



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Quo vadis, ensenhamment d’occitan?“
Empirische Analyse der Grenzen und Möglichkeiten des
institutionellen Okzitanischunterrichts in Frankreich“

verfasst von / submitted by

Mag. Alexander Peter Sigmund, BA

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

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

A 792 236

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student
record sheet:

Romanistik

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

*Mas perquè, perquè,
m'an pas dit a l'escòla,
perquè m'an pas dit ?
Mas perquè, perquè,
m'an pas dit a l'escòla
la lenga de mon país?*

– « *Perquè m'an pas dit ?* »
(Claude MARTI)

DANKSAGUNG

In erster Linie gilt mein Dank meinem Betreuer, Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon, der mich – wie schon im Rahmen meiner Diplomarbeit – bestens betreute, indem er mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand. Seiner wertvollen Unterstützung in Form von wichtigen Hinweisen, konstruktiver Kritik, aber auch seiner wertschätzenden Art ist es zu verdanken, dass ich über die letzten Jahre hinweg meine Dissertation zu einem so positiven Ende bringen konnte.

In gleichem Maße schulde ich meiner Familie meine vollste Dankbarkeit, denn ohne ihre Unterstützung hätte sich der Fortgang dieser Arbeit noch weiter verzögert, als es, meinen beruflichen Verpflichtungen geschuldet, ohnehin der Fall war.

Nicht minder wichtig war die Unterstützung meiner Freundinnen und Freunde, die mich im Laufe der letzten Jahre in dunkleren Momenten immer wieder aufs Neue motiviert haben, an meiner Dissertation weiterzuarbeiten und sie somit zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen.

An dieser Stelle möchte ich ebenso Nadyne Vern-Frouillou, meiner *mamà occitana*, herzlichst danken, die mich in meinen Forschungsprojekten rund um das Okzitanische stets unterstützt und mir ermöglicht, wertvolle Kontakte in der okzitanischsprachigen bzw. okzitanistischen Gemeinschaft zu knüpfen. *Plan mercés, Nanon!*

Mein Dank gebührt gleichsam allen Lehrenden sowie Expert(inn)en im Bereich des Okzitanischunterrichts, die an meiner empirischen Forschung teilgenommen haben und somit einen essentiellen Beitrag zum Entstehen dieser Arbeit, aber auch der (hoffentlich) zukünftigen Verbesserung des Okzitanischunterrichts geleistet haben.

E fin finala, vòli mercejar totes e totes que lutan per la « causa » occitana. Sens eles, la lenga occitana, una lenga rica d'istòria, auriá pas d'avenidor ! PLAN MERCÉS !

INHALTSVERZEICHNIS

Abbildungsverzeichnis	XI
Tabellenverzeichnis	XII
1. Einleitung	1
1.1. Forschungsstand zum Thema ‚Okzitanischunterricht‘	2
1.2. Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit.....	3
1.3. Aufbau der Arbeit	5
ERSTER TEIL:	
Kontextualisierung des Okzitanischunterrichts in Frankreich	
2. Kurzer Steckbrief des Okzitanischen – <i>L’occitan, qu’es aquò?</i>	7
2.1. (Sozio-)Linguistische Präliminarien	7
2.2. Abriss der Sozialgeschichte des Okzitanischen	14
2.2.1. Okzitanien – Vom Schmelztiegel der Völker zum kulturellen Vorbild.....	14
2.2.2. Vom Untergang der Albigenser zur Bildung einer Nation.....	15
2.2.3. Von der literarischen Renaissance zur schulischen Bedrohung	17
2.2.4. Von der Kräftebündelung zu einem neuen Selbstbewusstsein	19
3. Rechtlich-politischer Rahmen des Okzitanischunterrichts	22
3.1. Initiativen für einen Regionalsprachenunterricht bis 1945	22
3.2. Die <i>loi Deixonne</i> – Der Beginn des Regionalsprachenunterrichts	27
3.2.1. Zur langwierigen Genese des Gesetzestextes	27
3.2.2. Inhalt und Analyse des Gesetzestextes.....	29
3.3. Moderne Gesetzgebung seit der <i>loi Deixonne</i>	33
3.3.1. Rechtliche Entwicklungen bis zu den <i>circulaires Savary</i>	34
3.3.2. Die <i>circulaires Savary</i> – ein Durchbruch im Regionalsprachenunterricht	35
3.3.3. Die Entstehung einer universitären Lehrendenausbildung.....	38
3.3.4. Vom Primat des Französischen zum bilingualen Unterricht	39
3.3.5. Die zunehmende Gleichsetzung von Regional- und Fremdsprachen	45
3.3.6. Die <i>réforme du collège</i> als organisatorischer Rückschritt?	48
3.3.7. Die (vermeintliche) Einführung einer <i>agrégation</i>	57
3.3.8. Die zukünftige <i>réforme du lycée et du baccalauréat</i>	58
3.4. Aktuelle Tendenzen der französischen Sprachenpolitik.....	64
3.4.1. Neue Bestrebungen zur Ratifikation der Charta	64
3.4.2. Gründung des <i>Ofici Public de la Lenga Occitana</i>	72
3.4.3. Zunahme der überregionalen Zusammenarbeit	75
4. Organisation des institutionellen Okzitanischunterrichts	85
4.1. Formen des schulischen Okzitanischunterrichts	85
4.1.1. Zur schwierigen Frage nach der Lernendenzahl	86

4.1.2. ‚Extensiver‘ Okzitanischunterricht	90
4.1.3. Bilingualer (‚intensiver‘) Okzitanischunterricht	93
4.1.4. Immersiver (assoziativer) Okzitanischunterricht	96
4.2. Formen des universitären Okzitanischunterrichts.....	103
4.2.1. Überblick über das universitäre Lehrangebot.....	104
4.2.2. Lehrangebot der Universität <i>Toulouse II – Jean Jaurès</i>	105
4.2.3. Lehrangebot der Universität <i>Montpellier III – Paul-Valéry</i>	109
4.2.4. Lehrangebot der Universität <i>Nice – Sophia-Antipolis</i>	112
4.3. Aus- und Fortbildung der Okzitanischlehrenden.....	115
4.3.1. Aus- und Fortbildung der Lehrenden der Primarstufe	116
4.3.2. Aus- und Fortbildung der Lehrenden der Sekundarstufe	121
4.3.3. Aus- und Fortbildung der Lehrenden in <i>Calandretas</i>	127
4.4. Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher.....	131
4.4.1. Analyse der verfügbaren Unterrichtsmaterialien	132
4.4.2. Analyse der Lehrwerke <i>Tu tanben!</i> und <i>Òc-ben!</i>	136
5. Zwischenbefund zum Okzitanischunterricht.....	143
5.1. Metaanalyse der Forschungsliteratur	143
5.1.1. Stärken des Okzitanischunterrichts	143
5.1.2. Schwächen des Okzitanischunterrichts	147
5.1.3. Möglichkeiten für den Okzitanischunterricht	155
5.1.4. Gefahren für den Okzitanischunterricht	159
5.2. Synthese und Interpretation der Metaanalyse.....	161
6. Regionalsprachenunterricht aus soziolinguistischer Sicht.....	167
6.1. Die Institution Schule im Kontext der Sprachplanung	168
6.2. Bedeutung des Schulunterrichts für dominierte Sprachen	171
6.3. Forschung zur schulischen Förderung des Sprachgebrauchs in anderen Regionalsprachen	176
6.3.1. Fallstudie 1: Baskisch in Spanien	177
6.3.2. Fallstudie 2: Walisisch im Vereinigten Königreich	184
6.4. Zwischenfazit für den Okzitanischunterricht	189

ZWEITER TEIL: Empirisches Forschungsprojekt

7. Methodologisch-methodische Präliminarien	198
7.1. Grundlagen der empirischen Sozialforschung.....	199
7.1.1. Begriffsklärung, Gütekriterien und Ziele	199
7.1.2. Quantitative vs. qualitative Forschung oder <i>mixed methods</i> ?.....	204
7.2. Konzeption des Forschungsdesigns	210
7.2.1. Typische Phasen eines Forschungsprozesses	211
7.2.2. Problem- und Gegenstandsbenennung des Forschungsprojekts	217

7.2.3. Präzisierung der Forschungsfrage und -hypothesen	219
7.2.4. Methodologisch-methodische Überlegungen zum Forschungsdesign.....	223
7.2.5. Planung und Durchführung des Forschungsprojekts	225
7.2.5.1. Grobplanung der beiden Forschungsphasen.....	226
7.2.5.2. Feinplanung und Durchführung der Online-Befragung.....	227
7.2.5.3. Feinplanung und Durchführung der Expert(inn)eninterviews	232
8. Statistische Auswertung der Online-Erhebung	237
8.1. Soziodemographische und sonstige Merkmale der Befragten.....	237
8.2. Ergebnisse: SWOT-Analyse.....	242
8.2.1. Stärken des Okzitanischunterrichts	243
8.2.2. Schwächen des Okzitanischunterrichts	246
8.2.3. Möglichkeiten des Okzitanischunterrichts	250
8.2.4. Gefahren des Okzitanischunterrichts	253
8.3. Ergebnisse: Qualität des Unterrichts	256
8.3.1. Allgemeine Qualität des Okzitanischunterrichts	257
8.3.2. Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichts.....	258
8.3.3. Zufriedenheit mit lehrerbezogenen Aspekten.....	259
8.3.4. Zufriedenheit mit schülerbezogenen Aspekten.....	260
8.4. Ergebnisse: Ziele des Okzitanischunterrichts	261
8.4.1. Allgemeine Ziele des Okzitanischunterrichts	261
8.4.2. Sprachliche Ziele des Okzitanischunterrichts.....	264
8.5. Ergebnisse: Standardisierung und Unterricht.....	270
8.5.1. Wahl der Varietät nach Kontext.....	270
8.5.2. Ausgewählte Aspekte der Standardisierung im Schulkontext.....	273
8.6. Ergebnisse: Soziale Funktion und Unterricht	277
8.6.1. Schulische Maßnahmen zur Stärkung der sozialen Funktion.....	278
8.6.2. Ausgewählte Aussagen zur sozialen Funktion	280
8.7. Zwischenfazit der Befragungsergebnisse.....	289
9. Auswertung der Expert(inn)eninterviews	296
9.1. Methodische Präliminarien zur Auswertung.....	296
9.2. Auswertung der Expert(inn)eninterviews: Standardisierung.....	297
9.3. Auswertung der Expert(inn)eninterviews: Soziale Funktion.....	305
9.4. Auswertung der Expert(inn)eninterviews: Pragmatik und Ziele	314
10. Synthese und Interpretation der Forschungsergebnisse	325
10.1. Überprüfung der Arbeitshypothesen.....	325
10.2. Conclusio und Ausblick	331
11. Anhang	342
11.1. Literaturverzeichnis	342
11.2. Verzeichnis der Internet-Quellen.....	352

11.3. Weiterführende Materialien.....	366
11.3.1. Übersicht über das französische Bildungssystem.....	366
11.3.2. Glossar zum französischen Bildungssystem	367
11.3.3. Glossar zur französischen Legislative	370
11.3.4. Übersicht: Gesetzestexte zum Regionalsprachenunterricht	372
11.3.5. Abschrift des Gesetzestextes der <i>loi Deixonne</i> (1951).....	376
11.3.6. Abschrift der <i>Carta de las Calandretas</i> (2005).....	378
11.3.7. Approbierter Unterrichtsmaterialien (Stand: 26.09.2018)	381
11.4. Faksimile des Online-Fragebogens	388
11.5. Resultate der statistischen Auswertung.....	404
11.6. Synthese der SWOT-Analyse nach der Befragung.....	415
11.7. Leitfaden für die Expert(inn)eninterviews	417
11.8. Angewendete Transkriptionsregeln	419
11.9. Transkripte der Expert(inn)eninterviews.....	421
11.9.1. Interview 1 (Am).....	421
11.9.2. Interview 2 (Bf).....	441
11.9.3. Interview 3 (Cf).....	455
11.9.4. Interview 4 (Df).....	468
11.9.5. Interview 5 (Em)	481
11.9.6. Interview 6 (Ff)	495
11.10. Deutschsprachiger Abstract	510
11.11. <i>Abstract in English</i>	511
11.12. Deutschsprachige Zusammenfassung	512
11.13. <i>Summary in English</i>	525

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Intradialektale Gliederung nach BEC (1983).....	12
Abb. 2: Supradialektale Gliederung nach BEC (1986).....	12
Abb. 3: Supradialektale Gliederung nach SUMIEN (2009).....	12
Abb. 4: Standorte der Calandretas (2016).....	99
Abb. 5: Modell der Sprachenplanung nach Haugen	169
Abb. 6: Felder der sprachlichen Intervention in der Schule.....	181
Abb. 7: Qualität des Unterrichts nach Schulformen (Mittelwerte)	257
Abb. 8: Bedeutung der allgemeinen Ziele des Okzitanischunterrichts (Mittelwerte).....	263
Abb. 9: Wahl der Varietät nach dem Kontext (Mittelwerte)	271

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: <i>Stundenanzahl im cycle terminal ab 2019/2020</i>	61
Tab. 2: <i>Anzahl der Okzitanischlernenden in allen Schultypen (1996–2014)</i>	87
Tab. 3: <i>Organisation des bilingualen Unterrichts in der école primaire (2009–2016)</i>	95
Tab. 4: <i>Situation der assoziativen Schulen Frankreichs im Schuljahr 2015/2016</i>	97
Tab. 5: <i>Anzahl der Lernenden in Calandretas im Schuljahr 2015/2016</i>	99
Tab. 6: <i>Angebot der Okzitanischkurse an französischen Universitäten</i>	105
Tab. 7: <i>Metaanalyse der Forschungsliteratur zum Okzitanischunterricht</i>	162
Tab. 8: <i>Unterschiede quantitativer und qualitativer Sozialforschung</i>	205
Tab. 9: <i>Geschlecht der Befragten (Frequenzanalyse)</i>	404
Tab. 10: <i>Alter der Befragten (Frequenzanalyse)</i>	404
Tab. 11: <i>Geburtsort der Befragten (Frequenzanalyse)</i>	404
Tab. 12: <i>Primärer Arbeitsort der Befragten (Frequenzanalyse)</i>	405
Tab. 13: <i>Höchster Bildungsabschluss (Frequenzanalyse)</i>	405
Tab. 14: <i>Pädagogische Ausbildung (Frequenzanalyse)</i>	406
Tab. 15: <i>Unterrichtstätigkeit nach Schultypen (Frequenzanalyse)</i>	406
Tab. 16: <i>Anzahl der verschiedenen Schultypen (Frequenzanalyse)</i>	406
Tab. 17: <i>Sprachkompetenz (Frequenzanalyse)</i>	407
Tab. 18: <i>Zusammenhang Alter – Sprachkompetenz (χ^2-Test)</i>	407
Tab. 19: <i>Spracherwerb (Frequenzanalyse)</i>	407
Tab. 20: <i>Zusammenhang Spracherwerb – Sprachkompetenz (χ^2-Test)</i>	408
Tab. 21: <i>außerschulisch verwendete Varietät (Frequenzanalyse)</i>	408
Tab. 22: <i>Im Unterricht verwendete Varietät (Frequenzanalyse)</i>	408
Tab. 23: <i>Zusammenhang außer- und innerschulisch verwendete Varietät (χ^2-Test)</i>	408
Tab. 24: <i>Qualität des Unterrichts nach Schulformen (deskriptive Statistik)</i>	409
Tab. 25: <i>Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichts (deskriptive Statistik)</i>	409
Tab. 26: <i>Zufriedenheit mit lehrerbezogenen Aspekten (deskriptive Statistik)</i>	409
Tab. 27: <i>Zufriedenheit mit schülerbezogenen Aspekten (deskriptive Statistik)</i>	410
Tab. 28: <i>Klarheit der Ziele (deskriptive Statistik)</i>	410
Tab. 29: <i>Bedeutung der allgemeinen Ziele (deskriptive Statistik)</i>	410
Tab. 30: <i>Bedeutung des elterlichen Engagements (deskriptive Statistik)</i>	410
Tab. 31: <i>Konzeption des Bilingualismus (Mehrfachantworten)</i>	411
Tab. 32: <i>Hilfsfunktion des Okzitanischunterrichts (deskriptive Statistik)</i>	411
Tab. 33: <i>Wahl der Varietät nach dem Kontext (deskriptive Statistik)</i>	411
Tab. 34: <i>„Künstlichkeit“ des schulisch gelehrtten Okzitanisch (deskriptive Statistik)</i>	412

Tab. 35: <i>Verbreiteterer Unterricht durch Akzeptanz der Standardisierung (deskriptive Statistik)</i>	412
Tab. 36: <i>Verbreitetere Standardisierung durch intensiveren Unterricht (deskriptive Statistik)</i>	412
Tab. 37: <i>Ausschließlicher Unterricht des Standards (deskriptive Statistik)</i>	412
Tab. 38: <i>Stärkung der sozialen Funktion durch Unterricht in mehreren Varietäten (deskriptive Statistik)</i>	412
Tab. 39: <i>Analyse der Verwendung des Okzitanischen im Schulkontext (deskriptive Statistik)</i>	413
Tab. 40: <i>Zunehmende Entfernung des Unterrichts von der Realität (deskriptive Statistik)</i> ..	413
Tab. 41: <i>Annäherung von Bildungsinstitutionen und Primärsprechenden (deskriptive Statistik)</i>	413
Tab. 42: <i>Tutoring-Programme zur häufigeren Sprachverwendung (deskriptive Statistik)</i>	413
Tab. 43: <i>Wenig außerschulische Sprachverwendung (deskriptive Statistik)</i>	413
Tab. 44: <i>Gehemmte Sprachverwendung durch subjektive Einschätzung (deskriptive Statistik)</i>	413
Tab. 45: <i>Automatische Verwendung des Französischen (deskriptive Statistik)</i>	414
Tab. 46: <i>Angst der Eltern, nicht bei Schulischem helfen zu können (deskriptive Statistik)</i> ...	414
Tab. 47: <i>Vorstellung einer lebenslangen Zweisprachigkeit (deskriptive Statistik)</i>	414
Tab. 48: <i>Vermittlung pragmatischer Kenntnisse (deskriptive Statistik)</i>	414
Tab. 49: <i>Mehr außerschulische Lernmöglichkeiten (deskriptive Statistik)</i>	414

1. Einleitung

*Puisque ces enfants parlent deux langues, pourquoi ne pas leur apprendre à les comparer? [...] Ce serait une éducation de force et de souplesse pour les jeunes esprits. [...] Les enfants verraient apparaître sous la langue française du Nord et sous celle du Midi, et dans la lumière même de la comparaison, le fonds commun de la latinité, et les origines profondes de notre peuple de France s'éclaireraient ainsi, pour le peuple même, d'une pénétrante clarté.*¹

Wie die soeben zitierten Worte des französischen Sozialisten Jean Jaurès, anlässlich eines Vortrags im südwestfranzösischen Saint-Jean-de-Luz im Jahre 1911 ausgesprochen, exemplarisch belegen, wussten die Vertreter/innen der Regionalsprachen schon seit jeher um die sprachlichen wie gesellschaftlichen Vorzüge eines Unterrichts in Französisch und den französischen Regionalsprachen Bescheid.

Doch erst 40 Jahre später – respektive nach Jahrhunderten der sprachlichen Repression und Privilegierung des Französischen durch soziopolitische Entwicklungen – fanden die französischen Regionalsprachen ab dem Inkrafttreten der sogenannten *loi Deixonne* im Jahre 1951 nach und nach Eingang in das französische Bildungswesen.

Insbesondere das Okzitanische, eine der bedeutendsten Regionalsprachen Frankreichs, fasste durch den offiziell – wenngleich auch stark eingeschränkt – ermöglichten Unterricht Hoffnungen auf eine Verbesserung seiner Situation, die aufgrund der ausbleibenden Weitergabe an jüngere Generationen von einem steten Rückgang der Anzahl an Primärsprecher/innen geprägt war.

Seither passierte sowohl in schulischer als auch gesellschaftlicher Hinsicht viel und der Okzitanischunterricht, der bisweilen als wesentlicher Motor der Normalisierung und Standardisierung der Sprache betrachtet wird, verzeichnete an französischen Schulen und Universitäten steigende Lernendenzahlen, wodurch der Schwund an Primärsprecher/innen durch Sekundärsprecher/innen mit allen damit verbundenen Vor- und Nachteilen kompensiert wurde. Doch wie ist es nun – mehr als 65 Jahre nach den ersten offiziellen Formen des Okzitanischunterrichts – um selbigen bestellt? In welche Richtung wird er aufgrund seines Erbes sowie der gegenwärtigen Entwicklungen gehen?

1 JAURÈS (1911), zit. nach TERRAL (2006): 158. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Da diese Kinder zwei Sprachen sprechen, warum sollte man ihnen nicht beibringen, sie zu vergleichen? [...] Das wäre eine Erziehung zur Leistung und zur Flexibilität für die jungen Geister [...] Die Kinder würden in der französischen Sprache des Nordens und jener des Südens, im Lichte eines Vergleichs, den gemeinsamen Grund der Latinität entdecken und die tiefgründigen Wurzeln unseres französischen Volkes würden sich, sogar für das Volk selbst, durch eine eindringliche Klarheit erhellen.“

1.1. Forschungsstand zum Thema ‚Okzitanischunterricht‘

Seit Anbeginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Okzitanischunterricht, die durch das Inkrafttreten der *loi**² *Deixonne* im Jahre 1951 befeuert wurde, stellt die **rechtlich-politische Komponente des Okzitanischunterrichts**, d. h. die gesetzlichen Möglichkeiten (u. a. die Anzahl der Wochenstunden, die Unterrichtsformen, die Schultypen mit Okzitanischunterricht sowie die Anzahl der Lehrendenstellen), die per Gesetz von der Nationalversammlung beschlossen bzw. von den *académies** vorgegeben werden, oftmals den Kern der diesbezüglichen Untersuchungen dar.³

Dank der hiermit abgedeckten Zeitspanne von etwa 35 Jahren lassen sich Veränderungen in administrativen Belangen (beispielsweise die Veränderung der Lernendenzahl, die Zunahme der Schulstandorte mit Okzitanischunterricht sowie die verbesserte Lehrendenausbildung) diachron analysieren.

In diesem Zusammenhang lässt sich ebenso die **europäische Sprachpolitik** sowie Frankreichs ausständige Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen anführen, zumal dieses internationale Abkommen dem Okzitanischen theoretisch größere Freiheiten und somit vielfältigere gesellschaftliche Verwendungskontexte (z. B. im Schulunterricht, in der öffentlichen Beschilderung oder in der Werbung) zusprechen würde.⁴

Eine weitere Konzentration der wissenschaftlichen Beschäftigung lässt sich im Bereich der **Calandretas**, der assoziativ organisierten und von Célestin Freinets Pädagogik geprägten Schulen mit immersivem Okzitanischunterricht, feststellen, die zumeist in didaktisch-methodischer Hinsicht sowie bezüglich ihrer Entwicklung und Ausbreitung im okzitanischsprachigen Raum analysiert werden.⁵

Die Frage, ob *Calandretas* durch den immersiven Unterricht profunde Sprachkenntnisse vermitteln können, aber auch in weiterer Folge die sinkende Anzahl an Primärsprecher(inne)n durch systematische Ausbildung von Sekundärsprecher/innen wettmachen können, stellt ferner einen öfter thematisierten Aspekt der aktuellen Forschung dar.⁶

2 Mit Asterisk versehene Termini aus dem französischen Bildungssystem sowie aus der Gesetzgebung werden im Anhang in zwei Glossaren detailliert erläutert.

3 vgl. u. a. ALÉN GARABATO (2009), COULOUMIES (1987), GARDIN (1975), GIORDAN (1975), MARCELLES (1975) und SARPOULET (2010).

4 vgl. ALÉN GARABATO (2013), BONET (2007) und KOZHEMYAKOV (2012).

5 vgl. v. a. SCHICK (2002) und UEBERFELLNER (1998).

6 vgl. u. a. BOYER (2005), LHÉRITIER (2012) und SUMIEN (2009).

Neben den genannten Forschungsgebieten finden sich ebenso **explizit soziolinguistische Untersuchungen**, die den schulischen Okzitanischunterricht in einen größeren gesellschaftlichen Kontext einbetten.

So wird u. a. analysiert, ob die okzitanische Sprache durch den schulischen und universitären Unterricht ‚normalisiert‘ werden kann, d. h., inwiefern der institutionelle Unterricht zu einer Ausweitung der gesellschaftlichen Verwendungskontexte des Okzitanischen beitragen kann.⁷

Ebenso wurde erforscht, ob und wie der bilinguale Unterricht an öffentlichen Schulen bzw. der immersive Unterricht an den *Calandretas* das Okzitanische vor einem möglicherweise drohenden Sprachentod ‚retten‘ kann.⁸

Zusätzlich zu den geschilderten Themenkomplexen finden sich in der Sekundärliteratur bisweilen Darstellungen des **Umgangs der französischen Schule mit den Regionalsprachen** seit 1881/82, dem Beginn der Schulpflicht in Frankreich.

So beleuchten etwa zahlreiche Werke des Historikers Philippe Martel kritisch das gespannte Verhältnis der französischen Schule zu den Regionalsprachen und zeigen auf, wie sehr die damalige Unterdrückung der Minderheitensprachen noch immer eine freie Entfaltung des Unterrichts in diesen Sprachen erschwert.

Michel Lafon geht in einem – teils autobiographisch beeinflussten – aktuellen Werk auf die Entwicklung der Schule sowie des Okzitanischunterrichts in seiner Heimat, dem südwestfranzösischen *département* Aveyron, ein, die er diachron im Laufe des späten 19. bzw. 20. Jhdts. wie auch synchron zum gegenwärtigen Zeitpunkt analysiert.⁹

1.2. Erkenntnisinteresse und Zielsetzung der Arbeit

Wie der obige Überblick über den aktuellen Forschungsstand zeigt, behandelte die okzitanistische Forschung bisher vorwiegend einzelne, insbesondere rechtlich-politische, historische sowie soziolinguistische, Aspekte. Es existieren jedoch keine zusammenfassenden sowie empirisch untermauerten Analysen des Unterrichts der okzitanischen Sprache in Frankreich, woraus sich ein klar erkennbares Forschungsdesiderat ableiten lässt.

7 vgl. BOYER (2009) und ESCUDÉ (2009).

8 vgl. u. a. BONET (2007), BURBAN / LAGARDE (2007) und LESPOUX (2012).

9 vgl. v. a. LAFON (2015) und MARTEL (1997, 2007a).

Einzelne veröffentlichte Arbeiten¹⁰ liefern bereits holistischere Darstellungen und lösen sich somit von einem singulären Zugang zum beforschten Thema. Dennoch sind sie noch weit davon entfernt, ein vollständiges Bild der Möglichkeiten und Grenzen des aktuellen Okzitanischunterrichts zu geben. In Ermangelung einer einlässlichen Behandlung dieser Problematik strebt die vorliegende Dissertation danach, eine Vertiefung und Weiterentwicklung der bisherigen Beschäftigung in diesem Forschungsfeld zu erreichen.

Ein weiterer – eng mit dem soeben erwähnten Manko verbundener – Grund, der von der Relevanz des hier beschriebenen Forschungsprojekts zeugt, ist die bisweilen mangelnde Objektivität der Forschenden auf dem Gebiet der Okzitanistik, die sich durch die persönliche Befangenheit mit der okzitanischen Sprache, aber auch die Bedeutung des militanten Engagements für die in der Vergangenheit erkämpften Zugeständnisse für die französischen Regionalsprachen¹¹ erklären lässt.

Neben den genannten Motiven spricht ebenso das Übermaß an Untersuchungen zu einer einzigen dialektalen Varietät, insbesondere zum Provenzalischen¹², nur einem der fünf großen okzitanischen Dialektverbunde, für eine größer angelegte panokzitanische Studie zum Okzitanischunterricht, die folglich möglichst alle Dialektgebiete des Okzitanischen in Frankreich, die durchaus bedeutende sozio- wie systemlinguistische Unterschiede aufweisen, abdecken sollte.

Aufgrund der identifizierten Forschungslücke setzt sich die vorliegende Dissertation zum Ziel, die derzeitigen wie zukünftigen Möglichkeiten und Grenzen des institutionellen¹³ Okzitanischunterrichts in Frankreich aufzuzeigen. Der Terminologie der betriebswissenschaftlichen SWOT-Analyse folgend, lässt sich das soeben genannte Forschungsziel in der nachstehenden Forschungsfrage verbalisieren: Mit welchen Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren sieht sich der institutionelle Okzitanischunterricht in Frankreich konfrontiert?

10 vgl. v. a. ALÉN GARABATO (2006), BEHLING (1997, 2001), CICHON (2001), LESPOUX (2003) und VERNY (2009).

11 vgl. die Titel der Arbeiten von ALÉN GARABATO (2006) oder COUFFIN (2009).

12 Hierbei sei v. a. auf die Arbeiten von Philippe BLANCHET und James COSTA verwiesen.

13 Unter ‚institutionellem‘ Unterricht wird nur jener Unterricht verstanden, der staatlich geregelt wird. Im Falle von Frankreich wird folglich der Unterricht in der *école maternelle*, *école élémentaire*, dem *collège*, dem *lycée* sowie den Universitäten dergestalt bezeichnet – unabhängig davon, ob es sich um öffentliche, private oder assoziativ organisierte Schulen bzw. Universitäten handelt. Bildungsangebote der Erwachsenenbildung bzw. im privaten Rahmen werden im beschriebenen Forschungsprojekt somit bewusst nicht behandelt.

Aus dieser Vorgehensweise lassen sich zwei Teilziele ableiten – die Analyse des derzeitigen Status quo (subsumiert unter den Schlagwörtern ‚Stärken‘ und ‚Schwächen‘) sowie der zukünftigen Entwicklung (bezeichnet als ‚Möglichkeiten‘ sowie ‚Gefahren‘).

Während die Untersuchung der derzeitigen Situation sowohl auf der Forschungsliteratur (samt Informationen auf thematisch einschlägigen Internetseiten) als auch auf den Daten der beiden Forschungsphasen basieren wird, wird die Analyse der zukünftigen Entwicklung primär im Rahmen der empirischen Forschung erfolgen und sich nur zu Vergleichszwecken auf relevante Ergebnisse der Sekundärliteratur beziehen.

Um die Ergebnisse aus der Literatur sowie der Erhebung nicht isoliert zu betrachten, werden ungeachtet der Differenzen im Sprachbau, der juristisch-politischen Situation wie auch der unterschiedlichen geographischen Verbreitung gleichsam Daten zur Lage des Baskischen in Spanien bzw. des Walisischen im Vereinigten Königreich herangezogen und kontrastiv analysiert, um hieraus Handlungsmöglichkeiten für das Okzitanische ableiten zu können.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Dissertation lässt sich *en gros* in drei Abschnitte unterteilen: einen theoretischen Teil zur Kontextualisierung des Forschungsthemas, einen empirischen Teil zu den zwei Phasen der empirischen Forschung sowie einen abschließenden Teil, der sich als Synthese der Ergebnisse aus der Sekundärliteratur und der Forschungsdaten versteht.

Im einleitenden Theorieteil wird in einem ersten Schritt nach einem kurzen Steckbrief zum Okzitanischen der politisch-organisatorische Kontext (d. h. die soziopolitisch-historische Entwicklung des Okzitanischunterrichts, die juristisch-politischen Veränderungen und Tendenzen), die generelle Unterrichtsorganisation in den verschiedenen Schultypen, die Ausbildung der Lehrenden sowie die Lehrmittelsituation, einlässlich beleuchtet.

Nach dieser ersten Phase einer Kontextualisierung folgt ein Überblick über den relativ spärlichen Forschungsstand zu diesem Thema, der sowohl synchron als auch diachron betrachtet wird, um etwaige Tendenzen bzw. Differenzen erkennen zu können. Außerdem werden die in diesem Zusammenhang angesprochenen Themenkomplexe, wie etwa die Prozesse der Standardisierung und Normalisierung, die Bedeutung der Schule für das Überleben bedrohter Sprachen, aber auch die soziale Funktion von Sprachen, in einem eigenen Kapitel näher erläutert.

Zum Abschluss des theoretischen Teils dieser Arbeit werden die Ergebnisse zum Okzitanischunterricht zu Vergleichszwecken, aber auch zur wissenschaftlichen Vertiefung im Bereich der Minderheitensprachen, gleichsam mit zwei anderen europäischen Minderheitensprachen, dem Baskischen sowie dem Walisischen, verglichen. Hierbei stehen insbesondere die Maßnahmen zur Förderung des sozialen Sprachgebrauchs im Fokus.

Im empirischen Teil zum durchgeführten Forschungsprojekt, das das Herzstück dieser Dissertation darstellt, werden zu Beginn methodologisch-theoretische Aspekte rund um die empirische Sozialforschung im Allgemeinen, die Wahl der Methoden sowie deren Verquickung besprochen, bevor die Konzeption und Durchführung der beiden Phasen der wissenschaftlichen Untersuchung, aber auch die Auswertung der quantitativen respektive qualitativen Daten detailliert thematisiert werden.

Den beiden unterschiedlichen Phasen des Forschungsdesigns geschuldet, werden zunächst in einem ersten Kapitel die mittels der Statistiksoftware SPSS ermittelten Ergebnisse der primär quantitativ angelegten Online-Befragung unter Lehrenden der okzitanischen Sprache in Frankreich vorgestellt, bevor ein weiteres Kapitel die Auswertung der qualitativen Expert(inn)eninterviews präsentiert.

Im abschließenden Abschnitt werden die Ergebnisse der beiden vorangehenden Abschnitte im Sinne einer Synthese zusammengeführt, damit auf Basis der vorliegenden Daten ein Ausblick auf die Zukunft des französischen Okzitanischunterrichts gewagt und somit die titelgebende Frage „*Quo vadis, ensenhament d’occitan?*“ beantwortet werden kann.

Comença, es partit!

ERSTER TEIL:

Kontextualisierung des Okzitanischunterrichts in Frankreich

Der erste Teil der vorliegenden Dissertation widmet sich dem Okzitanischunterricht im Frankreich der Gegenwart auf theoretische Weise und analysiert seinen vielfältigen sozio-politisch-historischen, aber auch pädagogisch-didaktischen Kontext.

2. Kurzer Steckbrief des Okzitanischen – *L’occitan, qu’es aquò?*

Um die Situation und Herausforderungen des heutigen Okzitanischunterrichts besser fassen zu können, sei einleitend eine kurze *tour d’horizon* der Sprache samt relevanten Basisinformationen zur Sprachfamilie, zur geographischen Verbreitung, der Anzahl der Sprecher/innen, der dialektalen Fragmentation des Okzitanischen, der Bezeichnung für die Sprache, aber auch ein Abriss der Sozialgeschichte bis zum heutigen Tage gegeben.

2.1. (Sozio-)Linguistische Präliminarien

SPRACHGENEALOGISCHE KLASSIFIKATION | Das Okzitanische zählt zur großen Sprachfamilie der romanischen Sprachen und gehört somit zu den Nachfahren des Lateinischen. Gemeinsam mit dem Französischen und den Frankoprovenzalischen (auch ‚Arpitanisch‘¹⁴ genannt) wird sie unter den galloromanischen Sprachen *strictu sensu* subsumiert, worunter die Sprachen lateinischen Ursprungs verstanden werden, die auf dem Gebiet der ehemaligen römischen Provinz Gallia gesprochen wurden.¹⁵

Allerdings stößt diese Einteilung in der romanistischen Forschung nicht immer auf einen Konsens, denn während manche Linguist(inn)en das Okzitanische wie auch das Katalanische – entgegen der heutzutage weitverbreiteten Einteilung in die gallo- bzw. iberoromanische Sprachfamilie – aufgrund ihrer sprachlichen, kulturellen und geographischen Nähe den galloromanischen Sprachen *latu sensu* zurechnen, postulieren manche okzitanisch-katalanischen

14 Mittlerweile bürgert sich in einer zunehmenden Anzahl an Forschungsarbeiten zum Frankoprovenzalischen der Terminus ‚Arpitanisch‘ / ‚Arpetanisch‘ (franz.: *arpitan* / *arpetan*) ein, um die linguistische Klassifikation des Frankoprovenzalischen als selbstständige romanische Sprache zu unterstreichen und abzugehen von der Vorstellung, es handle sich um eine Sprachform, die sich aufgrund des Sprachkontakts des Französischen und Okzitanischen – im konkreten Fall des Provenzalischen – herausbildete, vgl. BOSSONG (2008): 128.

15 vgl. BOSSONG (2008): 13ff. und 123ff.

Linguist(inn)en eine eigene ‚okzitanoromanische‘ Sprachfamilie¹⁶, die sowohl das Okzitanische als auch seine Schwestersprache Katalanisch umfasst.¹⁷ Trotz aller terminologischen Unterschiede lässt sich festhalten, dass es sich bei diesen beiden Sprachen aus sprachtypologischen sowie geographischen Gründen, der Diktion von Antonio Badía Margarit folgend, um *lenguas puente*, also Brückensprachen, zwischen der Gallo- sowie der Iberoromania, handelt.¹⁸

VERBREITUNGSGEBIET | Das Sprachgebiet des Okzitanischen (vgl. Abb. 1 auf Seite 12) erstreckt sich heutzutage über das südliche Drittel Frankreichs, wo es insgesamt in 33 *départements*¹⁹ bzw. fünf Regionen (Nouvelle Aquitaine, Auvergne-Rhône-Alpes, Provence-Alpes-Côte d’Azur, Occitanie und Centre-Val-de-Loire) in unterschiedlichem Ausmaß gesprochen wird.

Außerhalb Frankreichs zählen die italienischen *Valadas occitanas*, 15 Täler in den piemontesischen Alpen, sowie das spanische Val d’Aran im Norden Kataloniens zum Verbreitungsgebiet der Sprache. Je nach Ausführung wird das Fürstentum Monaco, wo sich Französisch, Italienisch, ligurische sowie okzitanische (insbesondere provenzalische) Dialekte vermischen, gleichsam zum okzitanischen Sprachraum gezählt.²⁰

JURISTISCHER STATUS | Eng mit der Thematik dieser Dissertation verbunden, ist die Frage nach dem rechtlich-politischen Status des Okzitanischen (vgl. das Kapitel 3 für vertiefende Informationen zur diesbezüglichen Lage in Frankreich) in diesen vier Staaten, in denen sich große Unterschiede zeigen:

In Frankreich fristet das Okzitanische als *langue régionale* oder – seit der Verfassungsänderung 2008 – *langue de France* ein relatives Schattendasein, weil ihm außer dem Unterricht sowie einer geringfügigen Verwendung in öffentlichen Medien wenige Rechte eingeräumt werden und alle Revitalisierungsbestrebungen großteils auf privaten Initiativen Okzitanophoner beruhen.

16 vgl. das Konzept der *langues occitano-romanes* in BEC (1986): 6f. und 49f.

17 vgl. SCHLIEBEN-LANGE 1973: 6ff.

18 vgl. GECKELER / DIETRICH 2007: 16.

19 Wenn man jene *départements* (v. a. im Norden des Sprachgebiets), in denen Okzitanisch nur in einem geringen Teil des Gebiets gesprochen wird, hinzurechnet, erhöht sich die Zahl auf 39 *départements*.

20 vgl. BEC (1986): 11ff. und BOSSONG (2008): 129f.

In Monaco besitzt die okzitanische Sprache keinen juristischen Sonderstatus, während sie in Italien zumindest als offizielle Minderheitensprache anerkannt wird, wenngleich dies mit Ausnahme von geringfügigen finanziellen Zuwendungen für Kulturelles keine tatsächlichen Auswirkungen zeigt.

Im nordspanischen Val d'Aran jedoch profitiert das Okzitanische in seiner lokalen Variante, dem Aranesischen (okz.: *aranés*), von einem kooffiziellen Status neben dem Katalanischen sowie dem Kastilischen und findet sich daher in der Schule, in der Öffentlichkeit (v. a. Beschildung) sowie in den Medien.²¹

ANZAHL DER SPRECHER/INNEN | Noch weit unsicherer als Klassifikation der Sprache ist die Frage nach der Anzahl der Okzitanischsprechenden, zumal es nie offizielle Zahlen gab und noch immer nicht gibt, die über die tatsächliche Ziffer Auskunft geben könnten. Die meisten Darstellungen gehen von einer halben Million bis zwei Millionen tatsächlicher Sprecher/innen (auch ‚Primärsprecher/innen‘²² genannt) aus, deren sprachliches Performanzniveau allerdings ein breites Spektrum ausmacht, während andere, insbesondere ältere Schätzungen (v. a. jene von Ronjat aus dem Jahre 1925 und Bec aus den Jahren 1963/1995)²³, die ein Gros der Einwohner/innen des okzitanischen Sprachraums mit derzeit ungefähr 15 bis 16 Millionen Einwohner(inne)n miteinbeziehen, von 10 bis 14 Millionen Okzitanischsprachigen ausgehen.²⁴

Zwischen den beiden zuletzt genannten Sprachwissenschaftlern sowie ihren diesbezüglichen Werken, die gut 40 bzw. 70 Jahre auseinanderliegen, zeigt sich jedoch, dass in den neuen Hochrechnungen nicht nur tatsächliche Sprecher/innen, sondern auch *„gens qui, s'ils ne parlent pas coutumièrement la langue d'oc, en sont au moins imprégnés pour la comprendre aisément et la réapprendre dans un minimum de temps“*²⁵, das heißt Sekundärsprecher/innen und solche, die es werden könnten, zur Sprecher/innenzahl dazugerechnet werden.

21 vgl. BOSSONG (2008): 131.

22 vgl. KREMnitz (1974): 345. | Unter ‚Primärsprecher/innen‘ werden jene Sprechenden verstanden, „für die das Okzitanische eine Kommunikationsfunktion hat und die es aus einer subjektiven Notwendigkeit heraus gelernt haben und verwenden“ (KREMnitz 1981: 14). Im Gegensatz dazu bezeichnet man jene als ‚Sekundärsprecher/innen, die „sich dagegen bewußt, aufgrund einer persönlichen Entscheidung für das Okzitanische entschieden [haben], das sie bisweilen erst als Heranwachsende oder noch später gelernt haben“ (a.a.O.: 14f.).

23 vgl. BERNISSAN (2012): 468ff.

24 vgl. BOSSONG (2008): 131.

25 BEC (1986): 12. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Personen, die – wenngleich sie die okzitanische Sprache für gewöhnlich nicht sprechen – zumindest davon so geprägt sind, dass sie sie auf einfache Weise verstehen und in einer kurzen Zeit wieder erlernen können.“

Solch methodologische Differenzen erschweren das Unterfangen, eine ungefähre Anzahl der Okzitanischsprachigen anzugeben, ungemein und lassen nur eine begrenzte Vergleichbarkeit der Daten zu. Aufgrund dieser Unterschiede in der Vorgangsweise sprach Kremnitz bereits im Jahre 1981 zu Recht davon, dass die modernen Schätzungen mehr Fragen stellten, als sie Antworten gäben.²⁶

Zahlreiche neuere Umfragen aus den 1990er- und 2000er-Jahren liefern ebenfalls stark schwankende Ergebnisse: Während eine Erhebung des *INSEE* (kurz für: *Institut National de la Statistique et des Études Économiques*) und der *INED* (kurz für: *Institut National d'Études Démographiques*) im Jahre 1999 von 526.000 bzw. – nach erneuter Hochrechnung – 789.000 erwachsenen Sprecher(inne)n im gesamten Sprachraum ausgeht²⁷, kommt Bernassin nach der Extrapolation seiner Forschungsergebnisse für das südwestfranzösische *département* Hautes-Pyrénées auf rund 270.000 Primär- und Sekundärsprecher/innen des Okzitanischen im Jahre 2012²⁸. Glessgen hingegen nimmt für das Jahr 2000 zwischen 50.000 und 100.000 Personen an, die spontan an einer Konversation auf Okzitanisch teilnehmen können²⁹.

DIALEKTALE GLIEDERUNG | Wie auch die sprachgenealogische Einteilung entstanden im Laufe der linguistischen Beschäftigung mit dem Okzitanischen einige Modellierungen der dialektalen Gliederung, „*mai se la classificacion de Bec [...] es uei la pus vulgarizada*“³⁰.

Die intradialektale Gliederung nach Bec (vgl. Abb. 1 auf Seite 12), die sich nur geringfügig von einer älteren Modellierung nach Ronjat unterscheidet, unterteilt das Okzitanische in einen nordokzitanischen Dialektverbund, der das Limousinische (okz.: *lemosin*), Auvergnatische (okz.: *auvernhat*) sowie das Vivaroalpinische (okz.: *vivaroalpenc* / *vivaroaupenc* bzw. in früheren Darstellungen *alpenc* / *aupenc* oder *gavot*) umfasst; einen südokzitanischen Dialektverbund, der sich aus dem Languedokischen (okz.: *lengadocian*) und dem Provenzalischen (okz.: *provençal* / *provençau*) zusammensetzt, sowie das Gaskognische (okz.: *gascon*) als eigenen Dialekt.³¹

26 vgl. KREMnitz (1981): 12ff.

27 vgl. MARTEL (2007b): 3.

28 vgl. BERNASSIN (2012): 491ff.

29 vgl. GLESSGEN (2007): 52.

30 SUMIEN (2009): 1. | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „selbst wenn die Klassifikation von Bec [...] heutzutage die am weitesten verbreitete ist.“

31 vgl. BEC (1983): 16ff.

Diese drei Dialektgruppen werden durch zwei Isoglossen voneinander getrennt: die Trennung des Nord- vom Südokzitanischen erfolgt durch die Palatalisierung des lateinischen < ca > [ka] bzw. < ga > [ga], wodurch im Nordokzitanischen < cha > [tʃa] bzw. < ja > [dʒa] entsteht, während im Südokzitanischen die lateinischen Konsonanten erhalten bleiben. Vom Gaskognischen unterscheiden sich die beiden anderen Dialektgruppen durch die Transformation des labiodentalen Frikativs [f] im Lateinischen, der im Gaskognischen zu einem glottalen Frikativ [h] wurde.^{32 33}

In neueren Modellierungen setzen sich zunehmend supradialektale Gliederungen durch, die teilweise dem Gedanken einer sprachlichen Standardisierung zugrunde liegen. Schon in späteren Auflagen der Werke von Bec findet sich ein Modell einer überdialektalen Gliederung (vgl. Abb. 2 auf Seite 12), die aufgrund gemeinsamer Charakteristika neben einem aquitanopyrenäischen (*aquitano-pyrénéen* im französischen Original) Dialektkomplex, der das Gaskognische sowie Anteile des Languedokischen in den Pyrenäen und südwestlich von Toulouse umfasst, einen arvernomediterranen (*arverno-méditerranéen* im französischen Original) Dialektverbund, der sich aus dem Limousinischen, Auvergnatischen, den westlichen Teilen des Vivaroalpinischen sowie dem Großteil des Provenzalischen zusammensetzt, wie auch ein Zentral- bzw. Mittelokzitanisch (*occitan central* bzw. *moyen* im französischen Original) postuliert.³⁴

Sumien bezieht das Katalanische in seiner Weiterentwicklung des Bec'schen Modells (vgl. Abb. 3 auf Seite 12) mitein und subsumiert aufgrund erkennbarer Übergänge zum Ibero-romanischen das Aquitanopyrenäische, das Zentralokitanische sowie das Katalanische unter dem Terminus ‚Präiberisch‘ (*preïberic* im okzitanischen Original). Das Arvernomediterrane erfährt durch ihn jedoch eine große Veränderung, denn er grenzt einen nissardoalpinischen Bereich (*niçardoaupenc* im okzitanischen Original), der das Ostprovenzalische rund um Nizza sowie einen großen Teil des Vivaroalpinischen abdeckt, von einem durchgängigen Trans-okzitanischen (*transoccitan* im okzitanischen Original) ab, das sowohl das Limousinische, das Auvergnatische als auch die westlichen Varietäten des Vivaroalpinischen und Provenzalischen umfasst.³⁵

32 vgl. a.a.O.: 34f. und 45f.

33 Für weiterführende Informationen zu systemlinguistischen Unterschieden zwischen den okzitanischen Dialekten sei auf BEC (1983) sowie (1986) verwiesen.

34 vgl. BEC (1986): 52ff.

35 vgl. SUMIEN (2009): 20ff.

Zu Vergleichszwecken seien nachstehend die besprochenen Modelle in graphischer Form abgebildet, um die Weiterentwicklung in der areallinguistischen Forschung zum Okzitanischen zu verdeutlichen:

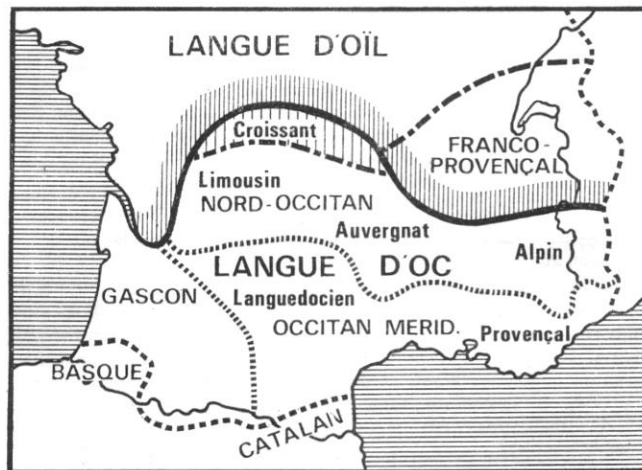


Abb. 1: Intradialektale Gliederung nach BEC (1983: 22)

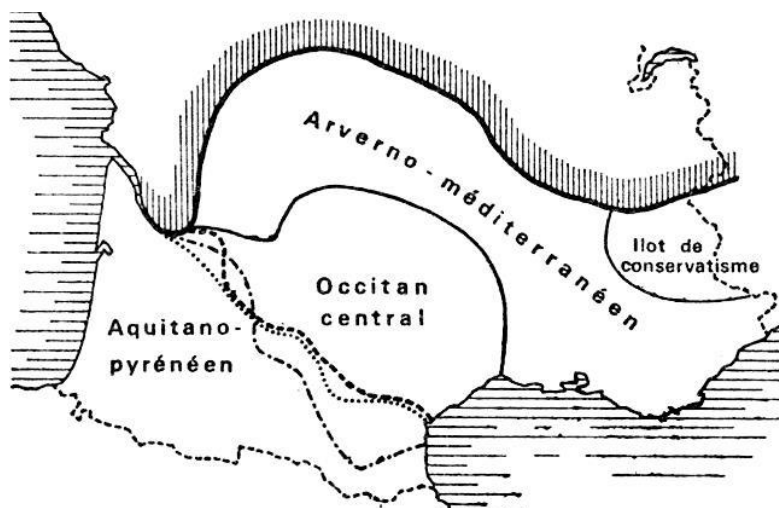


Abb. 2: Supradialektale Gliederung nach BEC (1986: 36)



Abb. 3: Supradialektale Gliederung nach SUMIEN (2009: 23)

BEZEICHNUNGEN FÜR DIE SPRACHE | Generell lassen sich drei Gruppen von Begrifflichkeiten, die teils synonym, teils gegensätzlich verwendet werden, feststellen: Bezeichnungen geographischen Ursprungs, demarkative Termini zur Abgrenzung von anderen Sprachen sowie Namen, die von der Idee eines einheitlichen okzitanischen Sprachraums zeugen.

Die Gruppe an Termini geographischen Ursprungs ist mit Abstand die älteste und – obwohl sie aufgrund ihrer Kleinräumigkeit viel zu spezifisch ist³⁶ – bei älteren Sprecher(inne)n beliebteste, zumal Sprachnamen wie ‚Provenzalisch‘ (z. B. *proençal* / *proensal* bei Uc Faidit) und ‚Limousinisch‘ (z. B. *lemosi* oder *lenga lemosina* bei Ramon Vidal de Besalú) bereits im 12. bzw. 13. Jhdt. dazu dienten, das Okzitanische generell zu bezeichnen.³⁷ Im 15. und 16. Jhdt. findet sich weiters die Bezeichnung ‚Gaskognisch‘ (vgl. die „*Gasconismes corrigés*“ von Desgrouais oder später Malherbes Intention, die Sprache des Königshof von ‚gaskognischen‘, d. h. okzitanischen, Einflüssen zu reinigen) als Überbegriff für die okzitanische Sprache, was eng mit dem Königreich Navarra verbunden ist.³⁸

Zur Gruppe der demarkativen Termini, die der bewussten Abgrenzung zum Französischen dienen, lassen sich etwa das abwertende ‚patois‘ (v. a. seit dem 18. Jhdt. verwendet), das positiv konnotierte ‚*lenga nòstra*‘ (okz.: unsere Sprache, ab dem 17. Jhdt. belegt) in seinen mannigfaltigen Varianten oder auch ab dem 16./17. Jhdt. ‚Gaskognisch‘, womit sich der Pariser Königshof dezidiert vom Okzitanischen als vermeintlich geringerwertige Sprache abgrenzen möchte, finden.³⁹

Die letzte Gruppe der überregionalen Sprachbezeichnungen ist die einzige, bei der weder Unspezifisches, Abwertendes noch Regionales im Namen mitschwingt. Diesen Termini ist gemein, dass sie – ausgehend von der Dreiteilung der großen europäischen Sprachen in Dante Aligheris „*De vulgari eloquentia*“ – alle von der bejahenden Partikel *òc* (okz.: ja) abgeleitet werden. Aus Dantes ‚*lingua d’oco*‘ wurden in der Folge zahlreiche lateinische (*occitanus* bzw. *occitanicus*) oder französische (*occitanique* bei Antoine Fabre d’Olivet oder *occitanien* bei Henri-Pascal de Rochegude) Namen abgeleitet, bevor sich ab dem Ende des 19. Jhdts. die Bezeichnungen *lenga d’òc* (okz.: ‚Sprache des *òc*‘) sowie *occitan* (okz./franz.: ‚Okzitanisch‘) zunehmend im gesamten Sprachraum durchsetzen – mit Ausnahme der Provence, in der aus ideologischen Gründen am ‚Provenzalischen‘ festgehalten wird^{40, 41}.

36 vgl. SAUZET (2006).

37 vgl. SCHLIEBEN-LANGE (2002): 47f. und 62f.

38 vgl. GARDY (2001b): 47ff. und SCHLIEBEN-LANGE (2002): 89ff.

39 vgl. GARDY (2001b): 50ff.

40 vgl. hierzu v. a. die Arbeiten von BLANCHET sowie die Studienergebnisse in SIGMUND (2015).

41 vgl. GARDY (2001b): 56ff. und SAUZET (2006).

2.2. Abriss der Sozialgeschichte des Okzitanischen

2.2.1. Okzitanien – Vom Schmelztiegel der Völker zum kulturellen Vorbild

Dem linguistischen Beispiel anderer römischer Provinzen folgend, entwickelte sich im Laufe der Jahrhunderte das gesprochene Latein weiter und entfernte sich durch die Einwirkung anderer Sprachen zusehends vom klassischen Schriftlatein. Während im nördlich der Loire gelegenen Teil der Provinz Gallia das Keltische als vorhandenes Substrat sowie das germanische Superstrat durch die fränkischen Eroberer den Weg hin zum heutigen Französisch ebnete, fand sich in Okzitanien, das aufgrund seiner zentralen Lage im Mittelmeerraum einen idealen sprachlich-kulturellen Schmelztiegel darstellt, ein prä- oder nicht-indoeuropäisches Substrat durch vermutlich mediterrane, altaische, iberische, ligurische und keltische Stämme.⁴² Neben späteren linguistischen Einflüssen durch Handels- und kulturelle Beziehungen, etwa aus dem Baskischen sowie den umgebenden romanischen Sprachen, lässt sich gleichfalls ein germanisches lexikalisches Erbgut feststellen, wenngleich dieses deutlich schwächer als im Einflussgebiet des zukünftigen Französischen ausgeprägt ist.⁴³

Trotz des Zusammenbruchs des Römischen Reiches im 5. Jhdt. n. Chr. und der ständigen Weiterentwicklung der gesprochenen Sprache hielt sich das Lateinische insbesondere in schriftlichen Verwendungskontexten wie der Religion, Wissenschaft und Literatur. Daher lassen sich erst im 9. Jhdt. erste schriftliche Zeugnisse des Okzitanischen sowie des Lateinischen nachweisen. Der Beginn einer eigenen okzitanischen Sprache wird zumeist mit dem gegen 1020 n. Chr. verfassten „*Cançon de Santa Fe*“ (okz.: Lied der Heiligen Fides [Anm.: von Agen]) angesetzt, zumal dieses Dokument bereits eine elaborierte sprachliche Form aufweist.⁴⁴

Die Blütezeit der okzitanischen Sprache ist engstens mit der Strahlkraft der Dichtung der Troubadoure im 11. Jhdt. verbunden. Der limousinische Dichturfürst Wilhelm von Poitiers gilt als Begründer dieser Bewegung und wählte für seine Werke eine derart ‚reine‘ Schreibweise, dass sie schon bald im gesamten okzitanischen Sprachraum der damaligen Zeit verwendet wurde, wodurch die erste literarische *koinê* des Okzitanischen entstand.⁴⁵

42 vgl. DUPUY (1976): 29.

43 vgl. NOUVEL (1977): 10ff.

44 vgl. DUPUY (1998): 77.

45 vgl. NOUVEL (1977): 69.

Die Dichtung der Trobadoure wurde im 12. und 13. Jhdt. im Rest Europas intensiv rezipiert und imitiert, wovon das Schaffen der Trouvères in Nordfrankreich sowie der Minnesang im deutschen Sprachraum zeugten. Dante Aligheri etwa war so begeistert vom Okzitanischen, dass er lange Zeit überlegte, seine „*Divina Commedia*“ in okzitanischer Sprache zu verfassen, aber schließlich entschied er sich zu Gunsten seines toskanischen Heimatdialekts, dem Vorgänger des heutigen Italienischen, dagegen.⁴⁶

Zur selben Zeit entstanden die ersten ‚Grammatiken‘ des Okzitanischen, die allerdings vielmehr poetische Regelwerke denn Grammatiken im heutigen Sinne waren. Die beiden bekanntesten Werke waren die „*Razós de trobar*“ des Katalanen Ramon Vidal de Besalú sowie der „*Donatz proençals*“ des Italieners Uc Faidit. Somit war das Okzitanische – noch Jahrhunderte vor den heute dominanten romanischen Sprachen – die erste romanische Sprache, die mehr oder minder wissenschaftlich beschrieben wurde.⁴⁷

2.2.2. Vom Untergang der Albigenser zur Bildung einer Nation

Nach dieser Blütezeit des Okzitanischen, die bis ins frühe 13. Jhdt. andauern sollte, läutete das Jahr 1208 ein blutiges Kapitel der okzitanischen Geschichte ein, das, retrospektiv betrachtet, der Anfang des Niedergangs dieser Kultursprache werden sollte – der Kreuzzug gegen die Albigenser. Nach Jahren der Beobachtung sah sich Papst Innozenz III. durch die zunehmende Verbreitung der katharischen Lehre im Languedoc dazu veranlasst, diese als häretisch eingestufte christliche Bewegung zu bekämpfen. Zu diesem Zwecke schloss er sich mit dem französischen Königshaus zusammen, das daraufhin mit päpstlichem Segen zwei Jahrzehnte lang die Katharer im Süden des heutigen Frankreichs bekämpfte und die bis dahin unabhängigen Territorien der französischen Krone einverleibte.⁴⁸

Ogleich das Französische als Sprache des Königs fortan zusehends an Bedeutung in der Verwaltung gewann, konnten sich die okzitanischen Varietäten weiterhin im alltäglichen, literarischen, aber auch kleinräumig offiziellen Sprachgebrauch halten. Ein Beispiel für die literarische Bedeutung des Okzitanischen sind die *Jòcs florals* (okz.: Blumenspiele), jährlich stattfindende Wettbewerbe der Dichtkunst, die vom 1323 in Toulouse gegründeten *Consistòri del Gai Saber*, einer Institution zur Sicherung der okzitanischen Sprache und Kultur, ins Leben gerufen wurden.⁴⁹

46 vgl. DUPUY (1998): 116f.

47 vgl. SCHLIEBEN-LANGE (1991): 106ff.

48 vgl. DUPUY (1998): 114ff.

49 vgl. NOUVEL (1977): 86f.

Nichtsdestotrotz setzte das Französische seinen Siegeszug fort und ersetzte im ausgehenden 15. Jhdt. immer öfter das Okzitanische in schriftlichen Kontexten. König François I. verfügte schließlich im Jahre 1539 in der *ordonnance** (franz.: Erlass) von Villers-Cotterêts, dass jedes offizielle Schriftstück „*en langage maternel françois et non autrement*“⁵⁰ verfasst sein müsse. Seit jeher ist jedoch unklar, welche Sprachen bzw. Varietäten als ‚*langage maternel françois*‘ bezeichnet wurden, zumal der Pariser Dialekt nur die Muttersprache einer verschwindenden Minderheit war. Die Forschung geht daher davon aus, dass sich diese Maßnahme vielmehr gegen den ungebrochenen Gebrauch des Lateinischen richten sollte.⁵¹

Einen weiteren Einschnitt in der Sozialgeschichte des Okzitanischen stellte die Französische Revolution dar, deren Vertreter anfänglich aus strategischen Gründen die Regionalsprachen verwendeten, um ihr revolutionäres Gedankengut möglichst weit zu verbreiten. In Anbetracht der französischsprachigen Minderheit auf französischem Territorium wurden zahlreiche Dokumente zu Beginn der Aufstände gegen das *Ancien Régime* auch in okzitanischer Sprache verfasst. Beginnend mit der Machtergreifung durch die Jakobiner und ihre Ideologie „eine Nation – ein Land – eine Sprache“, verschärfte sich jedoch die Sprachensituation zulasten der autochthonen Sprachen und das Französische erlangte den Status einer Nationalsprache.⁵²

Die wahre Jagd auf die *patois*⁵³, wie man in der Folge jede Sprache bzw. französische Varietät außer dem Französischen des Pariser Königshofs nannte, wurde im Jahre 1794 von Bertrand Barères *Rapport du Comité de salut public sur les idiomes* sowie Abbé Henri-Baptiste Grégoires *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française* befeuert. Beide *rapports** sprachen sich dezidiert gegen die dialektalen Varietäten des Französischen sowie alle Regionalsprachen aus und befürworteten die Ausweitung des Französischen auf weitere Verwendungskontexte und Gebiete, um die sprachlich heterogene Nation zu einen:⁵⁴

50 *Ordonnance du 25 août 1539 sur le fait de la justice* (Online-Zugriff am 11.06.2016). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „in französischer Muttersprache und nicht anders“.

51 vgl. MARTEL (2001): 100ff.

52 vgl. NOUVEL (1977): 94ff.

53 Der Terminus ‚*patois*‘ bezeichnet ein „*parler local, dialecte employé par une population généralement peu nombreuse, souvent rurale, et dont la culture, le niveau de civilisation sont jugés comme inférieurs à ceux du milieu environnant (qui emploie la langue commune)*“ (PETIT ROBERT 2011: 1830 | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „lokale Sprachform; Dialekt einer kleinen, oft ländlichen, Einwohnerschaft, deren Wissen und Zivilisationsniveau als geringerwertig als jenes der Umgebung, die die gemeinsame Sprache verwendet, eingestuft werden“).

54 vgl. WOEHRLING (2013): 73f.

On peut assurer sans exagération qu'au moins six millions de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale; qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent n'excède pas trois millions, et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement encore moindre.

*Ainsi, avec trente patois différents, nous sommes encore, pour le langage, à la tour de Babel, tandis que, pour la liberté, nous formons l'avant-garde des nations.*⁵⁵

Wie schon die Titelwahl von Abbé Grégoires Bericht belegt, verschärfte sich die Vorgehensweise im Kampf gegen die *patois*, die es laut ihm wortwörtlich zu vernichten gilt, dramatisch, während das Französische aus ideologischen Gründen privilegiert wurde.

2.2.3. Von der literarischen Renaissance zur schulischen Bedrohung

Nach diesem tiefen Einschnitt in der Sozialgeschichte des Okzitanischen erwachte in der ersten Hälfte des 19. Jhdts., im Zeitalter der Romantik, ein erneutes Interesse für das Mittelalter sowie die Troubadourlyrik, wodurch die literarische Beschäftigung mit dem Okzitanischen wiederum anstieg. Da die klassische, mittelalterliche Graphie bereits seit langer Zeit vergessen war, schlich sich zusehends eine auf der französischen Orthographie beruhende Schreibweise in die okzitanische Schriftsprache ein.⁵⁶

Frédéric Mistral, der primär für sein provenzalische Epos „*Mirèio*“ (‘Mireille‘ in den meisten Übersetzungen) sowie den dafür im Jahr 1904 erhaltenen Literaturnobelpreis bekannt ist, wurde zur Schlüsselfigur dieser okzitanischen Renaissance, indem er einen Dichterkreis, den *Félibrige*, gründete, der das literarische Schaffen auf Okzitanisch wiederbeleben und die Sprache erforschen wie weiterentwickeln wollte. Schon bald bildeten sich eigene Schulen in den restlichen Gebieten des okzitanischen Sprachraums, vor allem in der Gaskogne und im Béarn.⁵⁷

Der konservative *Félibrige* versteht sich jedoch primär als Hüter der okzitanischen Sprache und Kultur, insbesondere der Literatur, und beteiligte sich folglich wenig bis gar nicht am zunehmenden politischen Aktionismus in Südfrankreich, dessen Ziele sowohl die Einrichtung einer Demokratie als auch ein vom Norden unabhängiger Süden Frankreichs waren. So wurde

55 GRÉGOIRE (1794): 3f. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Man kann ohne Übertreibung annehmen, dass zumindest sechs Millionen Franzosen, vor allen am Land, nicht die Nationalsprache beherrschen; dass eine gleich hohe Anzahl beinahe unfähig ist, eine längere Unterhaltung aufrechtzuerhalten; dass letztendlich die Anzahl jener, die sie [Anm.: Französisch] sprechen, nicht drei Millionen übersteigt und die Anzahl jener, die sie korrekt schreiben, noch geringer ist. / Mit dreißig verschiedenen *patois* sind wir somit, was die Sprache betrifft, noch immer der Turm zu Babel, während wir, was die Freiheit betrifft, die Vorhut der Nationen einnehmen.“

56 vgl. NOUVEL (1977): 98f.

57 vgl. PASQUINI (2001) und GARDY (2001a): 291ff.

etwa bereits vor der *Commune de Paris* die Republik am 4. September 1871 in Marseille ausgerufen, was Mistral, der stets eine beschauliche, bürgerliche Ordnung hochhielt, schwer missfiel.⁵⁸

Un marrit mau, uno espèci de ràbi, que Proudhon apelavo lou « virus revouluciounàri », es vengu encara, enverina, brouia nòsti poulacioun àutri-fes tant galoio. [...] Ai! tóuti lou sabès: jamai la vilo de Marsiho èro estado matrassado coumo despièi dous an: sènso parla dóu rèsto, li balo, li boulet, lis aubuso, la mitraio, an plóugu dins si carriero coume grelo d'infer.⁵⁹

Doch wenn eine staatliche Institution die Zukunft des Okzitanischen maßgeblich beeinflussen sollte, dann ist es die Schule, die in den Jahren 1881/82 unter dem damaligen Bildungsminister Jules Ferry laizistisch (d. h. losgelöst von der früheren Dominanz der Kirche in Bildungsfragen), kostenlos sowie – ab 1883 – für alle Kinder verpflichtend wurde. Entgegen der landläufigen Meinung wurde das Französische nicht als Unterrichtssprache festgelegt, sondern setzte sich aufgrund seiner soziopolitischen Dominanz scheinbar selbstverständlich durch.

Durch die systematische Beschulung auf Französisch sowie den Unterricht der ‚Nationalsprache‘ Französische verringerte sich der mündliche Gebrauch des Okzitanischen insbesondere in der jungen Generation. Verstärkt wurde diese ohnehin prekäre Tendenz durch das *senhal* (okz.: Zeichen), eine bis in die 1930er-Jahre praktizierte Methode, um den jungen Sprecher(inne)n der Regionalsprachen ihre Erstsprachen auszutreiben, wie Aimat Serre in seinem autobiographischen Werk *„Bougres d’ânes“* beschreibt:⁶⁰

La langue occitane, si vivante pourtant, était déconsidérée au maximum par l'école qui avait pour but, depuis sa création, de la tuer par l'enseignement exclusif du français. [...] J'étais dans ma neuvième année lorsque le maître appliqua « le signe », cette méthode répressive déjà ancienne. Il donna un matin une bobine de fil vide à un élève; il avait écrit sur la bobine: « Bon pour cent lignes ». Et la chasse était ouverte. [...] Lorsque vous aviez la bobine, il vous tardait de trouver un camarade qui parle occitan. Vous n'aviez aucune peine pour cela, et vous lui passiez le signe. [...] Le but était de nous faire apparaître le parler occitan aussi honteux que la rapine dans le jardin du voisin; pour cela la cérémonie du signe inaugurait la journée, devant la leçon de morale.⁶¹

58 vgl. DUPUY (1997): 103 und MERLE (Online-Zugriff am 19.08.2016).

59 MERLE (Online-Zugriff am 19.08.2016). | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „Ein schlimmes Übel, eine Art Tollwut, die Proudhon den ‚revolutionären Virus‘ nannte, ist kommen, um unsere einstmals glückliche Bevölkerung zu unterwandern. [...] Ah! Ihr wisst es alle: Niemals wurde die Stadt Marseille so schlecht behandelt wie seit zwei Jahren, ohne über die Trümmer, die Pistolenkugeln, die Kanonenkugeln, die Granaten, den Kugelregen zu sprechen, die in ihren Straßen wie ein höllischer Hagel niedergegangen sind.“

60 vgl. NOUVEL (1977): 105.

61 SERRE (1988): 56f. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Die dennoch lebendige okzitanische Sprache wurde größtmöglich von der Schule, die sich seit ihrer Gründung zum Ziel setzte, sie durch den ausschließlichen Unterricht des Französischen umzubringen, vernachlässigt. [...] / Ich

Diese Praktik führte zu einem Gefühl der kollektiven Schande – im okzitanischen Fall spricht man von der ‚*vergonha*‘ (okz.: Schande) –, die den Okzitanophonen eingeredet werden sollte. Noch heutzutage wagen viele ältere Sprecher/innen nicht, ‚*patois*‘ – wie sie selbst sagen – zu sprechen, zumal sie damals persönlich erleben mussten, dass der Gebrauch der okzitanischen Sprache im zentralistischen Frankreich als ‚schändlich‘, ‚unrein‘ oder gar ‚unpatriotisch‘ galt.

Da jedoch ein Großteil der Schüler/innen in der *école primaire* nicht des Französischen mächtig war, mussten die Lehrer auf Regionalsprachen rekurren, um ihnen die französische Sprache näherzubringen. Bereits in den 1870er-Jahren sprach sich Michel Bréal, ein renommierter Sprachwissenschaftler des *Collège de France*, für die Verwendung der *patois* als Hilfsmittel für den Französischunterricht aus und sprach stellenweise sogar von ‚Sprachen‘. Obwohl große Teile der Bevölkerung in den entfernten Regionen noch immer andere Sprachen als Französisch sprachen, war der soziale Vormarsch des Französischen bereits derart weit gediehen, dass Bréal in den autochthonen Sprachen keine Gefahr mehr sah. Nichtsdestotrotz lehnte er 1880 einen eigenen Unterricht der Regionalsprachen ab.⁶²

2.2.4. Von der Kräftebündelung zu einem neuen Selbstbewusstsein

Ogleich sich der Norden politisch und sprachlich immer stärker durchsetzte, zeigte sich der politische Kampfgeist der Südfranzos(inn)en seit dem späten 19. Jhdt. ungebrochen, wovon zahlreiche Streiks für die Verbesserung der sozialen Frage, aber auch insbesondere der Winzeraufstand von 1907 zeugten. Allerdings standen all diese Aktionen in keinem Zusammenhang mit der Aufwertung der okzitanischen Sprache, die zunehmend in ihrem Fortbestand bedroht wurde.

Ungeachtet des stetigen Verfalls des mündlichen Gebrauchs, zeigte sich das 20. Jhdt. unter guten Vorzeichen, denn im Jahre 1930 wurde die *Societat d’Estudis Occitans* (okz.: Gesellschaft für okzitanische Studien) nach katalanischem Vorbild in Toulouse gegründet, die nach dem Zweiten Weltkrieg in *Institut d’Estudis Occitans* (okz.: Institut für okzitanische Studien, kurz: *IEO*) umbenannt wurde. Seither kümmert sich das *IEO* bzw. seine Ableger in allen okzitanischsprachigen *départements* um die sprachlichen wie kulturellen Belange des

war neun Jahre alt, als der Lehrer das ‚Zeichen‘ einsetzte, jenes althergebrachte, repressive Mittel. Eines Morgens gab er einem Schüler eine leere Garnspule, auf der geschrieben stand: „Gutschein für hundert Zeilen“. Und die Jagd war eröffnet. [...] Sobald man die Spule hatte, hatte man es eilig, einen Kameraden zu finden, der Okzitanisch sprach. Man wurde dafür nicht bestraft und gab die Spule an ihn weiter. [...] / Das Ziel war es, uns das Sprechen des Okzitanischen so beschämend wie den Diebstahl in Nachbarns Garten erscheinen zu lassen; aus diesem Grund läutete die Zeremonie des Zeichens den Schultag ein, noch vor der Religionsstunde.“

62 vgl. CICHON (2001): 815f.

Okzitanischen und agiert als wichtiger Akteur für eine Verbesserung der Minderheitensprachgesetzgebung.⁶³

Trotz einzelner Initiativen für eine Verbesserung des politisch-rechtlichen Status der Regionalsprachen (inkl. der Möglichkeit des Unterrichts) seit dem ausgehenden 19. Jhd. mussten die Vertreter/innen der französischen Minderheitensprachen bis 1951 warten, damit die *loi Deixonne* die Situation der autochthonen Sprachen verbesserte (vgl. die Kapitel 3.1. und 3.2 zur Genese der modernen Regionalsprachengesetzgebung).

Ende der 1950er-Jahre sowie in den 1960er-Jahren zeigte sich ein tiefgreifender Riss in der Gesellschaft, denn während der Norden seinem konservativ-gaullistischen Erbe verhaftet blieb, erlebte der Süden einen Linksruck, der den Kampf für die okzitanische Sprache und Kultur neubelebte. Für dieses neue Selbstbewusstsein waren v. a. politische Vereinigungen, wie die 1961 gegründete *Parti Nationaliste Occitan*, aber auch Bewegungen wie die *Lutte Occitane* (1971 gegründet) oder *Volèm viure al país* (1974 gegründet), verantwortlich.⁶⁴

Die politischen Veränderungen der 1960er-Jahre gingen ebenso wenig am okzitanischen Sprachraum vorbei, in dem es 1961 bzw. 1962 nach Missernten und fallenden Preisen durch Weinimporte zu einem großen Winzeraufstand im Languedoc sowie zu einem Streik der Minenarbeit in Decazeville kam, die beide weit über die Grenzen Okzitaniens hinaus verfolgt wurden. Der revolutionäre Geist ab 1968 manifestierte sich vor allem in der Belagerung des Larzac, auf dem zwischen 1971 und 1981 Zigtausende unter dem Motto *Gardarem lo Larzac!* (okz.: Bewahren wir den Larzac!) friedlich gegen die geplante Errichtung eines Militärlagers protestierten. In all diesen politischen Aktionen fand das Okzitanische zunehmend Verwendung, wenngleich es vielmehr eine symbolische denn kommunikative Funktion erfüllte.⁶⁵

Mit der Wahl François Mitterrands zum französischen Präsidenten im Jahre 1981, den die Südfranzos(inn)en bereits seit 1965 öffentlich als ‚Präsidenten des Südens‘ bezeichneten, sollte sich schließlich auf politischer Ebene einiges zugunsten des Okzitanischen bewegen: So setzte sich Mitterrand für die Dezentralisierung der Verwaltung Frankreichs, die 1982 mit den *lois Deferre* beginnen sollte, den Unterricht der Regionalsprachen wie auch eine verbesserte Infrastruktur in ländlichen Gebieten ein. Durch die Erstarkung der regionalen und lokalen Gebietskörperschaften sollten die autochthonen Sprachen leichter Eingang in die öffentliche Verwendung (v. a. in der Beschilderung sowie im schulischen Unterricht) finden.⁶⁶

63 vgl. KREMnitz (1991): 40.

64 vgl. DUPUY (1997): 102ff.

65 vgl. DUPUY (1997): 106ff. und DUPUY (1998): 903ff.

66 vgl. DUPUY (1997): 108.

Wie das vorangegangene Kapitel zeigte, lässt sich die derzeitige sozio- und areallinguistische Situation des Okzitanischen durch seine lange und wechselvolle Geschichte erklären. Obgleich diese romanische Minderheitensprache auf eine fast tausendjährige Geschichte und Kultur zurückblicken kann, gilt sie heutzutage laut UNESCO als vom Aussterben bedrohte Sprache, zumal sich die Sprecher/innenzahl nicht näher abschätzen lässt und die ohnehin geringe Anzahl der Primärsprecher/innen stetig zurückgeht.

Bedingt durch die fehlende Bildung eines überregionalen Territoriums und die frühe Annektierung durch das Königreich Frankreich konnte sich – außer der Literatursprache im Mittelalter – keine einheitliche Varietät entwickeln, was sich in der starken Fragmentierung der okzitanischen Dialekte widerspiegelt. Ebenso hinderlich für die Entstehung einer einheitlichen Sprache war der Rückgang der schriftlichen Verwendung seit der französischen Herrschaft, der durch die zunehmende Privilegierung des Französischen verstärkt wurde.

Die Französische Revolution befeuerte darüber hinaus die gesellschaftliche Meinung, die Regionalsprachen seien eine Bedrohung für den französischen Nationalstaat, und resultierte im Falle des Okzitanischen somit, spätestens jedoch ab der Einführung der Schulpflicht gegen Ende des 19. Jhdts., in einer weiteren massiven Schwächung, deren Wirkung sich noch immer in der französischen Sprachenpolitik sowie generell in der Gesellschaft manifestiert.

Trotz aller Bemühungen um eine kulturelle Rehabilitierung der okzitanischen Sprache und Literatur sowie dem politischen Kampfgeist der Bewohner/innen Südfrankreichs wurde das Okzitanische eher vernachlässigt, bis die *loi Deixonne* im Jahre 1951 ein neues Kapitel im Kampf für diese jahrtausendealte Kultursprache aufschlagen sollte.

3. Rechtlich-politischer Rahmen des Okzitanischunterrichts

Bevor der institutionelle Unterricht der okzitanischen Sprache in Frankreich organisatorisch, linguistisch sowie methodisch-didaktisch einlässlich behandelt wird, gilt es seinen rechtlich-politischen Rahmen abzustecken.

Zu diesem Zwecke wird die Entwicklung der Gesetzgebung im Bereich der Regional- und Minderheitensprachen bzw. der generellen Sprachpolitik Frankreichs vom späten 19. Jhdt. bis hin zum ersten konkreten Gesetz zum regionalsprachlichen Unterricht, der *loi Deixonne* aus dem Jahre 1951, umrissen. In einem weiteren Schritt werden sowohl die weiteren rechtlich-politischen Veränderungen bis zum heutigen Tage als auch aktuelle Tendenzen im Hinblick auf den Okzitanischunterricht präsentiert.

3.1. Initiativen für einen Regionalsprachenunterricht bis 1945

Eine der ersten öffentlichen Bestrebungen für erweiterte Rechte der Regionalsprachen stellt die *Pétition pour les langues provinciales au Corps législatif de 1870* dar, die vom Schriftsteller Charles de Gaulle, dem Keltologen Henri Gaidoz sowie dem Baskologen Hyacinthe de Charencey im Jahre 1870 verfasst wurde. In den Wirren des Deutsch-Französischen Kriegs ging diese Schrift jedoch unter und wurde erst 33 Jahre später publiziert. Im Gegensatz zu früheren Verfechtern der Regionalsprachen finden sich in diesem Text erste konkrete Forderungen für einen Unterricht der ‚Provinzsprachen‘ (*langues provinciales* im französischen Original) von der Primarstufe bis hin zur Universität.⁶⁷

Die wichtigste Anmerkung für die Primar- und Sekundarstufe bezieht sich auf einen regulären Gebrauch der jeweiligen Sprachen im Unterricht, nicht nur ihre Verwendung als ‚Hilfssprache‘ für das Erlernen des Französischen, was sich bis zur *loi Deixonne* nicht ändern sollte. Weiters sollten Lehrwerke in den Regionalsprachen herausgegeben und ein fakultativer Unterricht angeboten werden, um sich korrekt in Wort und Schrift ausdrücken zu können.⁶⁸

Für die Sekundarstufe forderten de Gaulle, Gaidoz und de Charencey darüber hinaus die Möglichkeit einer Prüfung im Rahmen des *baccalauréat**, womit die Regionalsprachen den Fremdsprachen gleichgestellt werden würden. Ein weiteres Desiderat stellte der Wunsch nach einer Aufstockung der Lehrenden dar, um diesen regionalsprachlichen Unterricht überhaupt anbieten zu können. Im universitären Bereich sprachen sich die drei Geisteswissenschaftler für

⁶⁷ vgl. MOLINER (2013): 291f.

⁶⁸ vgl. DE CHARENCEY / GAIDOZ / DE GAULLE (1903): 27.

die Einrichtung von Lehrstühlen der ‚Provinzsprachen und -literatur‘ (*langues et littératures provinciales* im französischen Original) sowie der Geschichte und Archäologie an den Universitäten im jeweiligen Verbreitungsgebiet der Minderheitensprache aus. Ebenso sollte zumindest eine Wochenstunde dem Unterricht des jeweiligen Idioms gewidmet werden.⁶⁹

Der *Félibrige* entwickelte sich neben seinen literarisch-kulturellen Anliegen gleichfalls immer stärker zu einem Verfechter des Okzitanischunterrichts, wovon zahlreiche Reden Frédéric Mistral in den 1870er-Jahren zeugen:

Sabèn proun que, a dre faire, lis escolo auto e basso deurien, dins lou Miejour, adouba l'estruciuon coufourmamen à nòstis usage, à nòsti besoun, à nosto naturo. Se jamai lou bon sèns, la liberta, lou dre règnon en aquest mounde, acò-d'aquí sara.

*Mai rapelen-nous bèn que lou gouvèr quinte que siegue, jamai aura l'idèio de douna quaucaren que ié demandon pas. Es dounc indispensable de reviha pertout, e dins tóuti li classo, lou goust emé l'ourguei de nosto parladuro. E quand lou pople coumprendra lou sèn patriouti e la grandour dóu Felibrige, alor demandara que i'ensignon sa lengo e li gouvèrnemen i'ensignaran sa lengo.*⁷⁰

Diese und weitere Reden Mistral zeigten zwar die Rolle der Schule als Ort der Renaissance der okzitanischen Sprache, nannten jedoch keine konkreten Forderungen für einen Okzitanischunterricht an Schulen und Universitäten. Der *Félibrige* hoffte vielmehr darauf, eine gesellschaftliche Bewegung zu initiieren, die in ihrer Gesamtheit für die Belange der Sprache eintreten würde. Allerdings schien der frühere Optimismus im Jahre 1884 bereits einer realistischeren Sicht gewichen zu sein, denn Mistral appellierte in einer Rede in Paris an „*maire François, [...] fai-ié dins tis escolo uno pichoto plaço au coustat dóu francés*“^{71 72}.

Durch die Schaffung des laizistischen Schulwesens unter dem damaligen Bildungsminister Jules Ferry standen die restlichen Jahre des späten 19. Jhdts. – insbesondere 1881 und 1882 – vielmehr unter dem Motto der allgemeinen Schulpflicht und die politischen Rechte der

69 vgl. a. a. O.: 27.

70 MISTRAL (1980): 29f. | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „Wir wissen ja, dass die hohen und niedrigen Schulen im Süden mit Fug und Recht den Unterricht an unsere Gebräuche, an unsere Bedürfnisse, an unsere Natur anpassen sollten. Falls der Hausverstand, die Freiheit, das Recht in dieser Welt regieren, dann wird dies geschehen. / Aber erinnern wir uns daran, dass die Regierung, welche auch immer, niemals die Idee haben wird, etwas zu gewähren, worum man sie nicht gebeten hat. Es ist daher unerlässlich, überall und in allen [Anm.: gesellschaftlichen] Klassen die Lust und den Stolz auf unsere Sprache zu wecken. Und wenn das Volk den patriotischen Sinn und die Größe des *Félibrige* verstehen wird, dann wird es verlangen, dass ihm seine Sprache gelehrt wird, und die Regierungen werden ihm seine Sprache lehren.“

71 a. a. O.: 51f. | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „Mutter Frankreich, [...] schaffe ihm [Anm.: dem Okzitanischunterricht] in deinen Schulen etwas Platz neben dem Französischen“.

72 vgl. MARTEL (2007a): Kap. 2 Abs. 10 (Online-Zugriff am 06.09.2016).

Regionalsprachen gerieten trotz einzelner Interventionen in der Abgeordnetenversammlung in den Hintergrund.

Erst 1910 ließen sich wieder parlamentarische Debatten zum regionalsprachlichen Unterricht nachweisen, die allesamt einen bilingualen Unterricht in Französisch sowie der Regionalsprache forderten, was jedoch scharf abgelehnt wurde. Im selben Jahr noch sprach sich der Abgeordnete Hyacinthe de Gailhard-Bancel für einen Provenzalischunterricht aus und empfahl hierfür die sogenannte ‚direkte‘ Methode des *frère Savinien*, was dem Erziehungsministerium jedoch gleichgültig war.⁷³

Erst nach dem Ersten Weltkrieg beschäftigte sich das Parlament wieder mit den Minderheitensprachen, wobei das Okzitanische zunehmend in den Fokus rückte. André Lefèvre griff dieses Thema 1919 erneut auf und forderte eine universitäre Beschäftigung mit dem Provenzalischen, denn er fand es „*ridicule, en effet, de voir enseigner la langue provençale dans les universités étrangères et de n’avoir dans la capitale de la vieille Provence qu’un cours libre*“⁷⁴. In der Folge wurde im Jahr 1920 der erste Lehrstuhl für provenzalische Sprache und Literatur an der Universität von Aix-en-Provence eingerichtet.⁷⁵

In den Jahren 1921 und 1922 wurde die Abgeordnetenversammlung wiederum zum Ort zahlreicher Debatten zu den Regionalsprachen, die ergebnislos verliefen. Im März 1923 jedoch wurde die *Ligue pour la langue d’oc à l’école* gegründet, die neben dem *Félibrige* zu einem bedeutenden Akteur im Kampf für den Okzitanischunterricht wurde. Der Gründer Jean Bonnafous sowie seine beiden Mitstreiter Jean Charles-Brun und Joseph Anglade verfassten nach der Gründung ihrer Vereinigung einen *Appel aux membres de l’Enseignement*, der an eine große Zahl von Lehrenden und bekannten Persönlichkeiten, allen voran Politiker, gesendet wurde.

Durch ihre Unterschriftsleistung verpflichteten sich die Unterzeichnenden des Appells, 1. keine Schüler/innen, die Okzitanisch sprechen, zu bestrafen; 2. ihnen nicht die Ablehnung ihrer Sprache einzuschärfen; 3. das Okzitanische mit dem Französischen zu vergleichen, um das Erlernen des letzteren zu vereinfachen, und ebenso Vergleiche zum Lateinischen und anderen Sprachen, wenn möglich, anzustellen; 4. ihnen zu vermitteln, dass es sich beim Okzitanischen um eine Hochsprache handelt; 5. die Literatur in okzitanischer Sprache im Unterricht zu verwenden sowie 6. ihre Schüler/innen Auszüge aus Texten okzitanischer Schriftsteller

73 vgl. MOLINER (2013): 293f.

74 a. a. O.: 293. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „in der Tat lächerlich, dass die provenzalische Sprache an ausländischen Universitäten gelehrt wird und in der Hauptstadt der ehemaligen Provence nur ein Wahlfach angeboten wird“.

75 vgl. a. a. O.: 293.

übersetzen sowie lernen zu lassen, wobei – je nach Möglichkeit – mit Texten aus der Region der Lernenden begonnen werden sollte.

Der Appell wurde an zweihundert Zeitungen ausgeschickt und stieß auf großes mediales Echo, sowohl in den okzitanistischen Kreisen bzw. im *Félibrige* als auch in der regionalen Presse und sogar in Paris. Da die ersten drei Forderungen bereits seit Längerem inoffiziell von zahlreichen Lehrenden umgesetzt wurden, konzentrierte sich Bonnafous in der wöchentlich erscheinenden Zeitschrift *Oc* auf die linguistische Reflexion und lieferte den Lehrkräften Materialien zur Literatur, Geschichte, aber auch zur Frage der Graphie, die sie im Unterricht verwenden können.⁷⁶

1924 beschäftigte sich der *Rapport général sur l'instruction* erstmals explizit mit dem Okzitanischunterricht. Neben der durchgängigen Verwendung der Termini *langue d'oc* bzw. *langue occitane* samt regionaler Spezifizierung (*provençale, languedocienne, gasconne* etc.) wurden die wissenschaftliche Beschäftigung mit der Sprache, die Möglichkeit einer Prüfung anlässlich des *baccalauréat* sowie die Einführung des Okzitanischen im Unterricht der Primarstufe gefordert.

Daraufhin veröffentlichte der Minister für öffentliche Erziehung am 20. November 1924 ein Rundschreiben, dass in der Primar- und Sekundarstufe Vorträge über das Okzitanische – unter der Voraussetzung, dass diese nicht allzu oft vorkommen – erlaubte. Anderen Regionalsprachen blieb dieses Recht verwehrt, zumal der zuständige Minister François Alibert nur Sprachen romanischen Ursprungs als dienliches Hilfsmittel für den Französischunterricht betrachtete.⁷⁷

Im folgenden Jahr fand eine totale Trendumkehr statt, als das sogenannte *circulaire* de Monzie* des neuen Ministers für öffentliche Erziehung, Anatole de Monzie, dem regionalsprachlichen Unterricht seine Relevanz in der Primar- und Sekundarstufe absprach, ein sinkendes Niveau im Französischen durch die Verwendung dieser Sprachen befürchtete und sich nur für eine wissenschaftliche Beschäftigung an den Universitäten aussprach. Weiters erklärte er, die Lehrpläne der *école primaire* seien ohnehin bereits überladen und die Vermittlung des Französischen solle ohne Rückgriff auf das Okzitanische erfolgen.

76 vgl. LESPOUX (2010): 395ff. und MARTEL (2007a): Kap. 2 Abs. 44ff. (Online-Zugriff am 08.06.2016).

77 vgl. LESPOUX (2010): 398f. und MOLINER (2013): 293f.

Nach dem plötzlichen Rücktritt de Monzies erklärte der neue Minister und *Félibrige*-Sympathisant Édouard Daladier, keine Einwände gegen ein zeitweiliges Verwenden der Regionalsprachen für das bessere Erlernen des Französischen zu haben, blockierte aber weiterhin einen eigenen regionalsprachlichen Unterricht.

In den Jahren bis zum Ausbruch des Zweiten Weltkriegs wurden weitere diesbezügliche Interventionen in der Nationalversammlung eingebracht, die allerdings auf keinen Erfolg stießen. Insbesondere bretonische und elsässische Abgeordneten stellten zahlreiche Anträge für einen Regionalsprachenunterricht bzw. erweiterte Verwendungsmöglichkeiten im öffentlichen Leben, doch trotz parlamentarischer Berichte (v. a. der *rapport Desgranges* von 1937), die sich dezidiert dafür aussprachen, sollte sich nichts ändern.⁷⁸

Während sich die französische Legislative zu Beginn des Zweiten Weltkriegs nur wenig mit den Minderheitensprachen beschäftigte, erwachte ab 1940 aufgrund Frédéric Mistral's 110. Geburtstag erneut das politisch-öffentliche Interesse an den Rechten des Okzitanischen. Das Vichy-Regime veröffentlichte in der Folge einige Rundschreiben und Erlässe, die den Unterricht der Regionalsprachen förderten.

Das *circulaire Ripert* von 1940 ermöglichte eine stärkere Beschäftigung mit den autochthonen Sprachen im Geschichte- und Geographieunterricht, um die Ortsnamen, lokalen Redewendungen und Gebräuche zu ergründen sowie den Französischunterricht durch Sprachvergleiche zu fördern. Im folgenden Jahr wurde im *arrêté* Carcopino* erstmals die Möglichkeit eines freiwilligen Unterrichts im Ausmaß von 1,5 Stunden pro Woche außerhalb des Regelunterrichts angeführt und durch einen zweiten Erlass, der die Entlohnung der Sprachlehrenden festlegte, komplettiert.⁷⁹

Das Rundschreiben des Generalsekretärs für öffentliche Erziehung, Adolphe Terracher, von 1942 sah vor, die Zahl der Lehrkräfte, die einen solchen Regionalsprachenunterricht anbieten möchten, zu erheben und mögliche Probleme zu antizipieren. Im gleichen Jahr wurde, unterstützt von Pétains Regierung, das *Centre permanent de défense de la langue d'oc* in Vichy gegründet, dem sich viele vormalige Gründer und Mitglieder der *Ligue pour la langue d'oc à l'école* anschlossen. Die Verfechter des Bretonischen erreichten ebenso zahlreiche Zugeständ-

78 vgl. LESPOUX (2010): 402f., MOLINER (2013): 294ff. und MARTEL (2007a): Kap. 1 (Online-Zugriff am 10.06.2016).

79 vgl. MOLINER (2013): 296f. und MARTEL (2007a): Kap. 6 Abs. 1ff. (Online-Zugriff am 10.06.2016).

nisse, wenngleich eher in kultureller denn sprachlicher Hinsicht (vgl. die Gründung des *Institut celtique* im Jahre 1941).⁸⁰

Abschließend lässt sich festhalten, dass das Vichy-Regime in punkto Regionalsprachen einen weitaus progressiveren Zugang verfolgte als etwa die gesamte Legislative seit Anbeginn des Königreichs Frankreich, was sich durch eine generelle Zuwendung zu allem Regionalen, aber auch einer möglichen Vorliebe Pétains für das Schaffen Mistrals erklären ließe. Das Okzitanische wurde hierbei von Pétains Regierung insgesamt noch am stärksten bedacht, was die Anhänger der *idée occitane* dennoch nicht davon abbrachte, sich ab 1942 allmählich vom herrschenden Regime abzuwenden.⁸¹

3.2. Die loi Deixonne – Der Beginn des Regionalsprachenunterrichts

„Mais si la revendication autonomiste est pour le moins mise en sommeil, la revendication culturelle, notamment en ce qui concerne l'école, redémarre tout de suite après la guerre. Et cette fois elle va obtenir des résultats.“⁸² Wie dieses Zitat von Philippe Martel belegt, sollte nach dem Zweiten Weltkrieg eine neue Ära für die Rechte der französischen Minderheitensprachen anbrechen, die in zunehmenden Maße, wenngleich auch langsamer als erhofft, unterrichtet werden dürfen.

3.2.1. Zur langwierigen Genese des Gesetzestextes

Nach dem Ende des Vichy-Regimes wurden sogleich alle Gesetzesänderungen während dieser Zeit für nichtig erklärt, womit die Regelungen der Dritten Republik, darunter auch das Rundschreiben von 1924, das den Gebrauch der Regionalsprachen verbot, wieder in Kraft traten. Pierre Colotte, Leiter für Kurse der okzitanischen Literatur an der Universität Aix-en-Provence, richtete einen ersten Antrag zugunsten des Provenzalischen an den Bildungsminister, woraufhin am 30. Juni 1945 durch das *circulaire Gustave Monod* wiederum freiwillige Provenzalischkurse in Schulen der Sekundarstufe in der *Académie d'Aix-Marseille* erlaubt wurden.⁸³

80 vgl. MOLINER (2013): 296f.

81 vgl. MARTEL (2013): 311.

82 a. a. O.: 312. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Wenngleich die Forderung nach einer Autonomie zumindest stillgelegt wurde, kommt die kulturelle Forderung, insbesondere was die Schule betrifft, sofort nach dem Krieg wieder in Gang. Und dieses Mal wird sie Ergebnisse zeigen.“

83 vgl. MOLINER (2013): 297.

In der Folge traten immer öfter bretonische Abgeordnete der kommunistischen Partei für einen Bretonischunterricht im öffentlichen Schulwesen ein, allen voran Pierre Hervé, der 1947 einen Resolutionsvorschlag einbrachte, der sich inhaltlich auf den *rapport Desgranges* von 1937 stützt. Obwohl der Vorschlag von der sozialistischen *SFIO* (*Section Française de l'Internationale ouvrière*), der Vorgängerin der heutigen *PS* (*Parti socialiste*), abgelehnt wurde, wurde – nach dem überraschenden Rückzug der bürgerlichen Abgeordneten Marie-Madeleine Dienisch – der Sozialist Maurice Deixonne mit der Erstellung eines diesbezüglichen Gutachtens für den parlamentarischen Bildungsausschuss beauftragt. Es folgten einige Gegenanschläge für einen verbesserten Französischunterricht in ursprünglich nichtfrankophonen Gebieten sowie erneute Vorschläge⁸⁴ für einen Katalanisch- und Bretonischunterricht. Deixonne wurde erneut zum *rapporteur* ernannt und arbeitete in der Folge drei aufeinanderfolgende Gutachten zu den Regionalsprachen aus.⁸⁵

Die Rohfassung des ersten Berichts wurde von den Kommissionsmitgliedern am 2. Februar 1949 scharf abgelehnt, doch die überarbeitete Fassung, die 12 Artikel umfasste und einem Regionalsprachenunterricht generell positiv gegenüberstand, wurde schließlich am 15. Juni 1949 mehrheitlich angenommen. Es wurde jedoch gefordert, den Terminus *patois* zu streichen und *langue d'oc* durch *provençal* bzw. *languedocien* zu ersetzen, worin eine bewusste Abgrenzung zu den nordokzitanischen Dialekten gesehen wurde, die als ‚gewöhnliche‘ *patois* betrachtet wurden. Obwohl dieser Bericht größtenteils von den Forderungen der Verfechter der Regionalsprachen zeugte, implizierte er eine sprachliche Hierarchie, in der das Französische an erster Stelle stand, gefolgt von den ‚großen‘ europäischen Sprachen (d. h. Englisch, Deutsch, Italienisch etc.) sowie den regionalen Sprachen an letzter Stelle.

Im zweiten Bericht, der am 15. Dezember 1949 ohne Debatten angenommen wurde, fanden sich zahlreiche Zugeständnisse, die Deixonne machen musste, um die Kommissionsmitglieder auf seiner Seite zu wissen: So wurde etwa die Bezeichnung *langue occitane* gewählt, um die restlichen okzitanischen Dialekte miteinzubeziehen; das Elsässische und das Hochdeutsche wurden aus dem Bericht herausgenommen; das Baskische wurde dafür zur Liste der betroffenen Regionalsprachen hinzugefügt. Des Weiteren sollten die Punkte, die bei Prüfungen im Rahmen des *baccalauréat* erreicht werden, nicht mehr zum Gesamtergebnis addiert werden,

84 vgl. GARDIN (1975) und MOLINER (2013 und 2010) für weiterführende Informationen zu den Gesetzesvorschlägen von Hervé (1947), Lempereur (1947) und Vourc'h (1948) für das Bretonische sowie Marty (1948) für das Katalanische.

85 vgl. MARTEL (2007a): Kap. 7 Abs. 18ff. (Online-Zugriff am 14.06.2016).

sondern durch einen schriftlichen Zusatz am Abschlusszeugnis vermerkt werden. Alle Artikel des Gesetzes, die zusätzliche finanzielle Zuwendungen für die Schaffung von universitären Lehrstühlen bedeutet hätten, wurden ebenso getilgt und die Kontrollrechte des traditionell regionalsprachenfeindlichen *Conseil supérieur de l'Éducation nationale* gestärkt.

Während der Überprüfung des Gesetzes durch den Senat legte der Sozialist Georges Lamousse, unterstützt durch das *Syndicat national des instituteurs* und eine Mehrheit der *SFIO*, einen ablehnenden Gegenbericht vor, der als Hauptargumente gegen den Gesetzesentwurf Deixonnes die Furcht vor einem sinkenden Niveau des *baccalauréat*, einem Überladen der Lehrpläne und einem erneuten Einschleichen der deutschen Sprache im Elsass anführte. Yvon Delbos, damaliger Bildungsminister, betonte vor der Kommission, dass der Gesetzestext keine Verpflichtungen enthalte und somit keine Gefahr darstelle.

Nach einigen Querschüssen der Befürwörter sowie der Gegner des Gesetzesvorschlags wurde dieser 1950 vom Senat beschlossen und an die Nationalversammlung weitergeleitet, die Deixonne erneut zum Gutachter bestellte. In seinem dritten Bericht tilgte er Artikel 12, um die Befürchtung eines Erstarkens des Deutschen im Elsass auszuräumen. Weiters wurde das Studium einer Regionalsprache als Lehrbefähigung zugelassen, wodurch die wissenschaftliche Beschäftigung aufgewertet wurde. Nach einem letzten parlamentarischen Tauziehen wurde der Gesetzesvorschlag auf die Tagesordnung gebracht, am 22. Dezember 1950 gewählt und trat schließlich am 13. Jänner 1951 in Kraft.⁸⁶

3.2.2. Inhalt und Analyse des Gesetzestextes

Obwohl die *loi Deixonne* in jeder Sozialgeschichte des Okzitanischen als Meilenstein angeführt wird, besitzt dieses erste und bis dato einzige selbstständige Gesetz zum Regionalsprachenunterricht in Frankreich vielmehr symbolische Bedeutung, als dass es politisch-rechtliche Zugeständnisse machen würde, wie die folgende Analyse des Gesetzestextes beweisen wird.⁸⁷

Artikel 1 | Der erste Artikel weist das *Conseil Supérieur de l'Éducation nationale* an, die bestmöglichen Methoden zu eruieren, die das Erlernen der autochthonen Sprachen in den Regionen, wo selbige gesprochen werden, befördern.

⁸⁶ vgl. MOLINER (2010): 194ff. und MARTEL (2007a): Kap. 7 (Online-Zugriff am 15.06.2016).

⁸⁷ Eine Abschrift des auf Seite 483 des *Journal Officiel de la République Française* vom 13. Jänner 1951 erschienenen Gesetzestextes findet sich im Anhang.

Es wird somit einer Institution, die sich während der Entstehung dieses Gesetzes gegen einen Regionalsprachenunterricht ausgesprochen hat, die Verantwortung für die Förderung und Weiterentwicklung desselben übertragen, was die zögerliche Umsetzung und ‚Zahnlosigkeit‘ der *loi Deixonne* erklären könnte. Martel spricht hierbei etwa von einem ‚armseligen‘ Gesetz, was ihm zufolge angesichts der Genese des Gesetzes nicht weiter verwunderlich ist.⁸⁸

Artikel 2 | Im zweiten Artikel wird festgehalten, dass die Rektoren der *académies* pädagogische Weisungen erhalten werden, die Lehrenden in Volksschulen und Kindergärten erlauben, immer dann die Regionalsprachen zu verwenden, wenn sie daraus einen Nutzen für ihren Unterricht, insbesondere für den Französischunterricht, ziehen können.

Wie bereits das vorangegangene Kapitel zeigte, ist diese Funktion einer ‚Hilfssprache‘ für den restlichen Unterricht kein Novum, zumal die autochthonen Sprachen seit Anbeginn der Schulpflicht ab 1883 inoffiziell für die Vermittlung des Lehrstoffs verwendet wurden. Weiters lässt sich hierin eine implizite Wertung erkennen, die das Primat des Französischen unterstreicht und den sonstigen Sprachen Frankreichs maximal eine ‚Auxiliarfunktion‘ zuspricht.

Artikel 3 | Artikel 3 behandelt das Ausmaß und den Inhalt des ermöglichten Unterrichts, der eine Wochenstunde im Rahmen der *activités dirigées* umfassen und die Grundkenntnisse im Lesen bzw. Schreiben der jeweiligen Sprache sowie ausgewählte Auszüge der Literatur thematisieren darf. Dieser Unterricht ist jedoch freiwillig für die Schüler/innen und bedarf der Nachfrage der Lehrenden.

Wie Gardin aufzeigt, wurde dieser ‚freiwillige Charakter‘ des Regionalsprachenunterrichts im Entstehungsprozess der *loi Deixonne* immer stärker, was sich ebenso an den Ausführungen zur Lehrendenausbildung sowie zur Frage der abschließenden Prüfungen im Rahmen des *baccalauréat* ablesen lässt.⁸⁹ Dieser Artikel beinhaltet allerdings eine doppelte Hürde, die es zu meistern gilt: Einerseits ist der Unterrichtsbesuch freiwillig für die Schüler/innen, andererseits ist das Angebot eines solchen Unterrichts freiwillig und hängt somit von der Motivation der Lehrenden ab, nicht jedoch von der demokratischen Nachfrage seitens der Lernenden bzw. ihrer Erziehungsberechtigten.

88 vgl. MARTEL (2007a): Kap. 7 Abs. 76ff. (Online-Zugriff am 16.06.2016).

89 vgl. GARDIN (1975): 32.

Artikel 4 | Der vierte Artikel gewährt das Aufstellen von Büchern in den Schulbibliotheken, die den Schüler/innen ermöglichen soll, die Kultur und Volkskunde ihrer Region kennenzulernen. Doch diese Werke können nicht frei gewählt werden, sondern müssen aus einer vom Rektor der jeweiligen *académie* jährlich neu veröffentlichten Liste ausgewählt werden.

Dieser Passus hat wohl die geringste Auswirkung auf den tatsächlichen Unterricht und zeigt erneut die mangelnde Wahlmöglichkeit, die den Lehrenden gelassen wird.

Artikel 5 | Im fünften Artikel wird die Lehrendenausbildung angesprochen und angekündigt, dass, wenn möglich, freiwillige Kurse an den *écoles normales*, den Ausbildungsinstitutionen für Lehrer/innen an Primarschulen, für jene Lehrenden angeboten werden, die in einer Region, in der eine Regionalsprache gesprochen wird, unterrichten. Inhaltlich betrachtet stehen diese Fortbildungen nicht nur im Zeichen der Sprachbeherrschung, sondern auch der Volkskunde, Literatur sowie Volkskunst.

Auch in diesem Fall lässt sich nachweisen, dass zwischen den vorangegangenen Gesetzesvorschlägen und dem endgültigen Gesetz eine große Änderung eintreten ist, denn während davor stets von einem getrennten Unterricht der Sprache sowie der Kultur gesprochen wurde bzw. nur die Sprachbeherrschung vorgesehen war, vermischt die finale Fassung diese beiden Bereiche in allen Schultypen bis hin zur Lehrendenausbildung.

Dieser Umstand, der einem Vorschlag des regionalsprachenfeindlichen *Conseil Supérieur de l'Éducation nationale* geschuldet ist, verringert nicht nur die Möglichkeiten, die Sprache zu erlernen, sondern wertet den Regionalsprachenunterricht dadurch als einen ‚Unterricht des Vergangenen‘ ab, womit die unterrichteten Sprachen zu ‚toten‘ Sprachen degradiert werden.⁹⁰

Artikel 7 | Artikel 7 bezieht sich auf die Schaffung neuer Lehrstühle für Regionalsprachen, ihre Literatur sowie Volkskunde, für deren Einrichtung vorab die Meinung des Fakultäts- und Universitätsrates einzuholen ist und darüber hinaus ausreichende Finanzmittel zur Verfügung stehen müssen.

Dieser Passus wurde jedoch seit Längerem ohnehin in die Tat umgesetzt, wie die Schaffung eines entsprechenden Lehrstuhls an der Universität Aix-en-Provence im Jahre 1920 zeigt. Bereits unter dem Vichy-Regime wurden entsprechende Erlässe, *instituts d'études régionalistes* in der Bretagne sowie im okzitanischsprachigen Raum einzurichten, veröffentlicht, was erneut die relative Fortschrittlichkeit Pétains in der Frage der Regionalsprachenrechte belegt.

90 vgl. a. a. O.: 32ff.

Artikel 8 | Der achte Artikel sieht die Möglichkeit von Bakkalaureats-, Diplom- sowie Doktoratsstudien vor, die Studierende nach Besuch der in Artikel 6 genannten Kurse abschließen können.

Artikel 9 | Im neunten Artikel wird die Möglichkeit freiwilliger Prüfungen im Rahmen des *baccalauréat* eingeräumt, die überall dort, wo fachlich kompetente Prüfende zur Verfügung stehen, abgelegt werden können. Die erreichten Punkte über der *moyenne** werden weiters nur in die Ermittlung des Gesamtkalküls – mit Ausnahme des ehemaligen Gesamtkalküls *passable* (franz.: ausreichend) – miteinbezogen.

Hierin lässt sich eine zusätzliche Veränderung des ursprünglichen Gesetzesvorschlags von Deixonne feststellen, der ursprünglich alle Punkte über 12 in die Ermittlung des Gesamtkalküls miteinbeziehen wollte.⁹¹ Wiederum zeichnet der *Conseil Supérieur de l'Éducation nationale* für diese Modifizierung mit folgender Befürchtung verantwortlich:

*Au baccalauréat, les épreuves envisagées auraient nécessairement un caractère trop élémentaire pour des garanties de culture, ou au contraire, réclameraient une préparation de nature à compromettre, au détriment des disciplines obligatoires, l'équilibre des études.*⁹²

Die angeführte Begründung zeugt erneut von der ablehnenden Haltung gegenüber den Regionalsprachen und bedient sich dabei eines altbekannten Gegenarguments – die oftmals befürchtete Überladung der Lehrpläne durch einen regionalsprachlichen Unterricht – sowie einer impliziten Herabstufung der autochthonen Sprachen, deren Kenntnis als zu ‚basal‘ gilt und daher kein Garant für Bildung sein kann.

Artikel 10 und 11 | Die letzten beiden Artikel des Gesetzes regeln die Anwendungsbereiche desselbigen und dekretieren die Entstehung von Institutionen, die mit der Entwicklung des Regionalsprachenunterrichts betraut werden. Erst im Artikel 10 wird ersichtlich, welche Sprachen als ‚*langues et dialectes locaux*‘ bezeichnet und somit im beschriebenen Ausmaß unterrichtet werden können.

91 vgl. a. a. O.: 32.

92 zit. nach MARTEL (2007a): Kap. 7 Abs. 39 (Online-Zugriff am 20.06.2016). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Beim *baccalauréat* hätten die geplanten Prüfungen einen zu basalen Charakter, um als Garant von Kenntnissen zu dienen, oder würden – im Gegenteil – eine Vorbereitung verlangen, die – zulasten der verpflichtenden Fächer – das Gleichgewicht der Fächer stören würde.“

Während der erste Entwurf des ersten Berichts nur das Bretonische sowie Katalanische nennt, wird durch die Intervention okzitanischsprachiger Abgeordneter bereits in der finalen Fassung des ersten Berichts von Deixonne das Okzitanische mitaufgenommen. Das Baskische findet erst im zweiten Bericht Eingang in den Gesetzestext.⁹³

Bei einer gründlichen Analyse der *loi Deixonne* wird ersichtlich, dass wenige bis keine konkreten Hinweise zum tatsächlichen Regionalsprachenunterricht gegeben werden, sondern nur die Möglichkeit eines solchen auf freiwilliger Basis eingeräumt wird. Robert Lafont resümiert hierzu, dass

*tout le monde savait bien, en 1951, qu'elle [Anm.: die loi Deixonne] avait été votée à l'unanimité du Parlement parce qu'elle était inopérante, et parce qu'on pensait „en haut lieu“ que la destruction des langues régionales était assez avancée pour qu'on leur rendît un hommage sans risque [...].*⁹⁴

Die französische Politik war folglich der Meinung, die Regionalsprachen seien bereits genügend geschädigt worden, als dass die zarten rechtlichen Zugeständnisse für ihren Unterricht, die zudem wenig konkret waren, zu einer erneuten ‚Bedrohung‘ des Französischen werden könnten.

3.3. Moderne Gesetzgebung seit der *loi Deixonne*

Aufgrund des vielmehr symbolischen Charakters, der der *loi Deixonne* innewohnt, sollten bis zum heutigen Tage zahlreiche Gesetze, *circulaires*, *arrêtés* sowie *décrets** folgen, die dem regionalsprachlichen Unterricht – zumindest in juristischer Hinsicht – eine konkretere Form geben. Nachfolgend werden nun die wichtigsten Etappen und Veränderungen des rechtlichen Rahmens des gegenwärtigen Okzitanischunterrichts grob umrissen.⁹⁵

93 vgl. MOLINER (2010): 217ff.

94 zit. nach LESPOUX (2003): Abs. 6 (Online-Zugriff am 20.06.2016). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „im Jahre 1951 wusste jeder, dass sie einstimmig im Parlament gewählt wurde, weil sie unwirksam ist und weil man an „an hoher Stelle“ dachte, dass die Zerstörung der Regionalsprachen bereits genügend fortgeschritten war, um sie gefahrlos zu würdigen [...].“

95 Anm.: Im Anhang findet sich eine detaillierte, wenngleich nicht erschöpfende, Übersicht der Gesetzestexte zum Regionalsprachenunterricht in Frankreich.

3.3.1. Rechtliche Entwicklungen bis zu den *circulaires Savary*

Erst 15 Jahre nach der *loi Deixonne* wurde durch das *circulaire* 66-361 vom 24. Oktober 1966 die Umsetzung einiger der 1951 festgehaltenen Maßnahmen angekündigt, insbesondere die Schaffung von *Commissions Académiques d'Études Régionales*, die sich – gemeinsam mit dem Geschichts-, Geographie- und Kunstunterricht – mit der Aufbereitung sowie Verbreitung von Materialien zu regionalen Sprachen und Kulturen beschäftigen sowie didaktische Forschung zu „*problèmes théoriques et pratiques que pose l'enseignement des langues régionales*“⁹⁶ betreiben sollten.

Das nachfolgende *circulaire* IV-69-90 vom 17. Februar 1969 regelte erstmalig die Ausbildung der Lehrenden in den *écoles normales*, die *stages de formation* (franz.: Ausbildungspraktika) für die Lehrenden sowie die Möglichkeit einer Prüfung als *option** im Rahmen des *baccalauréat*. Bei näherer Betrachtung zeigt sich allerdings ein sehr eingeschränkter Unterricht in der Primarstufe (eine Wochenstunde der *activités dirigées*) sowie die erneute Betonung, dass diese Unterweisung nur auf dezidierten Antrag einer Lehrkraft möglich sei, dem der *inspecteur* der jeweiligen *académie* zustimmen müsse. Für die Sekundarstufe wurde erneut befürchtet, dass zusätzliche Kurse eine „*contrainte supplémentaire de type scolaire qui aboutirait à une surcharge de l'horaire hebdomadaire [...] peu compatible avec les besoins biologiques et psychologiques de cet âge*“⁹⁷ wären.⁹⁸

Zwei Jahre später wurde der Unterricht durch das *circulaire* 71-279 vom 7. September 1971, das einen Umfang von maximal drei Wochenstunden in Gruppen von mindestens zehn Schüler(inne)n vorsieht, näher präzisiert. Ein Novum war, dass dieser Unterricht in die Lehrverpflichtung der Lehrenden eingerechnet bzw. als Überstunde abgegolten werden sollte.⁹⁹

Die Möglichkeit eines Regionalsprachenunterrichts während der gesamten Schulzeit wurde 1975 durch die *loi Haby* eingeräumt, deren Artikel 12 im ersten Abschnitt zum Unterricht besagt, dass „*[u]n enseignement des langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité*“¹⁰⁰. Weitere Erläuterungen zur Gestalt dieses Unterrichts wurden jedoch nicht gegeben.

96 zit. nach ESCUDÉ (2013): 343. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „theoretischen und praktischen Problemen, die der Regionalsprachenunterricht bereitet“.

97 zit. nach a. a. O. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „zusätzliche schulische Verpflichtung, die zu einer Überlastung des wöchentlichen Stundenplans führen würde, die wenig mit den biologischen und psychologischen Bedürfnissen dieses Alters kompatibel ist.“

98 vgl. a. a. O.

99 vgl. a. a. O.

100 *Loi 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (dite Haby)*: Artikel 12.

Drei Rundschreiben – das *circulaire* 75-426 vom 21. November 1975, das *circulaire* 76-123 vom 29. März 1976 wie auch das *circulaire* 76-124 vom 29. März 1976 – betrafen vor allem die Lehrendenausbildung in der Primar- und Sekundarstufe, indem sie erstmalig *conseillers pédagogiques* einsetzten; die betroffenen *académies* beauftragten, Kurse in den regionalen Sprachen und Kulturen anzubieten sowie das regionale Erbe in den Unterricht zu integrieren.¹⁰¹ Diese Fortbildung war in der Praxis jedoch stärker auf Kulturelles denn die Sprache *per se* ausgerichtet und wurde fast nur auf Französisch abgehalten.¹⁰²

3.3.2. Die *circulaires Savary* – ein Durchbruch im Regionalsprachenunterricht

Einen Durchbruch in der Gesetzgebung zum regionalsprachlichen Unterricht stellten die nach dem damaligen Bildungsminister Alain Savary benannten *circulaires* 82-261 vom 21. Juni 1982 sowie 83-547 vom 30. Dezember 1983 dar.

Erstmals wurde der regionalsprachliche Unterricht durch konkrete Maßnahmen ausgestaltet, obgleich die Rundschreiben aufgrund ihrer fehlenden verbindlichen Rechtskraft die *loi Deixonne* nicht aufheben, sondern nur durch ministerielle Anweisungen an die zuständigen Beamt(inn)en konkretisieren und einen genauen organisatorischen Rahmen für den Regionalsprachenunterricht abstecken, der heutzutage teilweise noch immer gilt.

In der Bretagne wurde bereits 1981 durch *circulaires académiques*, insbesondere das *circulaire Rollin*, die als Vorbild für Savarys Rundschreiben gelten, der Bretonischunterricht konkretisiert. Der Minister ließ sich hierbei stark durch die Vorschläge zahlreicher Partner aus den regionalsprachlichen Vereinen inspirieren.¹⁰³

Generell zeigten die *circulaires Savary* zum ersten Mal ein offizielles Engagement für den Regionalsprachenunterricht im staatlichen Schulsystem, der in der Folge von einem – wenn auch bescheidenen – rechtlichen Status profitierte, obwohl er noch immer freiwillig war und von der Nachfrage der Lehrenden, aber auch der Schüler/innen bzw. deren Eltern, was eine wirkliche Neuerung darstellte, abhängig war.¹⁰⁴

101 vgl. HARITSCHELHAR (1994): Abs. 24 und LESPOUX (2003): Abs. 8. (beide: Online-Zugriff am 20.06.2016).

102 vgl. BECAT (2008): 2.

103 vgl. BECAT (2008): 5f., ESCUDÉ (2013): 344 und COUFFIN (2009): Abs. 57 (Online-Zugriff am 23.06.2016).

104 vgl. *Circulaire 82-261 du 21 juin 1982 relative à l'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale*: Abschnitt 1.

Diese Ziele wurden wiederkehrend im Rundschreiben explizit festgehalten, wovon das nachstehende Zitat zeugt: „[la] reconnaissance par le gouvernement du fait régional dans toutes ses dimensions, la volonté de sauvegarder un élément essentiel du patrimoine national et le désir de répondre à la demande des familles“¹⁰⁵.

In Hinblick auf den Unterricht wurde festgehalten, dass dieser vom Kindergarten an bis zur Universität als eigens definierter Unterrichtsgegenstand mit festgelegtem Stundenumfang, Lehrplänen, Prüfungen, eigens ausgebildetem Personal und passender pädagogischer Begleitforschung angeboten werden kann.

In der Primarstufe konnte diese regionalsprachliche Unterweisung in Form eines freiwilligen Unterrichts der Regionalsprache und ihrer Kultur im Ausmaß von einer bis drei Wochenstunden sowie durch Aktivitäten, die zum Wecken des Interesses an der regionalen Kultur dienen sollen, erfolgen.

Während im *collège* ein freiwilliger Unterricht im Umfang einer Wochenstunde von der 6^e bis zur 3^e bzw. ein freiwilliges oder verpflichtendes Wahlfach in der 4^e und 3^e möglich war, konnten die Regionalsprachen im *lycée*, an den vorherigen Unterricht anknüpfend, entweder als freiwilliges oder verpflichtendes Wahlfach in der Zweiten oder Dritten Lebenden Fremdsprache (*langue vivante étrangère 2/3*) vertieft werden. Ferner wurden die anerkannten autochthonen Sprachen Frankreichs erstmalig als Wahlfächer beim *brevet** sowie beim *baccalauréat* als Prüfungsfach zugelassen.

Allerdings wurde die erforderliche Mindestgruppengröße auf 15 Lernende erhöht und die Schüler/innen mussten im *lycée* ihre bereits im *collège* gewählte Unterrichtsform (*option facultative* oder *langue vivante étrangère 2/3*) weiterführen. Es wurde jedoch zum ersten Mal angeordnet, dass dieser freiwillige Unterricht in den regulären Stundenplan einzuplanen ist.¹⁰⁶

Das zweite Rundschreiben aus dem Jahr 1983 ergänzte den vorhergehenden Text vor allem um pädagogische Hinweise zum Regionalsprachenunterricht und gab die folgenden Unterrichtsprinzipien vor:

In der Primarstufe sollte das Augenmerk insbesondere auf die Interdisziplinarität gelegt werden, um den Lernprozess zu bereichern sowie die Diversität des sprachlichen und kulturellen Erbes begreifbar zu machen. Ebenso wurde ein systematischer Spracherwerb, in dessen Zusammenhang erstmalig die Möglichkeit eines bilingualen Unterrichts genannt wurde,

105 a. a. O.: Abschnitt 2.

106 vgl. a. a. O.: Abschnitt 1.

als Leitidee angeführt. Das dritte Unterrichtsprinzip sah in pädagogisch-methodischer Hinsicht eine Pädagogik vor, die die Kinder im sprachlichen Lernprozess durch das Aufstellen von Hypothesen sowie das Verifizieren derselben aktiviert.

Für die Sekundarstufe wurden ähnliche Anmerkungen gemacht, wobei vor allem ein pluridisziplinärer Ansatz, der möglichst viele Disziplinen wie Kunst, Literatur, Musik sowie geisteswissenschaftliche Fächer im Allgemeinen umfasst, anzustreben ist. Darüber hinaus stand der fortschreitende Spracherwerb im Fokus, der die Schüler/innen zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation in einfachen Situationen befähigen soll.¹⁰⁷

Obwohl im ersten *circulaire* von 1982 vorgesehen war, dass nur eigens ausgebildete Lehrer/innen den Regionalsprachenunterricht versehen dürfen, sollte eine grundlegende Ausbildung an Universitäten sowie den späteren *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (kurz: *IUFM*) für die Lehrenden in der *école primaire*, im *collège* sowie im *lycée* erst später folgen und 1991 bzw. 2001 für die Sekundar- respektive Primarstufe offiziell durch *concours** abgeschlossen werden können. Anfänglich wurde die Grundausbildung für Lehrende noch weiterhin von den privaten Vereinen übernommen, bis die Universitäten diese Rolle übernahmen.¹⁰⁸

Die Vorreiterfunktion dieser beiden Rundschreiben lag jedoch in der erstmals erwähnten Möglichkeit eines bilingualen Unterrichts in der *école primaire*, der bereits regional ohne gesetzliche Verankerung erprobt wurde und den es überregional auf den Weg zu bringen galt („*Enfin seront étudiées les conditions dans lesquelles pourraient être créées des classes expérimentales bilingues tenant compte des expériences déjà engagées dans certaines régions et faisant appel aux compétences qu’elles ont ainsi révélées.*“¹⁰⁹).

Doch obwohl sich dieser Passus rein auf die Primarstufe bezog, fanden sich Stellen im *circulaire*, die einen bilingualen Unterricht in anderen Gegenständen außer der Regionalsprache – allen voran der Geschichte- und Geographie-, Kunst- sowie Sportunterricht – sogar in der Sekundarstufe erwähnten.¹¹⁰

107 vgl. *Circulaire 83-547 du 30 décembre 1983 intitulée „Texte d’orientation sur l’enseignement des cultures et langues régionales“*.

108 vgl. COUFFIN (2009): Abs. 72 (Online-Zugriff am 23.06.2016).

109 zit. nach BONET (2007): Abs. 1 (Online-Zugriff am 22.06.2016). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Schließlich werden die Bedingungen, unter welchen bilinguale Versuchsklassen geschaffen werden können, die die bereits in bestimmten Regionen gemachten Erfahrungen aufgreifen und die somit aufgedeckten Kompetenzen ansprechen, untersucht.“

110 vgl. COUFFIN (2009): Abs. 58 (Online-Zugriff am 23. 06.2016).

3.3.3. Die Entstehung einer universitären Lehrendenausbildung

1988 wurde im Rahmen eines *arrêté* erstmals ein Lehrplan für den regionalsprachlichen Unterricht im *lycée* erlassen, der didaktische Grundprinzipien, die sich stark an die lebenden Fremdsprachen anlehnten, sowie die spezifischen Inhalte zur Vorbereitung auf die Prüfungen des *baccalauréat* enthielt.

Generell setzte sich der Regionalsprachenunterricht im *lycée* eine autonome, strukturierte, korrekte und nuancierte Sprachbeherrschung sowie ein gewisses Maß an Sprachreflexion zum Ziel. Im Rahmen des *baccalauréat* konnten die Schüler/innen gemäß diesem Erlass eine Prüfung, die stets von einem Dokument bzw. einem literarischen Text zum Mittelalter und den Troubadouren, der okzitanischen Renaissance des 16./17. Jhdts., dem *Félibrige* bzw. dem Schaffen Mistral oder der zeitgenössischen Literatur begleitet werden musste, in einer der großen dialektalen Varietäten des Okzitanischen ablegen, doch diese Sprachformen stimmten nicht immer mit den tatsächlichen Dialekten überein.¹¹¹

Ein Jahr später wurde unter Staatspräsident François Mitterrand das Schulsystem durch die *loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation* auf neue Beine gestellt, wobei der regionalsprachliche Unterricht erstmals seit der *loi Deixonne* – wenn auch nur marginal – Eingang in einen verbindlichen Gesetzestext fand:

*Ils [Anm.: die französischen Schultypen/-formen] dispensent une formation adaptée dans les contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international. Cette formation peut comprendre un enseignement, à tous les niveaux, de langues et cultures régionales.*¹¹²

Abgesehen von dem geringen sowie weiterhin fakultativen Platz, den die Regionalsprachen im Gesetzestext einnahmen, wurden sie weiters weder im Absatz zur Allgemeinbildung noch in einem eigenen Absatz festgeschrieben, sondern wurden neben dem Kunst- und Sportunterricht explizit zu den Fächern gezählt, die durch ihre Inhalte und Methoden die Lernenden auf die externen Veränderungen, sowohl in Frankreich als auch auf internationaler Ebene, vorbereiten sollen. Manche Expert(inn)en sehen hierin eine indirekte Abwertung des Regionalsprachenunterrichts zu einer „*matière subalterne*“¹¹³ (franz.: untergeordneter Gegenstand).

111 vgl. *Arrêté du 15 avril 1988 relatif aux programmes de langues régionales des lycées*.

112 *Loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*: Artikel 1. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Sie vermitteln eine Bildung, die in ihren Inhalten und Methoden den wirtschaftlichen, technologischen, sozialen und kulturellen Veränderungen des Landes und seines europäischen und internationalen Umfelds angepasst ist. Diese Bildung kann auf allen Niveaus einen Unterricht der regionalen Sprachen und Kulturen beinhalten.“

113 COUFFIN (2009): Abs. 81 (Online-Zugriff am 27.06.2016).

Worin jedoch eine tatsächliche Neuerung lag, ist die Lehrendenausbildung, die gänzlich neu organisiert wurde und fortan unter dem Credo *Mieux former et mieux recruter* stand. So mussten alle Lehrenden ab 1992 zumindest eine *licence* besitzen sowie nach dem Bestehen des CAPES* (kurz für: *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*) eine Grundausbildung an einem *Institut Universitaire de Formation des Maîtres*, die es ab dem 1. September 1990 in jeder *académie* zu eröffnen galt, absolvieren.¹¹⁴

Um den soeben genannten Zeitplan einzuhalten, wurde im Jahre 1991 durch mehrere Erlässe eine *Section: langue régionale* des CAPES eingerichtet. Da das erste *arrêté* vom 30. April nur das Bretonische vorsah, wurden am 19. September desselben Jahres per weiterem Erlass das Katalanische sowie das Okzitanische in die Liste mitaufgenommen.

Allerdings mussten Regionalsprachen im Gegensatz zu anderen Fächern stets mit einer anderen Disziplin kombiniert werden (Französisch, Geschichte / Geographie, Englisch oder Mathematik im Falle von Bretonisch und Französisch, Englisch, Spanisch oder Geschichte / Geographie im Falle von Okzitanisch bzw. Katalanisch).¹¹⁵

3.3.4. Vom Primat des Französischen zum bilingualen Unterricht

Nach dem zögerlichen, wenngleich trotzdem stetigen, Fortschritt in der Gesetzgebung zu Regionalsprachen und ihrem Unterricht wurde 1992 durch die Verfassungsänderung („*La langue de la République est le français*“¹¹⁶) sowie 1994 durch die sogenannte *loi Toubon* zum Gebrauch der französischen Sprache das Primat des Französischen im öffentlichen Kontext (in der Bildung, in den Medien, in der Politik, bei Veranstaltungen etc.) rechtlich einzementiert.

Um die Befürchtungen der Verfechter/innen der Regionalsprachen auszuräumen, wurde in der *loi Toubon* betont, dass der regional- bzw. fremdsprachliche Unterricht von der verpflichtenden Verwendung der französischen Sprache ausgenommen ist und die Bestimmungen dieses Gesetzes somit nicht dem Gebrauch der Regionalsprachen entgegenstehen.¹¹⁷

114 vgl. *Loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*; Anhang.

115 vgl. *Arrêté du 30 avril 1991 fixant les sections et les modalités d'organisation des CAPES* und *Arrêté du 19 septembre 1991 complétant l'arrêté du 30 avril 1991 fixant les sections et les modalités d'organisation des CAPES*.

116 *Loi constitutionnelle 92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre: „Des Communautés européennes et de l'Union européenne“*; Artikel 1.

117 vgl. *Loi 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française*; Artikel 11 und 21.

Zur Glättung der Wogen holte der damalige Bildungsminister François Bayrou die Meinung zahlreicher Lehrender der autochthonen Sprachen ein und veröffentlichte das *circulaire 95-086 du 7 avril 1995 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales*, das fürderhin auch als *circulaire Bayrou* bekannt wurde.

Dieses Rundschreiben nannte zahlreiche bereits bekannte Prinzipien wie die Freiwilligkeit des Unterrichts oder den staatlichen Wunsch zur verbesserten Weitergabe der Regionalsprachen, aber lud die Rektoren der *académies* genauso dazu ein, mehrjährige Pläne zwischen den Schulbehörden und den *régions* zum Ausbau des Schulwesens abzuschließen. Im Rahmen der bereits unter Premierminister Lionel Jospin abgeschlossenen Verträge zwischen dem Staat und den Regionen konnte in der ehemaligen Region Midi-Pyrénées somit erstmals der bilinguale Unterricht geschaffen werden.

Neben einer gestrafften Schulaufsicht durch *chargés de mission* sowie der Schaffung neuer administrativer Stellen für die Regionalsprachen (*Commissions académiques de langue régionale* samt *Services académiques d'information et d'orientation* sowie *Centres régionaux de documentation pédagogique*) wurde die Organisation des Unterrichts insofern abgeändert, als dass der Einführungsunterricht der Primarstufe in die nationalen Lehrpläne aufgenommen wurde, eine weitere, freiwillige Unterrichtsstunde in der 6^e ermöglicht wurde und die Regionalsprachen in der 2^e als Wahl- bzw. Wahlpflichtfach gewählt werden konnten.

Was den bilingualen Unterricht betrifft, so bekräftigte das Rundschreiben erneut den staatlichen Wunsch nach einem zweisprachigen Unterricht, der bereits in den *circulaires Savary* genannt wurde und sprach sich für einen Unterricht aus, „*qui commence dès le cycle 1 et se poursuit à l'école élémentaire. La langue régionale y est à la fois langue enseignée et langue d'enseignement*“¹¹⁸.

Doch diese Zweisprachigkeit sollte sich nicht durch alle Unterrichtsgegenstände ziehen, sondern durch einen zeitlich ausgeglichenen Unterricht (franz.: *enseignement à parité horaire*) von Fächern, die auf Französisch oder in Regionalsprachen unterrichtet werden, angestrebt werden. Im *collège* wurden somit neben dem dreistündigen Unterricht der jeweiligen Regionalsprache und ihrer Kultur nur ein bis zwei Gegenstände in der autochthonen Sprache abgehalten, um dem Französischen genügend Platz einzuräumen und die Schüler/innen in bilingualen Zweigen nicht von den restlichen Lernenden zu isolieren.¹¹⁹

118 zit. nach BONET (2007): Absatz 2. (Online-Zugriff am 02.07.2016) | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „der ab dem *cycle 1* [Anm.: ab dem Kindergarten] beginnt und sich in der Volksschule fortsetzt. Die Regionalsprache ist zugleich unterrichtete Sprache und Unterrichtssprache.“

119 vgl. COUFFIN (2009): Absätze 87 ff. und BONET (2007): Absätze 2 ff. (beide: Online-Zugriff am 02.07.2016).

Nach einigen Jahren, in denen sich vermehrt regionale Initiativen auf Ebene der *académies* (insbesondere in der *Académie de Toulouse*) festmachen lassen, wurde 2001 unter Bildungsminister Jack Lang wieder der Regionalsprachenunterricht intensiv in Angriff genommen, wovon eine *note de service*, ein *arrêté*, ein *décret* sowie drei *circulaires* zeugen.

In der *note de service* vom 30. Mai 2001 zu den möglichen Abschlussprüfungen in lebenden Sprachen im Rahmen des *baccalauréat* wurde die Trennung der *langues vivantes* in *langues vivantes étrangères* sowie *langues régionales* aufgehoben und fortan nur mehr von *langues vivantes* (kurz: LV) gesprochen. Weiters wurde die Bedeutung der mündlichen Abschlussprüfungen in Regionalsprachen verstärkt, indem neben einer verpflichtenden Prüfung als LV 2 (20 min. Prüfungszeit und Koeffizient* 3) in den *séries** ES sowie L auch eine vertiefende Prüfung (30 min. Prüfungszeit und Koeffizienten 3 + 2) angeboten wurde.¹²⁰

Durch das Dekret vom 31. Juli 2001 wurden in allen *académies* mit anerkannten Regionalsprachen *conseils académiques* geschaffen, die die *commissions académiques de langue régionale* ersetzten, die durch das *circulaire Bayrou* von 1995 eingesetzt worden waren. Diese Räte, zu gleichen Teilen bestehend aus Vertreter(inne)n der Schulaufsicht, der Lehrerschaft sowie der Eltern, sollten fortan als Beratungsorgan für die Förderung der Regionalsprachen sowie ihres Unterrichts, insbesondere des bilingualen Unterrichts, fungieren, doch sie erhielten nur stark eingeschränkte Befugnisse.¹²¹

Der Erlass vom 31. Juli 2001 sah erstmalig vor, dass in allen Schulstufen ein bilingualer Unterricht mit immersivem Regionalsprachenunterricht (*écoles, collèges et lycées* « *langues régionales* ») sowie öffentlichen Schulen mit *sections* « *langues régionales* » durch den Rektor der jeweiligen *académie* angeboten werden kann. Die große Errungenschaft dieses *arrêté* lag darin, dass der zweisprachige Unterricht entweder durch die getrennte Verwendung beider Sprachen im selben zeitlichen Ausmaß („*principe de parité horaire*“) oder durch immersiven Unterricht, der exklusiv in der Zielsprache abgehalten wird, erfolgen konnte. Ebenso konnten Lernende fortan ohne vorherigen Besuch des Regionalsprachenunterrichts am bilingualen Unterricht teilnehmen, wenn sie von den Lehrkräften als sprachlich dafür geeignet betrachtet wurden.¹²²

120 vgl. *Note de service 2001-091 du 30 mai 2001 portant définition des épreuves de langues vivantes applicables au baccalauréat général à compter de la session 2002.*

121 vgl. *Décret 2001-733 du 31 juillet 2001 relatif à la création d'un conseil académique des langues et cultures régionales.*

122 vgl. *Arrêté du 31 juillet 2001 relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées „langues régionales“, soit dans les sections „langues régionales“ dans les écoles, collèges et lycées.*

Das erste *circulaire* vom 5. September 2001 beschrieb die Förderung des regionalsprachlichen Unterrichts in allen Schultypen und nannte gleich eingangs dessen Bedeutung für das französische Schulwesen:

*L'éducation nationale se doit de faire vivre ce patrimoine culturel, de veiller au développement des langues régionales et de contribuer à leur transmission. Oublier cette responsabilité ne serait pas un signe de modernité. Ce serait au contraire une perte de substance de l'héritage culturel national.*¹²³

Die genannten Maßnahmen, wie ein systematischer Regelunterricht in unterschiedlichem Ausmaß (zumeist drei Wochenstunden), diverse Aktivitäten zum Heranführen an die Regionalsprachen und ihre Kultur erwiesen sich jedoch als wenig innovativ, zumal sie bereits in vorangegangenen Texten genannt worden waren. Das Rundschreiben bekräftigte allerdings mehrfach den Wunsch, einen bilingualen Unterricht während der gesamten Schullaufbahn, von der *école primaire* bis hin zum *lycée*, anzubieten.¹²⁴

Das zweite *circulaire* vom 5. September 2001 befasste sich einlässlich mit den konkreten Vorsetzungen eines zweisprachigen Unterrichts, insbesondere in der *école primaire*. Für die Schaffung neuer bilingualer Schulzweige wurde dabei auf die mehrjährigen Pläne der *académies* verwiesen, die somit neben der Veröffentlichung der *cartes départementales et académiques*, d. h. Übersichtsplänen zum Ausbau des schulischen Regionalsprachenangebots, an Bedeutung gewinnen. Um einen solchen zweisprachigen Schulzweig anzubieten, bedurfte es primär der Nachfrage der Eltern, die vom zuständigen Inspektor der Schulaufsicht an die *académie* weitergeleitet und von letzterer genehmigt werden musste.

Der bilinguale Unterricht wurde fürderhin zu gleichen Teilen auf Französisch bzw. in der Regionalsprache abgehalten, wobei prinzipiell zwei unterschiedliche Unterrichtsvarianten möglich waren: Entweder sind die Sprachen getrennt und werden von zwei unterschiedlichen Lehrkräften unterrichtet („*un enseignant – une langue*“) oder dieselbe Lehrperson unterrichtet sowohl auf Französisch als auch in der Regionalsprache („*un enseignant – une classe – deux langues*“).

123 *Circulaire 2001-166 du 5 septembre 2001 relative au développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée*: Vorwort. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Das nationale Schulwesen ist es sich schuldig, dieses kulturelle Erbe zu beleben, für die Entwicklung der Regionalsprachen zu sorgen und zu ihrer Weitergabe beizutragen. Diese Verpflichtung zu vergessen, wäre kein Zeichen der Modernität. Es wäre – ganz im Gegenteil – ein substanzieller Verlust des nationalen kulturellen Erbes.“

124 vgl. a. a. O.

Die Schulstandorte konnten sich für eine der beiden oder beide Modalitäten entscheiden und muss ebenso festlegen, ob rein bilinguale Klassen eröffnet werden (*classes bilingues*) oder Schüler/innen aus mehreren Klassen einen regionalsprachlichen Sammelunterricht (*sections bilingues*) besuchen, während sie dem Unterricht auf Französisch in ihrem gewohnten Klassenverband beiwohnen. Unterrichtseinheiten, die dem Erwerb bzw. der Einführung in weitere Sprachen dienen, wurden gleichmäßig vom Stundenausmaß beider Sprachen abgezogen.

Darüber hinaus konnten in der *école primaire* weiterhin Aktivitäten zur Information und Sensibilisierung für die autochthonen Sprachen, das Thematisieren derselben im Rahmen des sonstigen Sprachenunterrichts oder ein Regelunterricht von eineinhalb bis drei Wochenstunden angeboten werden.

Im *collège* sollte eine *section*: « *langue régionale* » eingeführt werden, die den zweisprachigen Unterricht der Primarstufe weiterführt. Für diese Zweige war ein Unterricht in der Regionalsprache sowie ihrer Kultur von mindestens drei Wochenstunden vorgesehen, der von einem oder mehreren weiteren Fächern mit der Regionalsprache als Unterrichtssprache ergänzt wurde. Für Schüler/innen, die eine andere Sprache in der *école primaire* gewählt hatten und diese im *collège* vertieften, bestand die Möglichkeit eines freiwilligen Sprachunterrichts im Ausmaß von mindestens zwei Wochenstunden.

Für das *lycée* wurden ähnliche Modalitäten wie für das *collège* versprochen, die jedoch noch zu einem späteren Zeitpunkt in Form eines offiziellen Textes präzisiert werden sollten. Allerdings wurde die Weiterführung des zweisprachigen Unterrichts der *école primaire* sowie des *collège* dezidiert gewünscht.

Was die Ausbildung der Lehrenden in bilingualen Klassen betrifft, so wurde diese auf neue Beine gestellt, denn ab Beginn des Schuljahres 2001/2002 mussten Lehrende der Sekundarstufe im zweiten Jahr ihrer didaktisch-methodischen Ausbildung am *IUFM* eine vertiefende Grundausbildung in der Regionalsprache sowie danach eine laufende Weiterbildung absolvieren. Lehrkräfte der Primarstufe wurden ab dem Jahre 2002 im Rahmen eines eigenen *concours* rekrutiert und mussten dann – analog zu den Lehrkräften der Sekundarstufe – eine Grundausbildung während des zweiten Ausbildungsjahrs am *IUFM* sowie anschließend daran Weiterbildungen besuchen.¹²⁵

125 vgl. *Circulaire 2001-167 du 5 septembre 2001 relative aux modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire.*

Das dritte Rundschreiben vom 5. September 2001 widmete sich ausschließlich dem immersiven Regionalsprachenunterricht, der in das öffentliche Schulwesen integriert werden sollte, womit die bis dahin assoziativ geführten Schulformen, wie die *Calandreta* im okzitanischsprachigen Raum, *Diwan* in der Bretagne, *Bressola* im katalanischsprachigen Roussillon oder *Ikastolak* im Baskenland, die ausschließlich in der jeweiligen Regionalsprache unterrichten und dieselbe als Sprache des schulischen Lebens verwenden, einen öffentlichen Status erhalten würden.

Ebenso wurde die Möglichkeit eines immersiven Unterrichts in allen öffentlichen *écoles primaires*, *collèges* bzw. *lycées* angeführt, der vordergründig von der Nachfrage der Eltern sowie der Zustimmung der Gemeinde abhängig wäre. Das letzte Wort zur Schaffung eines solchen Unterrichts hätte der Rektor der betreffenden *académie*, der diesem Ansuchen stattgeben müsste.

Die Schüler/innen würden im Regelfall bereits in der *petite section* oder *moyenne section* der *école maternelle* (d. h. ab dem Alter von zwei bis vier Jahren) beginnen, einen immersiven Unterricht zu besuchen und könnten ab der *grande section* nur mehr in genehmigungspflichtigen Ausnahmefällen quereinsteigen, weil in der *école maternelle* ausschließlich in der jeweiligen Regionalsprache unterrichtet und somit eine solide Basis für den weiteren Spracherwerb gelegt werden würde. In einzelnen Fällen könnte punktuell auf das Französische zurückgegriffen werden, um etwa neueingetretenen Schüler(inne)n die Eingewöhnungsphase zu erleichtern.

Ab der *école primaire* würde in zunehmendem Ausmaß Französisch als eigener Gegenstand unterrichtet, um sicherzustellen, dass die Lernenden nach dem *CM2* dasselbe Sprachniveau in Französisch besitzen wie ihre Kolleg(inn)en in ein- bzw. zweisprachigen Schulformen. Der Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz fände zuerst in der Regionalsprache statt und würde erst später auf das Französische umgelegt. Während in Geschichte und Geographie, Politische Bildung, Naturwissenschaften und Warenkunde französischsprachige Materialien verwendet werden könnten, würde im *CM1* und *CM2* erstmals ein Teil des Mathematikunterrichts gänzlich auf Französisch abgehalten. Sollte eine außerschulische Aktivität für den Französischunterricht nur auf Französisch abhaltbar sein, so ist diese in der Regionalsprache vor- und nachzubereiten.

In der Sekundarstufe könnten ebenso – nach Maßgabe des mehrjährigen Entwicklungsplans der *académie* und in enger Zusammenarbeit mit assoziativen Schulen – immersive Schulformen im *collège* und *lycée* angeboten werden. Mit Ausnahme zweier Gegenstände (ausgeschlossen von dieser Wahl sind Mathematik, Geschichte / Geographie sowie Sport), die schulintern

bestimmt werden müssen, dem Französisch- sowie dem Fremdsprachenunterricht sollte der gesamte Unterricht in der betreffenden Regionalsprache stattfinden.

Als außerschulische Abrundung des Immersionsunterrichts werden Internate als Vertiefung des Spracherwerbs empfohlen, da somit die Kommunikationssituationen in der Regionalsprache vervielfacht werden könnten. Um die Verwendung der autochthonen Sprachen ebenso außerhalb des Unterrichts zu gewährleisten, müssten alle Beschäftigten der Schulstandorte der jeweiligen Sprache mächtig sein. Für die Aus- und Fortbildung der Lehrenden gelten die Maßnahmen, die bereits im vorher beschriebenen *circulaire* genannt wurden.¹²⁶

Im darauffolgenden Jahr wurde der nationale Erlass vom 31. Juli 2001, der den Weg für die drei soeben beschriebenen Rundschreiben des Bildungsministers Jack Lang geebnet hat, durch ein weiteres *arrêté* vom 25. Februar 2002 in seinen innovativen Punkten beschnitten, indem der immersive Unterricht sowie die Möglichkeit der Einverleibung der assoziativen Schulen in das öffentliche Schulwesen gänzlich gestrichen wurden.¹²⁷

Durch einen weiteren Erlass vom 12. Mai 2003 wird der zweisprachige Unterricht nach dem Modell der zeitlichen Parität, der bereits im Jahre 2001 ermöglicht wurde, weiter eingeschränkt. Während ursprünglich nur von einer sprachlichen Zweiteilung der Gesamtunterrichtszeit gesprochen wurde, wird nun ergänzt, dass kein Fach – mit Ausnahme der Regionalsprache selbst – nur in der Regionalsprache unterrichtet werden darf.¹²⁸

3.3.5. Die zunehmende Gleichsetzung von Regional- und Fremdsprachen

Nachdem die Organisation des regionalsprachlichen Unterrichts gesetzlich geregelt wurde, zeigte sich ab 2003 zunehmend die Gleichsetzung von Regional- und Fremdsprachen im französischen Schulwesen. Während anfänglich nur Lehrpläne oder Bestimmungen in denselben Rechtstexten veröffentlicht wurden, zeigte sich ab der *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* („loi Fillon“) von 2005, die den *Code* de l'éducation* von 1989 sowie insbesondere den *socle commun de connaissances et de compétences*, d. h. die Bildungsstandards für das *Diplôme National du Brevet*, neu regelt, eine Gleichsetzung der

126 vgl. *Circulaire 2001-168 du 5 septembre 2001 relative à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissements « langues régionales »*.

127 vgl. *Arrêté du 25 février 2002 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2001 relative à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales », soit dans les sections « langues régionales » dans les écoles, collèges et lycées*.

128 vgl. *Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées*.

Regional- und Fremdsprachen, die in den letzten Jahren bisweilen sogar in eine Unterordnung der autochthonen Sprachen mündete.

Im Vergleich zum *Code de l'éducation* von 1989 zeigen sich in der Fassung aus dem Jahre 2005 einige Unterschiede, die die Regionalsprachen betreffen, aber sich bei näherer Analyse als wenig innovativ herausstellen:¹²⁹

Gleich zu Beginn wurden in den *Principes généraux de l'éducation* die Wissensinhalte des *socle commun* festgeschrieben, der nur vom Erwerb mindestens einer Fremdsprache spricht, wohingegen im *Code de l'éducation* von 1989 vom Erwerb zweier Sprachen neben dem Französischen die Rede war (vgl. Artikel L 122-1-1 des aktuellen *Code de l'éducation*).

Während im Vorgängertext bereits im ersten Absatz die Möglichkeit eines regionalsprachlichen Unterrichts in allen Schulstufen genannt wurde, fand sich ab der *loi Fillon* erst im Abschnitt *Dispositions propres à certaines matières d'enseignement* im Artikel L 312-10 der folgende Passus: „Un enseignement de langue et de culture régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage“¹³⁰.

Somit wurde die Regelung, die sich bereits in der *loi Haby* von 1975 fand, erneut aufgegriffen und um die Verantwortung der Gebietskörperschaften, v. a. der Regionen und *départements*, für den Unterricht der lokalen Sprachen erweitert (vgl. Artikel L 312-10 des aktuellen *Code de l'éducation*).

Rückwirkend betrachtet, zeigte sich im Fall des Okzitanischen, dass manche Regionen ein größeres Interesse daran hatten, die Regionalsprachen zu fördern, und daher Übereinkünfte mit den jeweiligen *académies* abschlossen. Bis dato existieren in den ehemaligen Regionen Auvergne, Aquitaine, Languedoc-Roussillon, Limousin, Midi-Pyrénées und Rhône-Alpes solche Verträge zur Förderung des Okzitanischunterrichts.

Besonders engagierten sich hierbei die *Académie de Toulouse* sowie die *Académie de Montpellier*, in denen es bereits vor dieser gesetzlichen Möglichkeit strategische Mehrjahrespläne zur Förderung des Okzitanischen gab. Neben der Bekräftigung der Bedeutung der familiären Weitergabe der Sprache wurden konkrete Maßnahmen zur Erweiterung des Unter-

129 vgl. für die folgenden Absätze: *Loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation* sowie *Loi 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*

130 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Ein Unterricht in regionalen Sprachen und Kulturen kann während der gesamten Schulzeit nach Maßgabe der Regelungen, die vertraglich zwischen dem Staat und den Gebietskörperschaften, in denen diese Sprachen verwendet werden, festgeschrieben werden, stattfinden.“

richtungsangebots (v. a. der Eröffnung weiterer *sections bilingues*), der verbesserten Lehrenden- ausbildung sowie der Ausarbeitung von Lehrmaterialien genannt. In der *Académie de Toulouse* etwa war vorgesehen, dass jedes Kind im Laufe seiner Schulzeit im Rahmen des regulären Unterrichts mit der okzitanischen Sprache und Kultur in Berührung kommen sollte.¹³¹

Des Weiteren fand sich im *Code de l'éducation* von 2005 eine weitere altbekannte Passage, die bereits vor der *loi Deixonne* immer wieder in offiziellen Texten angeführt und auch – mehr oder minder inoffiziell – im Schulalltag praktiziert wurde: „*Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française*“¹³².

Die überarbeitete Fassung des *Code de l'éducation* stellte somit zwar eine Veränderung der Version von 1989 dar, enthielt jedoch keine neuen Regelungen, sondern nur solche, die bereits seit 1951 oder bereits davor im Schulsystem angewendet wurden.

Ab 2005 wurden sukzessive die Lehrpläne die Regionalsprachen für das *collège* sowie in weiterer Folge das *lycée* überarbeitet und an jene der Fremdsprachen, insbesondere durch die steigende Bedeutung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (kurz: GERS) des Europarats, angepasst.

Als Zielniveau am Ende des *collège* wurde für Lernende, die bereits in der Primarstufe mit einer Regionalsprache begonnen hatten, das Niveau B1 bzw. A2 für all jene, die erst im *collège* damit angefangen hatten, festgelegt. Das festgeschriebene Sprachniveau für den *socle commun* bzw. das *Diplôme national du Brevet* entsprach ebenso den Bestimmungen für das *collège*.

Den Prüfungen des *baccalauréat* wurden die Niveaus B2 für die erste lebende Sprache bzw. B1 für die zweite Sprache zugrunde gelegt. Schüler/innen des literarischen Zweigs im *lycée* (*série littéraire*) mussten außerdem entweder eine lebende Sprache vertieft wählen, um somit auf das Niveau C1 bzw. B2 für die erste bzw. zweite lebende Sprache zu gelangen, oder eine dritte Sprache auf dem Niveau A2 erlernen. Für alle anderen Zweige (*série économique et sociale* wie *série scientifique*) bestand ebenso die Möglichkeit, eine dritte lebende Sprache als Freigegegenstand zu erlernen, deren Zielniveau mit A2 angesetzt wurde.¹³³

131 vgl. SARPOULET (2010).

132 *Code de l'éducation* (konsolidierte Fassung vom 15.08.2016): Artikel L312-11. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Die Lehrenden sind dazu berechtigt, in der Primarstufe (Volksschule und Kindergarten) jedes Mal, wenn sie daraus einen Nutzen für ihren Unterricht, insbesondere für das Studium der französischen Sprache, ziehen können, auf die Regionalsprachen zurückzugreifen.“

133 vgl. *Code de l'éducation* (konsolidierte Fassung vom 15.08.2016): Artikel D312-16.

Seit der Überarbeitung des *Code de l'éducation* wurden die Regionalsprachen offiziell zumeist unter den Begriff der *langues vivantes* – fallweise auch *langues vivantes étrangères* – mit den Fremdsprachen zusammengefasst.

Der Lehrplan des *palier 1* (6^e und 5^e) des *collège* von 2007 sprach etwa generell von den *langues vivantes*, führte aber in der Kopfzeile die Bezeichnung *langues régionales* an. Der Lehrplan der Regionalsprachen für den *palier 2* (4^e und 3^e) von 2010 wurde aus den restlichen Sprachen ausgekoppelt und sprach folglich nur von *langues régionales*. In den Artikeln des *Code de l'éducation*, auf die sich die beiden Lehrpläne für das *collège* beziehen, war jedoch meistens von *langues vivantes étrangères* die Rede.¹³⁴

Die neuen Lehrpläne für das *lycée* von 2010¹³⁵ hatten diese problematische Terminologie korrigiert, indem sie den Begriff *langues vivantes (étrangères und régionales)* wählten.

Die zunehmende rechtliche Gleichsetzung der Regional- und Fremdsprachen durch die Aktualisierung des *Code de l'éducation* sowie die neuen Lehrpläne war jedoch problematisch. Einerseits könnte sie als Aufwertung der autochthonen Sprachen gesehen werden, die fortan allen anderen Sprachen im Schulsystem – mit Ausnahme des Französischen – gleichgestellt und dementsprechend unterrichtet werden können. Andererseits ließe sich dieser Umstand ebenso als Abwertung der Regionalsprachen sehen, die fürderhin sogar offiziell mit fremden Sprachen verglichen würden, womit ihnen die alltägliche Verwendung auf französischem Staatsgebiet abgesprochen wird und sie, ideologisch betrachtet, als etwas ‚Fremdes‘ bzw. ‚Nichtfranzösisches‘ deklariert werden.

3.3.6. Die *réforme du collège* als organisatorischer Rückschritt?

Die nächste größere Veränderung der Gesetzgebung zum Unterricht stellte die *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* vom 8. Juli 2013 dar, die den *Code de l'éducation* abermals erneuerte.¹³⁶

134 vgl. *Arrêté du 20 mars 2007 fixant les programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège* sowie *Arrêté du 7 juin 2010 fixant les programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 2 du collège*.

135 vgl. *Arrêté du 8 avril 2010 fixant le programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique* sowie *Arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*.

136 Für die folgenden Absätze, vgl. *Loi 2013-595 du 8 juillet d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*.

Neben großen organisatorischen Veränderungen in der Lehrendenausbildung, der Stundenanzahl, den Lehrplänen etc., die das Schulwesen ab dem Schuljahr 2016/2017 betrafen und im medialen Diskurs oftmals als ‚*réforme du collège*‘ bezeichnet wurden, wurde der regionalsprachliche Unterricht jedoch nur in geringem Ausmaß von dieser Gesetzesänderung verändert.

Im Kapitel *Les compétences communes aux collectivités territoriales* wurde im Artikel L 216-1 den Gemeinden, *départements* oder Regionen das Recht eingeräumt, außerunterrichtliche, freiwillige Veranstaltungen zu Regionalsprachen und deren Kultur anzubieten, die von der jeweiligen Gebietskörperschaft zu finanzieren sind.

Zudem wurden die Bestimmungen zum Regionalsprachenunterricht verfeinert, indem der Artikel L312-10 folgendermaßen geändert wurde:

Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.

Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage.

Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans les régions où ces langues sont en usage.

L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes:

1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales;

2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.

*Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales.*¹³⁷

Im Gegensatz zur Fassung von 2005 wurden die Regionalsprachen im neuen *Code de l'éducation* von 2013 als ‚Erbe Frankreichs‘ bezeichnet, was infolge der Verfassungsänderung von 2008, in der die Regionalsprachen im Artikel 75 über die Rechte der Gebietskörperschaften erstmals juristisch als ‚Erbe Frankreichs‘ bezeichnet wurden, geschah. Eine weitere Neuerung war die Nennung der Formen des Regionalsprachenunterrichts, wobei wiederum die

137 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Da die regionalen Sprachen und Kulturen zum Erbe Frankreichs gehören, wird ihr Unterricht insbesondere in den Regionen, in denen sie verwendet werden, gefördert. / Dieser Unterricht kann während der gesamten Schulzeit nach Maßgabe der Regelungen, die vertraglich zwischen dem Staat und den Gebietskörperschaften, wo diese Sprachen verwendet werden, festgeschrieben werden, stattfinden. / Gemäß den im Paragraph L 231-1 verliehenen Rechte, wird der *Conseil supérieur de l'éducation* über die Mittel zur Förderung der regionalen Sprachen und Kulturen in jenen Regionen, in denen sie verwendet werden, befragt. / Der freiwillige Unterricht der regionalen Sprache und Kultur wird in einer der beiden folgenden Formen angeboten: 1) ein Unterricht der regionalen Sprache und Kultur; 2) ein zweisprachiger Unterricht auf Französisch und auf der Regionalsprache. / Die Familien sind über die verschiedenen Angebote des Erwerbs der regionalen Sprachen und Kulturen informieren.“

Freiwilligkeit betont wurde, sowie die gesetzliche Verankerung der Information der Familien zu den möglichen Lernmöglichkeiten. Darüber hinaus erfuhr der Artikel L312-11 zur Verwendung der regionalen Sprache eine Erweiterung, weil die Thematisierung der regionalen Kultur für das Erreichen des *socle commun* und der Lehrpläne festgeschrieben wurde.

Im Anhang des Gesetzestextes wurde die Wichtigkeit einer lebenden Sprache ab dem *cours préparatoire* (kurz: *CP*), dem Beginn der Schulpflicht, betont, um die – im europäischen Durchschnitt schwachen – Sprachenkenntnisse der französischen Lernenden zu verbessern. Hierbei wurde insbesondere ein möglichst früher Beginn des Sprachenlernens der Fremd- und Regionalsprachen als Schlüssel zum Erfolg genannt. Daher sollten in den betroffenen *académies* der bilinguale Unterricht ab dem Kindergarten sowie der Unterricht der Regionalsprachen im Allgemeinen gefördert werden.

Darüber hinaus wurde die Verwendung von pädagogischen Materialien und Werken in einer Fremd- oder Regionalsprache für den schulischen Unterricht bzw. außerschulische Aktivitäten angeregt. Eine tatsächliche Neuerung stellte allerdings die Möglichkeit dar, Kinder aus einer Gemeinde ohne regionalsprachlichen Unterricht in einer anderen Gemeinde einzuschulen, sofern noch freie Plätze in der betreffenden Schule verfügbar sind.

In Zusammenhang mit der Reform des Schulwesens, die ab September 2016 in Kraft trat, wurden 2015 wie 2016 einige Rundschreiben und Erlässe veröffentlicht, um die Umsetzung des Gesetzestextes von 2013 zu begleiten.

In einem ersten Schritt wurde der 2005 geschaffene *socle commun de connaissances et de compétences* per Dekret vom 31. März 2015 in *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* umbenannt und verändert. Für die Regionalsprachen wurde Folgendes festgehalten:¹³⁸

Die neuen Bildungsstandards fassten die Regionalsprachen neben dem Französischen sowie den Fremdsprachen mit den ‚Wissenschaftssprachen‘ (*langages scientifiques*), ‚Informatik- und Mediensprachen‘ (*langages informatiques et des médias*) und ‚Kunst- und Körpersprachen‘ (*langages des arts et du corps*) unter der Bildungsdomäne *langages pour penser et communiquer* zusammen. In Aufzählungen wurde hierbei zumeist die Formulierung *langues étrangères et, le cas échéant, régionales* gewählt, worin implizit wieder eine Gleichsetzung bzw. Abwertung der autochthonen Sprachen gelesen werden könnte.

138 Für die folgenden Absätze, vgl. *Décret 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Das Bildungsziel für diesen Bereich wurde folgendermaßen im Erlass definiert:

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne: vocabulaire, prononciation, construction des phrases; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisation sociales, traditions, expressions artistiques ...).¹³⁹

Ein Erlass vom 19. Mai 2015 regelte die Organisation des Unterrichts, d. h. die Unterrichtsgegenstände sowie ihren zeitlichen Umfang, im *collège* neu, wovon auch die autochthonen Sprachen betroffen waren.¹⁴⁰

Generell wurden laut Stundentafel im Anhang des *arrêté* in der 6^e vier Wochenstunden im Unterrichtsfach *Langue vivante* angeboten oder drei bzw. zweieinhalb Wochenstunden in der *Langue vivante 1* bzw. 2 von der 5^e bis zur 3^e. Die Regionalsprachen schienen jedoch hiervon ausgenommen zu sein, zumal im Artikel 7 explizit angeführt wurde, dass Schulen im Rahmen eines *enseignement de complément* (2 Stunden und 45 Minuten wöchentlich ab September 2016 bzw. drei Wochenstunden ab September 2017) – neben dem verpflichtenden Unterricht sowie den *enseignements pratiques interdisciplinaires* – je nach ihrem Schulprofil für freiwillige Schüler/innen eine Wochenstunde in der 5^e sowie zwei Wochenstunden in der 4^e und 3^e für Regionalsprachen oder Latein bzw. Altgriechisch aufwenden können.

Lernende, die in der *école primaire* mit einer anderen Fremdsprache als Englisch begonnen hatten, können diese Sprache neben dem Englischunterricht ab der 6^e weiterführen, wofür finanzielle Sondermittel (*classes bilangues* im offiziellen Sprachgebrauch) zur Verfügung gestellt werden.

139 a. a. O.: *Annexe*. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Der Schüler beherrscht mindestens zwei lebende Fremdsprachen oder, im gegebenen Fall, eine Fremd- und eine Regionalsprache. / In jeder dieser Sprachen kann er mündliche und schriftliche Nachrichten verstehen, sich mündlich wie schriftlich auf einfache, aber wirksame Weise ausdrücken und kommunizieren. Er bringt sich bereitwillig in Gespräche ein und ergreift selbstständig das Wort. Er passt sein Sprachniveau und seinen Diskurs an die Situation an, er hört zu und berücksichtigt seine Gesprächspartner. Er beherrscht in ausreichendem Maße den Code der beherrschten Sprache, um sich in ein Gespräch des alltäglichen Lebens einzubauen: Wortschatz, Aussprache, Satzbau; er besitzt ebenso Kenntnisse über den kulturellen Kontext dieser Sprache (Lebensformen, Aufbau der Gesellschaft, Traditionen, künstlerischer Ausdruck ...).“

140 Für die folgenden Absätze, vgl. *Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège*.

Die größte Neuerung der *réforme du collège* stellte die Einführung der *enseignements pratiques interdisciplinaires* (kurz: *EPI*) dar, die neben dem *accompagnement personnalisé** zu den *enseignements complémentaires* zählen (vgl. Artikel 3 bis 6).

In der 6^e haben die vorgesehenen drei Wochenstunden gänzlich auf das *accompagnement personnalisé* zu entfallen, während die vier Wochenstunden von der 5^e bis hin zur 3^e sowohl auf den *accompagnement personnalisé* als auch die *enseignements pratiques interdisciplinaires* entfallen. In welchem Verhältnis die Stundenanzahl auf diese beiden Bereiche aufgeteilt wird, bleibt den Schulstandorten überlassen, das *accompagnement personnalisé* muss jedoch eine oder zwei Wochenstunden umfassen.

Die restlichen drei bzw. zwei Wochenstunden der *enseignements pratiques interdisciplinaires* haben sich stets einem der acht vorgegebenen Themen (darunter die Fremd- oder Regionalsprachen) unterzuordnen, wobei pro Schuljahr mindestens zwei unterschiedliche Themenbereiche – in welchem zeitlichen Ausmaß auch immer – bearbeitet werden müssen. Bis zum Ende des *collège* müssen die Schüler/innen sechs der insgesamt acht Themen erarbeitet haben, wodurch die Möglichkeit besteht, in den drei Schuljahren jeweils eine Regionalsprache im Rahmen der *enseignements pratiques interdisciplinaires* zu behandeln.

Im ministeriellen Rundschreiben vom 30. Juni 2015 wurden die teils vage gehaltenen Bestimmungen näher konkretisiert, die u. a. den Unterricht der Regionalsprachen betreffen.¹⁴¹

Gleich im ersten Abschnitt (*L'organisation des enseignements dans l'établissement*) wurde hervorgehoben, dass die Regionalsprachen sowie Latein und Altgriechisch im *collège* als *enseignement de complément* neben den *enseignements pratiques interdisciplinaires*, in denen ebenfalls die „*Langue et cultures de l'Antiquité*“ sowie die „*Langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales*“ als Themenbereiche vorgegeben sind, angeboten werden können. Die bereits bestehenden *options* können weiterhin an den jeweiligen Standorten angeboten werden.

Darüber hinaus wurde im zweiten Abschnitt darauf hingewiesen, dass der Unterricht der Regionalsprachen weiterhin durch das Rundschreiben vom 5. September 2001 – bzw. im Fall des bilingualen Unterrichts (*section bilingue* im offiziellen Sprachgebrauch) durch den Erlass von 12. Mai 2003 – geregelt wird. Somit wurden alle bestehenden Formen des regionalsprachlichen Unterrichts weitergeführt, doch die Schüler/innen, die ein *enseignement de complément*

141 Für die weiteren Absätze, vgl. *Circulaire ministeriel 2015-106 du 30 juin 2015 relatif aux enseignements primaire et secondaire*.

wünschen, müssen auf mehrere Klassen aufgeteilt werden, um die Bildung eines Ausbildungszweigs zu verhindern.

Im vierten Abschnitt wurden ebenso die Fremd- und Regionalsprachen thematisiert, deren Angebot in Plänen der jeweiligen *académies* ausgewiesen werden soll, um den Familien den Überblick über das Sprachenangebot der jeweiligen Standorte zu erleichtern. Des Weiteren wurde erneut darauf hingewiesen, dass die Lernenden, die bereits in der *école primaire* mit einer Regionalsprache oder einer Fremdsprache außer Englisch begonnen hatten, diese ab der 6^e neben dem Englischunterricht weiterführen könnten. Diese beiden Sprachen können mit insgesamt sechs Wochenstunden angeboten werden. Die teilnehmenden Schüler/innen müssen wiederum auf verschiedene Klassen aufgeteilt werden, um eine Zweigbildung zu unterbinden.

Die Erarbeitung und Veröffentlichung der Pläne der *académies* mit dem Angebot der lebenden Sprachen wurden durch ein eigenes ministerielles Rundschreiben vom 20. Oktober 2015 näher spezifiziert.¹⁴²

Obwohl im *circulaire* davon gesprochen wurde, dass die Regionalsprachen in diese Pläne integriert werden sollten, war durchgehend vom Unterricht der ‚großen‘ Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch) sowie der weniger verbreiteten Fremdsprachen die Rede. Insbesondere die Stärkung des Deutschunterrichts wurde mehrmals – wie auch schon in der gesamten Reform des Schulwesens – hervorgehoben.¹⁴³

Die Reform des *collège* sorgte ab der Veröffentlichung der rechtlich bindenden nationalen Erlasse und Verordnungen im Jahre 2015 für zahlreiche Diskussionen in den Schulen, Medien, aber auch in der Politik, in der sich ein ideologischer Streit um die Ausrichtung der Schule entfesselte, weshalb die Gewerkschaften der Lehrer/innen mehrmals zu Streikmaßnahmen aufriefen, um die Reform aufzuhalten.¹⁴⁴

142 vgl. *Circulaire ministériel 2015-173 du 20 octobre 2015 relative à la carte des langues vivantes*.

143 Eine Recherche im Schuljahr 2018/2019 belegt, dass diese Übersichtspläne noch nicht auf den Homepages der *académies* zu finden sind. Die staatliche Servicestelle *ONISEP* (*Office national d'information sur les enseignements et les professions*) bietet einen solchen Plan bereits seit Juni 2016 an, führt aber nur die sechs bedeutendsten Fremdsprachen in Form eines Übersichtsplans an, während die Standorte mit Regionalsprachenunterricht nur mittels thematischer Suche auf der Homepage zu finden sind (vgl. *ONISEP: La carte des principales langues vivantes étrangères enseignées près de chez vous*, Online-Zugriff am 23.12.2018).

144 vgl. u. a. *LE FIGARO: Réforme du collège: lettre ouverte de 200 professeurs à François Hollande*, *LIBÉRATION: Contre la réforme du collège, après la manif, le boycott* sowie *LIBÉRATION: Réforme du collège: une bataille très politique* (alle: Online-Zugriff am 02.09.2016).

Insbesondere Lehrende von lebenden und klassischen Sprachen zeigten sich besorgt ob der tiefgreifenden Veränderungen im Schulsystem: So befürchteten etwa die Deutschlehrenden, dass durch den Wegfall der *section bilangues* weniger Kinder Deutsch ab der 6^e lernen würden, was das Bildungsministerium aus Gründen der sozialen Durchmischung – die Klassen mit früh beginnendem Deutschunterricht sind als ‚Eliteklassen‘ verschrien – durchsetzen will. Doch nach Protesten der Gewerkschaft, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern wurde in den ergänzenden Texten zum Gesetz sowie in den Informationsmaterialien stets auf die Verbesserungen für den Deutschunterricht – insbesondere vor dem Hintergrund des 50-Jahre-Jubiläums der Deutsch-Französischen Freundschaft – sowie die anderen Fremdsprachen hingewiesen.¹⁴⁵

Die Latein- und Altgriechischlehrenden sahen durch das Streichen der bis dahin bestehenden *options* ihre Fächer gänzlich verschwinden, was das Ministerium verneinte, indem es auf die Möglichkeit eines *enseignement de complément* sowie das *enseignement pratique interdisciplinaire* „*Langues et cultures de l'Antiquité*“ hinwies. Darüber hinaus wurden Elemente der lateinischen Sprache im neuen Lehrplan von 2016 im Französischunterricht vorgesehen. Wie sich jedoch bei bereits durchgeführten Lehrversuchen zeigte, sank der Anteil des tatsächlichen Sprachunterrichts in klassischen Sprachen zugunsten der Vermittlung kultureller oder historischer Elemente stark.¹⁴⁶

Die Vertreter der Regionalsprachen sahen den Unterricht der autochthonen Sprachen ebenso stark gefährdet, weshalb Organisationen wie die *FLAREP* (kurz für: *Fédération pour les Langues Régionales dans l'Enseignement Public*) oder – im Fall des Okzitanischen – die *FELCO* (kurz für: *Federacion dels Ensenhaires de Lengua e Cultura d'Oc*) regelmäßig ihre Befürchtungen sowie Kritik schriftlich an das Bildungsministerium richtete und oftmals direkt bei den Zuständigen vorsprach.

Nach kritischer Lektüre des Gesetzes samt darauf aufbauenden Texten und einer Befragung von Okzitanischlehrenden in allen *académies* des okzitanischsprachigen Raums übermittelte die *FELCO* ihre primären Kritikpunkte an die damals zuständige Ministerin Najat Vallaud-Belkacem.¹⁴⁷

145 vgl. u. a. ARTE: *Réforme du collège: große Katastrophe?* (Online-Zugriff am 02.09.2016).

146 vgl. u. a.: LE MONDE: *Réforme scolaire: la polémique autour du latin et du grec couve toujours* (Online-Zugriff am 02.09.2016).

147 Für die folgenden Absätze, vgl. *FELCO: Commentaires sur le texte du 30-06-2015 venant compléter le décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège et l'arrêté du 19 mai 2015* (Online-Zugriff am 02.09.2016) und *FELCO: La réforme des collèges telle qu'elle est*

Ein wiederholt geäußelter Kritikpunkt betraf die Situation der Okzitanischlehrenden, die zumeist an mehreren Schulen (zumeist zwei bis drei) arbeiten müssen, um eine volle Lehrverpflichtung abdecken zu können, weshalb die betroffenen Lehrenden nur schwer an der gewünschten Autonomie der Schulstandorte mitwirken können. Aufgrund dieser mehrfachen Mitverwendung verbringen die Lehrenden ein Gros ihrer Zeit damit, von einer Schule zur anderen zu fahren, und können somit weniger Zeit auf die Vor- und Nachbereitung ihres Unterrichts bzw. die Individualisierung zugunsten der Schüler/innen aufwenden.

Eng damit verbunden, ist das Problem, dass die Okzitanischlehrenden an ihren Schulen keine *conseils d'enseignement* (entsprechen den Fachgruppen in österreichischen Schulen) mit anderen Kolleg(inn)en bilden können, zumal sie zumeist alleine an einem Standort unterrichten. Dieses Einzelkämpfertum erhöht nicht nur das persönliche Arbeitspensum, sondern schwächt das Fach im Vergleich zu anderen Fachgruppen, weshalb die Okzitanischlehrer/innen noch stärker ihre Existenz vor anderen rechtfertigen müssen.

Ein weiterer Themenkomplex, der beanstandet wurde, sind die *enseignements pratiques interdisciplinaires* sowie die *enseignements de complément*, denn neben der direkten Konkurrenz zu den klassischen Sprachen (*Langues et cultures de l'Antiquité*) müssen die Lehrenden hart darum kämpfen, dass die Mittel für das *EPI: Langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, régionales* sowie mögliche *enseignements de complément* ab der 5^e auch tatsächlich den Regionalsprachen zugutekommen.

Da das Erlernen einer Sprache nur durch ausreichende Dauer und Intensität des Unterrichts gewährleistet werden kann, ist das Erlernen einer Sprache im Rahmen der *EPI* nur schwer möglich, vor allem da eigentlich ein Abwechseln derselben vorgesehen ist. Ebenso könnte ein nichtsprachliches Fach im Rahmen des *EPI* « *Langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, régionales* » auf der jeweiligen Sprache unterrichtet werden, was jedoch die effektive Unterrichtszeit derselben erneut senkt. Ein letzter Kritikpunkt an den *EPI* und *enseignements de complément* war die Erstellung eines Stundenplans, die durch die Vielzahl an Wahlmöglichkeiten und unterschiedlichen Zeiträumen¹⁴⁸ zunehmend erschwert wird und somit grundsätzlich an den Regionalsprachen Interessierte abschrecken könnte.

vécue sur le terrain par les professeurs d'occitan. Une enquête de la FELCO – 19 octobre 2015 (Online-Zugriff am 02.09.2016).

148 Das *circulaire* vom 30. Juni 2015 sieht als mögliche Zeiträume ein Trimester bis hin zu einem gesamten Schuljahr vor.

Das Rundschreiben zur Umsetzung der Reform sah gleichsam ein Aufteilen der Schüler/innen, die dasselbe *EPI* gewählt haben, vor, um eine somit entstehende Zweigbildung zu unterbinden. Dieses Vorgehen wurde von der *FELCO* als ‚Stigmatisierung‘ sowie ‚Demotivation‘ für die Lernenden, aber auch als weitere organisatorische Hürde für die Schulverwaltung bezeichnet.

Die Einführung einer zweiten lebenden Sprache ab der 5^e wurde zwar begrüßt, doch befürchteten die Vertreter der Okzitanischlehrenden, dass die Eltern angesichts der Konkurrenz ‚großer‘ Sprachen wie Deutsch, Spanisch oder Italienisch aus einem Nützlichkeitsgedanken heraus ihre Kinder nicht für Regionalsprachen anmelden würden. Durch den Beginn ab der 5^e ist weiters keine direkte Fortsetzung des Sprachunterrichts gegeben, wenn in der 6^e kein Zusatzunterricht angeboten wird.

Oftmals wurde ebenso das Fehlen des Terminus *langue(s) régionale(s)* neben den *langue(s) étrangère(s)* moniert, weil dadurch – entgegen gegenteiliger mündlicher Zusagen seitens des Bildungsministeriums – die Regelungen offiziell nur auf die Fremdsprachen, nicht jedoch die Regionalsprachen zutreffen würden.

Ein Kritikpunkt, der jedoch weniger mit der Reform des *collège* als vielmehr mit der Kompetenzenfrage der verschiedenen Gebietskörperschaften (franz.: *collectivités territoriales*) zusammenhängt, waren die bedeutsamen Unterschiede zwischen dem tatsächlichen Unterricht in Regionalsprachen zwischen verschiedenen *académies*. Da die ehemaligen¹⁴⁹ Regionen Verträge mit den jeweiligen *académies* über den Unterricht abschließen konnten, ergaben sich teils große Differenzen im regionalsprachlichen Unterricht, wie von der *FELCO* gesammelte Berichte der zuständigen Inspektor(inn)en belegten.

Während beispielsweise in der *Académie de Toulouse* durch ein intensives Engagement der ehemaligen Region Midi-Pyrénées für die okzitanische Sprache ab September 2016 keine Veränderungen für die Lehrenden und Schüler/innen eintrat, zeigten sich in der benachbarten *Académie de Montpellier* besorgniserregende Engpässe bei der Finanzierung der auslaufenden Unterrichtsmöglichkeiten.¹⁵⁰

149 Hiermit sind die 22 Regionen, die bis zur *réforme territoriale* im Jahr 2016 bestanden, gemeint.

150 vgl. *FELCO: Réforme des collèges et enseignements de l'occitan. Où en sommes-nous? Une enquête de la FELCO – mars 2016* (Online-Zugriff am 02.09.2016).

3.3.7. Die (vermeintliche) Einführung einer *agrégation*

Trotz der größeren Umwerfungen im Bildungssystem, die mit juristischen Texten einhergingen, zeichnete sich der Unterricht der autochthonen Sprachen weiterhin durch einen fehlenden Text mit Rechtsverbindlichkeit aus. Erst im Frühjahr 2017 folgte ein langersehntes Rundschreiben des Bildungsministeriums, das sich auf den Unterricht der regionalen Sprachen und Kulturen bezog.

Auf den ersten Blick zeigte sich wenig Innovationskraft in diesem Text, da dem Regionalsprachenunterricht keine neuen Zugeständnisse gemacht wurden. Vielmehr wurden bereits geschaffene Möglichkeiten angeführt und der Wille einer Beförderung und Entwicklung des bilingualen Unterrichts betont. Nichtsdestotrotz wurde erstmals ein konkreter Rahmen in Hinblick auf Maximalstunden aller Unterrichtsmodalitäten gegeben.

Ferner wurde die Bedeutung der *Conseils Académiques des Langues Régionales* und ihre Mitarbeit bei der Erstellung der *cartes académiques* hervorgehoben. Positiv aufgenommen wurde der Hinweis, dass der Regionalsprachenunterricht nicht vom Abschluss von schriftlichen Vereinbarungen abhängig ist.

Nach dem Versprechen des damaligen französischen Premierministers Manuel Valls im Jahre 2016, eine *agrégation* für das Korsische – als erste Regionalsprache in Frankreich – einzuführen, forderte die *FELCO* wiederholt die Schaffung einer solchen Prüfung für alle Regionalsprachen, für die ein *CAPES* abgelegt werden kann.

In einem Schreiben vom 02. Oktober 2016 an die *FELCO* befürwortete die zuständige Bildungsministerin Najat Vallaud-Belkacem diese Forderung und stellte eine Aufnahme der autochthonen Sprachen in die Liste der Fachrichtungen der *agrégation* in Aussicht.¹⁵¹

Am 15. März 2017 schließlich wurde ein *arrêté* unterzeichnet, das den Lehrenden von sieben Regionalsprachen – Baskisch, Bretonisch, Katalanisch, Korsisch, Kreolisch, Okzitanisch und Tahitisch – die Teilnahme an einem *concours d'agrégation* in ihrem Fach ermöglichte. Die Wirksamkeit dieses Erlasses sollte ab dem Beginn des Schuljahres 2017/2018 in Rechtsgültigkeit erwachsen, sodass im Prüfungszeitraum 2018 erstmals Prüfungen in Bretonisch, Korsisch und Okzitanisch abgehalten werden sollten. Im darauffolgenden Jahr sollten Baskisch und Katalanisch sowie 2020 erstmals Kreolisch und Tahitisch folgen.¹⁵²

151 vgl. LA SETMANA: *Ensenhament: lèu-lèu una agregacion en lenga occitana* (Online-Zugriff am 12.11.2016).

152 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Création d'une agrégation des „langues de France“* (Online-Zugriff am 31.08.2018) sowie vgl. LE FIGARO: *L'agrégation en corse, breton et occitan possible dès 2018* (Online-Zugriff am 31.08.2018).

Nachdem erst Monate nach der Veröffentlichung des *arrêté* die Themen für den Prüfungstermin im Jahr 2018 bekanntgegeben wurden, wurde ebenso die Anzahl von einem Posten je Sprache publik gemacht, was erneut zu Entrüstung seitens der Lehrendenvertretungen führte. Noch größeres Unverständnis wurde durch die Mitteilung des Bildungsministeriums hervorgerufen, dass jedes Jahr nur drei Regionalsprachen zur *agrégation* antreten könnten und im Jahr 2019 wiederum das Korsische zur Prüfung stehen werde. Durch ein derartiges Prozedere – die *FELCO* bezeichnet die gesamte Durchführung der *agrégation* sogar als ‚Beleidigung‘ (*camouflet* im französischen Original) – könnte es noch bis ins Jahr 2020 oder 2021 dauern, bis ein weiterer Posten für das Okzitanische eröffnet wird.

Dass sich etwa 50 Personen für das Auswahlverfahren anmeldeten und letztlich 20 zur letzten Prüfung antreten durften, sehen die Vertreter/innen der Okzitanischlehrenden als Beweis für eine erneute Eröffnung der *agrégation* für das Okzitanische sowie alle anderen Regionalsprachen, die bereits einmal zur Prüfung standen, sowie die Erhöhung auf vier bis fünf Plätze pro Jahr. Bisher gibt es keine konkrete Antwort des Ministeriums auf die wiederholten Angebote zur Diskussion dieser Problematik sowie die Fragen seitens der *FELCO*.¹⁵³

3.3.8. Die zukünftige *réforme du lycée et du baccalauréat*

Bereits im Zuge seines Wahlkampfs um die Präsidentschaft kündigte der nunmehrige französische Staatspräsident Emmanuel Macron an, das *lycée* sowie das *baccalauréat* grundlegend modernisieren zu wollen. Premierminister Édouard Philippe verkündete folglich bereits im Juli 2017 eine reformierte Reifeprüfung ab 2021.

Zu diesem Zwecke beauftragte der Bildungsminister Jean-Michel Blanquer den Politologen Pierre Mathiot mit der Erstellung eines *rapport* mit Vorschlägen für eine Überarbeitung des *baccalauréat*, der am 24. Jänner 2018 an den Minister übergeben wurde.

Nach der Präsentation der darauf basierenden Reform am 14. Februar 2018 wurde die oberste Instanz der Lehrplanerstellung, der *Conseil supérieur des programmes*, mit der Erstellung der neuen Lehrpläne für das *lycée* beauftragt. Die neuen Lehrpläne für die *classe de première* und die *classe de terminale* werden Ende des Jahres 2018 vorgestellt und ab dem Schuljahr 2019/2020 gelten.¹⁵⁴

153 vgl. u. a. FELCO: 12-07-18: *Lettre au ministre – Pas d’occitan à la session 2019 de l’agrégation langues régionales* und FELCO: *Compte rendu de l’audiència FELCO al ministèri – 11-01-2018* (beide: Online-Zugriff am 31.08.2018).

154 vgl. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION NATIONALE: *Baccalauréat 2021: un tremplin pour la réussite* (Online-Zugriff am 01.09.2018).

Am 16. Juli 2018 wurden per Dekret¹⁵⁵ die Änderungen in der Organisation des *baccalauréat* sowie der beiden Schulstufen davor offiziell beschlossen.

Der *rapport Mathiot* (offiziell: *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles*) sowie die davon abgeleitete Reform begründeten den Handlungsbedarf damit, dass die französische Reifeprüfung nicht effizient genug auf Studien des tertiären Bildungssektors vorbereite, was sich an den hohen Drop-out-Quoten von bis zu 61 % in den ursprünglich gewählten Studienfächern ablesen lasse.

Ferner sei die punktuelle Evaluation der Schüler/innen im europäischen Vergleich zu stark, denn in zahlreichen anderen Ländern würden die Beurteilungen der letzten Jahre vor den abschließenden Prüfungen als prüfungsimmanente Leistung in selbige eingerechnet. Zumeist würden diese laufend erbrachten Leistungen einen Anteil von einem Drittel bis zu zwei Dritteln der finalen Gesamtnote – in skandinavischen Ländern wie Schweden oder Finnland werden beinahe exklusiv die kontinuierlichen Leistungen für das Bestehen der Reifeprüfung herangezogen – darstellen, während in Frankreich bis dato nur abschließende Prüfungen für das *baccalauréat* ausschlaggebend gewesen seien.

Ein weiteres Argument für eine Neustrukturierung dieser abschließenden Prüfung ist der organisatorische Aufwand, der durch eine Konzentration vieler Prüfungen innerhalb kurzer Zeit entstehe, wobei die bereits von den Lernenden erbrachten Leistungen nicht im Geringsten berücksichtigt würden.¹⁵⁶

Die beschlossene Reform sieht folgende Veränderungen im *lycée* bzw. beim *baccalauréat* vor: Die seit den 1980er-Jahren geltende Einteilung in *séries* wird aufgehoben und durch *enseignements de spécialités* im *lycée général* ersetzt, während im *lycée technologique* die *séries* weiterhin im Rahmen der Ausbildungsschwerpunkte bestehen, aber die allgemeinbildenden Fächer gemeinsam unterrichtet werden.

40 % der Gesamtnote haben prüfungsimmanenten Charakter und setzen sich aus den Zeugnisnoten der *classe de première* und *classe de terminale* (insgesamt 10 % der Endnote) sowie aus gemeinsamen Prüfungen (insgesamt 30 % der finalen Note) zusammen. Diese gemeinsamen Prüfungen (*épreuves communes*) werden in den Fächern, in denen es keine abschließende Prüfung gibt, abgehalten. 60 % der Endnote umfassen die Abschlussprüfungen aus Französisch

155 vgl. *Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique.*

156 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Baccalauréat 2021*, 4ff. (Online-Zugriff am 01.09.2018).

(schriftlich sowie mündlich am Ende der *classe de première*), aus zwei zu wählenden Schwerpunkten (schriftlich), Philosophie (schriftlich) sowie einer mündlichen Abschlusspräsentation zu einer Projektarbeit, die in den beiden letzten Schulstufen, basierend auf den gewählten Wahlpflichtfächern, erstellt wird.

Zu Beginn der *classe de seconde* findet eine digital durchgeführte Lernstandserhebung in Französisch und Mathematik statt, um die Leistungen und Bedürfnisse der Schüler/innen zu erheben. Ebenso werden die Lernenden durch ein *accompagnement personnalisé* (zwei Wochenstunden) in ihrer schriftlichen wie mündlichen Ausdrucksfähigkeit gestärkt und mittels *accompagnement dédié à l'orientation* (54 Jahresstunden) in ihrer Entscheidungsfindung hinsichtlich ihres Ausbildungsschwerpunkts und ihres persönlichen Projekts für den Abschluss unterstützt. Vor dem Übertritt in die *classe de première* muss die Wahl zwischen dem klassischen Zweig (*voie générale*) und dem berufsbildenden Zweig (*voie technologique*) getroffen werden. Im klassischen Zweig müssen drei Wahlpflichtfächer (*enseignements de spécialité*) gewählt werden und im berufsbildenden Zweig ein Wahlfachkorb, bestehend aus drei aufeinander abgestimmten Wahlpflichtfächern.

Im zweiten und dritten Trimester der *classe de première* finden zwei Durchgänge gemeinsamer Prüfungen mit prüfungsimmanentem Charakter statt. Im Juni des Schuljahres müssen vor dem Übertritt in die *classe de terminale* im klassischen Zweig zwei der bereits ausgewählten drei Wahlpflichtfächer ausgewählt werden, die fortgesetzt werden, während im berufsbildenden Zweig zwei Wahlpflichtfächer des gewählten Wahlfachkorbs weitergeführt werden. Zudem finden am Ende dieser Schulstufe bereits die vorgezogenen schriftlichen wie mündlichen Abschlussprüfungen aus Französisch statt.

In der letzten Klasse gilt es im zweiten Trimester einen letzten Durchgang der gemeinsamen Prüfungen mit prüfungsimmanentem Charakter zu bestehen, bevor im Frühjahr die abschließenden Prüfungen in zwei ausgewählten Wahlpflichtfächern sowie Ende Juni die schriftliche Abschlussprüfung aus Philosophie und die mündliche Abschlusspräsentation stattfindet.

Im Zuge dieser Reform wurde außerdem die Stundentafel des *cycle terminal* verändert, sodass diese nun, wie folgt, aussieht:

	PREMIÈRE	TERMINALE
ENSEIGNEMENTS COMMUNS		
Français / Philosophie	4 h / –	– / 4 h
Histoire-Géographie	3 h	3 h
Enseignement moral et civique	0 h 30	0 h 30
Langue vivante A et B	4 h 30	4 h
Éducation physique et sportive	2 h	2 h
Humanités scientifiques et numériques	2 h	2 h
	16 h	15 h 30
ENSEIGNEMENTS DE SPÉCIALITÉ	3 zur Wahl	2 zur Wahl
Arts	4 h	6 h
Écologie, agronomie et territoires	4 h	6 h
Histoire, géographie, géopolitique et sciences politiques	4 h	6 h
Humanités, littératures et philosophie	4 h	6 h
Langues et littératures étrangères	4 h	6 h
Mathématiques	4 h	6 h
Numérique et sciences informatiques	4 h	6 h
Sciences de la vie et de la terre	4 h	6 h
Sciences de l'ingénieur	4 h	6 h
Sciences économiques et sociales	4 h	6 h
Physique-chimie	4 h	6 h
	12 h	12 h
GESAMTSTUNDEN	28 h	27 h 30
ENSEIGNEMENTS OPTIONNELS	ab der Première (1 zur Wahl)	nur in der Terminale (2. Fach zur Wahl)
jeweils 3 h	Arts	Mathématiques expertes
	Langues et cultures de l'Antiquité	Mathématiques complémentaires
	EPS	Droit et grands enjeux du monde contemporain
	Langue vivante C	–

Tab. 1: Stundenanzahl im cycle terminal ab 2019/2020¹⁵⁷

In den berufsbildenden Zweigen wird ein gemeinsamer Unterricht in Französisch, Philosophie, Geschichte und Geographie, Politische Bildung (*enseignement moral et civique*), den Lebenden Sprachen 1 und 2 sowie in Sport angeboten, der je nach *série* um Mathematik, Physik und Chemie etc. ergänzt wird. Die bestehenden Ausbildungsschwerpunkte (*Sciences et technologies du management et de la gestion, Science et technologies de la santé et du social, Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration, Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable, Techniques de la musique et de la danse, Sciences et technologies de laboratoire, Sciences et technologies du design et des arts appliqués* sowie *Sciences et*

157 vgl. a. a. O., 19 (Online-Zugriff am 01.09.2018).

technologies de l'agronomie et du vivant) bestehen in Form zu wählender Wahlpflichtfächer im Rahmen der *enseignements de spécialités* weiter. Aufgrund der zahlreichen Formen werden keine genauen Stundenzahlen für die jeweiligen Formen angegeben; die Gesamtwochenstundenanzahl beträgt jedoch in der *classe de première* zwischen 26 und 30 Wochenstunden bzw. 27 bis 32 Wochenstunden in der *classe de terminale*. Nicht näher spezifizierte *enseignements optionnels* sind wiederum je nach *série* belegbar.¹⁵⁸

Wie schon bei der *réforme du collège* befürchteten die Okzitanischlehrenden zunehmende Verschlechterungen für ihren Unterrichtsgegenstand und übermittelten ihre Sorgen mehrmals im Laufe des Reformprozesses schriftlich an das zuständige Bildungsministerium.

So wurden die Okzitanischlehrenden vor der Online-Befragung der Schüler/innen im *lycée* angehalten, ihre Schüler/innen für die Belange des Okzitanischunterrichts zu sensibilisieren und dies auch bei der Erhebung schriftlich festzuhalten. Die Beunruhigung der Lehrkräfte stieg insbesondere nach der Veröffentlichung des *rapport Mathiot*, der an keiner Stelle den Begriff ‚Regionalsprachen‘ anführt, sondern nur ‚Fremdsprachen‘ oder ‚Lebende Sprachen‘.

Ab der Präsentation der Reform wurde insbesondere die fehlende Nennung der Regionalsprachen, die den Familien seit der Veröffentlichung erster Informationsmaterialien ein vermeintlich falsches Bild der Wahlmöglichkeiten liefern und somit zu einer geringeren Nachfrage aufgrund mangelnder bzw. mangelhafter Information führen könnte, moniert.

Vorschläge neben der Umbenennung des *enseignement optionnel* « *Langues et cultures de l'Antiquité* » in « *Langues et cultures de l'Antiquité et langues et cultures régionales* » samt Möglichkeit eines zusätzlichen Besuchs in Form eines weiteren Freifachs – Latein und Altgriechisch können etwa als drittes bzw. zweites Freifach in der *classe de terminale* bzw. *classe de première* erlernt werden – waren die Wiedereinführung einer *option de langue régionale* in allen Zweigen der *voie technologique* sowie die Wiedereinführung eines möglichen Fernunterrichts in Okzitanisch über das *Centre national de l'enseignement à distance* für Lernende, die über keinen Okzitanischunterricht an ihrem Schulstandort verfügen.

Das Ministerium antwortete hierauf damit, dass die Regionalsprachen als *langue vivante B* bzw. als *langue vivante C* in den *enseignements optionnels* sowohl im klassischen als auch berufsbildenden Zweig weiterhin stets gewählt werden könnten – im Gegensatz zu den alten Sprachen, die es in Form der Freifächer zu unterstützen gelte. Die Möglichkeit eines Fernunterrichts werde geprüft, allerdings gebe es derzeit keinen entsprechenden Unterricht.

158 vgl. a. a. O.: 20 (Online-Zugriff am 01.09.2018).

Auf weitere Briefe, die auf das Fehlen der Regionalsprachen hinwiesen, folgte stets dieselbe Antwort seitens des Ministeriums, wobei erstmals auf die etwas höhere Bedeutung der Regionalsprachen für die Gesamtpunktezahle des *baccalauréat* hingewiesen wurde, der ab Inkrafttreten der Reform bei einem Koeffizienten von insgesamt 6 von 100 liegen werde.

Eine weitere wiederkehrend geäußerte Befürchtung war das Stagnieren des bilingualen Unterrichts, der nach dem *collège* oftmals keine Fortsetzung finde und durch noch ausstehende *arrêtés* nach der kurzfristigen Reduktion im Jahre 2003 wiedereingeführt werden sollte.¹⁵⁹

Da zum Zeitpunkt der Endfassung der vorliegenden Arbeit noch keinerlei genaue Gesetzestexte, insbesondere Erlässe, sowie nähere Informationen zur konkreten Umsetzung der geplanten Reform vorliegen, kann die Auswirkung auf den institutionellen Okzitanischunterricht nur mit Vorbehalten eingeschätzt werden.

Erschwert wird eine vorsichtige Evaluation zudem durch unterschiedliche Informationen, die seitens des Ministeriums ausgegeben werden, denn beim Vergleich der 30-seitigen Pressemappe zur Reform und der sechsseitigen Synthese zeigen sich unterschiedliche Fächer der *enseignements communs* und *enseignements optionnels*.

Neben dem Weiterbestehen von seit Langem kritisierten Problemen, etwa der fehlenden expliziten Nennung der Regionalsprachen, erweist sich die neue Reform in Hinblick auf den Unterricht des Okzitanischen als ähnlich ineffizient wie der bisherige Unterricht. Dies ist vor allem dem fehlenden Angebot sowie der weiterhin geringen Stundenanzahl – vier bzw. viereinhalb Wochenstunden für zwei Lebende Sprachen bedeutet maximal zwei Wochenstunden für das Erlernen einer Regionalsprache als *langue vivante B* – geschuldet. Außerdem steht der seit längerer Zeit geforderte tatsächlich bilinguale Unterricht weiterhin aus, womit keine sinnvolle Sprachvermittlung im Sinne der Ausbildung von Sekundärsprecher(inne)n zustandekommen kann.

159 vgl. FELCO: *Urgent: questionnaire officiel sur la réforme du bac : intervention pour nos langues régionales*, FELCO: 05-02-2018 – *Postes aux concours – réforme des lycées – La FELCO écrit au ministère*, FELCO: 23-04-2018 – *Lettre FELCO / Ministère réforme lycées – bac*, FELCO: 01-06-2018 – *Réforme du lycée : le Ministère répond à la FELCO*, FELCO: 07-06-18 – *Un document sur le bac destiné aux familles ignore les langues régionales. La FELCO réagit*, FELCO: 14-06-2018 – *Le président de la section 73 du Conseil national des universités écrit au Ministère*, FELCO: 02-07-2018 – *Compte-rendu rencontre FLAREP – Ministère und FELCO*: 26-07-2018 – *Reforma dels licèus : le Ministre nous répond ...* (alle: Online-Zugriff am 02.09.2018).

3.4. Aktuelle Tendenzen der französischen Sprachenpolitik

Neben den soeben beschriebenen Entwicklungen in der Gesetzgebung zum Regional-sprachenunterricht lassen sich weitere generelle Tendenzen der Sprachenpolitik, die ebenso den Unterricht des Okzitanischen beeinflussen können, nachweisen.

In chronologischer Reihenfolge ließen sich hierfür die seit Langem immer wieder zur Debatte stehende Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die erfolgte Gründung des *Ofici Public de la Lengua Occitana* (okz.: Öffentliches Amt der okzitanischen Sprache) im Jahre 2015 sowie die Zusammenlegung der französischen Regionen im Jahre 2016 nennen.

3.4.1. Neue Bestrebungen zur Ratifikation der Charta

Die Genese der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (im Nachfolgenden kurz: Charta) lässt sich bereits auf erste Pläne des Europarats zum Schutz ethnischer Minderheiten samt ihren Sprachen und Kulturen aus den 1960er-Jahren zurückführen. Im Rahmen mehrerer Erklärungen – v. a. der Erklärung von Galway über den Schutz bedrohter Minderheitensprachen (1975) sowie der Erklärung von Bordeaux über die Probleme der Regionalisierung (1978) – wurde die Bedeutung dieses Vorhabens mehrfach bekräftigt, die 1981 von der Empfehlung 928 der parlamentarischen Versammlung des Europarats zu konkreten Maßnahmen für den Gebrauch der Minderheitensprachen ergänzt wurde. In diesem Zusammenhang entstand 1982 ebenfalls das Europäische Büro für Sprachminderheiten, das sich bis 2010 um die Belange von regionalen und minoritären Sprachen kümmerte.¹⁶⁰

Im Jahre 1983 erstellte der Europarat, basierend auf den bisher gemachten Erklärungen und Vorschlägen, eine Liste an europäischen Regional- und Minderheitensprachen und ließ von 1984 bis 1987 nach der Anhörung von Sprecher(inne)n der betroffenen Sprachen eine Rohfassung der Charta ausarbeiten. Nach der Zustimmung des Kongresses der Gemeinden und Regionen sowie der Parlamentarischen Versammlung betraute der Ministerrat des Europarats eine Expertenkommission mit der Überarbeitung der ersten Fassung, die von 1989 bis 1992 bearbeitet wurde. Gleich nach dem Abschluss dieser Arbeiten wurde die Charta vom Ministerrat angenommen und sogleich zur Ratifikation freigegeben, wobei sich Frankreich bei der Abstimmung am 25. Juni 1992 seiner Stimme enthielt.¹⁶¹

160 vgl. VIAUT (2002): 10ff.

161 vgl. WOEHRLING (2005): 11f.

Mit dem 1. März 1998 trat die Charta schließlich in Kraft, nachdem sie von sechs Mitgliedsländern des Europarats ratifiziert wurde. Bisher unterschrieben und ratifizierten nur 25 von 47 Mitgliedern die Charta, während acht Staaten – darunter Frankreich – den Text nur unterschrieben, aber noch nicht ratifizierten, weshalb er in diesen Staaten nicht in Rechtskraft erwuchs.¹⁶²

Doch welche Verpflichtungen gehen Staaten mit der Ratifizierung der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ein?

Mit der Ratifizierung verpflichtet sich das betreffende Land, neben allen generellen Maßnahmen aus Teil II (Ziele und Grundsätze in Übereinstimmung mit Artikel 2 Absatz 1) zumindest 35 der 98 Absätze oder Buchstaben aus Teil III (Maßnahmen zur Förderung des Gebrauchs von Regional- oder Minderheitensprachen im öffentlichen Leben im Einklang mit den nach Artikel 2 Absatz 2 eingegangenen Verpflichtungen) – darunter mindestens je drei aus den Bereichen Bildung (Artikel 8) sowie kulturelle Tätigkeiten und Einrichtungen (Artikel 12) und je einen aus den Bereichen Justizbehörden (Artikel 9), Verwaltungsbehörden und öffentliche Dienstleistungsbetriebe (Artikel 10), Medien (Artikel 11) sowie Wirtschaftliches und soziales Leben (Artikel 13) – zum Schutz der auf ihrem Staatsgebiet verwendeten Regional- oder Minderheitensprachen umzusetzen.¹⁶³

Im Laufe der Erweiterung der Europäischen Gemeinschaft überkam Frankreich als einer der Gründerstaaten dieses supranationalen Zusammenschlusses die Sorge, seine *exception culturelle* (franz.: kulturelle Ausnahme) könnte durch ein zusammenwachsendes Europa der Regionen ins Hintertreffen geraten, wodurch seine politische wie auch kulturelle Bedeutung beschnitten würde.

Um insbesondere die französische Sprache vor dem Englischen zu schützen, wurde bei der Verfassungsänderung von 1992¹⁶⁴, die eigentlich dazu gedacht war, die Kompatibilität zwischen der französischen Verfassung und dem Vertrag von Maastricht herzustellen, im Artikel 2 der Absatz „*La langue de la République est le français.*“ eingefügt. Laut den zuständigen Politiker(inne)n steht diese dezidierte Erwähnung der Amtssprache, die *de jure*

162 vgl. EUROPARAT: *Unterschriften und Ratifikationsstand des Vertrags 148* (Online-Zugriff am 05.09.2016).

163 vgl. Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen: Art. 2 („Verpflichtungen“) Abs. 2.

164 vgl. *loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre: „Des Communautés européennes et de l’Union européenne“*.

noch nie in Frankreich geregelt war, nicht im Gegensatz zum Engagement für die Regionalsprachen.¹⁶⁵

Seit 1992 wurde in Frankreich mehrfach die Vereinbarkeit der Charta mit der Verfassung – vor allem mit dem gesetzlich festgelegten Status des Französischen sowie der Unteilbarkeit der Republik bzw. der Gleichheit aller Bürger/innen – diskutiert, wozu 1996 auf Anfrage der Regierung unter Alain Juppé ein parlamentarisches Gutachten erstellt wurde, dass sich gegen die Ratifikation der Charta aussprach. Nach dem Regierungswechsel im Jahre 1997 ließ der neue Premierminister Lionel Jospin drei aufeinanderfolgende Gutachten erstellen, die sich alle für die Ratifikation der Charta aussprachen.¹⁶⁶

Das erste Gutachten von Bernard Poignant, damals Bürgermeister von Quimper, thematisierte die Bedeutung und Situation der Regionalsprachen sowie ihren Unterricht. Nach einer detaillierten Kontextualisierung lieferte Poignant einige Vorschläge, um die Regionalsprachen zu fördern¹⁶⁷, bevor er auf die Charta zu sprechen kam. Er vertrat die Ansicht, dass eine Politik der Förderung der Frankophonie und der französischen Sprache durchaus mit einer Politik der Förderung der autochthonen Sprachen zu vereinen sei. In der Folge sprach er sich für eine erneute Prüfung der Vereinbarkeit der Charta mit der französischen Verfassung sowie für eine anschließende Unterzeichnung bzw. Ratifikation des Vertrags aus.¹⁶⁸

Das zweite Gutachten wurde vom Pariser Verfassungsrechtler Guy Carcassonne erstellt und schloss an die juristischen Bedenken bezüglich der Inkompatibilität der Charta mit der französischen *constitution** an. Auch diesem Bericht zufolge stellte die Ratifikation des Textes keine Verletzung der Verfassung dar:

Premièrement, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires n'est pas, en elle-même, incompatible avec la Constitution, étant entendu, d'une part, que l'objet de la Charte est de protéger des langues et non, nécessairement, de conférer des droits imprescriptibles à leurs locuteurs, et, d'autre part, que ces langues appartiennent au patrimoine culturel indivis de la France.

165 vgl. u. a. VIAUT (2002): 37ff.

166 vgl. a. a. O.: 35ff. und ALÉN GARABATO (2013): 327ff.

167 Die konkreten Vorschläge des Gutachtens lauteten: die Reformierung des *Conseil national des langues et cultures régionales de France* sowie eine engere Kooperation mit dem *Conseil supérieur de la langue française*, die Übertragung von Kompetenzen auf die Regionen als kompetente Partner für regionale Sprachen und Kulturen, die Intensivierung des bilingualen Unterrichts im öffentlichen Schulwesens, die staatliche Anerkennung des immersiven Unterrichts, die Umbenennung der *Délégation générale à la langue française* in *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*; die Subventionierung von regionalsprachlichen Werken, Lehrmitteln und Zeitungen; eine stärkere Präsenz der Regionalsprachen in Medien durch Quoten, grenzübergreifende Projekte sowie lokale Medieninitiativen.

168 vgl. POIGNANT (1998).

*Deuxièmement, cette compatibilité serait d'autant mieux assurée que la signature de la Charte s'accompagnerait d'une déclaration interprétative indiquant que le terme de « groupe », chaque fois qu'il est employé, ne revoie, dans le cas de la France, qu'à une addition de personnes physiques, et non à une entité qui serait distincte de ceux qui la composent.*¹⁶⁹

Carcassonne kam somit zu dem Schluss, dass mit der Unterzeichnung einer interpretativen Erklärung zum Begriff ‚Gruppe‘ keine Verfassungsänderung nötig sei, um die Charta zu ratifizieren, und 52 von 92 Maßnahmen von der französischen Republik durchgeführt werden könnten.¹⁷⁰

Das dritte und letzte Gutachten wurde vom Leiter des *Institut national de la langue française*, dem Linguisten Bernard Cerquiglini, ausgearbeitet. In seinem Bericht erstellte er eine chartakonforme Liste der Sprachen Frankreichs, die 75 Sprachen umfasst, die von den im zweiten und dritten Abschnitt der Charta genannten Maßnahmen profitieren sollten.¹⁷¹

Bei der Unterzeichnung der Charta wurde sie – wie von Carcassonne empfohlen – von einer Erklärung des Begriffs ‚Gruppe‘ sowie dem Hinweis, dass der Text nicht im Widerspruch zum Artikel 2 der Verfassung stehe – begleitet. Die Unterzeichnung stieß auf großes mediales Interesse und führte erneut zu einer Diskussion über die vermeintlich verfassungswidrige Charta, weswegen der Verfassungsrat vom französischen Präsidenten Jacques Chirac angerufen wurde, um zu überprüfen, ob die Ratifikation eine Verfassungsänderung erfordern würde.¹⁷²

Die obersten Verfassungswächter befanden in ihrer *décision**, die Charta enthalte Klauseln, die nicht mit der französischen Verfassung zu vereinen seien. Während den 39 Maßnahmen des dritten Abschnitts, denen Frankreich durch die Unterzeichnung zustimmte und die vom Verfassungsrat als bereits großteils umgesetzt betrachtet wurden, Vereinbarkeit mit der Verfassung attestiert wurde, wurde der zweite Abschnitt sowie die Präambel als verfassungswidrig bezeichnet, weil sie gegen die Verfassungsgrundsätze der Unteilbarkeit der Republik, der Gleichheit vor dem Gesetz sowie der Einheit des französischen Volkes verstoßen würden.

169 CARCASSONNE (1998): Artikel 190. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Erstens ist die Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen *per se* nicht unvereinbar mit der Verfassung, unter der Voraussetzung, dass die Charta einerseits den Schutz der Sprachen zum Gegenstand und nicht notwendigerweise das Übertragen von unverjährbaren Rechten auf deren Sprecher/-innen hat sowie, andererseits, dass diese Sprachen zum unteilbaren kulturellen Erbe Frankreichs zählen. / Zweitens wäre diese Kompatibilität stärker abgesichert, wenn die Unterzeichnung der Charta von einer interpretativen Erklärung begleitet werden würde, die darauf hinweist, dass sich der Terminus ‚Gruppe‘ – im Falle Frankreichs – stets auf eine Ansammlung von physischen Personen und nicht auf eine Einheit, die sich von denjenigen, aus denen sie sich zusammensetzt, abhebt.“

170 vgl. a. a. O.

171 vgl. CERQUIGLINI (1999).

172 vgl. ALÉN GARABATO (2013): 332ff.

Da die Maßnahmen, die in der Charta festgehalten wurden, das Recht auf die Verwendung einer anderen Sprache im ‚öffentlichen Leben‘, zu dem laut dem Vertragstext ebenso die Justizbehörden, die Verwaltungsbehörden und sonstigen öffentlichen Stellen gezählt werden, verbriefen, sah der Verfassungsrat hierin eine Verletzung des ersten Absatzes zu Artikel 2 der Verfassung.¹⁷³

Die 39 verfassungskompatiblen Maßnahmen, die Frankreich durch seine Unterschrift für sich als gültig anerkannte, betreffen vor allem den Bildungssektor, in dem alle elf Absätze akzeptiert wurden:

Der französische Staat verpflichtete sich somit, sowohl die vorschulische Erziehung, den Unterricht in der Primarstufe, den Unterricht in der Sekundarstufe, die berufliche Bildung, die universitäre und akademische Ausbildung als auch die Erwachsenenbildung gänzlich oder teilweise auf Regional- und Minderheitensprachen anzubieten bzw. diese als integrativen Bestandteil des Lehrplans zu verankern. Ebenso erklärte sich Frankreich dazu bereit, für einen Unterricht der regionalsprachlichen Kultur und Geschichte zu sorgen, eine nötige Aus- und Weiterbildung der Lehrenden für den genannten Unterricht anzubieten sowie Aufsichtsorgane einzusetzen, die u. a. Berichte über die Umsetzung der Maßnahmen legen.

Frankreich stimmte gleichsam dem gesamten Artikel 14 über den grenzüberschreitenden Austausch sowie einem Großteil der Maßnahmen des Artikels 12 zu kulturellen Tätigkeiten und Einrichtungen zu, wohingegen die Maßnahmen im Bereich der Justizbehörden, der Verwaltungsbehörden und öffentlichen Dienstleistungsbetriebe, der Medien sowie dem wirtschaftlichen und sozialen Leben zumeist auf das strikte Minimum beschränkt wurden.¹⁷⁴

Seit dem negativen Urteil des Verfassungsrates wurde die Ratifikation der Charta wiederkehrend in der Nationalversammlung sowie im Senat diskutiert, doch konkrete Bestrebungen in Form von Gesetzesvorschlägen und ein aktives Engagement der Regierung für dieses Ziel blieben aus. Erst ab der Präsidentschaft François Hollandes, der die Ratifikation der Charta als 56. Maßnahme in sein Wahlprogramm von 2012 aufnahm, wurden dement-

173 vgl. CONSEIL CONSTITUTIONNEL: *Décision n° 99-412 DC du 15 juin 1999*. (Online-Zugriff am 09.09.2016).

174 vgl. *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République, sur la proposition de loi constitutionnelle (n° 1618) visant à ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, par M. Jean-Jacques Urvoas*: 26ff.

sprechende Gesetzesvorhaben (*projets de loi*) eingebracht und der Ratifikationsprozess erneut in Gang gebracht.¹⁷⁵

Im Dezember 2013 wurde vor der Nationalversammlung ein Gesetzesvorschlag (*proposition de loi*)¹⁷⁶ zu einer Verfassungsänderung vorgestellt, der die Schaffung eines Artikels 53-3 zur Ratifikation der Charta vorsah. Vor der Abstimmung in erster Lesung in der Nationalversammlung wurde Jean-Jacques Urvoas zum Gutachter ernannt und legte den Abgeordneten am 14. Jänner 2014 einen Bericht vor, der am 22. Jänner diskutiert wurde. Am 28. Jänner 2014 wurde der Gesetzesvorschlag von der Nationalversammlung in erster Lesung angenommen und in weiterer Folge dem Senat vorgelegt, wo selbiger jedoch niemals diskutiert wurde.¹⁷⁷

Am 31. Juli 2015 wurde trotz der ablehnenden Meinung des *Conseil d'État*¹⁷⁸ von der Regierung unter Premierminister Manuel Valls ein Gesetzesprojekt¹⁷⁹ im Senat eingebracht, das dieses Mal von Philippe Bas begutachtet wurde. Nach der Einreichung des negativen Gutachtens¹⁸⁰ am 14. Oktober sowie der vorherigen Lesung der Kommissionsergebnisse vom 13. Oktober wurde das Gesetzesprojekt am 27. Oktober 2015 im Senat diskutiert und mehrheitlich abgelehnt, woraufhin es am nächsten Tag an die Nationalversammlung zur ersten Lesung weitergeleitet wurde. Seither wurde allerdings kein weiterer Schritt zur Verabschiedung dieses Gesetzes vorgenommen.¹⁸¹

Der nächste Hoffnungsschimmer einer möglichen Ratifikation der Charta zeigte sich im Laufe der Jahre 2016 und 2017 während des Wahlkampfes von Emmanuel Macron für seine liberal-konservative Partei *En marche!*. Neben Reden, in denen er die Bedeutung des Französischen sowie der Lebendigkeit der „zahlreichen und schönen Regionalsprachen“ – so ein Zitat aus

175 vgl. L'EXPRESS: *Langues régionales: comment Hollande évite un référendum voué à l'échec* (Online-Zugriff am 08.09.2016).

176 vgl. *Proposition de loi constitutionnelle visant à ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Online-Zugriff am 09.09.2016).

177 vgl. L'EXPRESS: *Langues régionales: comment Hollande évite un référendum voué à l'échec* (Online-Zugriff am 09.09.2016).

178 vgl. CONSEIL D'ÉTAT: *Avis sur le projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Online-Zugriff am 09.09.2016).

179 vgl. ASSEMBLÉE NATIONALE: *Projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Online-Zugriff am 09.09.2016).

180 vgl. ASSEMBLÉE NATIONALE: *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et d'administration générale (I) sur le projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires par M. Philippe Bas* (Online-Zugriff am 09.09.2016).

181 vgl. SÉNAT: *Dossier législatif relatif au projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires* (Online-Zugriff am 09.09.2016).

einer Rede in Pau im April 2017 – hervorhob, sprach sich der damalige Präsidentschaftskandidat gleichsam explizit für eine Ratifizierung der Charta aus.¹⁸²

Nach der erfolgreichen Wahl zum Präsidenten der Republik wurde es erneut still um die Charta sowie Macrons ursprüngliches Engagement für die autochthonen Sprachen Frankreichs. Seither äußerte er sich allerdings immer wieder vereinzelt zum Thema Sprachenpolitik, wenngleich auch – zwischen den Zeilen gelesen – gegen die Rolle der Regionalsprachen. So führte der französische Staatspräsident während einer symbolischen Rede in der *Académie française* zum Thema der *Francophonie* Folgendes aus: „*Au fond, nous sommes le seul pays de la Francophonie qui ne vit qu'en français. [...] Il n'y a que les Français qui n'ont que le français.*“¹⁸³

Anlässlich einer Rede in Quimper sprach Macron am 21. Juni 2018 von seinen Plänen zur weiteren Dezentralisierung Frankreichs, für die die Bretagne ein ‚Versuchslabor‘ sein sollte. In diesem Zusammenhang hob er die wichtige Rolle der regionalen Sprachen und die nachhaltige Sicherung des regionalsprachlichen Unterrichts hervor. Kritische Stimmen sahen in diesem Bekenntnis jedoch vielmehr einen verfrühten Wahlkampf für die Wahlen zum Europäischen Parlament im Jahr 2019.¹⁸⁴

Weshalb könnte die Ratifikation der Charta den Unterricht der Regionalsprachen in Frankreich, insbesondere des Okzitanischen, positiv beeinflussen?

Der einhellige Tenor der Gegner einer Verfassungsänderung lautet, Frankreich erfülle ohnehin bereits alle 39 Maßnahmen, denen bei der Unterzeichnung der Charta zugestimmt wurde. Deshalb stelle die Charta keinen Mehrwert für die betroffenen Sprachen dar und verstoße zugleich gegen fundamentale Verfassungsprinzipien. Obwohl sich alle Abgeordneten zur Nationalversammlung sowie zum Senat generell als Befürworter der Regionalsprachen sehen, lehnen sie die Charta stets kategorisch ab, weshalb zahlreiche Beobachter von einer ‚ideologischen Blockade‘¹⁸⁵ des Textes sprechen. Die Befürchtung einer zunehmenden Überforderung der staatlichen Verwaltung durch eine Überzahl an Sprachen sowie der

182 vgl. LIBÉRATION: *Que pense Macron des langues régionales?* (Online-Zugriff am 02.09.2018).

183 PRÉSIDENTIE DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE – ELYSÉE: *Transcription du discours du Président de la République à l'Institut de France pour la stratégie sur la langue française* (Online-Zugriff am 02.09.2018). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Im Grund genommen sind wir das einzige Land in der *Francophonie*, das nur auf Französisch lebt. [...] Nur die Franzosen haben ausschließlich das Französische.“

184 vgl. LIBÉRATION: *Quel est le status des langues régionales en France?* (Online-Zugriff am 02.09.2018).

185 vgl. ALÉN GARABATO (2013): 332.

Kontrollverlust durch die Berichtslegungspflicht an supranationale Gremien stellen weitere Kritikpunkte dar.¹⁸⁶

Bereits im Rahmen der ersten Lesung vor der Nationalversammlung am 22. Jänner 2014 nahm der Gutachter Jean-Jacques Urvoas hierzu Stellung:

On nous dit que la France n'a pas besoin de la charte, qu'elle garantit d'ores et déjà une protection juridique optimale à ses langues régionales. La vérité est que notre pays est, pour elles, un véritable cimetière.

[...] J'entends bien le discours selon lequel rien ne s'oppose, en France, à la libre expression des langues régionales. Mais dans la pratique, c'est beaucoup plus compliqué.

[...] Certes, je me réjouis des avancées législatives enregistrées sous cette législature en faveur des langues régionales, par le biais des lois relatives à l'école ou aux métropoles. Elles vont indéniablement dans le bon sens. Il n'en demeure pas moins que, globalement, les langues régionales dans ce pays ne sont pas régies par la loi mais par la circulaire et l'arrêté, ce qui rend leur usage particulièrement précaire sur le plan juridique en conférant à l'administration et à la justice des marges d'interprétation quasi illimitées dont il faut bien constater qu'elles n'usent qu'exceptionnellement, sinon jamais, à leur bénéfice.¹⁸⁷

Wie der bretonische Jurist feststellte, würden bereits zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung der Regionalsprachen, vor allem im Bildungswesen, bestehen, doch aufgrund der wenig eindeutigen Rechtslage, die von rechtlich nichtbindenden Texten hervorgerufen werde, würden viele der Optionen ungenützt und der prekäre Status weiterhin aufrecht bleiben.

Paul Molac, ein weiterer bretonischer Senator, sprach in derselben Plenarsitzung – neben der Bedeutung einer regionalsprachenfreundlichen Einstellung Frankreichs – von der Wichtigkeit der Ratifikation der Charta als Initialzündung für eine moderne Regionalsprachengesetzgebung mit verfassungsrechtlicher Basis:

186 vgl. u. a. MARTEL (1994), den *Rapport* von Philippe BAS sowie die Sitzungsprotokolle der Nationalversammlung vom 22.01.2014 (Online-Zugriff am 09.09.2016).

187 ASSEMBLÉE NATIONALE (2014a): *Compte rendu intégral de la première séance du mercredi 22 janvier 2014*. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Man sagt uns, dass Frankreich keinen Bedarf an der Charta habe, dass es bereits jetzt seinen Regionalsprachen einen optimalen rechtlichen Schutz biete. Die Wahrheit ist, dass unser Land für sie [Anm.: die Regionalsprachen] ein wahrer Friedhof ist. / [...] Ich höre natürlich den Diskurs, laut dem nichts in Frankreich gegen die freie Verwendung der Regionalsprachen spricht. Doch in der Praxis ist es weitaus komplizierter. / Natürlich freue ich mich über die rechtlichen Fortschritte zugunsten der Regionalsprachen – in Form der Gesetze zur Schule oder den Metropolen – in dieser Legislaturperiode. Sie weisen ohne Zweifel in die richtige Richtung. Grundsätzlich ist es noch immer so, dass die Regionalsprachen in diesem Land nicht von Gesetzen, sondern Rundschreiben und Erlässen geregelt werden, was ihre Verwendung auf rechtlicher Ebene besonders unsicher macht, indem der Verwaltung und der Justiz beinahe unlimitierte Interpretationsspielräume eingeräumt werden, von denen man feststellen muss, dass sie nur im Ausnahmefall, wenn nicht niemals, zu deren Gunsten angewendet werden.“

*Mais il ne suffit pas de faire évoluer les mentalités, il faut faire évoluer le droit. Nous avons besoin d'une assise constitutionnelle. Ratifier la Charte, c'est le premier pas vers une loi-cadre sur les langues régionales. Si le vote du Parlement est suffisamment massif, c'est un encouragement que le Gouvernement devra prendre en compte pour avancer encore davantage sur le sujet. Il y a en effet de nombreux domaines, dans la signalétique, l'enseignement, les médias, la culture, où pratiquement rien n'existe. Cette absence de législation nuit aux langues régionales et avantage ceux qui veulent leur disparition.*¹⁸⁸

Alain Viaut, okzitanischer Soziolinguist, bezog sich gleichsam auf die positive Auswirkung auf den Regionalsprachenunterricht, der durch die Ratifizierung dem französischsprachigen Unterricht gleichgestellt werden würde, wovon die Sprecher/innen autochthoner Sprachen profitieren könnten. In Anbetracht der Kritik der Charta betonte er jedoch, dass eine Gleichstellung des französisch- sowie regionalsprachlichen Unterrichts in keinem Fall bedeuten würde, dass dem Regionalsprachenunterricht Rechte eingeräumt werden würden, die dem regulären Unterricht nicht ohnehin bereits eingeräumt wurden.¹⁸⁹

Obgleich die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen eine zumindest symbolische Anerkennung der Regionalsprachen Frankreichs sowie einen verbesserten rechtlichen Rahmen der vereinzelt schon bestehenden Möglichkeiten mit sich bringen würde, befürchten manche Befürworter, dass die Charta – wie auch die bisherigen diesbezüglichen Gesetze in Frankreich – nichts an der konkreten Situation verändern würde und somit zu einem ‚Alibitext‘ der französischen Sprachenpolitik avancieren könnte.¹⁹⁰

3.4.2. Gründung des *Ofici Public de la Lengua Occitana*

Nachdem bereits einzelne Regionalsprachen Frankreichs¹⁹¹ seit über zwanzig Jahren öffentliche Ämter in rechtlicher Form von *groupements d'intérêt public* – etwa vergleichbar mit der österreichischen Rechtsform der Körperschaft öffentlichen Rechts – bilden durften, um ihre

188 ASSEMBLÉE NATIONALE (2014b): *Compte rendu intégral de la deuxième séance du mercredi 22 janvier 2014*. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Doch es reicht nicht aus, die Einstellungen weiterzuentwickeln, man muss das Recht weiterentwickeln. Wir benötigen eine verfassungsrechtliche Basis. Die Charta zu ratifizieren, ist der erste Schritt hin zu einem Rahmengesetz über die Regionalsprachen. Wenn die Abstimmung des Parlaments ausreichend groß ist, ist dies eine Ermutigung, die die Regierung berücksichtigen werden muss, um weiter auf diesem Gebiet voranzukommen. Es gibt in der Tat zahlreiche Bereiche, in der Beschilderung, im Unterricht, in den Medien, in der Kultur, wo praktisch nichts existiert. Dieses Fehlen einer rechtlichen Handhabe schadet den Regionalsprachen und ist vorteilhaft für jene, die deren Verschwinden wünschen.“

189 vgl. VIAUT (2004): 68.

190 vgl. WOEHRLING in BOUVIER et al. (2003): 29.

191 Zum derzeitigen Zeitpunkt existieren folgende öffentliche Stellen für Regionalsprachen: das *Office de Langue et Culture d'Alsace* (1994 gegründet), das *Office Public de la Langue Bretonne* (1999 gegründet) und das *Office Public de la Langue Basque* (2004 gegründet). Die Gründung des Ende 2016 angekündigten *Office Public de la Langue Catalane* ist derzeit noch ausständig.

Interessen gebündelt vertreten zu können, konnte am 23. Oktober 2015 per Erlass des Préfekten der ehemaligen Region Midi-Pyrénées das *Office Public de la Langue Occitane / Ofici Public de la Lenga Occitana* (kurz: *OPLO*) in Toulouse gegründet werden.

Die ehemaligen Regionen Midi-Pyrénées sowie Aquitaine, vertreten durch jeweils drei Mitglieder, sowie der Staat mit zwei Vertreter(inne)n schlossen sich zu einem achtköpfigen Vorstand zusammen, der von einem fünfköpfigen Aufsichtsrat unterstützt wird. Durch die Fusion der Regionen im Jahre 2016 wurde der Geltungsbereich von zwei auf fünf damalige Regionen (Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, Aquitaine, Limousin und Poitou-Charentes) erweitert.¹⁹²

Schon in der näheren Zukunft könnten alle okzitanischsprachigen Regionen im *OPLO* vertreten sein, zumal die ehemalige Region Auvergne einstimmig eine Beitrittsbekundung beschloss und die Region Rhône-Alpes, mit der sie zusammengelegt wurde, ebenso bereits eine Mitgliedsanfrage stellte. Die Region Provence-Alpes-Côte d’Azur kündigte gleichfalls ihr Interesse an einem Beitritt an.¹⁹³

Die Idee, eine derartige Behörde für die okzitanische Sprache zu schaffen, wurde schon 2011 geboren, als sechs Regionen (Midi-Pyrénées, Aquitaine, Auvergne, Limousin, Rhône-Alpes sowie Languedoc-Roussillon) die *Charte de coopération interrégionale et transfrontalière de développement de la langue occitane ou langue d’Oc* unterzeichneten, die am 24. Oktober 2011 vom *conseil régional* der Region Aquitaine bestätigt wurde.

Die Vertragspartner verfolgten eine gemeinsame politische Strategie, um die bedrohliche Situation des Okzitanischen umzukehren und die Anzahl der Sprecher/innen zu erhöhen, indem insbesondere die Weitergabe der Sprache an die nachfolgenden Generationen sowie die sprachlich-kulturelle Vielfalt gefördert werden. Für die Weitergabe wurde ebenso die Schule als wichtiger Multiplikator genannt, die durch folgende Maßnahmen in ihrer Arbeit gestärkt werden sollte: ein gemeinsames Vorgehen beim Bildungsministerium für die Einhaltung der regionalen Vereinbarungen für den Regionalsprachenunterricht, die Unterstützung des bilingualen und immersiven Unterrichts, die Unterstützung des Okzitanischunterrichts als Zweite

192 vgl. RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Arrêté préfectoral portant approbation de la convention constitutive du groupement d’intérêt public « Office public de la langue occitane – Ofici public de la lenga occitana » du 23 septembre 2015* sowie die *Convention constitutive du GIP – Office public de la langue occitane* (Online-Zugriff am 12.09.2016).

193 vgl. FRANCE 3 – MIDI-PYRÉNÉES: *L’Office Public pour la Langue Occitane est en place* und ACADÉMIE DE TOULOUSE: *L’Office Public de la Langue Occitane – Ofici Public de la Lenga Occitana: un outil public pour l’occitan* (beide: Online-Zugriff am 12.09.2016).

Lebende Sprache, das Intervenieren für weitere Ausbildungen auf Hochschulniveau sowie Kampagnen zur Sensibilisierung von Eltern und Schüler(inne)n.¹⁹⁴

Die Gründungsstatuten der *OPLO* legten als primäres Ziel eine partnerschaftliche Politik für den Schutz des Okzitanischen in seinem Sprachraum und den Ausbau seiner Weitergabe fest, die in Absprache mit dem Ministerium für Kultur und Kommunikation sowie dem Ministerium für nationale Bildung koordiniert wird. Es gilt folglich einen quantitativen als auch qualitativen Zuwachs der Okzitanischsprachigen, vor allem in der jungen Generation, zu erreichen.

Insbesondere in den folgenden Bereichen wird sich das *OPLO* in Zukunft aktiv einbringen: die strukturierte Unterstützung interregionaler Projekte zur Entwicklung des Okzitanischen über die verschiedensten Vereine, die Unterstützung von Medien oder der generellen Anerkennung der Sprache, die Erneuerung der Partnerschaften zwischen Staat und Regionen im Bildungsbereich, die Einsetzung eines *Observatoire de la langue occitane*, die Erstellung jährlicher Berichte zur Lage des Okzitanischen und der Effizienz der durchgeführten Unterstützungsaktionen sowie die Erschließung neuer Finanzmittel (Verträge zwischen Staat und Regionen, EU-Gelder etc.) für innovative Maßnahmen.

Um die operative Arbeit des *OPLO* zu tragen, wurde seit 2016 ein Team aus einem Direktor, drei administrativen Kräften sowie einer Beauftragten für sprachpolitische Fragen zusammengestellt.¹⁹⁵ Die Gründung eines *comité consultatif*, eines Beirats wichtiger Akteure aus Institutionen sowie Vereinen, der dem Vorstand mit Rat und Tat zur Seite steht, ist bisher noch ausständig.¹⁹⁶

Eine öffentliche regionenübergreifende Institution könnte den institutionellen Okzitanischunterricht bedeutend stärken, zumal die Regionen bzw. *académies* somit eine bessere Verhandlungsposition gegenüber dem Bildungsministerium hätten, um die bereits abgeschlossenen Übereinkünfte zwischen Staat und Regionen auch tatsächlich umsetzen zu können.

Wie bereits im Kapitel zur Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen besprochen, könnte eine verbesserte gesellschaftliche Anerkennung der okzitanischen Sprache durch die koordinierte Arbeit des *OPLO* ebenso zur Förderung des

194 vgl. RÉGION AQUITAINE: *Charte de coopération interrégionale et transfrontalière de développement de la langue occitane ou langue d'Oc* (Online-Zugriff am 12.09.2016).

195 vgl. FRANCE 3 – MIDI-PYRÉNÉES: *Charline Claveau-Abbadie succède à David Grosclaude à la présidence de l'OPLO* (Online-Zugriff am 12.09.2016) und FRANCE 3 – OCCITANIE: *L'Office Public pour la Langue Occitane* (Online-Zugriff am 02.09.2018).

196 vgl. ACADÉMIE DE TOULOUSE: *L'Office Public de la Langue Occitane – Ofici Public de la Lengua Occitana: un outil public pour l'occitan* (Online-Zugriff am 12.09.2016).

Okzitanischunterrichts beitragen, indem die Nachfrage seitens der Eltern und Lernenden steigt und das schulische Angebot in weiterer Folge ausgeweitet wird.

Nach einigen Jahren des Bestehens lässt sich allerdings eine eher verborgene Arbeit des *OPLO* feststellen, zumal es sich vor allem mit der Verteilung der öffentlichen Subventionen für das Okzitanische beschäftigt und bis dato vielmehr eine symbolische Rolle als offizielles Vertretungsorgan des Okzitanischen einnimmt oder die Regionen unterstützt, als selbstständig aktiv Maßnahmen zu tätigen.

3.4.3. Zunahme der überregionalen Zusammenarbeit

Durch die Zusammenlegung von Regionen im Zuge der *réforme territoriale* ab dem 1. Jänner 2016 entstanden neue ‚Superregionen‘, die in den folgenden Jahren ihre regionale Politik harmonisieren mussten. Im Geiste der *lois Defferre* sowie der 1982 damit eingeläuteten Dezentralisierung erhalten die neuen Regionen größere Kompetenzen vom Staat übertragen, um auf europäischer Ebene wettbewerbsfähiger zu werden.

Als Prioritäten wurden seit der Ankündigung des Projekts im Jahre 2014 der Ausbau des Verkehrs, die Förderung der tertiären Bildung und Forschung sowie die Energiewende genannt, die durch Abkommen zwischen Staat und Regionen geregelt werden sollten. Ebenso wurden die *collèges* und *lycées* als wichtige Elemente für die zukünftige Entwicklung der Regionen sowie ganz Frankreichs bezeichnet. Durch die Kooperation der neuen Regionen mit den *départements* wurden zudem geteilte Kompetenzen zur Förderung der Regionalsprachen explizit versprochen.¹⁹⁷

Im okzitanischsprachigen Raum finden sich nun – anstatt ehemals neun Regionen (Auvergne, Aquitaine, Centre-Val-de-Loire, Limousin, Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, Poitou-Charentes, Provence-Alpes-Côte d’Azur, Rhône-Alpes) – fünf neue Großregionen, die gänzlich (Provence-Alpes-Côte d’Azur), großteils (Nouvelle-Aquitaine, Occitanie und Auvergne-Rhône-Alpes) oder zu einem geringen Anteil (Centre-Val de Loire) im okzitanischsprachigen Raum liegen.

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel zum *OPLO* besprochen, bündelten einige ehemalige Regionen schon ab 2011 in Form der *Charte de coopération interrégionale et transfrontalière de développement de la langue occitane ou langue d’Oc* ihre Kräfte für eine

197 vgl. GOUVERNEMENT: *La réforme territoriale: redonner sens et cohérence* (Online-Zugriff am 14.09.2016).

verstärkte interregionale Zusammenarbeit für das Okzitanische, um Synergieeffekte aus ihren jeweiligen Fördermaßnahmen – entweder im Rahmen ihrer Regionalpolitik oder in Zusammenarbeit mit der betreffenden *académie* – zu ziehen.

Bei näherem Vergleich zeigte sich, dass die ehemaligen Regionen eine unterschiedliche Regionalsprachenpolitik verfolgten, denn während die Regionen Aquitaine, Auvergne, Languedoc-Roussillon sowie Midi-Pyrénées mehrjährige Pläne zum Ausbau der Okzitanischen sowie teilweise Abkommen mit den *académies* abschlossen, ließ sich kein vergleichbares Engagement in den ehemaligen Regionen Provence-Alpes-Côte d’Azur¹⁹⁸, Limousin, Rhône-Alpes¹⁹⁹, Poitou-Charentes sowie dem Centre-Val de Loire feststellen.²⁰⁰

Die damalige Region Midi-Pyrénées beschloss 2007, nachdem bereits erste mehrjährige Pläne zur Förderung des Okzitanischen in Zusammenarbeit mit der *Académie de Toulouse* beschlossen wurden, erstmals ein *Schéma Régional de Développement de l’Occitan* für die Periode 2008 bis 2013, das schließlich bis 2014 verlängert wurde. Im zweiten Halbjahr 2014 wurde der aktuell gültige Entwicklungsplan für die Jahre 2015 bis 2020 beschlossen, der – neben generellen Maßnahmen zur Steigerung der familiären Weitergabe, der offiziellen und gesellschaftlichen Aufwertung des Okzitanischen, der Förderung des okzitanischen Kultur- und Medienbetriebs – zahlreiche konkrete Maßnahmen zur Stärkung des Okzitanischunterrichts auflistete, die ebenfalls in der *convention cadre de partenariat* zwischen der Region und der *Académie de Toulouse* angeführt wurden:²⁰¹

198 Die *Académie de Nice* erstellte zwar für die Periode 2010-2014 einen Ausbauplan für die Regionalsprachen (Okzitanisch sowie Korsisch), doch für die aktuelle Periode 2015-2019 wurde kein derartiger Plan ausgearbeitet, vgl. ACADÉMIE DE NICE: *Plan académique de développement des enseignements de langues et cultures régionales 2010-2014* (Online-Zugriff am 14.09.2016).

199 Die ehemalige Region Rhône-Alpes ließ im Jahr 2009 eine Studie zur Lage und Förderung ihrer Regionalsprachen – des Okzitanischen und des Frankoprovenzalischen – durchführen und in weiterer Folge einen Bericht über die zu ergreifenden Maßnahmen verfassen, doch diese Arbeiten fanden weder dezidiert Eingang in die Regionalpolitik noch mündeten sie in Abkommen mit den beiden *académies* in Lyon und Grenoble, vgl. RÉGION RHÔNE-ALPES: *Francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes. Étude Pilotée par l’Institut Pierre Gardette de l’Université Catholique de Lyon. Version finale – juillet 2009* und RÉGION RHÔNE-ALPES: *Rapport n° 09.11.450 – Reconnaître, valoriser, promouvoir l’occitan et le francoprovençal, langues régionales de Rhône-Alpes* (beide: Online-Zugriff am 14.09.2016).

200 vgl. die Internetauftritte der genannten ehemaligen Regionen sowie der *Académie de Montpellier*, *Académie de Toulouse*, *Académie de Bordeaux*, *Académie de Nice*, *Académie de Marseille*, *Académie de Clermont-Ferrand*, *Académie de Limoges*, *Académie de Grenoble*, *Académie de Lyon*, *Académie de Poitiers* und der *Académie d’Orléans-Tours* (alle: Online-Zugriff am 14.09.2016).

201 Die *départements* Tarn, Tarn-et-Garonne, Gers, Aveyron sowie Hautes-Pyrénées haben eigene *conventions particulières* unterzeichnet, während die restlichen *départements* (Haute-Garonne, Ariège und Lot) die allgemeine Vereinbarung mit der *Académie de Toulouse* anwenden. Die Stadt Toulouse hat für den Primärbereich eine eigene *convention* abgeschlossen, vgl. ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Textes académiques: circulaires / conventions* (Online-Zugriff am 15.09.2016).

Gemeinsam mit der *Académie de Toulouse* sollten neue bilinguale Klassen in öffentlichen Schulen und *Calandretas* geschaffen sowie die Eröffnung bilingualer Klassen in Privatschulen angeregt werden, um einen Anteil von mehr als 3 % aller Schüler/innen in zweisprachigen Klassen zu erreichen. Eine weitere Maßnahme stellt die Erprobung eines immersiven Unterrichts in öffentlichen Schulen dar, der nach bretonischem bzw. baskischem Muster organisiert werden sollte. Ebenso wurde eine Verstärkung der Unterstützung der Gebietskörperschaften bei der Organisation der Einführungskurse (*initiation*) sowie eine verpflichtende Einführung der Sensibilisierung (*sensibilisation-information*) für alle Lernenden in der Region angekündigt.

Im Bereich der Sekundarstufe sollte das Angebot jährlich ausgebaut werden, um den Anteil der Okzitanischlernenden auf mindestens 10 bzw. 5 % aller Schüler/innen zu erhöhen. Darüber hinaus wird in *collèges* und *lycées* die Schaffung eines Zweigs mit vertiefendem Okzitanischunterricht (Zielniveau: C1 des GERS) mit möglichem Angebot einer zusätzlichen romanischen Sprache (vorzugsweise Spanisch oder Katalanisch) genannt.

In diesem Zusammenhang wird auch die Förderung der Erstellung von pädagogischen Materialien in Zusammenarbeit mit dem *OPLO*, dem *Canopé (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques, früher: Centre national de documentation pédagogique)* und dem *CIRDÒC (Centre interrégional de développement de l'occitan)* mit Sitz in Béziers als Ziel genannt. Die Materialien sollten möglichst alle medialen Formen bedienen und sowohl für Kinder aller Altersstufen als auch Erwachsene (Universitäten und Erwachsenenbildung) konzipiert sein. Ein besonderes Augenmerk soll hierbei auf Unterlagen gelegt werden, die online für Fernkurse verwendet werden können, sowie Materialien, die sich leicht für andere okzitanische Varietäten adaptieren lassen.

Für den Hochschulbereich wurden gleichfalls Maßnahmen zur Weiterentwicklung des Okzitanischunterrichts in Aussicht gestellt, um die Anzahl der Studienmöglichkeiten, Anreize für neue Studierende sowie Angebote der Vor- und Weiterbildung für Lehrende im Präsenz- bzw. Fernunterricht anzubieten. Die Anzahl der *Ensenhar*-Stipendien für Lehrende, die sich zu bilingualen Lehrer(inne)n ausbilden lassen wollen, sollte in Kooperation mit der Region Aquitaine ebenso erhöht werden. Generell werden für den Tertiärbereich jedoch keine quantifizierbaren Ziele angegeben.

Die Ziele für die Primar- und Sekundarstufe wurden bereits im Entwicklungsplan der vorigen Periode verfolgt und laut Evaluation im Jahre 2014 zu 55–65 % tatsächlich erreicht, wohingegen die Bedeutsamkeit der erneuerten Maßnahmen im Bildungssektor mit 100 % beziffert wurde. Was die Erstellung pädagogischer Materialien betrifft, so wurden die Ziele zu

46–55 % erreicht, doch die Relevanz einer weiteren Förderung wird mit 92 % angegeben. Die Daten zum Hochschulsektor fallen mit einer Zielerreichung von 40–60 % sowie einer Bedeutsamkeit von 60 % für die neue Periode etwas schwächer aus.²⁰²

Die ehemalige Region Aquitaine beschloss im Jahr 2008 einen ähnlichen Text, der für die Periode 2008–2010 ausgearbeitet und danach von einer weiteren *convention* über die Periode 2011–2015 aktualisiert wurde. Im Gegensatz zur Vereinbarung der Region Midi-Pyrénées unterschrieben bei der Verlängerung der Vereinbarung alle Präsidenten der vier *conseils départementaux* (bis 2016: *conseils généraux*), womit die *départements* stärker in die Pflicht genommen wurden.

Auf den ersten Blick fällt bereits auf, dass im Gegensatz zur *convention* in Midi-Pyrénées keine konkreten Zahlen genannt wurden, sondern ausschließlich allgemeine Zielsetzungen wie die Schaffung neuer Klassen in allen Typen oder die Unterstützung bei der Gestaltung neuer Unterrichtsmaterialien festgehalten werden. Die einzigen konkret genannten Ziele sind die Einführung von mindestens fünf neuen bilingualen Klassen in jedem *département*, der Abschluss der Eingliederung des *collège Calandreta de Gasconha* in Pau in das öffentliche Schulsystem sowie der Abschluss des Reflexionsprozesses zur Gründung eines *licée Calandreta*.²⁰³

Die ehemalige Region Languedoc-Roussillon kann seit 2006 auf erste regionale Pläne zur Förderung des Okzitanischen²⁰⁴ zurückblicken und schloss 2009 ebenso eine *convention* mit der *Académie de Montpellier* ab, die jedoch – analog zur Vereinbarung in der Region Aquitaine – keine konkreten Maßnahmen anführte. Es fällt auf, dass die Übereinkunft kein festgesetztes Enddatum enthält, sondern sich der Vertrag bei Stillschweigen der beiden Partner jährlich um ein weiteres Jahr verlängert, obgleich der Beschluss des *conseil régional* von 2006 eine

202 vgl. RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Schéma Régional de Développement de l'Occitan 2015-2020* und RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Convention cadre de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan – enseignement public, enseignement privé – 2009-2015* (beide: Online-Zugriff am 15.09.2016).

203 vgl. RÉGION AQUITAINE: *Convention cadre de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan dans l'Académie de Bordeaux – enseignement public, enseignement privé – 2011-2015* (Online-Zugriff am 15.09.2016).

204 vgl. RÉGION LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Délibération n° 01.20 du 3 février 2006 relative à la politique régionale pour l'Occitan* (Online-Zugriff am 19.09.2016).

convention zwischen der *Académie de Montpellier* und der Region über eine Laufzeit von 10 Jahren als zu treffende Maßnahme nannte.²⁰⁵

Erst im Maßnahmenkatalog für die Periode 2013 bis 2016 – im *plan académique* für 2008 bis 2012 wurden Okzitanisch und Katalanisch gänzlich ausgespart – fanden sich die beiden autochthonen Sprachen der Region wieder, wobei primär die Umsetzung der *convention* von 2009 und allgemeine Ziele (u. a. das Erstellen eines Übersichtsplans aller Schulen mit Okzitanischunterricht, das Schaffen neuer bilingualer Klassen sowie die Schließung von zu kleinen Gruppen bzw. Klassen im Falle nahegelegener Schulen, das Schaffen von Anreizen für Universitätsstudien der Regionalsprachen im Hinblick auf die Lehrendenausbildung sowie die Einführung eines Unterrichts per Videokonferenz für abgelegene Kleingruppen) angeführt wurden.²⁰⁶

Im Entwicklungsplan zur aktuellen Periode 2015–2018, die vorgezogen begonnen wurde, fanden sich die Regionalsprachen wiederum mit keinem Wort erwähnt.²⁰⁷

Die Region Auvergne begann ihr Engagement für den Okzitanischunterricht erst im Jahre 2014, als sowohl die Charta für die interregionale Zusammenarbeit unterschrieben wurde sowie die Übereinkunft mit der *Académie de Clermont-Ferrand*²⁰⁸ für die Periode 2014–2018 in Kraft trat.²⁰⁹

Ein weiterer Schritt zur interregionalen Kooperation wurde 2017 durch die Unterzeichnung einer *convention cadre* zwischen dem Bildungsministerium, den Regionen Nouvelle-Aquitaine sowie Occitanie und dem *Office Public de Langue Occitane* abgeschlossen. In dieser Vereinbarung über die Periode 2017 bis 2022 erklärten sich die Vertragsparteien zur Zusammenarbeit für die Weiterentwicklung und Strukturierung des Okzitanischunterrichts in den okzitanischsprachigen Gebieten der beiden Regionen bereit.

205 vgl. RÉGION LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Convention de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan et de l'enseignement du catalan et en catalan – enseignement public, enseignement privé* (Online-Zugriff am 19.09.2016).

206 vgl. ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *Le Projet académique 2013-2016* (Online-Zugriff am 19.09.2016).

207 vgl. ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *Projet d'académie 2015-2018* (Online-Zugriff am 19.09.2016).

208 Über den genauen Inhalt der Vereinbarung zwischen der Region Auvergne sowie der *Académie de Clermont-Ferrand* kann nichts Näheres gesagt werden, weil die diesbezüglichen Informationen nicht öffentlich einzusehen sind.

209 vgl. RÉGION AUVERGNE: *Une convention pour l'enseignement de l'occitan* (Online-Zugriff am 19.09.2016).

Die beiden Hauptziele sind die größtmögliche Ausbildung junger Okzitanischsprecher/innen durch die Erhöhung der Lernendenzahlen des extensiven (Zielniveau: B1 des GERS) sowie des bilingualen (Zielniveau: B2 des GERS) Unterrichts, aber auch eine *initiation* der größtmöglichen Anzahl an Schüler(inne)n, sodass diese am Ende der Schulpflicht das Niveau A1 erreichen und bei Interesse Ihre Sprachkenntnisse vertiefen können.

Zur Erreichung dieser Ziele werden die Ermöglichung eines durchgängigen Spracherwerbs von der *école maternelle* bis zum *lycée*, insbesondere im bilingualen Unterricht; die Sensibilisierung aller Schüler/innen für die okzitanische Sprache und Kultur im Rahmen der *éducation artistique et culturelle*; Überprüfungen des Sprachniveaus im *cycle 3*, in der *classe de troisième* sowie der *classe de terminale*, ein Zertifikat auf dem Niveau B2 für die Schüler/innen aus bilingualen Zweigen sowie okzitanischsprachige Teilprüfungen beim *Diplôme national du brevet* genannt.

Im Hinblick auf die Lehrenden wird festgehalten, dass jährlich *concours* zur Rekrutierung stattfinden werden, um die Anzahl der angebotenen Posten stets den tatsächlich nötigen Stellen anpassen zu können. Ferner wird die Anzahl der Lehrenden, die nichtsprachliche Gegenstände in bilingualen Zweigen auf Okzitanisch unterrichten könnten, regelmäßig erhoben und interessierte Lehrkräfte können sich hierfür nachqualifizieren. Darüber hinaus wird die Anzahl der Schulstandorte für zertifizierte Lehrende im Sekundarbereich auf maximal zwei beschränkt, damit diese sich besser an den jeweiligen Schulen einbringen können – bei fehlenden Stunden für ihre Lehrverpflichtung können sie ihr Zweitfach unterrichten.

Die Durchlässigkeit zwischen dem *lycée* und der Universität soll außerdem erhöht werden, um sowohl die Bandbreite des Unterrichts im tertiären Bildungsbereich zu erweitern als auch einen größeren Pool an zukünftigen Lehrenden zu schaffen.

Hinsichtlich der Lehrendenausbildung wird in jeder *académie* ein gewisses Kontingent an Sonderverträgen für Lehramtsstudierende angeboten und das Stipendium *Ensenhar* für Lehrende wird im Primarschulbereich ausgebaut.

Im Rahmen der Fortbildung werden regelmäßig Kurse auf Okzitanisch bzw. mit Bezug zur okzitanischen Kultur angeboten. Besonders gefördert werden sollen Maßnahmen zur sprachlichen Fortbildung von Lehrenden nichtsprachlicher Fächer, um diese für den bilingualen Unterricht zu qualifizieren. Ein *diplôme de compétence en langue* soll den Erwerb der nötigen Sprachkenntnisse verbriefen.

Die Erstellung einer *carte des enseignements* soll dazu dienen, die Durchgängigkeit des Okzitanischunterrichts, vor allem seiner bilingualen Form, sowie dessen verschiedene Unterrichtsmodalitäten zu visualisieren. Durch jährliche Lageberichte des *OPLO* soll diese Karte ständig überarbeitet werden.

Zudem soll der Informationsfluss innerhalb der Schulen, aber auch außerhalb – durch Abteilungen des Ministeriums, der *académies* sowie des *OPLO* – besser geregelt werden, damit die Familien klare Informationen über die möglichen Unterrichtsformen erhalten und über etwaige freie Plätze informiert werden.

Die Herstellung von Lehrmaterialien wird vom *OPLO* koordiniert, das gemeinsam mit Vertreter(inne)n der *académies* mehrjährige Pläne zur Schaffung von Materialien erstellt. Dieses Komitee wird intensiv mit dem *réseau Canopé* zusammenarbeiten, das der Hauptproduzent pädagogischer Materialien ist.

Nähere Spezifikationen können auf Ebene der jeweiligen *académies* durch eigene *conventions* geschaffen werden. Ebenso können der vorliegenden *convention cadre* Vereinbarungen zwischen der *OPLO* und dem *réseau Canopé* für die Herstellung pädagogischen Materials; zwischen dem Bildungsministerium, der Vereinigung der *Calandretas* sowie dem *OPLO* über den immersiven Unterricht sowie zwischen dem *OPLO* und den Vereinen, die sich für den bilingualen Unterricht im öffentlichen Schulwesen engagieren, angeschlossen werden.

Verglichen mit den vorangegangenen Vereinbarungen zwischen Staat und Regionen zeigte sich in der *convention cadre* von 2017 zwar ein stärkeres Bekenntnis zur interregionalen Arbeit für die Stärkung des Okzitanischunterrichts, allerdings wurden keine konkreten Ziele gesetzt. Diese gilt es in eigenen Verträgen in den jeweiligen *académies* auszuarbeiten. Des Weiteren wurde aufgrund der Harmonisierungsbestrebungen die ehemalige Region Midi-Pyrénées als inoffizieller Maßstab herangezogen, sodass sich nur für die neue Region Nouvelle-Aquitaine sowie die ehemalige Region Languedoc-Roussillon wesentliche Verbesserungen im Vergleich zu den vorherigen *conventions* zeigen.²¹⁰

Noch im Jahre 2017 bzw. zu Beginn des Jahres 2018 wurden in der *académie de Bordeaux*, der *académie de Limoges* sowie im *département des Pyrénées-Atlantiques* eigene Vereinbarungen mit konkreten Zielsetzungen abgeschlossen.

210 vgl. *OPLO: Convention pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan dans les académies de Bordeaux, Limoges, Montpellier, Poitiers et Toulouse 2017-2022* (Online-Zugriff am 03.09.2018).

So sieht die *convention particulière* in der *académie de Bordeaux* im Primarbereich die Eröffnung eines neuen bilingualen Standorts pro Jahr und *département* (d. h. insgesamt 30 neue Standorte innerhalb der Periode von 2017 bis 2022) sowie die Eröffnung neuer *Calandretas* vor, für die es noch spezifische Vereinbarungen zwischen der *association des Calandretas*, dem *OPLO*, dem Bildungsministerium sowie den interessierten *départements* zu treffen gilt. Der zweisprachige Unterricht sollte in Klassen mit einem Klassenlehrer, der beide Sprachen verwendet, organisiert werden. Im Sekundarbereich soll der bilinguale Unterricht v. a. im *collège* wie auch im *lycée* durch den Unterricht eines oder mehrerer Fächer auf Okzitanisch ausgebaut werden. Der optionale Unterricht soll ebenso an weiteren Standorten angeboten werden. Der vertiefende extensive Okzitanischunterricht an Primarschulen sollte fächerübergreifend stattfinden und drei Wochenstunden betragen. Ein Unterricht im Ausmaß von 45 Minuten bis 1,5 Stunden pro Woche wird nur als Vorbereitung für die Einführung eines vertiefenden Unterrichts gewährt. Außerdem finanziert das *OPLO* jedes Jahr mindestens zehn *Ensenhar*-Stipendienplätze zur Förderung der Nachqualifizierung von Lehrenden für den bilingualen Unterricht oder zur Unterstützung von Studierenden, die sich für das bilinguale Primarschullehramt interessieren.²¹¹

In einem *annexe spécifique* für das *département des Pyrénées-Atlantiques* wurde darüber hinaus festgehalten, dass aufgrund der langen Tradition von schriftlichen Vereinbarungen über den Okzitanischunterricht in diesem Gebiet der Ausbau, aber auch die Fort- und Weiterbildung der Lehrenden besonders gefördert werden sollte. Insbesondere das Angebot eines freiwilligen Unterrichts in der *classe de sixième* soll ausgebaut werden. Ebenso kann im Rahmen der *EPIs* ein *parcours roman* im *cycle 4* in *collèges* mit Okzitanisch-, Latein- oder Spanischunterricht angeboten werden. Ein zusätzlicher Punkt ist die Unterstützung des *CAPÒC*, zu dessen Hauptaufgabe das Erstellen und die Verbreitung von pädagogischen Materialien im Einflussgebiet der *Académie de Bordeaux* zählt.²¹²

In der *académie de Limoges* wird als Minimalziel die Schaffung dreier kompletter Zweige von der *école élémentaire* bis zum *lycée* in Tulle, Brive sowie Limoges vorgesehen. Ansuchen um weitere Eröffnungen von bilingualen oder vertiefenden Unterrichtsangeboten werden mit

211 vgl. BILINGÒC: *Convention particulière pour le développement et la structuration de l'enseignement de l'occitan dans l'Académie de Bordeaux précisant la mise en œuvre académique de la convention cadre du 26 janvier 2017 pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan 2017-2022* (Online-Zugriff am 05.09.2018).

212 vgl. BILINGÒC: *Annexe spécifique au département des Pyrénées-Atlantiques à la convention particulière pour le développement et la structuration de l'enseignement de l'occitan dans l'académie de Bordeaux* (Online-Zugriff am 05.09.2018).

besonderem Augenmerk überprüft. Zudem werden jährlich mindestens zwei *Ensenhar*-Stipendien vergeben.²¹³

Die Neustrukturierung der französischen Gebietskörperschaften im Zuge der *réforme territoriale* lässt sich insoweit als relevante politische Veränderung sehen, zumal Regionen, die ein unterschiedlich ausgeprägtes Engagement für den Okzitanischunterricht zeigten – etwa Midi-Pyrénées, das als Vorzeigeschüler gilt, sowie Languedoc-Roussillon, das im Vergleich noch Aufholbedarf hatte –, zusammengelegt wurden.

Durch die Harmonisierung der jeweiligen Regionalpolitiken könnte dem Unterricht der okzitanischen Sprache somit in weiteren Regionen bzw. *départements* ein stärkeres Interesse als bisher entgegengebracht werden. Doch ist es ebenso möglich, dass durch die Fusion der Regionen die Förderpolitik zugunsten des Okzitanischen ins Hintertreffen gerät, wenn andere Prioritäten gesetzt werden.

Wie das Kapitel zu den rechtlich-politischen Entwicklungen hinsichtlich des Okzitanischunterrichts verdeutlicht, ist die französische Gesetzgebung zum Regionalsprachenunterricht von bedeutenden Problemen betroffen.

Grundlegend lässt sich feststellen, dass es keine selbstständigen Gesetze gibt, die diesen besonderen Unterricht regeln, zumal im Jahre 2005 die *loi Deixonne* durch die neue *loi d'organisation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* aufgehoben wurde. Es findet sich zwar im *Code de l'éducation* ein Paragraph hierzu, doch die Analyse zeigte, dass es sich größtenteils um Inhalte und Formulierungen handelt, die ohnehin schon in der *loi Deixonne* festgehalten oder in der Schulpraxis umgesetzt wurden.

Des Weiteren mussten aufgrund des schwammigen Charakters der Gesetzestexte von 1951 respektive 2005 zahlreiche ergänzende Texte wie Erlässe, Verordnungen und Rundschreiben ausgegeben werden, um die prinzipiellen Möglichkeiten, die von den vage formulierten Gesetzen offengelassen wurden, zu erläutern. Ein damit eng verbundenes Problem ist die Rechtsverbindlichkeit, die bei den betreffenden Schriftstücken nur selten gegeben ist. Es ist somit stark von den Verantwortlichen in den jeweiligen *académies* abhängig, bis zu welchem Grad die rechtlichen Möglichkeiten ausgeschöpft werden.

213 vgl. ACADÉMIE DE LIMOGES: *Convention particulière pour le développement et la structuration de l'enseignement de l'occitan dans l'académie de Limoges précisant la mise en œuvre académique de la convention cadre du 26 janvier 2017 pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan 2017-2022* (Online-Zugriff am 05.09.2018).

Allen Unkenrufen über die zögerliche Entwicklung der diesbezüglichen Gesetzgebung zum Trotz ließen sich in jüngerer Vergangenheit einige politische Tendenzen feststellen, die den Regionalsprachenunterricht, insbesondere jenen des Okzitanischen, befördern könnten – die neuerliche Diskussion um die Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die Gründung des *Office Public de la Langue Occitane* im Jahre 2015 sowie die verstärkte regionenübergreifende Zusammenarbeit, die durch eine eigene Charta sowie die *réforme territoriale* intensiviert wurde.

Doch ob diese seit Langem gestellten Forderungen tatsächlich die Situation des Okzitanischunterrichts in den Schulen verbessern können, lässt sich derzeit noch nicht einschätzen, zumal sich die neuen Großregionen und das *OPLO* noch immer in ihrer Konsolidierungsphase befinden.

4. Organisation des institutionellen Okzitanischunterrichts

Nachdem im vorigen Kapitel der rechtliche wie politische Kontext des institutionellen Okzitanischunterrichts in seiner aktuellen Form einlässlich behandelt wurde, folgt nun eine Bestandsaufnahme der organisatorischen Rahmenbedingungen für den schulischen und universitären Unterricht.

Um die administrative Komponente zu beleuchten, werden nachfolgend die derzeitigen Unterrichtsformen an französischen Schulen sowie Universitäten analysiert. Da die Lehrenden ein konstitutives Element jeglichen Unterrichts darstellen, werden die Aus- und Weiterbildung der Lehrer/innen an den Universitäten samt angeschlossenen pädagogischen Instituten sowie die verschiedenen Aufnahmeprozedere für den öffentlichen Dienst (*concours*) besprochen. Abschließend gilt es ebenso, die Lehrmittelsituation zu erörtern, was anhand einer Bestandsaufnahme und eines Vergleichs der verfügbaren Lehrmaterialien für das Okzitanische bzw. für auf Okzitanisch gehaltenen Unterricht geschehen wird.

4.1. Formen des schulischen Okzitanischunterrichts

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, lassen sich prinzipiell drei unterschiedliche Formen des schulischen Okzitanischunterrichts unterscheiden – der ‚extensive‘ Unterricht (d. h. *sensibilisation-information* und *initiation* sowie der Unterricht als verpflichtende oder freiwillige *langue vivante*), der ‚intensive‘ Unterricht (d. h. der bilinguale Unterricht von der *école primaire* bis zum *collège*) und der immersive Unterricht²¹⁴, der vorerst nur den assoziativ geführten Schulen mit Öffentlichkeitsrecht, den *Calandretas*, vorbehalten ist, die derzeit vor allem *écoles primaires* sowie einzelne *collèges* und nur ein *lycée* anbieten.

An den Universitäten, die Okzitanisch anbieten, ist vom Sprachzertifikat (*diplôme*), über Wahlfächer (*cours libres* bzw. *options*) bis hin zur *licence* (französisches Äquivalent eines Bachelorstudiums), einem *master* bzw. *master MEEF* (vergleichbar mit einem Lehramtsstudium) oder dem *doctorat* ebenso eine große Bandbreite an Ausbildungsmöglichkeiten gegeben.

214 Obgleich der Unterricht in den *Calandretas* ebenfalls als ‚bilingual‘ bezeichnet werden kann, wird in dieser Arbeit bewusst die in Frankreich sowie der Forschungsliteratur übliche Terminologie verwendet, die den bilingualen Unterricht nach dem System der *parité horaire* als ‚intensiven‘ Unterricht und den bilingualen Unterricht nach dem Prinzip der Immersion als ‚immersiven‘ Unterricht bezeichnet.

4.1.1. Zur schwierigen Frage nach der Lernendenzahl

So unüberschaubar derzeit das Angebot der Schulen, die Okzitanisch anbieten, ist, so unklar ist die Menge an Schüler(inne)n, die die – flächenmäßig betrachtet – am weitesten verbreitete Regionalsprache des *hexagone* erlernen.

Obgleich die Schulaufsichtsbehörden, allen voran die *Direction générale de l'enseignement scolaire* (kurz: *DGESCO*), gut organisiert sind und jährlich große Datenmengen vom Ministerium für nationale Bildung, der *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (kurz: *DGLFLF*) sowie den *académies* erhoben werden, wird die Anzahl der Schüler/innen im Regionalsprachenunterricht nicht oder nur fragmenthaft untersucht.

Ein möglicher Grund hierfür könnte in der Teilung der Kompetenzen im Bildungssystem liegen, die sich im Zuge des Dezentralisierungsprozesses in den 1980er-Jahren vollzog. Obwohl die Lehrpläne vom Ministerium für nationale Bildung zentral vorgegeben und das Lehrpersonal vom Staat verwaltet werden, haben die Gemeinden im Bereich der *écoles maternelles* und *primaires*, die *départements* auf der Ebene der *collèges* und die Regionen auf dem Niveau der *lycées* gewisse Kompetenzen – etwa bei der Verwaltung des nichtpädagogischen Personals, der Neuerrichtung bzw. Renovierung von Schulstandorten sowie der Sicherstellung des organisatorischen Ablaufs des Schulalltags.²¹⁵

Aufgrund der lückenhaften Zahlen²¹⁶ (vgl. die Übersicht in der nachstehenden Tabelle) ist es schwer, exakte Analysen zur Stellung des Okzitanischen im französischen Schulwesen anzustellen, denn entweder fehlen exakt aufgeschlüsselte Zahlen zu den verschiedenen Schultypen oder die Anzahl der Lernenden wurde gar nicht erhoben. Bis zum Jahr 2010 etwa wurden die Daten zum Regionalsprachenunterricht nur alle zwei Jahre veröffentlicht, während von 2010 bis zum Schuljahr 2013/2014 nur mehr die Gesamtzahl publiziert wurde. Seither wurden keine neuen Zahlen von nationalen Stellen veröffentlicht.

Abgesehen vom quantitativen Mangel, der sich in der Bezifferung der Lernendenanzahl festmachen lässt, zeigt sich ein qualitatives Problem in der fehlenden Ausweisung der Unterrichtsform bzw. des Schultyps. Dadurch wird die Auswertung sowie Interpretation der vorhandenen Zahlen erschwert bis schier unmöglich gemacht.

215 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les acteurs du système éducatif: les collectivités territoriales* (Online-Zugriff am 12.12.2016).

216 Diese Daten wurden den *Rapports au Parlement sur l'emploi de la langue française* der Jahre 2000 bis 2015 entnommen, vgl. MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DÉLÉGATION GÉNÉRALE À LA LANGUE FRANÇAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE (Hrsg.) (2015), (2014), (2013), (2012), (2011), (2010), (2009), (2008), (2007), (2006), (2005), (2004), (2003), (2002), (2001) und (2000).

Schuljahr	<i>École primaire</i>	<i>Collège</i>	<i>Lycée</i>	Gesamtzahl
1996/1997	54.374	14.532		68.906
1997/1998	–	–	–	–
1998/1999	72.592	15.865		88.457
1999/2000	54.417	14.882	2.313	71.612
2000/2001	–	–	–	–
2001/2002	48.299	15.506	3.744	67.549 ²¹⁷
2002/2003	–	–	–	–
2003/2004	57.297	17.617	3.855	78.769
2004/2005	–	–	–	–
2005/2006	63.004	17.848	3.478	84.330
2006/2007	–	–	–	–
2007/2008	–	20.205	4.187	–
2008/2009	–	–	–	–
2009/2010	–	19.758	3.722	–
2010/2011	–	–	–	–
2011/2012	–	–	3.844	62.206
2012/2013	–	–	–	62.215
2013/2014	–	–	–	56.066

Tab. 2: Anzahl der Okzitanischlernenden in allen Schultypen (1996–2014)

Auf den ersten Blick deuten die verfügbaren Daten auf einen Rückgang der Schüler/innen im Okzitanischunterricht hin, allerdings ist zu beachten, dass mangels komplett vorhandener Zahlen keine genaue Analyse angestellt werden kann. Weiters lässt sich feststellen, dass im Sekundarbereich zunehmend häufiger Okzitanisch als Fach belegt wurde, wovon ein Anstieg um 62 % im Vergleichszeitraum 1996/1997 bis 2009/2010 zeugt. Aus eben diesem Grund müsste die – nicht eigens ausgewiesene – Anzahl der Okzitanischlernenden im Primarbereich äußerst drastisch abgenommen haben, um den Schwund in der Gesamtanzahl erklären zu können, was sich jedoch anhand der vorliegenden Zahlen nicht verifizieren lässt.

Beim Vergleich der vorliegenden Zahlen zeigt sich eine Dominanz der Schüler/innen in der Primarstufe. Demnach sind etwa 70 bis 75 % aller Lernenden der okzitanischen Sprache in der *école primaire* anzutreffen, während die Anzahl derer, die im *collège* bzw. *lycée* den Unterricht fortsetzen oder erst beginnen, dramatisch abnimmt (20 bis 22 % bzw. 3 bis 5 %).

217 Gesamtanzahl exklusive der elf Lernenden des *Centre National d'Enseignement à Distance*.

Insgesamt ist der – verglichen mit anderen Regionalsprachen – relativ hohe Prozentsatz der Okzitanischlernenden an der Gesamtzahl aller Schüler/innen zwar erfreulich, doch aufgrund der fehlenden Aufschlüsselung der Zahlen nach den Unterrichtsformen kann nicht eruiert werden, mit welcher Intensität und Qualität diese Unterweisung der Kinder stattfindet. Es ist folglich mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass diese Zahlen großteils Lernende umfassen, die entweder eine *sensibilisation-information* oder *initiation*, aber keinen zweisprachigen Unterricht oder Unterricht als zweite oder dritte Lebende Sprache, erfahren haben.

Exakt aufgeschlüsselte Zahlen aus dem *département* Tarn-et-Garonne aus dem Schuljahr 2016/2017²¹⁸ belegen diese Vermutung: Etwa 31 % der insgesamt 9.525 okzitanischlehrenden Schüler/innen in der Primarstufe folgen einer *sensibilisation-information*, ca. 61 % der Kinder erhalten eine umfassendere *initiation*, wohingegen nur rund 8 % einen bilingualen Okzitanischunterricht besuchen.

Verglichen mit den anderen unterrichteten autochthonen Sprachen Frankreichs (insgesamt 404.778 Lernende im Schuljahr 2013/2014) liegt das Okzitanische (56.066) zwar weit abgeschlagen hinter dem Elsässischen (264.783), aber klar vor allen anderen Regionalsprachen – Bretonisch und Korsisch folgen mit jeweils etwa 36.000 Lernenden. Doch die absoluten Zahlen haben angesichts der unterschiedlichen geographischen Verbreitung nur wenig Aussagekraft und können keinesfalls als Indikator für die Vitalität einer regionalen Sprache im französischen Schulsystem gewertet werden.

Darüber hinaus gilt es den Sonderfall des Elsässischen zu berücksichtigen, das zwar als Regionalsprache bezeichnet wird, aber oftmals eigentlich einen fremdsprachlichen Deutschunterricht darstellt²¹⁹, zumal „*l’allemand est considéré comme la forme écrite du dialecte alsacien*“²²⁰. Die hohen Lernendenzahlen für das Elsässische trotz des verhältnismäßig geringen Sprachgebiets lassen sich aufgrund dieser bisweiligen Vermischung des Elsässischen sowie des Standarddeutschen, aber auch aufgrund der geographischen Grenze mit dem privilegierten Wirtschaftspartner Deutschland erklären.

218 vgl. DSDEN DU TARN-ET-GARONNE: *L’École en Tarn-et-Garonne de la maternelle au post-bac 2016/2017* (Online-Zugriff am 12.12.2016).

219 vgl. LESPOUX (2013): 379.

220 *Rapport au Parlement sur l’emploi de la langue française* 2010: 72. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „das Deutsche als schriftliche Form des elsässischen Dialekts angesehen wird“.

Um die tatsächliche Stärke des regionalsprachlichen Unterrichts besser beurteilen zu können, bieten sich die relativen Zahlen an, die von der *DGLFLF* in ihrem *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française* von 2009 veröffentlicht wurden und die Anteile der Okzitanischlernenden im öffentlichen sowie privaten (inkl. assoziativen) Schulwesen, gemessen an der gesamten Schüler/innenzahl, für alle *académies* einzeln ausweisen: In den okzitanischsprachigen Gebieten nahmen im Schuljahr 2007/2008 zwischen 0,91 % (*Académie de Clermont-Ferrand*) bis 7,34 % (*Académie de Toulouse*) aller Jugendlichen in öffentlichen Schulen an einer der Formen des Okzitanischunterrichts teil, wohingegen in den Privatschulen 0,38 % (*Académie d'Aix-Marseille*) bis 9,21 % (*Académie de Bordeaux*)²²¹ die okzitanische Sprache erlernen. Der *rapport* von 2011 nennt für den Primärbereich in der *Académie de Toulouse* (8–9 %) sowie in der *Académie de Bordeaux* und *Académie de Montpellier* (beide zwischen 4–5 %) ähnliche Zahlen.²²²

Trotz aller Lücken lässt sich, wie bereits erwähnt, festhalten, dass die *Académie de Toulouse* im öffentlichen Schulwesen im Hinblick auf den Okzitanischunterricht bzw. generell auf den regionalsprachlichen Unterricht tonangebend ist, wenn man von Korsika, wo Korsisch als verpflichtendes Fach *de facto* alle Schüler/innen erreicht, und der *Académie de Strasbourg*, in der der Elsässischunterricht mit dem Deutschunterricht vermischt wird, absieht.

Im Bereich der Privatschulen zeigt sich in der *Académie de Bordeaux* (9,21 % vs. 4,42 % im öffentlichen Schulwesen) – wohlwissend, dass in diesen Zahlen das Baskische inkludiert ist – ein deutlich höherer Anteil an Okzitanischlernenden in privaten und assoziativ geführten Schulen, was sich durch die höhere Konzentration an *Calandretas* in der ehemaligen Region Aquitaine, in der 1979 in Pau die erste Schule dieses Typs eröffnet wurde, erklären lässt. In der *Académie de Montpellier* sind die Schüler/innen gleichmäßiger auf öffentliche und private Schulen verteilt (4,75 % bzw. 3,90 %).

Die restlichen *académies* im okzitanischen Sprachraum weisen insgesamt nur einen äußerst geringen Anteil (0,21 % in der *Académie de Lyon*²²³ bis 2,98 % in der *Académie d'Aix-Marseille*) an Lernenden der okzitanischen Sprache auf.

221 Die Zahlen der *Académie de Bordeaux* beeinhaltet jedoch ebenso die Schüler/innen, die Baskisch lernen, wodurch der prozentuelle Anteil der Okzitanischlernenden in dieser *académie* etwas geringer sein dürfte.

222 vgl. *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française* 2009: 190 und *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française* 2010: 72.

223 Da nur ein verschwindend geringer Teil der *Académie de Lyon* im okzitanischen Sprachraum liegt, ist nicht klar, ob sich die genannte Zahl auf das Okzitanische oder die eigentliche autochthone Sprache dieser Region, das Frankoprovenzalische, bezieht.

4.1.2. ‚Extensiver‘ Okzitanischunterricht

Der sogenannte extensive Okzitanischunterricht umfasst den herkömmlichen Sprachunterricht als *langue vivante* (kurz: LV | franz.: Lebende Sprache) sowie die ‚Schnupperangebote‘, d. h. die *sensibilisation-information* und *initiation*, in der *école primaire*, im *collège* oder im *lycée*.

Durch die *réforme du collège* ab dem Schuljahr 2016/2017 ergaben sich einige Änderungen der Modalitäten – insbesondere der Stundenanzahl sowie des Beginns der Unterrichtstypen – in der *école primaire* sowie im *collège*, obgleich das Ministerium für nationale Bildung darauf hinweist, dass „[s]ans supprimer aucune des possibilités existantes à ce jour, elle [Anm.: die Reform] offre ainsi un panel plus large et plus souple pour apprendre une langue régionale“²²⁴.

Im Rahmen der *sensibilisation-information* sollen die Schüler/innen durch punktuelle und fachlich eingebettete Projekte an die okzitanische Sprache und Kultur herangeführt werden. Um die Neugierde der Lernenden zu wecken, obliegt es den Lehrer(inne)n – je nach ihren sprachlichen Kenntnissen – kulturelle Elemente wie Lieder, Gedichte, Geschichten, Tänze etc. auf Okzitanisch zu bearbeiten und den Kindern einfache, alltägliche Sprachsituationen näherzubringen. In der *Académie de Toulouse* etwa wurde ein Portfolio in Form einer Checkliste erstellt, mit deren Hilfe die Kinder selbst evaluieren können, ob sie die thematisierten Inhalte verinnerlicht haben. Dieser Unterricht umfasst jedoch nur einige Stunden pro Schuljahr und ist in die anderen Fächer (v. a. Französisch, Geschichte / Geographie, Bildnerische Erziehung oder Sport) integriert, denn die erworbenen Kenntnisse zählen zum *socle commun*.

Neben der Sensibilisierung für die Sprache und Kultur, die oft bereits in der *école maternelle* begonnen wird, kann in diesem Unterricht – vorwiegend in der Primarstufe – über die angebotenen Varianten des Okzitanischunterrichts gesprochen werden, um die Lernenden und ihre Familien über schulische Fortsetzungsmöglichkeiten zu informieren bzw. die nötigen Schritte für die Eröffnung einer bilingualen Klasse zu erklären und den nötigen Prozess einzuleiten. Im *lycée* gilt es im Rahmen der *sensibilisation-information* den Jugendlichen aufzuzeigen, welche beruflichen bzw. universitären Optionen sich ihnen durch das Okzitanische eröffnen.

224 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *La rentrée 2016: les langues vivantes* (Online-Zugriff am 09.10.2016). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „ohne eine der zum heutigen Tage bestehenden Möglichkeiten abzuschaffen, bietet sie somit eine größere und flexiblere Bandbreite, um eine Regionalsprache zu erlernen.“

Da diese erste Annäherung auf dem freiwilligen Engagement der Lehrenden beruht, wird sie nicht flächendeckend umgesetzt. In der *académie de Toulouse* allerdings wurde beschlossen, bis Ende 2015 in allen Schulen der Region eine verpflichtende *sensibilisation-information* (im *collège* manchmal auch *atelier de découverte* genannt) anzubieten, damit alle Schüler/innen im Laufe ihrer Schulpflicht mit dem sprachlichen Erbe in Berührung kommen. Sollten keine qualifizierten Lehrenden für einen solchen Unterricht zur Verfügung stehen, können externe Lehrende mit entsprechenden Sprachkenntnissen eingesetzt werden.²²⁵

Die ebenso angebotene *initiation* stellt – wiederum vorwiegend im Primarbereich – einen regelmäßig stattfindenden Einführungsunterricht der okzitanischen Sprache und Kultur im Ausmaß von einer halben bis zu einer Wochenstunde dar, der von der *école maternelle* bis zum *lycée* jährlich angeboten werden kann. Die Wochenstundenanzahl kann jedoch autonom von den Schulen erhöht werden, wie ein Schulversuch mit drei Wochenstunden im *département Pyrénées-Atlantiques* belegt. Oftmals legt die *initiation* in der *école maternelle* oder *école élémentaire* die Basis für den weiteren Besuch des extensiven oder bilingualen Okzitanischunterrichts.

Während sich diese Unterrichtsform in Inhalt oder Beteiligung der Gebietskörperschaften nur geringfügig von der *sensibilisation-information* unterscheidet, finden diese freiwilligen Einheiten außerhalb der anderen Fächer statt, womit sie jenem fakultativen Unterricht entsprechen, der von der *loi Deixonne* erstmals offiziell ermöglicht wurde.²²⁶

Eine weitere Modalität des extensiven Okzitanischunterrichts ist der ‚klassische‘ Sprachunterricht als *langue vivante*, der nun bereits in der *école primaire* beginnt und bis zum *lycée* besucht werden kann. Zumeist umfasst diese Form des Sprachlernens ein bis drei Wochenstunden pro Schuljahr, wobei die genaue Anzahl der Unterrichtsstunden von den *académies* sowie den Schulstandorten autonom abgeändert werden können. Durch die *réforme du collège*

225 vgl. VERNY (2009): 419, ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Circulaire rectoriale de mise en oeuvre du programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue de la culture occitanes (2009–2015)* und DELCHER RODRIGUES (2014): 9ff.

226 vgl. ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *L'occitan à l'école* und FELCO: *Apprendre l'occitan: modalités* (beide: Online-Zugriff am 08.10.2016), RÉGION AQUITAINE: *Convention cadre de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan dans l'Académie de Bordeaux – enseignement public, enseignement privé – 2011–2015* und RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Convention cadre de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan dans l'Académie de Toulouse – enseignement public, enseignement privé – 2009–2015* (beide: Online-Zugriff am 15.09.2016).

ergaben sich ab dem Schuljahr 2016/2017 folgende Änderungen in Unterricht der Regionalsprachen in der *école primaire* sowie im *collège*:

In der *école primaire* wurde das Okzitanische bis zu dieser Reform oft im Ausmaß von 1,5 bzw. drei Stunden (d. h. ein sogenanntes *enseignement renforcé*) neben einer zweiten Lebenden Sprache unterrichtet, wobei manche *académies* die Regionalsprachen in diesem Fall als *LV 1 bis* oder *LV 2* bezeichneten. Seit September 2016 besteht nun die Möglichkeit, bereits ab dem *CP* Okzitanisch als *LV 1* mit 1,5 Wochenstunden zu erlernen, was automatisch Englisch als *LV 2* ab der 6^e zur Folge hat (*classes bilangues*).²²⁷

Im *collège* wurde bis zur Reform entweder eine ein- bzw. zweistündige *option facultative* von der 6^e bis zur 3^e, ein verpflichtender Unterricht als *LV 2* mit zwei bis drei Wochenstunden ab der 4^e oder eine freiwillige *LV 3* ab der 4^e mit zwei bis drei Stunden wöchentlich angeboten. Mit Inkrafttreten der *réforme du collège* bestehen aktuell unterschiedliche Modalitäten: Okzitanisch als zweieinhalbstündige *LV 2* ab der 5^e, wenn in der *école primaire* mit Englisch begonnen wurde, oder – zumindest rein theoretisch – als *LV 1* mit drei Wochenstunden in der 6^e sowie zweieinhalb Wochenstunden von der 5^e bis zur 3^e, falls Okzitanisch bereits ab dem *CP* gelernt wird. Es besteht darüber hinaus neuerdings das Angebot eines *enseignement pratique interdisciplinaire* « *Langues et cultures étrangères et régionales* », das um ein *enseignement de complément* mit einer Wochenstunde ab der 5^e bzw. zwei Wochenstunden in der 4^e und 3^e erweitert werden kann (vgl. die Ausführungen zur genaueren Durchführung im Kapitel 3.3.6.).²²⁸

Das *lycée général* führt die gewählten Sprachen aus dem *collège* weiter, weshalb Okzitanisch als *LV 1*, *LV 2* oder *LV 3* gewählt wird. Das Stundenausmaß ist im *lycée* von Schule zu Schule verschieden, weil seit der Reform im Jahre 2012 eine gemeinsame Stundenanzahl von fünfeinhalb (2^e), viereinhalb (1^e) sowie vier Stunden (T^e) für die erste und zweite Lebende Sprache angegeben wird. Ebenso besteht die Möglichkeit einer freiwilligen dreistündigen *LV 3* im Rahmen der *enseignements facultatifs*. Die Lernenden im literarisch-sprachlichen Zweig können im Rahmen des *enseignement de choix obligatoire* (1^e) bzw. *enseignement de spécialité*

227 vgl. FELCO: *Apprendre l'occitan: modalités*, ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Circulaire rectoriale de mise en oeuvre du programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes (2009–2015)*, ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *L'occitan à l'école* (alle: Online-Zugriff am 09.10.2016) und VERNY (2009): 419.

228 vgl. FELCO: *Apprendre l'occitan: modalités*, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les langues vivantes étrangères et régionales*, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Horaires par cycle au collège*, ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Circulaire rectoriale de mise en oeuvre du programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes (2009–2015)*, ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *L'occitan au collège* (alle: Online-Zugriff am 09.10.2016) und VERNY (2009): 419.

(T^e) je drei Wochenstunden für das Erlernen einer dritten Lebenden Sprache (LV 3) oder das Vertiefen der LV 1 bzw. LV 2 verwenden.

Im Großteil der Fachrichtungen des *lycée technologique* werden für die erste und zweite Lebende Sprache insgesamt drei Stunden pro Woche angeboten, während im wirtschaftlichen Zweig (*sciences du management et de la gestion*, kurz: *STMG*) drei (2^e), viereinhalb (1^e) bzw. fünf Wochenstunden (T^e) vorgesehen sind. Ebenso sind im touristischen Zweig (*sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration*, kurz: *STHR*) mehr Stunden Sprachunterricht vorgesehen (fünf Stunden in der 2^e sowie vier Stunden in der 1^e und T^e) und die Möglichkeit, eine LV 3 mit je drei Wochenstunden in allen Jahren zu erlernen.²²⁹

Je nach gewählter Form des Okzitanischunterrichts können im Rahmen des *baccalauréat* Prüfungen über die Sprache abgelegt werden. Die Schüler/innen, die es als LV 2 gewählt haben, müssen eine schriftliche wie mündliche Prüfung bestehen, deren Punkte mit Koeffizienten von 2 bis 4 multipliziert werden. Im Falle der freiwilligen LV 3 muss eine mündliche Prüfung mit Koeffizient 1 oder 2 absolviert werden, wobei nur Punkte über der *moyenne* für die Gesamtpunktezahl berücksichtigt werden.²³⁰

4.1.3. Bilingualer (,intensiver‘) Okzitanischunterricht

Seit den *circulaires Savary* von 1982 wird in Frankreich ein bilingualer Okzitanischunterricht in öffentlichen Schulen der Primarstufe sowie im *collège* angeboten, doch erst ab den Vorstößen des damaligen Bildungsministers Jack Lang im Jahre 2001 erhält dieser eine gesetzliche Verankerung.

Da die französische Gesetzgebung den bilingualen sowie den immersiven Unterricht in den *Calandretas* als ,bilingual‘ bezeichnet, muss stets spezifiziert werden, ob von einem *enseignement bilingue à parité horaire* oder einem *enseignement bilingue par immersion* (vgl. das Kapitel 4.1.4. für diesbezügliche Erläuterungen) gesprochen wird.

229 vgl. VERNY (2009): 419 und MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les langues vivantes étrangères et régionales*, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les enseignements dans la classe de seconde*, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les enseignements dans les classes de première et terminale générales*, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les enseignements dans les classes de première et terminale technologiques* (alle: Online-Zugriff am 09.10.2016).

230 vgl. *Note de service n° 2011-200 du 16 novembre 2011 relative aux épreuves de langues vivantes applicables aux baccalauréats général et technologique (hors TMD, STAV et hôtellerie), de langue vivante approfondie et de littérature étrangère en langue étrangère en série L applicable à compter de la session 2013.*

Nachdem die Erlässe von 2001 für die Schaffung eines staatlichen immersiven Unterrichts der Regionalsprachen in den darauffolgenden Jahren aufgehoben wurden, besteht im öffentlichen Schulwesen ausschließlich die Möglichkeit eines bilingualen Unterrichts nach dem Prinzip der zeitlichen Parität (vgl. das Kapitel 3.3.4. für nähere Ausführungen zur Genese des bilingualen Unterrichts in seiner heutigen Form).

Laut dem Erlass von 2001 sieht das Prinzip der zeitlichen Parität vor, dass eine Hälfte des Unterrichts auf Okzitanisch und die andere Hälfte auf Französisch stattfindet, doch schon 2003 wurde mittels weiterem Erlass verordnet, dass kein Unterrichtsgegenstand – mit Ausnahme der Regionalsprache – exklusiv in der betreffenden Sprache unterrichtet werden dürfe, weshalb der Anteil des französischsprachigen Unterrichts in der Schulpraxis oftmals klar überwiegt.

Ein Blick auf die heutige Organisation des bilingualen Unterrichts im okzitanischsprachigen Raum zeigt, dass in der *école maternelle* sowie der *école élémentaire* tatsächlich die Unterrichtszeit auf Okzitanisch sowie Französisch aufgeteilt wird, wohingegen in den *sections « langue régionale »* des *collège* nur ein Regionalsprachenunterricht im Ausmaß von zwei bis drei Wochenstunden stattfindet und ein oder zwei weitere Gegenstände auf Okzitanisch abgehalten werden, womit eine zeitliche Gleichstellung nicht einmal annähernd gegeben ist. Des Weiteren gibt es bis zum heutigen Tage im öffentlichen *lycée* keine bilingualen Klassen, was in anderen autochthonen Sprachen (Baskisch, Bretonisch, Katalanisch und Korsisch) durchaus üblich ist.²³¹

In Hinblick auf die Festlegung der Unterrichtssprache lässt sich feststellen, dass für die *école maternelle* (v. a. wissenschaftliche und mathematische Inhalte) sowie das *collège* (zumeist Geschichte / Geographie, manchmal auch Bildnerische Erziehung oder Musik) nicht dezidiert festgelegt ist, welche nichtsprachlichen Fächer auf Okzitanisch unterrichtet werden.

In der *école primaire* gibt es bisweilen eigene Bestimmungen zur Aufteilung der Unterrichtszeit, wovon das Beispiel der *académie de Toulouse* zeugt: Bis 2009 wurde die Verteilung der Unterrichtszeit nicht genau geregelt angegeben, doch vor allem Naturwissenschaften, Mathematik und Geographie wurden ausschließlich auf Okzitanisch unterrichtet, während die restlichen nichtsprachlichen Fächer entweder nur auf Französisch (Geschichte) oder in beiden Sprachen (Sport und Bildnerische Erziehung) unterrichtet wurden. Die Unterrichtszeit, die für eine Lebende Fremdsprache vorgesehen war, wurde auf die Unterrichtszeit auf Französisch

231 vgl. ALÉN GARABATO (2013): 326, VERNY (2009): 418f. sowie ACADÉMIE DE TOULOUSE: *L'enseignement bilingue français-occitan dans l'Académie de Toulouse* (Online-Zugriff am 10.10.2016).

bzw. Okzitanisch aufgeteilt. Im Referenzplan zur bis zum 31. Dezember 2016 verlängerten *convention de partenariat* wurde bereits eine genaue zeitliche Verteilung der beiden Sprachen auf die Gegenstände angeführt (vgl. die nachstehende Tabelle):

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CP – CE1)			
Domaines	Durée hebdomadaire des enseignements	Enseigné en français	Enseigné en occitan
Français	10 h	9 h	–
Occitan		–	1 h
Mathématiques	5 h	–	5 h
Éducation physique et sportive	9 h	0 h 45	1 h 45
Langue vivante étrangère		(0 h 45)	(0 h 45)
Pratiques artistiques et histoire des arts		0 h 45	1 h 30
Découverte du monde		0 h 45	2 h
Total	24 h	12 h	12 h
CYCLE DES APPROPFONDISSEMENTS (CE2 – CM1 – CM2)			
Domaines	Durée hebdomadaire des enseignements	Enseigné en français	Enseigné en occitan
Français	8 h	8 h	–
Occitan		–	1 h
Mathématiques	5 h	–	5 h
Éducation physique et sportive	11 h	1 h 45	0 h 45
Langue vivante étrangère		(0 h 45)	(0 h 45)
Sciences expérimentales et technologie		–	2 h
Culture humaniste: pratiques artistiques et histoire des arts		0 h 45	1 h 30
Culture humaniste: histoire-géographie-instruction civique et morale		1 h 45	1 h
Total	24 h	12 h	12 h

Tab. 3: Organisation des bilinguen Unterrichts in der école primaire (2009–2016)

Die Tabelle zeigt, dass in der *école primaire* – analog zur *école maternelle* – Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer verstärkt auf Okzitanisch unterrichtet werden, während sich in vielen Fächern die beiden Sprachen abwechseln. Die für den Fremdsprachenunterricht vorgesehenen Zeiten werden anteilig von der Unterrichtszeit auf Französisch bzw. Okzitanisch abgezogen. Das Fach Geschichte / Geographie / Politische Bildung (*histoire-géographie-instruction civique et morale*) wird inhaltlich auf die beiden Unterrichtssprachen aufgeteilt, sodass historische Inhalte auf Französisch, geographische Themen auf Okzitanisch und politische Fragen auf beide Sprachen verteilt behandelt werden. Es zeigt sich ebenso, dass der eigentliche Okzitanischunterricht fast ausschließlich auf Französisch abgehalten wird, um den

Schüler(inne)n die grammatischen und orthographischen Grundlagen des Okzitanischen näherzubringen.

Doch – je nach Situation am Schulstandort – lassen sich diese Vorgaben nach Zustimmung der zuständigen Schulbehörde für das *département* abändern, wobei auf das Einhalten der Unterrichtszeiten für den Okzitanischunterricht *per se* sowie das Entwickeln von sprachlichen Kompetenzen im okzitanischsprachigen Fachunterricht (im französischen Original: *discipline non linguistique*, kurz: *DNL*) größter Wert gelegt werden sollte. Um den Spracherwerb der Kinder zu fördern, werden die Lehrenden weiters dazu angehalten, den Französisch- bzw. Okzitanischunterricht kontrastiv anzulegen, um die metalinguistischen Kompetenzen der Schüler/innen auszubauen sowie das Erlernen aller schulischen Sprachen zu erleichtern.²³²

In der *école maternelle* sowie der *école primaire* wird der Stundenplan auf Basis von Halbtagen organisiert, sodass die Schüler/innen während eines Halbtags von ca. drei bis vier Stunden nur in einer der beiden Sprachen unterrichtet werden. Innerhalb dieser Blöcke werden ausschließlich Gegenstände, die auf Okzitanisch bzw. Französisch gehalten werden, unterrichtet, damit die Lernenden den Sprachen länger ausgesetzt sind.

Wie bereits im Kapitel 3.3.4. zur Entstehung des bilingualen Unterrichts angeführt, ermöglichen die gesetzlichen Vorgaben unterschiedliche Formen des zweisprachigen Unterrichts: Entweder werden die beiden Sprachen von zwei Lehrenden getrennt voneinander unterrichtet (*un enseignant – une langue*), wodurch eine Lehrkraft mit der verwendeten Sprache assoziiert wird, oder ein/e Lehrende/r unterrichtet die Klasse in beiden Sprachen (*un enseignant – une classe – deux langues*). Ferner muss der Schulstandort autonom entscheiden, ob er rein bilinguale Klassen (*classes bilingues*) eröffnet oder während der okzitanischsprachigen Fächer einen Sammelunterricht für alle betroffenen Lernenden einer Schulstufe anbietet.²³³

4.1.4. Immersiver (assoziativer) Okzitanischunterricht

Derzeit existieren in Frankreich fünf Vereinigungen, die seit den 1970er-Jahren einen regional-sprachlichen Unterricht nach dem Modell der Immersion anbieten: die *Bressolas* im katalanophonen Roussillon (seit 1976), die *Ikastolak* im Baskenland sowie die *Diwan* in der Bretagne

232 vgl. ALÉN GARABATO (2006): 271f. und ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Circulaire rectoriale de mise en oeuvre du programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes (2009–2015)* (Online-Zugriff am 10.10.2016).

233 vgl. ACADÉMIE DE TOULOUSE: *L'enseignement bilingue français-occitan dans l'Académie de Toulouse*. (Online-Zugriff am 11.10.2016) und ADOC (2003): 163ff.

(beide seit 1977), die *Calandretas*²³⁴ in Okzitanien (seit 1980)²³⁵ und die *ABCM-Zweisprachigkeit* im Elsass sowie im *département* Moselle (seit 1990).²³⁶

Wie die nachfolgende Tabelle belegt, weisen die verschiedenen Schulsysteme jedoch eine unterschiedlich starke Verbreitung auf, denn während die *Calandretas* über die meisten Standorte verfügen, werden die bretonischen *Diwan* trotz der geringeren Anzahl an Standorten von mehr Schüler(inne)n besucht. Auf die geographische Verbreitung bezogen, lässt sich somit postulieren, dass die *Calandretas* – obgleich der okzitanische Sprachraum der größte regionalsprachliche Sprachraum Frankreichs ist – einen geringeren Anteil der potenziellen Lernenden erreichen bzw. die anderen Regionalsprachen es häufiger vermögen, eine stärkere kulturelle und sprachliche Identität zu entwickeln, die Eltern ihren Kindern weitergeben möchten. Aus diesem Grund sind die *Calandretas* zumeist sehr kleine Schulen mit wenigen Klassen und Kindern. Doch im verhältnismäßig kleinen Baskenland florieren die Schulen mit immersiven Regionalsprachenunterricht.

Eine generelle Tendenz stellt die Dominanz der *écoles maternelles* und *élémentaires* an der Gesamtzahl dar, wohingegen die Sekundarschulen äußerst selten sind – die bretonischen und baskischen Schulen bieten immerhin jeweils ein *lycée* an, während die anderen Schulvereine bis dato keine Oberstufenformen besitzen.

	<i>Bressola</i>	<i>Ikastola</i>	<i>Diwan</i>	<i>ABCM</i>	<i>Calandreta</i>
Lernende	1026	3665	4318	1273	3894
Standorte:	8	36	54	11	72
– <i>école</i>	7	31	47	11	67
– <i>collège</i>	1	4	6	–	4
– <i>lycée</i>	–	1	1	–	1

Tab. 4: Situation der assoziativen Schulen Frankreichs im Schuljahr 2017/2018²³⁷

Der assoziative Schulverein *Calandreta* wurde 1979 nach jahrelangen Forderungen von kulturellen und politischen Akteuren für das Okzitanische in Pau sowie kurze Zeit später in Béziers gegründet, wodurch ein Verband über regionale Grenzen hinaus entstand. Im Laufe der Zeit wurden in den okzitanischsprachigen Regionen immer mehr Standorte eröffnet – darunter

234 Der Name *Calandreta* ist ein Diminutiv des Worts *calandre* (okz.: ‚Lerche‘). Diese Bezeichnung steht sinnbildlich sowohl für den Neubeginn des Okzitanischen durch einen immersiven Unterricht als auch für die Schüler/innen, denn *calandron* kann ebenso ‚junge/r Schüler/in‘ bedeuten.

235 Oftmals wird das Jahr 1979 als Gründungsjahr angegeben, vgl. hierfür u. a. SCHICK (1997 und 2000), doch die ersten Schulen eröffneten erst im darauffolgenden Jahr in Pau sowie Béziers. Im September 1979 wurde in Pau der erste Verein *Calandreta* gegründet, der die tatsächliche Schulgründung maßgeblich auf Schiene brachte, vgl. CALANDRETA: *Istòric* (Online-Zugriff am 17.10.2016).

236 vgl. ISLRF: *Nos 5 immersions* (Online-Zugriff am 26.12.2018).

237 vgl. a. a. O.

1997 das erste von heute vier *collègi* (okz.: *collège*) und 2017 das erste sowie einzige *licèu* (okz.: *lycée*).

Da die Bedeutung einer profunden Aus- und Fortbildung der Lehrenden für einen qualitativ hochwertigen Unterricht schon rasch erkannt wurde, wurde 1995/1996 das *Établissement d'enseignement supérieur en occitan APRENE* (kurz: *APRENE*) gegründet, das erste Ausbildungszentrum für Lehrkräfte in assoziativen Schulen mit immersiven Regionalsprachenunterricht in Frankreich. Die anderen Schulvereine beschlossen bald, dem Modell des *APRENE* zu folgen, und auf Initiative der *Calandretas* wurde das *Institut Supérieur des Langues de la République Française (ISLRF)*, ein gemeinsames Zentrum für die Ausbildung der Lehrenden in diesem Schultyp, gegründet.²³⁸

Neben dem *ISLRF*, das sich ausschließlich als Zusammenschluss für die Aus- und Weiterbildung versteht, wird 2009 – ein Jahr nach der ersten Nennung der Regionalsprachen in der französischen Verfassung – der Verein *ESKOLIM* mit Sitz in Bayonne gegründet, der als übergeordnetes Sprachrohr aller immersiven Schulvereine fungiert, um sich bei der Politik besser Gehör verschaffen und den Immersionsunterricht im Allgemeinen fördern zu können.²³⁹

Zu Beginn des Schuljahres 2017/2018 gibt es im okzitanischsprachigen Raum 72 Standorte der *Calandreta*, wobei sich eine Konzentration im Süden der neuen Regionen Nouvelle-Aquitaine und Occitanie – südlich der fiktiven Linie Montpellier-Toulouse-Pau – feststellen lässt (siehe Karte auf der nächsten Seite, die allerdings den Stand per September 2016 zeigt). Am schwächsten vertreten sind diese okzitanischsprachigen Schulen in den Regionen Auvergne-Rhône-Alpes sowie Provence-Alpes-Côte d'Azur, die sich traditionell aus ideologischen Gründen eher vom okzitanischen ‚Kernland‘ sowie panokzitanischen Zusammenschlüssen (*IEO*, *Charte interrégionale de développement de l'enseignement de l'occitan* etc.) distanzieren.²⁴⁰

238 vgl. CALANDRETA: *Istòric* und CALANDRETA: *ESKOLIM* (beide: Online-Zugriff am 17.10.2016).

239 vgl. CHAPALAIN (2013): 158ff.

240 vgl. CALANDRETA: *Carta de las Calandretas* (Online-Zugriff am 17.10.2016).

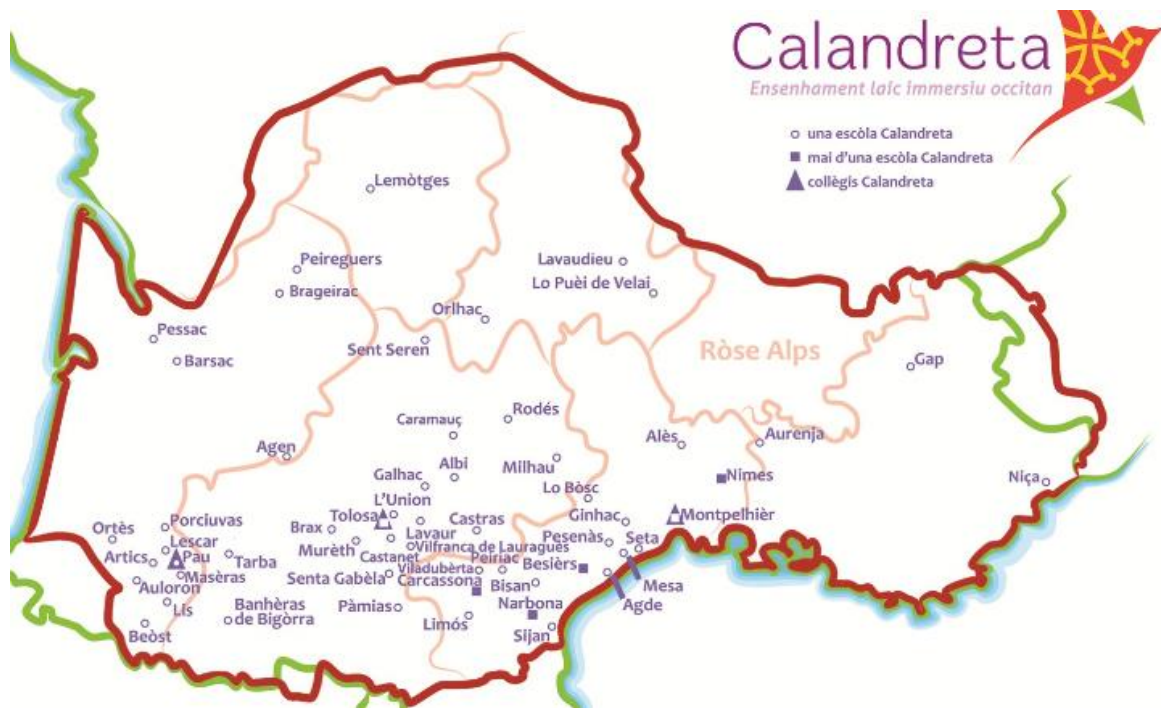


Abb. 4: Standorte der Calandretas (Stand: September 2016)

Die offiziellen Schüler/innenzahlen nach Regionen liefern ein ähnliches Bild (vgl. die folgende Tabelle): Nur in den ehemaligen Regionen Aquitaine, Languedoc-Roussillon sowie Midi-Pyrénées ist das Netz der Calandretas relativ engmaschig ausgebaut, sodass Eltern nicht allzu lange Wege in Kauf nehmen müssen, um ihre Kinder immersiv in Okzitanisch unterrichten zu lassen. Außerdem gibt es nur in diesen Regionen ein *collège* dieses Schultyps, was die *académies* in Bordeaux, Montpellier sowie Toulouse schon seit Jahren ändern möchten. Bezogen auf die Lernendenzahlen, zeigt sich darüber hinaus, dass im Languedoc etwa doppelt so viele Kinder und Jugendliche eine Calandreta besuchen wie im ehemaligen Midi-Pyrénées, obwohl es nur drei *escòlas* (d. h. *écoles maternelles* und *primaires*), ein *collègi* sowie ein *licèu* mehr gibt.²⁴¹

	Schüler/innen gesamt	in der <i>école</i> (Standorte)	im <i>collège</i> / <i>lycée</i> (Standorte)
Aquitaine	623	575 (16)	48 (1 / –)
Languedoc	1968	1771 (24)	197 (2 / 1)
Midi-Pyrénées	1038	992 (21)	46 (1 / –)
Limousin	54	54 (1)	–
Auvergne	88	88 (3)	–
Provence	123	123 (2)	–

Tab. 5: Anzahl der Lernenden in Calandretas im Schuljahr 2017/2018

241 vgl. CALANDRETA: *Efectius*. (Online-Zugriff am 26.12.2018)

Die *Calandretas* unterrichten die okzitanische Sprache nach dem ursprünglich kanadischen Modell der Immersion, d. h., dass in der *escòla mairala* (okz.: *école maternelle*) ab dem ersten Tag nur Okzitanisch als Unterrichtssprache sowie unterrichtete Sprache verwendet wird. Erst ab dem *CE 1* wird zunehmend Französisch unterrichtet, um sicherzustellen, dass das Sprachniveau der *calandròns* mit Gleichaltrigen aus französischsprachigen Schultypen vergleichbar ist. Dementsprechend erhalten die Schüler/innen Französischunterricht in folgendem Ausmaß: drei Wochenstunden im *CE 1*, vier Wochenstunden im *CE 2*, fünf Wochenstunden im *CM 1* sowie fünf Wochenstunden im *CM 2*.²⁴²

Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz in Okzitanisch verläuft Schick zufolge in drei Phasen: Bei der Einschulung in einer *Calandreta* sprechen die wenigsten Kinder Okzitanisch, zumal fast alle Lernenden monolingual französisch aufgewachsen sind. Ab der *petite section* der *escòla mairala* beginnen sie die Sprache zu verstehen, zumal die Lehrenden einfache syntaktische Strukturen sowie einen beschränkten Wortschatz verwenden. Weiters arbeiten die Lehrkräfte stark mit Körpersprache, anschaulichen Materialien und Wiederholungen, um das Gesagte zu verdeutlichen. Die Kinder werden ihrerseits ebenso dazu angehalten, Phrasen zu wiederholen. Ab der *grande section* bis hin zum *CE 2* lernen die *calandròns*, auf Okzitanisch zu sprechen, was dem Unterricht neue didaktische Möglichkeiten eröffnet. Im *CM 1* und *CM 2* verwenden sie schließlich selbst das Okzitanische als Unterrichtssprache.²⁴³

Durch den immersiven Unterricht sollen die Lernenden sowohl in Okzitanisch als auch in Französisch zu kompetenten Sprecher(inne)n ausgebildet werden. Doch die *Calandretas* beschränken sich nicht nur auf das Erreichen einer Zweisprachigkeit, sondern sensibilisieren schon ab der *escòla mairala* Kleinkinder für die sprachliche Vielfalt, insbesondere jene der romanischen Sprachen, um den Weg für eine spätere Mehrsprachigkeit zu ebnen.

Unterstützt wird dieses Vorhaben seit 2009 durch das *Institut Latinitas*, das – in Zusammenarbeit mit *APRENE* – neue Wege der Pädagogik, Didaktik und Methodik erforscht, um die Mehrsprachigkeit sowie Verständlichkeit zwischen den romanischen Sprachen zu fördern. Zu diesem Zweck werden sprachvergleichende bzw. mehrsprachige Lehrmaterialien entwickelt und zur Verfügung stellt, Treffen sowie Symposien zum Erfahrungsaustausch organisiert und Fortbildungen für Lehrende wie auch das nichtpädagogische Personal der *Calandretas* angeboten.

242 vgl. CALANDRETA: *Carta de las Calandretas*. (Online-Zugriff am 18.10.2016)

243 cf. SCHICK (2000): 172-178.

Das Projekt *Musica de lengas* (okz.: Musik der Sprachen), das die Lernenden in der *escòla mairala* durch Hörübungen, Lieder, Reime und Treffen mit Sprechenden anderer Sprachen für die phonetisch-phonologischen Merkmale anderer Sprachen sensibilisieren soll, wird in der *escòla* als Unterrichtsprinzip *Familhas de lengas* (okz.: Sprachenfamilien) fortgeführt, indem die Schüler/innen die Diversität sowie Differenzen zwischen den Sprachen und Kulturen zu entdecken lernen. Im *collègi* der *Calandreta* sollen die bis dahin passiven Kenntnisse im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zu aktiven Kompetenzen ausgebaut werden. Durch ein solches Vorgehen wird die kindliche Neugierde am Lernen neuer Inhalte geweckt, wodurch „*las lengas venon alara viscudas pel mainatge coma estranjas, e pas mai coma estrangières*“^{244 245}.

Neben dem Immersionsunterricht sowie der Mehrsprachigkeit spielt die pädagogische Orientierung der *Calandretas* eine bedeutende Rolle, die zahlreiche Eltern ohne Bezug zum Okzitanischen dazu motiviert, ihre Kinder in diesem Schultyp einzuschulen.

Die *Calandretas* – ebenso wie die meisten immersiven Schulvereine Frankreichs – verfolgen eine aktive Pädagogik nach den Gedanken Célestin Freinets, dem bekanntesten französischen Vertreter der Reformpädagogik, die sie selbst folgendermaßen charakterisieren:

*La pedagogia Calandreta: balhar la paraula a l'enfant, lo rendre autonòm, regular la vida de grop e l'utilizar coma vector d'aprendissatge. Utiliza d' « institucions » e d'aisinas pedagogicas que van dins aqueste sens: lo Conselh, lo Qué de nòu, la correspondéncia, lo trabalh cooperatiu, l'auto-avaloracion... s'inspira per aquò far de las tecnicas Freinet e de la pedagogia institucionala.*²⁴⁶

Laut Freinet sollte der Unterricht auf die Selbstentfaltung des Kindes ausgerichtet sein und ihm genügend Raum lassen, sich selbstständig sowie frei ausdrücken zu können. Die Motivation der Lernenden stellt einen weiteren fundamentalen Pfeiler des Unterrichts dar, weshalb alle Methoden, die die Erfahrungen der Schüler/innen aktiv in das Unterrichtsgeschehen integrieren, anzuwenden sind, um die Kinder und Jugendlichen in ihrem Wissen zu bestärken und somit zu motivieren.

244 vgl. INSTITUT LATINITAS (2009): 8. | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „die bisher vom Kind erlebten Sprachen als unbekannt, aber nicht mehr als fremd wahrgenommen werden“.

245 vgl. a. a. O.

246 vgl. CALANDRETA: *La pedagogia Calandreta* (Online-Zugriff am 19.10.2016). | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „Die Pädagogik der *Calandreta*: dem Kind das Wort erteilen, es selbstständig machen, das Leben in der Gruppe kontrollieren und sie als Träger des Lernens nutzen. Sie wendet ‚Institutionen‘ und pädagogische Werkzeuge an, die in diese Richtung weisen: den Rat, das Was-gibt-es-Neues, die Korrespondenz, die gemeinsame Arbeit, die Selbstbeurteilung ... sie [Anm.: die *Calandreta*] lässt sich hierbei von Techniken Freinets und der institutionellen Pädagogik inspirieren.“

Aus dem didaktisch-methodischen Instrumentarium Freinets werden in der *Calandreta* vor allem folgende Aktivitäten im Unterricht praktiziert: das *Qué de nou?*, der regelmäßige Austausch der Lernenden zu einem Thema bzw. zu persönlichen Erlebnissen aus der Freizeit (Wochenende, Ferien etc.); die *correspondència*, das Eingehen von (fremdsprachigen) Brieffreundschaften mit in- sowie ausländischen Schüler(inne)n; das *jornal*, eine Schülerzeitung; der *tèxt liure*, das Verfassen von Texten zu freigewählten Themen; die *causida de tèxt*, die Auswahl der besten Texte für eine Anthologie, sowie die *sortidas*, d. h. Ausflüge, um das eigene Lebensumfeld besser kennenzulernen. Über all diesen Methoden steht die gemeinsame Arbeit als übergeordnetes Unterrichtsprinzip.²⁴⁷

Da die *Calandreta* die Schüler/innen auf das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten möchte, werden gemeinsam im *conselh* (okz.: Rat) verbindliche Regeln erarbeitet und beschlossen. Wer zum Vorsitzenden dieses Klassenrats ernannt werden möchte, muss sehr gute Okzitanischkenntnisse vorweisen können, womit die Lernenden zusätzlich zu einem profunden Spracherwerb motiviert werden. Jedes Kind bzw. Jugendliche erhält darüber hinaus eine schulische Aufgabe (*mestièr*) wie etwa das Gießen der Blumen oder das Löschen der Tafel, für das ebenfalls ein gewisses Okzitanischniveau nötig ist.²⁴⁸

Ein weiterer konstitutiver Bestandteil der pädagogischen Philosophie der *Calandretas* ist die kooperative Vergabe von Noten, in die sowohl Lehrende als auch Lernende aktiv eingebunden sind. Die Schüler/innen müssen sich immer zuerst im Rahmen einer Selbstevaluation (*auto-avaloracion*) selbst bewerten, bevor sie mit den Lehrkräften über ihre Bewertung sprechen. Wenn sie bessere Noten haben möchten, können sie freiwillige Prüfungen ablegen. Die endgültigen Beurteilungen werden von den Lehrer(inne)n entweder durch Ziffernoten von 0 bis 20 angeben oder im Falle der Okzitanischkenntnisse – wie im Judo – durch Gürtel in verschiedenen Farben (*cenchas de color*) ausgedrückt.²⁴⁹

Wie bereits erwähnt, sind die *Calandretas* aufgrund ihrer pädagogischen Ausrichtung sowie der aktiven Erziehung zur Mehrsprachigkeit mittlerweile zu relativ beliebten Schultypen geworden, die vor allem Eltern ohne jeglichen Bezug zur okzitanischen Sprache ansprechen. Die besseren schulischen Ergebnisse als in einsprachigen Schulen sprechen ebenso für sich,

247 vgl. SCHICK (2000): 146ff. sowie CALANDRETA: *Carta de las Calandretas* (Online-Zugriff am 19.10.2016).

248 vgl. SCHICK (2000): 150ff. sowie CALANDRETA: *Carta de las Calandretas* (Online-Zugriff am 19.10.2016).

249 vgl. SCHICK (2000): 159ff. sowie CALANDRETA: *Carta de las Calandretas* (Online-Zugriff am 19.10.2016).

dennoch sind sie aufgrund ihrer Rechtsform den öffentlichen Schulen mit Okzitanschunterricht gegenüber finanziell benachteiligt, was eine Ausweitung dieses Schultyps erschwert.

Die *Calandretas* sind – so wie die vier anderen immersiven Schulvereine – assoziative Schulen, was bedeutet, dass sie Schulen sind, die von einem privaten Schulverein erhalten werden. Der Schulbesuch ist für die Kinder kostenlos, doch die Erziehungsberechtigten müssen einen – wenn auch nur geringen – Mitgliedsbeitrag entrichten und sich zur Mitarbeit bei Aktivitäten zur Aufbringung finanzieller Mittel für den Schulstandort sowie zur Teilnahme am schulischen Leben verpflichten.²⁵⁰

Jeder neue Standort muss sich während der ersten fünf Jahre des Bestehens selbst finanzieren, bevor die Schule in einen öffentlichen Vertrag mit dem Staat überführt werden kann. Der Präfekt einer Region kann allerdings in Wohngebieten, in denen zumindest 300 neue Wohneinheiten errichtet wurden, per Dekret eine Verkürzung dieser Frist auf ein Jahr beschließen. Ab der Vertragsunterzeichnung übernimmt das Ministerium für nationale Bildung die Personalkosten und sonstigen Aufwände, die für den Ablauf des Unterrichts vonnöten sind.

Rein gesetzlich betrachtet, besteht für bauliche Maßnahmen oder etwa Neubauten von immersiven Primarschulen allerdings kein Rechtsanspruch auf finanzielle Zuwendungen seitens des Staats oder der *académies*, während Sekundarschulen ein Zehntel ihrer diesbezüglichen jährlichen Aufwendungen vom Staat erstattet bekommen. Viele Gebietskörperschaften bzw. *académies* unterstützen dennoch freiwillig die *Calandretas*, um ihren Fortbestand zu sichern und die Eröffnung neuer Standort zu erleichtern.

Allen juristischen Benachteiligungen zum Trotz muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Ausbau der immersiven Schulen insgesamt weniger stark finanziell beschnitten wurde, als es für die öffentlichen Schulen in ganz Frankreich der Fall ist.²⁵¹

4.2. Formen des universitären Okzitanischunterrichts

So vielfältig die Formen des schulischen Okzitanischunterrichts sind, so unterschiedlich sind die möglichen Typen des Okzitanischunterrichts an französischen Universitäten. Vom *diplôme* (Sprachzertifikat), über fakultative *options* (Wahlfächer) bis hin zum *doctorat* können sich Studierende auf verschiedenste Art und Weise mit der okzitanischen Sprache sowie Kultur auseinandersetzen.

250 vgl. SCHICK (2000): 118f. sowie CALANDRETA: *Carta de las Calandretas* (Online-Zugriff am 19.10.2016).

251 vgl. ASSEMBLÉE NATIONALE: *Question n° 2582 de M. Paul Molac* (Online-Zugriff am 19.10.2016).

4.2.1. Überblick über das universitäre Lehrangebot

Bei der Analyse der gültigen Curricula (vgl. die nachstehende Tabelle mit Stand August 2018) der französischen Universitäten zeigt sich, dass Okzitanisch in mannigfaltigen Formen gelehrt wird: Im Bereich der rein okzitanischen Studiengänge werden Bachelorstudien (*licence*), Masterstudien (*master*), Lehramtsstudien (*Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »*, kurz: *MEEF*) sowie Doktoratsstudien (*doctorat*) angeboten. Neben diesen Okzitanischstudien besteht die Möglichkeit, die okzitanische Sprache im Rahmen von Sprachdiplomen (*diplômes*) oder Wahlpflichtfächern (*options*) oder Freifächern (*cours libres*) zu erlernen.

Geographisch betrachtet, lässt sich feststellen, dass sich neben den Hochschulen im Süden Frankreichs nur die Sorbonne mit der okzitanischen Sprache beschäftigt und sogar eine Forschungseinheit beherbergt, aber Okzitanisch nicht mehr lehrt. Als universitäre Zentren kristallisieren sich Toulouse, Montpellier sowie Nizza heraus, die die gesamte Bandbreite an Möglichkeiten von einer *licence* bis hin zum *doctorat* anbieten, während die restlichen Institutionen ausschließlich *options* und bisweilen zusätzlich Sprachzertifikate anbieten.

Verglichen mit vom Autor erhobenen Daten aus dem Jahr 2011 fällt auf, dass – entgegen des Trends zur Ausweitung des Okzitanischunterrichts im Schulwesen – im Hochschulbereich eine gegenteilige Entwicklung festzustellen ist: Beispielsweise haben sich die Universität *Bordeaux III – Montaigne* sowie die *Université de Pau et des Pays de l'Adour* zugunsten des Baskischen fast gänzlich vom Okzitanischen zurückgezogen und bieten mittlerweile nur mehr ein Wahlpflichtfach an, wohingegen im Jahr 2011/2012 noch ein Bachelor sowie ein Master angeboten wurden. Ebenso konnte damals an den Universitäten *Paris VIII – Vincennes-Saint-Denis* sowie *Paris IV – Sorbonne* noch ein Sprachdiplom erworben werden, das heute nicht mehr zu absolvieren wird.

	<i>licence</i>	<i>master</i>	<i>master MEEF</i>	<i>doctorat</i>	<i>option / cours libre</i>	<i>diplôme</i>
Université Toulouse II	x	x	x	x	x	x
Université Montpellier III	x	x	x	x	x	
Université Nice	(x)	(x)		x	x	x
Université Aix-Marseille					x	x
Université Poitiers						x
Université Bordeaux III					x	
Université Clermont-Ferrand II					x	
Université Pau					x	

Tab. 6: Angebot der Okzitanischkurse an französischen Universitäten (Stand: August 2018)

Da die Lehrendenausbildung ihren Beginn an den Universitäten nimmt und eine bedeutende Rolle für den Unterricht spielt, werden nachfolgend die Curricula der *licence*, des *master* an den Hochschulen in Toulouse, Montpellier und Nizza präsentiert, um nachvollziehen zu können, mit welchem fachlichen Wissen die Studierenden ihre Ausbildung an der *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* (kurz: *ESPE*), dem Nachfolger des *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* (kurz: *IUFM*), beginnen. Die detaillierte Analyse der Curricula der Masterstudien *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation* erfolgt im Kapitel zur Lehrendenausbildung.

4.2.2. Lehrangebot der Universität Toulouse II – Jean Jaurès

Die Universität *Toulouse II – Jean Jaurès* (bis zum Jahr 2015: *Toulouse II – Le Mirail*) bietet neben einer *licence d'occitan* die – in Frankreich bis dato einzigartige – Möglichkeit einer *licence d'occitan / catalan*, die Okzitanisch als Hauptfach mit Katalanisch als Nebenfach sowie einer weiteren Fremdsprache als *option* kombiniert. Auf Master-Ebene werden spezialisierte Studien wie der *Master Recherche en langue, littérature et linguistique occitanes* wie auch der *Master Valorisation du patrimoine occitan* angeboten. Das Doktoratsstudium aus *Langue et littérature occitane* ist wieder allgemeiner gehalten.²⁵²

252 vgl. UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Les formations de la section Occitan*. (Online-Zugriff am 02.08.2018).

Im Rahmen der *licence* sind 180 ECTS (kurz für: *European Credit Transfer System*)²⁵³ vorgesehen, von denen 79 auf die *discipline associée* (Nebenfach), die *option* (Wahlpflichtfach) oder die verpflichtende Absolvierung des national gültigen *Certificat Informatique et Internet* (kurz: *C2i*) entfallen. Den Studierenden, die nach dem Studium in öffentlichen *écoles bilingues* unterrichten möchten, wird empfohlen, im zweiten und dritten Studienjahr das Nebenfach „*Vers le professorat des écoles*“ zu belegen, das auf den *Concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE)*, das nationale Auswahlverfahren für Primarschullehrerposten, vorbereitet.

41 ECTS des Curriculums sind der Sprache *per se* sowie der Linguistik in sechs aufeinander aufbauenden Kursen gewidmet, die zwar gemeinsam benotet, aber zeitlich getrennt in Sprachbeherrschung und -betrachtung stattfinden. Im ersten Semester werden nach den grundlegenden Regeln der Aussprache, Morphosyntax sowie Konjugation die morphosyntaktischen Strukturen sowie die weiteren Zeiten und Modi vertieft. Ab dem dritten Semester werden zunehmend die morphologischen Besonderheiten der weiteren okzitanischen Dialekte, das Übertragen geschriebener Texte in die moderne Graphie sowie das Übersetzen zwischen Französisch und Okzitanisch thematisiert. Das fünfte und sechste Semester stehen gänzlich im Zeichen der Soziolinguistik sowie des Übersetzens verschiedenster Textsorten.

In den sprachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wird das Okzitanische eingangs gegenüber seinen Nachbarsprachen abgegrenzt und in die Familie der romanischen Sprachen eingebettet, bevor die Grammatik sowie Phonetik in groben Zügen behandelt werden. Die dialektalen Unterschiede sowie die Überschneidungen zwischen den Dialekten stehen ab dem ersten Semester im Studienplan. Auf diesen Inhalten aufbauend, steht die allgemeine sowie okzitanische Dialektologie – sowohl systemlinguistisch-theoretisch als auch empirisch-praktisch – im Zentrum. Ab dem dritten Semester spielt die intensive Betrachtung der Sprache, insbesondere der Phonologie und Morphologie, eine zunehmend wichtigere Rolle. Im fünften und sechsten Semester werden areallinguistische Phänomene anhand mündlicher Korpora sowie diachrone Veränderungen vom Lateinischen zum Okzitanischen näher beleuchtet.

Im Bereich der Literatur- und Landeswissenschaften (insgesamt 46 ECTS) vermitteln die großteils aufeinander aufbauenden Kurse nicht nur theoretisches Wissen über die okzitanische Literatur und Gesellschaft vom Mittelalter bis in die Gegenwart, sondern nutzen die Kenntnisse der linguistischen Lehrveranstaltungen und dienen der Vertiefung der Sprachkenntnisse in Alt-

253 Im Rahmen des Bologna-Prozesses wurden zur Vereinheitlichung der Studien in Europa ECTS als vergleichbare Einheit der Studienleistung eingeführt. Ein ECTS-Punkt entspricht einem Arbeitsaufwand von 25 Stunden, wobei hier sowohl Präsenzphasen als auch selbstständige Lernphasen zeitlich inkludiert werden.

sowie Neuokzitanisch. Die mittelalterliche Literatur wird im zweiten Semester in einer eigenen Lehrveranstaltung thematisiert, während die restlichen Kurse die Literatur des 18. bis 21. Jahrhunderts abdecken. Ab dem vierten Semester werden zusehends landeswissenschaftlich-ethnographische Inhalte in eigenen Kursen – oder mit literaturwissenschaftlich relevanten Themenbereichen, wie den *Félibrige* oder die Romantik, verbunden – unterrichtet. Im fünften Semester ist ein Kurs zur Stilistik vorgesehen, der sich mit Fragen der französischen sowie okzitanischen Rhetorik und Verslehre beschäftigt.

20 ECTS des Curriculums dienen dem Erwerb fachwissenschaftlicher Arbeitsweisen der Sprach- und Literaturwissenschaften (zwei ECTS) sowie dem Kennenlernen der beruflichen Möglichkeiten nach einem Okzitanschstudium (18 ECTS der sechs aufeinander aufbauenden Kurse *Obrador*). Im Rahmen dieser Kurse müssen die Studierenden – neben einem theoretischen literatur- und landeswissenschaftlichen Input sowie der Vertiefung von wissenschaftlichen Arbeitsmethoden – in die verschiedensten Bereiche und Berufsfelder in Zusammenhang mit dem Okzitanischen, etwa Schulen und Universitäten, kulturelle Institutionen (Vereine, *Ostal d'Occitània* etc.), hineinschnuppern und im Rahmen von Forschungsprojekten ihre Erfahrungen sowie Pflichtpraktika reflektieren.²⁵⁴

Im Masterstudium *Étude et Valorisation du patrimoine occitan* (insgesamt 120 ECTS) erfolgt nach einem gemeinsamen ersten Ausbildungsjahr eine Spezialisierung in den Master *Valorisation du patrimoine occitan*, der insbesondere zur Ausbildung von Akteur(inn)en und Bewahrer(inne)n des okzitanischen Kulturgutes dient, sowie einen Master *Recherches en langue, littérature et linguistique occitanes*, in dem zukünftige Lehrende und Forschende in Sprach- und Literaturwissenschaften vertieft ausgebildet werden.

Im ersten Semester stehen historisch-kulturelle Lehrveranstaltungen im Zentrum, die Archivwesen und alte okzitanische Schriften, Literatur, aber auch Areallinguistik behandeln. Zur Auswahl stehen Wahlfächer aus anderen Masterstudien (entweder europäische Anthropologie, französische bzw. vergleichende Literaturwissenschaft oder allgemeine Linguistik), eine Sprache (entweder Okzitanisch vertiefend für Quereinsteiger oder eine weitere Sprache) und ein Erweiterungswahlfach (entweder literatur- und landeswissenschaftliche Arbeitsweisen, Bildbearbeitung oder Datenverarbeitung). Im zweiten Semester wird die gemeinsame Ausbildung durch ein mindestens zweiwöchiges Praktikum samt Abschlussbericht oder eine 20- bis 50-seitige schriftliche Arbeit, Kurse aus Soziolinguistik, romanischer Sprachwissen-

254 vgl. UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Programme de la licence d'occitan* (Online-Zugriff am 02.11.2016).

schaft oder regionaler Kulturproduktion sowie ein Wahlfach (zu wählen aus französischer Literaturwissenschaft, Geschichte oder allgemeiner Linguistik) fortgesetzt. Als Erweiterungswahlfach stehen Bildbearbeitung, Datengewinnung und statistische Auswertung sowie Arbeitstechniken des Projektmanagements zur Auswahl. Weiters ist ein vertiefender Okzitanischkurs, ein sonstiger Sprachkurs oder eine frei zu wählende *option* zu absolvieren, wenn die Studierenden bereits Okzitanisch und eine weitere Fremdsprache beherrschen.

Im zweiten Ausbildungsjahr stehen im Master *Valorisation du patrimoine occitan* neben Kursen in Literatur- und Landeswissenschaften (v. a. zu Themengebieten der Paläographie, der okzitanischen Literatur sowie des kulturellen Erbes im Generellen) insbesondere projekt- und praxisbezogene Lehrveranstaltungen (Recht und Projektmanagement, Kennenlernen der Kulturträger und politisch-administrativen Strukturen im Zusammenhang mit der okzitanischen Kultur, wie auch ein vier- bis sechsmonatiges Pflichtpraktikum samt Vorbereitungs- und Begleitungskursen im Zentrum. Im Rahmen des Pflichtpraktikums wird eine etwa 100-seitige, berufsbezogene Masterarbeit verfasst, die genauso durch eine wissenschaftliche Forschungsarbeit ersetzt werden kann. Darüber hinaus müssen noch weitere Pflichtkurse (Bildbearbeitung und Arbeitstechniken der Forschung), Sprachkurse oder eine *option* sowie Wahlpflichtfächer (romanische Sprachwissenschaft, regionale Kulturproduktion, Forschungstechniken oder Vorträge/kulturelle Veranstaltungen) absolviert werden.

Im Master *Recherches en langue, littérature et linguistique occitanes* liegt ein weitaus stärkerer Schwerpunkt auf der Forschung, weshalb die Vorbereitung sowie die Masterarbeit insgesamt 36 ECTS von 60 ECTS während des zweiten Studienjahres einnehmen. Die restlichen Lehrveranstaltungen decken sich größtenteils mit dem obig erwähnten Masterstudium (Paläographie, Literaturwissenschaft, Arbeitsweisen der Forschung, romanische Sprachwissenschaft, regionale Kulturproduktion und Forschungstechniken bzw. Vorträge/kulturelle Veranstaltungen, Sprachkurs oder *option*). Die Unterschiede liegen in einem Wahlpflichtfach aus einem weiteren Masterstudium (Philologie oder allgemeine Linguistik) sowie einem Kurs aus wissenschaftlichem Arbeiten als Vorbereitung auf die rund 100-seitige Masterarbeit.²⁵⁵

Studierende, die ihre akademische Fortbildung weiter vertiefen möchten, können sich für das dreijährige Doktoratsstudium *Langue et littérature occitanes* an der *École doctorale* der Forschungseinheit *Arts, lettres, langues, philosophie, communication* (kurz: *ALLPHA*) inskribieren. Im Rahmen dieses Studiums sind neben dem Verfassen einer Dissertation

255 vgl. UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Programme du Master Étude et Valorisation du patrimoine occitan* (Online-Zugriff am 03.11.2016).

verpflichtend 100 Stunden Lehrveranstaltungen vorgesehen, die sich in 50 Stunden aus einem transversalen Angebot sowie 50 Stunden Kursen mit Bezug zum jeweiligen Forschungsprojekt unterteilen lassen.

Innerhalb des transversalen Angebots des *tronc commun* sind fünf fachbezogene oder interdisziplinäre Seminare (insgesamt 25 Stunden), zehn Stunden Sprachkurse (mit Ausnahme der studierten Zielsprache), acht Stunden aus Forschungstechniken, fünf Stunden Wahlfächer sowie zwei Stunden Forschungsberichte während des Forschungsprozesses in Form der Workshops „Doc to me“ vorgesehen. Die Wahlfächer können durch die Teilnahme an Konferenzen oder Kolloquien absolviert werden.

Die weiteren 50 Stunden müssen je nach Forschungsprojekt einem der vier vorgegebenen Zweigen – *Métiers de l'enseignement supérieur* (Fokus auf theoretische Inhalte der Hochschuldidaktik und pädagogisch-didaktische Lehrpraxis an Hochschulen), *Métiers recherche, développement, expertise* (insbesondere Kurse zur Wissenschaftskommunikation, Finanzierung von Forschungsprojekten und Urheberrecht), *Carrières internationales* (vertiefende Sprachkurse sowie Lehrveranstaltungen zur Organisation von Auslandsforschung, die Teilnahme an Doktorandentreffen oder eine international betreute Dissertation im Rahmen einer *cotutelle*) oder *Connaissance de l'entreprise* (staatlich subventionierte Anstellung von Doktoranden in Unternehmen, Teilnahme an Doktorandentreffen sowie Kurse zu wirtschaftsbezogenen Themenstellungen) – zugeordnet werden.

Studierende, die ihren Schwerpunkt auf Hochschuldidaktik legen, können sich bereits gesammelte Lehrerfahrungen für das Doktoratsstudium anrechnen lassen und müssen nur mehr einen Teil des *tronc commun* absolvieren. Ebenso müssen Doktoranden mit akademischen Laufbahnstellen (sogenannte *tenure tracks*) nur mehr fünf Stunden *options* sowie – über die gesamte Zeit des Studiums hinweg – alle 14 Tage einen verpflichtenden Kurs aus Hochschuldidaktik belegen.²⁵⁶

4.2.3. Lehrangebot der Universität Montpellier III – Paul-Valéry

An der Universität Montpellier III – Paul-Valéry können Studierende – wie in Toulouse – aus einem breiten Angebot ‚reiner‘ Okzitanischstudien schöpfen. Neben einer klassischen, dreijährigen *licence d'occitan* wird ebenso eine einjährige *licence* als Weiterbildungsmaßnahme für Arbeitnehmer/innen, Arbeitssuchende, aber auch Personen in beruflicher Umorientierung

256 vgl. UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Offre de formation de l'ED ALLPHA* und UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Parcours doctoraux* (beide: Online-Zugriff am 05.11.2016).

angeboten. Daran anschließend können ein Masterstudium sowie in weiterer Folge ein Doktorat aus *Études occitanes* absolviert werden. In den meisten Studiengängen kann Okzitanisch ebenfalls als *option* belegt werden.²⁵⁷

Im Laufe der dreijährigen Licence entfallen von den insgesamt 180 ECTS 113 ECTS auf die Kurse der *spécialité disciplinaire*, die 37 ECTS Sprachbeherrschung und Übersetzen zwischen Französisch sowie Okzitanisch, 13 ECTS Alt- und mittelalterliches Okzitanisch, 23 ECTS Literaturwissenschaft, 22 ECTS Landeswissenschaft sowie 18 ECTS Sprachwissenschaft beinhalten. Weiters haben die Studierenden zwei ECTS im Rahmen ihres *projet professionnel*²⁵⁸ sowie drei ECTS aus Informatik zu absolvieren. Zu Beginn des Studiums sind im *tronc commun* 16 ECTS aus Kulturwissenschaften sowie sechs ECTS zur Verbesserung der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksfähigkeit in Französisch vorgesehen. Die 16 ECTS Wahlfächer müssen aus einem vorgegebenen Pool (mindestens vier ECTS Sprachkurse aus Englisch, Neugriechisch, Portugiesisch oder Russisch sowie Kurse aus allgemeiner bzw. okzitanischer Kultur und Informatik) ausgewählt werden. Als Vorbereitung auf das Berufsleben (*préprofessionnalisation* laut dem Curriculum) werden 24 ECTS Lehrveranstaltungen aus Informatik und Datenmanagement oder Didaktik des Französischen als Fremdsprache angeboten.

Inhalte der sprachwissenschaftlichen Ausbildung sind die Sprachgeschichte, die Dialektologie, der Sprachvergleich mit dem Katalanischen, die synchrone und diachrone Sprachwissenschaft, die Phonetik und Phonologie, die Lexikologie und Lexikographie sowie eine generelle Einführung in die romanische Sprachwissenschaft. Innerhalb der literaturwissenschaftlichen Kurse stehen neben den mittelalterlichen Texten ebenso die Poesie vom 16. bis 21. Jhdt., das Werk Mistral's, die Prosa des 20./21. Jhdts. (insbesondere die Werke von Jean Boudou, Max Rouquette und Robert Lafont) im Fokus. Behandelte Aspekte der Landeswissenschaften stellen das Mittelalter, die okzitanische Renaissance, das 15./16. Jahrhundert als Übergangszeit, das 19. Jhdt. samt politischen und industriellen Revolutionen aus okzitanischer Sicht sowie die zeitgenössische Kultur dar.

257 vgl. UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Formations du département d'occitan* (Online-Zugriff am 06.11.2016).

258 Seit der *loi relative aux libertés et responsabilités des universités* aus dem Jahr 2007 haben die Universitäten den Auftrag, die Studierenden stärker auf die Berufswelt vorzubereiten, weshalb die meisten Universitäten ein *projet professionnel de l'étudiant* eingeführt haben, um den Studierenden die Berufswahl zu erleichtern und ihre Vorstellungen kritisch zu reflektieren.

Im fünften und sechsten Semester werden in den literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen unterschiedliche Inhalte für Studierende, die sich auf den *CAPES* vorbereiten, und jene, die sich nicht für dieses staatliche Auswahlverfahren interessieren, thematisiert, um die Studierenden bestmöglich auf ihre berufliche Zukunft vorbereiten zu können.

Im Rahmen der einjährigen *licence* als Weiterbildungsmaßnahme werden in komprimierter Form fachspezifische Inhalte der *spécialité disciplinaire* vermittelt, um die berufstätigen oder arbeitssuchenden Studierenden mit soliden Grundkenntnissen der Sprache sowie der Sprach-, Literatur- und Landeswissenschaft auszustatten.²⁵⁹

Das zweijährige Masterstudium *Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales* (120 ECTS) bietet einen Ausbildungsschwerpunkt *Études occitanes* an, der die Kenntnisse aus der *licence* vertieft und in die wissenschaftliche Forschung einführt.

Das Curriculum sieht im ersten Studienjahr 14 ECTS zur Vorbereitung und Erstellung einer schriftlichen Forschungsarbeit im Ausmaß von 12.000 bis 15.000 Wörtern vor, die von zwei ECTS zur Einführung in die Forschung (Besuche und Berichterstattung von Konferenzen und Forschungstreffen) abgerundet wird. Im vierten Semester ist nur die Erstellung der mindestens 80-seitigen Masterarbeit (30 ECTS) vorgesehen.

Innerhalb der fachwissenschaftlichen Ausbildung lässt sich ein Schwerpunkt in den Literaturwissenschaften (18 ECTS) feststellen, die gemeinsam mit den fast gänzlich literaturwissenschaftlichen Forschungsseminaren im Rahmen der verpflichtenden *options recherche approfondie* (31 ECTS) ein Gros des Curriculums (insgesamt 49 ECTS) ausmacht. Die thematisierten Inhalte entfallen vorwiegend auf literaturwissenschaftliche Forschungsmethoden, die mittelalterliche Literatur (samt der *trobadors* sowie *trobairitz*, ihrer weiblichen Pendants), die Edition von alten Manuskripten, die Literaturgeschichte des *Ancien Régime* sowie die moderne Poesie.

12,5 ECTS entfallen auf die Landeswissenschaften, die einen Fokus auf die Rolle der Religion im Mittelalter, die kulturwissenschaftliche Terminologie zur Beschreibung ikonographischer Materialien und den Okzitanismus im 20. Jhdt. legen.

Die Sprachwissenschaften machen insgesamt 7,5 ECTS des Studienplans aus und vermitteln in zwei Lehrveranstaltungen Kenntnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft der romanischen Sprachen (v. a. in phonetischer und morphologischer Hinsicht) sowie der Edition okzitanischer Texte aus linguistischer Sicht. Dem Übersetzen sind sechs ECTS gewidmet, um

259 vgl. UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Licence d'occitan* und *Licence d'occitan aménagée en un an* (beide: Online-Zugriff am 06.11.2016).

in die Übersetzungswissenschaft einzuführen und das Übersetzen zwischen Französisch sowie Okzitanisch zu trainieren.²⁶⁰

Die Universität *Montpellier III – Paul-Valéry* beherbergt die *école doctorale* « *Langues, littératures, cultures et civilisations* » (kurz: *LLCC*), der das Doktoratsstudium aus Okzitanisch zugeordnet ist. Im Laufe der drei Studienjahre ist eine Studienleistung von 180 ECTS zu erbringen, die 60 ECTS Wahlpflichtfächer (pro Studienjahr 20 ECTS) aus Fremdsprachen, Forschungsmethoden, Konferenz- und Seminarteilnahmen oder akademische Berufsvorbildung (Hochschuldidaktik, Informatik, Urheberrecht, Praktika etc.) umfasst.

Die restlichen 120 ECTS entfallen auf das Verfassen einer facheinschlägigen Dissertation, den Besuch fachlich entsprechender Seminare sowie begleitender Lehrveranstaltungen aus Textverarbeitung, Informationsrecherche bzw. -verarbeitung und unterstützender Veranstaltungen wie Workshops oder Doktorandentreffen.²⁶¹

Die Doktoranden sowie Forschenden aus Okzitanistik sind zudem in der Arbeitsgruppe *RedÒc* innerhalb der Forschungsgemeinschaft *Langues, littératures, arts et cultures des suds* (kurz: *LLACS*), der alle romanischen Philologien sowie die neugriechische Philologie angehören, zusammengefasst.²⁶²

4.2.4. Lehrangebot der Universität Nice – Sophia-Antipolis

Die Universität *Nice – Sophia-Antipolis* bietet zwar ein Doktoratsstudium aus *Études occitanes* an, aber keine eigenen Okzitanischstudien für die *licence* sowie den *master*. Im Rahmen der *licence de lettres* sowie des *master de recherche* kann Okzitanisch – entweder in Nissart oder Provençalisch – als Ausbildungsschwerpunkt gewählt werden.

Auf Ebene der *licence* (insgesamt 180 ECTS) müssen Interessierte die ersten beiden Studienjahre der *licence de lettres* absolvieren und die Wahlfächer *Langue et culture d'oc 1^{er} / 2^{ème} / 3^{ème} niveau* (je vier ECTS) belegen, um über ausreichende sprachliche und kulturelle Grundkenntnisse zu verfügen. Im dritten Studienjahr können sich Studierende für die *licence 3: langue d'oc* (60 ECTS) anmelden und ihr Wissen rund um die okzitanische Sprache und Kultur vertiefen.

260 vgl. UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Master LLCER occitan* (Online-Zugriff am 07.11.2016).

261 vgl. UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Parcours de formation doctorale* und UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Maquette de formation 2015/2016 de l'ED 58* (beide: Online-Zugriff am 07.11.2016).

262 vgl. UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Équipe LLACS* und UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *RedÒc* (beide: Online-Zugriff am 07.11.2016).

Einen Schwerpunkt stellen hierbei die Literatur- und Landeswissenschaften dar, die in zwei aufbauenden Kursen zu je zwölf ECTS thematisiert werden. Der Sprachbeherrschung und -betrachtung einschließlich der Dialektologie sind zwei Lehrveranstaltungen zu je acht ECTS gewidmet. Neben freien Wahlfächern im Ausmaß von vier ECTS, die idealerweise in einem Zusammenhang mit dem *projet professionnel* stehen, gilt es noch zwei Wahlmodule anderer Fachrichtungen zu je acht ECTS aus einem vorgegebenen Pool (Ethnologie, Pädagogik, Anglistik, allgemeine Romanistik, Französisch, Latein, italienische Literaturwissenschaften oder Geschichte) zu absolvieren.²⁶³

Neben der *licence de lettres* mit Okzitanischschwerpunkt wird ebenfalls eine *licence professionnelle: développement et protection du patrimoine culturel* angeboten, die es sich zum Ziel setzt, Praktiker/innen auf universitärem Niveau auszubilden, die vermögen das materielle wie immaterielle Erbe (v. a. in Museen, Archiven, Vereinen, Unternehmen sowie Gebietskörperschaften) zu erhalten und zu auszuweiten.

Diese Ausbildung entspricht dem dritten Studienjahr einer *licence* und richtet sich daher vorwiegend an Absolvent(inn)en des zweiten Studienjahrs in folgenden Disziplinen: Lebende Sprachen, Französisch, Latein oder Altgriechisch, Geschichte, Ethnologie, Angewandte Fremdsprachen (*langues étrangères appliquées*, kurz: *LEA*) oder Tourismus.

Das Curriculum beinhaltet nur im fünften Semester (d. h. dem ersten Semester des Studiums) Lehrveranstaltungen zum immateriellen als auch materiellen Erbe. Um das Wissen um das immaterielle Erbe zu stärken, werden verpflichtende Kurse im Ausmaß von insgesamt acht ECTS zur okzitanischen Sprache und Literatur, regionalen Ethnologie sowie zur Aufnahme der lebenden Künste in das Erbe vorgeschrieben. Lehrveranstaltungen (acht ECTS insgesamt) zur Landeskunde Okzitaniens, zur Terminologie und zum Wissen vom architektonischen und ikonographischen Werken, zur Paläographie sowie zur älteren und modernen Kunstgeschichte dienen der Vertiefung der Kenntnisse des materiellen Kulturguts. Berufsbezogenere Inhalte stehen im Zentrum der Kurse (acht ECTS insgesamt) zur Museumskunde, Tourismuskunde und Archivkunde. Die restlichen sechs ECTS des Semesters sind der Verbesserung der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksweise im Französischen wie auch dem Erlernen einer Fremdsprache gewidmet.

263 vgl. UNIVERSITÉ NICE: *Licence de lettres* und UNIVERSITÉ NICE: *Licence 3: langue d'oc* (beide: Online-Zugriff am 05.11.2016).

Das sechste Semester steht fast gänzlich im Zeichen eines dreimonatigen Praktikums (26 ECTS), das von sechs Halbtagen mit Workshops begleitet wird. Weitere vier ECTS werden für einen Begleitkurs zum schriftlichen Projekt vergeben, das sowohl von Universitätslehrenden als auch Berufspraktiker(inne)n betreut werden kann.²⁶⁴

An der okzitanischen Sprache und Kultur Interessierten steht an der Universität Nizza nach der *licence* ausschließlich das Masterstudium *Lettres: spécialité recherche* (120 ECTS) mit dem wählbaren Ausbildungsschwerpunkt *Langue, littérature et civilisation occitanes* zur Auswahl. Da die Studierenden primär für die Forschung ausgebildet werden, stellen die beiden Forschungsarbeiten – die erste im Ausmaß von mindestens 80 Seiten und die zweite im Ausmaß von mindestens 100 Seiten – einen wichtigen Bestandteil des Curriculums (insgesamt 45 ECTS) dar.

Der okzitanischbezogene Anteil (35 ECTS) an diesem Master erweist sich allerdings als relativ gering, denn außer einem Seminar zur okzitanischen Literatur, einem Forschungsseminar zur okzitanischen Grammatik und einem Forschungsseminar zur Dialektologie behandeln die restlichen Lehrveranstaltungen sprach- oder literaturwissenschaftliche Themenstellungen ohne Bezug zum Okzitanischen, wodurch sich die Eingliederung dieses *parcours* in das allgemeine philologische Studium der *lettres* erklären lässt (40 ECTS).²⁶⁵

An der *école doctorale* « *Sociétés, humanités, arts et lettres* » der Universität Nizza kann u. a. das dreijährige Doktoratsstudium aus *Études occitanes* (180 ECTS) belegt werden.

Im Laufe des Studiums sind neben dem Verfassen einer facheinschlägigen Dissertation Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 90 Stunden vorgesehen. 30 Stunden davon entfallen auf die fachspezifische und interdisziplinäre Ausbildung in Form von Seminaren, Konferenzen und interdisziplinären Austauschtreffen. Weitere 30 Stunden, die gemeinsam mit der Universitätsbibliothek organisiert werden, dienen der Fortbildung in Informatik, um die Handhabung der nötigen Forschungswerkzeuge zu erlernen. Die restlichen 30 Stunden entsprechen Kursen der Personalfortbildung der Universität und sollen die Eingliederung in das Berufsleben nach der Dissertation erleichtern.

264 vgl. UNIVERSITÉ NICE: *Programme de la licence professionnelle: développement et protection du patrimoine culturel* (Online-Zugriff am 05.11.2016).

265 vgl. UNIVERSITÉ NICE: *Programme du master de lettres* (Online-Zugriff am 05.11.2016).

Für Dissertant(inn)en, die bereits an der Hochschule lehren, gibt es in Nizza genauso Ausnahmen: Sie müssen im ersten Jahr 37 Stunden Kurse aus Pädagogik und Didaktik sowie im Laufe des restlichen Studiums noch 23 Stunden nach Wahl aus vorgegebenen Modulen (Kommunikation, Gesundheit/Sicherheit, Sprachen und Management) und 30 Stunden fachspezifische oder interdisziplinäre Ausbildung absolvieren.²⁶⁶

Dieser Überblick über die möglichen Studienmöglichkeiten der okzitanischen Sprache und Kultur zeigt trotz des Engagements der Lehrenden erneut das mangelhafte universitäre Angebot, das häufig vorwiegend Wahl- bzw. Freifächer oder Zertifikate umfasst.

Außerdem sind die Curricula oftmals zu einem großen Teil mit Lehrveranstaltungen anderer Disziplinen wie allgemeiner Geschichte, Kulturwissenschaften oder hochdotierten *options* befüllt, wodurch die tatsächliche Beschäftigung mit dem Okzitanischen bisweilen relativ gering ausfällt. Ebenso frappant ist das höchst unterschiedliche Ausmaß an Kursen zur Sprachbeherrschung, denen angesichts der gesunkenen Sprachkenntnisse der Studierenden größere Bedeutung zukommen sollte.

Insbesondere für die Ausbildung der Lehrenden, die die okzitanische Sprache und Kultur an die nachfolgenden Generationen weitergeben sollen, erscheint eine solide universitäre Ausbildung unerlässlich. Ob die vermittelten Kenntnisse genügen und die Studierenden ausreichend für den Lehrberuf qualifiziert sind, wird u. a. im nächsten Kapitel zur Aus- und Fortbildung der Okzitanischlehrenden thematisiert.

4.3. Aus- und Fortbildung der Okzitanischlehrenden

Nicht nur die schulischen und universitären Möglichkeiten zum Erlernen der okzitanischen Sprache zeigen teils bedeutende Differenzen, denn auch die Aus- und Fortbildung der Lehrenden an den im Jahre 2013 neugeschaffenen *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* sowie am Ausbildungszentrum *APRENE* der Calandretas, die – aus Gründen der Übersichtlichkeit – nachfolgend getrennt voneinander beschrieben werden, weisen große Unterschiede in der Vorbereitung auf den Lehrberuf auf.

266 vgl. UNIVERSITÉ NICE: *Les formations doctorales* und UNIVERSITÉ NICE: *Doctorants Contractuels Chargés d'Enseignements* (beide: Online-Zugriff am 05.11.2016).

Im Falle des Okzitanischen bieten nur die Universitäten *Toulouse II – Jean-Jaurès* sowie *Montpellier III – Paul-Valéry* lehramtsspezifische Masterstudien *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF)* für Lehramtskandidat(inn)en in der Primar- und Sekundarstufe an, die auf die nationalen Auswahlverfahren (*concours*) für Lehrendenposten vorbereiten.

4.3.1. Aus- und Fortbildung der Lehrenden der Primarstufe

Studierende, die als Lehrkraft in Schulen der Primarstufe (*école maternelle* und *école élémentaire*) unterrichten möchten, können theoretisch nach jeder *licence* ein Masterstudium *MEEF* belegen, doch Vorstudien, die einem der in der *école primaire* unterrichteten Gegenstände entsprechen, etwa Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften, lebende Sprachen bzw. Regionalsprachen, Geschichte / Geographie sowie Sport, sind in Hinblick auf den späteren Unterricht die bevorzugte Wahl.

Es ist bereits in zahlreichen Bachelorstudien möglich, im Rahmen der Wahlfächer oder der *discipline mineure*²⁶⁷ Kurse aus Pädagogik, Didaktik und/oder Psychologie zu belegen sowie erste Hospitationspraktika zu absolvieren, um sich mit dem Berufsbild Lehrer/in vertraut zu machen.²⁶⁸

So bietet etwa die Universität *Toulouse II – Jean-Jaurès* in Kooperation mit der *ESPE Toulouse – Midi-Pyrénées* eine 32 ECTS umfassende *discipline mineure* « *Vers le professorat des écoles* » im zweiten und dritten Studienjahr der *licence* an. Dieses Wahlmodul teilt sich einerseits in zwei Kurse zur Vertiefung bzw. schulischen Anwendung der französischen Sprache und der Mathematik (je acht ECTS) sowie andererseits in Lehrveranstaltungen zur Schulpolitik, der Schulorganisation und der Bildungskontexte sowie dem Verständnis der Kinder und ihrer Lern- wie Entwicklungsprozesse, aber auch ihrer Rechte und Pflichten als Lernende (zwei Kurse zu je acht ECTS).²⁶⁹

Die *Université de Montpellier III – Paul-Valéry* bietet auch eine Berufsvorbildung im zweiten und dritten Studienjahr jeder *licence* an. Allerdings wird hierbei nach der gewählten Disziplin unterschieden, denn während für die Studierenden lebender Sprachen (Fremd- und

267 Unter *discipline mineure* oder *discipline associée* verstehen die universitären Curricula oftmals Wahlmodule größeren ECTS-Umfangs zur Spezialisierung in einem weiteren Fachgebiet, weshalb man sie mit dem früher üblichen Terminus ‚Nebenfach‘ bezeichnen könnte.

268 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Après le bac: de la licence au master MEEF* (Online-Zugriff am 09.11.2016).

269 vgl. ESPE TOULOUSE – MIDI-PYRÉNÉES: *Parcours de la mineure MEEF en licence L2 et L3* (Online-Zugriff am 09.11.2016).

Regionalsprachen) eine eigene, sprachenübergreifende *option « Métiers de l'enseignement de langues vivantes et régionales »* (vier Kurse zu je sechs ECTS) samt einmaligem Hospitationspraktikum im Ausmaß von 20 Stunden ab dem dritten Semester angeboten wird, können die Studierenden anderer Fachrichtungen ab dem dritten Semester die nichtfachspezifische *option « Métiers de l'enseignement et de l'éducation »* (vier Kurse zu je sechs ECTS) belegen, die durch Theorieinhalte sowie ein 20-stündiges Hospitationspraktikum generell in das Berufsfeld Lehrer/in an Primar- und Sekundarschulen einführen soll. Wie auch in Toulouse werden die angehenden Lehrenden in Französisch und Mathematik bzw. ihrer jeweiligen Disziplin unterwiesen, um die späteren Prüfungen der *concours* für die Primarstufe bzw. die Sekundarstufe zu bestehen.²⁷⁰

Nach der *licence* können sich Lehramtskandidat(inn)en für den Master *MEEF 1^{er} degré* inskribieren, der sowohl theoretisches Fachwissen der jeweiligen Disziplinen bzw. der Pädagogik als auch praktische Unterrichts- und Hospitationserfahrungen verbindet. Außerdem stellen die generellen Prinzipien der schulischen Erziehung, die Werte der Republik (v. a. Laizismus und Gleichheit aller in jeglicher Hinsicht), die gesellschaftlichen Herausforderungen der heutigen Zeit (Bürgerrechte, Umweltschutz und Nachhaltigkeit), eine professionelle Unterrichtsführung, die Gewaltprävention, aber auch das Wissen um die Möglichkeiten des Schulsystems zu behandelnde Inhalte der Lehrendenausbildung dar.²⁷¹

An der *ESPE Toulouse – Midi-Pyrénées* entfallen von den vorgesehenen 120 ECTS für das Masterstudium *MEEF 1^{er} degré* mit Spezialisierung *professeur des écoles bilingue occitan* 64 ECTS auf fachdidaktisch-methodische Kurse, die die Lehramtskandidat(inn)en theoretisch auf das Unterrichten vorbereiten. 26 ECTS sind der Schulpraxis im zweiten Studienjahr sowie der Vorbereitung derselben im ersten Studienjahr gewidmet. Die restlichen 30 ECTS entfallen etwa zur Hälfte auf die Forschung und Vorbereitung der abschließenden Masterarbeit (16 ECTS), Informatikkurse (zwei ECTS), Sprachkurse aus Englisch oder Spanisch (sechs ECTS) sowie die Vorbereitung der Prüfungen des *CRPE* (sechs ECTS) am Ende des ersten Studienjahrs. Im Gegensatz zur rein languedokischen Ausbildung in Montpellier kann an der

270 vgl. ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Licence: les parcours de pré-professionnalisation* (Online-Zugriff am 09.11.2016).

271 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Après le bac: de la licence au master MEEF* (Online-Zugriff am 09.11.2016).

ESPE Toulouse sowohl eine Ausbildung in languedokischem Okzitanisch am Standort in Montauban als auch in gaskognischem Okzitanisch am Standort in Tarbes absolviert werden.²⁷²

An der *ESPE Languedoc-Roussillon* in Montpellier ist das Curriculum stärker nach den Unterrichtsgegenständen gegliedert, denn je elf der 120 ECTS entfallen auf die Vermittlung der nötigen Kenntnisse in Französisch und Mathematik, je sechs ECTS auf den Sportunterricht sowie die gewählte *option* aus einem zweiten Unterrichtsgegenstand und vier ECTS auf den regionalsprachlichen Unterricht. Weitere 16 ECTS dienen der Vermittlung pädagogisch-didaktischen Wissens und 36 ECTS der professionellen Begleitung des Unterrichtspraktikums im zweiten Studienjahr. Für die Vorbereitung der Masterarbeit werden 19 ECTS veranschlagt und für das Erlernen bzw. Vertiefen einer weiteren lebenden Sprache vier ECTS. Anders als in Toulouse müssen die Lehramtskandidat(inn)en in Montpellier ein interdisziplinäres Projekt vom zweiten bis vierten Semester des Studiums ausarbeiten. Darüber hinaus sind im ersten Studienjahr explizit zwei Wochen Hospitationspraktikum vorgesehen, die in den jeweiligen Kursen fachspezifisch analysiert und nachbereitet werden.²⁷³

Neben der fachlichen Ausbildung werden die Lehramtskandidat(inn)en auf den *CRPE*, den nationalen Wettbewerb, der bestanden werden muss, um einen Posten als Lehrkraft im Primarschulbereich zu erhalten, vorbereitet. Diese Prüfung findet am Ende des ersten Studienjahres statt und ermöglicht beim Bestehen der beiden Prüfungsphasen die Zulassung zum zweiten Studienjahr des Masters *MEEF*, das ein einjähriges Unterrichtspraktikum samt begleitenden Kursen darstellt. Am Ende dieses Praktikumjahres, das in einer Schule der *académie*, in der der *CRPE* abgelegt wurde, zu absolvieren ist, entscheidet eine Fachjury, ob die Lehramtskandidat(inn)en in ein Beamtenverhältnis mit dem Staat übernommen werden oder nicht.

Für Studierende, die den *CRPE* nicht bestehen, besteht die Möglichkeit, zum zweiten Studienjahr eines fachlich äquivalenten Masters zu wechseln, um nach der Absolvierung der vorgesehenen Lehrveranstaltungen sowie dem Verfassen einer Masterarbeit ihr Masterstudium abzuschließen. Die Lehramtskandidat(inn)en müssen im Rahmen ihres zweiten Studienjahres keine Abschlussarbeit verfassen. Die *ESPE* in Toulouse sowie Montpellier bieten jedoch ebenso die Möglichkeit, im zweiten Studienjahr anstatt des Unterrichtspraktikums, das nur bei

272 vgl. *ESPE TOULOUSE – MIDI-PYRÉNÉES: Master MEEF mention 1^{er} degré bilingue occitan* (Online-Zugriff am 12.11.2016).

273 vgl. *ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: Master MEEF mention 1^{er} degré langue régionale – 1^{ère} année*, *ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: Master MEEF mention 1^{er} degré langue régionale – 2^e année (admis au CRPE)* und *ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: Master MEEF mention 1^{er} degré langue régionale – 2^e année (non admis au CRPE)* (alle: Online-Zugriff am 12.11.2016).

Bestehen des *CRPE* begonnen werden kann, eine vertiefende Vorbereitung auf die Prüfungen des *CRPE* zu besuchen, die neben den restlichen didaktisch-methodischen Lehrveranstaltungen vorgesehen ist.²⁷⁴

Der *CRPE* setzt sich aus zwei Prüfungsphasen – den Zulassungsprüfungen (*épreuves d'admissibilité*) und Aufnahmeprüfungen (*épreuves d'admission*) – zusammen, die beide mit höchstmöglicher Punktezahl bestanden werden müssen, um einen Platz für das Unterrichtspraktikum zu erhalten, zumal die jährlich neu angebotenen Posten nach dem jeweiligen Erfolg bei diesem *concours* vergeben werden.

Die Zulassungsprüfungen erfolgen schriftlich und müssen in Französisch (vierstündig), Mathematik (vierstündig) und – im Falle der Lehrenden in bilingualen Klassen – der Regionalsprache (dreistündig) abgelegt werden.

Bei der Prüfung aus Französisch wird überprüft, ob die Studierenden über ausreichende theoretische, aber auch praktische Kenntnisse der französischen Sprache verfügen. Ebenso wird ihr Verständnis von literarischen oder sachlichen Texten und die Fähigkeit, diese entsprechend zu analysieren, evaluiert. Der dritte Teil der schriftlichen Prüfung besteht aus der detaillierten Analyse eines Dossiers mit pädagogischen Materialien zum Französischunterricht sowie dazu passenden Schüler/innenperformanzen.

Die schriftliche Zulassungsprüfung aus Mathematik dient dazu, die fachspezifischen Kenntnisse der Kandidat(inn)en sowie deren Vermittlung in verschiedenen Bereichen der *école primaire* sowie des *collège* zu überprüfen. Der dritte Teil ist wiederum eine Analyse von Unterrichtsmaterialien sowie Arbeiten von Lernenden.

Im Rahmen der schriftlichen Prüfung aus der jeweiligen Regionalsprache ist ein fragen geleiteter Kommentar zu einem regionalsprachlichen Ausgangstext zu verfassen und ein Abschnitt desselben auf Französisch zu übersetzen.

Nachdem die *épreuves d'admissibilité* bestanden wurden, können die angehenden Lehrenden die drei mündlichen Aufnahmeprüfungen (*épreuves d'admission*) ablegen. Die erste Prüfung (einstündig) besteht aus der Präsentation (20 min.) eines von den Studierenden vorab zusammengestellten Dossiers zu einer Einheit eines wählbaren Unterrichtsgegenstands (Naturwissenschaften und Technologie, Geschichte, Geographie, Kunstgeschichte, Musik-

²⁷⁴ vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Enseigner de la maternelle à l'élémentaire: le CRPE*, ESPE TOULOUSE – MIDI-PYRÉNÉES: *Master MEEF mention 1^{er} degré bilingue occitan* und ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Master MEEF mention 1^{er} degré – 2^e année (admis au CRPE)* (alle: Online-Zugriff am 12.11.2016).

erziehung, Bildnerische Erziehung oder Politische Bildung) sowie dessen Diskussion (40 min.) mit der Fachjury.

Die zweite mündliche Prüfung (drei Stunden Vorbereitungszeit sowie 75 Minuten Prüfungszeit) setzt sich aus einer halbstündigen Prüfung aus Sport sowie einer 45-minütigen Prüfung zum französischen Schulwesen, den Rechten wie Pflichten von Lehrenden als auch deren Rolle in der Schule und Gesellschaft zusammen. Während des Prüfungsteils zur Sporterziehung müssen die Studierenden eine zehnminütige Präsentation über eine Unterrichtseinheit zu einem vorgegebenen Thema halten und in der folgenden 20-minütigen Diskussion auf die Fragen der Jury sowie ihre persönlichen Sportgewohnheiten eingehen. Im zweiten Teil dieser Prüfung müssen sie 15 Minuten über ein mehrseitiges Dossier zu einer typischen Unterrichtssituation referieren und dieses eine halbe Stunde lang mit der Jury diskutieren.

Die zusätzliche Prüfung aus der gewählten Regionalsprache (30 min. Prüfungszeit sowie Vorbereitungszeit) besteht aus einem Gespräch in der jeweiligen Sprache, das auf einem Hörtext oder einem schriftlichen Text in der Sprache und Kultur basiert.²⁷⁵

Die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte in der Primarstufe wird von den *Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale* (kurz: *DSDEN*), den Vertretern der *académies* auf der Ebene der *départements*, basierend auf dem regionalen *Projet académique* sowie dem national gültigen *Plan national de formation*, angeboten.²⁷⁶

Die Lehrkräfte haben – mit Ausnahme obligatorischer Veranstaltungen, zu denen sie von der *DSDEN* oder der Schulleitung entsendet werden – keine generelle Fortbildungspflicht, obwohl dies stets gewünscht wird, sondern vielmehr ein Fortbildungsrecht (*droit individuel à la formation*), das ihnen pro Kalenderjahr 20 Stunden Kurse ermöglicht, die allerdings von der Schulleitung sowie der Schulaufsicht genehmigt werden müssen. Bevorzugt genehmigt werden Veranstaltungen, die nicht in die Unterrichtszeit fallen und nicht ohnehin im *plan de formation* angeführt werden. Darüber hinaus gilt es stets die vorgegebene Zielgruppe – entweder das gesamte *département*, alle Lehrenden eines Unterrichtsgegenstands oder die *circonscriptions* (entspricht den österreichischen Schulbezirken) – zu beachten.

275 vgl. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles: Annexe I.

276 vgl. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (DGESCO): *Plan national de formation* und DGESCO: *Plans académiques de formation* (beide: Online-Zugriff am 20.11.2016).

Das Zeitkontingent für Fort- und Weiterbildung lässt sich bis zu einem Maximalstand von 120 Stunden kumulieren, die sich ebenso für die Vorbereitung von *concours*, für die Anrechnung von Berufserfahrungen für das Erhalten eines Titels bzw. einer Qualifikation oder sonstige Fort- und Weiterbildungskurse zu beruflichen und privaten Zwecken einsetzen lassen.²⁷⁷

Allgemein werden für Okzitanischlehrende in Primarschulen mehr Veranstaltungen als für ihre Kolleg(inn)en in der Sekundarstufe angeboten (vgl. die Ausführungen im nächsten Unterkapitel), sofern in den *départements* überhaupt ein solches Angebot besteht. Ein Blick in die einsehbaren *plans de formation* zeigt, dass die Schwerpunkte des Angebots im Übergang von der *école primaire* zum *collège*, der gemeinsamen Planung der Maßnahmen auf Ebene des *département*, der Befähigung von Lehrenden zur *sensibilisation à la langue occitane*, der Verbesserung der persönlichen Sprachkenntnisse oder dem Verknüpfen des Okzitanischen mit der regionalen Kultur sowie Museumsbesuchen liegen.²⁷⁸

Neben den Fortbildungen, die der Erneuerung und Komplettierung ihrer Kenntnisse dienen, besteht die Möglichkeit, sich weiterzubilden, um Direktor/in einer *école maternelle* oder *école élémentaire*, Auszubildende/r für Primarlehrkräfte (*maître-formateur*), Sonderlehrende/r für Schüler/innen mit Beeinträchtigungen (*enseignant spécialisé*) oder Berater/in der Schulaufsicht (*conseiller pédagogique*) zu werden. Durch das Absolvieren eines weiteren *concours* kann man das Berufsfeld wechseln und Schulpsychologe/Schulpsychologin, Inspektor/in der Schulaufsicht, Leiter/in einer Sekundarschule oder Lehrende/r in einem *collège* bzw. *lycée* werden.²⁷⁹

4.3.2. Aus- und Fortbildung der Lehrenden der Sekundarstufe

Um in der Sekundarstufe – entweder im *collège* oder im *lycée général* – lehren zu können, müssen Lehramtskandidat(inn)en eine fachlich einschlägige *licence* abgeschlossen haben und sich anschließend für das Masterstudium *MEEF mention 2^e degré* inskribieren. Wie auch im Laufe des Lehramtsstudiums für den Primarbereich müssen die Studierenden fachwissen-

277 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Le droit individuel à la formation des personnels de l'Éducation nationale* und *Les différents congés pour formation et l'utilisation du DIF* (beide: Online-Zugriff am 20.11.2016).

278 vgl. DSDEN DE L'AVEYRON: *Plan départemental de formation 2017–2018*, DSDEN DU TARN: *Plan départemental de formation 2018–2019*, ACADÉMIE DE BORDEAUX: *Suivi et organisation des formations internes à l'Académie* (alle: Online-Zugriff am 27.12.2018).

279 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur des écoles* (Online-Zugriff am 09.11.2016).

schaftliche wie pädagogisch-didaktische Lehrveranstaltungen, Hospitations- und später Schulpraktika absolvieren. Da alle Sekundarschullehrenden der Regionalsprachen stets ein weiteres Fach unterrichten müssen, müssen angehende Okzitanischlehrer/innen als Nebenfach, als sogenannte *option bivalente*, Englisch, Spanisch, *lettres modernes* (d. h. Französisch) oder Geschichte / Geographie wählen.²⁸⁰

Während des zweiten Studienjahrs müssen die angehenden Lehrkräfte für Okzitanisch in der Sekundarstufe ebenso ein Auswahlverfahren, das *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré*, in Okzitanisch sowie der gewählten *option bivalente* bestehen, um das einjährige Unterrichtspraktikum antreten zu können. Nach Ablauf dieses Probejahres entscheidet eine Fachjury, ob die Kandidat(inn)en für den Lehrberuf geeignet sind, woraufhin sie als *professeur certifié* in den Beamtenstand übernommen werden.²⁸¹

An der *ESPE Toulouse – Midi-Pyrénées* entfallen von insgesamt 120 ECTS Studienleistung zwölf ECTS auf Kurse zu pädagogisch-didaktischen Themen allgemeiner Natur und 16 bzw. 20 ECTS auf didaktisch-methodische Lehrveranstaltungen zum Okzitanisch- bzw. Französischunterricht. Als Vorbereitung auf den zu absolvierenden *CAPES* werden je zwölf ECTS in Form von Kursen zum Okzitanischen sowie Französischen abgehalten. 16 ECTS sind der Vorbereitung und Erstellung der Masterarbeit gewidmet, während 20 ECTS mit der Absolvierung des Schulpraktikums sowie der Begleitveranstaltung erworben werden. Weitere zehn ECTS entfallen auf *options* (v. a. Englisch, Spanisch, Kunst und Kultur oder okzitanische Inhalte) und zwei ECTS auf einen Informatikkurs.²⁸²

Das Lehramtsstudium für die Sekundarstufe an der *ESPE Languedoc-Roussillon* ist anders aufgebaut als in Toulouse, denn hier dienen 43,5 der insgesamt 120 ECTS der Vorbereitung der schriftlichen (23,5 ECTS) und mündlichen (20 ECTS) Prüfungen des *CAPES*. 33,5 ECTS entfallen auf (Fach-)Didaktik sowie Methodik und 15,5 ECTS sind der Erstellung der Masterarbeit gewidmet. 27,5 ECTS des Curriculums entsprechen den Hospitations- und Schulpraktika samt deren Vor- wie Nachbereitung.²⁸³

280 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Enseigner au collège ou au lycée général: le CAPES* (Online-Zugriff am 12.11.2016).

281 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur au collège* und MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur en lycée général et technologique* (beide: Online-Zugriff am 12.11.2016).

282 vgl. ESPE TOULOUSE – MIDI-PYRÉNÉES: *Master MEEF Langues régionales: Occitan – langue d'oc* (Online-Zugriff am 12.11.2016).

283 vgl. ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Maquette Master MEEF Occitan 1^{ère} année* und ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Maquette Master MEEF Occitan 2^{ème} année* (beide: Online-Zugriff am 12.11.2016).

Der *CAPES externe d'occitan-langue d'oc* setzt sich wie der *CRPE* aus zwei Phasen zusammen: den fachspezifischen schriftlichen Zulassungsprüfungen (*épreuves d'admissibilité*) sowie den berufsbezogenen mündlichen Aufnahmeprüfungen (*épreuves d'admission*).²⁸⁴

Im Rahmen der ersten schriftlichen Prüfung (fünf Stunden) müssen die Kandidat(inn)en einen Aufsatz auf Okzitanisch, basierend auf mehreren Textvorlagen zu einem literatur- oder landeswissenschaftlichen Thema, verfassen. Zusätzlich zur Textproduktion kann eine ergänzende Frage zur didaktisch-methodischen Aufbereitung des behandelten Themas für den Unterricht gestellt werden. Der zweite Teil dieser Prüfung besteht aus einer Übersetzung eines okzitanischen Textes ins Französische oder *vice versa*, der um eine Reflexion sprachlich-kultureller Besonderheiten erweitert wird, um das Übersetzen in eine andere Sprache generell zu behandeln.

Die zweite schriftliche Prüfung (fünf Stunden) entspricht der ersten schriftlichen *épreuve d'admissibilité* der gewählten *option*. Im Falle von Französisch ist eine sechsstündige Textproduktion, die profunde literarische und historisch-kulturelle Kenntnisse verlangt, vorgesehen, während die schriftliche Prüfung aus Englisch oder Spanisch nur fünf Stunden dauert und dem ersten Teil der ersten schriftlichen Prüfung aus Okzitanisch entspricht. Die abzulegende Prüfung aus Geschichte / Geographie besteht aus einer fünfstündigen Textproduktion zu einem der im *lycée* behandelten Themenbereichen, die um eine Frage zur methodisch-didaktischen Aufbereitung für den Unterricht erweitert werden kann. Sollte der Aufsatz ein geographisches Thema behandeln, kann die Prüfung eine kartographische Übung beinhalten.

Die erste der beiden mündlichen Aufnahmeprüfungen (drei Stunden Vorbereitungszeit sowie eine Stunde Prüfungszeit) stützt sich auf ein von der Jury entwickeltes Dossier zu einem der Lehrplanthemen des *collège* oder *lycée*, das verschiedenste Materialien (Texte, Videos, Hörtexte, Fotografien und Bilder, wissenschaftliche Fachtexte, Auszüge aus Lehrwerken oder Passagen aus Schüler/innenperformanzen etc.) enthalten kann. Die Prüflinge müssen im ersten Teil auf Okzitanisch das Dossier präsentieren, analysieren und in einen inhaltlichen Bezug stellen (20 min.), bevor sie von der Jury zehn Minuten lang dazu befragt werden. Der zweite Teil (20 min. Präsentation und 10 min. Diskussion) findet auf Französisch statt und behandelt

284 Neben dem *concours externe* existieren noch der *concours interne*, der Beamt(inn)en, die bereits mind. drei Jahre im Staatsdienst sind und eine *licence* besitzen, offen steht und nur aus einer schriftlichen Prüfung oder einem Antrag auf Anerkennung der Berufserfahrung sowie einer mündlichen Prüfung besteht, und der *troisième concours* für alle jene mit mind. fünf Jahren Berufserfahrung in der Privatwirtschaft sowie ohne Voraussetzung einer akademischen Ausbildung, der nur je eine schriftliche sowie mündliche Prüfung umfasst. Da diese beiden Formen allerdings eher selten auf die gegenwärtigen Okzitanischlehrenden zutreffen, werden sie nicht einlässlich behandelt.

die methodisch-didaktische Aufbereitung der Dokumente für eine frei gewählte Unterrichtssituation.

Die zweite mündliche Prüfung (zwei Stunden Vorbereitungszeit sowie eine Stunde Prüfungszeit) umfasst eine halbstündige, okzitanischsprachige Präsentation samt Analyse eines okzitanischen Hörtextes, Videos oder einer Aufnahme von Lernenden. Die zweite Teilprüfung wird auf Französisch abgehalten und dient der Analyse von Lernendenperformanzen sowie der Einbettung in den methodisch-didaktischen, aber auch schulisch-gesellschaftlichen Kontext derselben.²⁸⁵

Neben dem CAPES als zu bestehender Aufnahmeprüfung für das Lehramt in der Sekundarstufe können Absolvent(inn)en eines Master- oder Doktoratsstudiums die *agrégation* ablegen, die ursprünglich als weitere staatliche Prüfung für Lehrende an *lycées* und *classes préparatoires**, an Hochschulen der Lehrendenausbildung (früher: *IUFM*, nun: *ESPE*) sowie an den *sections de techniciens supérieurs** gedacht war – bisweilen unterrichten die sogenannten *professeurs agrégés* ebenso im *collège*.²⁸⁶

Wie bereits im Kapitel 3.3.7. erwähnt, besteht diese zusätzliche Qualifikation erst seit dem Jahr 2018 für das Okzitanische und wird in den nächsten Jahren aufgrund der geringen Anzahl an Posten sowie der mehrjährigen Pausen zwischen den Prüfungsdurchgängen für die einzelnen Regionalsprachen nur wenige *professeurs agrégés* hervorbringen.

Wie bei allen französischen *concours* müssen die Kandidat(inn)en sowohl Zulassungsprüfungen (*épreuves d'admissibilité*) als auch Aufnahmeprüfungen (*épreuves d'admission*) ablegen, um in die finale Reihung für die zur Verfügung stehenden Posten aufgenommen zu werden.

In der ersten Phase des Prozederes gilt es, drei schriftliche Zulassungsprüfungen zu bestehen, von denen die erste für alle Regionalsprachen einheitlich gestaltet ist. Auf diese siebenstündige Prüfung, die das Verfassen eines französischsprachigen Aufsatzes zu einem landeswissenschaftlichen Thema mit Bezug zu den Regionalsprachen Frankreichs, entweder mit sozio-linguistischem oder historischem Fokus, umfasst, folgen ein Kommentar (7 Stunden Arbeitszeit) zu einem literarischen Text, der im vorab veröffentlichten Programm angekündigt wird,

285 vgl. Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré: Annexe I.

286 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Enseigner dans les classes préparatoires, au collège et au lycée et dans les établissements de formation: l'agrégation* (Online-Zugriff am 12.11.2016).

sowie zwei Übersetzungen in die bzw. aus der jeweiligen Regionalsprache (insgesamt 6 Stunden Arbeitszeit).

Die mündlichen Zulassungsprüfungen bestehen wiederum aus drei Teilprüfungen, während deren jederzeit nach den eigentlichen Aufgabenstellungen sowohl auf die vorab kundgemachten Themen sowie das Fach *per se* bezogene Fragen seitens der Jury gestellt werden können, die von der fachlichen Eignung der Kandidat(inn)en für die Unterrichtstätigkeit zeugen sollen. Die erste Teilprüfung (5 Stunden Vorbereitungszeit) wird in der jeweiligen Sprache abgehalten und verlangt die Erstellung einer 30-minütigen Unterrichtssequenz, die es danach zu simulieren gilt und von einem 15-minütigen Gespräch über ein literatur- oder landeswissenschaftliches Thema, das vorab publik gemacht wurde, beschlossen wird.

Die zweite Teilprüfung (zwei Stunden Vorbereitungszeit und 45 min. Prüfungszeit) besteht aus einer sprachwissenschaftlichen Erklärung (30 min. Prüfungszeit) samt Diskussion eines Textes (15 min. Prüfungszeit), dessen Thema nicht im Vorhinein veröffentlicht wurde, auf Französisch.

Die letzte Teilprüfung (zwei Stunden Vorbereitungszeit und 45 min. Prüfungszeit) umfasst die Erklärung eines literarischen Textes in der gewählten Sprache (30 min. Prüfungszeit), dessen Thema bereits bekannt ist, gefolgt von einer Diskussion in derselben Sprache (15 min.).²⁸⁷

Beim *concours interne* der *agrégation* kommt es zu Unterschieden in der Prüfungsstruktur: So kann sich der Kommentar im Rahmen der zweiten schriftlichen Prüfung ebenfalls auf ein landeswissenschaftliches Thema beziehen. Ferner beträgt die Arbeitszeit der dritten schriftlichen Prüfung fünf statt sechs Stunden und umfasst neben den Übersetzungen in beide Richtungen eine französischsprachige Erklärung bestimmter, vorab gekennzeichnete Passagen der gewählten Übersetzung.

Größere Unterschiede lassen sich bei den mündlichen Aufnahmsprüfungen nachweisen, denn hierbei gilt es nur zwei statt drei Teilprüfungen zu absolvieren. Ebenso zeigen sich inhaltliche Differenzen in beiden Teilprüfungen, die einen stärkeren didaktischen Charakter besitzen. Beispielsweise stellt die erste mündliche Prüfung (3 Stunden Vorbereitungszeit sowie 1 Stunde maximale Prüfungsdauer) ein Exposé einer Unterrichtungsvorbereitung (40 min.), basierend auf von der Jury ausgewählten Texten, Hörtexten, Filmen oder Bildern, samt anschließender Diskussion (20 min.) dar. Die zweite mündliche Teilprüfung (3 Stunden Vor-

287 vgl. MINISTÈRE DE L'Éducation NATIONALE: *Les épreuves de l'agrégation externe section langues de France* (Online-Zugriff am 01.09.2018).

bereitungszeit sowie 1 Stunde Prüfungsdauer) besteht aus einer Erklärung eines Bild- oder Filmdokuments (30 min.), dessen Thema vorab bekanntgemacht wurde, sowie einer spontanen mündlichen Übersetzung in die gewählte Sprache (30 min.), die um eine Erklärung eines Sprachphänomens ergänzt werden kann.²⁸⁸

Für die Lehrenden in *collèges* und *lycées* bestehen darüber hinaus zahlreiche weitere Karriere-möglichkeiten: Abgesehen von einer Versetzung in eine andere Schule bzw. in einen anderen Schultyp können die Sekundarschullehrer/innen durch weitere staatliche Prüfungen – wie soeben erwähnt – *professeur agrégé* werden, an Universitäten bzw. Hochschulen oder in der Erwachsenenbildung tätig werden. Nach Zusatzausbildungen können Lehrende der Sekundarstufe ebenso *maître-formateur* oder *enseignant spécialisé* werden. Bei positiver Absolvierung bestimmter *concours* können sie weiters zum/zur Schulleiter/in eines *collège* oder *lycée*, zum/zur Inspektor/in der Schulaufsicht (*inspecteur de l'éducation nationale*) oder zum/zur *conseiller d'orientation-psychologue*, einer Kombination der Bildungsberater/innen und Schulpsycholog(inn)en an österreichischen Schulen, bestellt werden.²⁸⁹

Was die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte an Sekundarschulen betrifft, so werden auf Ebene der *académies* Kurse im *Plan académique de formation* angeboten, die in Einklang mit dem national gültigen *Plan national de formation*, der jährlich vom Ministerium für nationale Bildung in Form eines *circulaire ministériel* ausgegeben wird, stehen und dennoch regionale Gegebenheiten bzw. Bedürfnisse berücksichtigen. Die *académie* oder Vorgesetzte können die Lehrer/innen zu bestimmten Veranstaltungen verpflichten, doch eine Regelung, wie viele Stunden obligatorische Fort- und Weiterbildung jährlich zu absolvieren sind, existiert nicht. Die sonstigen diesbezüglichen Vorgaben (insbesondere das *droit individuel à la formation*) entsprechen den Kriterien, die bereits im vorangegangenen Unterkapitel zu Lehrer(inne)n in der Primarstufe angeführt wurden.²⁹⁰

Die *académies* im okzitanischsprachigen Raum bieten im Schuljahr 2018/2019 ein äußerst heterogenes Programm an, wie eine Analyse der verfügbaren *plans académiques de formation* zeigt: Die *académie de Toulouse* bietet überwiegend sechststündige Veranstaltungen für den

288 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les épreuves de l'agrégation interne section langues de France* (Online-Zugriff am 01.09.2018).

289 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur au collège* und MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur en lycée général et technologique* (beide: Online-Zugriff am 13.11.2016).

290 vgl. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (DGESCO): *Plan national de formation* und DGESCO: *Plans académiques de formation* (beide: Online-Zugriff am 20.11.2016).

Unterricht im *collège* sowie im *lycée* (v.a. Didaktik und Beurteilung), das Verfassen von Gedichten, die Verwendung von Erzählungen im Unterricht, für die Verwendung von Okzitanisch im Geographieunterricht, aber auch die Befähigung zum bilingualen Fachunterricht auf Okzitanisch (30 Stunden) an, während die *académie de Montpellier* vor allem Veranstaltungen zum interdisziplinären Unterricht für die *EPI* wie auch Kurse zur Festigung und Vertiefung der Sprachbeherrschung anbietet, die sich vor allem an jene richten, die ein nichtsprachliches Fach auf Okzitanisch unterrichten. Okzitanischlehrende der *académie d'Aix-Marseille* werden zu einem sechsstündigen Workshop zur Beurteilung und Didaktik beordert, wohingegen in den *académies* in Bordeaux, Nizza, Grenoble, Clermont-Ferrand, Poitiers und Limoges keine Fort- und Weiterbildungen für Lehrer/innen der okzitanischen Sprache in der Sekundarstufe angeboten werden.²⁹¹

4.3.3. Aus- und Fortbildung der Lehrenden in *Calandretas*

Die Lehrer/innen in den okzitanischsprachigen *Calandretas* werden anders als ihre Kolleg(inn)en an öffentlichen Schulen der Primar- und Sekundarstufe ausgebildet, zumal die Anforderungen hierfür – insbesondere für den immersiven Unterricht auf Okzitanisch – unterschiedlich gelagert sind.

Zuständig für die Ausbildung ist das Ausbildungszentrum *APRENE* (okz.: lernen) mit Sitz in Béziers, das nach der Unterzeichnung einer Vereinbarung mit dem Bildungsministerium im Jahre 1995 als *Établissement d'enseignement supérieur occitan* Okzitanischlehrende für die *Calandretas* ausbilden darf. Seit der Gründung des *Institut Supérieur des Langues de la République Française* im Jahre 1997 gehört *APRENE* demselben an und arbeitet mit den Ausbildungsinstitutionen der anderen vier immersiv unterrichteten Regionalsprachen zusammen. 2011 wurden im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses erneute Konventionen zwischen *APRENE* und dem Ministerium für nationale Bildung abgeschlossen, um die einheitliche Studienarchitektur auch in der Lehrendenausbildung umzusetzen.²⁹²

Die Ausbildung der *calandrins*, d. h. der angehenden Lehrkräfte in einer *Calandreta*, startet mit der *jurada* (okz.: Schwur), einem jeder/jedem offenstehenden Bewerbungsprozedere.

291 vgl. ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Plan académique de formation 2018–2019*, ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *Plan académique de formation des personnels administratifs, enseignants, COP et CPE*, ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE: *Plan académique de formation 2018–2019* sowie die Homepages der anderen *académies* (alle: Online-Zugriff am 27.12.2018).

292 vgl. APRENE: *Établissement d'enseignement supérieur occitan* (Online-Zugriff am 13.11.2016).

Nach einer schriftlichen Anmeldung samt Bekanntgabe der wichtigsten persönlichen Daten sowie der abgeschlossenen Ausbildung müssen sich die Bewerber/innen auf ein mündliches Vorstellungsgespräch und eine Aufnahmeprüfung vorbereiten, indem sie in einer *Calandreta* einen Halbtage oder ganzen Schultage lang den Unterricht hospitieren und einige wählbare Werke zur Immersion, institutionellen Pädagogik und den Methoden nach Célestin Freinet lesen.

Die nächste Etappe stellt ein Vorstellungsgespräch dar, wo die angehenden Lehrenden auf verschiedenste Akteurinnen/Akteure der *Calandretas* treffen und ihre Intention, in diesem Schultyp unterrichten zu wollen, darlegen müssen. Die Kommission macht sich ein Bild der Kenntnisse der okzitanischen Sprache sowie Kultur und beurteilt die Fähigkeit zur Weiterbildung der Bewerber/innen. Am Ende dieses Gesprächs entscheidet sie, wer zu den schriftlichen Prüfungen zugelassen wird.

Die zukünftigen Lehrenden müssen schriftliche Prüfungen in Okzitanisch, Mathematik, Französisch sowie im Fach *Pensada* (okz.: Gedanke, Denken), einer Argumentation zu pädagogischen oder sprachbezogenen Themen, ablegen. In Okzitanisch (105 min.) wird überprüft, ob die Kandidat(inn)en das Sprachniveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens aufweisen, wobei eine Übersetzung vom Okzitanischen ins Französische sowie eine Übersetzung vom Französischen ins Okzitanisch und eine Bildbeschreibung zu verfassen sind. Die zweistündige Mathematikprüfung ist ebenso auf Okzitanisch abzulegen, weil ansonsten automatisch ein Viertel der Punkte abgezogen wird, und testet die Kompetenzen in Rechnen, Algebra, Maßangaben, Proportionen, Geometrie sowie Logik – die Verwendung eines Taschenrechners ist hierbei verboten. Im Laufe der Prüfung zur *pensada* (105 min.) entwickeln die Bewerber/innen – erneut auf Okzitanisch – eine Argumentation zu einem Thema der Pädagogik oder zu Sprachen im Generellen, die auf einer oder zwei Textvorlagen sowie dem individuellen Allgemeinwissen beruht. Die Prüfung aus Französisch (105 min.) ist aus Aufgaben zum globalen Textverständnis und der Zusammenfassung, zur sprachlichen Analyse sowie zum detaillierten Textverständnis bzw. der literarischen Textanalyse aufgebaut.

Jede Prüfung wird anonym von zwei Gutachter(inn)en korrigiert, um die Kandidat(inn)en objektiv und auch im Hinblick auf den später zu absolvierenden *CRPE* zu beurteilen. Vor den Sommerferien veröffentlicht die Kommission die Liste der aufgenommenen *calandrins*.²⁹³

293 vgl. APRENE: *La jurada* und APRENE: *Présentation des épreuves de la jurada* (beide: Online-Zugriff am 14.11.2016).

Das erste Ausbildungsjahr am *APRENE* dient der Vorbereitung auf den Lehrberuf, indem die Studierenden auf das Sprachniveau B2 in Okzitanisch gebracht werden und dazu angeleitet werden, ihren individuellen pädagogischen Zugang zu finden.

Während dieses Jahres müssen die *calandrins* 13 Veranstaltungen zur Pädagogik und Methodik (insbesondere zur institutionellen Pädagogik sowie der Immersion), drei Aufbau-kurse der okzitanischen Sprache in Béziers besuchen sowie 120 Stunden selbstständiges Fern-studium absolvieren, die theoretisch auf das Unterrichten vorbereiten.

Neben der Theorie steht die Praxis von Anfang an im Vordergrund der Ausbildung, denn die angehenden Lehrenden müssen einige mehrwöchige Schulpraktika unter Aufsicht von Betreuungslehrer(inne)n absolvieren. Sie haben den Unterricht selbstständig vor- und nach-zubereiten sowie an den Aktivitäten der Klasse teilzunehmen. Am Ende erhalten sie ein Feed-back der Betreuenden in Form eines Beurteilungsbogens. Weiters müssen die *calandrins* an mindestens zwei Sitzungen der lokalen *association de Calandreta* gemeinsam mit den Eltern teilnehmen und die Zukunft der Schule besprechen.

Nach der Absolvierung des ersten Jahres am *APRENE* sind die Studierenden in der Lage, Unterricht methodisch-didaktisch adäquat zu planen, den Wissenszuwachs der Schüler/innen zu evaluieren, den Stundenplan einer Klasse zu gestalten, eine Exkursion sowie Schulprojekte durchzuführen und zum gemeinschaftlichen Leben an einer *Calandreta* beizutragen.²⁹⁴

Im zweiten Ausbildungsjahr am *APRENE* unterrichten die angehenden Lehrer/innen bereits im Ausmaß einer vollen Lehrverpflichtung unter Aufsicht eines Betreuers/einer Betreuerin eine Klasse selbstständig. Nach Ablauf dieses Jahres entscheidet eine Jury, ob der/der *professeur stagiaire* – sie entsprechen den Unterrichtspraktikant(inn)en in Österreich – in der Lage ist, an einer *Calandreta* zu unterrichten.²⁹⁵

Während des zweiten Jahres am *APRENE* bzw. danach kann bereits das erste Jahr des Masterstudiums *Education e Formacion APRENE / ISLRF Ensenhament bilingüe immersiu* (kurz: *MEF EBI*) begonnen werden, das in Kooperation von *APRENE* und *ISLRF* geschaffen wurde. Um den Studierenden während ihres Unterrichtspraktikums das Masterstudium zu ermöglichen, wird dieses geblockt während der Schulferien angeboten. Nach dem ersten oder zweiten Studienjahr des Masters können die *professeurs stagiaires* den *CRPE externe spécial ISLRF*, der ausschließlich für Lehrende an immersiven Primarschulen angeboten wird, ablegen. Erst nach dem Abschluss des Masterstudiums können die Lehramtskandidat(inn)en in ein

294 vgl. *APRENE: Année préparatoire au métier (APRENE 1)* (Online-Zugriff am 14.11.2016).

295 vgl. *APRENE: Année de mise en poste (APRENE 2)* (Online-Zugriff am 14.11.2016).

definitives Anstellungsverhältnis als *professeur titulaire* (Lehrende mit dienstrechtlichem Status eines Vertragsbediensteten – oder früher: Beamten – laut österreichischem Recht) übernommen werden.

Studierende, die vor dieser Sonderform des *CRPE* nicht die zweijährige Ausbildung am *APRENE* absolviert haben, aber den Master *MEF EBI* oder einen anderen ädaquaten Masterabschluss (etwa in Okzitanisch) besitzen, müssen beim *ISLRF* um die Erlaubnis ansuchen, im Falle des Bestehens einen Posten an einer *Calandreta* zu erhalten.²⁹⁶

Das zweijährige Masterstudium *MEF EBI* umfasst laut Curriculum Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 887 Stunden, die 220 bis 240 Semesterstunden entsprechen. Aktuell wurde die vorgesehene Leistung des Studienplans noch nicht in ECTS umgerechnet.²⁹⁷

617 der knapp 900 Stunden sind der okzitanischen Sprache sowie ihrer Verwendung in den Fächern der Primarstufe (Mathematik, Naturwissenschaften, Französisch und Geschichte / Geographie), der institutionellen Pädagogik, dem Immersionsunterricht sowie den beruflichen Möglichkeiten durch das Okzitanische gewidmet.

Die restlichen Stunden entfallen größtenteils auf Kurse zur allgemeinen Pädagogik inkl. der Entwicklungspsychologie, der Soziologie sowie dem Bildungssystem (96 Stunden), Kurse aus Fremdsprachen (72 Stunden) und Kurse aus angewandter Informatik (72 Stunden). Den Praktika sind ausschließlich 18 Stunden gewidmet, wobei zu bedenken ist, dass die meisten Studierenden während ihres zweiten Jahres am *APRENE* mit dem Masterstudium beginnen oder diese Ausbildung samt aller Praktika bereits abgeschlossen haben, weshalb der Anteil an Lehrveranstaltungen mit schulischem Praxisbezug relativ gering ist. Zwölf Stunden entfallen auf das wissenschaftliche Arbeiten, das als Vorbereitung der Masterarbeit dient.²⁹⁸

Da der überregionale Verband der *Calandretas* derzeit nur über vier *collègis* sowie ein *licèu* verfügt, gibt es zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine eigene Ausbildung für Lehrende der Sekundarstufe in *Calandretas*. Ebenso wenig wird ein eigener *CAPES* für Lehrkräfte in immersiven Schulen bzw. eine Zusatzoption Okzitanisch für den *CAPES* aus anderen Fachrichtungen angeboten. Folglich verlangt man meistens von den Lehrenden an den bestehenden *collègis*

296 vgl. *APRENE: Présentation du master MEF EBI* und *APRENE: CRPE externe spécial ISLRF langue régionale* (beide: Online-Zugriff am 15.11.2016).

297 Anfang 2018 ging das *ESPE de Corse* in Corti (Korsika) eine Kooperation mit dem *ISLRF* ein, um das Masterstudium *MEF EBI* – insbesondere für das Okzitanische – zu stärken. Bis zum Abschluss der vorliegenden Arbeit waren jedoch keine näheren Informationen zur konkreten Umsetzung verfügbar.

298 vgl. *APRENE: Maquette du master MEF EBI* (Online-Zugriff am 15.11.2016).

zumindest eine *licence* oder den *CAPES* im jeweiligen Gegenstand sowie entsprechend gute Sprachkenntnisse.²⁹⁹

Verglichen mit der klar geregelten Ausbildung der Lehrenden an öffentlichen Schulen zeigt sich im Falle der Lehrer/innen an *Calandretas*, dass der Weg hin zu einer Fixanstellung im Idealfall zwei unterschiedliche Systeme – die Ausbildung an der *APRENE* sowie den *CRPE* samt Masterabschluss – verbindet, die jedoch nicht immer miteinander kombiniert werden. In der Folge unterrichten an ein und derselben Schule Lehrkräfte, die ausschließlich die Ausbildung am *APRENE* sowie den *CRPE* absolviert haben, neben solchen, die ein fachlich einschlägiges Masterstudium sowie den *CRPE* bestanden haben oder die die Ausbildung am *APRENE*, den *CPRE* sowie das Masterstudium *MEF EBI* abgeschlossen haben.

Es ist somit – aber auch aufgrund der innovativen Pädagogik – nicht verwunderlich, dass die Fort- und Weiterbildung einen hohen Stellenwert einnimmt, obwohl keinerlei Pflicht hierfür besteht. Organisiert wird dieses Angebot vom *Centre de Formacion Professional Occitan*, das seit 1997 ein dementsprechendes Programm für Lehrende an *Calandretas* sowie den weiteren immersiven Schulverbänden in Frankreich erstellt.³⁰⁰

Das Fort- und Weiterbildungsprogramm wird von den regionalen Verbänden der *Calandreta* sowie überregional vom *APRENE* organisiert und bietet primär in den folgenden Bereichen vertiefende Veranstaltungen: Verbesserung der Sprachbeherrschung, (Fach-)Didaktik und Methodik im immersiven Fachunterricht sowie im Fach *Familha de lengas*, Medienbeherrschung und -verwendung im Unterricht, Techniken der institutionellen Pädagogik, Evaluation der Sprachkenntnisse, Vorbereitung auf die Prüfungen des *CRPE*, Ausbildung der Betreuungslehrer/innen, neurowissenschaftliche Sicht auf das Lernen sowie Kunst- und Musikerziehung.³⁰¹

4.4. Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher

Neben den Lehrenden sowie den generellen organisatorischen Rahmenbedingungen spielen im schulischen Unterricht insbesondere die Lehrmaterialien eine wichtige Rolle. Wie die nachfolgende Analyse der verfügbaren pädagogischen Materialien, die fast ausschließlich von zwei Institutionen – dem *Canopé* sowie dem *IEO* – herausgegeben werden, eingangs belegen wird,

299 vgl. u. a. FEDERACION CALANDRETA MIÈGJORN-PIRENÈUS: *Trabalhar a Calandreta* (Online-Zugriff am 16.11.2016).

300 vgl. CFPO: *Formation continue des professeurs des écoles* (Online-Zugriff am 16.11.2016).

301 vgl. CFPO: *Programme de la formation continue 2018–2019* (Online-Zugriff am 27.12.2018).

sind die Okzitanischlehrer/innen bei ihrer Unterrichtsgestaltung großteils auf selbsterstellte Materialien angewiesen.

In einem zweiten Unterpunkt werden die einzigen ‚genuinen‘ Okzitanischlehrbücher – *Òc-ben!* sowie *Tu tanben!* – präsentiert sowie einlässlich untersucht. Ein besonderer Gesichtspunkt ist hierbei die Frage, wie mit der dialektalen Vielfalt der okzitanischen Sprache umgegangen wird.

4.4.1. Analyse der verfügbaren Unterrichtsmaterialien

Wie bereits oben erwähnt, werden die bis dato verfügbaren Materialien zum Okzitanischunterricht fast zur Gänze entweder vom Schulbuchhersteller *Canopé* oder dem *Institut d'Estudis Occitans* selbst editiert und vertrieben, die jedoch unterschiedlich gelagerte Interessen vertreten.

Das *réseau Canopé* (kurz für: *réseau de création et d'accompagnement pédagogiques*) folgte im Jahr 2014 dem *Centre national de documentation pédagogique* (kurz: *CNDP*) sowie dessen regionalen Ablegern, den *Centres régionaux de documentation pédagogique* (kurz: *CRDP*) nach. Wie auch seine Vorgänger untersteht das *Canopé* direkt dem Ministerium für nationale Bildung und kümmert sich um die Gestaltung, Produktion sowie Verbreitung von pädagogischen und administrativen Materialien sowie Texten zu verschiedensten Themen im schulischen Kontext (Werte der Republik, Laizismus, Inklusion, Mehrsprachigkeit, Integration, Gesundheit, Koedukation, Durchlässigkeit des Schulsystems etc.).³⁰²

Im Zuge der Neustrukturierung der Schule durch die *loi de la refondation de l'école* von 2013 wurde ein verstärktes Augenmerk auf die Verschränkung von traditionellen Medien (Lehrwerke, Zeitschriften etc.) und neuen Medien (CDs, DVDs, Online-Angebote etc.) gelegt. Neben dem Vertrieb eigens produzierter Unterrichtsmaterialien bietet das *Canopé* in seinen Repräsentanzen in den Regionen bzw. *départements* ebenso Schulungen in pädagogischen wie medienpädagogischen Fragen an. Darüber hinaus können registrierte Mitglieder über die Homepages der regionalen Ableger ehemalige Prüfungsangaben verschiedenster staatlicher Prüfungen des *enseignement professionnel* einsehen sowie auf eine Datenbank didaktischer Unterrichtssequenzen samt dazugehörigem Lehrmaterial zugreifen.³⁰³

302 vgl. CANOPÉ: *Qui sommes-nous?* (Online-Zugriff am 25.11.2016).

303 vgl. CANOPÉ: *Banque de séquences didactiques* und CANOPÉ DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER (beide: Online-Zugriff am 25.11.2016).

Ein erster Blick auf die angeführten Titel für das Unterrichtsfach Okzitanisch in allen Schulstufen (vgl. die Übersicht im Anhang)³⁰⁴ zeigt eine starke Dominanz literarischer Werke, die mit 70 von insgesamt 107 Titeln beinahe zwei Drittel aller vom *Canopé* editierten Werke ausmachen. Das Gros stellt Kinder- und Jugendliteratur dar, die primär für die *école maternelle*, *école élémentaire* sowie die unteren Klassen des *collège* gedacht ist und oftmals Übersetzungen von fremdsprachigen Werken für Kinder und Jugendliche sind. Bisweilen werden auch traditionelle Erzählungen aus dem okzitanischsprachigen Raum für die jungen Lesenden adaptiert. Neben diesen Werken lassen sich ebenso einige Anthologien mit lyrischen sowie kurzen epischen Texten – insbesondere von Max Rouquette – finden. Nur zwölf Werke aller Kataloge des *Canopé* entsprechen Lehrbüchern, von denen allerdings vier Übersetzungen von bestehenden Schulbüchern für Mathematik und Geographie ins Gaskognische sind. Die restlichen 25 Titel teilen sich auf Übungshefte, Liedersammlungen, CDs zu Lehrbüchern, Sachbücher zum Okzitanischen, ein französisch-okzitanisches Wörterbuch, ein Grammatikbuch zur Konjugation auf Nissardisch sowie ein Werk mit didaktischen Vorschlägen zum Unterricht im ehemaligen *cycle 3*.

Bezogen auf die empfohlene Schulstufe, lässt sich feststellen, dass ein gutes Drittel (36 von 107 Titeln) ausschließlich für den Primarbereich konzipiert ist, was durch die Überrepräsentation an Kinderbüchern zu erklären ist. Ein weiteres Drittel (35 von 107 Titeln) machen Werke aus, die ausschließlich für die Sekundarstufe empfohlen werden. Hierzu zählen alle Lehrwerke für die okzitanische Sprache, die im nächsten Unterkapitel näher beleuchtet werden, Übungshefte sowie zahlreiche zweisprachige Anthologien mit Gedichten und erzählenden Kurztexten. Das verbleibende Drittel (36 von 107 Titeln) teilt sich gleichmäßig auf Werke, die entweder für Primar- und Sekundarstufe (v. a. Kinder- und Jugendliteratur für den *cycle 3* sowie Liedersammlungen) oder für Sekundarstufe und Hochschulen geeignet sind. In letztere Kategorie fallen primär komplexere literarische Texte, Sachbücher zum Okzitanischen und seiner Kultur sowie das einzige vom *Canopé* editierte Wörterbuch.

Die Analyse der verwendeten Varietäten zeigt, dass eine relative Mehrheit (40 von 107 Titeln) der Unterrichtsmaterialien entweder wenig spezifisch als ‚*occitan*‘ oder dezidiert als ‚*languedocien*‘ bezeichnet wird, wobei sich hier eine Gleichsetzung der languedokischen Varietät als Standardvarietät und somit des Okzitanischen im Allgemeinen feststellen lässt. Würde man die zweisprachigen Werke, die noch Französisch beinhalten, dazurechnen, käme

304 Die vom *Canopé* verlegten Werke lassen sich allesamt über die Suchfunktion auf seiner Startseite finden, vgl. CANOPÉ (Online-Zugriff am 26.09.2018).

man auf insgesamt 57 Werke, die eine weithin verständliche Form des Okzitanischen verwenden.

Ebenso stärker vertreten sind Titel, die in Gaskognisch (25 Titel) oder Limousinisch (zehn Titel) gehalten sind. Die provenzalische Varietät findet sich ausschließlich in vier Werken, von denen jedoch drei in Nissardisch verfasst sind bzw. dieses behandeln. Ein zweisprachig französisch-okzitanisches Werk, ein mittelalterlicher Roman samt Übertragung ins Französische, ist dem Altokzitanischen zuzuordnen. Vier französischsprachige Titel weisen eine größere areallinguistische Bandbreite auf, indem neben dem Okzitanischen das Katalanische – in einem Fall sogar noch das Spanische – thematisiert werden. Ein Einzelfall ist die Lehrbuchreihe *Òc-ben!* (vgl. das Kapitel 4.4.2 für eine einlässliche Analyse), die parallel auf sprachliche Besonderheiten der vier bedeutendsten okzitanischen Varietäten (Languedokisch, Gaskognisch, Provençalisch und Limousinisch) eingeht.

Bei der Analyse der editierenden Institutionen stechen die beiden regionalen Netzwerke des *Canopé* der ehemaligen Regionen Languedoc-Roussillon (45 von 107 Werken) sowie Aquitaine (42 Werke) hervor. Erst mit großem Abstand folgen die Ableger im früheren Midi-Pyrénées (neun Werke), der *académie de Nice* (drei Werke) sowie acht Titel, die überregional vom *Canopé* herausgegeben werden. Die Herausgeberschaft erklärt ebenso die Verteilung der verwendeten Varietäten, denn in Montpellier werden fast nur Materialien auf Standard-okzitanisch bzw. *languedocien* herausgegeben, während in Toulouse und Bordeaux ebenso gaskognische Bücher entstehen. Da es im nordokzitanischen Raum scheinbar keine Initiativen für die Produktion okzitanischer Werke für schulische Lehrzwecke gibt, übernimmt das *Canopé* in Bordeaux die Übersetzung und Produktion von Werken in der limousinischen Varietät. Die Bücher auf Nissardisch stammen aus Nizza, wo sie von der *académie* eigenverlegt werden.

Ein letzter Betrachtungspunkt der gesammelten Daten ist die Verfügbarkeit der Materialien, denn etwa 20 % aller angeführten Titel (22 von 107 Titel) – allen voran literarische Werke sowie Übungshefte – sind nicht mehr bzw. aktuell nicht verfügbar.

Der zweite bedeutende Herausgeber von Lehr- und Lernmaterialien für die okzitanische Sprache ist das *IEO*, das seine Werke über die *IEO Difusion* (kurz: *IDECO*) mit Sitz in Toulouse sowie Puylaurens im *département* Tarn vertreibt. Das reichhaltige Angebot lässt sich in folgende Kategorien unterteilen: Literatur (*literatura*), Pädagogik (*pedagogia*), Kinderliteratur

(*enfants*), Aufsätze (*ensages*), Kunst und Freizeit (*art & lésers*), Comics (*BD*), Musik (*music*) sowie Diverses (*divèrs*).³⁰⁵

Während sich die Werke der Kategorien ‚Pädagogik‘, ‚Kinderliteratur‘ und ‚Comics‘ noch am ehesten dem institutionellen Unterricht zuordnen lassen, richten sich die restlichen Bücher und Medien vielmehr an erwachsene Zielgruppen. Es sollte jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass das *IEO* generell der bedeutendste Herausgeber und Vertreiber okzitanischsprachiger Werke ist, was sich an den folgenden Zahlen der aktuellen (Stand: 26.09.2018) Kataloge festmachen lässt:

In der Kategorie ‚Literatur‘ finden sich 410 Titel, die primär Romane (145 Werke) sowie Poesiebände (116 Werke), aber auch Novellen (41 Werke), Erzählungen (30 Werke), Theaterstücke (22 Werke), Kriminalgeschichten (19 Werke), autobiographische Texte (14 Werke) sowie 23 diverse Werke umfassen. Zu den insgesamt 144 Werken der Kategorie ‚Aufsätze‘ zählen 42 Monographien zur Geschichte, 31 zur Sprache und Literatur, 29 zur Gesellschaft und zu aktuellen Themen sowie jeweils 21 Werke zu Biographien oder Kolloquien. Unter der Bezeichnung ‚Musik‘ werden elf CDs mit traditioneller sowie – mehr oder minder – zeitgenössischer Musik, 17 Schallplatten mit Musik von den späten 1960er-Jahren bis zu den 1980er-Jahren sowie acht DVDs mit vorwiegend geschichtlichen Themen zusammengefasst. Acht Werke zu Musik und Tänzen, sieben zur Küche, sechs zu Humoristischem, drei zu Sport sowie elf weitere diverse Werke zählen zur Kategorie ‚Kunst und Freizeit‘.

Auf die Kategorie ‚Pädagogik‘ entfallen insgesamt 45 Werke, von denen fast die Hälfte (20 Werke) Wörterbücher sind. Die meisten dieser Wörterbücher (13 Werke) sind entweder auf Standardokzitanisch oder explizit in der languedokischen Varietät gehalten, wobei diese beiden Formen *de facto* unmöglich voneinander getrennt werden können. Die restlichen sieben Wörterbücher stammen aus den weiteren okzitanischen Dialekten, womit im Angebot des *IEO* zumindest ein Wörterbuch aus jeder regionalen Varietät vertreten ist. Elf Titel behandeln systemlinguistische Themen wie Grammatik (vier Titel), Konjugation (drei Titel) und je ein Titel die Orthographie, Morphologie, Aussprache sowie Standardisierung, wobei knapp die Hälfte der Werke auf die languedokische bzw. gaskognische Varietät entfällt. Neben sieben diversen Monographien werden sieben Lehrwerke angeboten, von denen zwei okzitanischsprachige Lehrbücher anderer Gegenstände, vier Lehrwerke des languedokischen Okzitanischen und eines ein Lehrwerk des Auvergnatischen sind.

305 vgl. IEO-IDEO (Online-Zugriff am 27.09.2018).

Zu den 79 Werken der Kinder- und Jugendliteratur lassen sich 69 Monographien der Kategorie ‚Kinderliteratur‘, sieben Comics sowie drei Textanthologien für das *lycée* zählen. Die sprachliche Verteilung zeigt 51 Werke auf Standardokzitanisch bzw. Languedokisch, elf Monographien in der gaskognischen Varietät, sieben in der limousinischen Varietät sowie drei in der provençalischen Varietät. Darüber hinaus lassen sich fünf bilingual okzitanisch-französische sowie zwei okzitanisch-englische Werke anführen.

4.4.2. Analyse der Lehrwerkreihen *Tu tanben!* und *Òc-ben!*

Derzeit gibt es nur zwei Lehrbuchreihen für den Okzitanischunterricht, die weiträumige Verwendung finden und sich laut Eigenbeschreibung als panokzitanisch verstehen – *Tu tanben!* sowie *Òc-ben!*.

Tu tanben! wurde im Jahr 2012 von Claire Torreilles, Marie-José Villeneuve und Jean Salles-Loustau, allesamt erfahrene Okzitanischlehrer/innen mit unterschiedlichen Funktionen in der Schulaufsicht, mit finanzieller Unterstützung der damaligen Region Languedoc-Roussillon veröffentlicht. Das einteilige Lehrbuch sowie die beiden *quasèrns d'exercicis*, die Übungshefte, richten sich an die Lernenden der 6^e sowie 5^e des *collège*.³⁰⁶

Die Autor(inn)en verstehen ihr Werk als Lehrbuch, das sowohl im Okzitanischunterricht als *option facultative* als auch im Unterricht in den *sections bilingues* verwendet werden kann. *Tu tanben!* soll den Schüler(inne)n sprachliche und kulturelle Perspektiven eröffnen, um sie hin zu einer gemeinsamen Kommunikationssprache hinzuführen, die ihnen – als in der Familie gesprochene Sprache – geläufig oder durch südfranzösische Charakteristika in der Lexik und Aussprache zumindest nahe ist.

Eine weitere Besonderheit dieses Lehrwerks ist, dass es sich explizit als panokzitanisches Lehrbuch versteht, das laut Eigenbeschreibung – wenngleich auch das Languedokische bzw. das Standardokzitanische durchgehend in den Einheiten verwendet wird – Materialien aus den anderen Varietäten verwendet sowie Sprecher/innen der verschiedenen Dialekte für die Hörtexte auswählt. Bei einer genauen Analyse des Lehrbuchs lässt sich allerdings feststellen, dass nur ein Text aus den *Valadas occitanas* eine andere Varietät (Vivaroalpinisch) zeigt und alle anderen in Standardokzitanisch gehalten sind. Ebenso weisen die Stimmen der Sprechenden in den Hörtexten keine sprachlichen Charakteristika auf, die auf die restlichen Dialekte hindeuten.

306 vgl. TORREILLES / VILLENEUVE / SALLES-LOUSTAU (2012a) und (2012b) für die nachfolgenden Ausführungen.

Ein Blick auf die Danksagung bestätigt diese Feststellung, denn die Sprechenden sind durchwegs Lehrende und Schüler/innen aus der ehemaligen Region Languedoc-Roussillon.

Die sprachliche Progression von *Tu tanben!* ist auf das Erreichen des Niveaus A2 laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) binnen zwei Jahren ausgelegt. Gemäß der Globalskala des GERS kann ein/e Schüler/in auf diesem Sprachniveau

Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). [Er/sie k]ann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. [Weiter k]ann [er/sie] mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.³⁰⁷

Im Geiste des GERS sowie der neuen Lehrpläne für das *collège* finden sich in jeder der zwölf Einheiten Aufgaben zu allen sprachlichen Kompetenzen – Lesen, Hören, monologisches Sprechen, dialogisches Sprechen sowie Schreiben –, die in den Übungsheften vertieft werden können. Im Anhang des Lehrbuchs finden sich neben einem Überblick über die Grammatik, eine alphabetisch geordnete Vokabelliste sowie Karten des okzitanischen Sprachraums.

Der Aufbau und Inhalt der zwölf Einheiten (*unitats*) bildet die Deskriptoren des GERS deutlich ab, wie ein Blick auf die inhaltliche, sprachliche sowie soziokulturelle Ebene belegt: So beginnt die erste Einheit (*Soi ieu!*) mit nötigen Strukturen und Vokabeln zur Kontaktaufnahme, Präsentation von Personen (sich selber, Familie und Freude) sowie der Beschreibung des Körpers. Die zweite Einheit (*Ont demòras?*) beschäftigt sich mit dem Wohnen (Beschreibung eines Hauses/einer Wohnung/eines Gartens etc.), dem Verorten im Raum durch Wegbeschreibungen, Kartenlesen sowie der Beschreibung von Landschaften. In der dritten Einheit (*Temps e passatemps*) steht das Wetter, die Uhrzeit sowie die Angabe des Datums im Zentrum. Das Sprechen über Haustiere, tierische Sagengestalten und das Nacherzählen von Geschichten wird in der vierten Einheit (*Òmes e bèstias*) thematisiert, bevor in der fünften Einheit (*Que fasèm?*) Rezepte, Berufe sowie Hobbys behandelt werden. Über Sport, Sportgewohnheiten, traditionelle Sportarten sowie Gesellschaftsspiele samt ihren Regeln wird in der sechsten Einheit (*A qué jògas?*) gesprochen. Im Anschluss daran (Einheit 7: *Aquò t'agrada?*) folgen persönliche Vorlieben bzw. Abneigungen, Bewerten und Kommentieren von medialen Produkten sowie das Sprechen über Emotionen. Die Vorbereitung und Einladung zu einer Feier, Musik sowie Instrumente und das Ausdrücken von Wünschen vermittelt die achte

307 TRIM et al. (2001): 35.

Einheit (*Farem la fèsta*). Im Rahmen der neunten Einheit (*Se sovenir*) stehen Erinnerungen, Biographien, Veränderungen, Geschichte sowie Denkmäler im Fokus, bevor Sagen, Legenden und Fantasiegeschichten die zehnte Einheit (*Te sembla pas enstranh?*) bilden. Die Hauptthemen der letzten beiden Einheiten (*A l'Edat Mejana* sowie *Fasèm un viatge*) stellen die mittelalterliche Gesellschaft und Literatur sowie die Vorbereitung und Durchführung einer Schulreise dar.

Allen zwölf Einheiten ist gemein, dass sich in drei Lektionen (*leçons*) zum übergeordneten Thema untergliedern, die jeweils eine Doppelseite umfassen. Auf der linken Seite beginnt jede dieser insgesamt 36 Lektionen mit einem Hörtext samt dazugehöriger Illustration und Fragen, die es mündlich zu beantworten gilt. Unterhalb des Bildes finden sich jeweils Vokabeln des behandelten Wortfelds – jedoch ohne französische Übersetzung – sowie eine kleine Infobox zu einem Grammatikpunkt, der im Hörtext vorkommt. Weiters werden einzelne Verben in den verschiedenen Tempora (*present, futur, passat compausat, imperfach, preterit, plus-que-perfach*) und Modi (*indicatiu, condicional present, present und imperfach del subjunctiu*) konjugiert. Auf der rechten Seite oben sind stets Bildimpulse zu meist landeswissenschaftlichen Themen abgedruckt, die als Basis für monologische sowie dialogische Sprechanlässe oder Schreibanlässe dienen. Darüber hinaus finden sich stets Auszüge aus literarischen Werken, die auf der beiliegenden CD vorgelesen werden oder die es selbstständig zu lesen gilt, sowie Redewendungen bzw. Sprichwörter. Am Ende jeder *unitat* steht ein längerer Textausschnitt, der sich ebenso auf der CD findet. Die beiden Übungshefte bestehen aus Übungen zur Sprachverwendung (*Practicar la lenga*) und zur Grammatik (*Un pauc de gramatica*), einer Checkliste zur Selbsteinschätzung der erworbenen Kompetenzen (*Evaluacion*) sowie Liedern und Sprachspielen (*Cançon e jòcs*).

Verglichen mit älteren Lehrwerken für die okzitanische Sprache ist *Tu tanben!* ein modernes, optisch ansprechendes Lehrbuch, das einer nachvollziehbaren sprachlichen Progression folgt und versucht, alle Sprachkompetenzen laut GERS zu trainieren. Allerdings zeigen sich hierbei zwei didaktische Schwächen, die aus der Konzeption des handlungsorientierten Sprachunterrichts resultieren und die Lehrende durch ergänzende Materialien sowie eine klare Unterrichtsgestaltung kompensieren sollten:

Einerseits wird durch die Betonung des Sprechens vor allem das Lesen nicht ausreichend geübt, zumal sich keine diesbezüglichen Übungen im Lehr- oder Übungsbuch finden lassen. Die präsentierten Ausschnitte aus der Literatur haben somit mehr soziokulturellen denn didaktischen Wert.

Andererseits wird die Grammatik nur punktuell und bisweilen relativ stark auf die einzelnen Lektionen verstreut behandelt, weshalb die Lehrer/innen hier versuchen müssen, einen roten Faden im Grammatikerwerb zu finden. Abgesehen von der Handlungsorientierung könnte auch die Grundannahme, dass die Lernenden durch das Französische ein hohes bis sehr hohes grammatisches Metawissen besitzen, zur gewählten Form der Grammatikvermittlung beigetragen haben.

Das zweite hier präsentierte Lehrwerk für das Okzitanische, *Òc-ben!*, wurde bereits 2003/2004 unter der Leitung von Jean Salles-Loustau sowie unter Mitwirkung zahlreicher renommierter Forscher/innen und routinierter Lehrkräfte vom *CRDP Aquitaine* mit finanzieller Unterstützung der ehemaligen Regionen Aquitaine und Midi-Pyrénées, der *académie de Bordeaux*, dem *IEO* sowie dem *CAP'ÒC* veröffentlicht. Obgleich *Tu tanben!* ebenfalls für zwei Schuljahre konzipiert ist, besteht *Òc-ben!* aus zwei Bänden samt dazugehörigen Übungsteilen, die sowohl in der 4^e und 3^e des *collège* als auch in der 2^e und 1^e im *lycée* verwendet werden können.³⁰⁸

Im Gegensatz zum bereits vorgestellten Lehrwerk *Tu tanben!*, das trotz der Selbstbeschreibung als varietätenübergreifendes Lehrbuch nur das languedokisch geprägte Standard-okzitanisch verwendet, thematisiert *Òc-ben!* theoretisch und praktisch in Form der ausgewählten Texte die bedeutendsten okzitanischen Varietäten – das Gaskognische, das Languedokische, das Limousinische sowie das Provençalische –, indem es die Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede beleuchtet. Die Schüler/innen sollen zu Beginn den Dialekt, der ihnen persönlich am nächsten ist, erlernen und in zunehmendem Ausmaß die weiteren Varietäten kennenlernen, um die Diversität der Sprache und den daraus erwachsenden Reichtum zu erkennen. Im Lehrendenhandbuch weisen die Verfasser/innen auf ihre primäre Intention hinter dieser Vorgehensweise hin: „*Tornem dire aici que s'agís en cors d'occitan de desvolopar la capacitat a l'intercompreneson e non de far de dialectologia erudita, ni de donar la practica activa de las divèrsas varietats.*“³⁰⁹

Im Gegensatz zu *Tu tanben!* geht *Òc-ben!* tatsächlich panokzitanisch vor und hält dieses Prinzip sowohl in der Auswahl der Materialien als auch in der Sprachvermittlung ein. Hierbei werden alle Varietäten gleichbehandelt, indem ihnen derselbe Stellenwert eingeräumt wird und

308 vgl. SALLES-LOUSTAU et al. (2003a), (2003b), (2003c), (2004a) und (2004b) für die folgenden Ausführungen.

309 SALLES-LOUSTAU et al. (2003b): 15. | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „Wir deuten erneut darauf hin, dass es im Okzitanischunterricht darum geht, die Fähigkeit zur Interkomprehension zu entwickeln und nicht darum, wissenschaftliche Dialektologie zu betreiben oder die verschiedenen Varietäten aktiv zu üben.“

stets auf die Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede hingewiesen wird. Die Qualität, in der dieses Prinzip konsequent aufrechterhalten wird, ist unter den Materialien für den schulischen Okzitanischunterricht beispielhaft.

Die beiden Bände des Lehrwerks umfassen insgesamt 23 Lektionen (*unitats*) zu je zwölf Seiten, die stets nach demselben Muster gestaltet sind: Die erste Seite zielt ein einleitendes Bild, das einen zum Thema der *unitat* passenden Sprechimpuls geben soll. Im Anschluss daran folgen vier Seiten mit ein und demselben Dialog in den vier Varietäten, der von einer Infobox mit Wortschatz und sprachlichen Charakteristika des betreffenden Dialekts (Morphologie, Grammatik und Syntax, Phonologie etc.) ergänzt wird sowie auf der separat erhältlichen CD angehört werden kann. Die achte Seite nennt sich ‚*Travèrsas*‘ (okz.: Verbindungen) und stellt eine Zusammenschau der wichtigsten Aspekte der Grammatik sowie der Aussprache in allen vier Varietäten dar. Danach widmen sich fünf Seiten je zwei Textausschnitten aus allen Dialekten, die wiederum einen Bezug zum Lektionsthema aufweisen und deren Verständnis auf der zwölften Seite durch Fragen sichergestellt wird.

Im Anhang der beiden Bände finden sich zahlreiche Karten zur Verdeutlichung areal-linguistischer Themen (Dialekträume innerhalb des Okzitanischen und Verbreitung der Sprache insgesamt), soziokultureller Aspekte sowie historischer Veränderungen der Bevölkerung im heutigen Frankreich sowie den angrenzenden Regionen, aber auch Karten mit der administrativen Gliederung Frankreichs sowie eine topographische Karte. Außerdem beinhalten die beiden Anhänge eine Zeitleiste mit wichtigen Etappen der Sprachgeschichte des Okzitanischen, eine Übersicht der Phonem-Graphem-Zuordnung, Konjugationstabellen der wichtigsten unregelmäßigen Verben, eine Zusammenfassung der Grammatik, alphabetisch geordnete Vokabellisten sowie die Lebensdaten der zitierten Autor(inn)en.

Da *Òc-ben!* noch vor der in Europa fast allgegenwärtigen Anwendung der GERS-Niveaustufen konzipiert wurde, wird kein anzustrebendes Zielniveau angegeben, doch die Analyse der funktionalen und grammatischen Sprachkompetenzen ergibt ein ähnliches Bild wie *Tu tanben!*:

Nach der Kontaktaufnahme sowie einfachen Personenvorstellungen (*unitats* 1 und 2) lernen die Schüler/innen sich im Raum und der Zeit zu situieren sowie Fragen zu stellen (*unitats* 3 und 4). Das Beschreiben von Orten und Gegenständen (*unitat* 5), das Zählen und Ausdrücken von Mengen (*unitat* 6), Spiele und Sport (*unitat* 7) sowie Berufe (*unitat* 8) stellen die nächsten kommunikativen Inhalte dar. Daran schließen die *unitats* 9 bis 12 mit dem Ausdrücken einfacher Gefühle, dem höflichen Fragen, dem Organisieren eines Projektes sowie dem Einladen, Empfangen und Besuchen von Familie und Freunden an. Der zweite Band setzt mit

dem Nacherzählen einfacher Geschichten (*unitat* 13), Erinnerungen und dem Ausdrücken von Urteilen sowie persönlichen Gefühlen (*unitat* 14), dem Präsentieren von Biographien sowie historischen Ereignissen (*unitat* 15) und der Beschreibung von Orten und Landschaften im Zeitverlauf (*unitat* 16) fort. Das Reisen und Fortbewegen im Raum (*unitat* 17), das Analysieren komplexerer Sachverhalte (*unitat* 18), das Kartenlesen, das Verorten einer Erzählung sowie das Erteilen von Befehlen (*unitat* 19) und das Anstellen von Vermutungen (*unitat* 20) werden behandelt, bevor die indirekte Rede (*unitat* 21), das Argumentieren (*unitat* 22) sowie das Erläutern von Begleitumständen in Erzählungen (*unitat* 23) den Abschluss des Lehrwerks bilden.

In den Übungsteilen finden sich wiederum für jede Varietät eigene Übungen zum Schreiben sowie zu grammatischen oder lexikalischen Themen. Zudem gibt es mündliche Übungen, die sich zumeist im Wiederholen oder Umwandeln von bestimmten Strukturen erschöpfen.

Anhand der Behandlung der Inhalte, der Materialien (vor allem den Textausschnitten), aber auch des weitaus schlichteren Layouts lässt sich erkennen, dass sich *Ôc-ben!* an ältere Schüler/innen, insbesondere im *lycée*, richtet. Darüber hinaus wird auf den letzten Seiten der jeweiligen Lektionen Binnendifferenzierung praktiziert, zumal pro Varietät ein leichter Text für Anfänger/innen sowie ein komplexerer Text für bereits Fortgeschrittene angeboten wird, was sich in *Tu tanben!* nicht beobachten lässt.

Allerdings weist dieses Lehrbuch ebenso didaktische Schwächen auf, die die Lehrkräfte in ihrem Unterricht durch zusätzliche Materialien und Arbeitsaufträge wettmachen müssen. So herrscht etwa wiederum ein mangelndes Gleichgewicht zwischen den sprachlichen Fertigkeiten, denn in diesem Fall werden Lesen und Hören privilegiert, wohingegen das Sprechen und Schreiben scheinbar in den Übungsteil ausgelagert wird. Doch bei näherer Analyse der *cahiers d'exercices* stellt man fest, dass die angebotenen schriftlichen wie mündlichen Übungen eigentlich Grammatik- und Nachsprechübungen für die Aussprache sind, womit das Lehrwerk keine einzige Aufgabe zum Schreiben sowie Sprechen aufweist.

Generell liegt in der Konzeption der Lehrbuchreihe ein stärkerer Fokus auf der Sprachmittlung, d. h. auf den grammatischen und lexikalischen Aspekten, weshalb das Training der aktiven sprachlichen Fertigkeiten zu kurz kommt. Die Lehrer/innen müssten somit eigene Schreib- und Sprechanlässe schaffen bzw. die vorhandenen Materialien im Lehrwerk selbstständig auf andere Art und Weise didaktisieren, um diese Kompetenzen mit ihren Klassen zu trainieren.

Das vierte Kapitel zur Organisation des Okzitanischunterrichts zeichnete ein Bild des gegenwärtigen Status quo, der vorwiegend von administrativen Hürden sowie einem mangelnden Angebot auf allen Ebenen geprägt ist.

Nicht nur dass die Anzahl der Schulstandorte mit bilinguaalem oder immersivem Okzitanischunterricht aufgrund der Gesetzeslage sowie der erst allmählich schwindenden Vorurteile gegenüber Regionalsprachen relativ langsam ansteigt, sondern auch die möglichen gesetzlichen Rahmenbedingungen zum Angebot (v. a. die Wahl der *LV 1*) werden nicht völlig zugunsten der okzitanischen Sprache ausgeschöpft. Dennoch erfreuen sich die bestehenden Angebote in öffentlichen Schulen sowie *Calandretas* großer Beliebtheit bei den Erziehungsberechtigten, die die Vorzüge der Mehrsprachigkeit sowie – im Fall der *Calandretas* – eine innovative und schülerzentrierte Pädagogik schätzen.

Die Universitäten liefern ein gegensätzliches Bild, wie die Abnahme einer Beschäftigung mit Okzitanisch an mehreren Universitäten samt der damit einhergehenden Verschiebung und Konzentration der akademischen Forschung und Lehre auf die Universitäten Toulouse, Montpellier sowie Nizza belegt.

Die Lehrendenausbildung für die Lehrenden an staatlichen Schulen sowie jene für die zukünftigen Lehrkräfte an einer *Calandreta* steht vor demselben Problem, denn zukünftige Okzitanischlehrer/innen müssen ihre Ausbildung in Toulouse, Montpellier bzw. Béziers absolvieren, womit Studierende aus weiten Teilen des okzitanischen Sprachraums für ihr Studium in diese Städte ziehen müssen.

Ferner lässt sich ein Mangel im Bereich der Unterrichtsmaterialien feststellen, denn trotz einer immer stärker wachsenden Anzahl an allgemeinen (literarischen) Werken auf Okzitanisch gibt es am Markt nur wenige Lehrbücher für die okzitanische Sprache. Die aktuellsten und einzig adäquaten Werke in diesem Segment sind *Tu tanben!* sowie *Òc-ben!*, die allerdings didaktische Mängel aufweisen, die die Lehrkräfte durch zusätzliche Materialien für ihren Unterricht kompensieren müssen.

5. Zwischenbefund zum Okzitanischunterricht

Nachdem im vorangegangenen Kapitel der Status quo des institutionellen Okzitanischunterrichts an Frankreichs Schulen und Universitäten – unter besonderer Betrachtung der Organisationsformen, der Lehrenden sowie der Unterrichtsmaterialien – detailliert präsentiert wurde, gilt es nun, im Rahmen einer Metaanalyse die bereits bestehenden Befunde der Forschungsliteratur zusammenzufassen sowie im Hinblick auf die festgestellte Situation zu überprüfen.

5.1. Metaanalyse der Forschungsliteratur

Wie bereits eingangs angeführt, wurde der Okzitanischunterricht bis dato nur ansatzweise gesamtheitlich betrachtet. Aus diesem Grund werden die Befunde aus der Literatur nach den Schlagwörtern der SWOT-Analyse – Stärken (*strengths*), Schwächen (*weaknesses*), Möglichkeiten (*opportunities*) sowie Gefahren (*threats*) – geclustert, um zu einer ersten holistischeren Darstellung zu gelangen.

Die nachfolgenden Unterkapitel werden zeigen, dass die Thematisierung des Okzitanischunterrichts unter diesen vier Gesichtspunkten äußerst heterogen ist, sowohl in quantitativer als auch qualitativer Hinsicht. Obschon jedwede Umkehrung oder Beibehaltung von Stärken oder Schwächen eine Möglichkeit bzw. Gefahr darstellen könnte, werden nur explizit in der Literatur genannte Punkte angeführt.

5.1.1. Stärken des Okzitanischunterrichts

Der Okzitanischunterricht, insbesondere die bilinguale bzw. immersive Form ab der *école maternelle*, wird in erster Linie mit den Vorteilen der Zweisprachigkeit beworben. Die Lehrenden und Institutionen betonen daher stets die gesteigerten kognitiven Leistungen, die der möglichst authentische und intensive Erwerb einer zweiten Sprache mit sich bringt:

*Chacun sait très bien que pratiquer deux langues dès l'enfance entraîne à une gymnastique intellectuelle qui offre d'évidentes facilités pour l'apprentissage d'autres langues. Pour qui possède plus d'une voix d'expression pour un même concept, une même idée, l'arbitraire du signe linguistique est perçu comme une évidence. Il oblige à la distinction entre la chose et le mot pour la dire, le bilinguisme présente donc une émancipation vis-à-vis du code unique. Il permet à l'enfant de déployer toutes ses capacités d'analyse et de réflexion, structure son univers sous des formes différentes et complémentaires.*³¹⁰

310 LAFON (2015): 300. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Jeder weiß sehr wohl, dass die Verwendung zweier Sprachen ab der Kindheit auf eine intellektuelle Gymnastik vorbereitet, die eindeutige Erleichterungen beim Erlernen weiterer Sprachen mit sich bringt. Demjenigen, der mehr als eine Stimme zum Ausdruck für ein Konzept, eine und dieselbe Idee hat, erscheint die Willkürlichkeit

Der primäre Vorzug der Zweisprachigkeit wird von Expert(inn)en – allen voran dem französischen Psycholinguisten Gilbert Dalgalian – folglich nicht nur in der Tatsache, eine weitere Sprache zu beherrschen, gesehen, sondern vielmehr in den Auswirkungen auf den Erwerb weiterer Sprachen oder die kognitiven Kapazitäten im Allgemeinen. Indem ein Kind schon früh erkennt, dass ein Gegenstand auf mannigfaltige Art und Weise benannt werden kann, wird die willkürliche Verbindung von *signifié* und *signifiant* im sprachlichen Zeichen selbstständig erkannt und somit die Abstraktionsfähigkeit trainiert.

Die Verbesserung der kognitiven Leistungen der bilingual unterrichteten Kinder und Jugendlichen lässt sich ebenso an konkreten Zahlen ablesen, die die Ergebnisse der national einheitlichen Eingangstests im CE 2 von ein- und zweisprachig (französisch-baskisch) unterrichteten Kindern gegenüberstellen: Nicht nur dass die letztere Gruppe signifikant bessere Ergebnisse in Französisch und Mathematik als die rein französischsprachig unterrichtete Vergleichsgruppe erzielte, sondern auch der nationale Durchschnitt wurde deutlich übertroffen, obwohl der Test auf Französisch abgehalten und die Lernenden auf Baskisch in Mathematik unterrichtet wurden.³¹¹

Okzitanischlehrer/innen sowie die Lehrenden in anderen bilingualen bzw. immersiven Schulformen argumentieren in diesem Zusammenhang oftmals mit den im internationalen Vergleich schwächeren Leistungen der französischen Schüler/innen sowie Erwachsenen in Fremdsprachen³¹², was ihnen zufolge an der Dominanz des Französischen sowie der restriktiven Sprachpolitik, die eine französische Einsprachigkeit zu privilegieren versucht, liegt.

Abgesehen von der Verbesserung der kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten liegt eine weitere Stärke in der Nähe des Okzitanischen zur Lebensrealität der Lernenden. Obgleich es für die überwiegende Mehrheit der Schüler/innen und Studierenden weder die Erstsprache noch eine Zweitsprache ist, die sie auf einem hohen sprachlichen Niveau beherrschen, sprechen manche von einer ‚Nähesprache‘ (*langue de proximité* im französischen Original)³¹³, zumal

des sprachlichen Zeichens offensichtlich. Sie zwingt zur Unterscheidung zwischen der Sache und dem Wort, um sie zu bezeichnen, weshalb die Zweisprachigkeit eine Emanzipation vom alleinigen Sprachcode darstellt. Sie ermöglicht dem Kind, all seine Analyse- und Reflexionfähigkeiten zu entfalten und strukturiert seine Welt in unterschiedlichen und sich ergänzenden Formen.“

311 vgl. ESCUDÉ (2013): 349.

312 vgl. LE MONDE: *L'élève français, ce cancre en langues étrangères* und EUROSTAT: *Foreign language skills statistics* (beide: Online-Zugriff am 20.12.2016).

313 Es zeigt sich in Bezug auf den Terminus *langue de proximité*, dass in der *scientific community* ein unterschiedliches Verständnis vorherrscht, denn während der Begriff einerseits für die kulturelle, aber auch affektive Nähe zu (Regional-)Sprachen verwendet wird, findet er sich bei anderen Forscher(inne)n zur Bezeichnung von benachbarten, genealogisch verwandten oder parallel existierenden Sprachen, vgl. CORTIER (2007): 270.

sich im okzitanischen Sprachraum noch zahlreiche Zeugnisse des Okzitanischen in der Lexik – inklusive vieler Toponyme und Patronyme – und Phonologie des Französischen wiederfinden. Man kann folglich nur schwer von einer Fremdsprache sprechen, zu der es keine direkten Verbindungen in der Lebenswelt der Lernenden gäbe.

Neben der sprachlichen Nähe kann das Okzitanische aufgrund seiner jahrhundertlangen Verankerung in der Kultur und Gesellschaft Südfrankreichs ebenso auf eine kulturelle Nähe zur Gegenwartskultur verweisen, die im Unterricht, der sich ja explizit ‚*langue et culture régionale – occitane*‘ nennt, thematisiert wird. Da zahlreiche materielle wie immaterielle Kulturgüter – Texte, Bauwerke, mündliche Legenden, Musik, Tänze etc. – noch immer erhalten und bekannt sind, können Schulen und Universitäten aus der Unmittelbarkeit der Regionalkultur eine weitere Stärke des Unterrichts machen, die Okzitanischlehrbücher im Rahmen des Trainings der soziokulturellen Kompetenzen in zunehmendem Ausmaß behandeln.³¹⁴

Der Vergleich der Unterrichtsmaterialien mit allgemeinen Informationsmaterialien für die okzitanische Sprache verdeutlicht allerdings unterschiedliche Prioritäten in der Behandlung der sprachlichen bzw. kulturellen Nähe zur Lebenswelt der Lernenden. Während die sprachliche Nähe zum Südfranzösischen hauptsächlich für die generelle Werbung für das Okzitanische hervorgehoben wird, findet diese in den verfügbaren Lehrmaterialien keinen Niederschlag. Doch es ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte sehr wohl auf das okzitanische Substrat in der Lexik, Phonologie sowie bisweilen Grammatik eingehen, wenngleich dies mit selbsterstellten Unterlagen erfolgt.

Eng verbunden mit der bestehenden sprachlichen und kulturellen Nähe zum Okzitanischen, ist die Motivation der Schüler/innen für das Erlernen dieser Regionalsprache, aber auch das überdurchschnittliche Engagement der Lehrkräfte, die sich allen Widrigkeiten zum Trotz für den Okzitanischunterricht entschieden haben. Behling zufolge lässt sich erkennen, dass sich die Motivatoren je nach Schulstufe unterscheiden: Die Lernenden im *collège* zeigten bei einer Untersuchung des Forschers eine stärkere intrinsische Motivation, die eng mit der Sprache selbst sowie ihrer Verwendung in der Familie bzw. Vorkenntnissen aus der Schule verknüpft ist, wohingegen die Schüler/innen im *lycée* öfter aus extrinsischen Motiven wie zusätzlichen Punkten beim *baccalauréat* oder aus einem generellen schulischen Vorteil heraus Okzitanisch wählen.

314 vgl. LAFON (2015): 300f. und ESCUDÉ (2013): 349.

Das aktuelle Hauptargument für den Okzitanischunterricht, nämlich das leichtere Erlernen weiterer Sprachen, ist zwar unter den Lehrenden äußerst verbreitet, doch die Lernenden in extensiven Unterrichtsformen empfinden dies nicht als Motivation für die Wahl der Sprache in der Schule. In der *Calandreta*, aber auch mittlerweile in den bilingualen Zweigen trifft dieses Argument stark zu und verleitet viele Eltern dazu, ihre Kinder in dementsprechenden Schulen einzuschreiben.³¹⁵

Der letztgenannte Befund ist jedoch wenig überraschend, wenn man bedenkt, dass im Falle von bilingualen oder immersiven Schulen in der Regel sehr früh mit dem Erwerb des Okzitanischen begonnen wird und dieses die erste Sprache neben den lebensweltlich verwendeten Sprachen (Erst- und etwaige Zweitsprachen) darstellt. Basierend auf bereits frühkindlich erworbenen Okzitanischkenntnissen, können weitere Sprachen, insbesondere romanische Sprachen, leichter erworben werden, während Lernende, die erst im *collège* oder gar im *lycée* Okzitanisch in Form eines ‚klassischen‘ Sprachunterrichts mit zwei bis drei Wochenstunden erlernen, weniger diesbezügliche Vorteile aus dem Okzitanischunterricht ziehen können.

Eine weitere Stärke des schulischen und universitären Unterrichts in Okzitanisch sieht Lafon in der Vorbereitung auf zahlreiche konkrete Berufsbilder. Im Gegensatz zu den anderen lebenden Sprachen, deren berufliche Verwendungsmöglichkeiten nur in Einzelfällen bestimmten Berufen genau zugeordnet werden können, ermöglichen profunde Kenntnisse der okzitanischen Sprache sowie Kultur den Lernenden, später als Lehrkräfte von der *école maternelle* bis hin zur Universität, in der Werbe- und PR-Branche, in Buchhandlungen, in Bibliotheken und Archiven, im Journalismus, im Fernsehen sowie Radio, in der Unterhaltungsbranche, in der Politik als Beauftragte/r für die okzitanische Sprache und Kultur oder als Künstler/in in verschiedensten Bereichen tätig zu werden.³¹⁶

In diesem Zusammenhang sei das Arbeitsservice des *Institut Estudis d’Occitans*, das *Servici de l’emplec*, genannt, das seit dem Jahre 2010 Stellenausschreibungen, die Kenntnisse der okzitanischen Sprache und/oder Kultur voraussetzen, auf seiner Internetpräsenz gebündelt präsentiert. Die inserierten offenen Posten entsprechen den obig genannten Berufsfeldern, wobei zusätzlich noch insbesondere Ausbilder/innen für Lehrkräfte und Volontärinnen/Volontäre für den *service civique*, den freiwilligen Zivildienst in Frankreich, gesucht werden.³¹⁷

315 vgl. BEHLING (2001): 526, CZERNILOSKY (2001): 102f. und FLAREP (2009): 165ff.

316 vgl. LAFON (2015): 301.

317 vgl. SERVICI DE L’EMPLEC: *Acuèlh* (Online-Zugriff am 22.12.2016).

5.1.2. Schwächen des Okzitanischunterrichts

Während sich die Stärken des institutionellen Okzitanischunterrichts auf einige Schlagwörter (Vorteile des Bilingualismus, Motivation der Lernenden, sprachliche und kulturelle Nähe sowie konkrete Berufsbilder) reduzieren lassen, sind die gegenwärtigen Schwächen weitaus vielfältiger, wie bereits das Kapitel 4 dieser Arbeit detailliert aufzeigte.

Das erste Bündel an Schwächen des Okzitanischunterrichts lässt sich in den politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen erkennen, die von der unkonkreten Gesetzgebung, über das „Prinzip der (doppelten) Freiwilligkeit“³¹⁸, die administrative Fragmentation des okzitanischen Sprachraums bis hin zum ausbleibenden stärkeren Engagement des Staates für einen effektiven Regionalsprachenunterricht geprägt sind.

Die Gesetzgebung zum regionalsprachlichen Unterricht etwa ist seit der *loi Deixonne* aus dem Jahre 1951 von einer Abstraktheit und Diktion gezeichnet, die einen großen Interpretationsspielraum lassen und keinen konkreten Rahmen für administrative Belange schaffen. Was auf den ersten Blick wie ein Segen klingt, entpuppt sich bei näherer Betrachtung als Fluch, der dazu führt, dass jede *académie* die juristischen Möglichkeiten in unterschiedlichem Ausmaß ausschöpft. Die früher für die *Académie de Montpellier* zuständige Inspektorin für Regionalsprachen, Claire Torreilles, bezeichnet die Situation folgendermaßen: „[D]ans chaque académie, la loi peut être appliquée un peu, beaucoup, ou pas du tout“³¹⁹. Die tatsächliche Organisation des Okzitanischunterrichts ist somit unmittelbar vom Wohlwollen der *recteurs* bzw. *rectrices* der betreffenden *Académies* abhängig, die nur in einzelnen Fällen – wie etwa in Toulouse, Montpellier und Bordeaux – der okzitanischen Sprache mehr respektive überhaupt Bedeutung beimessen.³²⁰

Eng mit dem soeben Genannten verbunden, ist die doppelte Freiwilligkeit, die es für die meisten Entscheidungen in Zusammenhang mit dem regionalsprachlichen Unterricht benötigt. Es bedarf somit eines beidseitigen Interesses, sowohl von den Nachfragenden als auch den Anbietenden. Doch oftmals gibt es nur wenig bis gar keine offiziellen Informationen an die potentielle Zielgruppe, weshalb es eher in sozial und kulturell privilegierten Gebieten Schulen mit Okzitanischunterricht gibt, weil die Erziehungsberechtigten generell um die Möglichkeit eines regionalsprachlichen Unterrichts Bescheid wissen. Ob die Kinder und Jugendlichen einen

318 CZERNILOFSKY (2000): 102.

319 zit. nach ALÉN GARABATO (2006): 273. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „In jeder *académie* kann das Gesetz etwas, sehr oder überhaupt nicht angewendet werden.“

320 vgl. VERNY (2009): 10, ESCUDÉ (2007): 384, LESPOUX (2013): 376f. und ALÉN GARABATO (2009): 44.

derartigen Unterricht besuchen, hängt von ihrer Entscheidung ab, doch selbst wenn Eltern und Schulpflichtige einen Okzitanischunterricht mehrheitlich wünschen, sind sie auf die Zustimmung der Schulbehörden sowie der Gebietskörperschaften – Lespoux sieht den Unterricht sogar als abhängig von „*un éventuel enchaînement de bonnes volontés*“³²¹ – angewiesen, die die gesetzlichen Bestimmungen auf unterschiedliche Weise auslegen. Die langwierigen administrativen Prozedere ersticken zudem die Initiativen von engagierten Erziehungsberechtigten oder Lehrenden oftmals bereits im Keim.³²²

Bedingt durch die Größe des okzitanischen Sprachraums, der beinahe ein Drittel des französischen Staatsgebiets umfasst, ist dieser administrativ-politisch auf mehrere Regionen und *départements* aufgeteilt. Diese aus Verwaltungsgründen nötige Fragmentation des okzitanischsprachigen Gebiets verschärft, verglichen mit den weiteren Regionalsprachen des *hexagone*, die schulischen Ungleichheiten umso stärker, zumal die *académies* und Gebietskörperschaften die geltenden Gesetze unterschiedlich auslegen und somit eine gemeinsame Bildungspolitik erschwert wird.³²³ Trotz der Ratifikation der *Charte interrégionale de développement de l'enseignement de l'occitan*, die sich eine Harmonisation der heterogenen Unterrichtsmodalitäten zum Ziel setzt, ist bis zum heutigen Tag keine tatsächliche Verbesserung der Situation zu erkennen.

Die wohl bedeutendste Schwäche in administrativ-politischer Hinsicht ist das geringe Interesse für die Regionalsprachen, das sich im Falle des schulischen und universitären Unterrichts in einem zu niedrigen Budget samt damit verbundenen Folgen niederschlägt. So führt die niedrige Anzahl an Schulstandorten mit Okzitanischunterricht – insbesondere in seiner bilingualen Form – sowie die verhältnismäßig niedrige Lehrendenzahl dazu, dass die Schulstandorte mit entsprechendem Unterricht die geringste Dichte an regionalsprachlichem Unterricht im öffentlichen Schulwesen sowie das höchste Lehrer-Schüler-Verhältnis aufweisen.³²⁴ Durch die mitunter langen Anfahrtswege zur nächsten Schule mit Okzitanischunterricht wird die Attraktivität desselben untergraben und zahlreiche potentielle Schüler/innen werden in der Folge davon abgehalten.

321 LESPOUX (2003): Abs. 15 (Online-Zugriff am 07.01.2017). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „eine allfällige Verkettung guter Absichten“.

322 vgl. CZERNILOFSKY (2000): 102ff. und ESCUDÉ (2013): 347ff.

323 vgl. ALÉN GARABATO (2009): 43, ESCUDÉ (2013): 347f. und MARTEL (2009): 17.

324 vgl. VERNY (2009): 8ff. und ESCUDÉ (2007): 381f.

Ebenso wächst von Jahr zu Jahr die Lernendenanzahl, mit denen Lehrkräfte konfrontiert sind, aufgrund der verschwindend geringen Anzahl an neuausgeschriebenen Posten für den *CAPES occitan-langue d'oc*, die im Jahre 2002 radikal gekürzt wurden. Hand in Hand mit dieser Einsparungsmaßnahme ging die Streichung von Vorbereitungskursen für den *CAPES* an den damaligen *IUFM*, wodurch noch mehr Studierende von der Lehrendenausbildung für dieses Fach abgehalten wurden. Dieser personelle Mangel wird darüber hinaus noch von der fehlenden Nachbesetzung von pensionierten Lehrenden verstärkt. Ein Gros der Okzitanischlehrer/innen im Sekundarbereich muss folglich seinen Dienst an zwei bis vier Schulen versehen, um auf eine volle Lehrverpflichtung zu kommen, womit die Betroffenen bisweilen mehr Zeit in Verkehrsmitteln denn in der Klasse verbringen. Viele Lehrende, die den *CAPES* in Okzitanisch zwar bestanden haben, unterrichten danach nur ihr verpflichtendes Zweitfach (*bivalence*), obgleich sie in den offiziellen Statistiken nichtsdestotrotz zu den Okzitanischlehrenden zählen. Die Beschränkung des obligatorischen Zweitfachs auf einige mögliche Disziplinen – im Falle von Okzitanisch können Lehramtskandidat(inn)en zwischen Französisch, Geschichte / Geographie, Spanisch oder Englisch wählen – verringert zudem die Attraktivität des Berufsbilds Okzitanischlehrende/r oder bringt Interessierte dazu, nur das eigentliche Zweitfach zu studieren.³²⁵

Abgesehen von den personellen Schwächen, lassen sich hier ebenfalls organisatorische Hürden anführen, die dem geringen Interesse der Politik geschuldet sind, wie etwa die unzureichende Information der Bevölkerung über die bestehenden Unterrichtsmöglichkeiten, die in der Folge den Rückhalt in der Bevölkerung mangels Kenntnis davon senkt, oder der großräumigen Unmöglichkeit eines durchgängigen Okzitanischunterrichts, vor allem in bilingualen Zweigen. Eine zusätzliche Schwäche ist die generelle Schwierigkeit der Weiterentwicklung des öffentlichen Unterrichts, wie die politisch-juristische Genese des Okzitanischunterrichts, der sich seit den *circulaires Savary* in den frühen 1980er-Jahren *de facto* nicht grundlegend veränderte, belegt. Die nötige Schulentwicklung, um den gegenwärtigen Herausforderungen entgegenzutreten zu können, ist somit seit Jahrzehnten ausständig, wodurch die Situation des Okzitanischunterrichts teils fossilisiert ist.

Durch die Einrichtung einzelner Standorte mit intensiven oder extensiven Formen des Okzitanischunterrichts werden andernorts Unterrichtsstunden aus Budgetgründen gekürzt oder gesamte *options* gestrichen. Diese generelle Vernachlässigung der Regionalsprachen, die durch die Einsetzung punktueller, spezialisierter Angebote scheinbar gerechtfertigt wird, spiegelt sich

325 vgl. VERNY (2009): 8ff., LESPOUX (2013): 382 sowie (2003): Abs. 26 (Online-Zugriff am 07.01.2016) und ESCUDÉ (2013): 347f.

ebenso in der Lehrendenbildung wider, wo nur mehr in den *concours spécifiques*, nicht jedoch in den übrigen allgemeinen Zweigen, Kenntnisse der bzw. über die Regionalsprachen vermittelt werden.³²⁶

In universitärer Hinsicht liegt die größte Schwäche in der geringen Studierendenanzahl, die vorwiegend durch die schlechte Sichtbarkeit des Fachs an der Universität bedingt ist. Ebenso ist die Konzentration auf einzelne, wenige Lehrende, die nicht ausreichend Zeit finden, um Okzitanisch zu bewerben, ein Hemmschuh für die Weiterentwicklung. Doch auch die Zusammensetzung der Curricula anderer Fächer senkt die Zahl potentieller Studierender, denn trotz der gewissen curricularen Freiräume in Form von *options* und *cours libres* werden diese mangels Informationen über das Okzitanischangebot nur selten wahrgenommen.³²⁷

Als weitere Schwäche wird von Expert(inn)en das Verschwimmen der Regionalsprachen mit den genuinen ‚Fremdsprachen‘ zu den *langues vivantes* – manchmal auch *langues vivantes étrangères* – genannt. Obwohl diese terminologische Konfusion zunehmend behoben wurde und theoretisch dieselben Bestimmungen für die Fremd- sowie Regionalsprachen gelten, befinden sich die Regionalsprachen weiterhin in einer Konkurrenzsituation zu den Fremdsprachen, aus der sie in mehrfacher Hinsicht (u. a. die geringere Koeffizientenzahl beim *baccalauréat* oder fehlende Prüfungen beim *brevet des collèges*) als Verlierer hervorgehen. Die sprachliche Konkurrenz manifestiert sich gleichsam im utilitaristischen Denken vieler Erziehungsberichtigter, aber auch Lernender, weshalb nach der Primarstufe die Lernendenzahlen des Okzitanischen stark einbrechen, da viele Schüler/innen andere lebende Sprachen, die als nützlicher betrachtet werden, wählen und den Okzitanischunterricht nicht mehr fortsetzen.³²⁸

Eine hausgemachte Hürde für eine Weiterentwicklung des Okzitanischunterrichts sieht Czernilofsky in der mangelnden Kooperation der verschiedenen Institutionen im schulischen Bereich, wobei sie sich primär auf die Zusammenarbeit zwischen Institutionen unterschiedlicher Regionalsprachen (v. a. Okzitanisch und Katalanisch) bezieht. Zwischen den öffentlichen Schulen sowie den *Calandretas* herrscht etwa nur wenig Zusammenarbeit, was durch einen Stadt-Land-Unterschied – in den Städten finden sich deutlich mehr *Calandretas*, während die *filières bilingues* vor allem am Land existieren – verstärkt wird.³²⁹ Durch fehlende schul- sowie schulstufenübergreifende Aktivitäten wird nicht nur die Sichtbarkeit des Unterrichtsangebots,

326 vgl. VERNY (2009): 8ff., ESCUDÉ (2013): 347ff. sowie (2007): 381ff., LESPOUX (2013): 382 und CZERNILOFSKY (2001): 102f.

327 vgl. VERNY / ALÉN GARABATO (2009): 212ff.

328 vgl. ESCUDÉ (2007): 381ff., LESPOUX (2013): 382ff. und VERNY (2009): 8ff.

329 vgl. CZERNILOFSKY (2000): 103. | Anm.: Hierzu lassen sich keine aktuelleren Belege in der Forschungsliteratur finden, sodass dieser Aspekt in der empirischen Forschung gezielt betrachtet wird.

sondern auch die Kontinuität des Sprachunterrichts an der Schnittstelle von der Primar- zur Sekundarstufe weiterhin eingeschränkt.

Der zweite Cluster von Schwächen liegt im Bereich der Soziolinguistik sowie der Soziodidaktik, die sich mit den didaktischen Auswirkungen der soziolinguistischen Situation beschäftigt. Der Okzitanischunterricht ist vor allem mit einer (Selbst-)Abwertung des Okzitanischen, einem Normenkonflikt, dem Mangel an geeigneten didaktischen Konzepten, einer fehlenden sozialen Verwendung im Alltag sowie, vor allem in den bilingualen Zweigen und *Calandretas*, mit einem problematischen Verständnis des Bilingualismus konfrontiert.

Wie sämtliche Regionalsprachen Frankreichs kennt das Okzitanische eine gewisse gesellschaftliche Abwertung, die der monolingualen Staatsideologie seit der Französischen Revolution entspringt und die Erhöhung der Schüler/innenzahlen noch immer behindert. Diese soziale Devalorisation zeugt VERNY zufolge weniger von einer bewussten Feindlichkeit, denn vielmehr einer Unkenntnis der (sozio-)linguistischen und kulturellen Verhältnisse, der sich problemlos durch Information und Sensibilisierung für die okzitanische Sprache und Kultur begegnen lässt. Weiters zeigt sich im okzitanischen Sprachraum, dass die Sprache dort, wo sie noch am lebendigsten ist (v. a. im Norden der okzitanischsprachigen Gebiete sowie generell in abgelegenen, ländlichen Gegenden), am seltensten unterrichtet wird und die Primärsprechenden ihr *patois* – wie sie zumeist selbst sagen – unbewusst selber abwerten, indem sie einen Unterricht ihrer Regionalsprache, die sie natürlich erworben haben und durchaus positiv konnotieren, als wenig bis gar nicht sinnvoll betrachten und das gelehrte Okzitanisch als akademisch-künstliche Sprache bezeichnen. Diese Selbstabwertung belegt, dass die Valorisation einer Sprache nicht mit der Kenntnis derselben einhergeht.³³⁰

Der Normenkonflikt, der von der langandauernden, kontroversiellen Debatte rund um die Standardisierung der okzitanischen Sprache zeugt, ist ein weiterer problematischer Faktor für die *causa occitana* im Allgemeinen, aber den Okzitanischunterricht im Besonderen. Da die Idee einer languedokisch geprägten Standardvarietät in weiten Teilen der Sprachgemeinschaft, vor allem in der Provence sowie bei Primärsprechenden, wenig bis keinen Anklang findet³³¹, ist es für Okzitanischlehrende schwierig, eine überregionale Standardvarietät zu lehren und somit trotz der dialektalen Diversität die Einheit der okzitanischen Sprache hervorzuheben. Dieser

330 vgl. VERNY (2009): 8f. und ESCUDÉ (2009): 36f.

331 vgl. die Ergebnisse der empirischen Erhebung in SIGMUND (2015) für die die stark ideologisch verhaftete Sicht auf das Standardokzitanische sowie die Trennung, die Primärsprecher/innen zwischen ihrer Varietät sowie dem languedokisch geprägten Standard bzw. ‚Okzitanisch‘ allgemein vornehmen.

Situation geschuldet, fehlt eine weithin akzeptierte normierende Institution sowie moderne Grammatiken und Wörterbücher des Standardokzitanischen, die als sprachliche Autorität für Unterrichtszwecke gelten könnten. Der didaktische Diskurs betrachtet darüber hinaus die französischen Regionalsprachen als fast ausschließlich mündliche Sprachen und spricht ihnen somit ihre Normierung und insbesondere ihre Eignung als schriftliche verwendbare Unterrichtssprache ab.³³²

Doch auch der umgekehrte Fall – nämlich ein reiner Unterricht der Standardsprache ohne jeglichen Bezug zur lokal verwendeten Varietät – ist als Problem zu betrachten, zumal somit die Verbindung zu den verbleibenden Primärsprecher(inne)n gekappt wird, die Okzitanisch noch auf natürlichem Wege erworben haben. Aufgrund der Unterschiede zwischen der vermeintlich akademisch-künstlichen Standardvarietät sowie den regionalen Varietäten verstärken sich die Gräben im Konflikt rund um die Normierung und Standardisierung weiter, was *à la longue* zu einer verstärkten Selbstabwertung des Okzitanischen durch seine Sprecher/innen führt.³³³

Seit dem Publikationsdatum der zitierten Literatur ist in dieser Hinsicht jedoch einiges passiert, wie die Gründung des *Congrès permanent de la lenga occitana* im Jahre 2011 zeigt. Diese Institution arbeitet seither an der Publikation sprachlicher Referenzwerke und der digitalen Aufbereitung lexikographischer und grammatischer Daten für den privaten Gebrauch, der sprachlichen Normierung sowie der Forschung zum Okzitanischen.

Die obig bereits als Stärke klassifizierte sprachliche und kulturelle Nähe der Lernenden zum Okzitanischen kann sich jedoch gleichsam als didaktisches Problem herausstellen, denn der Unterricht kann sich aufgrund der besonderen Beziehung der Schüler/innen zur okzitanischen Sprache nicht bzw. nicht problemlos auf didaktische Modelle und Methoden stützen, die für die Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen entwickelt wurden. Die didaktischen Überlegungen, die sich in der diesbezüglichen Literatur finden, thematisieren zudem allesamt den intensiven, d. h. bilingualen, und immersiven Unterricht, während der extensive Unterricht in diesem Punkt zumeist vernachlässigt wird.³³⁴

Neben den genannten Schwächen stellt die fehlende soziale Verwendung des Okzitanischen im Alltag ein großes Problem dar. Die Schule wird zwar von vielen als Ersatz für die stagnierende alltägliche Verwendung gesehen, doch der Unterricht kann kaum die ausbleibende

332 vgl. ALÉN GARABATO (2009): 44f. und (2006): 273f. sowie ESCUDÉ (2009): 36f.

333 vgl. FRAJ (2014): 184f. und 190f.

334 vgl. ALÉN GARABATO (2009): 44f. und (2006): 273f.

Weitergabe innerhalb der Familie wettmachen.³³⁵ Behling stimmt dem zu, indem er schreibt, dass „[i]l est certain que l’enseignement ne recréera pas la pratique sociale, mais peut-être peut-on mieux se servir de ce qui reste“³³⁶. In dasselbe Horn stößt Escudé, wenn er meint, dass die Schule der Gesellschaft in Hinblick auf den regionalsprachlichen Unterricht vorausgreife und sie gleichzeitig weiterführe.³³⁷

Fraj allerdings sieht die Schule kritischer, denn sie lehre oftmals ein ‚verarmtes‘, vom Französischen beeinflussten Standardokzitanisch, obwohl sie zugleich einen der letzten verbleibenden Kommunikationsorte für die okzitanische Sprache darstelle.³³⁸ Mitunter mute die Verwendung des Okzitanischen außerhalb der Schule selbst für Schüler/innen der *Calandreta* ‚exotisch‘ an und die soziale Nützlichkeit der Sprache werde stark in Zweifel gezogen.³³⁹

Wie verbreitet die Vorstellung ist, dass die Schule den drohenden Sprachtod des Okzitanischen verhindern kann, zeigt sich am Beispiel der bilingualen und immersiven Unterrichtsformen, die beide ihre pädagogisch-didaktische Arbeit mit den Vorzügen der Zweisprachigkeit bewerben. Sumien zeigt allerdings auf, dass der psycholinguistische *bilinguisme cognitif*, die individuelle Zweisprachigkeit, nicht mit dem soziolinguistischen *bilinguisme diglossique*, der parallelen Existenz zweier Sprachen in der Gesellschaft, verwechselt werden darf. Während der Okzitanischunterricht zweifelsohne die erste Art des Bilingualismus nährt, kann er in gesellschaftlicher Hinsicht die französisch-okzitanische Diglossie, in der die Nationalsprache Französisch als dominierende Sprache das Okzitanische auf den Platz einer dominierten Sprache verwies und zusehends ersetzte, nur schwer wiederherstellen.

Der ‚Mythos‘ des Bilingualismus zeigt sich weiters in der Ungleichheit der beiden Sprachen, denn *de facto* überwiegt das Französische im bilingualen Unterricht der öffentlichen Schulen und behält selbst in den *Calandretas*, wo nur Okzitanisch im Unterricht gesprochen wird, seine dominante Stellung in den kognitiven Repräsentationen und Strukturen der Lernenden bei.³⁴⁰ Eine halbstrukturierte Befragung unter ehemaligen *calandrons* zeigt u. a. auf, dass es nach dem Verlassen der *Calandreta* zu einer soziolinguistischen Diskontinuität kommt und sich der

335 vgl. ALÉN GARABATO (2009): 44f. und (2006): 273f. sowie CICHON (2001): 818f.

336 BEHLING (2001): 528. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Es ist sicher, dass der Unterricht nicht die soziale Verwendung wiederherstellen können wird, aber vielleicht kann man das, was übrigbleibt, besser verwenden.“

337 vgl. ESCUDÉ (2007): 381.

338 vgl. FRAJ (2014): 165.

339 vgl. BOYER et al. (2005): 58f.

340 vgl. SUMIEN (2009): 71ff.

individuelle Bilingualismus in der Schule – vom diglossisch-gesellschaftlichen gar nicht zu reden – schwer bis gar nicht aufrechterhalten lässt.³⁴¹

In direktem Zusammenhang zum Rückgang der familiären Weitergabe des Okzitanischen sowie zu den geschwundenen sozialen Verwendungsmöglichkeiten steht das generell stark gesunkene Sprachniveau aller Beteiligten, sowohl der Schüler/innen als auch der Lehrer/innen. Insbesondere die sprachlichen Kenntnisse der Lehrkräfte, die mittlerweile fast exklusiv Sekundärsprecher/innen mit einer gewissen sprachlichen Unsicherheit darstellen, sind oftmals Gegenstand harscher Kritik, die die starken sprachlichen Interferenzen des Französischen auf zahlreichen systemlinguistischen Ebenen (vor allem der Phonetik/Phonologie, Grammatik, Syntax und Lexik) thematisiert, die die Sprache unauthentisch machen. Neben der fehlenden sozialen Verwendung im Alltag werden die mangelhaften Sprachkenntnisse ebenso auf den verhältnismäßig geringen Stellenwert innerhalb der Lehrendenausbildung zurückgeführt. Zudem lässt sich feststellen, dass das nichtpädagogische Schulpersonal in den *Calandretas* nicht ausschließlich okzitanophon ist bzw. manchmal gar kein Okzitanisch spricht, wodurch der Grundgedanke der Immersion verletzt wird.³⁴²

Des Weiteren lässt sich im pädagogisch-fachdidaktischen Bereich eine große Schwäche erkennen, die den Okzitanischunterricht *per se* erschwert, nämlich der Mangel an Lehrmaterialien in quantitativer wie qualitativer Hinsicht.

Obgleich seit den 1970er-Jahren mehr Material für den Unterricht produziert wird und die *circulaires Savary* sowie später das *circulaire Bayrou* die Einrichtung von regionalen Strukturen zur Erstellung pädagogischen Materials vorsahen, gibt es nach wie vor nur wenige Lehrwerke oder Übungsbücher für den Okzitanischunterricht. Es zeigt sich darüber hinaus erneut eine heterogene Verteilung auf die okzitanischsprachigen *académies*, denn die verfügbaren Werke stammen fast ausschließlich aus Toulouse, Montpellier sowie in geringerem Ausmaß aus Bordeaux.

Aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel für die mit der Erstellung von Lehrwerken betrauten, regionalen Strukturen unterstützen zahlreiche Vereine und Verbände die Herausgabe von neuen Publikationen, insbesondere das *IEO*. Da diese Werke jedoch eine größere, oftmals regionale Reichweite haben sollten, handelt es sich bei den meisten Titeln der Kataloge für Lehrmittel um Geschichten für Kinder, historische oder sonstige belletristische Werke.

341 vgl. BOYER et al. (2005): 48ff.

342 vgl. SUMIEN (2009): 73ff. und FRAJ (2014): 183ff. und 273f.

Neben der unzureichenden Menge an pädagogischem Material ist ebenso die Qualität bisweilen wenig zufriedenstellend. Mit wenigen positiven Ausnahmen unter den Lehrwerken sind die behandelten Themen in den meisten Werken veraltet, die Dialoge relativ unauthentisch und das Layout wenig ansprechend für Kinder und Jugendliche. Trotz der Thematisierung der okzitanischen Sprache und Kultur zeigt sich in den Lehrwerken oftmals die soziolinguistische Realität der Diglossie, die dem Okzitanischen, obwohl es quantitativ in diesen Medien überwiegt, die Rolle einer fiktiven Welt zuweist, während das Französische allgegenwärtig ist und oftmals sogar für die Sprachmittlung bedient wird. Für den bilingualen Unterricht gibt es gar nur vier übersetzte Lehrwerke, sodass die Lehrenden in diesen Klassen ihre Materialien zumeist gänzlich selbst erstellen müssen und anschließend mit Kolleg(inn)en austauschen, um ihre Arbeitslast etwas zu verringern.³⁴³

5.1.3. Möglichkeiten für den Okzitanischunterricht

So wie die spärliche Forschungsliteratur zum Okzitanischunterricht verhältnismäßig stark auf die Schwächen und, wenngleich auch seltener, Stärken des Okzitanischunterrichts in seiner derzeitigen Form eingeht, werden weitaus häufiger Entwicklungsmöglichkeiten in administrativer bzw. didaktisch-pädagogischer Hinsicht thematisiert als etwa drohende Gefahren.

Die von den Expert(inn)en ausdrücklich genannten Chancen für eine zukünftige Verbesserung des administrativen Status quo stellen zu einem großen Teil die Behebung der im Kapitel 5.1.2 angeführten Schwächen dar.

So könnte etwa eine bessere Information der Bevölkerung über die Regionalsprachen, ihren kulturellen Wert sowie den Vorteil einer frühen zweisprachigen Erziehung zu einem höheren Bewusstsein bei der potentiellen Zielgruppe und in der Folge zu steigenden Schüler/innenzahlen führen.³⁴⁴ Eine Umfrage aus dem Jahr 1998³⁴⁵ in der ehemaligen Region Languedoc-Roussillon zeigte, dass die Befragten trotz des stetigen Rückgangs der familiären Weitergabe des Okzitanischen eine gleichbleibend hohe Sympathie für die okzitanische Sprache sowie ein zunehmendes Interesse an einem regionalsprachlichen Unterricht hegen. Wenn die Erziehungsberechtigten und ihre Kinder allerdings nicht um die schulischen Möglichkeiten zum Erlernen

343 vgl. LESPOUX (2003): Abs. 27ff. (Online-Zugriff am 07.01.2016), ALÉN GARABATO (2009): 45ff. und (2006): 274f.

344 vgl. CZERNILOFSKY (2000): 118.

345 vgl. BEHLING (2001): 525.

des Okzitanischen Bescheid wissen, bleiben die Nachfrage und das entsprechende Angebot weiterhin verhältnismäßig gering.

Weitere Chancen werden im quantitativen Ausbau des bereits bestehenden Angebots in Form von höheren Stundenzahlen (insbesondere bei der *sensibilisation-information* sowie der *initiation*, die nur einige Stunden pro Jahr umfassen), in einem häufigeren Angebot der *option* Okzitanisch als LV 2 bzw. 3 sowie in einer gesicherten Kontinuität des Okzitanischunterrichts an den Nahtstellen im Bildungssystem (*école primaire / collège* wie auch *collège / lycée*) gesehen. Eine kleine, wenngleich bedeutende, Chance wird in einer besseren Integration des Okzitanischunterrichts in die Stundenpläne gesehen, die aktuell den Unterricht als *langue vivante* oftmals außerhalb des regulären Stundenplans ansetzen, wodurch Kinder und Jugendliche durch Nachmittagsunterricht abgeschreckt werden.³⁴⁶

Ferner ist der Ausbau der Standorte mit *classes bilingues* ein Desiderat, doch Czernilofsky sieht eine flächendeckende zweisprachige Erziehung aufgrund der administrativen Hürden als utopisch an, weshalb sie sich für eine ausgewogene Mischung aus bilingualen Zweigen in ländlichen Gebieten sowie *Calandretas* in den Städten ausspricht, was der derzeitigen Verteilung der Schultypen mit intensivem bzw. immersivem Okzitanischunterricht entspricht.³⁴⁷

Da die *Calandretas* als assoziative Schulen mit Öffentlichkeitsrecht oftmals vor finanziellen Herausforderungen stehen, wäre eine großzügigere budgetäre Unterstützung durch den Staat eine Möglichkeit, um den Ausbau dieses beliebten Schultyps zu fördern. Zudem würde eine stärkere Anerkennung der *Calandretas*, die im Vergleich zum öffentlichen Schulsystem gute schulische Erfolge aufweisen, sowohl die Bekanntheit dieses Modells bei der Zielgruppe als auch das Interesse an der Einschulung der eigenen Kinder in einer solchen Schule erhöhen. Eine positive Entwicklung wäre weiters die Einführung eines immersiven Unterrichts im staatlichen Schulwesen, dem im Jahre 2001, wenige Monate nach seiner Einführung, erneut die rechtliche Grundlage entzogen wurde. Der Immersionsunterricht müsste allerdings ebenso freiwillig sein und einen äquivalenten Erwerb des Französischen garantieren, um überhaupt wieder auf eine juristische Basis gestellt zu werden.³⁴⁸

Eine andere Forderung, die eine Chance zur Verbesserung des gegenwärtigen Okzitanischunterrichts darstellt, ist eine Verbesserung der (sprachlichen) Ausbildung von Okzitanischlehrenden, für die Veränderungen in der Zusammensetzung der universitären Curricula, was den zeitlichen Umfang der betreffenden Lehrveranstaltungen sowie die Ausbildungsformen

346 vgl. BEHLING (2001): 525f.

347 vgl. BEHLING (2001): 526 und CZERNILOFSKY (2000): 117f.

348 vgl. BEHLING (2001): 526 und FLAREP (2009): 32f. und 98ff.

betrifft, gefordert werden. So werden beispielsweise Module mit GERS-konformen Diplomen am Studienende als konkrete Umsetzungsmöglichkeit genannt. Sumien spricht sich für eine intensivere Sprachausbildung der Primarschullehrenden in zweisprachigen Zweigen aus, damit die Kompetenzen der Lehrkräfte in Französisch, Mathematik sowie Okzitanisch vergleichbar sind. Doch selbst die Lehrkräfte in Primarklassen ohne bilingualen Unterricht sollten in ihrer Ausbildung mit den Regionalsprachen in Berührung kommen, um die *sensibilisation-information* selbst durchführen und dadurch die Kinder bzw. Eltern früher sowie kompetenter auf die Bedeutung eines derartigen Unterrichtsangebots hinweisen zu können.³⁴⁹

Generell wird eine neue sowie eigenständige Gesetzgebung für die Regionalsprachen, wie sie Verbände und Betroffene schon seit Langem fordern, als Motor für eine positive zukünftige Entwicklung gesehen. Konkrete und verbindlichere rechtliche Grundlagen zum regionalsprachlichen Unterricht von der *école maternelle* bis hin zur Universität anstatt der vage formulierten Passagen stellen weiters eine Forderung mit großem Potenzial für den Okzitanischunterricht dar.³⁵⁰

In didaktisch-pädagogischer Hinsicht lassen sich in der Forschungsliteratur zahlreiche Entwicklungsmöglichkeiten feststellen, die bisweilen in der Nähe zu soziolinguistischen Überlegungen angesiedelt sind.

Trotz des generellen Fortschritts in der didaktischen Reflexion zur Gestaltung von Sprachlernprozessen zeigt sich, dass die Regionalsprachen nur über wenig eigenständige theoretische Überlegungen verfügen. Während im Bereich der Fremdsprachen-, aber auch Zweitsprachendidaktik intensiv geforscht wird, gibt es für die Regionalsprachen keine eigenständige Sprachdidaktik, die den Unterricht an die aktuellen Bedürfnisse anpassen und den Sprachlernprozess verbessern könnte, weshalb eine Intensivierung der didaktischen Reflexion ein positives Entwicklungspotenzial darstellen würde. Ebenso ist der Okzitanischunterricht in seiner Sprachvermittlung nach wie vor stark von ideologischen Gedanken, allen voran rund um die Standardisierung sowie die zu lehrende Sprachform, geprägt, weshalb eine Loslösung von jedweder Ideologie als positive Chance betrachtet werden kann.³⁵¹

Da ein Standardokzitanisch zudem stabiler gegenüber der Nationalsprache Französisch und zugleich über weite Strecken hinweg zugänglicher wäre, stellt die Verwendung einer Standardsprache laut Expert(inn)en eine Möglichkeit zur Erhöhung der sprachlichen Qualität des Unter-

349 vgl. ESCUDÉ (2009): 42, SUMIEN (2009): 83 und FLAREP (2009): 32f.

350 vgl. FLAREP (2009): 32f.

351 vgl. ALÉN GARABATO (2009): 45.

richts – sei es durch besser ausgebildete Lehrkräfte, mehr pädagogische Materialien oder eine positivere Sicht auf das Okzitanische im Generellen – dar.³⁵²

Für die *Calandretas* nennt Sumien eine Reihe an spezifischen Entwicklungsmöglichkeiten, die sich allerdings problemlos auf die *classes bilingues* umlegen lassen: So sollte man danach streben, das Okzitanische in diesen Schulen sicht- und hörbarer zu machen, denn nur allzu oft unterliegt es dem Französischen, das seine funktionelle Distribution in Form von Plakaten, Materialien etc. selbst in diesen Schultypen manchmal immer weiter ausbreitet. Ebenso gilt es, das Okzitanische vor das Französische oder andere Sprachen zu stellen, indem die Kenntnisse in diesen Sprachen dem Erlernen der okzitanischen Sprache dienen und nicht umgekehrt, zumal es ansonsten nicht mehr um seiner selbst willen gelernt wird, sondern nur aufgrund seiner Transferfunktion für das Lernen weiterer Sprachen. Zum Erreichen einer tatsächlich bilingualen Sprachkompetenz samt den damit verbundenen kognitiven Vorteilen müssten sich weiters die Eltern intensiv in den Lernprozess miteinbringen und ihrerseits für das Okzitanische eintreten, denn ohne solide Kenntnisse der Strukturen beider Sprachen kann keine Kontrastierung im Gehirn sowie in der Folge die Verbesserung kognitiver Leistungen stattfinden.³⁵³

Eine stärkere Zuwendung hin zur Sprachbetrachtung und -analyse des Okzitanischen könnte laut Escudé die schriftlichen sowie metalinguistischen Kenntnisse in der zumeist mündlich gebrauchten Regionalsprache stärken. Während die Sprachbetrachtung und -analyse im Französischunterricht ab der *école primaire* eine Hauptrolle in der Schule einnimmt und somit den Lernenden erlaubt, ihre bis dahin erworbenen mündlichen Sprachkenntnisse um die Besonderheiten weiterer funktionaler bzw. medialer Varietäten zu erweitern, konzentriert sich der Unterricht der okzitanischen Sprache oftmals auf mündliche Verwendungskontexte und öffnet sich daher nicht komplexeren Strukturen, die primär in der geschriebenen Sprache vorkommen.³⁵⁴

Eine intensivere Integration der Primär- und Sekundärsprecher/innen in den Okzitanischunterricht könnte gleichfalls denselben befördern, indem sowohl soziale Möglichkeiten zur Sprachverwendung geboten werden als auch durch das Begegnen der verschiedenen Gruppen an Sprecher(inne)n ideologische Vorurteile sowie Sprachbarrieren zwischen den lokalen Varietäten und der Standardsprache abgebaut werden können. Darüber hinaus kann sich der Unterricht des Okzitanischen auf diesem Wege seiner unmittelbaren Umgebung und sprachlichen Gemeinschaft öffnen, um somit die Sprache zu einem lebendigen Kommunikationsmittel, nicht nur einer reinen ‚Schulsprache‘ ohne sozialer Verwendung, zu machen. Diese Begegnung

352 vgl. SUMIEN (2009): 83.

353 vgl. a. a. O.: 82f.

354 vgl. ESCUDÉ (2009): 43ff.

könnte insbesondere durch ‚Sprachpatenschaften‘ zwischen Kindern bzw. Jugendlichen und Erwachsenen, wie es etwa in Friesland zur Förderung der friesischen Sprache praktiziert wird, umgesetzt werden, wodurch gleichzeitig der intergenerationelle Graben zwischen den beiden Altersgruppen überbrückt werden könnte.³⁵⁵

Zur soeben beschriebenen Öffnung des Okzitanischunterrichts nach außen hin gehört gleichsam das Entwickeln bzw. Wiederentdecken neuer außerschulischer Lern- und Sprachräume, in denen die Sprache kommunikative Funktionen übernimmt. Behling zufolge lassen sich zahlreiche Medien und Aktivitäten zu Lernanlässen umgestalten wie etwa Musik, Theater, Literatur, neue Medien, Spiel und Sport, aber auch kulturelle Aktivitäten wie Exkursionen.³⁵⁶ Um den didaktischen Mehrwert dieser Lernräume zu nützen, bedarf es jedoch einer Vor- und Nachbereitung im Unterricht, denn das alleinige Anhören von okzitanischsprachigen Bands etwa vermag zwar die Motivation der Schüler/innen zu erhöhen, doch eine direkte Auswirkung auf den Sprachlernprozess hat dies nur in eher geringem Ausmaß.

Der Okzitanischunterricht wird oftmals als wichtigste Maßnahme zur Sprachrevitalisierung betrachtet, doch die soziale Verwendung dieser Sprache scheint dadurch nicht gesichert zu sein, weshalb Cichon eine vertiefte Diskussion über die soziale Funktion des Okzitanischen anregt. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen, sollten die Lehrpläne und somit der Unterricht den gewünschten Zielen angepasst werden. Je nachdem, ob man das Okzitanische als rein schulisch unterrichtete Sprache (ähnlich wie die klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch) oder in der Gesellschaft verwendbare Sprache betrachtet, muss der Unterricht unterschiedlich gestaltet werden – insbesondere im letzteren Fall, in dem neben einer linguistischen Kompetenz ebenso eine pragmatische Kompetenz vermittelt werden muss, damit die Schüler/innen das Okzitanische auch tatsächlich in die Kommunikation einbringen können.³⁵⁷

5.1.4. Gefahren für den Okzitanischunterricht

Bei der Rezeption der Forschungsliteratur zum Unterricht der okzitanischen Sprache in Frankreich fällt der frappante Mangel an Überlegungen zu konkreten negativen Entwicklungen in der Zukunft auf. Obwohl Gefahren für das Okzitanische im Allgemeinen, primär in sozio-linguistischer sowie juristisch-politischer Hinsicht, häufig thematisiert werden, macht man sich relativ wenig konkrete Gedanken zu den drohenden Gefahren für den Okzitanischunterricht,

355 vgl. CICHON (2001): 819 und BEHLING (2001): 528.

356 vgl. BEHLING (2001): 528.

357 vgl. CICHON (2001): 819.

die von den Expert(inn)en anscheinend vielmehr in der Fortsetzung der gegenwärtigen Schwächen (vgl. Kapitel 5.1.2 für detaillierte Ausführungen) gesehen werden.

Das erste Bündel an explizit genannten Gefahren betrifft wiederum den administrativ-politischen Bereich und umfasst die im Herbst 2016 eingetretene Reform des *collège* sowie die wenig konkrete Gesetzgebung und die rechtlich-politischen Hürden:

Als eine konkrete Bedrohung für den Unterricht der okzitanischen Sprache betrachtet Lafon die *réforme du collège* (vgl. Kapitel 3.3.6 für weitere Details), zumal hier die Regionalsprachen und die klassischen Sprachen Latein sowie Altgriechisch im Curriculum scheinbar teilweise in die *enseignements pratiques interdisciplinaires* verschoben und mit nichtsprachlichen Unterrichtsgegenständen vermischt werden, wodurch das Erlernen der Sprachen stark in den Hintergrund gerät. Da die *EPI* sowie die *enseignements de complément* jedoch regelmäßig wechseln und an jedem Standort anders gestaltet werden können, müssen die Lehrenden des Okzitanischen noch stärker um die Gewährung von Mitteln für ihre Sprache kämpfen. Ferner wird befürchtet, dass die neue Konkurrenz zu den lebenden Fremdsprachen zulasten der Regionalsprachen ausfällt und die Eltern somit Englisch und die anderen lebenden Sprachen bevorzugen würden.³⁵⁸

Expert(inn)en und kulturelle wie politische Vereine befürchten zudem die Fortsetzung der vagen Gesetzgebung, weshalb sie auf ministerielle und rektorale Rundschreiben zur tatsächlichen Umsetzung der Vorgaben warten. Den positiv klingenden Ankündigungen der politischen Verantwortlichen stehen viele ebenso skeptisch gegenüber, weil sie sich schon zu oft durch solche Versprechen in Sicherheit wiegen ließen. Doch auch das Weiterbestehen oder gar die Verschlechterung der administrativen Hürden bedrohen die zukünftige Entwicklung des Okzitanischunterrichts. Weiters werden erneute Streichungen von Lehrendenposten bzw. nicht mehr nachbesetzte Stellen von pensionierten Lehrkräften befürchtet.³⁵⁹

Die weiteren zukünftigen Gefahren lassen sich vor allem Fragen soziolinguistisch bzw. soziodidaktischer Natur rund um die soziale Funktion des Okzitanischen sowie die damit einhergehenden Konsequenzen für seinen institutionellen Unterricht zuordnen:

Obleich das Okzitanische oftmals als *patrimoine vivant* (franz.: lebendiges Erbe) bezeichnet wird, ist die Sprache, aber auch ihre Vermittlung in Bildungseinrichtungen von der Gefahr einer Fossilisierung bedroht. Dies könnte den schulischen und universitären Unterricht

358 vgl. LAFON (2015): 295.

359 vgl. FLAREP (2009): 37, LAFON (2015): 295 und MARTEL (2013b): 530.

maßgeblich beeinflussen, indem die Sprache allmählich zu einer ‚toten‘ oder ausschließlich schriftlich gebrauchten Sprache wird. Eng mit dem Erstarren des Okzitanischen verbunden, ist die fehlende Garantie für eine Verwendung der erworbenen Sprachkenntnisse in der Zukunft, was die Lernendenzahlen angesichts des immer stärker werdenden utilitarischen Denkens vieler Erziehungsberechtigter, die für ihre Kinder nur das Beste, d. h. das Nützlichste, wollen, wiederum senken könnte.³⁶⁰

Ein Bedrohungsszenario soziodidaktischer Natur liegt in der zunehmenden Trennung der Primär- und Sekundärsprecher/innen durch die als unauthentisch empfundene standardisierte Sprachform, die in der Schule bzw. an Universitäten gelehrt und von weiten Teilen der okzitanischsprachigen Sprachgemeinschaft aus ideologischen Gründen abgelehnt oder zumindest negativ betrachtet wird. Eine fehlende Öffnung der Bildungsinstitutionen zu ihrer direkten sprachlichen und kulturellen Umgebung wird gleichsam als Gefahr für eine positive Entwicklung des Okzitanischunterrichts gesehen, zumal somit dem Akademismus sowie dem sprachlichen Selbsthass³⁶¹ der Primärsprecher/innen zusehends Tür und Tor geöffnet werden und die soziale Verwendung der Sprache in der Folge weiter eingeschränkt wird.³⁶²

5.2. Synthese und Interpretation der Metaanalyse

Wenn man die Ausführungen des letzten Kapitels in übersichtlicherer Form zusammenfassen möchte, ergibt sich folgendes Bild (vgl. die nachfolgende Tabelle).

Es manifestiert sich bereits auf den ersten Blick eine Dominanz gegenwärtiger Schwächen sowie des zukünftigen Entwicklungspotenzials, das allerdings zumeist nur die Verbesserung der konstatierten Schwächen darstellt. Inhaltlich betrachtet, zeigt sich eine Konzentration auf administrativ-politische Aspekte, die primär mit der geringen öffentlichen Anerkennung der Regionalsprachen bzw. ihrer unsicheren Stellung im Bildungswesen Frankreichs zusammenhängen, sowie soziolinguistische Themen.

360 vgl. FLAREP (2009): 23 und MARTEL (2013b): 530.

361 Die katalanische Soziolinguistik schuf den Begriff *auto-odi* (dt.: Selbsthass), um damit in Diglossiesituationen die unbewusste Identifikation der Sprecher/innen einer dominierten Sprache (v. a. Regional- und Minderheitensprachen) mit der dominierenden Sprechergemeinschaft (sowohl auf andere Sprachen als auch vermeintlich prestigeträchtigere Varietäten bezogen) zu beschreiben, was die Angehörigen der dominierten Sprachgruppe dazu bringt, die eigene Sprache bzw. Varietät abzulehnen und *à la longue* die dominierende Sprache bzw. Varietät anzunehmen, vgl. NINYOLES (1969) und KREMnitz (1980) für weiterführende Informationen.

362 vgl. FRAJ (2015): 185f. und 190f.

STÄRKEN (<i>strenghts</i>)	SCHWÄCHEN (<i>weaknesses</i>)
▪ Vorteile der Zweisprachigkeit ▪ sprachliche Nähe ▪ kulturelle Nähe ▪ Motivation der Schüler/innen ▪ Vorbereitung auf konkrete Berufsbilder	▪ unkonkrete Gesetzgebung ▪ Prinzip der (doppelten) Freiwilligkeit ▪ administrative Fragmentation ▪ Mangel an Budgetmitteln ▪ geringes politisches Interesse ▪ schwierige Schulentwicklung ▪ Randstellung an Universitäten ▪ Konkurrenz zu Fremdsprachen ▪ mangelnde Kooperation ▪ (Selbst-)Abwertung des Okzitanischen ▪ Normenkonflikt ▪ Mangel an didaktischen Konzepten ▪ fehlende soziale Sprachverwendung ▪ verzerrtes Bilingualismuskonzept ▪ Rückgang der Sprachkenntnisse ▪ Mangel an Lehrmaterialien
MÖGLICHKEITEN (<i>opportunities</i>)	GEFAHREN (<i>threats</i>)
▪ bessere Information der Bevölkerung ▪ Ausbau des Unterrichtsangebots ▪ Erhöhung des Budgets ▪ bessere Unterstützung der Calandretas ▪ Einführung eines öffentlichen immersiven Unterrichts ▪ Verbesserung der Lehrendenausbildung ▪ konkretere Gesetzgebung ▪ Loslösung von Ideologien ▪ intensivere didaktische Reflexion ▪ Akzeptanz der Standardisierung ▪ stärkere Stellung des Okzitanischen ▪ intensivere Sprachanalyse ▪ Integration der Sprecher/innen ▪ Schaffung außerschulischer Lernräume ▪ Diskussion über die soziale Funktion des Okzitanischen	▪ <i>réforme du collège</i> ▪ Fortbestehen der vagen Gesetzgebung ▪ weitere administrative Hürden ▪ erneute Budget-/Postenkürzungen ▪ Fossilisierung des Sprachunterrichts ▪ stagnierende soziale Verwendbarkeit ▪ zunehmende Trennung von Primär- und Sekundärsprecher/innen ▪ fehlende Öffnung zur sprachlich-kulturellen Umgebung

Tab. 7: Metaanalyse der Forschungsliteratur zum Okzitanischunterricht

Obwohl die genannten Aspekte in organisatorisch-politischer sowie soziolinguistischer Hinsicht den französischen Okzitanischunterricht maßgeblich in seiner Entwicklung beeinflussen, sind für die vorliegende Arbeit vor allem rein schul- respektive unterrichtsspezifische Aspekte soziodidaktischer Natur relevant, zumal diese von den Akteur(inn)en im engeren Sinne, d. h. den Lehrkräften sowie den Schüler(inne)n, zumindest teilweise direkt beeinflusst werden können, während für die anderen Bereiche entweder die Politik oder die gesamte Gesellschaft, insbesondere jedoch die okzitanischsprachige Gemeinschaft, verantwortlich zeichnen.

Ein Themenbereich, der sich sowohl in den Schwächen, Möglichkeiten und Gefahren wiederfindet, aber ob der Fülle an anderen Punkten unterzugehen droht, ist die soziale Funktion des Okzitanischen. Es zeigt sich daher, dass die Frage nach den von den Sprecher(inne)n gewünschten Funktionen und Kommunikationskontexten für die okzitanische Sprache eigentlich über allen anderen steht. Erst wenn Antworten auf diese Frage gefunden werden, kann sich der Okzitanischunterricht in seinen didaktisch-methodischen Überlegungen dementsprechend neu ausrichten und eine adäquate Sprachvermittlung ermöglichen.

Des Weiteren wäre es in Zeiten eines immer stärker werdenden Nützlichkeitsdenkens für Erziehungsberechtigte sowie Lernende wichtig, bereits im Vorhinein zu wissen, wozu sie der Besuch des Okzitanischunterrichts in kommunikativer Hinsicht befähigt, um nicht nach dem *baccalauréat* bzw. dem Studienende enttäuscht zu werden. Wie einschneidend und negativ diese Diskontinuität zwischen dem schulischen Sprachunterricht und der sprachlichen Realität erlebt werden kann, deckte Boyer bereits in seiner Befragung ehemaliger *calandrons*³⁶³ auf.

In diametralem Gegensatz zur großen Anzahl an gegenwärtigen Schwächen und zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten stehen die wenigen explizit genannten Stärken und Gefahren. Obschon das Fehlen von konkret geäußerten Gefahren auf den ersten Blick positiv erscheint, ist vielmehr anzunehmen, dass die Expert(inn)en nur selten gegenwärtige Schwächen und zukünftige Gefahren voneinander getrennt ausweisen, wodurch sich dieser Mangel erklären lassen könnte. Ein und derselbe Aspekt wird somit je nach dem Blickwinkel zu einer Schwäche, durch das Beheben zu einer Möglichkeit oder im Falle einer ausbleibenden bzw. negativen Veränderung zu einer Gefahr.

Doch was weitaus bedrohlicher für den Fortbestand sowie eine positive Entwicklung des Okzitanischunterrichts sein könnte, ist die Quantität wie Qualität der explizit in der Forschungsliteratur angeführten Stärken, die es aus Gründen der Objektivität zu relativieren gilt. Denn wie

363 vgl. BOYER et al. (Hrsg.) (2005).

der Vergleich mit weiteren Sprachen, vor allem romanischen Sprachen, zeigt, können die positiven Aspekte des Okzitanischunterrichts teilweise nur schwer den Stärken des Unterrichts romanischer Fremdsprachen standhalten, weshalb die in Kapitel 5.1.1. genannten Stärken nun nach den untenstehenden Zusatzbemerkungen widersprüchlich zu sein scheinen:

- Die im Diskurs wiederkehrend betonten Vorteile der Zweisprachigkeit sind beispielsweise nicht von einer konkreten Sprache, sondern generell vom frühkindlichen Erwerb einer zweiten Sprache abhängig.
- Die sprachliche und kulturelle Nähe der Lernenden zum Okzitanischen wäre im Falle von romanischen Nachbarsprachen, etwa Spanisch oder Italienisch, ebenso gegeben, denn aus sprachgenealogisch-typologischen sowie rein geographischen Gründen sind diese Sprachen den Schüler(inne)n ebenso ‚nahe‘.
- Selbst die mitunter große Nähe des gesprochenen Französischen in Südfrankreich zum Okzitanischen in phonologischer, grammatischer, aber auch lexikalischer Hinsicht scheint angesichts des verstärkt wahrnehmbaren Standardfranzösischen in seiner Pariser Prägung unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen kein breitenwirksamer Motivator für den Unterricht der okzitanischen Sprache zu sein.
- Darüber hinaus ist die Vorbereitung auf konkrete Berufsfelder nichts ausschließlich Spezifisches für den Okzitanischunterricht, zumal andere Sprachen (fast) dieselben oder zumeist noch weitere Jobchancen eröffnen.

Der einzige Punkt, der dem Okzitanischen zumindest teilweise eigen sein könnte, ist die besondere Motivation der Schüler/innen für die Sprache, die von Lehrenden oft hervorgehoben wird. Wie Behling jedoch in einer Erhebung zeigen konnte, sind die Motivatoren, allen voran bei älteren Lernenden im *lycée*, meistens extrinsischer Natur, beispielsweise zusätzliche Punkte beim *baccalauréat* oder der Ruf einer ‚leichten‘ Sprache, wohingegen ausschließlich Schüler/innen (v. a. im *collège*), die ohnehin bereits einen familiären oder schulischen Bezug zum Okzitanischen haben, intrinsische Faktoren anführen. In diesem Sinne erscheint die Motivation allerdings ebenso wenig eine tatsächliche ‚Stärke‘ des Okzitanischunterrichts, sondern eher die Folge einer ohnehin bestehenden Beziehung zu dieser Sprache – sei es durch Familienangehörige oder Bekannte, die Okzitanisch sprechen, oder durch bereits besuchten Unterricht – zu sein.

Verglichen mit der Überzahl an negativen Einflussfaktoren zum gegenwärtigen Zeitpunkt sowie in der Zukunft müssen sich die Lehrenden daher stärker überlegen, worin die spezifischen Stärken des institutionellen Okzitanischunterrichts in seinen mannigfaltigen Formen, quasi das

Alleinstellungsmerkmal gegenüber den anderen unterrichteten Sprachen, liegt, wenn sie interessierte Eltern sowie Lernende in Schulen und an Universitäten stärker für diese Sprache motivieren möchten.

Im diachronen Vergleich belegt ein Aufsatz aus dem Jahre 1975, dass schon damals, obgleich die Regionalsprachen noch weitaus häufiger verwendet wurden, die politisch-rechtlichen Zugeständnisse als bei Weitem nicht ausreichend betrachtet wurden, um die vorgegangenen 200 Jahre der sprachlichen Uniformisierungsbestrebungen der Nation aufzuhalten, und die Bedeutung eines stärker auf die tatsächlich verwendete Sprache eingehenden Unterrichts erkannt wurde:

Il y a lieu de se demander si la politique d'unification linguistique, menée depuis près de deux siècles, n'a pas été trop efficace pour qu'aujourd'hui les mesures proposées en faveur des langues régionales, et à plus forte raison les maigres concessions gouvernementales obtenues jusqu'à présent, ne paraissent dérisoires. Quel peut être l'impact, sur la vie des langues régionales, de quelques heures d'enseignement, de télévision, si les conditions ne sont pas créées pour que les régions, et le pays dans son ensemble, connaissent une autre vie, où les masses populaires puissent effectivement décider de leur travail, de leur économie, de leur culture? [...]

Il est de toute façon certain que, dans le cadre de l'école, il est important et urgent de créer les conditions d'un réalisme de l'enseignement linguistique par l'étude de la langue qui est celle des enfants et de leurs familles dans la vie même. Ce déblocage peut créer les conditions d'une nouvelle écriture où les langues régionales trouvent leur place, non plus comme témoignage de la stagnation des régions où on les parle, mais comme signe de leur insertion dans l'avenir du pays.³⁶⁴

Giacomo beschreibt hier bereits in den 1970er-Jahren die drohende Gefahr einer Fossilisierung der Regionalsprachen, die zunehmend mit der Vergangenheit sowie der wirtschaftlichen Stagnation ihrer Sprachräume assoziiert werden. Ebenso wird die mangelnde Bedeutung der politischen Zugeständnisse sowie das Fehlen einer Stärkung der Regionen kritisiert, doch über 40 Jahre später sieht die Situation trotz gestärkter Kompetenzen der Regionen seit den Gesetzen

364 GIACOMO (1975): 26ff. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Es ist angebracht, sich zu fragen, ob die Politik der sprachlichen Vereinheitlichung, die seit fast zwei Jahrhunderten ausgeübt wird, nicht zu effizient war, sodass heutzutage die vorgeschlagenen regionalsprachenfreundlichen Maßnahmen – sowie vielmehr noch die mageren Zugeständnisse der Regierung bis zum heutigen Tage – lächerlich erscheinen. Welchen Einfluss können ein paar Stunden Unterricht oder Fernsehen auf das Leben der Regionalsprachen haben, wenn keine Bedingungen geschaffen werden, damit die Regionen – und das Land in seiner Gesamtheit – ein anderes Leben kennenlernen, in dem die breite Masse tatsächlich über ihre Arbeit, ihre Wirtschaft und ihre Kultur entscheiden kann? [...] / Es ist jedenfalls sicher, dass es im Rahmen der Schule wichtig und dringend ist, die Bedingungen für einen realistischen Sprachunterricht durch das Studium der Sprache, die die Kinder und ihre Familien im Leben selbst sprechen, zu schaffen. Diese Loslösung könnte die Bedingungen eines neuen Kapitels schaffen, in dem die Regionalsprachen ihren Platz finden, nicht mehr jedoch als Zeugnis der Stagnation der Regionen, in denen man sie spricht, sondern als Zeichen ihrer Einbindung in die Zukunft des Landes.“

zur Dezentralisierung in den 1980er-Jahren sowie weiterer Möglichkeiten im Regionalsprachenunterricht bzw. der erhöhten medialen Präsenz der autochthonen Sprachen nicht bedeutend besser aus. Wie auch bei anderen Expert(inn)en steht im Hinblick auf den Schulunterricht die soziale Funktion der Regionalsprachen im Fokus, denn es wird ein Unterricht der tatsächlich verwendeten Sprache in der Schule angeregt, der die Lernenden zur Verwendung im Alltag befähigen und somit von der Zukunftsfähigkeit des Okzitanischen zeugen soll.

Abschließend lässt sich festhalten, dass es in Anbetracht der festgestellten Schwächen, des bis dato nicht ausgeschöpften Entwicklungspotenzials, aber auch der möglicherweise drohenden Gefahren beinahe an ein Wunder grenzt, dass sich der Okzitanischunterricht trotz der weiterhin schwierigen rechtlich-politischen Situation stetigen Interesses seitens der Lernenden sowie ihrer Erziehungsberechtigten erfreut und sich in den letzten knapp 70 Jahren, wenn auch etwas gedämpft, positiv entwickeln konnte.

Die dringlichste Frage, die es für eine weiterhin erfolgreiche Entwicklung jedoch zu klären gilt, ist jene nach der sozialen Funktion³⁶⁵ der Sprache sowie der damit verbundenen didaktisch-methodischen Konsequenzen für den schulischen und universitären Unterricht:

Soll der institutionelle Unterricht der okzitanischen Sprache zukünftig dazu dienen, den Lernenden profunde passive sowie schriftliche Kenntnisse zu vermitteln, die an den Unterricht klassischer Sprachen erinnern, oder sollen die Schüler/innen bzw. Studierenden zur alltäglichen Sprachverwendung fähig sein?

Obgleich die Verfechter/innen des Okzitanischen zum zweiten Zweck tendieren, ist keine der beiden Positionen *a priori* auszuschließen, denn die Sprachgemeinschaft ist für den Fortbestand ihrer Sprache primär selbst verantwortlich. Pointiert formuliert, könnte man sagen, dass eine Sprache, der von den eigenen Sprecher(inne)n keine kommunikative Funktion mehr zugewiesen wird, ohnehin dem Sprachtod preisgegeben ist.

Aus diesem Grund widmet sich das nachfolgende Kapitel der Frage, ob bzw. inwiefern der schulische und, in weitaus geringerem Maße, der universitäre Unterricht der okzitanischen Sprache beim Wiedererlangen sozialer Funktionen und Kommunikationskontexte behilflich sein kann. In diesem Zusammenhang wird ebenso darauf eingegangen, wie andere Regionalsprachen vom Schulunterricht profitieren konnten.

365 vgl. die Anmerkungen zum Terminus ‚Funktion‘ im folgenden Kapitel.

6. Regionalsprachenunterricht aus soziolingustischer Sicht

D'autre part, il est de plus en plus difficile d'observer la fonction communicative de la langue, si bien que certains occitanistes la considèrent déjà comme une langue essentiellement littéraire. Il y aurait là un grand danger pour la survie de la langue: comment le corpus littéraire peut-il à long terme s'élargir s'il n'y a pas guère de locuteurs pour qui la langue soit davantage qu'un luxe intellectuel? Les années à venir montreront quelles fonctions sociales l'occitan peut occuper dans un avenir proche, pour peu qu'il continue à exister dans la société.³⁶⁶

Was Kremnitz im obigen Zitat primär auf die literarische Produktion in okzitanischer Sprache bezieht, lässt sich genauso auf die generelle Situation des Okzitanischen beziehen: Durch den Rückgang der Primärsprecher/innen und in weiterer Folge der sozialen Funktion der Sprache wird sie immer stärker zu einer ‚literarischen‘ Sprache, die ihre Verwendung vorwiegend in der Literatur, aber nicht mehr im Alltag und den tagtäglichen, sowohl mündlichen als auch schriftlichen, Lebensvollzügen findet.

Diese Tendenz führt *à la longue* jedoch dazu, dass zahlreiche Sprecher/innen die Sprache nicht mehr als Kommunikationsmittel, denn vielmehr als ‚intellektuellen Luxus‘ sehen, was die Motivation, die Sprache zu erlernen, bei weiten Teilen der schulischen und studentischen Zielgruppe nicht erhöht, sondern möglicherweise zur Bildung einer elitären Gruppe führt, wie es in den letzten Jahrzehnten bereits bei den klassischen Sprachen Latein und Altgriechisch passierte, deren Lernendenzahlen in der Folge stark einbrachen.

Doch wie kann das Okzitanische ehemalige soziale Verwendungskontexte zurückerorbern und in welchem Umfang kann der Unterricht an Schulen und Universitäten zu diesem Ziel beitragen?

Neben terminologischen Klärungen und Definitionen grundlegender soziolinguistischer Begriffe wird zu diesem Zweck ein Blick auf besser erforschte Regionalsprachen in anderen Ländern, vor allem das Walisische im Vereinigten Königreich sowie das Baskische in Spanien, geworfen, die ebenso vor dem Problem der mangelnden sozialen Verwendung stehen, wenngleich der juristisch-politische Kontext jedoch nicht ident ist.

366 KREMnitz (2002): 136. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Andererseits wird es zunehmend schwieriger die kommunikative Funktion der Sprache zu beobachten, sodass gewisse Okzitanisten sie bereits als eine primär literarische Sprache betrachten. Darin liegt eine große Gefahr für das Überleben der Sprache: Wie kann sich das literarische Korpus langfristig erweitern, wenn es kaum Sprecher/innen gibt, für die die Sprache mehr als einen intellektuellen Luxus darstellt? Die kommenden Jahre werden zeigen, welche sozialen Funktionen das Okzitanische in naher Zukunft erfüllen kann, sofern es weiterhin in der Gesellschaft existiert.“

6.1. Die Institution Schule im Kontext der Sprachplanung

Die Schule wurde von den Verfechtern der Regional- bzw. Minderheitensprachen bisweilen als Instrument der Revitalisierung betrachtet, zumal autochthone Sprachen mit fehlender sozialer Verankerung Kindern und Jugendlichen vermittelt werden. Die Kämpfer für ein Regionalsprachenschulwesen sehen in selbigem das Potenzial, die Situation dominierter Sprachen zu verbessern oder gar die nachteilige Diglossie auf lange Sicht umzukehren, obgleich es dieselbe Institution war, die in Frankreich seit Beginn der Schulpflicht in den Jahren 1881/82 für deren schleichenden Untergang durch Vermitteln eines Schamgefühls – noch heute spricht man von der Zeit der ‚*vergonha*‘ (dt.: Schande) – sowie die Einengung der kommunikativen Verwendungskontexte sorgte.³⁶⁷

Der Institution Schule wurde bzw. wird somit eine gewisse, wenngleich zunehmend geringer eingeschätzte, Rolle im generellen Kontext der Sprachplanung, allen voran der gesellschaftlich-politischen Normalisierung, zugesprochen. Da sich der Terminus ‚Normalisierung‘ in der soziolinguistischen Literatur manchmal allerdings auf unterschiedliche Aspekte desselben übergeordneten Prozesses bezieht und somit teilweise konträr zur Bedeutung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, verwendet wird, sei vorab eine terminologische Klärung gegeben.

Innerhalb der deutschsprachigen Soziolinguistik steht ‚Normalisierung‘ zumeist als Synonym für ‚Normierung‘ in der Tradition der ursprünglich technischen Bedeutung für die „Reduktion einer Menge von [sprachlichen] Varianten auf eine kleinere Anzahl oder eine einzige“³⁶⁸ mit dem Ziel der Schaffung einer Standardsprache, wodurch es zu einer terminologischen Unschärfe kommt.

Die französischsprachige Forschendengemeinschaft differenziert die beiden Begriffe etwas stärker und versteht unter ‚Normalisierung‘ (franz.: *normalisation*) einen institutionellen und politischen Prozess, „*par lequel un organisme doté d'autorité administrative définit une notion, et recommande ou impose un terme pour la désigner*“³⁶⁹, während die Normierung (franz.: *normativisation*) den sprachlichen Prozess der Auswahl und Elaborierung einer Standardvarietät bezeichnet.³⁷⁰

367 vgl. BURBAN / LAGARDE (2007): 6.

368 GLÜCK (2000): 482f.

369 DUBOIS (1994): 329. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „durch den eine Institution, die mit administrativer Macht ausgestattet ist, eine Bedeutung definiert und einen einen Begriff vorschlägt oder durchsetzt, um diese damit zu bezeichnen.“

370 vgl. a. a. O.: 330.

Die internationale *scientific community* folgt in ihrem Verständnis der Normalisierung meistens der Konzeptualisierung nach Haugen, der die Sprachplanung generell von vier Faktoren abhängig sieht (vgl. die nachstehende Abbildung): der Gesellschaft, der Sprache *per se*, der Form der Sprache sowie ihrer Funktion.

Während das *corpus planning* alle Maßnahmen zur Kodifikation und Elaboration einer Sprachvarietät, die in der Folge zur voll funktionalen Standardsprache ausgebaut wird, umfasst, widmet sich das *status planning* allen gesellschaftlich-politischen Maßnahmen zur Förderung der sozialen Rolle, von der Selektion der zu normierenden und auszubauenden Sprachvarietäten bis hin zur Implementation derselben durch Bildungsinstitutionen. Obwohl der Prozess der Sprachplanung in unterschiedliche Phasen unterteilt wird, lassen sich die Maßnahmen des *status planning* sowie des *corpus planning* nicht klar voneinander trennen, zumal jeder Eingriff in den formalen Charakter einer Sprache zugleich einen Einfluss auf die Verwendung sowie die Sprecher/innen und *vice versa* bedingt.³⁷¹

	FORM (policy planning)	FUNCTION (cultivation)
SOCIETY (status planning)	(1) selection (decision procedures) (a) identification (b) allocation of norms	(3) implementation (educational spread) (a) correction procedures (b) feedback and evaluation
LANGUAGE (corpus planning)	(2) codification (standardization procedures) (a) graphization (b) grammatication (c) lexication	(4) elaboration (functional development) (a) terminological modernization (b) stylistic development

Abb. 5: Modell der Sprachenplanung nach Haugen (OMDAL 2006: 2386)

Die Normalisierung entspricht somit in Haugens Modell vor allem der Implementation, in der sich Maßnahmen zur Regulation des Status sowie der Ausweitung der Funktionen verbinden, um die Sprache in einer Gesellschaft zu verankern. Diese Implementation wird, wie die obige Matrix zeigt, insbesondere von Bildungsinstitutionen getragen, die die Sprache an die nachfolgenden Generationen weitergeben und somit revitalisieren sollen.

³⁷¹ vgl. BOYER (2010): 68f. und OMDAL (2006): 2384ff.

In der frühen katalanischen Soziolinguistik (etwa bei Aracil i Boned), die vielfach als Impulsgeber für die Belange des Okzitanischen betrachtet wird, umfasste der Terminus *normalització* (dt.: Normalisierung) primär das *status planning* und somit die Verbindung von Sprache und Gesellschaft, denn „[l]’acció està condemnada al fracàs si no avança simultàniament en doble front: lingüístico-cultural (*desenvolupament de les funcions socioculturals de la llengua*) i sòcio-polític (*reorganització de les funcions lingüístiques de la societat*)“³⁷².

Später nahmen die katalanischen Soziolinguisten, allen voran Vallverdú, eine noch klarere Abgrenzung von *normalització* und *normativització* (dt.: Normativierung) vor, womit die Arbeit an der Erstellung sprachlicher Normen sowie die politisch-gesellschaftliche Arbeit zur Durchsetzung dieser Sprachvarietäten – mehr oder minder eindeutig – voneinander getrennt werden, was Haugens Konzept gleichkommt.³⁷³

Ein weiterer Begriff, der in diesem Kontext anzutreffen ist, sind ‚Funktionen‘, v. a. in sozialer Hinsicht, die bedrohte oder dominierte Sprachen zurückerlangen müssen, um dauerhaft überleben zu können. Doch dieser Terminus ist genauso vage, weshalb es auch in diesem Fall einer Definition bedarf:

So versteht Ammon diesen Begriff als dynamischen, tatsächlichen Gebrauch eines Sprachsystems in bestimmten Kontexten mit unterschiedlichem Kommunikationszweck und grenzt ihn gegen den Status ab, der die statische, politisch-rechtliche Stellung einer Sprache beschreibt. Allerdings werden Funktionen oftmals wie der Status nach ‚hoch‘ (Verwendung in öffentlichen Kontexten wie Unterricht, Presse, Literatur, Verwaltung etc.) bzw. ‚niedrig‘ (Verwendung in privaten Kontexten wie Familie, Freunde und Bekannte etc.) unterschieden, die mit verschiedenen sprachlichen Varietäten ausgedrückt werden.³⁷⁴

Da jedoch zahlreiche Sprachmodelle, wie etwa jene von Jakobson, Bühler oder Pierce, mit dem Terminus ‚Funktion‘ operieren, weist Fishman bereits in frühen Aufsätzen darauf hin, dass hier eine terminologische Konfusion unterschiedlichster Konzepte stattfinden könnte. Aus diesem Grund empfiehlt er, eher von ‚Domänen‘ zu sprechen, unter denen er „*institutional*

372 ARACIL I BONED (1982): 33. [Anm.: Hervorhebung im Original] | Übersetzung des Autors aus dem Katalanischen: „Das Vorhaben ist zum Scheitern verurteilt, wenn sie [Anm.: die Normalisierung] nicht gleichzeitig an zwei Fronten voranschreitet: der sprachlich-kulturellen (Entwicklung der soziokulturellen Funktionen der Sprache) und soziopolitisch (Reorganisation der sprachlichen Funktionen der Gesellschaft).“

373 vgl. GIMENO MENÉNDEZ / MONTOYA ABAD (Hrsg.) (1989): 50ff.

374 vgl. AMMON (2006): 179ff.

contexts and their congruent behavioral co-occurrences“³⁷⁵ versteht, die versuchen, primäre Interaktionsmuster in mehrsprachigen Kommunikationskontexten zusammenzufassen. Eine Domäne ist somit ein grob umrissener Verwendungsbereich einer Sprache, der sich aus dem Zusammentreffen eines externen Kommunikationskontextes (Situation, Medium, Grad der Formalität, Rollenverteilung der Gesprächspartner/innen, Intention etc.) mit einem entsprechenden Sprachverhalten generiert.³⁷⁶

Als Beispiele hierfür lassen sich Familie, Freundschaften wie Bekanntschaften, Freizeit und Unterhaltung, Bildung, Arbeitswelt, Medien, Literatur, Religion, Politik, Verwaltung und Rechtssprechung anführen. Ebenso lassen sich Rollenbeziehungen wie etwa Eltern-Kind, Ehefrau-Ehemann, Arbeitgeber/in-Angestellte/r oder Lehrer/in-Schüler/in als Subkategorien bestimmter Domänen, die unbewusst ein bestimmtes sprachliches Verhalten evozieren, unterscheiden. Sprachliche Varietäten sind allerdings nicht statisch einer Domäne oder Rolle zuzuordnen, sondern variieren je nach Kontext und Rollenverhältnis bedeutsam.³⁷⁷

6.2. Bedeutung des Schulunterrichts für dominierte Sprachen

Wie bereits erwähnt, sind sich die Soziolinguisten uneinig über die Rolle der Schule in Normalisierungs- sowie Sprachenplanungsbestrebungen. Einer der berühmtesten Kritiker ist der amerikanische Soziolinguist Joshua A. Fishman, der mit seinen Studien seit den 1960er-Jahren den wissenschaftlichen Diskurs rund um Spracherhalt, Sprachwiederbelebung sowie das Umkehren des Sprachwechsels maßgeblich beeinflusst.

In seinem bahnbrechenden Werk *Reversing language shift* aus dem Jahre 1991 sowie in dessen 2001 erschienenem Nachfolgerwerk *Can threatened languages be saved?* verdeutlicht er die Bedeutung eines „*small-scale community life*“ (dt.: gemeinschaftlichen Lebens auf niedriger Stufe) für bedrohte Sprachen, indem er die Rolle der unmittelbaren kulturell-sprachlichen Gemeinschaft³⁷⁸, allen voran für die intergenerationelle Weitergabe einer Sprache, über jene der unpersönlichen Gesellschaft stellt.³⁷⁹

375 FISHMAN 1972: 441 | Übersetzung des Autors aus dem Englischen: „institutionelle Kontexte und deren Zusammentreffen mit entsprechendem Verhalten“.

376 vgl. FISHMAN (1964): 41f. und FISHMAN (1972): 441.

377 vgl. MESTHRIE (2009): 154, FISHMAN (1964): 37ff. und FISHMAN (1991): 44ff.

378 Unter ‚Gemeinschaft‘ versteht Fishman „*the intimate community whose members are related to one another via bonds of kinship, affection and communality of interest and purpose*“ (FISHMAN 2001: 458f. | Übersetzung des Autors aus dem Englischen: „die vertraute Gemeinschaft, deren Mitglieder miteinander durch Bände der Verwandtschaft oder Liebe und Interessens- und Zweckgemeinschaft verbunden sind“).

379 vgl. FISHMAN (1991) und FISHMAN (2001).

Zur Kategorisierung des Fortschreitens des Sprachwechsels schuf er die *Graded Inter-generational Disruption Scale* (kurz: *GIDS*), die anhand von acht Abstufungen anzeigt, in welchem Ausmaß die intergenerationelle Weitergabe einer Sprache bereits unterbrochen ist. Beginnend beim Wert 1 für bedrohte Sprachen mit zumindest gelegentlicher Verwendung in höheren Sphären der Bildung, der Arbeitswelt, der Regierungsaktivitäten und Medien, doch ohne jeglichen Schutz durch politische Unabhängigkeit, steigt die Skala bis zum Wert 8 für Sprachen mit Resten an sozial isolierten, älteren Sprecher(inne)n an, aus deren Äußerungen und Erinnerungen sich die betreffende Sprache noch zusammensetzen lässt, um sie weiteren Erwachsenen zu lehren. Eine ausschlaggebende Hürde ist gemäß Fishman die Stufe 6, das Erlangen einer familiären Weitergabe der Sprache von Generation zu Generation, die für ihn das Zentrum jeglicher Bemühung zur Umkehrung des *language shift* ist. Der ursprüngliche *GIDS* wurde im Jahre 2010 von Lewis und Simons um fünf zusätzliche Abstufungen des methodologischen UNESCO-Rahmenwerks *Language Vitality and Endangerment* erweitert (*Expanded Graded Inter-generational Disruption Scale* oder kurz: *EGIDS*), damit insbesondere der Status der als ‚sicher‘ oder ‚(fast) ausgestorbenen‘ bezeichneten Sprachen nuancierter beschrieben werden kann.³⁸⁰

Bedrohte Sprachen können somit nicht ausschließlich durch komplexe politische *top down*-Maßnahmen, wie dem schulischen bzw. universitären Unterricht, der Arbeit sprachregulierender Institutionen, der Verwendung in Medien oder in der Arbeitswelt vor dem voranschreitenden Sprachwechsel gerettet werden, sondern bedürfen vielmehr Anstrengungen in entgegengesetzter gesellschaftlicher Richtung, d. h. *bottom up*-Anstrengungen kleiner sozialer Einheiten (v. a. der Familien, Vereine und Nachbarschaften); einer Privilegierung des Sprechens über das Schreiben, der Schulen über Unternehmen sowie der Elementar- und Primarstufe des Schulwesens über die Sekundarstufe. Es liegt laut Fishman stärker in der Verantwortung der jeweiligen sprachlichen Gemeinschaften, ihre Sprachen auf der Mikroebene, die bessere Möglichkeiten zur soziokulturellen Selbstverwaltung, Selbstregulierung und folglich Selbsthilfe bietet, zu pflegen und aktiv zu verwenden, als auf regionale oder nationale Entscheidungen der Makroebene zu warten, die im Falle der am stärksten bedrohten Sprachen nur eine geringe positive Auswirkung zeigen.³⁸¹

380 vgl. FISHMAN (1991): 81ff., FISHMAN (2001): 466ff. und UNESCO (Hrsg.) (2011): 6f.

381 vgl. FISHMAN (1991): 4ff., 12f. und 66f.

Im Hinblick auf die Auswirkung des Minderheitenschulwesens auf die Vitalität bzw. das Umkehren des Sprachwechsels einer bedrohten Sprache äußert Fishman grobe Bedenken, die sich allesamt auf sein Credo von der Bedeutung der Familie, Nachbarschaft und Gemeinschaft subsumieren lassen:

So betont er eingangs, die Annahme, eine eigene Beschulung könne ethnolinguistischen Gruppen helfen, aus dem Teufelskreis des Sprachwechsels auszubrechen, und sei selbst unter Lehrer(inne)n, sprachbewussten Bürger(inne)n sowie Soziolinguist(inn)en weit verbreitet, was symptomatisch für einen ‚*school-can-solve-it*-Zugang‘ sei. Da viele Institutionen der Enkulturation Jugendlicher, wie etwa die Familie, die Kirche, Jugendbewegungen oder sogar das Militär ernsthaft an Macht und Einfluss auf diese Altersgruppe verloren hätten, würden immer öfter Hoffnungen in die Schule gesetzt. Weiters werde die Schule, die aufgrund der Stundenzahl, die Kinder und Jugendliche wöchentlich in ihr verbrächten, als integrativer Bestandteil ihres Lebens betrachtet und somit zu einem letzten Rettungsanker für alle gesellschaftlichen Entwicklungen, die als ‚falsch‘ angesehen würden und die es zu korrigieren gelte.³⁸² Allerdings sei die Schule selbst mit einer zunehmenden Schwächung ihres Einflusses auf die nachfolgende Generation konfrontiert.

Neben dieser generellen Kritik an der oftmals überschätzten Wirkung der Schule für das (Über-)Leben von Minderheitensprachen sieht er ebenso soziolinguistische Risiken, allen voran den Unterschied zwischen der in der Schule vermittelten Varietät sowie der sprachlichen Varietät der letzten Primärsprecher/innen, die durch die vermeintlich modernere ‚Schulsprache‘ weiter geschwächt bzw. gänzlich ersetzt werden könnte. Nicht nur eine schwindende Authentizität, ein steigender Sprachpurismus und eine zunehmend ‚gespreizt‘ klingende Varietät, aber auch eine Entfremdung zu bildungsferneren Schichten, in denen eine von der schulischen Sprache entfernte Varietät verwendet wird und Literalität eine geringere Rolle spielt, wären mögliche weitere Folgen.³⁸³

Um dieser Gefahr entgegenzuwirken, fordert Fishman eine Toleranz bzw. Akzeptanz dialektaler Varietäten ein, die es seitens der Lehrkräfte unter den Lernenden, sowohl unter Kindern und Jugendlichen als auch Erwachsenen, zu kultivieren gilt. Hierfür sollten die Lehrenden thematisieren, dass eine Standardsprache keine Dialekte ersetzt, sondern diese ausschließlich andere Funktionen übernimmt, die vorher zumeist von der dominierenden Sprache oder einer anderen Varietät der Sprache eingenommen wurden.³⁸⁴

382 vgl. FISHMAN (1991): 368ff.

383 vgl. FISHMAN (2001): 481.

384 vgl. FISHMAN (1991): 344.

In dieser Hinsicht erinnern Fishmans Überlegungen an die soziolinguistische Modellbildung des Okzitanischen durch Pierre Bec, der die Sprache als ‚Diasystem‘ bezeichnet, das alle Varietäten der Sprache, die unterschiedlichen Dialekte, umfasst. Unabhängig vom Grad der sprachlichen Evolution sind alle Varietäten dieses Kontinuums gegenseitig verständlich und werden durch eine gemeinsame Referenzform, die languedokisch geprägte Standardvarietät, überdacht, ohne dass diese die regionalen Varietäten ersetzen würde.³⁸⁵

Eine weitere Einschränkung der Wirkung des minderheitensprachlichen Schulwesens sieht er darin, dass diese Sprachen zumeist bloße Unterrichtsgegenstände ohne genuine gesellschaftliche Rolle sind, was er wiederum als Resultat der Loslösung von elterlicher und gemeinschaftlicher Realität festmacht. Die ‚*de-ethnicised ethnic schools*‘ (dt.: entethnifizierten ethnischen Schulen), wie Fishman Schulen mit Minderheitensprachenunterricht nennt, die jedoch keiner mehr tatsächlich ‚greifbaren‘ Ethnie zuzuschreiben sind, sollten daher vielmehr die Rolle eines aktiven Impulsgebers der minderheitensprachlichen Gemeinschaft einnehmen, die sich außerhalb der Schule fortsetzt. Hierfür müssten Schüler/innen, Lehrer/innen, aber vor allem Eltern intensiv in das Schulleben eingebunden werden, um die sprachliche Gemeinschaft zu stärken und somit die intergenerationelle Weitergabe der Sprache zu fördern. Doch kinderzentrierte, tolerante und progressive Schulen, zu denen man die immersiven Schulmodelle in Frankreich zählen könnte, stehen für ihn nicht im Einklang mit den Bedürfnissen bzw. dem Zweck der Umkehr des Sprachwechsels – eine detaillierte Erklärung zu dieser Aussage sucht man allerdings vergebens.³⁸⁶

Die Schule alleine kann folglich weder eine Diglossiesituation zugunsten der dominierten Sprache umkehren noch aus Kindern und Jugendlichen perfekte Zweisprachige machen, denn neben der Schule ist der Erfolg der bilingualen Erziehung vielmehr von intrapersonellen Faktoren (u. a. Beginn des L2-Erwerbs, Häufigkeit und Muster der Sprachverwendung samt daraus resultierenden Einstellungen und Selbstvertrauen in sprachlicher Hinsicht) sowie interpersonellen Faktoren (v. a. der soziale Sprachgebrauch) abhängig.³⁸⁷

Abschließend muss gleichsam angeführt werden, dass der Unterricht einer dominierenden Sprache bzw. das Ausgrenzen einer dominierten Sprache aus der Schule den Spracherhalt in einer sprachlichen Minderheit in weitaus stärkerem Ausmaß negativ beeinflusst, als die

385 vgl. BEC (1983): 24f.

386 vgl. FISHMAN (2001): 481f.

387 vgl. THOMAS / ROBERTS (2011): 89ff.

(Wieder-)Einführung des schulischen Minderheitensprachunterrichts den Sprachwechsel hin zur dominierenden Sprache umkehren könnte.

Im Falle des Okzitanischen sowie aller mittlerweile unterrichteten Regionalsprachen in Frankreich zeigte sich die dramatische Auswirkung des monolingual-französischen Unterrichts ab der Einführung der Schulpflicht durch Jules Ferry in den Jahren 1881/82, denn innerhalb weniger Jahrzehnte nahm die Vitalität und soziale Funktion der okzitanischen Sprache durch systematisches Austreiben der Erstsprache und Vermittlung des Französischen in der Schule derart ab, dass heutzutage fast niemand mehr Okzitanisch als Erstsprache spricht. Allen Bemühungen zum Trotz vermochte selbst der Ausbau des Okzitanischunterrichts seit den 1950er-Jahren den bereits erlittenen Schaden nicht mehr zu kompensieren.

Die Schule kann jedoch neben dem Unterricht einer bedrohten Sprache insbesondere das Selbstbewusstsein der Minderheiten durch eine Verbesserung des sprachlichen Prestiges stärken. Dem Bildungswesen kommt auf diesem Wege primär die Rolle des *awareness-raising*, der Bewusstseinsbildung und -stärkung, für die Belange der dominierten Sprachen innerhalb ihrer Zielgruppe zu.³⁸⁸

Die Gesellschaft kann daher nicht vom Minderheitenunterricht erwarten, dass dieser das Fehlen einer intergenerationellen Weitergabe kompensieren könnte, zumal es beinahe unmöglich ist, das sprachliche Verhalten von Einzelpersonen außerhalb der Einflussosphäre offizieller Institutionen, wie Bildungseinrichtungen oder Verwaltungsbehörden, zu beeinflussen. Doch ihm ist keinesfalls seine Daseinsberechtigung abzuspochen, denn *„the importance of the school is best designated as ,initiatory‘ and ,contributory‘ rather than as substantially ,unique‘ or ,independent“*^{389 390}.

Als ‚einleitend‘ lässt sich die Schule bezeichnen, weil sie es oftmals ist, die den Spracherwerb im Allgemeinen, den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im Lesen und Schreiben oder die Differenzierung der sprachlichen Register einleitet. Die Bezeichnung ‚beitragend‘ weist auf die Stärkung der Bindung an die Sprache durch das Vermitteln von historischen, kulturellen und moralischen Gründen für ein solches Bekenntnis – mit dem Ziel der Schaffung einer sozialen Verbindung zwischen Sprache sowie Sprecher/innen – hin.³⁹¹

388 vgl. KAUFMANN (2006): 2437f. und CRYSTAL (2000): 136ff.

389 FISHMAN (2001): 371. | Übersetzung des Autors aus dem Englischen: „die Bedeutung der Schule ist am ehesten als ‚einleitend‘ oder ‚beitragend‘ denn tatsächlich ‚alleinig‘ oder ‚unabhängig‘ zu bezeichnen.“

390 vgl. KAUFMANN (2006): 2437.

391 vgl. FISHMAN (2001): 371ff.

Der sozialen Sprachverwendung kommt folglich große Bedeutung zu, denn nur durch das Verwenden einer Sprache in vielfältigen Domänen und Kontexten können Menschen dieselbe auf einem kompetenten Niveau erlernen. Da jedoch viele Schüler/innen in immersiven Schulformen außerhalb der Schule bzw. des Unterrichts die Sprache der Mehrheitsgesellschaft verwenden, gilt es im Rahmen der curricularen Möglichkeiten im Unterricht sowie im direkten Umfeld der Schule (Nachmittagsunterricht, Kooperation mit Vereinen etc.) verschiedene authentische Kommunikationssituationen zu ermöglichen, damit Kinder und Jugendliche erleben, dass die (erworbene) Zweitsprache nicht nur eine ‚Schulsprache‘ ist, sondern diese ebenso alle sozialen Funktionen wie die dominierende Sprache erfüllen kann. Darüber hinaus gilt es die Eltern, die sich eine zweisprachige Ausbildung für ihre Kinder wünschen, aktiv miteinzubeziehen, damit sich den Lernenden weitere soziale Kommunikationskontexte eröffnen.

6.3. Forschung zur schulischen Förderung des Sprachgebrauchs in anderen Regionalsprachen

Bevor die soziolinguistischen Ausführungen auf den konkreten Fall des Okzitanischen übertragen sowie überprüft werden, seien nachfolgend die schulischen Bemühungen anderer Regionalsprachen in Europa – des Baskischen sowie des Walisischen – für eine Stärkung der sozialen Verwendung angeführt. Diese beiden Sprachen weisen zwar eine unterschiedlich weite geographische Verbreitung sowie eine abweichende politisch-rechtliche Stellung auf, aber können dennoch aufgrund ihrer intensiven Beschäftigung mit dieser Frage als positive Vorbilder für eine Weiterentwicklung des Okzitanischunterrichts dienen.

An dieser Stelle wurde bewusst kein Vergleich mit weiteren französischen Regionalsprachen mit schulischem bzw. universitärem Unterricht (Bretonisch, Baskisch, Katalanisch etc.) angestellt, obwohl in diesem Fall derselbe politisch-juristische Kontext vorliegen würde, denn, abgesehen von den beiden nachstehenden Ausnahmen, die sich nicht problemlos mit dem Okzitanischen vergleichen lassen, kann man bei genauerer Betrachtung der weiteren *langues de France* keine bedeutend positiveren Umstände feststellen:

- Das Korsische etwa genießt in der *Collectivité de Corse* einen anderen politischen Status und verfügt über Sonderrechte, die es zu einem Pflichtfach in korsischen Schulen machen, was die Gesamtsituation des Korsischunterrichts (Lernendenzahl, Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte, Produktion von didaktischem Material etc.) grundlegend verändert.

– Das Elsässische als Regionalsprache mit dem am stärksten frequentierten Unterricht bzw. die rhein- und moselfränkischen Dialekte in Lothringen, den *langues de Moselle*, können nicht problemlos mit anderen autochthonen Sprachen verglichen werden, zumal sie als Ausbausprachen³⁹² des Deutschen, der Amtssprache der Nachbarländer Deutschland und Luxemburg, gelten und in den Schulen manchmal mit dem Standarddeutschen vermischt bzw. gänzlich dadurch ersetzt werden.

6.3.1. Fallstudie 1: Baskisch in Spanien

Ein besonders positives Beispiel für die Bedeutung der Schule in der Umkehrung des *language shift* ist die Autonome Region Baskenland (*Euskal Herria*) im Norden Spaniens, wo Baskisch seit dem Jahre 1969 in den immersiven Privatschulen *Ikastolak* sowie seit 1983 in allen Schulen je nach gewähltem Schulmodell in unterschiedlichem Ausmaß unterrichtet wird. 1993 wurden ebenso öffentliche Schulen mit Immersionsunterricht eröffnet und im Zuge dessen einige *Ikastolak* in das staatliche Schulwesen eingegliedert; die nichtübernommenen Standorte werden immer noch als private Schulen geführt.

Man unterscheidet im Schulwesen dieser Region das Modell A, in dem Spanisch als Unterrichtssprache sowie Baskisch als L2 im Umfang von zumeist drei Wochenstunden gelehrt wird; das Modell B mit bilingualen Unterricht in beiden Sprachen sowie das immersive Modell D, das die *Ikastolak* umfasst. Weiters legen alle Schultypen seit dem Jahre 2010 einen zunehmenden Wert auf Mehrsprachigkeit und führen immer früher weitere Sprachen ein, in denen bisweilen einzelne Unterrichtsgegenstände im Sinne des *Content Language Integrated Learning* abgehalten werden. In der Folge haben die Lernenden nicht selten etwa mehr Stunden Englisch als Spanisch pro Woche.

Die Eltern können vor dem Eintritt in das Schulwesen entscheiden, in welchen Schultypus ihre Kinder gehen sollen. Da jedoch, egal welcher Zweig gewählt wird, stets Unterricht in bzw. auf Baskisch besucht werden muss, wählen die meisten (auch monolingual spanischsprachigen) Erziehungsberechtigten das Modell D (73,6 % aller Schuleinschreibungen für das Schuljahr 2011/12), gefolgt vom Modell B mit 22,5 % und dem Modell A mit 3,9 %. Selbst in der

392 Im Diskurs rund um die französischen Regional- und Minderheitensprachen stößt man immer wieder auf die Frage, inwiefern man bei manchen Sprachen (v. a. Elsässisch), tatsächlich von ‚eigenen‘ Sprachen bzw. ‚Abstandsprachen‘ gemäß Kloss sprechen kann oder ob es sich hierbei doch vielmehr um weiterentwickelte Varianten einer anderen Sprache („Ausbausprachen“) handelt. Früher wurden selbst Sprachen wie Okzitanisch oder Katalanisch, die mittlerweile als Abstandsprachen betrachtet werden, als ausgebaute Varianten des Französischen angesehen, was sich in der negativen Sichtweise auf die vermeintlichen *patois* widerspiegelt, vgl. BOSSONG (2008).

gesamten Lernendenzahl zeigt sich eine wachsende Bedeutung der immersiven Schulen, denn durchschnittlich 69 % aller Schüler/innen der Autonomen Gemeinschaft Baskenland besuchen Schulen des Modells D, während das Interesse am spanischsprachigen Schulmodell immer stärker abnimmt.

Der Blick auf das baskische Schulwesen in Spanien zeigt, dass vor allem die immersiven und bilingualen Schulen durch den realistischen Blick auf das anzustrebende Sprachniveau für Eltern und Lernende interessanter werden: So setzt sich das spanischsprachige Modell A mit Baskisch als Unterrichtsgegenstand gute rezeptive Kompetenzen in Baskisch, eine Vorbereitung für Alltagskommunikation in Baskisch, positive Einstellungen gegenüber der Sprache und die Befähigung zur Teilnahme an der baskophonen Umwelt zum Ziel. Das bilinguale Modell B mit Spanisch und Baskisch als Unterrichtssprache zielt auf hohe rezeptive sowie angemessene produktive Sprachkompetenzen und die Vorbereitung auf weiterführende Ausbildung auf Baskisch ab, während das immersive Modell D mit Baskisch als Unterrichtssprache die Stärkung der Sprachkompetenz, den Ausbau des Baskischen zu einer Sprache der Konversation und des Unterrichts, die Stärkung der baskischsprachigen Schülerschaft und in weiterer Folge die Baskisierung der autonomen Region durch die Schule wie auch das Erlangen zufriedenstellender Spanischkenntnisse anstrebt.

In Verbindung mit den unterschiedlichen genannten Zielen stehen auch die didaktisch-methodischen Überlegungen im Hinblick auf curriculare Inhalte, denn in den Modellen B und D wird ein fachbezogener Ansatz verfolgt, bei dem nichtsprachliche Unterrichtsgegenstände auf Baskisch gelehrt werden. Der eigentliche Baskischunterricht konzentriert sich in diesen Schultypen auf die Grammatik, das Sprechen, die Sprachverwendung sowie die Literatur, wohingegen der Baskischunterricht in Modell A einem traditionellen L2-Unterricht mit formalsprachlich orientiertem Lehrplan folgt. Im Modell D ist der eigentliche Spanischunterricht allerdings nicht als Zweitsprachenunterricht angelegt, sondern wird aufgrund der breiten sozialen Verwendung wie im Modell A als zweite L1 unterrichtet.

Aufgrund der regionalsprachenfreundlichen Gesetzgebung konnte sich in der Autonomen Region Baskenland ein Schulsystem entwickeln, dass die Sprachkenntnisse der Bevölkerung heben konnte, wie offizielle Statistiken belegen: Im Jahre 2011 bezeichneten sich 37,25 % der regionalen Bevölkerung als Baskischsprecher/innen und 25,55 % als Quasi-Baskophone, was einer Steigerung der Baskischsprechenden entspricht. Noch im Jahre 1996 gaben 49,4 % an, Spanischsprecher/innen zu sein, doch 15 Jahre später sehen sich nur mehr 37,2 % als rein Hispanophone. Trotz der positiven Entwicklung der Sprecher/innenzahlen und des Erfolgs der baskischsprachigen Schulen liegt eine gänzliche Normalisierung weiterhin in Ferne, denn die

baskische Sprache findet noch immer nicht in allen sozialen Domänen, v. a. in Medien, Politik und Verwaltung, genügend Platz.³⁹³

Laut den Ergebnissen einer Befragung unter Baskischlehrenden sowie Lehramtskandidat(inn)en von Valadez et al. aus dem Jahre 2014³⁹⁴ sprechen beide Versuchsgruppen davon, dass das Schulsystem sowie das zunehmende Sprachbewusstsein, das zu einem großen Teil über die Schulen und Universitäten transportiert wird, zu einer Ausbreitung der Sprachverwendung in der Gesellschaft führten. Während die aktiven Lehrkräfte das Bildungswesen als wichtigsten Faktor (Nennung von 56,5 % aller Befragten) hierfür ansehen, ist für die angehenden Lehrenden das Sprachbewusstsein der primäre Faktor (Nennung von 47,8 % aller Befragten).

Die *Ikastolak*, das baskische Pendant zu den *Calandretas*, erkannten schon in den 1980er-Jahren, dass das Ausbreiten der Sprachverwendung auf den außerschulischen Kontext kein leicht zu erreichendes Ziel ist und dass die Lernenden zwar gute Kenntnisse der Bildungssprache, aber wenig alltagssprachliche Kompetenzen erwerben, wodurch der sprachliche Transfer auf informelle Kontexte außerhalb sowie innerhalb der Schule stark eingeschränkt wird. Man bemerkte bereits damals, dass der schulische Lehrprozess verändert werden muss, damit die Schüler/innen nur nicht die Sprache lernen, sondern ebenso verwenden können. Aus diesem Grund starteten sie in den 1980er-Jahren das Projekt *Euskaraz Bizi* (bask.: Leben auf Baskisch), in dessen Rahmen Motivationskampagnen sowie außerschulische Freizeitaktivitäten zur Intensivierung der Sprachverwendung lanciert wurden.

Doch im nächsten Jahrzehnt³⁹⁵ zeigte sich, dass die alleinige Förderung der baskischen Sprache nicht denkbar³⁹⁶ und sinnvoll ist, zumal die Zukunft in Zeiten der steigenden Globalisierung nur mehrsprachig sein kann. Laut den Befürworter(inne)n für das Baskische sollte selbiges in der Autonomen Region Baskenland (*Euskal Autonomia Erkidegoadi* oder *Euskadi*) zur dominierenden Sprache aufsteigen, während gleichzeitig sichergestellt werden muss, dass seine Sprecher/innen auch weitere Sprachen sprechen. Das neue Projekt mit dem Namen

393 vgl. GORTER (2015): 89f., VALADEZ / ETXEBERRIA / INTXAUSTI (2015): 62ff. und CENOZ (2009): 60ff.

394 vgl. VALADEZ / ETXEBERRIA / INTXAUSTI (2015): 66ff.

395 Trotz der Eingliederung einiger *Ikastolak* in das staatliche Schulsystem im Jahre 1993 und der damit einhergehenden Trennung in private *Ikastolak* sowie öffentliche Schulen des Modells D folgen fast alle immersiven Schulen den Ideen und Projekten der *Ikastolak*. Die nachstehenden Ausführungen wurden sowohl für die spanischen als auch die französischen *Ikastolak* entwickelt.

396 Der Artikel 3 der spanischen Verfassung verbrieft die Stellung des Kastilischen als Amtssprache Spaniens, während die *lenguas españolas* (Katalanisch, Aranesisch/Okzitanisch, Galizisch, Valenzianisch sowie Baskisch) nur in den jeweiligen Autonomen Gemeinschaften kooffiziellen Status neben der nationalen Amtssprache genießen.

Eleaniz (bask.: mehrsprachig) setzte sich u. a. durch die Einführung des Englischen als Unterrichtssprache in einigen Gegenständen die Mehrsprachigkeit zum Ziel und verfolgte neue Initiativen in der Gestaltung des Curriculums, wobei Baskisch stets die Hauptachse des sprachlichen wie nichtsprachlichen Unterrichts bildet. Die mehrheitliche Erstsprache, Spanisch oder Französisch, bildet in der Schule die L2, die jedoch erst ab dem Alter von 8 Jahren (bzw. 6 Jahren für Kinder aus primär baskophonen Familien) gelehrt wird und somit nach der L3 Englisch, die bereits ab dem 4. Lebensjahr unterrichtet wird, folgt. Als L4 sollte die Sprache des jeweiligen Nachbarlands, entweder Französisch oder Spanisch, erlernt werden. Als am Ende der Schulpflicht zu erreichende Kompetenzniveaus wurden für Baskisch und die Erstsprache (bzw. L2 laut Hierarchie im Sprachcurriculum der *Ikastolak*) das Niveau B2+, für Englisch B1+ und für die Sprache des Nachbarlands A2 festgelegt. Diese Reihenfolge wurde von Sprachwissenschaftler(inne)n damit begründet, dass die Vorzüge des frühkindlichen Spracherwerbs für die neue Sprache Englisch genützt werden sollten und in der jeweiligen Erstsprache ohnehin bereits mündlich alltagssprachliche Fähigkeiten erworben wurden, die von der Schule um das Register der Bildungssprache ergänzt werden sollten.

Im Jahre 2000 wurde dann das *Ikastolen Hizkuntz Proiektua* (bask.: Sprachprojekt der *Ikastolak*) gestartet, das alle vorherigen Projekte verbinden möchte und sich zum Ziel setzt, die Dichotomie zwischen Sprachlernen und Sprachverwendung aufzuheben. Folgende Herausforderungen galt es hierbei zu berücksichtigen: das Antworten auf die sprachlichen Bedürfnisse der heutigen Gesellschaft, die qualitative Verbesserung des kommunikativen Umfelds der Schule, die Wiederbelebung der Sprachverwendung sowie der baskischen Kultur und die Integration der kulturellen wie sprachlichen Diversität.³⁹⁷

Um die Sprachverwendung außerhalb des Unterrichts zu forcieren, untersuchte die Projektgruppe der *Ikastolak* in einem ersten Schritt die Gesamtheit der schulischen Einflussfelder auf die sprachliche Entwicklung der Lernenden (vgl. die folgende Abbildung):

397 vgl. ELORZA / MUÑO A (2008): 85ff. und CONFÉDÉRATION DES IKASTOLAS DU PAYS BASQUE (Hrsg.) (2009): 18ff.

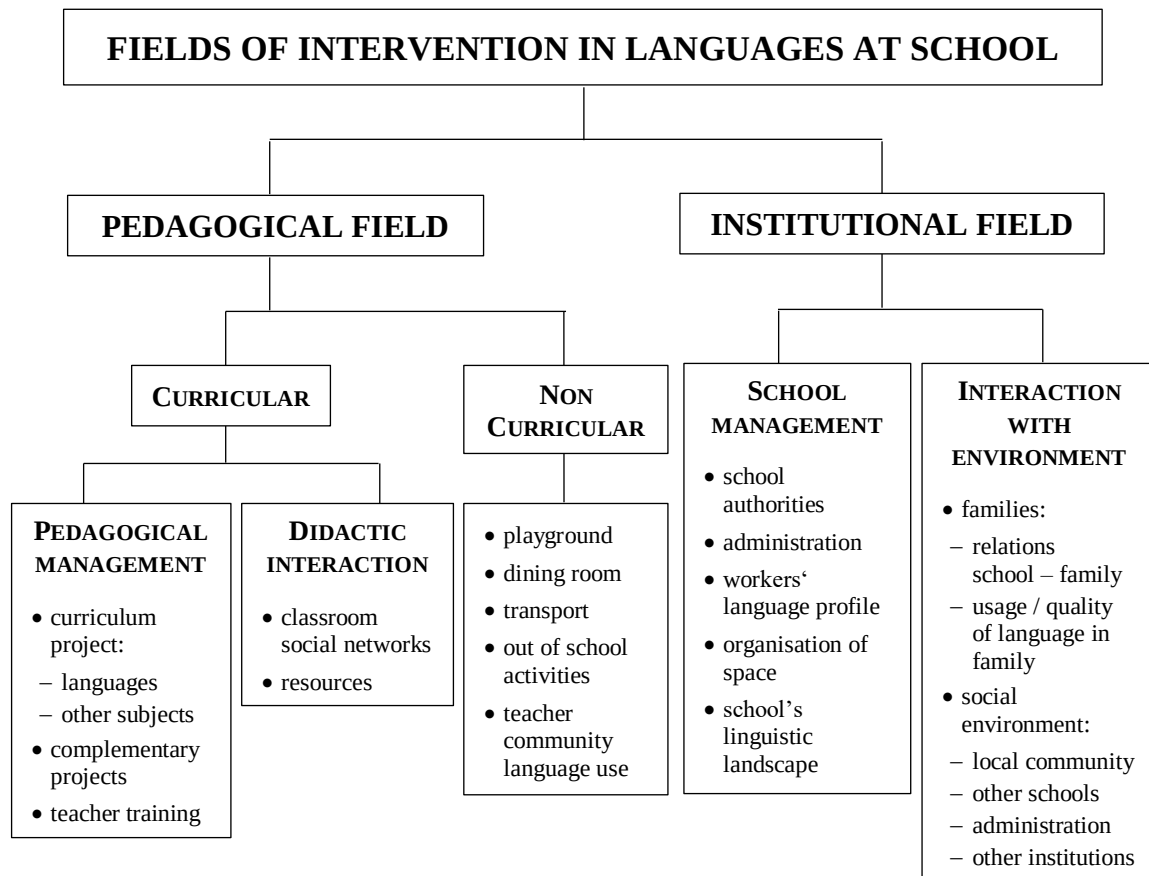


Abb. 6: Felder der sprachlichen Intervention in der Schule (ELORZA / MUÑO A 2008: 90)

Die Sprachverwendung im schulischen Kontext lässt sich prinzipiell in zwei Einflussphären unterteilen: das pädagogische Feld, das die sprachlichen Lehr- und Lernprozesse im Inneren der Schule sowie jegliche außerschulische Tätigkeit mit pädagogischer Zielsetzung betrifft, und das institutionelle Feld, das sich mit den sprachlich-kommunikativen Vorgängen im schulischen Umfeld sowie innerhalb der Schulorganisation auseinandersetzt.

Innerhalb des pädagogischen Felds kann man weiters sprachliche Einflüsse innerhalb des konkreten Unterrichts (*curricular*) sowie außerhalb der eigentlichen Unterrichtsstunden (*non curricular*) unterscheiden. Obgleich im Rahmen der Kommunikation bei außercurricularen Aktivitäten, wie Spielzeit, Essenszeit, Transfer zur Schule bzw. Heimweg, Exkursionen, aber auch bei der Sprachverwendung innerhalb der Lehrendengemeinschaft, andere Sprachen nicht dezidiert ausgeschlossen werden, ist diese Domäne primär dem Baskischen vorbehalten, um die Verwendung außerhalb der Schule zu initiieren. Der sprachliche Einfluss mit Unterrichtsbezug lässt sich in eine pädagogische sowie didaktische Unterkomponente aufteilen, die jedoch in engem Zusammenhang stehen. Auf der pädagogischen Ebene spielt die Sprache oder, besser gesagt, spielen die Sprachen eine bedeutende Rolle im Lehrplan, zumal sie als eigene Fächer unterrichtet und in den restlichen Gegenständen als Kommunikationsmedium verwendet

werden. Neben dem Kernunterricht finden in den *Ikastolak* gleichsam zusätzliche Projekte (Schulpartnerschaften, saisonale Projekte etc.) statt, die die Sprachverwendung bedingen. Ein bedeutender pädagogischer Aspekt ist die Lehrendenausbildung, in der vor allem die Perfektionierung der Sprachkenntnisse, der Didaktik und Methodik, aber auch der Einstellungen im Hinblick auf Sprachen generell im Zentrum stehen. Unter die didaktische Komponente fallen die sozialen Gruppen innerhalb des Klassenverbands sowie die verwendeten Materialien.

Das institutionelle Feld weist seinerseits ebenfalls zwei Untergruppen auf, die sowohl die internen Prozesse als auch die externen Prozesse betreffen. Innerhalb der Schulorganisation spielen auf den ersten Blick die Vorgaben der Schulbehörden sowie der Administration am betreffenden Standort eine gewichtige Rolle für die Möglichkeiten der Sprachverwendung. Doch die Auswirkung der Organisation der Räumlichkeiten (Möglichkeiten für Gruppen- und Partnerarbeiten oder nur für Frontalunterricht, Rückzugsorte für die Lernenden, gemeinsam genutzte Räume für Schüler/innen sowie Lehrkräfte etc.), die Präsenz der Sprache innerhalb des Schulgebäudes, beispielsweise durch Plakate, Schilder oder Durchsagen, sowie zu guter Letzt die Sprachkenntnisse der Beschäftigten sind ebenso wichtig – wenn nicht sogar noch wichtiger – für die Entwicklung des Sprachbewusstseins und der Sprachkompetenzen seitens der Lernenden. Neben den inneren Prozessen steht jede Schule in permanenter Interaktion mit den Familien und dem generellen sozialen Umfeld (Gebietskörperschaften, andere Schulen und Einrichtungen sowie die lokale Gemeinschaft), denen eine große Bedeutung zukommt, denn immerhin sind es diese Gruppen, die durch die Verwendung oder Nichtverwendung der Sprache sowie die sprachliche Qualität maßgeblich zu einer Verbreitung der jeweiligen Sprache und somit zu einer Normalisierung beitragen.³⁹⁸

Da alle Kommunikationskontexte außerhalb des eigentlichen Unterrichts, insbesondere die außercurricularen Aktivitäten sowie die institutionellen Prozesse, stark zum Aufbau einer kommunikativen Kompetenz für den Alltag beitragen, müssen diese besonders gefördert werden. Obschon die Forscher/innen hinter diesem neuen Projekt der *Ikastolak* den Ausführungen von Fishman beipflichten und diesen auch explizit zitieren, sprechen sie der Schule sehr wohl eine größere Rolle im Erwerb einer alltagssprachlichen Kompetenz zu, denn „*in most cases, they [Anm.: die Schulen] cannot rely on the social environment to provide students with the full range of communicative tasks that is required for their linguistic development*“³⁹⁹. Der

398 vgl. CONFÉDÉRATION DES IKASTOLAS DU PAYS BASQUE (Hrsg.) (2009): 44ff.

399 ELORZA / MUÑO A (2008): 90. | Übersetzung des Autors aus dem Englischen: „in den meisten Fällen können sie nicht darauf vertrauen, dass das soziale Umfeld Schüler/innen mit der vollen Bandbreite an kommunikativen Aufgaben ausstattet, die für ihre sprachliche Entwicklung vonnöten sind“

schulische Unterricht muss also neben der Vermittlung bildungssprachlicher Kenntnisse verschiedene Kommunikationsanlässe in ausreichendem Ausmaß anbieten, um die Alltagssprache in das Klassenzimmer zu integrieren und diese zu trainieren, damit sie außerhalb des Schulgebäudes angewendet werden kann.⁴⁰⁰

Anhand des Modells der sprachlichen Einflussgrößen (vgl. Abb. 6) wurden im Zuge des Projekts alle vorgegebenen Rahmenbedingungen oder Maßnahmen für die Gesamtheit der *Ikastolak* bzw. den jeweiligen Schulstandort genauestens beschrieben und Möglichkeiten der Ausweitung der Kommunikationssituationen analysiert.

Auf der curricularen Ebene des pädagogischen Felds wurde ein sprachenübergreifendes Curriculum entwickelt, für das Pläne der zu entwickelnden Sprachfähigkeiten, die es für das Verstehen des betreffenden Unterrichtsgegenstands, aber auch die Entwicklung der Sprache *per se* benötigt, erstellt. Für den Unterricht im Kindergarten sowie in der Primarstufe werden in diesen Planungen sämtliche Lernaktivitäten hinsichtlich der nötigen sprachlichen Kompetenzen analysiert und beschrieben. Neben den fachlichen Inhalten werden die Entwicklung der bildungssprachlichen Kenntnisse, die im vorangegangenen Schritt untersucht wurden, sowie die entsprechenden Textmuster als Lernziele formuliert. In der Sekundarstufe, vorwiegend in den letzten Jahren, wird der Unterricht der weiteren Sprachen oftmals in Form des *Content Language Integrated Learning* angelegt, in dem sich Sprach- und Fachlernen gegenseitig unterstützen. In Experimenten zeigte sich, dass die Verwendung des Baskischen, aber vor allem auch der gelehrten Fremdsprachen, als Unterrichtssprache das Lernen der fachlichen Inhalte fördert und die Ergebnisse der Schüler/innen weitaus besser als in Vergleichsgruppen waren, was in Frankreich zwischen rein französischsprachig sowie bilingual unterrichteten Lernenden ebenfalls festgestellt wurde.

Im nichtcurricularen Bereich wurde neben den Kampagnen zur Erhöhung der Motivation und Verbesserung der Einstellungen gegenüber dem Baskischen untersucht, welche Sprachregister und Kommunikationsstrategien in außerschulischen Aktivitäten, etwa im Sport oder im privaten Kunstunterricht, vonnöten sind, um die wichtige informelle Kommunikation auf Baskisch zu gewährleisten. Für diesen neuen Zugang wurde die Kooperation mit den jeweiligen Institutionen (Sportvereinen, Kunstateliers etc.) intensiviert und die Betreuenden in sprachlicher Hinsicht ausgebildet, um authentische Kommunikationssituationen für die Kinder und Jugendlichen zu schaffen.

400 vgl. CONFÉDÉRATION DES IKASTOLAS (Hrsg.) (2009): 45ff. und ELORZA / MUÑO A (2008): 89f.

Was den institutionellen Bereich betrifft, so wurden die Schulstandorte dazu angehalten, dem Baskischen den größtmöglichen Raum zu geben und die Verwendung der Sprache ebenso offiziell zu beschließen. Die Schulen sollten zudem die Hauptprobleme in der Verbreitung der Kommunikationssituationen nach außen hin untersuchen, um diesen Einhalt zu gebieten und die soziale Verwendung in diesen Bereichen gezielt zu fördern.⁴⁰¹

6.3.2. Fallstudie 2: Walisisch im Vereinigten Königreich

In Wales steht man vor ähnlichen Problemen, denn trotz der hohen sprachlichen Kenntnisse, die durch den bilingualen und immersiven Unterricht erworben werden, und der juristisch-politischen Gleichstellung von Walisisch sowie Englisch bleibt die soziale Verwendung des Walisischen außerhalb der Schule oftmals zugunsten des weiterhin dominierenden Englischen aus.⁴⁰² Besonders ab dem Beginn der Sekundarstufe, d. h. dem Einsetzen der Pubertät, scheint die englische Sprache in informellen Kommunikationskontexten funktional relevanter zu sein, was die schulischen Bestrebungen für eine breitere soziale Verwendung des Walisischen *à la longue* unterwandert.⁴⁰³

Derzeit wird die walisische Sprache *de facto* in allen Schulen in Wales gelehrt, wobei es je nach der Region Unterschiede im gewählten Schultypus geben kann: Neben der immersiven *Welsh-medium education* (walis.: *Addysg Gyfrwng Cymraeg*), in der das Walisische bei Eintritt in das Bildungssystem zumeist zwischen 70 und 90 % der gesamten Unterrichtsdauer einnimmt und gegen Ende der Schulpflicht dem Englischen annähernd gleichgestellt ist, gibt es einen bilingualen Unterricht, dessen Verhältnis zwischen Walisisch und Englisch stark variieren kann, sowie die *English-medium education*, in der das Walisische als eigenes Unterrichtsfach wie eine ‚Fremdsprache‘ vermittelt wird.

Im Gegensatz zu den immersiven Schulen in Frankreich wurde bereits im Jahre 1947, d. h. drei Jahre nach dem *Education Act of 1944*, der erstmals offiziell lokalen Schulbehörden einen walisischsprachigen Unterricht ermöglichte, die erste öffentliche Primarschule mit immersivem Unterricht und 1956 die erste staatliche Sekundarschule mit Walisisch als überwiegender Unterrichtssprache eingeführt. Zu Beginn besuchten hauptsächlich Lernende mit Walisisch als L1 diese Schulen, doch ab den frühen 1960er-Jahren sowie den Erfolgen, die die kanadischen

401 vgl. ELORZA / MUÑOZ (2008): 93ff.

402 Es zeigt sich hier ein gewisser Unterschied zwischen der linguistischen Kompetenz, d. h. den theoretischen Sprachkenntnissen auf der Ebene der *langue*, sowie der sprachlichen Performanz, der praktischen Sprachäußerungen auf der Ebene der *parole*, denn obgleich viele Waliser/innen ihre autochthone Sprache auf hohem Niveau beherrschen, verwenden sie diese nicht in der Kommunikation.

403 vgl. THOMAS / ROBERT (2011) und EDWARDS / PRITCHARD-NEWCOMBE (2005).

Schulen mit immersivem Unterricht zeigten, ließen immer mehr monolingual englischsprachige Eltern ihre Kinder in diesen Schulen einschulen. Der große und andauernde Erfolg dieser Schulformen dürfte die Immersionsmodelle in Frankreich und Spanien, allen voran die baskischen *Ikastolak* sowie die bretonischen *Diwans*, stark in ihrer Entstehung gefördert und in der weiteren Entwicklung geprägt haben.

Im Laufe der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelte sich die Verwendung des Walisischen im Schulsystem, aber auch in der gesamten Gesellschaft stetig weiter, wofür primär die Regionalregierung durch ihre politischen Bemühungen in sämtlichen Bereichen der Öffentlichkeit (Medien, Schulwesen, Arbeitswelt, Erwachsenenbildung, Jugendarbeit, Politik und Verwaltung etc.) verantwortlich zeichnet.

Statistischen Zahlen zufolge zeigt die aktive Sprachpolitik Erfolge, denn in den letzten Erhebungen zur Sprachverwendung von 2011 gaben ca. 23 % aller Waliser/innen an, die Sprache problemlos sprechen und verstehen zu können, wohingegen sich 1991 nur 18,7 % der Bevölkerung Wales‘ als walisischsprachig betrachteten. Der größte Zuwachs konnte in der Altersgruppe der 5- bis 16-Jährigen festgestellt werden, was die Bedeutung der Schule für die Normalisierung des Walisischen unterstreicht.⁴⁰⁴

Obgleich der Rückgang der walisischen Sprache sowie der Sprachwechsel zum Englischen aufgehalten bzw. teilweise umgekehrt werden konnte, lässt sich eine Einschränkung der sozialen Funktion des Walisischen erkennen, die sich einerseits am abnehmenden Interesse an der Sprache mit zunehmendem Alter sowie andererseits an der überwiegenden Mehrheit an Schüler/innen des walisischen Schulsystems, die aus rein englischsprachigen Familien kommen oder später nur manchmal die Sprache an ihre Kinder weitergeben, zeigt. Um diesen Mangel an außerschulischen Kommunikationskontexten wettzumachen und den Kontakt mit der Sprache zu intensivieren, wurden von der Regierung zahlreiche bildungspolitische Maßnahmen, aber auch allgemeine Projekte und Kampagnen zur Stärkung der alltäglichen Sprachverwendung des Walisischen gestartet.⁴⁰⁵

Im Bildungssystem wurden nach Jahrzehnten privater Initiativen, die seit den 1940er-Jahren immersive Baby- und Kleinkindgruppen, Spielgruppen für alle Altersstufen sowie Hortgruppen auf Walisisch anbieten, die *Mudiad Meithrin* (walis.: Vorschulbewegung) vom Staat über-

404 vgl. EDWARDS / PRITCHARD NEWCOMBE (2005): 298ff., WELSH GOVERNMENT: *Welsh Language Strategy 2012-17* und WELSH GOVERNMENT: *Evaluation of the Welsh-medium Education Strategy* (beide: Online-Zugriff am 15.02.2017).

405 vgl. WELSH GOVERNMENT: *Review of the Everyday Welsh Project* (Online-Zugriff am 15.02.2017).

nommen, um die rückläufige familiäre Weitergabe der Sprache teilweise auszugleichen und die Kinder auf den Besuch einer weiteren immersiven Schule vorzubereiten. Darüber hinaus werden *Ti a Fi*-Gruppen (walis.: Du-und-ich-Gruppen) zur besseren Integration englischsprachiger Eltern und zu ihrer Motivation zum Erlernen des Walisischen angeboten. Unterstützt wird dieses Vorhaben vom Regierungsprojekt *Twf*, in dessen Rahmen (angehende) Eltern, die ihre Kinder walisischsprachig oder bilingual erziehen möchten, in Gesundheitseinrichtungen sowie den Gemeinden über die Vorzüge und Möglichkeiten der Zweisprachigkeit informiert werden. Ebenso werden Familienkurse (*Cymraeg i'r Teulu*, walis.: Walisisch für die Familie) als Anreiz für Eltern und Kinder, die Sprache zu erlernen, und Erwachsenenkurse von den Vorschulen sowie Volkshochschulen angeboten.⁴⁰⁶

Neben dem Schulunterricht, den Kursen der Erwachsenenbildung sowie der relativ starken Präsenz der walisischen Sprache im öffentlichen Leben besteht schon seit dem Jahre 1922 die *Urdd Gobaith Cymru* (walis.: Walisische Liga der Hoffnung), die größte Jugendorganisation (ca. 50.000 Mitglieder) mit dem Ziel der Förderung der Sprache und Kultur Wales'. Die Palette an organisierten, stets walisischsprachigen Aktivitäten reicht von verschiedensten Sportvereinen, die regelmäßig trainieren und sich bei Turnieren miteinander messen; kulturellen Veranstaltungen, einwöchigen Camps in den Ferien bis hin zum mehrtägigen *Urdd Eisteddfodd*, einem Festival für Sänger, Musiker, Tänzer, Schauspieler und Performancekünstler, das allen 7- bis 24-Jährigen offensteht. Um den Unterricht in sowie auf Walisisch um außerschulische Kommunikationssituationen zu erweitern, kooperieren die Schulen eng mit der *Urdd Gobaith Cymru*, deren Organisation sich aus diesem Grund sogar nach den Schulsprengeln Wales' richtet.⁴⁰⁷

In Anbetracht des etablierten Schulsystems, das kompetente Sprecher/innen des Walisischen ausbildet; der Präsenz der Regionalsprache in zahlreichen Domänen sowie dem reichhaltigen Programm an Projekten zur außerschulischen Verwendung der Sprache erscheint es erstaunlich, wenn Forscher/innen immer wieder eine fehlende soziale Funktion beklagen.⁴⁰⁸

Aus diesem Grund entwickelten zahlreiche Schulen individuelle Ideen, um die Sprachverwendung in der außerschulischen Gemeinschaft zu erhöhen. Nach der Veröffentlichung der Jugendstrategie des *Welsh Language Board* im Jahre 2005 schlossen sich auf übergeordneter

406 vgl. MUDIAD MEITHRIN: *For parents* (Online-Zugriff am 16.02.2017).

407 vgl. URDD: *What is the Urdd?* und URDD: *Urrd Eisteddfod* (beide: Online-Zugriff am 16.02.2017).

408 vgl. PRICE (2013), WILLIAMS / JONES (2013) sowie WELSH GOVERNMENT: *Welsh Language Strategy 2012-17* (Online-Zugriff am 17.02.2017) für die nachfolgenden Absätze.

Ebene die *CYDAG*, die Vereinigung walisischer Immersionsschulen, und andere Beteiligte des *Welsh Language Board* zusammen, um die Faktoren der jugendlichen Wahl von sozialen Sprachmustern und Strategien zu deren Änderung zu erforschen sowie das Walisische außerhalb der Schule durch Projekte und Aktivitäten zu stärken.

Das wichtigste Projekt bestand darin, älteren Schüler(inne)n an Sekundarschulen die Verantwortung für verschiedenste Aktivitäten (u. a. Musikworkshops, Podcastgestaltung, Talenteshows, Gründung von Radiosendern, Ausflüge und wöchentliche Treffen zu verschiedensten Interessensgebieten) für neue Schüler/innen im ersten Jahr zu übertragen, im Rahmen derer es positive Einstellungen zur sozialen Verwendung des Walisischen außerhalb des Unterrichts zu schaffen galt. Abschließende Befragungen unter den jüngeren Lernenden zeigten sowohl ein Bestreben nach der Verbesserung der Sprachkenntnisse als auch ein positiveres Bild der Regionalsprache, die dadurch zusätzlich mit Spaß und Freizeitaktivitäten in Verbindung gebracht wurde. Die älteren Schüler/innen wurden ob ihrer Tutor(inn)enrolle zu Freund(inn)en und Begleiter(inne)n, aber auch zu wichtigen sprachlichen Vorbildern innerhalb der eigenen Altersgruppe, denn die meisten *role models* der Regionalsprache finden sich unter den Großeltern oder Berühmtheiten aus Sport und Kultur.

Ein weiterer untersuchter Punkt, der dem Modell der sprachlichen Einflussphären in der Schule aus der Forschung zum Baskischunterricht ähnelt, ist der gesamtschulische Umgang mit der walisischen Sprache, in den insbesondere das Kommunikationsverhalten der Lehrenden sowie des nichtpädagogischen Personals untereinander fällt. Die Tatsache, dass letztere Gruppe teilweise über keine Sprachkenntnisse verfügt, diese jedoch erwerben möchte, wird weniger als problematisch erachtet denn die Muster der Sprachverwendung der Lehrenden, die außerhalb der Schule bzw. des Unterrichts ebenso selten Walisisch sprechen, während sie dies von ihren Schüler(inne)n verlangen. Dennoch sollte das nichtpädagogische Personal dementsprechend sprachlich ausgebildet werden, um eine Kontinuität der Sprachverwendung seitens der Lehrkräfte, vor allem außerhalb des reinen Unterrichts, zu gewährleisten.

Die Ergebnisse der durchgeführten Forschung zeigen einerseits, dass die soziale Verwendung einer Regional- oder Minderheitensprache stark von intrapersonellen Faktoren abhängt, denn die individuell empfundene Flüssigkeit der Sprachproduktion sowie das Vertrauen in die Sprache spielen eine bedeutende Rolle. So verwenden die Jugendlichen bei persönlichen Zweifeln an der Fähigkeit, flüssig und möglichst fehlerfrei auf Walisisch kommunizieren zu können, eher das Englische. Ebenso wird im Vorhinein die dominierende Sprache vorgezogen, wenn die Sprechenden nicht sicher sind, ob ihre Gesprächspartner/innen die walisische Sprache beherrschen. Die oftmals genannte Unsicherheit resultiert darüber hinaus manchmal aus dem

Verhältnis zwischen der formalen Standardsprache innerhalb der Schule sowie der Varietät, die außerhalb bzw. in der Familie gesprochen wird, was bisweilen zu einer Hemmung oder gar einem Abbruch des Kommunikationsflusses zwischen Schule und Umwelt führt. In Zusammenhang damit steht auch das Korrekturverhalten der Lehrenden, die zwar innerhalb der formalen, curricularen Kontexte die Sprachrichtigkeit fördern müssen, aber in informellen Kontexten vermehrt die Sprachverwendung und das sprachliche Selbstvertrauen, nicht die normative Korrektheit der Sprachproduktion, fördern sollten.

Andererseits ließ sich ein Unterschied in den den Sprachen zugeschriebenen funktionellen Domänen nachweisen, zumal die Schüler/innen angaben, dass die Jugendkultur samt dem damit verbundenen Gruppenzwang, den Einstellungen der Gruppe im Hinblick auf die Sprache, den globalen Medien (v. a. den sozialen Netzwerken), aber auch der persönlichen Einschätzung der Nützlichkeit für die Arbeitswelt ihre Sprachwahl zu Gunsten des Englischen beeinflussen. Die walisische Sprache allerdings wurde vielmehr mit Lernen, Strukturen und Ordnung, Routine sowie Verbesserung assoziiert, die allesamt auf die enge Verbindung zum Kommunikationsraum Schule hinweisen. Weiters lässt sich aus den Ergebnissen ein signifikanter Unterschied zwischen Lernenden aus walisisch- bzw. englischsprachigen Familien, aus ländlichen bzw. städtischen Gebieten wie auch zwischen Burschen und Mädchen herauslesen.

Analog zu anderen Minderheitensprachenschulen zeigt sich beim Walisischen an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe ein häufiger Abbruch des Besuchs einer immersiven Schule, die ansonsten eine noch stärkere Auswirkung auf die Sprachkompetenz der walisischen Bevölkerung hätte. Im Gegensatz zu anderen Sprachen ist dies jedoch nicht dem prinzipiellen Fehlen passender Schulstandorte geschuldet, sondern liegt mitunter an den oftmals englischsprachigen Eltern, die aus einem Gefühl der sprachlichen Unzulänglichkeit heraus ihre Kinder lieber in rein englischsprachige oder bilinguale Schulen mit einigen Fächern auf Walisisch, einschreiben, um ihnen in schulischen Belangen besser helfen zu können. Viele Eltern denken zudem, der Besuch einer immersiven Primarschule würde ausreichen, um ein Kind zu einer/einem lebenslang kompetenten Bilingualen zu erziehen, sodass der Besuch einer englischsprachigen Schule die erworbenen Sprachkenntnisse nicht negativ beeinflussen würde, zumal die Lernenden meistens ohnehin einige Fächer in der Regionalsprache wählen können.

Die Exkurse zu regionalsprachlichem Unterricht in Europa zeigen, dass es in erster Linie auf das politische Engagement des Staates respektive der Region ankommt, inwiefern die Sprachen unterrichtet und gefördert werden können. Doch selbst vor der Gleichstellung des Walisischen mit dem Englischen florierten die immersiven und bilingualen Schulen, was ihre weitere

Entwicklung erleichterte. Im Falle des Baskischen verhielt es sich bis zur Unterzeichnung der aktuell geltenden Verfassung im Jahre 1978 aufgrund der monolingualen Sprachpolitik im Franquismus – zumindest in offizieller Hinsicht – anders.

Es sind allerdings nicht nur die staatlichen Entscheidungen für den Regionalsprachenunterricht maßgeblich, sondern auch die Initiativen aus der betroffenen Sprachgemeinschaft selbst, denn beispielsweise ohne das Engagement und die Hartnäckigkeit der Eltern sowie der baskophonen Gemeinschaft hätten die in den 1960er-Jahren – während des Franco-Regimes, das Baskisch aus dem öffentlichen Schulwesen verbannte – noch privaten *Ikastolak* nie eröffnet und im folgenden Jahrzehnt in das öffentliche Schulsystem überführt werden können. Hätte das Immersionsmodell also nicht so viele Eltern überzeugt, wodurch die Regierung unter Zugzwang gesetzt wurde, würden die *Ikastolak* möglicherweise ein ähnliches Dasein wie die *Calandretas* in Frankreich fristen.⁴⁰⁹

Ebenso muss festgehalten werden, dass kein Kind zu einem bilingualen oder immersiven Unterricht gezwungen wird, sondern die Familien stets freie Wahl haben. Doch selbst den Eltern, die meist monolinguale Sprecher/innen der dominierenden Sprache sind, ist es wichtig, dass ihre Kinder zweisprachig oder sogar mehrsprachig erzogen werden.

Ein mehrsprachiger Ansatz in der Schule bietet zudem den Vorteil, die sprachliche Situation weitaus besser abzubilden, als es das klassische und mittlerweile überholte Diglossieverständnis vermag. Das Lebensumfeld der Schüler/innen bzw. Studierenden ist nicht mehr nur von zwei Sprachen (der Regionalsprache sowie der dominierenden Sprache) geprägt, sondern in verstärktem Ausmaß von mindestens drei oder mehr Sprachen, wobei Englisch als globale *lingua franca* zumeist einen Fixplatz in mehrsprachigen Curricula belegt.⁴¹⁰

6.4. Zwischenfazit für den Okzitanischunterricht

Doch wie lassen sich nun die theoretischen Ausführungen der vorangegangenen Kapitel sowie die genannten Fallbeispiele zum Baskischen in Spanien bzw. dem Walisischen im Vereinigten Königreich auf den Unterricht der Regionalsprachen, insbesondere des Okzitanischen, in Frankreich umlegen?

409 vgl. CENOZ (2009) für eine einlässliche Darstellung der Entstehung der *Ikastolak*.

410 vgl. GORTER (2015): 87.

Das Überleben der okzitanischen Sprache hängt – wie Expert(inn)en und Werke zur generellen soziolinguistischen Situation des Okzitanischen immer wieder betonen – direkt von einer gesellschaftlich-politischen Normalisierung in Form einer regionalsprachenfreundlicheren Gesetzgebung, verstärktem Unterricht, einer stärkeren Präsenz in den Medien etc. ab, die zu einer Ausweitung der Verwendungsbereiche der Sprache innerhalb der Gesellschaft führen sollten.

Verglichen mit früheren Zeiten, in denen die okzitanische Sprache in den lokalen Gemeinschaften noch weitaus häufiger aktiv in der Kommunikation verwendet wurde, aber in der gesamtfranzösischen Gesellschaft weniger präsent war, lässt sich in den vergangenen Jahren verstärkt eine zunehmend ikonographisch-symbolische Funktion des Okzitanischen in Form kultureller Aktivitäten, wie Festivals, oder bewusster Verwendung von einzelnen Wörtern in Unternehmensnamen (insbesondere in der Gastronomie) bzw. sonstigen Bezeichnungen oder ganzer Übersetzungen in öffentlichen Kontexten (v. a. in Presse- oder touristischen Materialien der Gebietskörperschaften) feststellen.

Wie die letzte größere Erhebung unter Okzitanophonen aus dem Jahre 1991 in der ehemaligen Region Languedoc-Roussillon⁴¹¹ zeigte, ist die okzitanische Sprache in offiziell-öffentlichen Domänen inexistent bzw. fast inexistent in der Arbeitswelt. In den Domänen der Freizeitaktivitäten (inklusive der zahlreichen kulturellen oder politischen Vereinigungen), der Familie (insbesondere der älteren Generation) sowie dem Freundes- und Bekanntenkreis findet das Okzitanische zwar noch häufiger seine Anwendung, doch das Französische dominiert bei Weitem als soziales Kommunikationsmittel.

Ebenso manifestierte sich in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende Bedeutung der Sprache in der Literatur, die laut Kremnitz allerdings nicht unbedingt als positiv zu bewerten ist, wenn politisch-gesellschaftliche Normalisierungsbestrebungen unterbleiben und das Okzitanische keine gesellschaftlich-kommunikative Funktion zurückerlangt. Die Sprache würde nämlich somit in ihrer Funktionalität noch stärker eingeengt werden und Gefahr laufen, zu einer reinen ‚Literatursprache‘ zu werden.⁴¹²

Unter diesen Gegebenheiten erscheint der Okzitanischunterricht auf den ersten Blick wichtiger denn je zu sein, um die schrumpfende Gemeinschaft an Sprecher(inne)n zu stärken, indem Kinder und Jugendliche die Sprache intensiv erlernen und somit zu kompetenten Sprachverwender(inne)n werden können. Wie Fishman hinterfragt Alén Garabato gleichsam die Rolle

411 vgl. MANZANO (2004): 76f.

412 vgl. KREMNITZ (1991): 43.

des Unterrichts im Hinblick auf eine Normalisierung der okzitanischen Sprache und kommt zu folgendem Befund:

*En ce qui concerne le domaine éducatif, même si les vieux préjugés qui font des langues régionales des ennemis de l'unité de la République disparaissaient, comment légitimer l'emploi comme langue d'enseignement d'une langue qui a perdu ses fonctions sociales au sein de la communauté ? L'efficacité à long terme de l'enseignement bilingue ou de l'enseignement en immersion fera ses preuves si les enfants ainsi scolarisés deviennent des acteurs de la reconquête des usages sociaux de l'occitan et surtout de sa transmission familiale.*⁴¹³

Wie schon die Metaanalyse der wissenschaftlichen Sekundärliteratur (vgl. Kapitel 5) belegt das obige Zitat die fehlende soziale Verwendung des Okzitanischen, die es, unter anderem auch mithilfe des schulischen und universitären Unterrichts, zu beleben gilt. Der Erfolg der bilingualen und immersiven Unterrichtsformen wird laut Alén Garabato in Zukunft daran gemessen werden, inwiefern die Bildungsinstitutionen die Lernenden dazu befähigen können, das Okzitanische im alltäglichen Leben verwenden und die Weitergabe innerhalb der Familie wiederbeleben zu können.

Doch der Okzitanischunterricht in seiner derzeitigen Form scheint laut dem aktuellen Forschungsstand nicht wirklich in der Lage zu sein, die sprachliche Verwendung außerhalb der Schule zu initiieren. Einerseits zeichnet hierfür die streng monolinguale Ausrichtung des französischen Staates verantwortlich, die anderen Sprachen neben dem Französischen nur einen geringen Platz einräumt. Andererseits werden bis auf einzelne undokumentierte Ausnahmen nur wenige bis keine Maßnahmen, wie etwa Kooperationen mit kulturellen oder sportlichen Vereinen, schulinterne Projekte oder Partnerschaften mit Primärsprecher(inne)n in den einzelnen bilingualen und immersiven Schulen, gesetzt, die die Verwendung des Okzitanischen außerhalb des Unterrichts erfordern. Ebenso wenig wurde die Funktion und Distribution der Sprache innerhalb der gesamten Schule (vgl. das Modell der sprachlichen Einflussphären in Abb. 6) einlässlich untersucht.

413 ALÉN GARABATO (2006): 279 [Anm.: Hervorhebung im Original] | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Was den Bildungsbereich betrifft, lässt sich fragen, wie – selbst wenn die alten Vorurteile, die aus den Regionalsprachen die Feinde der Einheit der Republik machen, verschwunden sind – man den Gebrauch einer Sprache, die ihre sozialen Funktionen innerhalb der Gemeinschaft verloren hat, als Unterrichtssprache rechtfertigen kann? Die langfristige Wirksamkeit des bilingualen Unterrichts oder des immersiven Unterrichts wird sich bewähren, wenn die so beschulten Kinder zu Akteuren der Rückeroberung der sozialen Verwendung des Okzitanischen und vor allem seiner familiären Weitergabe werden.“

Ein weiterer Grund für die geringeren Erfolge hinsichtlich der sozialen Sprachverwendung könnte das falsche Verständnis der Zweisprachigkeit sein, worauf bereits Sumien hinwies, und folglich eine Unklarheit, welches Ziel eigentlich die verschiedenen Unterrichtsformen anstreben. Der Schweizer Soziolinguist und Experte für Zweisprachigkeit Py unterscheidet prinzipiell drei Gruppen von Definitionen des Terminus ‚Bilingualismus‘:

1. **Les pratiques ou usages.** *On appelle bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues.*
2. **Les connaissances linguistiques.** *On appelle bilingue toute personne qui maîtrise la grammaire, le lexique, et la phonologie de deux langues.*
3. **Les attentes sociales.** *On appelle bilingue toute personne qui satisfait les attentes sociales de communautés linguistiquement diverses.*⁴¹⁴

Diese Begriffsklärungen verdeutlichen, dass der Terminus ‚Bilingualismus‘ bzw. ‚Zweisprachigkeit‘ aus unterschiedlichen Blickwinkeln gesehen werden kann und weit von einer eindeutigen Definition entfernt ist. Bereits im Rahmen der Metaanalyse wurde die Kritik Sumiens am ‚Mythos‘ der Bilingualismus thematisiert, die primär die mangelnde Unterscheidung der kognitiven sowie der gesellschaftlichen Zweisprachigkeit aufgreift.

Die gesellschaftliche Zweisprachigkeit bei Sumien lässt sich dem ersten Typus in Pys Klassifikation zuordnen, zumal hier die regelmäßige Verwendung zweier Sprachen in einer Diglossiesituation wie etwa Französisch / Okzitanisch im Zentrum steht. In der Sprachverwendung dieser Personen zeigt sich oftmals eine klare funktionelle Trennung der beiden Sprachsysteme, die nicht additiv, sondern vielmehr komplementär sind.

Dem zweiten Typus nach Py entspricht der von Sumien als ‚kognitiv‘ bezeichnete Bilingualismus, der zumeist das Resultat eines intensiven schulisch-universitären Unterrichts ist. In diesem Fall geht dem sozialen Bedürfnis der Sprachverwendung das Aufbauen kognitiver Strukturen voraus; bisweilen verwenden derart bezeichnete Zweisprachige ihre zweite Sprache jedoch niemals außerhalb des Bildungssystems.

Der dritte Typus verdeutlicht die Verwendung einer Sprache, die sich aus den sozialen Erwartungen und Repräsentationen bzw. Einstellungen gegenüber dieser Sprache ergibt. Eine Person wird gemäß dieser Sichtweise als Reaktion auf die Erwartungen der Gesellschaft zweisprachig.⁴¹⁵

414 PY (2010): 21. | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „1. Die Praktiken oder Gebräuche. Man bezeichnet jede Person als zweisprachig, die regelmäßig zwei Sprachen verwendet. / 2. Die sprachlichen Kenntnisse. Man bezeichnet jede Person als zweisprachig, die die Grammatik, die Lexik und die Phonologie zweier Sprachen beherrscht. / 3. Die gesellschaftlichen Erwartungen. Man bezeichnet jede Person als zweisprachig, die die gesellschaftlichen Erwartungen verschiedensprachiger Gemeinschaften erfüllt.“

415 vgl. PY (2009): 21ff.

Sumien kritisiert in diesem Kontext, dass insbesondere die immersiven *Calandretas* das Konzept der Zweisprachigkeit missverstehen würden, denn laut ihm streben sie einen gesellschaftlichen Bilingualismus an, aber erreichen durch ihren Unterricht im Endeffekt einen kognitiven Bilingualismus. Die Definitionen von Py mögen diese Kritik zwar teilweise entkräften, doch in einem Punkt ist Sumiens Argumentation zulässig – nämlich im Hinblick auf die Frage, welche Ziele der Okzitanischunterricht eigentlich erreichen möchte.

Das baskische Schulwesen in Spanien steht hierfür Pate (vgl. das Fallbeispiel in Kap. 6.2.1.) und zeigt, wie mit klar formulierten Zielen und davon abgeleiteten pädagogisch-didaktischen Entscheidungen Eltern und Schüler/innen besser über die Unterschiede zwischen den Modalitäten des Sprachunterrichts informiert werden können und in der Folge öfter bilingualen bzw. immersiven Unterricht bevorzugen.

Wenn der Unterricht in öffentlichen oder privaten Schulen sowie an Universitäten die Lernenden zu kompetenten Sprachverwender(inne)n, die im Alltag die Sprache spontan verwenden können und für die okzitanische Sprache und Kultur aktiv eintreten, ausbilden soll, bedarf es eines bilingualen oder immersiven Unterrichts, der einen gesellschaftlichen Bilingualismus anstrebt und somit pragmatische Aspekte der Sprachverwendung in den Vordergrund stellt. Hierbei müssen allerdings alle schulischen Bezugsgruppen (Eltern, pädagogisches wie allgemeines Schulpersonal und schließlich die Lernenden) an einem Strang ziehen. Ebenso müssen sich die Schulen stärker als bisher bzw. erstmals nach außen hin öffnen und Kooperationen mit Vereinen oder einzelnen Sprecher(inne)n eingehen, um die Sprache aus dem Schulgebäude hinauszutragen und sie in der Gesellschaft erneut zu verankern.

Für die Vermittlung vorwiegend passiver Kompetenzen – ähnlich des Unterrichts klassischer Sprachen, der sich auf das Übersetzen konzentriert – oder ausschließlich grundlegender kommunikativer wie rezeptiver Kompetenzen ist ein traditioneller Fremdsprachenunterricht zur Ausbildung eines primär kognitiven Bilingualismus ausreichend. Die teilnehmenden Schüler/innen respektive Studierenden erhalten auf diese Weise einen Einblick in die Sprache und Kultur und werden für das Okzitanische sensibilisiert, das sie möglicherweise später vertiefen möchten. Soziolinguistische Bestrebungen wie das Umkehren des Sprachwandels, die Verstärkung der familiären Weitergabe der Sprache oder eine Normalisierung in gesellschaftlicher Hinsicht lassen sich durch einen solchen Unterricht nur kaum erreichen.

Der Musiker und langjährige Okzitanischlehrer Fraj skizziert seinerseits drei denkbare Ziele des Okzitanischunterrichts, der mit dem genannten Problem der eingeschränkten sozialen Verwendbarkeit konfrontiert ist:

*[Q]uin benefici de recuperacion sociala podèm esperar de l'ensenhament d'una lenga artificiala que subreviuriá embarrada? E finalament qué cercam: l'instauracion d'un idiòma novèl parlat per qualques ‚happy few‘ (fosquèssen qualques milierats), l'establiment arbitrari de la ‚nòvlenga‘ de l'entre-se occitanista, o la revivificacion d'una lenga istorica e populària, que cèrtas malauteja, mes polsa encara?*⁴¹⁶

Das Zitat zeugt von einer kritischen Grundhaltung hinsichtlich der anzustrebenden Ziele, denn, abgesehen von der Bezeichnung der Sprache als ‚künstlich‘ und ‚eingeschlossen‘ – gemeint ist hier eingeschlossen in einem starren Gefäß, nämlich der kleinen Sprachgemeinschaft –, sind zwei der drei umrissenen Szenarien eher negativ zu verstehen. Während Fraj das zuletztgenannte Ziel einer Wiederbelebung der ‚tatsächlichen‘ okzitanischen Sprache, also vor allem der dialektalen Varietäten, präferiert, scheinen allerdings eine neue Sprache einiger ‚glücklicher Weniger‘ oder ein willkürlich kreierte ‚Neusprech‘ der Okzitanist(inn)en zu drohen, die nur geringe Chancen auf eine Durchdringung und Ausbreitung innerhalb der Gesellschaft hätten.

Fraj, der sich in seinem Werk *Quin occitan per deman?* (dt.: Welches Okzitanisch für morgen?) die gleichlautende Frage stellt, vermischt im obig diskutierten Textausschnitt die soziolinguistische Bedeutung der Schule mit einem weiteren Diskurs, nämlich der seit gut hundert Jahren kontrovers diskutierten Standardisierung der okzitanischen Sprache.

Die Okzitanophonen sowie jene, die sich für die okzitanische Sprache und Kultur interessieren, sprechen sich laut Forscher(inne)n (vgl. die Ausführungen in Kapitel 5) prinzipiell für einen Unterricht der autochthonen Sprachen aus, obwohl sie den Nutzen für die Stärkung des Okzitanischen durch Ausbildung kompetenter Sprecher/innen anzweifeln und die unterrichtete Sprache, oftmals die languedokisch geprägte Standardvarietät, relativ kritisch sehen.

Bei näherer Betrachtung lässt sich feststellen, dass es hierbei oftmals zu einer nachteiligen Verquickung dieser beiden Problematiken – der durchwachsenen Akzeptanz der Standardisierung und der generellen Rolle der Bildungsinstitutionen für die Umkehrung des Sprachwechsels – kommt. Die mitunter harsche Kritik an Schulen und Universitäten könnte sich somit

416 FRAJ (2014): 34. | Übersetzung des Autors aus dem Okzitanischen: „Welchen Nutzen für die soziale Wiedererlangung können wir vom Unterricht einer künstlichen Sprache, die in einem geschlossenen Gefäß überleben würde, erwarten? Und was suchen wir schließlich: die Einführung einer neuen Sprache, die von einigen *happy few* (seien es auch einige Tausende) gesprochen wird, die willkürliche Begründung eines Neusprechs der okzitanistischen Vereinigungen oder die Wiederbelebung einer historischen Volkssprache, die gewiss in schlechtem Zustand ist, aber immer noch lebendig ist.“

teilweise durch die in weiten Teilen der okzitanischen Sprachgemeinschaft anzutreffende Skepsis im Hinblick auf die Standardisierung erklären lassen.

Im Rahmen einer Erhebung unter rund 300 okzitanischsprachigen Befragten⁴¹⁷ konnte der Autor nachweisen, dass die Standardisierung selbst von Personen mit soziolinguistischen Kenntnissen bzw. einem höheren Bildungsniveau äußerst kritisch betrachtet wird. Trotz der kommunikativen Vorzüge einer Standardvarietät, der vor allem öffentlich-offizielle sowie schriftliche Domänen mit überregionaler Bedeutung (Bildung, Medien, Literatur und Übersetzung, Politik, Beschilderung, Recht, Kultur und Forschung) zugeschrieben werden, wird diese Form als verarmt, künstlich, intellektuell, sozial nicht verankert und die anderen (dialektalen) Formen stigmatisierend empfunden. Die Dialekte hingegen werden als lokale, mündliche Varietäten für die alltägliche soziale Sprachverwendung in der Familie, mit Freunden und Bekannten gesehen, zumal ihnen eine affektive Nähe und Vertrautheit zugeschrieben wird.

Es scheint aufgrund der jahrhundertealten, zentralistischen Sprachpolitik Frankreichs für zahlreiche französische Bürger/innen, selbst für die Sprecher/innen und Verteidiger/innen von Regionalsprachen, schwer zu sein, die Koexistenz einer sprachlichen Standardform sowie dialektaler Varietäten, die unterschiedliche Domänen bzw. Kontexte bedienen und die als komplementär, d. h. nicht einander ausschließend, zu verstehen sind, konzeptuell zu fassen. Aus diesem Grund dominiert im derzeitigen Okzitanischunterricht an Schulen die Standardvarietät, wohingegen regionale Varietäten zumeist, wenn überhaupt, nur in Auszügen literarischer Werke oder punktuell behandelt werden.

Doch genau hier könnte ein kommunikativ-pragmatisch orientierter Okzitanischunterricht ansetzen, indem erstens das soziolinguistische Bewusstsein um die Vereinbarkeit von Standard- und Dialektformen gestärkt und tagtäglich vorgelebt wird, ohne Kinder oder Jugendliche mit abstrakten, soziolinguistischen Modellierungen und Konzepten zu konfrontieren, und zweitens beide Varietäten theoretisch behandelt sowie praktisch verwendet werden. Würde beispielsweise das Standardokzitanische im Schriftgebrauch sowie in naturwissenschaftlich-technischen Fächern, für die es kein entsprechendes traditionelles Vokabular in den Dialekten gibt, verwendet werden, aber die dialektalen Varietäten im mündlichen Sprachgebrauch des schulischen Alltags (in den Pausen, im persönlichen Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden, in der Kommunikation zwischen Lehrenden, in außerschulischen oder Nachmittagsaktivitäten etc.) oder im Sprachunterricht des Okzitanischen etwa beim Verfassen von Aufsätzen und der Arbeit

417 vgl. SIGMUND (2015) für die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse.

an sprachlichen Mitteln (Grammatik im weiteren Sinne, Phonetik und Phonologie, Lexik sowie Pragmatik) eine bedeutendere Rolle spielen, könnte man Schüler/innen und Studierende bereits während ihrer Ausbildung im Erwerb unterschiedlicher Varietäten unterstützen, die sie später für die verschiedensten Lebensvollzüge und Kontexte benötigen. Somit ließe sich die Angst, die dialektale Vielfalt des Okzitanischen würde verloren gehen, entkräften und aktiv bekämpfen.

Um die soziale Funktionalität der Sprache zu erhöhen und das Okzitanische hinaus in die Gesellschaft zu tragen, würde es sich zudem anbieten, an die positiven Erfahrungen anderer europäischer Regionalsprachen, die bereits angeführt wurden, anzuknüpfen. Die rechtlich-politischen Rahmenbedingungen sind in Frankreich selbstverständlich anders gelagert als etwa in der spanischen Autonomen Region Baskenland oder in Wales, doch insbesondere in den *Calandretas* scheinen einige Änderungen möglich:

So könnten im Rahmen einer einlässlichen Analyse, analog zum geschilderten Modell der baskischen *Ikastolak* (vgl. Abb. 6), die sprachlichen Einflussphären am jeweiligen Schulstandort untersucht werden, damit konkrete Maßnahmen zur Hebung der Sprachverwendung in Angriff genommen werden können. Die Stellung der okzitanischen Sprache innerhalb der Schule ließe sich etwa durch den Gebrauch okzitanischer Plakate, Durchsagen oder Schilder erhöhen. Ebenso sollte das gesamte Personal, sowohl das allgemeine als auch das pädagogische, miteinander auf Okzitanisch kommunizieren; Mitarbeiter/innen, die über keine bzw. nicht ausreichende Sprachkenntnisse verfügen, müssten sich verpflichten, diese möglichst rasch zu erwerben.

Für immersive, aber auch bilinguale Schulstandorte wäre eine Patenschaft mit Primärsprecher(inne)n – wie es beispielsweise bereits im niederländischen Friesland praktiziert wird – eine lohnende Maßnahme, um einerseits die Primär- und Sekundärsprecher/innen zusammenzubringen und somit sprachliche Vorurteile abbauen zu können sowie andererseits neue Kommunikationsräume und Domänen für Lernende zu eröffnen. Gleichsam wäre das Miteinbeziehen der Eltern in den Sprachlernprozess ihrer Kinder durch das aktive Engagement für die *causa occitana* und das Vertiefen bzw. Erwerben von Sprachkenntnissen des Okzitanischen erstrebenswert, damit die Lernenden daheim ebenfalls kommunizieren können. Eine vielversprechende Option wäre auch die Kooperation mit Sport- oder Kulturvereinen, um die okzitanische Sprache in die Freizeit der jungen Lernenden zu integrieren. Durch die Loslösung der Assoziation der Sprache mit der Schule werden Lernende stärker zur Sprachverwendung in weiteren Kontexten motiviert und gewinnen dadurch zunehmend an sprachlichem Selbstvertrauen.

Nach diesem soziolinguistisch-theoretischen Blick sowie zwei praktischen Exkursen zu erfolgreichen Modellen des Regionalsprachenunterricht gilt es im nächsten Abschnitt die Hauptakteure des Okzitanischunterrichts, die Lehrenden, zu den Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren ihres Unterrichtsgegenstands zu befragen, um aus diesen Daten neue Erkenntnisse, aber auch konkrete Handlungsvorschläge für eine positive zukünftige Entwicklung ableiten zu können.

ZWEITER TEIL:

Empirisches Forschungsprojekt

Nach der einlässlichen Präsentation der Entwicklung des institutionellen Okzitanischunterrichts in Frankreich, dessen aktueller Situation sowie der Beschäftigung mit der Bedeutung der Schule für Regionalsprachen im Allgemeinen bzw. im vorliegenden Fall für die okzitanische Sprache wird nachfolgend das Herzstück dieser Dissertation, das durchgeführte empirische Forschungsprojekt, detailliert vorgestellt.

Zu diesem Zwecke werden eingangs Vorbemerkungen in methodologischer Hinsicht angeführt, die sich mit der theoretischen Konzeption des Forschungsprozesses, den zugrunde liegenden Methoden und Hypothesen, der Planung wie Durchführung der schriftlichen Befragung sowie der Interviews beschäftigen. Da die Befragung über das Internet erfolgt, werden gleichfalls Besonderheiten von Online-Erhebungen thematisiert.

7. Methodologisch-methodische Präliminarien

Dieses erste Kapitel des Empirieteils dient dem Abstecken der grundlegenden methodologisch-methodischen Fragestellungen, die für jedes Forschungsvorhaben im Bereich der empirischen Sozialforschung unerlässlich sind. Zuallererst wird daher die empirische Sozialforschung als Disziplin in ihren wichtigsten Grundzügen präsentiert. Auf die Hinweise zur Methodologie folgt eine einlässliche Beschreibung der methodischen Konzeption des Forschungsprojekts, von den Arbeitshypothesen bis hin zur Auswertung sowie Publikation der erhobenen Daten. Die Besonderheiten im Zusammenhang mit der Erstellung von Fragebögen – oder im konkreten Fall Online-Befragungen – sowie Leitfadeninterviews stellen ebenso Inhalte dieses Kapitels dar.

Doch vorab gilt es noch den grundlegenden Unterschied zwischen Methodologie sowie Methodik zu klären, deren Verständnis bisweilen ineinander verschwimmt: Der Terminus ‚Methodik‘ bezeichnet die korrekte Anwendung bestimmter wissenschaftlicher Methoden, d. h. Forschungsinstrumente bzw. -techniken, wohingegen man unter ‚Methodologie‘ die Methodenlehre versteht, also das theoretische Wissen um die Anwendung adäquater Methoden zur Erreichung eines konkreten Forschungsziels.⁴¹⁸

418 vgl. REICHERTZ (2014): 73 und HÄDER (2010): 21.

7.1. Grundlagen der empirischen Sozialforschung

Da sich das nachfolgend skizzierte Forschungsprojekt in den Bereich der empirischen Sozialforschung einschreiben lässt, gilt es diese Forschungstradition sowie ihre methodologischen Schulen, aber auch deren Verquickung in ihren theoretischen Grundzügen zu betrachten. Doch was ist eigentlich unter ‚empirischer Sozialforschung‘ zu verstehen?

7.1.1. Begriffsklärung, Gütekriterien und Ziele

Wie die einzelnen begrifflichen Bestandteile indizieren, handelt es sich hierbei um die empirische, d. h. auf Erfahrungen beruhende, Erforschung der Gesellschaft bzw. sozialer Phänomene, deren Resultate der sozialen Realität entsprechen und diese objektiv abbilden sollen. Atteslander definiert die empirische Sozialforschung folgendermaßen:

Empirische Sozialforschung ist die systematische Erfassung und Deutung sozialer Erscheinungen. „Empirisch“ bedeutet, dass theoretisch formulierte Annahmen an spezifischen Wirklichkeiten überprüft werden. „Systematisch“ weist darauf hin, dass dies nach Regeln vor sich gehen muss. Theoretische Annahmen und die Beschaffenheit der zu untersuchenden sozialen Realität sowie die zur Verfügung stehenden Mittel bedingen den Forschungsablauf.⁴¹⁹

Während sich die Komponenten ‚empirisch‘, ‚sozial‘ wie auch ‚Forschung‘ bereits dem Terminus augenscheinlich entnehmen lassen und einen ersten Aufschluss über die empirische Sozialforschung zulassen, ist die Systematizität, d. h. das theoriegeleitete Vorgehen während des gesamten Prozesses, ohne das jegliches Forschungsprojekt seinen wissenschaftlichen Charakter verlieren würde, eine weitere bedeutende Komponente, die nur implizit im Begriff ‚Forschung‘ mitschwingt.

Um alltägliche Erfahrungen, die primär individuell sowie holistischer sind und dem Auffinden von Regelmäßigkeiten dienen, von empirisch-wissenschaftlichen Erfahrungen, die objektiv-pauschalisierbare Regeln zu entdecken versuchen und selektiveren Beobachtungen zugrunde liegen, zu trennen, ist ein solch systematisches Vorgehen von größter Wichtigkeit. Man muss allerdings stets bedenken, dass sowohl die Behandlung von Alltagserfahrung als auch wissenschaftlicher Erfahrung theoriegeleitet ist und somit vielmehr der Fokus auf eine holistischere oder idealtypisierende Zugangsweise die beiden Erfahrungstypen voneinander unterscheidet.⁴²⁰

419 ATTESLANDER (2010): 4f.

420 vgl. KROMREY / ROOSE / STRÜBING (2016): 21ff.

In einem – wenngleich auch etwas loseren – Zusammenhang mit dem Unterschied zwischen Alltags- und wissenschaftlicher Erfahrung stehen die beiden Forschungsrichtungen, die sich in den empirischen Wissenschaften im Hinblick auf ihre Annahme einer tatsächlich existierenden Welt feststellen lassen: die analytisch-nomologische (bzw. deduktiv-nomologische) sowie qualitativ-interpretative (auch explorativ-interpretative genannte) Forschung.

Während bei der ersten Forschungsrichtung eine Welt, basierend auf räumlich wie zeitlich unbegrenzt geltenden Regeln und Strukturen, deren Gesetzmäßigkeiten es zu entdecken gilt, angenommen wird, lehnen Vertreter/innen der zweiten Gruppe eine solche Annahme ab und postulieren eine permanente Veränderung dieser Strukturen aufgrund der menschlichen Interaktion, die daher situativ interpretiert werden muss.⁴²¹

Wie in jeder Forschungsdisziplin sind zur theoriegeleiteten Analyse der wissenschaftlichen Erfahrungen vorab Entscheidungen hinsichtlich der Methoden, Techniken, Instrumente sowie Theorien „zur wissenschaftlich korrekten Durchführung von Untersuchungen des menschlichen Verhaltens und weiterer sozialer Phänomene“⁴²² zu treffen, die den Aspekt der Wissenschaftlichkeit unterstreichen.⁴²³

Durch eine dergestalt regelgeleitete Vorgehensweise soll primär die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien jeder Forschung – Objektivität, Reliabilität und Validität – gewährleistet werden, die maßgeblich für die Qualität der Resultate, aber auch die Planung des gesamten Forschungsprozesses, insbesondere die Wahl der Methoden, ist.

Als ‚Objektivität‘ lässt sich die „Unabhängigkeit der ermittelten Befunde von den Personen, die die Untersuchung durchführen“⁴²⁴ bezeichnen. Obgleich man bei der Beschreibung sozialer Phänomene von bestimmten Hypothesen, oftmals basierend auf dem alltäglichen Wissen, ausgeht, darf eine Untersuchung wissenschaftlichen Anspruchs keine subjektive Schilderung sozialer Umstände liefern, sondern die Daten objektiv bzw. intersubjektiv⁴²⁵, d. h. für jede/n,

421 vgl. a. a. O.: 24ff.

422 HÄDER (2010): 20ff.

423 Da die soeben erwähnten Begrifflichkeiten ‚Methoden‘, ‚Techniken‘ und ‚Instrumente‘ oftmals synonym verwendet werden, sei an dieser Stelle der Versuch einer – wenngleich auch nicht gänzlich trennscharfen – definitorischen Klärung gegeben: Während sich ‚Methoden‘ vielmehr auf theoretische, formale Regeln und Handlungsanweisungen zur Umsetzung bestimmter Ziele, insbesondere eines Erkenntnisgewinns zur sozialen Realität, beziehen, versteht man unter ‚Techniken‘ deren praktische Anwendung in Form von verschiedenen Forschungsinstrumenten wie Befragungen, Experimente, Beobachtungen etc., vgl. a. a. O.: 20f.

424 a. a. O.: 108.

425 Da sich laut Popper empirische Hypothesen weder verifizieren noch falsifizieren lassen, spricht er davon, dass sich Forschungsergebnisse höchstens bestmöglich an die Realität anpassen ließen und dies

unabhängig von ihren/seinen Kompetenzen oder Interessen, verständlich, erhoben, ausgewertet sowie präsentiert werden.

Die Objektivität betrifft somit nicht nur die Frage der Methodenwahl, sondern umspannt den gesamten Forschungsablauf von der Formulierung der Ziele, über die Auswahl geeigneter Proband(inn)en bzw. Situationen (Durchführungsobjektivität) bis hin zur Analyse der erhobenen Daten (Auswertungsobjektivität) und deren anschließende Interpretation (Interpretationsobjektivität).⁴²⁶

Die Reliabilität steht für die Zuverlässigkeit bzw. die Reproduzierbarkeit der erhobenen Ergebnisse. Forschungsbefunde sind folglich nur dann reliabel, wenn die gesammelten Daten bei wiederholter Anwendung derselben Methoden erneut erzielt werden können. Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass sich soziale Erscheinungen zwischen zwei Messungen durchaus verändern können, wodurch die Daten verfälscht werden.

Im Verständnis von Esser / Klenovits / Zehnpfenning ist die Reliabilität „die intertemporale, intersubjektive und interinstrumentelle Stabilität erhaltener Messwerte“⁴²⁷, was darauf verweist, dass selbst die Verwendung unterschiedlicher Messinstrumente für die Erforschung derselben Forschungsvariablen nicht die Zuverlässigkeit der Ergebnisse schmälert.

Der angeführte Aspekt der intersubjektiven Stabilität (vgl. den vorigen Abschnitt zur Objektivität) ist jedoch insbesondere in der qualitativen Sozialforschung bisweilen problematisch, zumal unterschiedliche Personen bei stark personenzentrierten Forschungsinstrumenten (etwa Befragungen) oftmals unterschiedliche Resultate erzielen, was die Reliabilität der erhobenen Daten mitunter stark einschränkt.⁴²⁸

Unter dem dritten Gütekriterium wissenschaftlicher Forschung, der Validität oder Gültigkeit, lässt sich die „Frage, ob ein Messinstrument auch das misst, was es messen soll“⁴²⁹, verstehen. Die Validität bezieht sich daher auf die inhaltliche Funktionstüchtigkeit bzw. den Grad der Genauigkeit eines Instruments, wodurch eine enge Beziehung zur theoretischen Konzeption des Forschungsvorhabens vorliegt.

durch Konvention anerkannt würde. Aufgrund des stets subjektiv vorgehenden Beobachters könne man somit nie von ‚Objektivität‘, sondern bestenfalls von ‚kontrollierter Intersubjektivität‘ sprechen, vgl. KROMREY / ROOSE / STRÜBING (2016): 46.

426 vgl. ATTESLANDER (2010): 6, HÄDER (2010): 108 und DIEKMANN (2010): 249.

427 zit. nach KROMREY / ROOSE / STRÜBING (2016): 243.

428 vgl. ATTESLANDER (2010): 6, HÄDER (2010): 109 und DIEKMANN (2010): 250f.

429 ATTESLANDER (2010): 6.

Die Gültigkeit kann außerdem auf den zu messenden Inhalt (Inhaltsvalidität), den Grad der Korrelation der Resultate mit anderen relevanten Merkmalen (Kriteriumsvalidität) oder die Relevanz von Messinstrumenten für die Theorienentwicklung (Konstruktvalidität) bezogen werden.⁴³⁰

Doch die drei soeben umrissenen Gütekriterien sind nicht gleichrangig, denn die Objektivität und Reliabilität lassen sich vielmehr als nötige Grundbedingungen für die Validität betrachten, die das Ziel der Entwicklung von wissenschaftlichen Forschungsinstrumenten darstellt. Selbst wenn ein Test objektiv bzw. intersubjektiv und zuverlässig durchgeführt wurde, bedeutet dies noch lange nicht, dass die erhobenen Ergebnisse tatsächlich für die Forschungsfrage gültig sind.

Ferner gilt zu bedenken, dass diese Gütekriterien ursprünglich für die quantitative Sozialforschung geschaffen wurden und deren unreflektierte Anwendung auf die qualitative Sozialforschung aufgrund der teils bedeutsamen methodologischen Unterschiede innerhalb der *scientific community* heftig diskutiert bis abgelehnt wird.

Einzelne Expert(inn)en, beispielsweise Lamnek und Krell, sehen daher die Wissenschaftlichkeit vielmehr im konkreten Handeln der Forschenden wie auch deren ständige Reflexions- und Kritikbereitschaft begründet als in der theoretischen Überprüfung methodologischer Entscheidungen zur Wahrung der Forschungsqualität.⁴³¹

Eng verbunden mit generellen methodologischen sowie methodischen Überlegungen, ist die Frage nach dem Forschungsinteresse respektive der Aufgabe des jeweiligen Forschungsvorhabens. Je nachdem, ob es sich um theoretische Grundlagenforschung mit primärem Interesse an der Generierung allgemeingültigen Wissens zur Bearbeitung von festgestellten Forschungslücken oder um praktisch orientierte Auftragsforschung zur Anwendung auf einen konkreten, zeitnahen Fall handelt, gilt es die Wahl der Methoden an das zugrunde liegende Problem anzupassen.

Ebenso ist stets zu bedenken, dass das methodologisch-methodische Instrumentarium der empirischen Sozialforschung primär für die wissenschaftliche Grundlagenforschung geschaffen wurde, obgleich die meisten Forschungsprojekte mit empirischen Anspruch der Auftragsforschung entstammen.⁴³²

430 vgl. ATTESLANDER (2010): 6, HÄDER (2010): 111 und DIEKMANN (2010): 256ff.

431 vgl. DIEKMANN (2010): 261ff., FLICK (2014): 412f. und LAMNEK / KRELL (2016): 128f.

432 vgl. KROMREY / ROOSE / STRÜBING (2016): 19ff. und DIECKMANN (2010): 20.

Atteslander kritisiert die seiner Meinung nach zu große Bedeutung, die methodischen Fragen bisweilen beigemessen wird, wenn er meint, dass selbst in der theoretischen Grundlagenforschung die inhaltliche Relevanz von Fragestellungen durch die Konzentration auf ‚technische‘ Überlegungen zur Anwendung gewisser Methoden in den Hintergrund rücke, wenn es beispielsweise um die Gewährung von Fördermitteln gehe.⁴³³

In Hinblick auf die Ziele der empirischen Sozialforschung lassen sich typologisch vier verschiedene Erkenntnisinteressen unterscheiden: explorative Studien, deskriptive Studien, hypothesen- und theorienprüfende Studien sowie Evaluationsstudien.

- Explorative Studien werden vorwiegend im Falle von noch relativ unbeforschten sozialen Phänomenen angewendet, um erste Hypothesen zur Problematik aufzustellen. Dem Mangel an bereits existierenden Annahmen sowie Vorwissen geschuldet, werden für explorative Studien zumeist qualitative Methoden verwendet.

- Deskriptive Studien verfolgen vornehmlich das Ziel, bestimmte Variablen und deren Ausprägungen innerhalb einer für die Grundgesamtheit aller betroffenen Personen repräsentativ ausgewählten Gruppe an Proband(inn)en zu beschreiben. Da primär die Beschreibung und Diagnose sozialer Erscheinungen im Vordergrund stehen und weniger die Erforschung von Ursachen, die Erklärung bzw. Prüfung von Theorien, wird in den meisten Fällen mithilfe quantitativer Methoden vorgegangen.

- Hypothesen- und theorienprüfende Studien zählen zu den Hauptaufgaben der empirischen Sozialforschung, zumal die Überprüfung angenommener Zusammenhänge zwischen Variablen und deren Ausprägungen mittels Hypothesen sowie komplexerer Theorien zumeist das Zentrum der wissenschaftlichen Grundlagenforschung darstellt. Bei solchen Studien lassen sich sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsinstrumente oder eine Verbindung anwenden.

- Während sich diese drei Studientypen zumeist der wissenschaftlichen Grundlagenforschung zuordnen lassen, findet der letzte Typus, die Evaluationsforschung, insbesondere in der Auftragsforschung ihre Anwendung. Hierbei handelt es sich um Untersuchungen, die Hypothesen zur Beeinflussung sozialer Merkmale durch eine bestimmte Maßnahme prüfen, wodurch sie sich bisweilen nicht klar von hypothesenprüfenden Studien trennen lassen. Bedingt durch die methodologische Nähe, können in diesem Fall ebenso quantitative wie qualitative Methoden angewendet werden.⁴³⁴

433 vgl. ATTESLANDER (2010): 8.

434 vgl. DIECKMANN (2010): 33ff.

Nachdem nun öfters die methodologisch-methodischen Termini ‚quantitativ‘ und ‚qualitativ‘ gefallen sind, sei nachfolgend der Unterschied zwischen diesen beiden Paradigmen, aber auch deren Verbindung in der empirischen Sozialforschung – in Form der Triangulation bzw. der *mixed methods* – näher beleuchtet.

7.1.2. Quantitative vs. qualitative Forschung oder *mixed methods*?

Die empirische Sozialforschung weist in ihrer Methodologie und Methodik zwei konzeptuell wie hinsichtlich des Forschungsinteresses unterschiedlich gelagerte Schulen auf, die sich spätestens seit den 1960er-Jahren gegenseitig den Platz in den Sozialwissenschaften strittig machen zu versuchen und oftmals – völlig zu Unrecht, wie die nachfolgenden Ausführungen zeigen werden – als inkompatibel betrachtet werden: die quantitative sowie qualitative Sozialforschung.

Einer von vielen Versuchen zur terminologischen Klärung der beiden Forschungsparadigmen lässt sich bei Raithel finden:

Mit „*quantitativ*“ ist in einer ersten Annäherung eine Abbildung des empirischen Relativs (Erfahrungstatsachen [...]) auf ein numerischen Relativ (Zahlen) gemeint, mit der die komplexe Information unter Zuhilfenahme geeigneter mathematisch-statistischer Verfahren auf die „wesentlichen“ Merkmale reduziert wird. [...] Quantitative bzw. quantifizierende Ansätze und Verfahren ermöglichen eine intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibung komplexer Strukturen, indem sie soziale Gegebenheit messbar machen und einer statistischen Analyse zuführen. [...]

Der Gegenbegriff „*qualitativ*“ bedeutet den (relativen) Verzicht eines Transformationsprozesses von empirischen Objekten und ihren Relationen durch Zahlen und Rechen-symbole. *Qualitativ orientierte Forschung* will die besonderen Eigenschaften und Merkmale (also die Qualität im Sinne der Beschaffenheit) eines sozialen Feldes möglichst genau, differenziert und gegenstandsnah erfassen. Sie will nicht „messen“ und erklären, sondern verstehen, was in ihrem jeweiligen Objektbereich geschieht.⁴³⁵

Wie auch das obige Zitat belegt, wurde früher zumeist die Quantifizierbarkeit bzw. die damit verbundene Möglichkeit zur mathematisch-statistischen Analyse der zu untersuchenden sozialen Erscheinungen als primärer Unterschied zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung angenommen, während im jüngeren methodologischen Diskurs vorwiegend das objektive Erklären respektive das subjektiv-interpretative Verstehen des untersuchten sozialen Phänomens im quantitativen bzw. qualitativen Forschungsparadigma als trennendes Moment angenommen wird.

435 RAITHEL (2008): 7f. [Anm.: Hervorhebungen im Original]

In der Literatur finden sich allerdings zahlreiche weitere dichotomisch formulierte Kriterien, die den Unterschied der beiden Forschungsparadigmen verdeutlichen sollen, allerdings nicht als erschöpfende Aufzählung und somit als der Weisheit letzter Schluss hinsichtlich einer trennscharfen Unterscheidung von quantitativer wie qualitativer Sozialforschung gelten können. Zum Zwecke der besseren Übersichtlichkeit seien diese nachfolgend in tabellarischer Form zusammengefasst sowie die wichtigsten Begriffspaare anschließend knapp kommentiert:

Quantitative Sozialforschung	Qualitative Sozialforschung
Erklären	Verstehen
nomothetisch	idiographisch
theorien- bzw. hypothesenprüfend	theorien- bzw. hypothesenentwickelnd
Aggregation bestimmter Variablenmerkmale	Einzelfallbezogenheit
Deduktion	Induktion / Abduktion
Objektivität	Subjektivität
Pauschalisierung	Typisierung
Operationalisierung und Messung	Gegenstandsangemessenheit
ätiologisch	interpretativ
ahistorisch	historisierend
starr-geschlossenes Vorgehen	offen-flexibles Vorgehen
Prädetermination des Forschers	Relevanzsysteme der Betroffenen
Distanz des Forschers zum Feld	Identifikation / Nähe des Forschers zum Feld
statische Ergebnisse	dynamisch-prozessuale Ergebnisse
partikularistischer Fokus	holistischer Blick
statistisches Sampling	theoretisches Sampling
Datenferne	Datennähe
Entdecken von Unterschieden	Aufzeigen von Gemeinsamkeiten
reduktive Datenanalyse	explikative Datenanalyse
hohes Messniveau	niedriges Messniveau

Tab. 8: Unterschiede quantitativer und qualitativer Sozialforschung in der Forschungsliteratur (nach LAMNEK / KRELL 2016: 242, STRÜBING 2013: 18 und BRÜSEMEISTER 2008: 19)

Einer der deutlichsten Unterschiede liegt im Forschungsinteresse der beiden Strömungen, denn während die quantitativ orientierten Forschenden deduktiv mittels ihrer Methoden bereits existierende Theorien bzw. Hypothesen überprüfen möchten, versuchen die qualitativ vorgehenden Forschenden, induktiv bzw. abduktiv⁴³⁶ neue Theorien bzw. Hypothesen zu einem bis dato unbekannten sozialen Phänomen zu entwickeln.

⁴³⁶ Unter ‚Induktion‘ lässt sich das Schließen von einem bekannten Resultat bzw. einer bekannten Regel auf einen zu untersuchenden Fall verstehen, während bei der ‚Abduktion‘ ein Schluss von einem bekannten Ergebnis auf eine noch nicht erforschte Regel sowie bis dato unbekannte Fälle erfolgt, wodurch die Bildung neuer Hypothesen zum Untersuchungsgegenstand initiiert wird, vgl. REICHERTZ (2014: 76f.).

Hierbei gehen sie auf gegensätzliche Weise vor, denn die quantitative Sozialforschung bildet objektiv mittels v. a. statistischer Verfahren bestimmte Merkmale von Variablen, wohingegen die qualitative Sozialforschung subjektiv am betreffenden Gegenstand selbst direkt untersucht. Außerdem liegt ein Unterschied in der Bearbeitung der Daten, die in der ersten Gruppe der Pauschalisierung der analysierten Ergebnisse sowie in der zweiten Gruppe der Bildung von – nicht zwangsläufig weithin repräsentativen – Typen dienen.

Die Forscher/innen betreffend lässt sich festhalten, dass die quantitativ orientierten Forschenden bereits in ihrer Forschung prädestiniert sind, zumal der Forschungsablauf und die zu überprüfenden Hypothesen bereits vorgegeben sind. Die qualitativ vorgehenden Sozialforschenden hingegen sind weniger bis gar nicht vorbestimmt, wodurch die untersuchten Betroffenen *per se* relevanter werden und somit in den Fokus der Forschung rücken. Gleichsam unterscheiden sich die quantitativen bzw. qualitativen Forscher/innen in ihrer Distanz bzw. Nähe zum jeweiligen Untersuchungsgegenstand.

Im Hinblick auf die Datenerhebung ist anzumerken, dass sich die beiden methodologischen Schulen durch eine geschlossene bzw. offene Vorgehensweise unterscheiden: Im Falle der quantitativen Sozialforschung werden zu einem bestimmten Zeitpunkt gültige Daten mittels festgelegten Methoden erhoben, während in der qualitativen Sozialforschung sich dynamisch verändernde Daten durch ein interpretatives, *de facto* beliebig oft revidierbares Vorgehen (im Falle der qualitativen Sozialforschung) gesammelt werden. Die Auswahl der Proband(inn)en differiert hierbei ebenfalls, denn im ersten Paradigma herrscht ein statistisches Sampling der Befragten vor, das die Repräsentativität und somit Pauschalisierbarkeit der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit garantieren soll, während im anderen Paradigma das theoretische Sampling anhand von gezielt ausgewählten, zumeist als für den Untersuchungsgegenstand ‚typisch‘ betrachteten Proband(inn)en dominiert.

Was das konkrete Datenmaterial betrifft, so lässt sich vorwiegend die Menge an Daten als unterscheidendes Kriterium anführen, denn bei der quantitativen Forschung ist dieses zumeist größer und muss daher im Zuge der Analyse erst reduziert werden, wohingegen das Datenmaterial qualitativer Untersuchungen meistens geringer ist und in der Folge erklärt sowie interpretiert wird.⁴³⁷

437 vgl. LAMNEK/KRELL (2016): 215ff., STRÜBING (2013): 18ff. und BRÜSEMEISTER (2008): 19ff.

Aufgrund des Siegeszugs der naturwissenschaftlichen Forschung, die ihres Zeichens versuchte, alles in mathematisch-logischen Formeln und Zahlen zu erfassen, setzten sich insbesondere ab dem 19. Jhdt. quantitative Verfahren in der Sozialforschung durch. Es gab allerdings schon länger qualitative Studien (teilweise aus dem 17. Jhdt.) oder solche, die sowohl quantitative als auch qualitative Elemente ohne jegliches methodologische Hindernis vereinten, was oftmals vergessen wird. Während sich durch die soziologische Forschung der amerikanischen *Chicago School* sowie vereinzelt auch europäischer Forschendenteams – an erster Stelle sei hier die österreichische Studie „Die Arbeitslosen von Marienthal“ von Jahoda, Lazarsfeld und Zeisel genannt – ab den 1920er-Jahren zusehends qualitative Zugänge ausbilden konnten, erstarkte gleichsam die quantitative Forschung, indem verbesserte Verfahren der Statistik entwickelt wurden. Obgleich die exakten quantitativen Methoden bei der Erforschung sozialer Phänomene nicht mehr problemlos angewendet werden konnten, tat dies ihrem fortschreitenden Erfolg keinen Abbruch und führte zu einer regelrechten ‚Quantifizierungswut‘ in der Sozialforschung, um den Naturwissenschaften und ihren strengen Methoden vermeintlich gerecht werden zu können.⁴³⁸

Spätestens in den 1960er- und 1970er-Jahren kumulierten die unüberbrückbar scheinenden Differenzen zwischen Anhänger(inne)n der qualitativen respektiven quantitativen Sozialforschung laut Kelle in einem ‚Krieg der Paradigmen‘. Die Kritik der qualitativ operierenden Wissenschaftler/innen führte vor allem die fehlende Gegenstandsadäquatheit quantitativer Forschung ins Treffen, die die Interaktion der sozialen Akteurinnen/Akteure, deren Alltagswissen sowie die nötige Interpretation sozialer Situation ignoriere. Der qualitativen Forschung hingegen wurde vorgeworfen, aufgrund ihrer damals noch vergleichsweise wenig systematischen Forschungsmethoden keine reliablen sowie repräsentativen Ergebnisse zu produzieren. Trotz der vorliegenden Studien, vor allem aus Europa, die von der erkenntnisbringenden Verquickung beider Ansätze zeugen, gingen Sozialforschende wie Kuhn oder später Lincoln und Guba sogar so weit zu behaupten, dass die beiden methodologischen Paradigmen gänzlich inkompatibel seien, was die Bildung zweier erratischer Blöcke in der empirischen Sozialforschung noch weiter stärkte.⁴³⁹

438 vgl. ATTESLANDER (2010): 8f., STRÜBING (2013): 9ff. und KUCKARTZ (2014): 27ff.

439 vgl. KELLE (2008): 26ff. | Für eine detailliertere historische Darstellung der Entwicklung der quantitativen und qualitativen Forschung sei auf die angegebenen Stellen bei STRÜBING (2013) sowie KELLE (2008) verwiesen.

Ab den 1980er-Jahren zeichnete sich erneut eine beständige Annäherung der beiden Forschungsrichtungen ab, die unter den Konzepten ‚Triangulation‘ sowie in jüngerer Zeit ‚mixed methods‘ firmiert. Da diese Modelle ungeachtet ihrer Unterschiede oftmals verwechselt werden, seien sie nachfolgend in ihren Grundzügen umrissen:

Seit den Arbeiten Denzins aus dem Jahre 1970 bzw. 1989 wird die Verbindung von Elementen beider Strömungen unter Rückgriff auf einen Terminus aus der Landvermessung als ‚Triangulation‘ bezeichnet, worunter sich die

Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen [verstehen lässt]. [...] Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein [...].⁴⁴⁰

Neben der im Zitat angesprochenen Daten- und Methodentriangulation existieren in Denzins Konzeption, die sich ursprünglich auf die Verbindung von Methodologien, nicht verschiedener Methoden bezog, darüber hinaus die Theorientriangulation, bei der verschiedene Hypothesen und Theorien zu einer Fragestellung kombiniert werden, sowie die Untersuchertriangulation, also der Einsatz mehrerer Beobachtender zur Minimierung von personenbezogenen Verzerrungen, wie sie mitunter bei Interviews auftreten können.

Weiters unterscheidet er in einer späteren Fassung im Falle der Methodentriangulation, der häufigsten Erscheinungsform, zwischen methodeninterner sowie methodenexterner Triangulation, bei der man entweder innerhalb einer qualitativen bzw. quantitativen Methode, beispielsweise einer standardisierten Befragung oder eines Experteninterviews, verschiedene Zugänge (Skalen, Fragetypen etc.) kombiniert oder unterschiedliche qualitative und quantitative Methoden verbindet.⁴⁴¹

Trotz der noch immer vorherrschenden Spaltung in qualitative und quantitative Forschung, die sich nicht nur methodologisch-methodisch, sondern auch institutionell in Form von Lehrstühlen, Verbänden oder auch in den jeweiligen Publikationen manifestiert, haben *mixed methods* – auch ‚Methodenintegration‘ oder ‚Methodenkombination‘ genannt – spätestens seit den 1990er-Jahren an Beliebtheit gewonnen und sorgen für eine Aufhebung des vermeintlichen Dualismus in der Sozialforschung.⁴⁴²

440 FLICK (2011): 12.

441 vgl. LAMNEK / KRELL (2016): 245ff. sowie FLICK (2011): 12ff. und 27ff.

442 vgl. KELLE (2014).

Bei den *mixed methods*, wie es auch im vorliegenden Forschungsprojekt der Fall sein wird, lassen sich verschiedene Typen der Methodenkombination unterscheiden, die auf folgenden Kriterien basieren können:

- Art der Anwendung: Kombination bei der Datenerhebung und -auswertung vs. späteres Aufeinanderbeziehen der Ergebnisse,
- Reihenfolge der angewendeten Methoden: paralleles vs. sequentielles Anwenden der Methoden,
- relative Bedeutung des jeweiligen Teils im Forschungsprojekt: Dominanz vs. Gleichwertigkeit einer oder beider Methoden,
- Funktion des methodischen Vorgehens für die gesamte Untersuchung: Kompensation der Schwächen der jeweiligen Methoden zur Hebung der Validität der Resultate oder komplementäre Ergänzung der Daten.⁴⁴³

Obwohl *mixed methods* und Triangulation oftmals miteinander verwechselt und folglich synonym verwendet werden, wird im methodologischen Diskurs, der die *mixed methods* bisweilen als ‚drittes Paradigma‘ bezeichnet, unterstrichen, dass es sich bei diesen beiden Modellen nicht um dasselbe handelt, denn Triangulation umfasst mehr als nur die Kombination von Methoden, weshalb einzelne Kritiker, beispielsweise Kelle, von einer „vage[n] Metapher mit einem breiten Bedeutungsfeld“⁴⁴⁴ sprechen, die sich ferner als paradigmunenabhängig versteht.⁴⁴⁵

So dient die Triangulation im ursprünglichen Verständnis Denzins der Validierung der Resultate bzw. in seinem späteren Verständnis der vertieften Erkenntnis des jeweiligen Forschungsgegenstands, wohingegen sich die Methodenintegration vielmehr auf praktische Fragen des Forschungsdesigns, der damit verbundenen Methodenwahl sowie Art der Daten bezieht. Beiden Konzepten ist allerdings gemein, dass ihnen eine theoretische Grundlage in den Sozialwissenschaften fehlt; insbesondere die *mixed methods* verfügen derzeit nur über eine inadäquate methodologische Fundierung aufgrund ihres Fokus auf konkrete Fragen der Methoden- und Datenintegration.⁴⁴⁶

443 vgl. a. a. O.: 158ff.

444 KELLE (2008): 54.

445 vgl. KUCKARTZ (2014): 44ff. und KELLE (2008): 53ff.

446 vgl. KUCKARTZ (2014): 44ff. und KELLE (2008): 39ff.

Letztlich ist es wichtig festzuhalten, dass die Kombination von qualitativen wie quantitativen Daten und Methoden – auf welcher theoretisch-methodologischen Grundlage auch immer basierend – meistens in der Sozialforschung zu begrüßen ist, zumal sie den Wert unterschiedlicher Wissensquellen hervorhebt und nicht eine einzige privilegiert, wodurch die Gefahr verfälschter bzw. invalider Ergebnisse reduziert wird und die Forschenden zu einem kritischeren Blick auf ihre Untersuchung gelangen.⁴⁴⁷

In Anbetracht des gegenständlichen Forschungsvorhabens, das sowohl qualitative als auch quantitative Daten sowie Methoden in seinen beiden Forschungsphasen verbindet, erscheint eine Vorgehensweise nach den Grundsätzen der *mixed methods* für das nachfolgend einlässlich präsentierte Forschungsdesign praktikabler zu sein, weil alle vier obig genannten Typen der Methodenkombination von Relevanz sind und weniger die theoretisch-methodologische denn die praktisch-methodische Integration der beiden Forschungsparadigmen im Vordergrund des empirischen Teils dieser Dissertation steht.

7.2. Konzeption des Forschungsdesigns

Wie bereits in den ersten Definitionen der empirischen Sozialforschung angeführt, ist die Systematizität eines der Hauptkriterien aller Untersuchungen mit wissenschaftlichem Anspruch. Um diese zu gewährleisten, müssen nicht nur Fragen der methodologischen Orientierung sowie der Wahl der Methoden geklärt werden, sondern gleichsam der gesamte Forschungsprozess organisatorisch wie auch inhaltlich, von der Feststellung eines Problems bis hin zur Dokumentation der Forschungsergebnisse, geplant werden.

In diesem Kapitel wird nach der Präsentation aller generellen Schritte eines Forschungsvorhabens das Forschungsdesign der konkreten Untersuchung beschrieben, wobei einzelne bedeutsame Teilaspekte, wie die zugrunde liegenden Forschungsfragen und -hypothesen, die Planung und Durchführung der Online-Befragung bzw. der Expert(inn)eninterviews im Detail thematisiert werden.

447 vgl. FIELDING / NIGEL (2001): Abs. 31ff.

7.2.1. Typische Phasen eines Forschungsprozesses

Obgleich die Fachliteratur zahlreiche verschiedene Modelle für die Abläufe von Forschungsvorhaben nennt, liegen der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchung primär jene Modelle von Atteslander und Dieckmann zugrunde, die hierbei grob fünf – wenngleich nicht exakt kongruente – Phasen in ihren Modellen unterscheiden⁴⁴⁸:

PROBLEMBENENNUNG (Formulierung des Forschungsproblems) | In einem ersten Schritt muss das zu untersuchende soziale Phänomen mithilfe von Begriffen, Theorien und davon abgeleiteten Hypothesen formuliert werden, damit die Resultate nicht zu alltäglich inspirierten, nichtwissenschaftlichen Mutmaßungen, sondern empirisch fundierten Daten führen. Durch die empirische Erhebung lassen sich im Zuge der Datenauswertung die aufgestellten Hypothesen sowie in weiterer Folge die theoretischen Annahmen verifizieren respektive falsifizieren und ihre Stärke sowie Auswirkungen ermitteln.

Vor den ersten *ad hoc*-Hypothesen und Ideen zur konkreten Fragestellung sollte man sich ferner einen Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand mittels der wissenschaftlichen Literatur verschaffen, um in dieser anfänglichen Phase das betreffende Problem klar abzugrenzen, aber auch die Relevanz sowie den reellen Bedarf an einer empirischen Untersuchung nachweisen zu können.⁴⁴⁹

GEGENSTANDBENENNUNG (Präzisierung des Forschungsproblems) | In direkter Wechselbeziehung zu der vorherigen Phase steht die Begrenzung des Gegenstands, die den Beginn der Operationalisierung, unter der „man die Schritte der Zuordnung von empirisch erfassbaren, zu beobachtenden oder zu erfragenden Indikatoren zu einem theoretischen Begriff [versteht]“⁴⁵⁰, darstellt. Da wissenschaftliche Begriffe und Konzepte oftmals vielschichtig und mehrdeutig sind, müssen diese gründlich spezifiziert werden, bevor weitere Entscheidungen zur Operationalisierung der inhaltlichen Dimension (Art der Datenmessung, Bildung von Skalen oder Indizes, Auswahl von Indikatoren für Variablen etc.) getroffen werden können.

448 vgl. ATTESLANDER (2010): 21 und DIECKMANN (2010): 192f. | Anm.: Die zuerst angegebenen Bezeichnungen für die Phasen des Forschungsablaufs entsprechen jenen bei Atteslander, während jene in Klammern die entsprechenden Termini gemäß Dieckmann sind.

449 vgl. ATTESLANDER (2010): 22ff. und DIECKMANN (2010): 200ff.

450 ATTESLANDER (2010): 46.

Generell stehen hierbei Fragen zur zeitlichen Dauer der Forschung (punktueller oder längerfristige Untersuchung?), dem konkret zu analysierenden Gegenstandsbereich (Welche Gruppen sollen untersucht werden?), aber auch die Frage nach dem Zugang zur jeweiligen Zielgruppe im Fokus. Aus den Antworten auf diese Überlegungen lassen sich bereits erste Merkmale, die später in die zu erhebenden Variablen überführt werden, sowie die Wahl der Forschungsinstrumente ableiten.⁴⁵¹

DURCHFÜHRUNG UND ANWENDUNG VON FORSCHUNGSMETHODEN (Planung und Vorbereitung der Erhebung sowie Datenerhebung) | Nach der Bestimmung des zu untersuchenden Problems samt dessen operationalisierter Einschränkung gilt es, die Form der Untersuchung, d. h. das Forschungsdesign, festzulegen. Zum Forschungsdesign werden in der Literatur eine Vielzahl an möglichen Klassifizierungen genannt, die sich primär im Forschungsziel, dem Forschungsbereich, den Methoden sowie der zeitlichen Dimension unterscheiden.

Ebenso muss geklärt werden, ob eine vorwiegend quantitative, qualitative oder kombinierte Vorgehensweise im gesamten Forschungsvorhaben verfolgt wird. Atteslander spricht in diesem Kontext davon, dass es trotz der feststellbaren Unterschiede keine Gegensätze zwischen qualitativem und quantitativem Vorgehen in der empirischen Sozialforschung geben könne, wohingegen Witt aufgrund der methodologisch-theoretischen Unterschiede der beiden Forschungsparadigmen eine klare Trennung in eine quantitativ-lineare sowie eine qualitativ-zirkuläre Strategie⁴⁵² vornimmt.⁴⁵³

Im Hinblick auf einen kombinierten Einsatz von quantitativen und qualitativen Elementen innerhalb desselben Forschungsvorhabens äußert Witt grobe methodologische Bedenken, zumal ein solcher ‚Strategienverschnitt‘ – so seine Wortwahl – nicht nur die Natur sowie das übergeordnete Forschungsziel (Erklären vs. Verstehen) der jeweiligen Strategien, sondern auch die Relevanz und Qualität des Datenmaterials verletzen können. Der häufigste diesbezügliche

451 vgl. ATTESLANDER (2010): 37ff. und DIECKMANN (2010): 200ff.

452 Die linear-quantitative Strategie gemäß Witt (vgl. WITT 2001) ist durch eine detaillierte Ablaufplanung charakterisiert, die bei der Formulierung von Hypothesen zu einem noch unbekannten Forschungsgegenstand beginnt sowie über die Auswahl der Verfahren und Proband(inn)en, der Datenerhebung und -auswertung hin zum Test der Hypothesen führt. Um die Vergleichbarkeit wie Repräsentativität der Daten zu gewährleisten, darf der Forschungsablauf nicht verändert werden.

Bei der zirkulär-qualitativen Strategie hingegen werden die beschriebenen Schritte, basierend auf einem bestimmten Vorverständnis, nur grob geplant, aber können dafür laufend modifiziert werden. Eine Vergleichbarkeit und Repräsentativität im Sinne des quantitativen Vorgehens ist hier nicht gegeben, zumal sie für das explorativ-interpretative Vorgehen auch nicht notwendig ist.

453 vgl. ATTESLANDER (2010): 62 und WITT (2001): 3ff.

„Fehler“ liegt ihm zufolge in der Anwendung einer Strategie sowie der Erhebung von Daten, die der jeweils anderen Strategie zuzurechnen sind.⁴⁵⁴

Da eine Vollerhebung aller theoretisch in Frage kommenden Testpersonen selten bzw. nur bei kleinen Grundgesamtheiten möglich ist, muss nach der Festlegung des Forschungsdesigns das Stichprobenverfahren bzw. die Auswahl der Proband(inn)en geklärt werden. Hierfür muss man die relevante Befragungspopulation definieren, bevor die Art der Stichprobenziehung und der Umfang derselben geplant werden, die ihrerseits wesentlich vom Forschungsziel sowie den verfügbaren Ressourcen abhängen. Bei den Stichprobenverfahren lassen sich im Allgemeinen folgende Typen unterscheiden:⁴⁵⁵

- *zufallsgesteuerte Auswahl*: Bei der Zufallsauswahl werden Elemente der Grundgesamtheit so ausgewählt, dass alle Befragten, statistisch gesehen, dieselbe Wahrscheinlichkeit aufweisen, in die Stichprobe aufgenommen werden zu können. Für eine Zufallsstichprobe müssen jedoch entweder exakte Listen mit allen Elementen der Grundgesamtheit vorliegen, aus denen dann zufällig ausgewählt wird, oder es wird eine Auswahl von Personen innerhalb eines bestimmten Gebiets bzw. einer Gruppe zufällig gezogen.

- *bewusste Auswahl*: Im Rahmen einer bewussten Auswahl orientiert man sich anhand bekannter Merkmalsverteilungen (Quoten) in der Gesamtpopulation und konstruiert mittels dieser Kriterien eine passende Stichprobe aus der Gesamtpopulation, die als repräsentatives Abbild der intendierten Grundgesamtheit für den Forschungsgegenstand gelten kann. Um eine Quoten- auswahl durchführen zu können, müssen allerdings genaue Daten zur Verteilung der relevanten Kriterien in der Gesamtpopulation vorliegen.

- *willkürliche Auswahl*: Beim letzten Typus, der insbesondere in der psychologischen Forschung verbreitet ist, erfolgt keine Kontrolle der Stichprobenziehung, denn die Befragten melden sich hierbei selbstständig für die Teilnahme. Die Repräsentativität, wie sie in den anderen beiden Stichprobenverfahren erreicht werden möchte, ist in diesem Fall nicht gegeben, aber ist für das Forschungsinteresse zumeist auch nicht relevant.

Bevor die Forschung schließlich beginnen kann, sollte das gewählte Erhebungsinstrument im Rahmen eines Pretests geprüft werden, damit sichergestellt werden kann, dass die Reliabilität sowie Validität der Daten letztlich nicht durch methodische Fehler, wie etwa missverständliche oder irrelevante Fragen, unklare Kategorienbildung, unübersichtliche Fragebögen oder schlecht gewählte Stichproben, gefährdet ist. Zur Überprüfung der konkreten Umsetzung

454 vgl. WITT (2001): 5ff.

455 Für die folgende Auflistung, vgl. KROMREY / ROOSE / STRÜBING (2016): 253ff.

der Untersuchungsmethode sollte man bei Pretests bereits dasselbe Stichprobenverfahren wie bei der Hauptuntersuchung anwenden.⁴⁵⁶

Erst nach den umfangreichen Vorbereitungsarbeiten kann die tatsächliche Datenerhebung erfolgen. Je nachdem, ob Artefakte menschlicher Tätigkeit (Texte, Bilder, Objekte etc.) oder das aktuelle menschliche Verhalten analysiert werden soll, lassen sich grundsätzlich vier anwendbare Methoden unterscheiden, die jeweils wiederum etliche verschiedene Subtypen aufweisen:

- *Inhaltsanalyse*: Für die Erforschung von Produkten menschlicher Tätigkeit eignet sich ausschließlich die Inhaltsanalyse, die – in welcher medialen Form auch immer – festgehaltene Kommunikationsinhalte, vor allem jedoch sprachliche Zeugnisse, hinsichtlich ihres kommunikativen Kontextes (Sender, Empfänger sowie soziale Situation) beschreiben, auswerten sowie auf ihre gesellschaftlichen Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge hin untersuchen möchte. Die Inhaltsanalyse stellt allerdings weniger eine Methode der Datenerhebung dar als vielmehr eine elaborierte Analyseverfahren verbaler oder medialer Daten, die im Laufe der Zeit zahlreiche Weiterentwicklungen erfuhr und folglich Subtypen ausbildete.

- *Beobachtung*: Um das wahrnehmbare Verhalten von Personen in der jeweiligen Situation des Auftretens zu erforschen, werden zeitlich wie räumlich gebundene Beobachtungen durchgeführt. Je nach der Strukturiertheit beim Vorgehen; dem Wissen der Beobachteten darum, dass sie beobachtet werden, sowie dem Partizipationsgrad des Beobachters kann man hierbei diverse Formen unterscheiden. Obgleich die Beobachteten im Untersuchungsfokus stehen, spielen die Beobachtenden eine nicht minder bedeutende Rolle, die die Qualität der Daten maßgeblich beeinflussen kann (vgl. das sogenannte ‚Beobachterparadoxon‘).

- *Befragung*: Bei der Befragung wird soziales Verhalten in verbaler Form – entweder schriftlich mittels Fragebögen oder mündlich in Interviews – erfasst, ohne dabei zeitlich oder räumlich an das Besprochene gebunden zu sein. Außerdem lassen sich Befragungen nach dem Grad der Strukturiertheit, d. h. der Kontrolle durch den Befragenden sowie in weiterer Folge der Flexibilität der Interviewsituation, klassifizieren. Ein häufiger Verständnisfehler zeigt sich zudem in der Dichotomie standardisierte vs. nichtstandardisierte Befragung, die oftmals fälschlicherweise synonym zu den Begriffspaaren strukturiert vs. unstrukturiert bzw. offen vs. geschlossen (Fragetypus) verwendet wird. Antworten auf standardisierte Fragen fasst man zwecks Vergleichbarkeit in Kategorien zusammen, wohingegen bei nichtstandardisierten Fragen erst später eine Kategorisierung der Antworten erfolgt oder diese gänzlich entfällt.

456 vgl. ATTESLANDER (2010): 273ff. und DIECKMANN (2010): 373ff.

– *(Labor-)Experiment*: Ähnlich wie bei der Beobachtung erfolgt im Rahmen von Experimenten eine Analyse des menschlichen Verhaltens, doch in diesem Fall ist die Situation nicht authentisch, sondern hochgradig von den Forschenden bestimmt und ‚künstlich‘ verändert. Wenngleich alle Forschungsinstrumente experimentelle Züge aufweisen, finden sich in den Sozial- und Geisteswissenschaften aufgrund ethischer Bedenken hinsichtlich der nötigen Manipulation der Proband(inn)en, des unauthentischen Settings sowie des hohen Grads an Kontrolle durch die Forschenden vergleichsweise selten (Labor-)Experimente.⁴⁵⁷

STATISTISCHE ANALYSE (Datenauswertung) | Nachdem die Daten erhoben wurden, muss das gesammelte Material erstmals für die Auswertung aufbereitet werden, indem die Daten kodiert und in eine weiterverwendbare Datenmatrix übertragen werden. Im Zuge der Kodierung weist man den einzelnen Fragen sowie Antwortmöglichkeiten Nummern, die sogenannten ‚Codes‘, sowie ein bestimmtes Datenformat (Ziffern, Buchstaben, alphanumerische Zeichen etc.) zu, die im späteren Daten-File aufscheinen.

Im Anschluss daran erfolgt die Fehlerkontrolle, bei der fehlerhafte Werte, beispielsweise Tippfehler, unplausible Werte sowie inkonsistente Werte, identifiziert und korrigiert werden. Noch immer fehlerhafte oder fehlende Angaben gilt es aus Gründen der Vergleichbarkeit nun endgültig auszuschneiden. Sobald das fertige Daten-File erstellt ist, können die Variablen – je nach Problemstellung und Forschungsinteresse – erneut eine Umformung („Recodierung“) oder eine Transformation, bei der Variablen, Indizes und Skalen gebildet werden, erfordern.

Die eigentliche Datenauswertung wird zumeist mithilfe von elektronischen Statistikprogrammen (z. B. SPSS) durchgeführt, die sowohl Verfahren der deskriptiven Statistik zur Beschreibung der Resultate (v. a. Zentral- bzw. Lagemaße wie Mittelwert, Median und Modalwert; Streuungsmaße wie Varianz, Standardabweichung, Spannweite, Quartile und Perzentile; Zusammenhangsmaße wie Korrelation und Regression oder auch Kreuztabellen) als auch jene der inferentiellen Statistik zur Überprüfung von Hypothesen mittels Signifikanztests in Form von Mittelwerttests, Varianzanalysen, χ^2 -Tests etc. in Sekunden anwenden können. Die Interpretation der statistischen Ergebnisse obliegt jedoch immer noch den Auswertenden, die über profunde Kenntnisse verfügen sollten, damit die Resultate korrekt gedeutet werden.

457 vgl. ATTESLANDER (2010): 71ff. und DIECKMANN (2010): 433ff.

Im Falle von primär qualitativem Datenmaterial, v. a. Antworten auf offene Fragen, können mathematische Verfahren nicht direkt angewendet werden. Entweder werden diese verbalen Äußerungen paraphrasiert, in Kategorien zusammengefasst und dann mittels statistischer Tests ausgewertet oder, wie vorwiegend bei mündlichen Interviews üblich, mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse bearbeitet und ausgewertet.

Die Inhaltsanalyse als Auswertungstechnik kann ebenso unter quantitativen methodologischen Gesichtspunkten angewendet werden, wobei dieser Fall seltener vorkommt und aufgrund der strengen Quantifizierung sowie Strukturierung des Forschungsablaufs aus der quantitativen Inhaltsanalyse vielmehr eine Erhebungsmethode, die zu statistisch verarbeitbaren Ergebnissen führt, macht.

Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Inhaltsanalyse, sowohl in ihrer quantitativen als auch vor allem in ihrer qualitativen Form, ein äußerst weites methodisches Feld darstellt, zumal es zahlreiche, wenngleich nicht allzu sehr voneinander abweichende, Modelle – für die qualitative Inhaltsanalyse sind allen voran Mayring sowie Glaser/Strauss zu nennen – hierzu gibt.⁴⁵⁸

VERWENDUNG VON ERGEBNISSEN (Berichterstattung) | Das Ende jedes Forschungsvorhabens liegt meistens bei entsprechendem Interesse seitens *scientific community*, aber auch der nichtwissenschaftlichen Öffentlichkeit, in einer (fachlichen) Publikation, die je nach anvisierter Zielgruppe unterschiedlich ausfällt. Fixe Bestandteile jedes Forschungsberichts stellen allerdings die Problemstellung, die methodische Vorgehensweise, die empirischen Ergebnisse wie auch Interpretationen bzw. Schlussfolgerungen dar. In die Präsentation der Resultate sollten durchaus ebenso Angaben über nichtverifizierbare Hypothesen oder Probleme im Zuge der Untersuchung zur Verbesserung zukünftiger Forschungsvorhaben einfließen.

Doch die erhobenen Daten dienen nicht nur der Berichterstattung, sondern werden zumeist im Rahmen einer anschließenden Forschung direkt weiterverwendet. Ergebnisse der kommerziellen Auftragsforschung bzw. solche von praktisch-konkretem Interesse werden oftmals, ihrem ursprünglichen Forschungszweck entsprechend, nach der Auswertung zur Lösung des zugrunde liegenden Problems umgesetzt.⁴⁵⁹

458 vgl. ATTESLANDER (2010): 223ff. und DIECKMANN (2010): 657ff.

459 vgl. ATTESLANDER (2010): 316ff. und DIECKMANN (2010): 197.

7.2.2. Problem- und Gegenstandsbenennung des Forschungsprojekts

Wie bereits aus der titelgebenden Frage ersichtlich, soll im Rahmen der gegenständlichen Dissertation geklärt werden, in welche Richtung sich der Okzitanischunterricht in Frankreich entwickeln wird und mit welchen Grenzen bzw. Möglichkeiten er derzeit wie zukünftig konfrontiert ist. Um diese Problematik empirisch untersuchen zu können, wurden mehrere nötige Präzisierungen und Einschränkungen getroffen, die nachstehend einlässlich erläutert seien.

Die erste nötige Beschränkung des Forschungsproblems bezieht sich auf die Art des Okzitanischunterrichts, der hier analysiert wird. Obgleich die okzitanische Sprache in Frankreich in den verschiedensten Formen im Rahmen der Erwachsenenbildung (Abendkurse, Fernkurse oder Kurse bei Sommeruniversitäten, des *IEO* etc.) wie des okzitanischen Vereinswesens (z. B. über lokale Ableger des *IEO* in einzelnen Gemeinden oder sonstige kulturell aktive Vereine) mehr oder minder organisiert unterrichtet wird und auf diese Weise eine nicht unbedeutende Anzahl an Lernenden, hauptsächlich Erwachsene mittleren wie höheren Alters, betrifft, wird hier ausschließlich der institutionelle – schulische wie universitäre – Okzitanischunterricht analysiert.

Letzterer bietet den Vorteil, aufgrund seines offiziellen administrativen Rahmens besser zugänglich und somit beforschbar zu sein, wenngleich selbst für den staatlich organisierten Unterricht an Schulen und Universitäten nur spärliche Informationen seitens der zuständigen Behörden zur Verfügung stehen. Ebenso ist es insbesondere dieser Modus an sprachlicher Unterweisung, der die Kinder, Jugendlichen sowie (jungen) Erwachsenen in größerer Zahl erreicht und somit zumindest versuchen kann, sie zu potentiellen, zukünftigen Sprecher(inne)n des Okzitanischen auszubilden.

Um den institutionellen Okzitanischunterricht in Frankreich empirisch untersuchen zu können, wäre prinzipiell eine Erhebung in allen beteiligten Personengruppen – Lehrende, Lernende sowie politisch-administrativ Zuständige – denkbar. Aus organisatorischen, rechtlichen, aber auch inhaltlichen Gründen wurde für die erste Phase des Forschungsprojekts, die standardisierte Online-Befragung, der Fokus allerdings ausschließlich auf Lehrende an Schulen bzw. Hochschulen gelegt.

Im Rahmen der Expert(inn)eninterviews in der zweiten Forschungsphase werden zusätzlich noch Vertreter/innen der Schulaufsicht sowie der *FELCO* (kurz für: *Federacion dels Enseñhaires de Lengua e de Cultura d'Òc* | okz.: Verband von Lehrenden der okzitanischen Sprache und Kultur) als übergeordneter Lehrendenvertretung aller Okzitanischlehrenden interviewt, wenngleich auch hier Lehrkräfte den Schwerpunkt darstellen werden.

In rechtlicher Hinsicht musste die Zielgruppe der Befragung auf Lehrende eingeschränkt werden, zumal die Durchführung einer Erhebung unter Schüler(inne)n nicht nur Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten, der generellen Zustimmung der Schulleitung und der jeweiligen *académie*, sondern auch – je nach Schultyp und -form – der Gemeinde im Falle von *école maternelle* und *école élémentaire*, des *départements* bzw. der Region bei *collèges* bzw. *lycées* bedarf.

Ferner wäre die persönliche Organisation der Befragung unter Lernenden vor Ort wegen der dafür nötigen zeitlichen sowie finanziellen Ressourcen nur schwer möglich gewesen. Aufgrund der Berufstätigkeit des Autors wäre die Feldarbeit nur in den Sommerferien möglich gewesen, in denen die französischen Lernenden ebenso unterrichtsfrei haben und somit nicht mehr in den Schulen anzutreffen sind; für die Zuständigen der Schulaufsicht gilt Ähnliches.

Doch ausschlaggebend für die Einschränkung der befragten Zielgruppe auf Lehrende waren letztlich inhaltliche Gründe, denn während die politisch Zuständigen sowie die Schüler/innen zumeist nur über einen geringen direkten Einblick in die Situation der jeweils anderen betroffenen Gruppen verfügen, nehmen die Lehrkräfte hierbei eine Mittlerrolle ein. Durch ihre pädagogische Arbeit kennen sie einerseits die Lernenden, ihre Bedürfnisse und Wünsche, aber sind andererseits ebenso mit den Abläufen der politisch zuständigen Institutionen wie den *académies*, den Gesetzen, Vorschriften sowie der Organisation des Okzitanischunterrichts im Generellen vertraut.

Im Hinblick auf die lokale Dimension der Forschung wurde primär der gesamte okzitanische Sprachraum in Frankreich (vgl. Kapitel 2.1. für Ausführungen zur linguistischen Demarkation) als Zielgebiet der Befragung gewählt, wobei durch die Online-Durchführung das Erreichen von entfernt lebenden Okzitanischlehrenden prinzipiell möglich wäre. Erfahrungsgemäß konzentrieren sich die Ergebnisse von Studien, die im gesamten okzitanischsprachigen Raum online mittels Schneeballsystem durchgeführt werden, meistens auf die beiden Regionen Occitanie sowie Nouvelle-Aquitaine, zumal die Okzitanophonen dieser Regionen offener für die Idee

einer gemeinsamen okzitanischen Sprache sind, die in den anderen Gebieten im Südosten sowie im Norden auf größere Ablehnung stößt⁴⁶⁰.

In zeitlicher Hinsicht erscheint eine punktuelle Momentaufnahme ohne wiederholte schriftliche Befragung bzw. Expert(inn)eninterview zu einem späteren Zeitpunkt adäquat zu sein, zumal keine Langzeitstudie über mehrere Jahre zur Beantwortung der gestellten Forschungsfrage nötig ist. Weiters würde der zeitliche Rahmen dieser Dissertation ein solches Vorgehen nicht zulassen. Es wurden zudem die diachronen Entwicklungen bis zum heutigen Tage, allen voran in rechtlich-politischer Hinsicht, bereits im Theorieteil einlässlich behandelt.

Eine nötige Präzisierung des Forschungsgegenstands resultiert aus den bereits vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen, die im Kapitel 5 zusammenfassend dargestellt wurden, denn das hier beschriebene Forschungsvorhaben verfolgt in seinen beiden Phasen ein mehrfaches Ziel:

Es gilt nicht nur, in der Online-Befragung die verschiedensten Befunde zum Okzitanischunterrichts durch die Lehrenden bestätigen bzw. widerlegen zu lassen, was die diesbezügliche Forschung wenig befördern würde, sondern vielmehr durch die Fragebögen bzw. danach im Zuge der Expert(inn)eninterviews neue, für die künftige Entwicklung relevante Aspekte zu erfassen, diese mit den bestehenden Befunden – auch jene aus weiteren Bereichen wie der sozialen Funktion von Sprache oder der Standardisierung – zu verbinden und bisher unbekannte Zusammenhänge zu analysieren (vgl. den folgenden Abschnitt für weitere Anmerkungen zu den Auswirkungen dieses multidirektionalen Vorgehens auf das Forschungsdesign).

In Anbetracht des Mangels an wissenschaftlicher Beschäftigung mit diesem Thema schließt das empirische Forschungsvorhaben in dieser Arbeit nicht nur eine bestehende Forschungslücke, sondern könnte einen positiven Impuls für die weitere Entwicklung des Okzitanischunterrichts liefern.

7.2.3. Präzisierung der Forschungsfrage und -hypothesen

Vor der Festlegung des konkreten Forschungsdesigns, basierend auf den angestellten methodologisch-methodischen Überlegungen, wurde die Hauptforschungsfrage um weitere Forschungsfragen erweitert, bevor die diesbezüglichen Arbeitshypothesen, die es vorwiegend durch die Online-Befragung zu verifizieren bzw. falsifizieren gilt, ausformuliert wurden. Die Grundannahmen hierfür werden im nachfolgenden Abschnitt angegeben.

460 vgl. SIGMUND (2015) für nähere Informationen zu den unterschiedlichen Sichtweisen auf ein gemeinsames Okzitanisch bzw. die Sprachbezeichnungen in den verschiedenen Regionen.

An die primäre Forschungsfrage „Mit welchen Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren sieht sich der institutionelle Okzitanischunterricht in Frankreich konfrontiert?“ zu den Grenzen und Möglichkeiten des Okzitanischunterrichts ließen sich die folgenden untergeordneten bzw. komplementären Forschungsfragen anschließen, die sich in der Gliederung des standardisierten Fragebogens (vgl. Kapitel 7.2.5.2. für detaillierte Ausführungen zum Fragebogen) widerspiegeln:

- Wie lässt sich die Qualität des Okzitanischunterrichts beurteilen?
- Welche konkreten Ziele verfolgt der Okzitanischunterricht?
- Inwiefern ist die Standardisierung des Okzitanischen für seinen Unterricht von Bedeutung?
- In welchem Zusammenhang stehen der soziale Sprachgebrauch des Okzitanischen und der institutionelle Okzitanischunterricht?

Die Relevanz der sekundären Fragestellungen für die Bearbeitung der primären Forschungsfrage ist in jedem Fall anders gelagert, weshalb die entsprechenden Argumente nachfolgend für alle fünf Fragen kurz umrissen seien:

Obwohl sich die generelle Qualität des Okzitanischunterrichts – je nach Perspektive – als ein Teilaspekt der Stärken oder Schwächen bezeichnen lässt, sollte sie einlässlicher und differenzierter behandelt werden und nicht nur dem Erheben eines allgemeinen Stimmungsbildes dienen, sondern vielmehr die Qualität bzw. Zufriedenheit mit den einzelnen Schultypen sowie den betroffenen Personengruppen – den Lehrenden wie Lernenden – und der Organisation (Stundenanzahl, Unterrichtsformen, Lehrmittelsituation etc.) untersuchen.

Da bei jeglichem Vorhaben eine eindeutige Zielsetzung unabdingbar für den Erfolg ist, muss auch im Falle des Okzitanischunterrichts klar sein, welche Intentionen er in sprachlicher, kultureller, politischer oder sonstiger Hinsicht verfolgt. Nur so können Erziehungsberechtigte, Schüler/innen und Student(inn)en, Lehrer/innen wie auch die Schulaufsicht sicher sein, was inhaltlich und sprachlich im Rahmen der schulischen bzw. universitären Unterweisung behandelt werden soll. Insbesondere Eltern, die wenig bis keinen Bezug zum Okzitanischen haben, machen schulische Entscheidungen im Hinblick auf die Wahl der Unterrichtsmodalitäten bzw. Sprachen oftmals von den jeweiligen Zielen abhängig, womit eindeutige Zielsetzungen die Eltern darin bestärken könnten, ihre Kinder die okzitanische Sprache erlernen zu lassen.

Die Diskussion rund um die Standardisierung des Okzitanischen beherrscht seit Langem den Diskurs und wird häufig in den Nahebereich schulischer Belange gerückt, denn die Standardvarietät wird von einem Großteil der Sprecher/innen als primär schulische Sprachform angesehen.⁴⁶¹ Abgesehen von der Verwendung als Unterrichtssprache spielt auch das Verhältnis zwischen Standard und lokalen Varietäten eine bedeutende Rolle für die Akzeptanz der Standardisierung, sodass der Unterricht ebenso in dieser Hinsicht analysiert werden sollte.

Auch der soziale Sprachgebrauch, sowohl inner- als auch außerhalb der Schule, ist ein wichtiger Teilaspekt in Zusammenhang mit dem Okzitanischunterricht, weil sich dieser aus den Sprachkenntnissen, die bereits anderweitig erworben wurden, speist bzw. er neue Lern- und Sprachräume eröffnen könnte, die der Festigung der Sprachkompetenz dienen. Die Rolle der okzitanischen Sprache innerhalb des gesamten Schulalltags fällt zudem in diesen Bereich, weshalb eine Beschäftigung mit diesem Thema notwendig erscheint.

Während sich die erste Frage nach der Qualität noch am ehesten direkt auf die Begrifflichkeiten der Hauptforschungsfrage, allen voran ‚Stärken‘ und ‚Schwächen‘, beziehen lässt und somit eine Vertiefung darstellt, handelt es sich bei den anderen Fragen um komplementäre Aspekte, die zwar den Unterricht betreffen (Zielsetzung) bzw. diesen maßgeblich beeinflussen können (Standardisierung und sozialer Sprachgebrauch), aber sich nicht in den konkreten Termini der übergeordneten Forschungsfrage wiederfinden.

Ausgehend von der Analyse des Kontextes (vgl. Kapitel 3 und 4) sowie der durchgeführten Metaanalyse der Befunde aus der wissenschaftlichen Literatur zum Okzitanischunterricht (vgl. Kapitel 5), setzt sich das gegenständliche Forschungsvorhaben u. a. zum Ziel, die folgenden Arbeitshypothesen zu überprüfen:

- Die gegenwärtige Situation des Okzitanischunterrichts wird eher negativ betrachtet.
- Der Okzitanischunterricht besitzt großes positives Entwicklungspotenzial.
- Die generelle Qualität des Okzitanischunterrichts wird als eher hoch eingestuft.
- Vielen Betroffenen sind die Ziele des Okzitanischunterrichts nicht klar.
- Die Standardisierung beeinflusst den Okzitanischunterricht und vice versa.
- Ein intensiverer Okzitanischunterricht kann die soziale Funktion des Okzitanischen stärken.

461 vgl. SIGMUND (2015) für weiterführende Hinweise zu diesem Themenkomplex.

Die ersten drei der obigen Annahmen begründen sich direkt aus dem Zwischenbefund aus der Literatur sowie der Kontextanalyse, die alle eine Vielzahl an derzeitigen Schwächen, insbesondere im rechtlich-politischen Bereich, aber auch der generellen Organisation des Okzitanischunterrichts, anführen. Neben den schriftlich festgehaltenen Aussagen zeichneten zahlreiche persönliche Vorabgespräche zwischen dem Autor und Okzitanischlehrenden bzw. Kenner(inne)n der Situation in Frankreich ein ähnliches Stimmungsbild, sodass die Hypothesen zum Status quo, der Zukunft sowie der Qualität des Okzitanischunterrichts bereits vor der Untersuchung ausreichend abgesichert wirken.

Zur Unklarheit der Ziele – mit Ausnahme des verzerrten Bilingualismusverständnisses – finden sich zwar keine expliziten Befunde in der wissenschaftlichen Literatur, allerdings erhärtete sich dieser Verdacht wiederum im Zuge persönlicher Gespräche des Autors mit verschiedensten Betroffenen, die den Mangel an Informationen darüber, was der Okzitanischunterricht eigentlich in sprachlicher wie kultureller Hinsicht erreichen wolle, sowie die schwer durchschaubare Vielzahl an Unterrichtsmodalitäten beklagen, wie auch in der Kontextanalyse, die den vagen Charakter der Gesetzgebung sowie der Organisation des Regionalsprachenunterrichts unterstrich.

Die Hypothese zur gegenseitigen Beeinflussung der Standardisierung und des Okzitanischunterrichts lässt sich nicht nur vereinzelt in der Literatur vorfinden, sondern wurde immer wieder in der schriftlichen Befragung in der Diplomarbeit des Autors zur Standardisierung des Okzitanischen sowie in persönlichen Gesprächen mit Okzitanischsprechenden angeführt.

Obgleich sich die Stärkung des Okzitanischunterrichts durch eine Intensivierung des sozialen Sprachgebrauchs bzw. der sozialen Funktion nur einmal in der einschlägigen Fachliteratur findet, zeigte der Abschnitt zu anderen Regionalsprachenmodellen, welche Auswirkung eine Analyse und Förderung der Sprachverwendung im sonstigen Schul- bzw. Universitätsalltag sowie in der Freizeit der Lernenden haben kann, sodass anzunehmen ist, dass diesbezügliche Maßnahmen innerhalb und außerhalb der Schule bzw. Universität einen mitunter großen Einfluss auf die sprachlichen, insbesondere die pragmatischen, Kompetenzen haben könnten.

7.2.4. Methodologisch-methodische Überlegungen zum Forschungsdesign

Nachfolgend finden sich die theoretischen Überlegungen zur Methodologie und Methodik des konzipierten Untersuchungsprojekts samt dem gewählten Forschungsablauf. Vorab ist zu sagen, dass trotz der bisweilen geäußerten methodologisch-methodischen Bedenken (vgl. Witt im vorherigen Kapitel) eine kombinierte Vorgehensweise beider Forschungsparadigmen verfolgt wird.

Das Verbinden von quantitativer wie qualitativer Sozialforschung im Zuge der gegenständlichen Untersuchung lässt sich damit rechtfertigen, dass Charakteristika beider Paradigmen für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, weshalb eine Fokussierung auf eine methodologische Strömung dem relativ breitgesteckten Ziel dieser Untersuchung eher hinderlich wäre.

Im Allgemeinen geht es im vorliegenden Forschungsprojekt nicht nur um das objektive, primär quantitative ‚Erklären‘ der Situation des Okzitanischunterrichts, das bereits im Rahmen der Analyse des Forschungsstands sowie der Kontextanalyse erfolgte, sondern auch um das subjektive ‚Verstehen‘, d. h. die tiefergreifende Interpretation des sozialen Handelns, das der institutionelle Okzitanischunterricht darstellt, im Sinne der qualitativen Sozialforschung.

Unmittelbar damit verbunden, ist die generelle Frage nach der Rolle der Hypothesen in der Untersuchung. In beiden Forschungsphasen werden sowohl in der Literatur bzw. vom Autor aufgestellte Hypothesen auf ihre Zustimmung überprüft als auch neue Hypothesen – insbesondere in Hinblick auf die zukünftige Entwicklung sowie neue Aspekte, die bisher noch nicht untersucht wurden – entwickelt, womit wiederum beide Paradigmen ineinander verschwimmen.

Eigenschaften der methodologischen Konzeption des Forschungsvorhabens, die tendenziell der quantitativen Seite zuzuschreiben wären, sind die Objektivität und Pauschalisierung, zumal es trotz der individuellen Expert(inn)eninterviews in der zweiten Forschungsphase, die methodisch eher qualitativ angelegt sind, weder um die Bildung von Typen (z. B. Okzitanischlehrende in bestimmten Schulformen) noch um das rein subjektive Erleben des Unterrichts, sondern vielmehr die globale Situation des Unterrichts der okzitanischen Sprache geht. Außerdem lässt sich das vorab fixierte Vorgehen in zwei Phasen innerhalb des Forschungsablaufs, das nachfolgend genauer behandelt wird, als ‚klassisch‘ quantitatives Charakteristikum betrachten. Gleichsam lässt sich die Distanz des Forschenden zum Feld des Okzitanischunterrichts dieser methodologischen Schule zuschreiben, denn die Einhaltung der wissenschaftlichen Gütekriterien hat,

ungeachtet des Interesses und Einsatzes des Autors für die okzitanische Sprache sowie ihren Unterricht, oberste Priorität.

Stärker qualitative Eigenschaften liegen darin, dass die untersuchten Proband(inn)en in beiden Forschungsphasen – der Methode geschuldet, jedoch weitaus stärker jedoch im Rahmen der Expert(inn)eninterviews – zu Wort kommen und sie die für sie relevanten Aspekte trotz der vorab aufgestellten Hypothesen samt den darauf aufbauenden methodischen Instrumenten, v. a. den Fragen der Online-Erhebung sowie dem Leitfaden für die Expert(inn)eninterviews, äußern können. Des Weiteren werden die Befragten nicht auf eine Variablenaggregation reduziert, sondern ihre Aussagen als bedeutender Bestandteil in die weitere Auswertung integriert und der jeweilige soziale Kontext miteinbezogen, was eine holistische Perspektive ermöglicht. Letztlich wird im Laufe der Analyse der gewonnenen Daten der Datenbestand durch die Explikation und Interpretation nicht reduziert, sondern erweitert, was ebenso dem qualitativen Paradigma entspricht.

In Hinblick auf die angewendeten Methoden lässt sich ebenso eine Kombination der beiden Forschungsrichtungen im Sinne eines methodenintegrativen Forschungsdesigns feststellen, wie die nachfolgende Beschreibung der hier vorliegenden Untersuchung nach den von Kelle definierten Kriterien zu verschiedenen Typen von *mixed methods*-Design⁴⁶² belegt:

Ein Methodenmix findet sich sowohl in der Methodenanwendung als auch der Datenauswertung, denn in der schriftlichen Befragung der ersten Phase werden quantitative wie auch qualitative Daten erhoben, die später teilweise mit Verfahren der jeweils anderen Forschungsströmung – so werden verbalisierte, qualitative Daten etwa quantitativ mittels Frequenzanalysen ausgewertet – analysiert werden. Generell ist der Online-Fragebogen allerdings als primär quantitative Methode zu betrachten. Bei den Expert(inn)eninterviews hingegen liegt kein methodenintegratives Vorgehen vor, sodass man die zweite Untersuchungsphase, methodisch gesehen, als rein qualitativ bezeichnen kann.

Hinsichtlich der relativen Bedeutung der beiden Forschungsphasen zeigt sich eine – wenn gleich auch nur verschwindend geringe – Dominanz des qualitativen Methodenstrangs, denn die Experteninterviews würden bereits für die Beantwortung der Forschungsfrage ausreichen. Die vorrangig quantitative schriftliche Befragung ist zwar ebenso bedeutend und kann für sich alleine stehen, doch die gesammelten Daten dienen vielmehr der Planung der Expert(inn)eninterviews bzw. der Ergänzung der in diesem Rahmen gesammelten qualitativen Daten. Um der

462 vgl. KELLE (2008): 158ff.

Diktion von Morse und Niehaus⁴⁶³ zu folgen, könnte man die qualitativen Experteninterviews als methodische ‚Kernkomponente‘ bezeichnen, während die Online-Erhebung durch ihre Funktion als ergänzende Komponente vielmehr einer ‚Strategie‘ entspricht.

Die Reihenfolge der Methodenkombination entspricht einem sequentiellen Design, in dem auf ein tendenziell quantitatives Forschungsinstrument mit qualitativen Elementen, die schriftliche Befragung, mit dem Expert(inn)eninterview eine eindeutig qualitative Methode folgt. Obgleich früher in den Sozialwissenschaften der umgekehrte Fall, d. h. ein sequentielles qualitativ-quantitatives Vorgehen, bevorzugt wurde, weist das hier gewählte Forschungsdesign einen entscheidenden Vorzug auf⁴⁶⁴, denn die zuerst durchgeführte quantitative Studie mit ihrer größeren erreichbaren Fallzahl liefert bereits Daten über die Frequenz bestimmter sozialer Phänomene betreffend den Okzitanischunterricht, sodass das zu untersuchende Feld für die darauffolgende qualitative Studie begrenzt und somit leichter erforscht werden kann. Die Validität der Ergebnisse der Experteninterviews lässt sich gleichsam trotz der geringen Fallzahl an Gesprächspartner(inne)n erhöhen, indem vorab schon Informationen von Okzitanischlehrenden gesammelt wurden.

Funktionell betrachtet, wurde im konkreten Fall ein *mixed methods*-Design zur komplementären Ergänzung der Daten der beiden Untersuchungsphasen sowie der Erklärung quantitativer Forschungsergebnisse gewählt. Die Methodenkombination ermöglicht somit ein weitaus besseres Verständnis der in der Befragung und in den Interviews erhobenen Daten.

7.2.5. Planung und Durchführung des Forschungsprojekts

Nachdem bereits die theoretischen Aspekte der dem hier beschriebenen Forschungsprojekt zugrunde liegenden Methodologie sowie Methodik besprochen wurden, seien nachstehend die praktisch-operative Seite der Planung und die Realisierung der beiden Phasen der Untersuchung präsentiert. Zu diesem Zwecke wird nach einer Kurzbeschreibung der Grobplanung detaillierter auf die Erstellung sowie die Durchführung der Online-Befragung bzw. der Expert(inn)eninterviews eingegangen.

463 vgl. MORSE/NIEHAUS (2009): 23f..

464 vgl. KELLE (2008): 286f. für weiterführende Hinweise.

7.2.5.1. Grobplanung der beiden Forschungsphasen

Wie bereits kurz im Kapitel 7.2.1. zu den typischen Phasen eines Forschungsprozesses angesprochen, gilt es im Zuge der Grobplanung einer Untersuchung prinzipiell den Zeitraum, die zu untersuchende Zielgruppe sowie den Zugang zu selbiger zu klären.

Im vorliegenden Forschungsprojekt steht die Analyse des gegenwärtigen Status quo sowie der zukünftigen Situation des Okzitanischunterrichts im Zentrum, weshalb beide Forschungsphasen punktuell angelegt sind und sich nicht über eine längere Zeitspanne erstrecken müssen, um aussagekräftige Resultate zu liefern. Da bis zum heutigen Tage keine vergleichbaren Untersuchungen vorliegen, lässt sich zudem keine diachrone Vorgehensweise verfolgen, die die Erforschung einer Veränderung im Zeitverlauf zuließe.

Als Zielgruppe der ersten Forschungsphase kommen theoretisch alle Lehrenden der okzitanischen Sprache in französischen Schulen sowie an Universitäten in Frage. Zur Erhebung eines möglichst umfassenden Stimmungsbilds unter den Pädagog(inn)en werden keine weiteren Einschränkungen betreffend persönliche bzw. soziodemographische Merkmale, beispielsweise das Alter oder die Ausbildung, vorgenommen. In der zweiten Forschungsphase hingegen wird die Zielgruppe bewusst ausgewählt und somit eingeschränkt, indem einzelne Personen mit Bezug zum Okzitanischunterricht wie Lehrendenvertreter/innen, Verantwortliche der Schulbehörden etc., aber vorwiegend wiederum Lehrkräfte aus den verschiedensten Schultypen, als Interviewpartner/innen befragt werden.

Der Zugang zu den unterschiedlichen Zielgruppen erfolgt ebenso auf unterschiedliche Weise, denn die schriftliche Befragung zielt auf eine möglichst hohe Anzahl an Okzitanischlehrenden an Schulen und Universitäten ab, weshalb der Zugang zu dieser potentiellen Zielgruppe mittels Schneeballsystem über Lehrendenvertretungen (*FELCO* samt regionalen Untergruppen), Institutionen (*Office Public de la Langue Occitane*, *Lo Congrès*, *Centre de formacion professional d'Occitània Miègjorn-Pirenèus* und *Lengadòc*), Universitäten (*Université de Montpellier 3*, *Université de Toulouse 2* sowie *Université de Nice-Sophia-Antipolis*), Hochschulen für Lehrer/innenbildung (*ESPE de Toulouse*, *ESPE de Montpellier* und *APRENE*), Vereine (*Calandreta*, *Òc-Bi*), Print- sowie Online-Medien (*Lo Jornalet* und *La Setmana*), Schulbehörden (*Académie de Montpellier*, *Académie de Toulouse* sowie *Académie de Bordeaux*) sowie persönliche Bekanntschaften des Forschenden über das Internet gesucht wurde. Diese Vorgangsweise ist ebenso organisatorischen Gründen geschuldet, die eine persönliche Befragung vor Ort in Frankreich unmöglich machen. In der zweiten Phase der Untersuchung wurden die Interviewpartner/innen vorab persönlich kontaktiert und um ihre Teil-

nahme am Forschungsprojekt im Rahmen von leitfadengestützten Expert(inn)eninterviews gebeten.

Da die operative Feinplanung der beiden Untersuchungsphasen in hohem Maße von der jeweiligen Methode abhängig ist, werden die Besonderheiten, die es im Zusammenhang mit der Realisierung im Rahmen des Forschungsprojekts zu beachten gilt, wie auch die konkrete Umsetzung an dieser Stelle getrennt voneinander behandelt.

7.2.5.2. Feinplanung und Durchführung der Online-Befragung

Um die aktuelle Wahrnehmung der Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren, mit denen der institutionelle Okzitanischunterricht in Frankreich konfrontiert ist, seitens der Lehrkräfte an Schulen bzw. Universitäten zu analysieren, wurde als Erhebungsinstrument eine schriftliche Online-Befragung gewählt.

Neben den bereits erwähnten organisatorischen Gründen erweist sich eine solche Erhebung über das Internet als äußerst praktisch, wenn eine hohe Fallanzahl angestrebt wird, denn der finanzielle respektive zeitliche Aufwand kann somit beträchtlich reduziert werden, zumal die Dateneingabe sowie -aufzeichnung parallel erfolgt. Somit lässt sich die Erhebung selbst über weite Distanzen sowie ohne zeitliche bzw. organisatorische Einschränkungen seitens der Forschenden durchführen. Einen weiteren Vorzug stellt die ressourcensparende Verarbeitung der Daten dar, zumal auf diesem Wege die oftmals arbeitsintensive Transkription der verbalisierten Daten bzw. Eingabe der standardisierten Antworten wegfällt, wodurch das Fehlerrisiko bei der Datenerfassung zusätzlich reduziert werden kann. Ferner ermöglicht eine Online-Erhebung ohne Einschränkungen eine Kombination quantitativer und qualitativer Elemente, was sie für Untersuchungen wie im vorliegenden Fall äußerst interessant sowie nützlich macht.⁴⁶⁵

Allerdings gilt es bei der Umsetzung einer Umfrage über das Internet ebenfalls die folgenden Punkte zu beachten: Erstens schränkt die Verbreitung und Durchführung der Erhebung über das Internet die Zielgruppe ein, zumal nur Personen mit Internetzugang erreicht werden können. Dies stellt die primäre Kritik an internetgestützten Umfragen dar, die sich zumeist auf die Missrepräsentation der verschiedenen Altersgruppen aufgrund der unterschiedlich hohen Durchdringung des Internetzugangs in diesen bezieht. Da in der vorliegenden Untersuchung jedoch Lehrende die Zielgruppe ausmachen, die alle – sei es daheim oder in der Schule – Internetzugang haben, ist keine Verzerrung der Resultate zu befürchten.

465 vgl. KUCKARTZ et al. (2009): 109ff.

Abgesehen vom Internetzugang spielen die Affinität für das Internet im Allgemeinen sowie die Angst vor einem Mangel an Anonymität eine bedeutende Rolle für die Rücklaufquote eines Online-Fragebogens. Befürchten die Teilnehmenden, dass ihre Anonymität nicht gewährleistet sei, oder stehen sie dem Internet prinzipiell skeptisch gegenüber, so werden sie eher kaum an der Erhebung teilnehmen. Zudem lässt sich feststellen, dass je strukturierter und quantitativ orientierter ein Fragebogen konzipiert ist, desto geringer ist die Rücklaufquote, weil nur die tatsächlich an der Problematik Interessierten antworten.⁴⁶⁶

Auf die grobe Operationalisierung des Forschungsprojekts folgte die konkrete Planung der Erhebung, d. h. die Konstruktion des Fragebogens sowie seine Verbreitung im Internet.⁴⁶⁷

Basierend auf der zugrunde liegenden Forschungsfrage sowie den Arbeitshypothesen (vgl. Kapitel 7.2.3.), wurde die folgende Struktur für den Online-Fragebogen (siehe das Faksimile des Fragebogens im Anhang) gewählt:

Im ersten Abschnitt steht die Beurteilung der gegenwärtigen Situation und Zukunft des Okzitanischunterrichts im Zentrum, die anhand der vier Begrifflichkeiten der SWOT-Analyse – Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren – in Form offener Fragen erfolgt.

Der zweite Teil der Befragung untersucht die Qualität des Okzitanischunterrichts, die für die jeweiligen Schultypen sowie für organisatorische, lehrendenbezogene sowie lernendenbezogene Aspekte mittels sechsteiliger Skala zu beurteilen ist.

Der dritte Block umfasst Fragen unterschiedlichen Typs zu den Zielen des Unterrichts der okzitanischen Sprache. Auf eine likert-skalierte Eingangsfrage zur generellen Existenz klarer Ziele folgt die Evaluation der Bedeutung verschiedenster allgemeiner Ziele des Okzitanischunterrichts anhand einer sechsteiligen Skala. Die sprachlichen Ziele werden in Form offener Fragen für die jeweiligen Unterrichtsmodalitäten abgefragt, während das Konzept der angestrebten Zweisprachigkeit in bilingualen und immersiven Schulen mittels vorgegebener Mehrfachantworten oder als freie Textantwort erhoben wird. Mittels sechsteiliger Likert-Skala werden die Proband(inn)en dazu befragt, ob das Erlernen des Okzitanischen mehr dem Erlernen anderer Sprachen dienen sollte oder *vice versa* sowie ob der Okzitanischunterricht ohne elterliches Engagement seine Ziele erreichen könne.

466 vgl. KUCKARTZ et al. (2009): 13 und ATTESLANDER (2010): 133.

467 Für die Konzeption und Erstellung der schriftlichen Online-Erhebung wurden die folgenden Werke konsultiert: MAYER (2013), RAAB-STEINER / BENESCH (2012) und PORST (2014).

Der vierte Abschnitt widmet sich dem Zusammenhang zwischen der Standardisierung sowie dem Unterricht. Eingangs wird mithilfe einer Skala mit sechs Abstufungen untersucht, welche Varietät – tendenziell eher die Standardvarietät oder eine dialektale Varietät – in diversen Kommunikationssituationen in bilingualen respektive immersiven Schulen verwendet werden sollte. Die folgenden likert-skalierten Fragen dienen der Bewertung von Aussagen, die die vermeintliche ‚Künstlichkeit‘ der oftmals schulisch verwendeten Standardvarietät, die Bedeutung der Annahme der Standardisierung für den Ausbau des Okzitanischunterrichts und *vice versa*, die exklusive Verwendung der Standardvarietät im Unterricht sowie die Stärkung der sozialen Verwendung des Okzitanischen durch die Vermittlung mehrerer Varietät im Unterricht betreffen.

Der letzte Block des Fragebogens konzentriert sich auf die Beziehung zwischen der sozialen Funktion des Okzitanischen und seinem Unterricht. Nach einer offenen Frage zu konkreten Maßnahmen zur Stärkung der sozialen Funktion in bilingualen bzw. immersiven Schulen sowie an Universitäten sollen die Befragten erneut Aussagen mittels Likert-Skala beurteilen. Hierbei werden sie zur einer nötigen Analyse der schulischen Verwendung der Sprache für eine verbesserte Stellung im schulischen Alltag, der angeblich zunehmenden Entfernung des Okzitanischunterrichts von der sprachlich-sozialen Realität, der Bedeutung einer Annäherung zwischen Bildungsinstitutionen und Primärsprecher(inne)n, der Bedeutung von Tutoringprogrammen zwischen Schüler(inne)n bzw. Studierenden für die Stärkung der Sprachverwendung, der spärlichen Verwendung des Okzitanischen außerhalb des Unterrichts, der Auswirkung der subjektiven Wahrnehmung der Sprachkompetenz auf die weitere Verbreitung des Okzitanischen, der automatischen Verwendung des Französischen bei einem angenommenem Mangel an Okzitanischkenntnissen der Kommunikationspartner/innen, der möglichen Präferenz von nichtokzitanischsprachigen Eltern für rein französisch- oder maximal zweisprachige Schulen; der verbreiteten Annahme, zweisprachiger oder immersiver Unterricht könnte eine lebenslange gesicherte bilinguale Kompetenz begründen; der Vermittlung von pragmatischen Kenntnissen im Unterricht und der Forderung nach mehr außerschulischen bzw. -universitären Lernmöglichkeiten befragt.

Gerahmt werden diese fünf Teile von einer Einleitung, die den Kontext des Forschungsprojekts umreißt und die Zielgruppe zur Teilnahme motivieren soll, sowie einer Abschlusseite mit Danksagung. Um nicht die Repräsentativität der Ergebnisse durch Testpersonen einer falschen Zielgruppe zu gefährden, müssen die Proband(inn)en eingangs die Filterfrage, ob sie Okzitanisch unterrichten bzw. unterrichtet haben, beantworten. Die Daten zur Person (Geschlecht, Altersgruppe, Geburtsort, höchster Bildungsabschluss), zu berufsbezogenen Aspekten

(Arbeitsort, pädagogische Ausbildung, Schultyp), zu sprachbezogenen Aspekten (sprachliche Kenntnisse des Okzitanischen sowie seiner Varietäten, Art des Spracherwerbs, Sprachverwendung inner- bzw. außerhalb des Unterrichts) werden dem eigentlichen Fragebogen vorangestellt, damit die Befragten diese wichtigen Daten nicht am Ende aufgrund der Länge der Befragung überspringen. Für eine bessere Gliederung der Online-Erhebung sorgen Titelseiten mit einem Hinweis auf die folgende Thematik, die den jeweiligen Abschnitten vorangestellt sind und in zwei Fällen – dem vierten sowie dem letzten Fragenblock – das hier zugrunde liegende Verständnis der Begriffe ‚Standardisierung‘ und ‚soziale Funktion‘ erläutern.

Nach der Konzeption der Fragebogenstruktur erfolgte die sprachliche Ausgestaltung der Fragen und Antwortkategorien, bei der größter Wert auf das Einhalten der wichtigsten Formulierungsgrundsätze⁴⁶⁸ gelegt wurde. So wurden semantisch unklare Termini bereits auf den strukturierenden Titelseiten definiert und zu lange Fragen, hypothetische sowie suggestive Fragen, Fragen ohne klaren zeitlichen bzw. inhaltlichen Bezug, Fragen zu weithin unbekannten Themen oder doppelte Fragen vermieden. Bei den Antworten wurde darauf geachtet, erschöpfende (d. h. die von der befragten Person gegebene Antwort abdeckende) und disjunkte (d. h. zweifelsfrei zuordenbare) Antwortkategorien zu erstellen. Darüber hinaus wurde das inhaltliche Verständnis der Fragen ebenso durch weiterführende Hinweise bzw. Fragen abgesichert, die den Fragen – im Schriftbild verändert sowie durch Zeilenumbruch abgetrennt – nachgestellt wurden.

Im Hinblick auf die Wahl des Fragetypus wurden verschiedene Typen je nach inhaltlicher Fragestellung sowie intendiertem Erkenntnisinteresse im Rahmen der (statistischen) Auswertung miteinander kombiniert. Trotz des primär quantitativen Vorgehens finden sich offene Fragen, die dem qualitativen Paradigma zuzurechnen sind und deren Antworten der Illustration bzw. Erklärung der weiteren Daten dienen. Um die Arbeitshypothesen eindeutig verifizieren respektive falsifizieren zu können, wurden zudem geschlossene Fragen in Form von Einfach- oder Mehrfachantworten sowie Skalen verwendet. Gemäß den Standards in der empirischen Sozialforschung wurden für die Beurteilung von vorgegebenen Aussagen Likert-Skalen gewählt, damit die Proband(inn)en ihren Grad der Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken können. In Anbetracht der Tendenz zu mittleren Beurteilungen aus Gründen der Unverbindlichkeit sowie Bequemlichkeit wurde bei allen Skalen stets eine gerade Anzahl an Abstufungen vorgegeben, um eindeutige Resultate zu erhalten. Um den Frageformaten geschuldeten Miss-

468 vgl. PORST (2014): 99ff.

verständnis bei der Beantwortung entgegenzuwirken, finden sich stets erläuternde Hinweise unterhalb der Fragen.

Basierend auf den Erfahrungen der letzten Erhebung sowie dem Feedback der antwortenden Personen, konnten die Proband(inn)en bei diesem Online-Fragebogen auf allen Seiten – mit Ausnahme der offenen Fragen – persönliche Anmerkungen zu den gestellten Fragen verfassen. Aufgrund der relativen Länge der Befragung wurde bei der Konzeption ebenso die Möglichkeit einer Unterbrechung und Fortsetzung mittels Link bzw. über einen eigenen Button beschlossen.

Nach der Planung der schriftlichen Befragung wurde der Fragebogen mithilfe der kostenlosen Online-Software *SoSciSurvey*⁴⁶⁹ programmiert. Anschließend wurde ein Pre-Test durchgeführt, in dessen Rahmen fünf Personen mit Französisch als Erstsprache sowie ohne nähere Beziehung zum Okzitanischunterricht den Fragebogen auf seine technische Funktionsweise, die äußere Gestaltung, die Befragungsdauer, die Verständlichkeit der Fragen sowie die Eindeutigkeit und Vollständigkeit der vorgegebenen Antworten testeten. Die Rückmeldungen, die allesamt nur vereinzelte Formulierungen betroffen hatten, wurden in die Befragung eingearbeitet, bevor der Link verbreitet wurde.

Wie bereits erwähnt, gilt es in der konkreten Untersuchung, für ein möglichst repräsentatives Ergebnis die größtmögliche Anzahl an Okzitanischlehrenden an französischen Schulen und Universitäten zu erreichen. Mangels offizieller Zahlen zur Gesamtheit der Lehrkräfte sowie in Anbetracht des exklusiven Fokus auf Okzitanischlehrer/innen ließ sich weder eine Stichprobe per Quotenauswahl noch per Zufallsauswahl konstruieren, sodass eine nicht zufallsgesteuerte Auswahl per Schneeballsystem, bei dem die Empfänger/innen des Links zur Umfrage selbst zu Sender/innen wurden, durchgeführt werden musste.

Zu diesem Zwecke wurden Lehrendenvertretungen, regionale bzw. überregionale Institutionen, Universitäten mit Okzitanischangebot, Hochschulen für Lehrer/innenbildung, Vereine, Print- und Online-Medien, Schulbehörden sowie persönliche Bekannte des Forschenden (vgl. die Ausführungen im Kapitel 7.2.5.1) mit der Bitte um Weiterleitung des Links zum Online-Fragebogen an alle Lehrkräfte kontaktiert. Das im vorliegenden Forschungsprojekt gewählte Auswahlverfahren für die Online-Befragung kombiniert ferner Züge einer bewussten Auswahl, zumal sie sich ausschließlich an Okzitanischlehrer/innen richtet, sowie Merkmale einer willkürlichen Auswahl aufgrund der Weiterverbreitung über Dritte.⁴⁷⁰

469 Die Software ist nur online nutzbar, vgl. SOSCISURVEY (Zugriff am 06. November 2017).

470 Für weitere Ausführungen zu Auswahlverfahren samt ihren Charakteristika, vgl. KROMREY (2009): 263ff.

Da eine derartige Vorgangsweise keiner Zufallsauswahl entspricht, ist die theoretische Repräsentativität der inferenziell-statistischen Ergebnisse, bezogen auf die Gesamtmenge an Okzitanischlehrenden, einschränkt. Doch zumal die Anzahl der Befragten ($n = 78$) über 40 liegt, kann mittels statistischen Tests die Normalverteilung der erhobenen Daten überprüft werden, damit zumindest innerhalb der befragten Gruppe statistisch repräsentative Resultate ermittelt werden können. Weiters dürfte die Menge an Proband(inn)en – in Anbetracht der geringen Anzahl an Okzitanischlehrenden in Frankreich – ausreichen, um ein realistisches Bild der sozialen Realität zu zeichnen.

7.2.5.3. Feinplanung und Durchführung der Expert(inn)eninterviews

Zur Abrundung wie Vertiefung der Online-Erhebung unter Okzitanischlehrenden, aber auch zur Klärung unerwarteter Resultate und Aussagen der Befragten wurden im Rahmen der zweiten Forschungsphase leitfadengestützte Expert(inn)eninterviews durchgeführt.

Aufgrund ihrer grundsätzlichen Merkmale fiel die Wahl der Erhebungsmethode auf leitfadengestützte Expert(inn)eninterviews⁴⁷¹, zumal sie Leitfaden- sowie Expert(inn)eninterviews miteinander kombinieren. So ermöglichen Leitfadeninterviews durch einen vorab formulierten Gesprächsleitfaden einerseits eine bessere Vergleichbarkeit mehrerer Interviews, indem die Erhebungssituation ähnlich gehalten wird und dieselben Fragen thematisiert werden. Andererseits lässt sich auf diesem Wege die thematische Ausrichtung bereits in gewisse Bahnen lenken und das Gespräch steuern, was allerdings nicht bedeutet, dass die Interviewenden nicht prinzipiell – trotz eines vorliegenden Leitfadens – offen für neue Aspekte wären, an die bei der Leitfadenerstellung noch nicht gedacht wurde.

Expert(inn)eninterviews stellen Gespräche mit ‚Expert(inn)en‘ dar, die wegen ihres besonderen Wissens als für das Forschungsinteresse relevante Interviewpartner/innen gelten. Diese Art des Wissens kann ‚technisches‘ Wissen (Daten, Fakten etc.), Prozesswissen (Wissen über Handlungsabläufe, Vorkommnisse bzw. Interaktionen, in die die Befragten persönlich involviert waren) oder Deutungswissen (subjektive Erklärungsmuster bzw. Sichtweisen) umfassen. Diese Zuschreibung erfolgt stets im Hinblick auf das jeweilige Forschungsinteresse sowie die soziale Repräsentativität der Interviewten, weshalb sowohl die Forschenden als auch die Gesellschaft gewissen Personen den Expert(inn)enstatus verleihen.

471 Für die nachfolgenden theoretischen Ausführungen zu leitfadengestützten Expert(inn)eninterviews, vgl. KAISER (2014), BOGNER / LITTIG / MENZ (2014) und HELFFERICH (2014).

Unter Expert(inn)en könnte man somit

Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.⁴⁷²

Neben der Auswahl der Gesprächspartner/innen zeichnen sich Expert(inn)eninterviews außerdem durch ihren geringen Grad an Standardisierung trotz ihrer oftmaligen Strukturierung, eine große Offenheit, ein primär auf Informationen gerichtetes Erkenntnisinteresse sowie eine asymmetrische Interviewsituation zugunsten der Interviewenden aus, die durch die Lenkung des Gesprächs mehr Einfluss auf das Geschehen haben.

Im Hinblick auf das dieser Dissertation zugrunde liegende Forschungsprojekt erschien das leitfadengestützte Expert(inn)eninterview folglich die am besten geeignete Erhebungsmethode zu sein, zumal bereits genügend Datenmaterial aus der ersten Phase der Untersuchung zur Verfügung stand, das es nach der Auswertung zu vertiefen bzw. um weitere Aspekte zu ergänzen galt. Für diese punktuelle Vertiefung respektive Ergänzung eignet sich ein Leitfaden, der das Gespräch thematisch, aber auch strukturell bereits lenkt.

Die Wahl von Expert(inn)en als Interviewpartner/innen erfolgte aus Gesichtspunkten des Forschungsinteresses – der Analyse des institutionellen Okzitanischunterrichts in Frankreich – sowie der jeweiligen Expertise der Interviewten, die durch ihre praktischen Erfahrungen als Okzitanischlehrende an französischen Schulen bzw. Universitäten, aber auch durch weitere Funktionen, beispielsweise in der Schulaufsicht oder in Lehrendenvertretungen, das nötige Praxiswissen besitzen, um die gegenwärtige Situation des Unterrichts des Okzitanischen zu analysieren und aktuelle wie auch künftige Entwicklungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Zukunft zu deuten.

Der nächste Schritt nach der Festlegung des Forschungsinstruments lag in der Erstellung eines Interviewleitfadens (vgl. den Abdruck im Anhang), der das Forschungsinteresse abbildet und zugleich praktikabel ist.

Zu Beginn dieses Prozess stand die Operationalisierung der Forschungsfrage, die von groben Analysedimensionen (gegenwärtige Situation sowie zukünftige Entwicklung des Okzitanischunterrichts – Unterrichtsqualität – Ziele des Unterrichts – Wechselbeziehung zwischen Standardisierung und Unterricht – Zusammenhang der sozialen Funktion mit dem Unterricht) über

472 BOGNER / LITTIG / MENZ (2014): 13.

differenziertere Fragekomplexe hin zu den konkreten Interviewfragen führte. Durch die vorherige Strukturierung der Online-Erhebung bzw. die Formulierung von untergeordneten Forschungsfragen wie Arbeitshypothesen, aber auch durch die bereits vorliegenden Resultate des Fragebogens konnte dieser Arbeitsprozess maßgeblich vereinfacht werden.

In einem weiteren Schritt wurden die Interviewfragen ausformuliert, wobei neben allgemeinen Grundsätzen, die schon bei der Erstellung der Online-Befragung berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 7.5.2.2. für nähere Ausführungen hierzu), versucht wurde, verschiedenste Fragestrukturen – je nach Erkenntnisinteresse – abzubilden. So finden sich neben generellen Einführungsfragen und strukturierenden Fragen zu Beginn jedes Abschnitts, die den jeweiligen untergeordneten Forschungsfragen entsprechen, direkte, indirekte sowie interpretierende Fragen, um die unterschiedlichen Frageintentionen – Informationen zu konkreten Tatbeständen, individuelle Meinungen zu Behauptungen Dritter und subjektive Deutungen aktueller Umstände – auszudrücken.

Zur Erprobung der Praktikabilität des Interview-Leitfadens wurde ein dementsprechender Pretest durchgeführt, in dessen Rahmen zwei Erstsprecher/innen des Französischen ohne Bezug zum Okzitanischen vorab das sprachliche Verständnis sowie die logische Struktur des Leitfadens testeten. Nach der Umformulierung und Umstrukturierung einzelner Fragen erfolgte eine Simulation des Interviewgesprächs mit einem Okzitanischlehrenden im bilingualen Primarbereich aus der Region Occitanie über *Skype*.

In Zuge dessen wurde das generelle Interesse des Befragten an den Fragen, die Kontinuität des Gesprächsablaufs, die Strukturierung des Leitfadens sowie die Dauer des Interviews überprüft. Es zeigte sich, dass aufgrund der teils sehr präzisen Fragestellungen sowie der häufig eingesetzten Entscheidungsfragen die prototypische Interviewdauer trotz der großen Anzahl an Fragen auf 45 bis 60 Minuten eingeschränkt werden kann, zumal einzelne Fragen bereits im Gespräch vom Interviewpartner selbstständig angesprochen und beantwortet wurden.

Den letzten Arbeitsschritt vor der eigentlichen Durchführung der Expert(inn)eninterviews stellte das Sampling der Gesprächspartner/innen sowie die Kontaktaufnahme mit selbigen dar. Die Auswahl der Befragten basierte hierbei primär auf den verschiedenen Unterrichtsformen – extensiver, intensiver/bilingualer, immersiver sowie universitärer Unterricht –, weshalb sechs Interviewpartner/innen, ein Befragter aus dem universitären Bereich sowie eine Lehrendenvertreterin, eine Befragte aus den *Calandretas*, eine Befragte aus dem einsprachigen öffentlichen Sekundarbereich, eine Befragte aus dem zweisprachigen öffentlichen Primarbereich

sowie ein Befragter mit Erfahrung in der Schulaufsicht, als potentielle Expert(inn)en ausgewählt wurden.

Die konkrete Auswahl erfolgte teilweise über die Kontaktdaten der Teilnehmer/innen an der Umfrage, die sie freiwillig hinterlassen konnten, um über die Ergebnisse der beiden Forschungsphasen informiert zu werden, sowie über direkte Kontaktaufnahme seitens des Autors. Somit konnten zielgenau Lehrende aus den jeweiligen Bereichen angesprochen und für die Interviews gewonnen werden.

Die Durchführung der Gespräche erfolgte aus logistischen sowie Zeitgründen überwiegend per *Skype*-Videokonferenzen bzw. telefonisch; ein Interview konnte persönlich vor Ort in Frankreich durchgeführt werden. Die Gespräche fanden zwischen Juli und November 2018 statt und dauerten je nach Gesprächspartner/in zwischen 45 Minuten und knapp eineinhalb Stunden. Die Aufzeichnung erfolgte mittels Diktiergerät sowie – im Falle der *Skype*-Interviews – zusätzlich mittels Software zur Audioaufzeichnung, um die bestmögliche Tonqualität zu gewährleisten.

Es zeigte sich, dass die Fragen für die Befragten zumeist verständlich waren, doch mitunter kam es zu Missverständnissen aufgrund soziolinguistischer Konzepte bzw. Begrifflichkeiten, die nicht bekannt waren, aber sich im Laufe des Gesprächs größtenteils klärten. Weiters ließ sich feststellen, wie unterschiedlich die Antworten in quantitativer Hinsicht ausfielen, was sich in der schwankenden Gesamtdauer der Interviews widerspiegelt.

Vor der Auswertung, die einlässlich im Kapitel 9 beschrieben wird, galt es die Expert(inn)eninterviews dergestalt zu transkribieren, dass die Transkripte bestmöglich lesbar sind, aber gleichzeitig das Gespräch authentisch und für den Erkenntnisgewinn brauchbar wiedergeben.

Zu diesem Zwecke wurde eine vollständige Verschriftlichung der Interviews nach einem phonetischen Transkriptionssystem gewählt, das auf dem Modell von Bohnsack aufbaut und im Anhang (vgl. die Ausführungen im Anhang) dargestellt wird. Es wurde darauf geachtet, die Aussagen nicht grammatisch-syntaktisch zu glätten, sondern das Gesagte möglichst exakt wiederzugeben und selbst prosodische Elemente (z. B.: Intonation) oder auch paraverbale Elemente (u. a. Lachen) zu berücksichtigen, zumal diese für die Semantik – sowie in weiterer Folge für die Interpretation – von Bedeutung sind.

Die Transkription erfolgte ohne Zuhilfenahme einer Transkriptionssoftware, sondern mithilfe von *Audacity*, einem Programm zur Bearbeitung von Audiodateien, das eine einfachere Selektion einzelner Textpassagen zum mehrfachen Anhören anbietet. Die Transkripte wurden parallel dazu im Textverarbeitungsprogramm *Microsoft Word* verschriftlicht und nach der

Fertigstellung korrekturgelesen. Bei einem abschließenden Vergleich zwischen Audiodatei und Transkript wurden alle prosodischen sowie paraverbalen Elemente, entsprechend den festgelegten Transkriptionsrichtlinien, markiert und die Daten zum jeweiligen Gespräch ergänzt.

8. Statistische Auswertung der Online-Erhebung

In diesem Abschnitt werden die gewonnenen Daten mithilfe verschiedener Verfahren der deskriptiven sowie der inferenziellen Statistik untersucht und interpretiert. Doch vor der Analyse der eigentlichen Daten gilt es, die soziodemographischen sowie sprach- und berufsbezogenen Merkmale der Befragten, die Basis der hier präsentierten Umfrage, zu beschreiben.⁴⁷³

8.1. Soziodemographische und sonstige Merkmale der Befragten

Wie bereits erwähnt, wurden den Befragten zu Beginn der Online-Erhebung Fragen zu soziodemographischen Merkmalen wie auch ihren Sprachkenntnissen bzw. ihrem Beruf gestellt, die für die Interpretation der Ergebnisse relevant sind. Im Folgenden seien diese Daten der 78 Proband(inn)en einlässlich behandelt.

GESCHLECHT | Im Hinblick auf das Geschlecht der befragten Personen (vgl. Tabelle 9 im Anhang) zeigt sich eine Mehrheit an Frauen (55,1 %), verglichen mit der Anzahl an Männern (44,9 %), was laut den offiziellen Zahlen des *Insee* (kurz für: *Institut national de la statistique et des études économiques*) in etwa der Verteilung der Geschlechter in der französischen Gesamtbevölkerung (51,55 % Frauen bzw. 48,45 % Männer)⁴⁷⁴ entspricht.

Doch der Vergleich mit den Zahlen des französischen Bildungsministeriums verdeutlicht, dass der Frauenanteil in der vorliegenden Stichprobe weitaus geringer ist als in der gesamten Lehrer/innenschaft Frankreichs (68,3 % aller Lehrenden in staatlichen und privaten Schulen), insbesondere im öffentlichen Primarbereich mit 83,4 % Frauenanteil. In den staatlichen Schulen der Sekundarstufe halten zu 58,4 % Frauen den Unterricht, während an den Universitäten und Hochschulen nur 39,4 % der Lehrenden weiblich sind. Im Privatschulwesen ist die Frauenquote generell höher als im öffentlichen Schulsystem (91,5 % Lehrerinnen in den Schulen der Primarstufe bzw. 66,8 % in der Sekundarstufe).⁴⁷⁵

473 Um das (erste) Vorkommen der in den folgenden Kapiteln beschriebenen Antworten anzuzeigen, werden Siglen, zusammengesetzt aus der Fallzahl und einem großen P (für ‚Person‘), verwendet. Folglich bezieht sich die Sigle P37 auf die Antworten im 37. Datensatz der erstellten Datenmatrix.

474 vgl. INSEE: *Population totale par sexe et âge au 1^{er} janvier 2017, France* (Online-Zugriff am 11.11.2017).

475 vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Repères et références statistiques 2017* (Online-Zugriff am 11.11.2017).

ALTER | Was das Alter der befragten Personen (vgl. Tabelle 10 im Anhang) betrifft, so fällt auf den ersten Blick bereits das gänzliche Fehlen von unter 21-Jährigen sowie die geringe Anzahl an über 66-Jährigen (3,8 % der Stichprobe) auf.

Während die erste Altersgruppe wahrscheinlich aufgrund der noch fehlenden Lehrerfahrung bereits durch die Filterfrage ausgeschieden wurde, lässt sich die relativ niedrige Zahl an über 66-Jährigen wohl durch die Art und Weise der Verbreitung des Fragebogens erklären. Da Angehörige dieser Altersstufe weniger internetaffin sind und sich zumeist schon in Pension befinden, was die Weiterleitung auf Schul-E-Mail-Adressen seitens der *académies* unmöglich macht, konnten sie nicht in größerem Ausmaß erreicht werden.

Die restlichen Altersgruppen (21-35 Jahre, 36-50 Jahre sowie 51-65 Jahre) machen zusammen knapp 96 % der Befragten (96,2 %) aus und sind weitaus homogener verteilt – vor allem die ersten beiden Kategorien zeigen mit 37,2 % respektive 34,6 % aller Proband(inn)en eine annähernd gleiche Verteilung. Ein knappes Viertel der befragten Personen (24,4 %) sind zwischen 51 und 65 Jahre alt.

Ein Vergleich mit der offiziellen Statistik ist im Falle der Altersgruppen nur erschwert möglich, zumal das *Insee* andere Kategorien (unter 20-Jährige, 20- bis 59-Jährige sowie über 60-Jährige) verwendet. Innerhalb Frankreichs stellt die Gruppe der 20- bis 59-Jährigen mit 50,3 % fast die halbe Bevölkerung dar, während je ein weiteres Viertel (24,2 % bzw. 25,5 %) auf die unter 20-Jährigen bzw. die über 60-Jährigen entfällt.⁴⁷⁶ Abgesehen von den unterschiedlichen Kategorien, lässt sich der Unterschied zu den Zahlen der vorliegenden Stichprobe ferner daran festmachen, dass sich die Befragten als Okzitanischlehrende derzeit mehrheitlich im aktiven Erwerbsalter befinden, was die Dominanz der 21- bis 50-Jährigen mit etwa 70 % aller befragten Lehrkräfte erklärt.

GEBURTSORT | Ungefähr 94 % der befragten 78 Personen (93,7 %) stammen aus einer Region, die vollständig bzw. teilweise im okzitanischen Sprachraum liegt. Die fünf Befragten mit anderer Herkunft sind entweder im Ausland (zwei Personen bzw. 2,5 % der Stichprobe) oder nordfranzösischen *départements* (je eine Person bzw. 1,3 % aus Hauts-de-Seine, Meurthe-et-Moselle sowie Paris) geboren (vgl. Tabelle 11 im Anhang).

⁴⁷⁶ vgl. INSEE: *Population au 1er janvier - Ensemble - Moins de 20 ans - France métropolitaine*, *Population au 1er janvier - Ensemble - De 20 à 59 ans - France métropolitaine* und *Population au 1er janvier - Ensemble - 60 ans et plus - France métropolitaine* (alle: Online-Zugriff am 12.11.2017).

Eine absolute Mehrheit der befragten Personen (55,2 %) stammt aus einem der *départements*, die seit der *réforme territoriale* im Jahre 2015 zur Region Occitanie zählen, gefolgt von 26,9 % der Stichprobe, deren Herkunft in der Region Nouvelle-Aquitaine liegt. Mit einem Anteil von 15,4 % stellen die Proband(inn)en aus dem *département* Pyrénées-Atlantiques eine relative Mehrheit nach den *départements* dar. Ebenso stammen viele Befragte aus den *départements* Haute-Garonne (12,8 %), Aveyron (10,3 %) sowie Tarn (9,0 %).

PRIMÄRER ARBEITSORT | Wie die erhobenen Daten zu den *départements*, in denen die Proband(inn)en den Großteil ihrer beruflichen Karriere verbrachten (vgl. Tabelle 12 im Anhang), belegen, versehen knapp zwei Drittel aller befragten Lehrkräfte (66,7 %) ihre Unterrichtstätigkeit mehrheitlich in der Region Occitanie, was ihre Vorreiterrolle hinsichtlich des Okzitanischunterrichts erneut unterstreicht – allen voran liegen die *départements* Haute-Garonne (11,5 %), Tarn (10,3 %) sowie Hérault (9,0 %). Lehrende aus der Region Nouvelle-Aquitaine folgen mit 20,5 % der gesamten Stichprobe an zweiter Stelle, wobei die Hälfte dieser Gruppe (10,3 %) allein auf das *département* Pyrénées-Atlantiques entfällt. Die weiteren Regionen, in denen Lehrer/innen der hier beschriebenen Stichprobe die meiste Zeit ihrer Unterrichtstätigkeit versehen, sind Provence-Alpes-Côte d’Azur (9,0 %) sowie Auvergne-Rhône-Alpes (2,5 %). Ein Befragter gab an, den Großteil seiner beruflichen Karriere im *département* Nord verbracht zu haben.

HÖCHSTER BILDUNGSABSCHLUSS | Hinsichtlich des höchsten Bildungsabschlusses (vgl. Tabelle 13 im Anhang) gaben 54,4 % der Proband(inn)en an, eine *maîtrise* bzw. einen *master* absolviert zu haben, gefolgt – wenngleich auch mit großem Abstand – von einem knappen Viertel aller befragten Lehrenden (24,4 %), die eine *licence* besitzen. Ferner findet sich in der Stichprobe ein Anteil von 9,0 % an Absolvent(inn)en eines Doktoratsstudiums. Aufgrund der Anstellungserfordernisse für den Lehrberuf stellen nichtuniversitäre Abschlüsse wie das *baccalauréat* oder *BTS* (kurz für: *Brevet de technicien supérieur*) bzw. *DUT* (kurz für: *Diplôme universitaire de technologie*) mit jeweils 2,6 % nur eine kleine Minderheit dar.

Fünf Okzitanischlehrende (6,4 % aller Befragten) besitzen andere Abschlüsse – von ehemaligen, *maîtrise*-gleichen Diplomen wie dem *DEA* (kurz für: *Diplôme d’Études Approfondies*) oder *DEUG* (kurz für: *Diplôme d’Études Universitaires Générales*), über das *diplôme d’ingénieur* des *INSA* (kurz für: *Institut National des Sciences Appliquées*) bis hin zur Habilitation.

PÄDAGOGISCHE AUSBILDUNG | Knapp mehr als die Hälfte der Befragten (52,6 %) absolvierten eine Ausbildung am ehemaligen *IUFM* bzw. absolvieren diese aktuell an den *ESPE*. Jede/r zweite Proband/in (50 %) qualifizierte sich durch das *CAPES* für die Unterrichtstätigkeit, während – weit abgeschlagen – 9 % der Stichprobe auf das Unterrichten ausgerichtete Studien (*MEEF*-Masterstudien) und 3,8 % eine Ausbildung am *APRENE* absolvierten. Jeweils zwei Proband(inn)en (2,6 %) haben keine pädagogische Ausbildung bzw. schlossen nur Kurse am ehemaligen *IUFM* oder am *APRENE* ab (vgl. Tabelle 14 im Anhang).

Mangels statistischer Daten können keine Aussagen zur Ausbildung der Lehrenden in gesamt Frankreich getroffen werden.

UNTERRICHTSTÄTIGKEIT NACH SCHULTYPEN | Was den Schultyp, in dem u. a. unterrichtet wird bzw. wurde, betrifft (vgl. Tabelle 15 im Anhang), so zeigt sich, dass etwa vier von zehn Befragten (44,2 %) im *collège* ihren Dienst versehen. Ein Drittel der Stichprobe ist im *lycée* (35,1 %) tätig, 29,9 % in der *école élémentaire bilingue* und ungefähr je ein Viertel aller Proband(inn)en (27,3 % bzw. 24,7 %) in der *école maternelle bilingue* sowie der *école élémentaire*. Jede/r Fünfte versieht den Schuldienst in der *école maternelle* (20,8 %), wohingegen nur rund 10 % in der *escòla Calandreta* (10,4 %) und im *collège bilingue* (9,1 %) unterrichten. An Universitäten tätig sind 7,8 % der Befragten; nur eine Person (1,3 %) ist Lehrkraft im *collègi Calandreta*. Sechs Proband(inn)en unterrichten weiters an anderen Institutionen (*APRENE* und *CFP'OC*) oder geben Sprachkurse im assoziativen Bereich.

Bei näherer Betrachtung der Anzahl an verschiedenen Schultypen, an denen die Befragten unterrichten bzw. unterrichteten, bestätigt sich die bereits konstatierte Mehrfachzuweisung von Lehrenden an verschiedene Schulstandorte. Obwohl aufgrund der Fragestellung nicht mit absoluter Gewissheit gesagt werden kann, an wie vielen Schulen die Proband(inn)en unterrichten, lassen die Ergebnisse erkennen, dass etwas mehr als ein Drittel der Stichprobe ausschließlich in einem Schultyp tätig ist bzw. war, während rund zwei Drittel in mehreren Schultypen – meistens sind es zwei (30,8 % aller Befragten) – ihren Dienst versehen bzw. versahen (vgl. Tabelle 16 im Anhang).

SPRACHKOMPETENZ | Wie die Daten in Tabelle 17 im Anhang belegen, bewertet eine absolute Mehrheit von 53,8 % aller Befragten ihre Okzitanischkenntnisse als ersprachengleich bzw. sieht sich als bilingual, was dem Niveau C2 des GERS entsprechen würde. Ein knappes Drittel (34,6 %) stuft seine Kenntnisse der okzitanischen Sprache auf dem Niveau C1 des GERS ein. Nicht einmal jede/r Zehnte/r würde ihre/seine Sprachkompetenz als sehr gut – etwa dem Niveau

B2 des GERS entsprechend – bezeichnen, während insgesamt 3,8 % aller befragten Lehrenden ihre Okzitanischkenntnisse auf dem Niveau B1 oder darunter verorten würden.

Diese Resultate zeugen von – zumindest in der Selbstwahrnehmung – guten bis sehr guten Sprachkenntnissen der Lehrkräfte, die von vielen Befragten als wichtiger Faktor für die Unterrichtsqualität gesehen wird (vgl.: „*La qualité de l’enseignement est en général liée au niveau de langue [...] de chaque enseignant [...]*“⁴⁷⁷ | P29).

Obgleich oftmals in der Literatur sowie in Gesprächen behauptet wird, ältere Personen würden über eine höhere Okzitanischkompetenz verfügen, wohingegen jüngere Lehrende häufig schlechtere Sprachkenntnisse hätten, zumal sie seltener *locuteurs natifs* seien, zeigt sich in der vorliegenden Gruppe trotz der arithmetisch beobachtbaren Unterschiede in der Häufigkeit der Werte kein statistisch signifikanter Zusammenhang (vgl. Tabelle 18 im Anhang) zwischen diesen beiden Variablen⁴⁷⁸.

SPRACHERWERB | Drei Viertel der an der Erhebung Teilnehmenden (73,1 %) geben an, Okzitanisch durch die Weitergabe in der Familie erlernt zu haben. In vier bis fünf von zehn Fällen stellen die Universität (50,0 %) sowie das *lycée* (44,9 %) die Orte dar, an denen Sprachkenntnisse erworben wurden. Rund ein Drittel aller Befragten (35,9 %) bediente sich des autonomen Lernens zur Aneignung von Okzitanischkenntnissen, wohingegen nur jede/r Fünfte (20,5 %) Sprachkurse besuchte. 16,7 % der Proband(inn)en führen an, im *collège* Sprachkompetenzen in Okzitanisch erworben zu haben. Die *Calandreta* wie auch die Primarschulen werden von nicht einmal einem Zehntel der gesamten Stichprobe (6,4 % bzw. 9 %) angeführt. Fünf Personen (6,4 %) nannten andere Möglichkeiten des Spracherwerbs, die vorwiegend in den assoziativen Bereich mit seinem reichhaltigen kulturellen und Sprachlernangebot fallen (vgl. Tabelle 19 im Anhang).

Es stellte sich bei der Datenauswertung weiters die Frage, ob die Art des Spracherwerbs in einem Zusammenhang mit dem sprachlichen Niveau steht. Die Kreuzung dieser Variablen sowie der durchgeführte χ^2 -Test (vgl. Tabelle 20 im Anhang) förderten zwar Häufigkeitsunterschiede innerhalb der Stichprobe zu Tage, doch diese besitzen keinerlei statistische Signifikanz, sodass sie als ‚zufällig‘ betrachtet werden müssen.

477 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Die Qualität des Unterrichts ist generell vom Sprachniveau jeder Lehrkraft abhängig.“

478 Dieses Ergebnis könnte jedoch der geringen Anzahl an Befragten geschuldet sein, denn 75 % aller Zellen haben eine erwartete Häufigkeit < 5, wodurch die Aussagekraft der Kreuztabellen eingeschränkt wird. Insbesondere die Resultate der Altersgruppe *plus de 66 ans* stellen hierbei einen Ausreißer dar, der sich durch die niedrige Proband(inn)enzahl (n = 3) erklären lässt.

VERWENDETE SPRACHVARIETÄTEN⁴⁷⁹ | Für etwa zwei Drittel aller Befragten (65,4 %) stellt eine regionale, großräumige Varietät des Okzitanischen (*languedocien, gascon, provençal* etc.) sowohl außerhalb als auch innerhalb der Schule die hauptsächlich verwendete Sprachform dar. Die jeweilige lokale Varietät (*gascon béarnais, languedocien quercynois, provençal rhodanien* etc.) ist für fast ein Viertel (23,1 %) in außerschulischen Gesprächskontexten die bevorzugte Varietät, wohingegen das Standardokzitanische nur von jeder/jedem Zehnten (11,5 %) in diesen Situationen verwendet wird. Im Unterricht ist die Standardvarietät etwas stärker vertreten (17,9 %) als der lokale Dialekt (16,7 %), doch der Unterschied in der Sprachverwendung ist weniger ausgeprägt als im außerschulischen Kontext (vgl. Tabellen 21 und 22 im Anhang).

Ein erster Blick auf die Antworten verdeutlicht die Komplexität der sprachlichen Realität des Okzitanischen, denn obwohl die meisten Lehrenden wohl die languedokisch geprägte Standardvarietät, insbesondere im Unterricht, verwenden, verwenden nur wenige den Terminus ‚*occitan standard*‘⁴⁸⁰.

Ferner zeigt sich im durchgeführten χ^2 -Test, dass, obwohl zahlreiche Befragte angeben, im schulischen Kontext eine andere – zumeist großräumigere – Varietät als außerhalb des Unterrichts zu sprechen, ein hochsignifikanter Zusammenhang⁴⁸¹ zwischen den verwendeten Sprachformen in den beiden Kontexten besteht (vgl. Tabelle 23 im Anhang). Wer folglich die Standardvarietät innerhalb der Schule spricht, verwendet diese mit hoher Wahrscheinlichkeit ebenso in außerschulischen Kommunikationssituationen – dieses Ergebnis gilt ebenso für die Kategorien ‚*occitan régional*‘ und ‚*dialecte local*‘.

8.2. Ergebnisse: SWOT-Analyse

Der erste Abschnitt des Online-Fragebogens beschäftigt sich mit den Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren, mit denen der institutionelle Okzitanischunterricht in Frankreich konfrontiert ist. Um diese erheben zu können, mussten die Teilnehmenden der Erhebung je eine offene Frage zu den vier angeführten Schlagwörtern der SWOT-Analyse

479 Da diese Frage offen ist, wurden die stark divergierenden Ergebnisse nach den Kategorien *occitan standard*, *occitan régional* sowie *dialecte local* geclustert. Unter *occitan standard* fallen alle Antworten, die die Termini *standard* oder *normalisé* enthalten. Als *occitan régional* werden alle großräumigeren Varietäten, die den sechs übergeordneten Dialektgruppen entsprechen und bereits in ihrem Namen auf eine Region hinweisen, verstanden. Alle kleinräumigen, lokalen Varietäten bilden das Cluster *dialecte local*.

480 vgl. SIGMUND (2015) für eine einlässliche Darstellung dieser Problematik.

481 Trotz der eingeschränkten Reliabilität aufgrund der geringen Anzahl an Befragten – 44,4 % aller Zellen der Kreuztabellen weisen eine Häufigkeit < 5 auf – lässt sich das Ergebnis als signifikant bzw. hochsignifikant bewerten, zumal die statistische Irrtumswahrscheinlichkeit bei 0 % liegt ($\alpha = 0,000$).

beantworten. Die Antworten wurden im Zuge der Auswertung geclustert und durch illustrative Beispiele aus den Antworttexten ergänzt.

8.2.1. Stärken des Okzitanischunterrichts

Bei der Analyse der offenen Antworten zu den Stärken des Okzitanischunterrichts ließen sich acht große thematische Cluster bilden: der Unterricht selbst, die Lernenden, die Lehrenden, die Eltern, die Mehrsprachigkeit, der bilinguale bzw. immersive Unterricht, Kultur und Identität sowie politisch-öffentliches Engagement.

UNTERRICHT | Zahlreiche Stärken des Okzitanischunterrichts liegen laut den Befragten im pädagogisch-didaktischen Charakter sowie den organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts selbst. Wie die mehrfache Nennung belegt, stellt die geringe Gruppengröße im Okzitanischunterricht die scheinbar größte Stärke dar, die in weiterer Folge eine größere Differenzierung und häufigere Sprachproduktion der einzelnen Lernenden ermöglicht (P1/P12/P26).

Gemeinsam mit den niedrigen Schüler/innenzahlen schafft der eher unkonventionelle Unterricht der okzitanischen Sprache („*une discipline un peu décalée qui permet de faire des cours ,décalés*“⁴⁸² | P1) eine positive, fast schon familiäre Atmosphäre (P1). Der Unterschied zu anderen Fächern liegt vor allem in der großen thematischen wie pädagogischen Freiheit (P38), die den Lehrenden einen großen didaktischen Handlungsspielraum lässt („*la possibilité de faire en cours des choses qu'on ne peut pas faire dans les autres matières*“⁴⁸³ | P62).

Was die pädagogischen Maximen vieler Lehrender der okzitanischen Sprache – nicht nur in den *Calandretas* – betrifft, so werden oftmals reformpädagogische Gedanken und Methoden umgesetzt (P42/P57), worin in den Augen vieler ein weiterer Vorzug liegt. Eng damit verbunden, zeichnet sich der Okzitanischunterricht zudem positiv durch seinen spielerischen Charakter (P40), die Ausflüge sowie Projekte (P11), aber auch die Beschäftigung mit Gesang zur Vertiefung der Sprachproduktion (P38) aus.

Darüber hinaus handelt es sich um einen Unterricht, der im Gegensatz zu anderen Sprachen – vor allem Latein, Griechisch oder auch Deutsch – im französischen Schulsystem keine Selektion bzw. Elitenbildung bedingt („*Pas de sélection. Tout le monde y a accès*“⁴⁸⁴ | P56). In diesem Zusammenhang werden auch die verhältnismäßig leicht verdienten guten Noten als

482 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „ein etwas unkonventioneller Gegenstand, der es ermöglicht, unkonventionellen Unterricht abzuhalten“

483 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „die Möglichkeit, im Unterricht Sachen zu machen, die man in den anderen Gegenständen nicht machen kann“

484 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Keine Selektion. Jeder hat Zugang dazu.“

Stärke des Okzitanischunterrichts genannt, die insbesondere bei Prüfungen wie dem *baccalauréat* zu zusätzlichen Punkten für die Gesamtbeurteilung führen (P22/P26).

LERNENDE | Da der Okzitanischunterricht in jeder Form – egal ob als *LV 2*, *option* oder in den *classes bilingues* bzw. *Calandretas* – freiwillig ist, werden die Schüler/innen von den Befragten als äußerst motiviert betrachtet (P27). Laut den Teilnehmenden an der Erhebung sind diese weiters neugierig, tolerant und offen, was den Unterricht ungemein stärkt (P3/P28).

ELTERN | Für die Eltern der Lernenden gilt Ähnliches wie für ihre Kinder, denn sie zeichnen sich ebenso durch eine große Motivation für die okzitanische Sprache und ihren Unterricht aus, wenn man sie richtig über das Okzitanische und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Unterrichtsvarianten aufklärt (P78). Da sie eine positive Einstellung zur Schule haben (P8), nehmen sie aktiver am Schulleben teil und beschäftigen sich stärker mit den schulischen Leistungen ihrer Kinder (P3).

LEHRENDE | Eine weitere Stärke des Okzitanischunterrichts liegt in den Lehrkräften, die durchwegs aufgrund ihrer engen Beziehung zu dieser Sprache als motiviert und enthusiastisch beschrieben werden (P14/P29). Flexibilität und Dynamik zählen ferner zu den Vorzügen der Okzitanischlehrenden, was sich wiederum in hohem Maße im Austausch bzw. in der Kooperation zwischen Lehrenden, aber auch Klassen widerspiegelt (P11/P61).

Durch die geringen Gruppengrößen und den Unterricht über mehrere Jahre hinweg haben die Lehrer/innen zumeist eine sehr gute Beziehung zu ihren Schüler(inne)n und können sie daher besser unterstützen („*En collègue et lycée, je les suis généralement sur plusieurs années, ce qui crée un lien aussi et permet de les aider mieux.*“⁴⁸⁵ | P32).

Der Militantismus für die okzitanische Sprache, den die Lehrkräfte verkörpern, wird ebenfalls als positiver Aspekt des Unterrichts betrachtet (P64). Folglich kommt ihnen in den Bestrebungen zur Stärkung dieser Regionalsprache ein „*statut protecteur*“ (P14), ein Status als Schutzmacht, zu.

MEHRSPRACHIGKEIT | Die Mehrsprachigkeit, die in den immersiven *Calandretas* sowie im extensiven bzw. intensiven Okzitanischunterricht aktiv gelebt bzw. gefördert wird, stärkt denselben in hohem Ausmaß. Insbesondere die Nähe zum Französischen (P5), aber auch die grammatisch-lexikalischen Ähnlichkeiten zwischen den romanischen Sprachen im Allge-

485 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Im *collège* und *lycée* unterrichte ich sie in der Regel mehrere Jahre, was auch eine Verbindung herstellt und erlaubt, ihnen besser zu helfen.“

meinen (P4/P34), die zu einer panromanischen Interkomprehension und somit passiven Mehrsprachigkeit führen, werden in diesem Zusammenhang genannt. Das Okzitanische und sein Unterricht werden außerdem als Öffnung hin zum Erlernen anderer Sprachen, allen voran der romanischen Sprachen, angesehen (P13).

Doch nicht nur die äußere Mehrsprachigkeit stellt eine Stärke dar, denn einige Befragte sehen im Okzitanischunterricht eine Möglichkeit zum Bewahren der dialektalen sprachlichen Besonderheiten (P17), womit die innere Mehrsprachigkeit gefördert wird.

IMMERSIVER bzw. BILINGUALER UNTERRICHT | In den Antworten lässt sich die große generelle Bedeutung der *classes bilingues* und der *Calandretas* für das Okzitanische erkennen, wodurch ebenso die anderen Unterrichtsformen gestärkt werden:

*L'apprentissage en section bilingue est très porteur. En effet, l'enfant n'apprend pas l'occitan mais apprend en occitan. La langue prend ici tout son sens: elle doit être comprise et elle permet la communication au sein de toutes les activités proposées. Par ailleurs, l'enseignant est le référent de la langue occitane. On ne s'adresse à lui qu'en cette langue.*⁴⁸⁶
(P54)

Die Stärke, die diesen Unterrichtsformen innewohnt, kann allerdings geschwächt werden, wenn das Okzitanische nicht durchgehend verwendet wird, was vorwiegend im Gespräch mit neuen Schüler(inne)n, den anderen Klassenlehrer(inne)n sowie den Eltern passiert (P22).

KULTUR UND IDENTITÄT | Die Vermittlung des vielfältigen kulturellen Erbes und der Gegenwartskultur im Rahmen des Okzitanischunterrichts stellt eine weitere Stärke desselben dar (P42/P44/P67). Hierbei verweisen einige Befragte auf das pädagogisch-didaktische Potenzial von Feiern sowie Musik, zu denen Lernende eine große Affinität aufweisen (P18/P38/P71).

In direktem Zusammenhang mit der Kultur steht die Identität (P2/P65), die durch den Unterricht gestärkt wird, aber diesen gleichzeitig in seiner Verbreitung unterstützt. Das Okzitanische als „*langue du pays*“ (franz.: Sprache der Gegend | P22) bzw. „*langue identitaire*“ (franz.: Sprache der Identität | P65) ist in seinem Sprachgebiet kulturell wie sprachlich tief verwurzelt und wird noch immer gesprochen (P19), was den Okzitanischunterricht als Regionalsprachenunterricht von einem herkömmlichen (Fremd-)Sprachenunterricht unterscheidet. Des Weiteren

486 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Das Lernen im bilingualen Zweig ist sehr vielversprechend. Tatsächlich lernt das Kind nicht Okzitanisch, sondern auf Okzitanisch. Die Sprache erhält hier ihre volle Bedeutung: Sie muss verstanden werden und sie ermöglicht die Kommunikation in allen angebotenen Aktivitäten. Außerdem ist der Lehrer die Bezugsperson dieser Sprache. Man wendet sich nur in dieser Sprache an ihn.“

wird das generationenübergreifende Netzwerk von Sprecher(inne)n als Pluspunkt betrachtet (P15), den es im Unterricht sinnvoll zu nutzen gilt.

POLITISCH-ÖFFENTLICHES ENGAGEMENT | Verglichen mit anderen Regionalsprachen kann das Okzitanische auf einen weitverbreiteten Unterricht verweisen, der einen rechtlichen Rahmen besitzt (P7/P61) und zumindest teilweise institutionalisiert ist (P43). Neben den nationalen Bestimmungen besteht primär ein politisches Engagement auf Ebene der Regionen sowie der *départements* (P8/P36/P69/P75/P77). In Kooperation mit den *conseils régionaux* bzw. *départementaux* konnten die betreffenden *académies* den Okzitanischunterricht im Primarbereich sowie im *collège* auf lokaler bzw. regionaler Ebene weiterentwickeln.

Die Vertretung der Lehrenden, aber auch der Kampf für Verbesserungen des Okzitanischunterrichts durch Vereine wie die *FELCO* bzw. *CREO* sehen einige als zusätzlichen Aspekt, der positive Auswirkungen auf den Unterricht hat (P50). Das allgemeine okzitanische Vereinswesen stellt in der Folge nicht nur im kulturellen Bereich eine wichtige Säule dar, sondern spielt ebenso im Okzitanischunterricht – vor allem in den assoziativ geführten *Calandretas* – eine bedeutende Rolle. Außerdem liegt in der Zusammenarbeit mit kulturell aktiven Vereinen eine weitere Stärke (P8/P23/P71).

Im Rahmen der Auswertung dieser Frage zeigten sich allerdings auch kritische Stimmen, die nichts Positives zu sagen hatten und derzeit vielmehr ausschließlich Schwächen konstatieren. Die einzige Stärke des Okzitanischunterrichts ist laut ihnen die Tatsache, dass er überhaupt existiert („*L’enseignement actuel a le mérite d’exister*“⁴⁸⁷ | P52).

8.2.2. Schwächen des Okzitanischunterrichts

Im Vergleich zu den soeben angeführten Stärken nennen die Befragten weitaus mehr Schwächen. Die negativen Aspekte lassen sich in sechs Bereiche clustern: politisch-gesellschaftliche Wertschätzung, rechtlicher Status, Wertschätzung im Schulwesen, strukturell-organisatorische Mängel, Kommunikation und Information, soziale Verwendung und Standardisierung.

487 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Der aktuelle Unterricht hat immerhin den Vorteil, überhaupt zu existieren.“

POLITISCH-GESELLSCHAFTLICHE WERTSCHÄTZUNG | In fast allen Antworten auf die Frage nach den Schwächen des Okzitanischunterrichts wird die fehlende Wertschätzung der okzitanischen Sprache und ihres Unterrichts seitens der Politik, der Gesellschaft sowie der Medien (v. a. P20/P22) angeführt. In diesem Zusammenhang wird von einem Lehrenden (P26) sogar der Begriff der ‚*vergonha*‘ verwendet, der für die Zeit steht, in der den Okzitanophonen ihre Sprache, allen voran in der Schule, ausgetrieben wurde.

Oftmals sind die Vorurteile – insbesondere der Eltern –, die gegenüber dem Okzitanischunterricht gehegt werden (P76), einem mangelnden Wissen über diese Sprache sowie ihre Geschichte geschuldet (P51). Die in diesem Zusammenhang bedienten Gemeinplätze betreffen primär das Okzitanische *per se*, das als ‚*patois*‘ (P48), ‚*langue morte*‘ (franz.: tote Sprache | P5/P22/P58) oder ‚*sous-langue*‘ (franz.: Untersprache | P53) bezeichnet und als unnütze (P22), veraltete (P40/P45/P57/P58) Sprache der Bauern und sozial schwächer Gestellten (P40/P48/P50/P57) betrachtet wird.

Ein weiteres Argument, das unter den Jugendlichen häufig gegen den Okzitanischunterricht vorgebracht wird, ist die Nützlichkeit der Sprache. Da Okzitanischkenntnisse weder bei der Jobsuche noch beim Verdienen großer Summen behilflich sind, wählen viele junge Lernende andere Fremdsprachen, allen voran Englisch oder andere romanische Sprachen (P22/P27/P30).

RECHTLICHER STATUS | Eine große Schwäche zeigt sich im fehlenden rechtlichen Status des Okzitanischunterrichts. Mangels einer eindeutigen Gesetzgebung (P33/P73) besitzt er einen optionalen Charakter (P12/P28/P32/P60/P64), der allerdings vieles durch ministerielle Erlässe sowie Anordnungen der *académies* zulassen würde. In Anbetracht der mangelhaften Vorgaben, denen die Schulleiter/innen häufig nicht folgen oder gar widersprechen, hängt die Qualität und das Interesse für den Okzitanischunterricht zumeist vom Engagement der Lehrkräfte ab (P24/P73).

Darüber hinaus besitzt die okzitanische Sprache keinen offiziellen Status (P37/63), was die Rekrutierung neuer Schüler/innen zusätzlich erschwert. Ein weiteres juristisches Manko stellt die ausstehende Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen dar (P23), die Frankreich zu verstärkten Zugeständnissen in Hinblick auf den Unterricht der anerkannten Regionalsprachen verpflichten würde.

WERTSCHÄTZUNG IM SCHULWESEN | Die geringe Wertschätzung respektive mangelnde Unterstützung seitens der Schulleitung an den jeweiligen Schulstandorten, aber auch der Schulaufsicht (d. h. der *Directions des Services Départementaux de l'Éducation Nationale* auf Ebene der *départements* sowie den *rectorats* der *académie* der betreffenden Region), die von zahlreichen Proband(inn)en (u. a. P1/P11/P36/P45/P73) beklagt wird, verschärft sich bisweilen und führt in manchen Schulen zu einer regelrechten Opposition (P45) oder Feindschaft (P50) der Schulleitung gegenüber dem Okzitanischunterricht, die sich in der Weigerung, bilinguale Klassen einzuführen oder Okzitanischunterricht in extensiver Form anzubieten, manifestiert.

Oftmals widerspricht das Vorgehen der Schulleitungen den ministeriellen Vorgaben, die dem Okzitanischunterricht weitaus mehr Rechte und Platz einräumen würden, was die Lehrkräfte vor widersprüchliche Anordnungen ihrer Vorgesetzten stellt (P13/P14/P52/ P63), wie die folgende Antwort belegt:

Le soutien aux enseignants est fortement lié aux choix de la hiérarchie du moment. Il subsiste encore dans l'école française uniformisatrice [...] une méfiance d'une part de l'encadrement. Les messages ministériels positifs, même s'ils sont en progrès, ne sont pas suffisamment pris en compte et valorisés. Les enseignants d'occitan sont souvent soumis à des injonctions contradictoires déstabilisantes et usantes. (P13)⁴⁸⁸

Ebenso bestehen gespannte Beziehungen zu Kolleg(inn)en anderer Unterrichtsgegenstände, allen voran den Französisch- sowie Fremdsprachenlehrenden, die im Okzitanischunterricht eine Konkurrenz zu ihren Fächern (P56/P67/P72) befürchten und sich in weiterer Folge gegen ihn stellen (P4/P8/P62/P65/P75). Diese Opposition innerhalb des Kollegiums wird manchmal durch die Schulleitung zusätzlich befeuert, weil bei Eröffnung bilingualer Klassen eine halbe Lehrendenstelle in Französisch an eine/n Okzitanischkollegin/Okzitanischkollegen wandert, wodurch eine Mitverwendung an einem weiteren Schulstandort nötig wird (P9).

STRUKTURELL-ORGANISATORISCHE MÄNGEL | Hinsichtlich der Organisation des Okzitanischunterrichts konstatieren sehr viele Befragte administrative Schwierigkeiten (P15) aufgrund der fehlenden finanziellen Mittel (P2/P7/P11/P25/P50/P52/P60/P71/77). In weiterer Folge kommt es zu einem Mangel an Lehrkräften (P2/P4/P15/P43/P45/P75) sowie ausgeschriebenen Posten bei den verschiedenen *concours* (P15/P74), an Unterrichtsstunden

488 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Die Unterstützung der Lehrenden ist eng mit den Entscheidungen der zum betreffenden Zeitpunkt tätigen Schulleitung verbunden. Es herrscht im vereinheitlichenden französischen Schulwesen noch immer ein Misstrauen seitens eines Teils der Schulleitung. Die positiven ministeriellen Nachrichten – selbst wenn sie fortschrittlich sind – werden nicht ausreichend wahrgenommen und wertgeschätzt. Die Okzitanischlehrenden sind häufig widersprüchlichen Befehlen ausgesetzt, die verunsichern und zermürben.“

(P28/P38/P42/P56/P67) bzw. zu Stundenkürzungen (P11). Außerdem werden Lehrende durch die geringe Stundenanzahl zunehmend an weiteren Schulstandorten mitverwendet, um ihre Lehrverpflichtung zu erfüllen (P1).

Durch die geringe gesellschaftliche Wertschätzung respektive die Vorbehalte gegenüber der okzitanischen Sprache, aber auch das nicht ausreichende Angebot an Okzitanischunterricht (P32/P41/P74) ist die Anzahl der Schüler/innen ebenso relativ niedrig (P1/P22/ P45/P60/P62). Dieses Ausbleiben an Lernenden bedingt den wachsenden Mehrstufenunterricht (P8/P17), bei dem Lernende unterschiedlicher Jahrgangsstufen einen gemeinsamen Unterricht besuchen.

Es wird ebenfalls ein Mangel an Professionalität bzw. Professionsbewusstsein festgestellt (P70), der einerseits aus der nicht ausreichenden Fort- und Weiterbildung (P29/P43) sowie andererseits dem fehlenden Austausch mit anderen Schulstandorten respektive Kolleg(inn)en (P61) resultiert. Eine effiziente Kooperation zwischen Lehrenden könnte ein weiteres Manko, das Fehlen an adäquatem didaktischem Material, das derzeit großteils selbstgeschaffen oder aus anderen Sprachen übersetzt werden muss, beheben (P47/P54/P77).

Bezüglich der bilingualen Zweige sehen die Lehrenden eine generelle Schwäche in den organisatorischen Hürden bei der Eröffnung neuer Klassen (P8/P9), was zu einer geringen Anzahl an Standorten mit einem derartigen Lehrangebot führt. Durch das unzureichende Angebot an bilingualen Klassen, allen voran im *lycée*, kommt es zu einer Diskontinuität zwischen der Primar- sowie der Sekundarstufe (P19/P54/P71), wodurch wiederum viele Schüler/innen bzw. ihre Eltern davon abgehalten werden, einen zweisprachigen Unterricht zu besuchen bzw. ihre Kinder für einen solchen anzumelden. Ferner beklagt sich eine Teilnehmerin an der Erhebung über die mangelhafte Arbeitsteilung im Lehrendenteam in bilingualen Klassen (P17).

KOMMUNIKATION und INFORMATION | Mitunter ein Grund für die geringe Anzahl an Schüler(inne)n, die Okzitanisch als *option* bzw. bilingualen Unterricht wählen, ist die mangelhafte Information aller Beteiligten seitens der Behörden (P78). Die Eltern sowie ihre Kinder wissen oftmals nicht Bescheid über die theoretisch möglichen Unterrichtsformen sowie die diesbezüglichen Unterschiede (P6/P15) oder die nötigen Schritte zur Eröffnung neuer zweisprachiger Klassen (P77).

SOZIALE VERWENDUNG | In direkter Verbindung mit der fehlenden öffentlichen Wertschätzung steht die seltene Verwendung des Okzitanischen in der Gesellschaft und den Medien (P19/P22/P30/P39/P44/P59/P61/P78), die zu einer Unsichtbarkeit der Sprache im öffentlichen Raum führt (P28/P51/P70). Bedingt durch die ausbleibende Weitergabe der Sprache in den

Familien (P41) ist die Zahl der Sprecher/innen, die die Sprache außerhalb einer Bildungsinstitution oder eines Sprachkurses erlernt haben, seit Langem eingebrochen (P22/P34/P36/P68).

Da in den Schulen zumeist die Standardvarietät vermittelt wird, verstärkt sich außerdem der Kontrast zu den lokalen Dialekten, was das Herstellen einer sprachlichen Verbindung zu den letzten Primärsprecher(inne)n erschwert (P21). Doch nicht nur die Sekundärsprecher/innen, die Okzitanisch in einem Bildungskontext ‚neu‘ erlernt haben, sondern alle Okzitanophonen könnten wegen ihrer Sprachkenntnisse als linguistische ‚Parallelgesellschaft‘ bzw. *„clan fermé pour ceux ne parlant pas l’occitan“*⁴⁸⁹ (P55) gelten (P57).

STANDARDISIERUNG | Laut den Befragten liegt eine weitere Schwäche im Themenbereich der Standardisierung, denn oftmals wird die in den Schulen vermittelte Standardvarietät von den Primärsprechenden abgelehnt (P44), weil diese befürchten, dass ein Standardokzitanisch die dialektale Vielfalt gefährden könnte (P21). Aufgrund des unzureichenden Wissens über die sprachliche Situation des Okzitanischen ist das Verhältnis zwischen dem Standard und den lokalen Varietäten bisweilen unklar, was gegenseitige Vorurteile zusätzlich nährt (P52).

8.2.3. Möglichkeiten des Okzitanischunterrichts

Da die derzeitige Situation des Okzitanischunterrichts als eher problematisch beschrieben wird (vgl. Kapitel 8.2.2. zu den Schwächen des Unterrichts der okzitanischen Sprache), sehen die Befragten viele Verbesserungsmöglichkeiten, die sich in drei größere Cluster einteilen lassen: politisch-juristische, organisatorisch-strukturelle und gesellschaftliche Maßnahmen.

POLITISCH-JURISTISCHE MASSNAHMEN | Generell erwarten sich viele Verbesserungen für den Okzitanischunterricht durch ein stärkeres Engagement der französischen Politik für die Regionalsprachen (P11/P23/P44/P69), insbesondere in juristischer Hinsicht.

Die genannten juristischen Verbesserungsmöglichkeiten betreffen eine eigene Gesetzgebung für die französischen Regionalsprachen (P7/P26/P29/P33/P73), aber auch den Status des Okzitanischen als (ko-)offizielle Sprache in Frankreich (P10/P12/P20/P25/P27/P30/P65). Ein erster Schritt in diese Richtung wäre bereits die ausstehende Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (P10/P12/P20/P36/P71) sowie die Änderung des Artikel 2 der französischen Verfassung (P12/P26).

489 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „geschlossener Kreis für diejenigen, die nicht Okzitanisch sprechen“

Politische Maßnahmen zur Verbesserung der Situation des Okzitanischunterrichts wären den Befragten zufolge vor allem eine Erhöhung des zur Verfügung stehenden Budgets (P49/P56/P71) sowie generell eine größere Unterstützung seitens der Politik durch Einsetzung einer eigenen Behörde bzw. ministeriellen Abteilung für Regionalsprachen (P13/P20/P60), die als konkreter Ansprechpartner in allen Belangen der Regionalsprachen fungieren könnte. Durch die Kompetenzenbündelung in einer zentralen Stelle könnten eindeutige Anweisungen an die niedrigeren Ebenen der Hierarchie im Bildungswesen weitergegeben werden (P13). Zur konkreten Umsetzung der ministeriellen Vorgaben bzw. jenen der *aadémies* sollte es ferner in allen betreffenden *départements conseillers pédagogiques* für das Okzitanische geben, die hierbei beratend zur Seite stehen (P8).

Ein weiteres Desideratum stellt das Voranschreiten der Dezentralisierung (P46/P52/P78) dar, denn durch eine Verschiebung von Kompetenzen hin zu den Regionen erwarten sich die Teilnehmenden einen stärkeren Fokus auf regionale Aspekte, allen voran Regionalsprachen – generell sollte es mehr Unterstützung von den Gebietskörperschaften (P44) geben. In diesem Zusammenhang wird ebenso der Wunsch nach Verträgen (*conventions*) zwischen dem Staat und allen okzitanischsprachigen Regionen bzw. *académies* geäußert (P11).

Um die Situation des Okzitanischen generell zu verbessern und von dessen positivem Beispiel zu lernen, wird außerdem eine intensivere Kooperation mit Katalonien gefordert (P52/P70).

ORGANISATORISCH-STRUKTURELLE MASSNAHMEN | Der bedeutendste Schritt zu einer Verbesserung des Status quo liegt laut der Befragung in einer größeren Anzahl an bilingualen Klassen (P2/P9/P21/P39/P57/P58/P59/P70/P76) sowie *Calandretas* (P2) bzw. einem Ausbau der Standorte, die Okzitanischunterricht anbieten (P31/P36/P41/P64).

Neben einem dichteren Netz an Schulstandorten sollte die Kontinuität des Sprachunterrichts verbessert werden, indem in allen Jahrgängen/Klassen die Möglichkeit eines (bilingualen) Unterrichts in Okzitanisch ermöglicht wird (P1/P42/P67/P74). Insbesondere in der Primarstufe sehen viele großes Potenzial, weshalb eine verstärkte *initiation* (P6/P73) sowie eine verpflichtende *sensibilisation-information* ab dem Kindergarten bzw. der 6^e gefordert wird. Bereits erworbene Sprachkenntnisse sollten zudem stärker berücksichtigt werden (P71), denn eine Einteilung der Lernendengruppen nach sprachlichem Niveau anstatt des Alters (P62) erscheint manchen weitaus sinnvoller.

Wenngleich der Wunsch auch utopisch ist, werden einige Stimmen laut, die einen für alle Schüler/innen verpflichtenden Okzitanischunterricht im gesamten Sprachraum (P12/ P35/P72) respektive ein verpflichtendes Angebot desselben in allen Schulen (P22) verlangen. Dieses Angebot müsste im Vergleich zum derzeitigen Unterricht auf jeden Fall klarer kommuniziert werden und qualitative Verbesserungen aufweisen (P13/P41/P43).

Darüber hinaus sprechen sich viele für eine Erhöhung der Stundenzahl (P38/P45/P56/P66) sowie eine Gleichsetzung mit den weiteren *langues vivantes* (P38/P49/P63) aus, was sich ebenso in der Höhe der Koeffizienten beim *baccalauréat* – je nachdem, ob Okzitanisch die LV 2 oder LV 3 ist – widerspiegeln müsste.

Bezüglich des bilingualen Unterrichts werden konkrete Verbesserungsmöglichkeiten wie eine Ausweitung der auf Okzitanisch unterrichteten nichtsprachlichen Fächer (P38) genannt, womit die *parité horaire* abgeschafft würde. Zudem sollte überall eine bilinguale Lehrkraft in beiden Sprachen unterrichten (P3) und Okzitanisch in den zweisprachigen Zweigen als LV 1 zählen (P48).

Was die Lehrenden betrifft, so zeigt sich eine eindeutige Forderung nach mehr Lehrer(inne)n (P3/P56/P66/P68/P75/P77), v. a. in den bilingualen Zweigen, bzw. nach mehr ausgeschriebenen CAPES-Stellen (P56). Diese Erhöhung sollte allerdings nicht zulasten der bestehenden Personalsituation erfolgen, indem Stunden von anderen Lehrenden zu den Okzitanischkolleg(inn)en verschoben werden, sondern durch zusätzliche Mittel (P9).

Durch eine Aufstockung der Unterrichtsstunden könnte die Arbeitssituation vieler Lehrender, die an mehreren Schulstandorten mitverwendet werden, deutlich verbessert werden (P66). Pädagog(inn)en, die an ihrem Schulstandorten bereits einen gut verankerten Okzitanischunterricht durchsetzen konnten, sollten dort belassen und nicht versetzt werden (P72), was die Situation an der vorherigen Schule mitunter erneut gefährden könnte. Vielmehr ist außerdem der Austausch zwischen den Lehrkräften verschiedenster Schulstandorte zu fördern (P15/P18/P54).

Eine bessere Ausbildung der Lehrenden (P22), aber auch mehr Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten über die Grenzen des jeweiligen *départements* hinaus (P15/P17/P43) stellen weitere Desiderata dar. Im Falle von finanziellen Hürden bei der Fort- und Weiterbildung könnten Stipendien für Sommerschulen, Sprachkurse etc. vergeben werden (P8). Doch nicht nur die Ausbildung der Okzitanischlehrer/innen sollte angepasst werden, sondern auch jene der restlichen Lehrenden sowie der Inspektor(inn)en der Schulaufsicht, um ihnen Grundkenntnisse des Okzitanischen und der frühkindlichen Zweisprachigkeit zu vermitteln (P4).

Weitere Maßnahmen zur Verbesserung der gegenwärtigen Situation des Okzitanischunterrichts wären ein neuer Lehrplan, der sich nicht mehr nach dem GERS richtet (P62); ein verstärkt projektzentrierter Unterricht, wie ihn die *EPI* vorsehen (P24/P54/P61), und eine größere Anzahl an übersetzten Lehrmaterialien für das Okzitanische (P59/P68/P77).

GESELLSCHAFTLICHE MASSNAHMEN | Laut zahlreichen Befragten wäre ein besseres Image (P17/P41/P60) und eine größere gesellschaftliche Anerkennung der okzitanischen Sprache (P8/P11/P20/P21/P35/P37/P41/P43/P46/P48/P55), des Okzitanischunterrichts (P2/P21/P40/P50) sowie der Okzitanischlehrer/innen (P1/P71) äußerst hilfreich, um den Okzitanischunterricht durch höhere Anmeldezahlen zu stärken.

Des Weiteren wird auf die Bedeutung der sozialen Sprachverwendung (P5) hingewiesen, die durch eine verstärkte öffentliche Sichtbarkeit der Sprache (P16/P20/P31/P65/P70/P78), aber auch sonstige sprachliche wie kulturelle Maßnahmen (P47) gefördert werden kann. Für Verbesserungen in diesem Bereich könnten insbesondere die okzitanischen Vereine (P36) vermehrt das Wort ergreifen. Doch gleichsam könnte der soziale Druck innerhalb der Schulen zu Veränderungen führen (P14).

Generell bedarf es einer größeren Offenheit bzw. Sensibilisierung der Gesellschaft für das Okzitanische (P51), was sich durch eine bessere Information (P15/P50) – v. a. über die Vorzüge des bilingualen Okzitanischunterrichts (P53) – sowie eine öffentliche Debatte über die Situation der okzitanischen Sprache (P71) erreichen ließe. Besonders intensiv sollten alle Personen, die sich neu im okzitanischen Sprachraum angesiedelt haben, angesprochen werden, damit diese Lust auf das Erlernen der Regionalsprache bekommen (P46).

Im Hinblick auf die Lehrkräfte wird der Wunsch geäußert, diese mögen sich stärker in lokalen okzitanischen Vereinen engagieren (P24/P67), um somit einerseits bessere Kenntnisse der jeweiligen Dialekte zu erwerben (P24) und andererseits ein für das Okzitanische überlebenswichtiges aktives Engagement zu entwickeln (P24).

8.2.4. Gefahren des Okzitanischunterrichts

Nachdem die aktuelle Situation des Okzitanischunterrichts bereits als äußerst prekär beschrieben wird, befürchten die Befragten in Zukunft ebenso Maßnahmen bzw. Tendenzen, die zu einer Verschlimmerung des Status quo führen könnten. Die genannten Gefahren lassen sich wiederum in drei Cluster – politisch-juristische, organisatorisch-strukturelle sowie gesellschaftliche Verschlechterungen – unterteilen.

POLITISCH-JURISTISCHE VERSCHLECHTERUNGEN | Als größte drohende Gefahr wird von vielen das weiterhin geringe politische Engagement bzw. Desinteresse der Politik hinsichtlich der Regionalsprachen gesehen (P2/P28/P32/P38/P49/P51/P63/P75). Eine sinkende oder ausbleibende Wertschätzung bedroht gleichsam die Weiterentwicklung des Okzitanischunterrichts (P20/P21/P41/P43/P54). Eng damit verbunden, ist das bestehende politische Ideal der sprachlichen Einheit (P16/P25/P60) sowie der Zentralismus (P36/P70), der zu einer kulturellen Rezentralisierung der Medien und daher der Streichung der regionalen bzw. regionalsprachlichen Programme führen könnte (P78).

Zahlreiche zukünftig mögliche Verschlechterungen im Bildungswesen hängen mit einer Kürzung der Budgetmittel (P4/P7/P11/P11/P14/P15/P16/P45/P50/P65/P72/P73) zusammen, von der ebenso private Vereine, die sich aktiv für die okzitanische Sprache und Kultur engagieren und dabei oftmals auf staatliche Subventionen angewiesen sind (P71), betroffen sein könnten.

Eine weitere Bedrohung liegt in politischen Maßnahmen gegen den Okzitanischunterricht (P13/P47/P58/P59/P69) respektive dem Ausbleiben von politischen Entscheidungen für einen besseren bzw. verpflichtenden Unterricht der okzitanischen Sprache (P22). Die Feindlichkeit öffentlicher Stellen im Hinblick auf Regionalsprachen (P62) findet sich ebenfalls unter den Antworten.

Während die Rücknahme der spärlichen Errungenschaften der letzten Jahre (P10) – vorwiegend in der Primarstufe (P50) – befürchtet wird, sehen viele kommende Schulreformen als zukünftige Gefahr, zumal diese in jüngster Vergangenheit vermehrt negativ für den Regionalsprachenunterricht ausfielen und folglich zunehmend Familien davon abschreckten (P11/P14/P29/P30/P57/P66).

Verschlechterungen in politischer Hinsicht stellen neben einer möglichen rechten Regierung unter dem *Rassemblement National* (P2/P27) eine geringe Beteiligung der Gebietskörperschaften (P66) dar, wohingegen andere Befragte Befürchtungen in Bezug auf eine Kompetenzbündelung in regionalsprachlichen Belangen bei den Gebietskörperschaften hegen (P73).

Im juristischen Bereich werden das weitere Ausbleiben eines eigenen Gesetzes zu den Regionalsprachen (P33), aber auch einschränkende Gesetzestexte (P44/P76) als drohende Umstände betrachtet.

ORGANISATORISCH-STRUKTURELLE VERSCHLECHTERUNGEN | Als große Gefahr für die zukünftige Entwicklung des Okzitanischunterrichts wird die generelle Kürzung des Unterrichts (P1/P42/P43/P45) bzw. dessen endgültige Abschaffung (P4/P5/P41/P77) gesehen. Bereits jetzt wird an vielen Standorten nur mehr eine *initiation* angeboten, was sich in den kommenden Jahren noch verschlimmern könnte (P57). Dies könnte *à la longue* über Stundenkürzungen (P24/P40/P50/P66) sowie die Kürzung der *options* im *lycée* (P15/P32/P56/P72) geschehen. Somit würde die aktuelle Diskontinuität des Sprachunterrichts weiter verschlechtert werden (P19). An den Universitäten wird Ähnliches befürchtet, sodass noch weniger Studierende die restlichen Kurse belegen würden und in weiterer Folge die Anzahl der Lehramtskandidat(inn)en sinken könnte (P17).

Doch der Okzitanischunterricht wird nicht nur von Kürzungen bedroht, sondern gleichsam von der Konkurrenz mit anderen Fächern (P24), insbesondere den zunehmend unterrichteten Herkunftssprachen (P18), dem Ausbau des Angebots an *options* (P29) sowie dem Trend zu bilingualen Klassen mit Englisch als zweiter Sprache neben Französisch (P8). In der Primarstufe könnte ein verstärkter Fokus auf Französisch sowie Mathematik (P61) gelegt werden, wodurch der Regionalsprachenunterricht weiter beschnitten wird.

Bedingt durch die gekürzten Budgetmittel sowie den fehlenden sprachlichen Nachwuchs, könnte es zu einem Mangel an Lehrenden (P2/P4/P44/P74/P78) kommen, wodurch die übrigen Lehrkräfte Mehrarbeit leisten müssten und somit bald überanstrengt wären (P3). Da zukünftig jedoch eine weitere Kürzung der ohnehin geringen Anzahl an ausgeschriebenen Stellen bei den verschiedensten *concours*, wie dem *CAPES* oder dem *CRPE*, drohen könnte (P24/P55), könnte sich der Lehrendenmangel zusehends verstärken.

Ferner wird eine größere Schulautonomie (P56), wie sie immer wieder in Aussicht gestellt wird, befürchtet, zumal die Schulleiter/innen bereits gegenwärtig Druck auf die Okzitanischlehrenden ausüben (P9) oder entgegen den offiziellen (Gesetzes-)Texten agieren. In diesem Zusammenhang muss allerdings auch betont werden, dass die Lehrkräfte oftmals reflexartig Widerstand gegen jegliche Veränderung leisten, unabhängig von ihrer tatsächlichen Auswirkung (P75).

Ebenso sehen die Befragten eine Veränderung der abschließenden Prüfungen beim *baccalauréat* (P62) als Gefahr, weil durch einen Wegfall der relativ einfachen Prüfungen, die zahlreiche Schüler/innen für den Okzitanischunterricht motivierten, ein weiterer Einbruch der Lernendenzahlen drohen könnte.

GESELLSCHAFTLICHE VERSCHLECHTERUNGEN | Im Hinblick auf mögliche gesellschaftliche Entwicklungen wird in der Zukunft ein Verschwinden der Sprache (P35) bzw. ein Verlust weiterer Primärsprecher/innen (P67/P68) befürchtet, der vor allem durch die ausbleibende familiäre Weitergabe (P40), eine zunehmende Selbstabwertung der Sprache durch die Sprecher/innen (P53) sowie das wachsende Desinteresse der Eltern (P32) beschleunigt werden könnte. Die immer stärker werdende Mobilität (P27) stellt außerdem eine Bedrohung dar, indem die Menschen zunehmend geographisch wie kulturell entwurzelt werden, wodurch die Regionalsprachen Gefahr laufen, endgültig auszusterben. Selbst wenn der Okzitanischunterricht wachsende Schüler/innenzahlen verzeichnen kann, droht ein rein schulischer Sprachgebrauch (P37).

Darüber hinaus könnte sich der in der französischen Bevölkerung tief verankerte Ethnozentrismus (P31/P34) negativ auswirken, denn die Vorteile des Erlernens weiterer Fremdsprachen (P36) sowie die Nützlichkeit der panromanischen Interkomprehension (P71) werden in Frankreich *de facto* eher ignoriert, weshalb es weitere Sprachen neben Englisch und Spanisch äußerst schwer haben, sich im Bildungssystem durchzusetzen.

Weiter befeuert wird diese Tendenz durch das verstärkt utilitaristische Denken, laut dem der Okzitanischunterricht mangels rechtlichen Status sowie sozialer Verwendung nur wenig interessant sowie nützlich erscheint (P27/P51). Genauso wird ein abnehmendes aktives Engagement der Okzitanischsprechenden befürchtet, ohne das in der Vergangenheit viele politische Errungenschaften wohl nicht erreicht worden wären (P64).

8.3. Ergebnisse: Qualität des Unterrichts

Im zweiten Teil der schriftlichen Erhebung wird die Qualität des Okzitanischunterrichts untersucht, indem die Befragten die generelle Qualität des Unterrichts in den diversen Schulformen sowie die Zufriedenheit mit verschiedensten Aspekten im Zusammenhang mit der allgemeinen Organisation, den Lehrenden und den Lernenden (Schüler/innen bzw. Studierende) anhand einer sechsteiligen Skala von 1/*très mauvais qualité* bzw. *pas du tout satisfaisant* bis 6/*très bonne qualité* bzw. *très satisfaisant* beurteilen mussten. Zur weiteren Illustration der Antworten werden die fakultativen Kommentare wiedergegeben und im Hinblick auf die Ergebnisse der deskriptiv-statistischen Auswertung interpretiert.

8.3.1. Allgemeine Qualität des Okzitanischunterrichts

Wie die Auswertung der Frage nach der globalen Qualität des Okzitanischunterrichts zeigt (vgl. Tabelle 24 im Anhang bzw. die nachstehende Abbildung 7), lässt sich eine eindeutige Tendenz in der Evaluation der Unterrichtsqualität erkennen: Die immersiven sowie bilingualen Schulformen werden durchwegs deutlich besser bewertet als die einsprachigen Zweige.

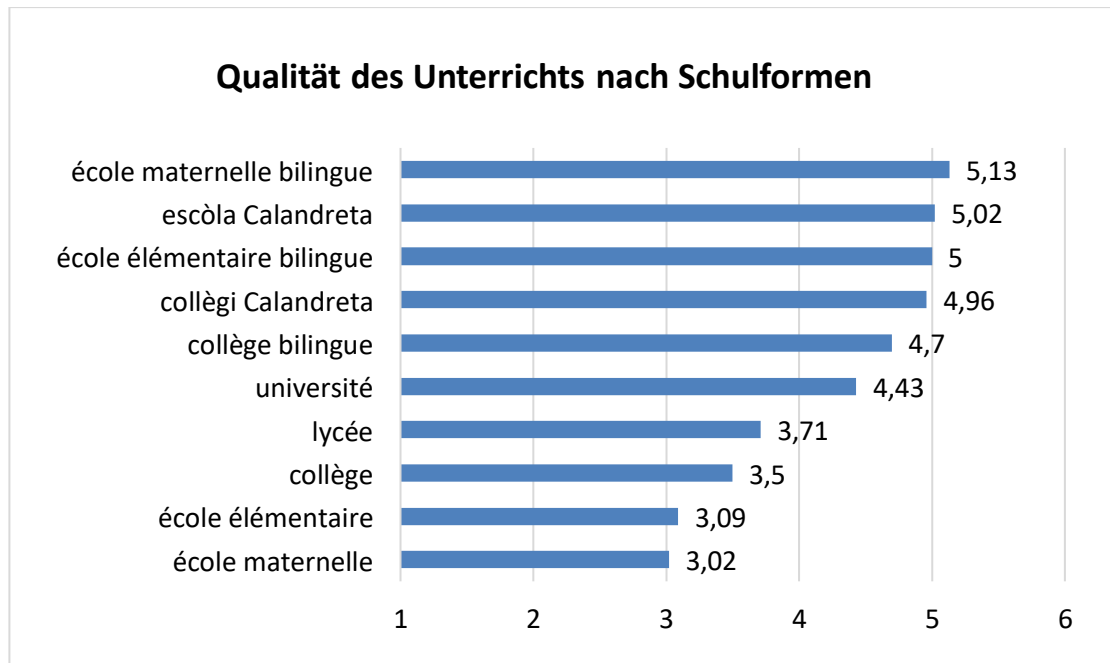


Abb. 7: Qualität des Unterrichts nach Schulformen (Mittelwerte)

Mit Mittelwerten rund um 5 belegen die *école maternelle bilingue* (5,13), die *escòla Calandreta* (5,02), die *école élémentaire bilingue* (5,0) sowie das *collègi Calandreta* (4,96) die Spitzenplätze in der Evaluation der Unterrichtsqualität durch die befragten Lehrenden. Am schlechtesten schneiden mit einigem Abstand die öffentlichen Schulen ohne bilinguale Zweige ab, die alle eine durchschnittliche Bewertung unter 4 aufwiesen. Die Universität liegt mit einem arithmetischen Mittel von 4,43 ungefähr im Mittelfeld der Evaluationen.

Ein Blick auf die weiteren Zentral- (Median und Modus) und Streumaße (Minimum, Maximum, Spannweite sowie Standardabweichung) zeigt zudem, dass die Bewertungen der bilingualen Schulformen homogener ausfallen, wovon insbesondere die geringe Spannweite (alle: 4) sowie Standardabweichung (rund um 1,0) zeugt. Vor allem die *école maternelle* und die *école élémentaire* weisen mit je einer Standardabweichung über 1,5 eine größere Heterogenität der Antworten als in den restlichen Kategorien auf.

Die fakultativen Kommentare zu dieser Frage verdeutlichen die Komplexität einer Evaluation der generellen Unterrichtsqualität, zumal diese den Befragten zufolge primär von den Lehrenden (P1/P11/P13/P29/P51) sowie deren Sprachniveau (P24/P29/P60/P64) abhängt, wie das folgende Zitat beschreibt: *„La qualité de l’enseignement est en général liée au niveau de langue et à l’investissement de chaque enseignant, partant de là, cela donne une grande variabilité“*⁴⁹⁰ (P29).

8.3.2. Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichts

Verglichen mit den Antworten auf die obig beschriebene Frage nach der globalen Unterrichtsqualität lässt sich durchgehend eine weitaus geringere Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichts konstatieren (vgl. Tabelle 25 im Anhang).

Die Mittelwerte, die allesamt unter 4 liegen, sprechen von keiner allzu großen Zufriedenheit in organisatorischer Hinsicht. Die zufriedenstellendsten Aspekte sind die Qualität der Lehrmittel (3,79), die Unterrichtsformen (3,35) sowie der Lehrplan bzw. das Curriculum (3,24), während die Stundenanzahl (2,59), die Kontinuität des Sprachunterrichts (2,39) und die Anzahl an Standorten mit Okzitanischunterricht (2,33) von den Lehrenden am schlechtesten bewertet wird.

Im Vergleich zu den niedrigen Mittelwerten weisen die ansonsten eher niedrigen Standardabweichungen (alle unter 1,4) dennoch auf eine verhältnismäßig heterogene Beurteilung hin, die durch einige Ausreißer – allen voran im Falle der Anzahl an Standorten mit Okzitanischunterricht sowie der Unterrichtsstunden wurden am häufigsten die Werte 1 bzw. 1 und 2 vergeben – verzerrt wurde.

Einige Befragte betonten in ihren freiwilligen Anmerkungen, dass die Qualität der Organisation des Okzitanischunterrichts stets eine Frage des zur Verfügung stehenden Budgets sei (P1/P42/P43). Des Weiteren erschwere die geringe Anzahl an Schulstandorten mit Okzitanisch sowie die geographische Ausbreitung der Sprache die Kooperation zwischen Schulen und Lehrenden (P78). Ebenso wird der Mangel an Lehrmitteln, aber auch der fehlende Austausch derselben beklagt, wodurch dieser Mangel noch stärker schlagend wird (P51). Im Hinblick auf die Unterrichtsmodalitäten werden erneut die zu geringe Anzahl an bilingualen Klassen, die als einzige qualitativ hochwertige Unterrichtsform bezeichnet werden (P10), sowie die großen Unterschiede zwischen verschiedenen *départements* (P4) angeführt.

490 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Die Qualität des Unterrichts ist im Allgemeinen mit dem Sprachniveau sowie dem Einsatz aller Lehrenden verbunden; davon ausgehend, ergibt sich somit eine große Variabilität.“

Außerdem wird ein Unterschied zwischen der Primar- sowie der Sekundarstufe gemacht, was die Organisation des Okzitanischunterrichts betrifft. In der Primarstufe wird die Stundenzahl sowie die Kontinuität des bilingualen Unterrichts als zufriedenstellend empfunden, aber die Anzahl an Schulstandorten ist nicht ausreichend. Ebenso sind die *sensibilisation-information* sowie die *initiation* oftmals von der jeweiligen Kompetenz bzw. dem Wohlwollen der Lehrkraft sowie der Schulleitung abhängig. In der Sekundarstufe hingegen spielt der Okzitanischunterricht generell nur eine kleine Rolle und hat nicht genügend Unterrichtsstunden (P13).

Ein Befragter weist zudem auf die generell schlechte Qualität des (Fremd-)Sprachenunterrichts in Frankreich hin, die auch den Okzitanischunterricht betrifft:

[...] [D]ans l'ensemble, en France, je juge l'enseignement des langues de façon "Non satisfaisante". L'enseignement de l'Occitan s'effectue dans un cadre où généralement l'enseignement des langues étrangères n'est pas prioritaire – ni jamais autant légitime que d'autres disciplines – que le français, les mathématiques, la physique, ou l'histoire-géographie.⁴⁹¹ (P28)

8.3.3. Zufriedenheit mit lehrerbezogenen Aspekten

Anhand der statistischen Kennzahlen in Tabelle 26 im Anhang kann man eindeutige Unterschiede in der Zufriedenheit mit verschiedensten Aspekten, die sich auf die Lehrenden beziehen, ableiten.

So ist etwa die Motivation für den Unterrichtsgegenstand (4,77) das Charakteristikum, das die meisten Befragten zufriedenstellt. Die Jobsicherheit (4,36), die ebenso für andere Berufe im öffentlichen Dienst gilt, stellt einen weiteren positiv betrachteten Aspekt des Lehrendendaseins dar. Als ähnlich zufriedenstellend werden das sprachliche Niveau der Lehrer/innen (4,24) sowie das didaktische Know-how (4,14) betrachtet. Die Zufriedenheit mit der Ausbildung der Lehrkräfte (3,54), mit den Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten (3,03) sowie mit der Mitverwendung an mehreren Schulstandorten (2,37) fällt deutlich geringer aus.

Wie schon bei der vorherigen Frage sind die Antworten relativ homogen, zumal alle Standardabweichungen unter 1,5 liegen. Am eindeutigsten war die Evaluation der Mitverwendung, die neben dem geringsten Mittelwert, Median sowie Modus ebenso die geringste Standardabweichung (1,038) aufweist. Dennoch lässt sich ein Ausreißer finden – nämlich die

491 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Im Großen und Ganzen halte ich den Sprachunterricht in Frankreich für ‚nicht zufriedenstellend‘. Der Okzitanischunterricht erfolgt in einem Kontext, in dem der Fremdsprachenunterricht generell weder Priorität noch dieselbe Legitimität wie andere Fächer, wie Französisch, Mathematik, Physique oder Geschichte/Geographie, besitzt.“

Motivation für das Fach, wovon die Differenz zwischen Median (5) bzw. Modus (6) und arithmetischem Mittel (4,77) zeugt. In diesem Fall wurde die häufig sehr gute Bewertung durch einige Befragte, die weniger zufrieden sind, sichtbar verzerrt.

In den fakultativen Kommentaren betont ein Lehrender (P13), dass die Lehrenden meistens sehr motiviert seien, sie jedoch durch die organisatorischen Hindernisse im Laufe ihrer Karriere zermüht würden. Hinsichtlich der Motivation wird noch angeführt, dass diese sehr variabel sei (P11).

Was die Mitverwendung betrifft, so erschwert diese ebenfalls die Arbeit (P13), doch andere nehmen eine Zuteilung an mehrere Standorte gerne in Kauf, um nur Okzitanisch unterrichten zu können (P29).

Außerdem wird ein Unterschied betreffend das Sprachniveau zwischen den öffentlichen Schulen und den *Calandretas* sowie der pädagogischen Ausbildung der Lehrenden wahrgenommen (P20).

Die Fort- und Weiterbildung befindet sich gleichsam in einer problematischen Lage, zumal es seit 2002 zu einer Reduktion der verpflichtenden Anzahl an Fort- und Weiterbildungsstunden kam (P13) und die Schulleitungen oftmals wenig Interesse an einem derartigen Angebot zeigen, sodass sich Okzitanischlehrende persönlich um Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen kümmern müssen (P71).

Ein letzter Kommentar verweist darauf, dass die Jobsicherheit zwar im öffentlichen Sektor gegeben sei, aber nicht immer im assoziativen Bereich, weshalb zahlreiche Lehrende in *Calandretas* Jahr für Jahr um ihren Posten fürchten müssen (P50).

8.3.4. Zufriedenheit mit schülerbezogenen Aspekten

Die in Tabelle 27 im Anhang abgebildeten statistischen Maße zeigen eine durchschnittlich hohe Beurteilung schülerbezogener Aspekte. Die Schüler/innen werden als relativ motiviert (4,75) betrachtet, während die Zufriedenheit mit dem Sprachniveau der Lernenden (3,94) sowie ihren Vorkenntnissen (3,09) weitaus geringer ausfällt.

Die weiteren statistischen Größen zeugen von homogenen Antworten innerhalb der Stichprobe, wobei auffällt, dass die Bewertungen der Motivation für den Okzitanischunterricht eine geringere Spannweite aufweisen und niemals der niedrigste Wert vergeben wurde.

Fast alle fakultativen Anmerkungen attestieren ein sehr variables Sprachniveau, schwache Vorkenntnisse sowie eine unterschiedliche Motivation für das Fach. Im Hinblick auf das Sprachniveau bemerken Befragte, dass es von der Familie sowie dem sprachlichen Hintergrund

abhänge, wie hoch die Sprachkenntnisse seien (P11/P13/P32). Ebenso zeigen sich große Unterschiede je nach Schulstandort (P32/P75). Das generelle sprachliche Niveau wird weiters durch den Umstand, dass der Okzitanischunterricht jederzeit während der Schullaufbahn beendet werden kann und dass man erst im *lycée* damit neu beginnen kann, gesenkt (P11).

In direktem Zusammenhang damit stehen die Vorkenntnisse, die äußerst schwach bzw. selten sind (P11/P29/P75) und ebenfalls je nach familiärem respektive sozialem Umfeld variieren.

Die Motivation der Lernenden schwankt genauso und hängt davon ab, ob der Okzitanischunterricht selber gewählt wurde – etwa an der Universität oder im Rahmen einer *option* – oder dieser verpflichtend (etwa durch einen Schwerpunkt am Schulstandort, zumeist in der Primarstufe) ist (P71). Außerdem beeinflussen familiäre Faktoren, aber auch der ausgeübte Druck die Begeisterung für das Fach seitens der Kinder und Jugendlichen (P75).

8.4. Ergebnisse: Ziele des Okzitanischunterrichts

Die Ziele des Okzitanischunterrichts stehen im Zentrum des dritten Abschnitts der Online-Befragung, der dieses Themenfeld anhand von generellen, likert-skalierten Fragen zu Zielen (1/*pas du tout d'accord* bis 6/*tout à fait d'accord*), einer offenen Frage zu den sprachlichen Zielen der verschiedenen Unterrichtsmodalitäten, einer skalierten Frage nach der Bedeutung der allgemeinen Ziele (sechsteilige Skala von 1/*pas du tout important* bis 6/*très important*) sowie einer Frage mit Mehrfachauswahl zur Konzeption der schulisch vermittelten Zweisprachigkeit untersuchen möchte.

Bei allen geschlossenen Fragen wurde den Befragten wieder die Möglichkeit freiwilliger Anmerkungen gewährt, die im Rahmen der statistischen Analyse präsentiert wie interpretiert werden.

8.4.1. Allgemeine Ziele des Okzitanischunterrichts

KLARHEIT DER ZIELE | Der generellen Aussage, der Okzitanischunterricht besäße klare sprachliche, kulturelle, politische sowie sonstige Ziele, stimmen die befragten Lehrkräfte deutlich zu, wie der Mittelwert von 4,97 belegt (vgl. Tabelle 28 im Anhang). Wie die relativ niedrige Standardabweichung (1,216) und der geringe Unterschied zu Median sowie Modus zeigt, sind die Antworten weitgehend homogen.

Das Gros der abgegebenen Kommentare (P3/P4/P42/P50/P56/P66/P71) stimmt der Aussage zu klaren sprachlichen und kulturellen Zielen des Okzitanischunterrichts zu, allerdings sind die politischen Ziele nicht klar. Diese sollten weiteren Befragten (P13/P44) zufolge eindeutig von den anderen Zielen getrennt betrachtet werden:

Il me semble utile de trier parmi ces objectifs: la sensibilisation à l'école a avant tout des objectifs de connaissance et de valorisation d'une culture autrefois dévalorisée. Dans le bilinguisme ou les enseignements plus intensifs du second degré, il y a des objectifs d'acquisition et d'usage de la langue. L'enseignement de l'occitan donne un autre point de vue pour analyser le monde, l'histoire, la société, et c'est en cela que l'on peut y trouver un objectif politique, qui est celui de l'Éducation nationale en France: former un citoyen éclairé et responsable de ses choix. (P13)⁴⁹²

Bei der Untersuchung der Bedeutung der allgemeinen Ziele des Okzitanischunterrichts lässt sich feststellen, dass allgemein gehaltene sprachliche, kulturelle wie politische Ziele als deutlich wichtiger eingestuft werden als die genuin soziolinguistischen.

Wie die Mittelwerte in Tabelle 29 im Anhang bzw. im nachstehenden Diagramm belegen, stellen die Weitergabe der okzitanischen Sprache (5,53) und Kultur (5,52) die bedeutendsten Ziele des Okzitanischunterrichts dar, gefolgt von der Präsentation der sprachlichen Vielfalt (5,25) sowie der generellen Wahrnehmung der Sprache (5,2). Im Mittelfeld liegen die politisch und gesellschaftlich orientierten Ziele eines verbesserten gesellschaftlichen Ansehens (4,76), eines besseren rechtlichen Status (4,75) und einer stärkeren regionalen Identität (4,43). Am wenigsten Bedeutung messen die Befragten der Umkehr des *language shift* vom Okzitanischen hin zum Französischen (4,1), der Verbreitung einer Sprachnorm (3,53) bzw. der Schaffung einer solchen (3,45) bei, was wiederum die Ablehnung der Standardisierung der okzitanischen Sprache verdeutlicht.

Die Bewertungen zeichnen sich durchwegs durch eine Homogenität der Antworten aus, insbesondere bei den Zielen, denen eine höhere Bedeutung attestiert wurde. Die heterogensten Antworten finden sich bei den letzten beiden Plätzen – der Schaffung und Verbreitung einer sprachlichen Norm, wovon die höheren Standardabweichungen (alle über 1,5) sowie im Falle der Verbreitung ebenso der vom Modus abweichende Median (3 bzw. 4) zeugen.

492 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Es erscheint mir nützlich zu sein, zwischen diesen Zielen zu unterscheiden: Die *sensibilisation* in der Volksschule setzt sich vor allem das Ziel, eine früher abgewertete Kultur bekannt zu machen und sie zu würdigen. In den bilingualen Zweigen sowie dem vertiefenden Unterricht in der Sekundarstufe gibt es die Ziele des Spracherwerbs sowie der Sprachverwendung. Der Okzitanischunterricht bietet einen anderen Blickwinkel für die Analyse der Welt, der Geschichte sowie der Gesellschaft, worin man ein politisches Ziel, jenes der nationalen Bildung in Frankreich – die Erziehung zu aufgeklärten und selbstverantwortlichen Bürgerinnen und Bürgern –, erkennen kann.“

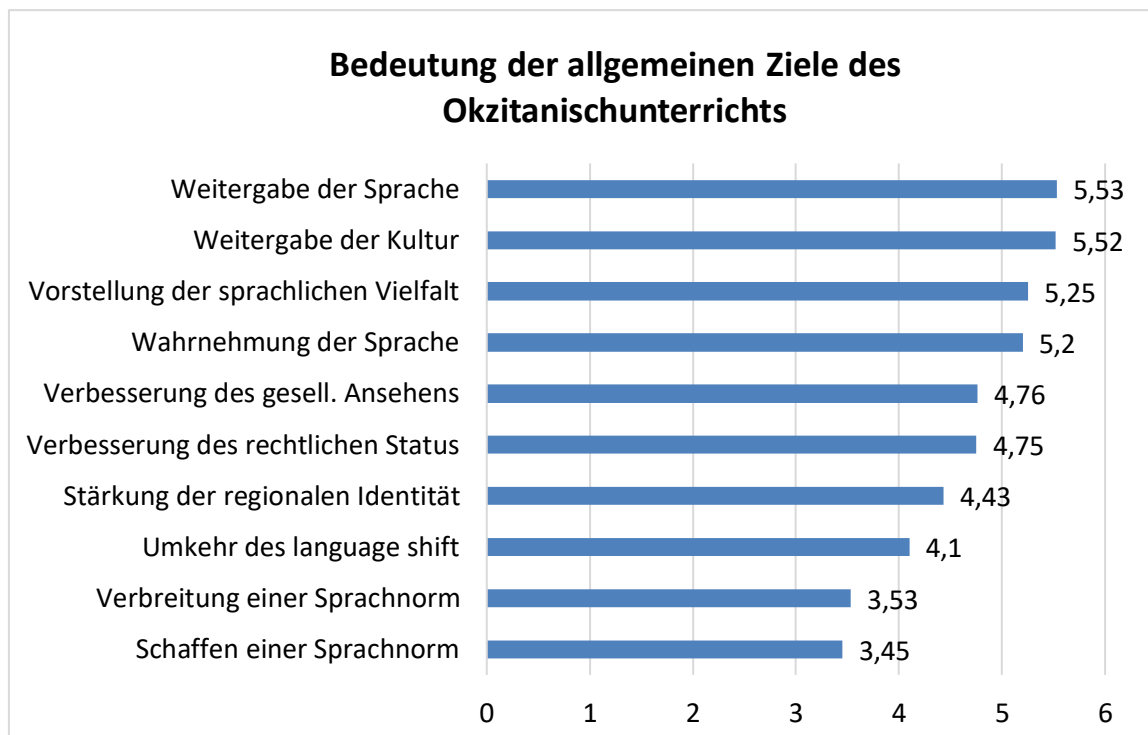


Abb. 8: Bedeutung der allgemeinen Ziele des Okzitanischunterrichts (Mittelwerte)

Einige Teilnehmende an der Befragung (P11/P13/P28/P38/P71) gaben an, das letzte *item* der Frage, die Umkehr des *language shift* vom Okzitanischen zum Französischen, nicht verstanden zu haben. Neben diesen Kommentaren zum mangelnden Verständnis merkt ein Befragter an, dass eine solche Wende nicht möglich sei, zumal dieser bereits seit Langem abgeschlossen sei, und es vielmehr eine Entwicklung hin zu einer sprachlichen und kulturellen Öffnung benötige:

Il ne s'agit donc pas de revenir en arrière, mais de faire progresser l'idée que le multilinguisme, la fréquentation de plusieurs langues, plusieurs cultures est une richesse et non un danger. Là où l'école a travaillé autrefois à une unification linguistique, elle doit aujourd'hui, dans un monde ouvert et plurilingue, faire évoluer les mentalités en donnant, en plus d'une bonne maîtrise du français, de l'importance aux langues régionales et étrangères. (P13)⁴⁹³

Eine Begründung für die geringere Bedeutung der soziolinguistischen Ziele liefert ein weiterer Befragter (P28), der anmerkt, dass die Soziolinguistik in der Lehramtsausbildung – selbst an Universitäten –, aber auch im schulischen Unterricht keine bzw. eine geringe Rolle spiele und sich vorwiegend auf die wissenschaftliche Forschung beschränke. Die Lehrenden hätten zwar

⁴⁹³ Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Es geht folglich nicht darum, einen Schritt zurück zu machen, sondern die Idee, die Mehrsprachigkeit, die Verwendung mehrerer Sprachen, mehrerer Kulturen sei ein Reichtum und keine Gefahr. Dort, wo die Schule früher einer sprachlichen Vereinheitlichung zuarbeitete, muss sie heutzutage, in einer offenen und mehrsprachigen Welt, die Entwicklung der Meinungen weitertreiben, indem sie – neben einer guten Beherrschung des Französischen – den Regional- und Fremdsprachen Bedeutung beimisst.“

nötigerweise ein Sprachbewusstsein, aber besäßen kein Bewusstsein für soziolinguistische Fragen.

BEDEUTUNG DES ELTERLICHEN ENGAGEMENTS | Das arithmetische Mittel von 4,15 (vgl. die Tabelle 30 im Anhang) steht für eine durchschnittlich hohe Zustimmung zur Aussage, ohne Engagement der Eltern könne der Okzitanischunterricht nicht seine Ziele erreichen. In den Antworten zeigen sich kleinere Ausreißer, denn der häufigste vergebene Wert (5) liegt deutlich über dem Mittelwert, sodass einige Bewertungen unter dem Mittel vergeben worden sein müssen. Die Standardabweichung, die in diesem Fall bei 1,349 liegt, ist allerdings nicht allzu hoch.

Obgleich die meisten Befragten das Engagement der Eltern als wichtigen Faktor für den Okzitanischunterricht betrachten, relativieren genauso viele diese Bedeutung der Familie in den fakultativen Kommentaren. Während nur eine Anmerkung (P57) die Rolle der Verbindung Eltern bzw. Familie und Schule hervorhebt, ist der einhellige Tenor der restlichen Anmerkungen, dass Kinder und Jugendliche ebenso ohne Engagement ihrer Eltern ein sehr gutes bis zweisprachiges Niveau erreichen könnten (P1/P3/P13/P56). Erfahrungsgemäß würde bereits ein positiver Blick auf die okzitanische Sprache und Kultur seitens der Eltern reichen, um eine lernmotivierende Atmosphäre für die Schüler/innen herzustellen, wobei ein starkes Einbringen der Eltern in die schulischen Aktivitäten einen ‚*effet moteur*‘ (franz.: treibende Kraft) für das Kind, aber auch die gesamte Klasse darstellen kann (P13).

Obwohl die Eltern für die Entstehung des bilingualen Unterrichts eine wichtige Rolle spielen, nehmen manche bisweilen gar nicht am Schulleben teil (P28). Kinder treten zudem nicht immer in die Fußstapfen ihrer Eltern und führen deren aktives Engagement weiter (P32).

Ein Lehrender führt ferner an, dass es durch den Okzitanischunterricht oftmals zu einer Umkehr der Rollen komme, denn die Kinder bzw. Jugendlichen würden ihren Eltern, die zumeist keine sprachlichen Kenntnisse besitzen und nur wenig mit der okzitanischen Kultur zu tun haben, etwas beibringen (P51).

8.4.2. Sprachliche Ziele des Okzitanischunterrichts

Wie sich bei der Auswertung der offenen Frage nach den sprachlichen Zielen der unterschiedlichen Formen des Okzitanischunterricht herausstellte, können viele Lehrende keine konkreten diesbezüglichen Antworten geben oder sie vermischen sprachliche und allgemeine bzw. kulturelle Ziele. Die verwendbaren Antworten wurden geclustert und werden nachfolgend, in die Unterrichtsformen eingeteilt, wiedergegeben.

SENSIBILISATION-INFORMATION | Als sprachliches Niveau gemäß dem GERS wird von den Befragten fast durchgängig die Niveaustufe A1 als zu erreichendes Ziel angegeben (P6/P7/P9/P10/P15/P27/P33/P39/P41/P42/P55/P57/P69), während je einmal die Niveaus A1/A2 (P12) sowie A2 (P66) genannt werden.

Es gilt insbesondere die rezeptiven Fertigkeiten (P8/P11/P14/P22/P43/P51/P59/P67/P71), allen voran das Hörverständnis (P8/P19/P24/P50), aber auch – wenngleich in geringerem Ausmaß – produktive Kompetenzen (P1/P14), wie die dialogische Sprachproduktion (P24), zu entwickeln.

In sprachlicher Hinsicht sollen v. a. Lieder (P17/P71/P75/P77), Kinderreime (P77), Begrüßungen (P17) sowie einfache Wörter (P54) verwendet werden, um Basiskenntnisse bei den Kindern zu schaffen. Hierbei sollte außerdem auf die Vorkenntnisse aus dem okzitanisch gefärbten Französisch, dem sogenannten ‚*francitan*‘, gesetzt werden (P38). Ebenso sollte eine gute Aussprache (P34/P71) vermittelt werden.

INITIATION | Generell wird die *initiation* als vertiefende Form der *sensibilisation-information* gesehen (P13), weshalb die Niveaus A1 (P6/P9/P10/P15/P25/P27/P31/P33/P39/P41/P42/P49/P55/P57/P64/P69), aber auch schon öfter A2 (P7/P12/P66) als sprachliches Ziel genannt werden.

Erneut stehen die rezeptiven Fertigkeiten (P3/P8/P43/P51/P59/P67/P71/P77), v. a. das Hörverständnis (P19/P24/P37/P49/P50/P54/P68), sowie teilweise produktive Fertigkeiten (P1/P14/P22/P37/P43), vorwiegend grundlegende Sprachproduktion (P19/P24/P37/P49/P50/P68), im Zentrum des Unterrichts.

Für die Unterrichtsarbeit eignen sich besonders Lieder und Gesänge (P2/P32/P54/P71/P75/P76), traditionelle Geschichten (P2/P54) sowie der Wortschatz aus dem Alltagsleben (P34/P38/P73). Das Training der Aussprache stellt ebenso eine wichtige Säule der *initiation* dar (P32/P38).

ENSEIGNEMENT EXTENSIF | Wie in den staatlichen Lehrplänen vorgegeben, stufen die Teilnehmenden an der Erhebung das sprachliche Zielniveau auf A2 gemäß dem GERS (P6/P7/P11/P12/P27/P28/P29/P32/P33/P39/P41/P45/P48/P55/P57/P69) ein, doch auch die Niveaus A1 (P9/P25/P63/P64), A2/B1 (P15), B1 (P22), B2 (P10) sowie B2/C1 (P42) werden angeführt.

Während in den einführenden Unterrichtsformen ein beinahe ausschließlicher Fokus auf das Verständnis gelegt wird, werden sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen (P1/P14/P43/P51/P59/P71) – primär die mündliche Sprachproduktion (P23/P34/P38/P50/P68/P77) in den Modalitäten des *enseignement extensif* als Ziel angestrebt. Das reine Beherrschen von rezeptiven (P3) oder produktiven (P67) Fertigkeiten stellt eine selten genannte Zielvorstellung dar.

Für diese Unterrichtsform werden nur Lieder (P71) sowie die Selbstpräsentation (P71) als kommunikative Inhalte angeführt.

ENSEIGNEMENTS PRATIQUES INTERDISCIPLINAIRES (EPI) | Obgleich die *EPI*, wie einige Lehrende anmerken (P11/P14), keine dezidiert sprachlichen Ziele anvisieren, würden die meisten Befragten das Sprachniveau auf den GERS-Niveaustufen A1 (P6/P27/P42/P55/P63) bzw. A2 (P7/P18/P41/P45/P57) verorten; das Niveau A0 (P64/P69) für grundlegende Sprachkenntnisse sowie die Zwischenstufe A1/A2 (P12) werden ebenfalls angeführt.

In diesen fächerübergreifenden Projekten werden rezeptive wie produktive Kompetenzen (P1/P51/P59/P68) angesprochen, insbesondere das Textverständnis (P25) sowie einfache mündliche Sprachproduktion (P49).

COURS DE COMPLÉMENT | Ähnlich wie bei den *EPI* spricht sich eine Mehrheit für das Niveau A2 (P7/P10/P12/P25/P27/P33/P39/P45/P66/P69) als sprachliches Zielniveau der *cours de complément* aus. Die GERS-Niveaustufen A1 (P6/P41/P55/P63), A2/B1 (P49) sowie B1 (P57) werden ebenso vereinzelt genannt.

Erneut stehen sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten (P1/P59/P67/P68) im Zentrum dieser Unterrichtsform; eine ausschließliche Behandlung rezeptiver Kompetenzen wird nur von einem Befragten (P51) angemerkt. Die mündliche wie schriftliche Sprachproduktion (P24/P38/P49) wird ebenso als Inhalt gesehen wie das Hör- und Leseverständnis (P24/P49).

ENSEIGNEMENT BILINGUE À PARITÉ HORAIRE | Das sprachliche Zielniveau des bilingualen Okzitanischunterrichts ist laut den meisten Teilnehmenden auf den Niveaustufen B2 (P7/P10/P25/P29/P41/P45/P57/P63/P69) bzw. C2 (P3/P29/P37/P39/P58/P61/P78) anzusiedeln. Außerdem werden öfters die Niveaus B1 (P12/P27/P33/P38/P54/P55/P66) sowie C1 (P2/P6/P15/P74) als anzustrebendes Sprachniveau betrachtet – nur zwei Proband(inn)en (P9/P18) führen hier das Niveau A2 an.

Im Hinblick auf die zu beherrschenden Kompetenzen werden in allen diesbezüglichen Anmerkungen (P1/P24/P43/P51/P59) rezeptive und produktive Fertigkeiten gefordert. Während das Leseverständnis (P17/P24/P54/P68/P75/P77), das Hörverständnis (P17/P24/P34/P54/P68/P75/P77) sowie die mündliche Sprachproduktion (P22/P24/P34/P54/P68/P75/P77) fast gleich häufig genannt werden, verlangen weniger Lehrende entsprechende Kompetenzen der schriftlichen Sprachproduktion (P24/P54/P68/P75).

Insbesondere im Falle des bilingualen Unterrichts herrschen verschwommene, nicht klar definierte sprachliche Ziele vor, wovon Kommentare wie „*bonne maîtrise*“ (franz.: gute Beherrschung | P20), „*quasi-bilinguisme*“ (franz.: Quasi-Zweisprachigkeit | P2), „*niveau de pratique élevé*“ (franz.: gehobenes Niveau der Sprachverwendung | P21), „*bilinguisme oral*“ (franz.: mündliche Zweisprachigkeit | P77) oder ein „*cheminement vers le bilinguisme*“ (franz.: Entwicklung hin zur Zweisprachigkeit | P50) zeugen. Ein Befragter (P13) erwartet sich von Absolvent(inn)en bilingualer Zweige „*une maîtrise comparable à celle du français dans l'utilisation de la langue comme moyen de communication et outil de travail*“⁴⁹⁴, womit eine tatsächlich annähernd gleich gute Beherrschung zweier Sprachen gemeint wird.

ENSEIGNEMENT IMMERSIF | Die Befragten erwarten von *Calandreta*-Absolvent(inn)en meistens hohe Sprachkenntnisse auf dem Niveau C2 (P3/P18/P19/P20/P30/P31/P34/P37/P39/P54/P61/P77), C1 (P6/P15/P27/P33/P41/P45) bzw. B2 (P4/P7/P10/P12/P29/P32/P38/P57/P63/P69); nur vereinzelt werden niedrigere Niveaus wie B1 (P55/P66), A2/B1 (P22) sowie A2 (P9) als Ziel betrachtet.

Was die zu beherrschenden sprachlichen Fertigkeiten betrifft, so werden gleichermaßen rezeptive wie produktive Kompetenzen (P1/P51/P59) gefordert, wohingegen nur eine Befragte ausschließlich produktive Kenntnisse (P67) anmerkt. Die Teilnehmenden nennen ebenso ausgewogen die einzelnen Fertigkeiten – Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen (P24/P68/P75).

Neben diesen konkreten Erwartungen finden sich wiederum abstrakte Vorstellungen des anzustrebenden sprachlichen Ziels, wovon Anmerkungen wie „*bon niveau*“ (franz.: gutes Niveau | P40), „*très bon niveau*“ (franz.: sehr gutes Niveau | P77) oder gar „*maîtrise totale de la langue*“ (franz.: vollständige Beherrschung der Sprache | P72), die durch die „*immersion*“ (franz.: Eintauchen | P47) oder ein „*bain linguistique*“ (franz.: sprachliches Bad | P23) erreicht werden sollen, zeugen.

494 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „eine Sprachbeherrschung, die mit jener des Französischen vergleichbar ist, in der Verwendung der Sprache als Kommunikationsmittel und Arbeitsmittel.“

ÉTUDES UNIVERSITAIRES | Die Sprachkenntnisse der Absolvent(inn)en einer Universität werden fast ausschließlich auf den GERS-Niveaustufen C1 (P6/P10/P27/P33/P42/P55/P57/P63/P66) sowie C2 (P15/P38/P39/P41/P45/P46/P50/P76) verortet, während nur einzelne Lehrende B2 (P12) oder B1 (P7/P18/P69) nennen.

Bezüglich der zu beherrschenden Fertigkeiten werden sowohl rezeptive als auch produktive Kompetenzen erwartet (P1/P51/P59), wohingegen nur je ein Befragter rein produktive (P67) bzw. rezeptive (P46) Fertigkeiten von Universitätsabgänger(inne)n verlangt. Alle vier sprachlichen Kompetenzen werden gleich oft – von zwei Teilnehmenden (P24/P68) – genannt.

Wiederum lassen sich unspezifische Ziele, wie ein „niveau de pratique élevé“ (franz.: gehobenes Verwendungsniveau | P21), „bon niveau“ (franz.: gutes Niveau | P40), „très bon niveau“ (franz.: sehr gutes Niveau | P27), „maîtrise langagière [...] de très bonne qualité“ (franz.: Sprachbeherrschung von sehr hoher Qualität | P20) oder „très bon niveau langagier [...] vers un parler naturel“ (franz.: sehr gutes sprachliches Niveau, das sich einer natürlichen Sprachform annähert | P71), in den freiwilligen Kommentaren finden.

Ein Befragter unterscheidet zudem genauer zwischen den Zielen der universitären *options* sowie den Masterstudien aus Okzitanisch:

*Pour les cours d'option débutant où l'on rencontre des étudiants hors zone linguistique et qui découvrent cette langue, les objectifs sont: lecture, écriture, tenir une conversation basique. Puis les niveaux augmentent et les objectifs se complexifient pour les options niveaux 2 et 3. En master, on demande une maîtrise complète de la langue moderne pour attaquer les documents d'archives [...].*⁴⁹⁵ (P72)

Im Zusammenhang mit den sprachlichen Zielen des Okzitanischunterrichts stehen darüber hinaus zwei weitere Fragen – jene nach dem Verständnis der Zweisprachigkeit, dem Endziel des bilingualen bzw. immersiven Unterrichts, sowie jene nach der Bedeutung von Okzitanischkenntnissen für das Erlernen weiterer Sprachen bzw. *vice versa*.

VERSTÄNDNIS DES BILINGUALISMUS | Für mehr als neun von zehn Befragten (93,6 %) stellt Zweisprachigkeit die regelmäßige Verwendung zweier Sprachen dar, während rund zwei Drittel (67,6 %) der Lehrenden unter ‚Bilingualismus‘ die Beherrschung der Grammatik, der Lexik sowie der Phonologie zweier Sprachen verstehen. Ungefähr ein Drittel der Befragten (32,1 %)

⁴⁹⁵ Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Für die frei wählbaren Anfängerkurse, in denen man Studierende aus dem nichtokzitanischen Sprachraum, die diese Sprache entdecken, antrifft, sind die Ziele: Lesen, Schreiben, Aufrechterhalten einer einfachen Konversation. Dann erhöhen sich die Niveaus und die Ziele für die freien Wahlfächer der Niveaus 2 und 3 werden komplexer. Im Masterstudium verlangt man eine komplette Beherrschung der modernen Sprache, um Archivdokumente in Angriff zu nehmen [...].“

sieht in der Zweisprachigkeit die Befriedigung der gesellschaftlichen Erwartungen von sprachlich unterschiedlichen Gemeinschaften (vgl. Tabelle 31 im Anhang).

Die beiden sonstigen offenen Antworten gehen in eine gänzlich andere Richtung. So assoziiert ein Befragter Bilingualismus mit einem Gefühl der Zugehörigkeit (P66) und ein anderer mit der Interkomprehension zwischen den romanischen Sprachen sowie dem Vergnügen der kulturellen ‚Reise‘ zwischen zwei Sprachen (P71).

Die fakultativen Kommentare zu dieser Fragestellung erwähnen ferner zusätzliche Aspekte der Zweisprachigkeit, etwa das Bewusstwerden der vielsprachigen Dimension der Welt (P43) und, damit eng verbunden, das Fördern einer romanischen Vielsprachigkeit, zumindest im rezeptiven Sprachverständnis, auf das man die junge Generation vorbereiten sollte (P71).

Die beiden restlichen Anmerkungen sehen den Bilingualismus negativer, zumal das Verständnis desselben von der Präsenz des Französischen geprägt ist (P22) und das Okzitanische durch seinen feindlichen Kontext in keinem ausgeglichenen Verhältnis zum Französischen steht, weil die soziale Bedeutung quasi auf Nichts reduziert wurde, wodurch es zusehends schwieriger wird, den Sinn des Okzitanischunterrichts zu rechtfertigen (P60).

‚HILFSFUNKTION‘ DES OKZITANISCHEN | Wie die statistischen Kennzahlen in Tabelle 32 im Anhang belegen, herrscht im Durchschnitt eine leichte Ablehnung (Mittelwert 3,01) der Aussage, das Okzitanische sollte eher von Vorkenntnissen anderer Sprachen profitieren als Vorkenntnisse für das Erlernen weiterer Sprachen bieten, vor, die jedoch durch Ausreißer verzerrt ist, wovon die beiden Modi – die Werte 1 und 3 wurden je siebzehnmal genannt, gefolgt von 16 Bewertungen mit dem Wert 2 – unterhalb des arithmetischen Mittels zeugen. Außerdem ist die Standardabweichung mit 1,591 in Hinblick auf den Mittelwert relativ hoch.

Die Hälfte der freiwilligen Kommentare betonen, dass das Okzitanische sowohl das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern sollte als auch von Vorkenntnissen in anderen Sprachen profitieren sollte (P3/P11/P13/P14/P25/P27/P28/P56/P57). In diesem Zusammenhang merkt ein Lehrer an, dass es das Wichtigste sei, die Sprache und auch andere Sprachen zu lernen (P13).

Drei Befragte (P20/P21/P71) sehen den Nutzen des Okzitanischen eher im leichteren Erlernen anderer Sprachen. Durch das – im Vergleich zum Französischen – reichhaltige Phoneminventar der okzitanischen Sprache können somit Synergieeffekte beim Verbessern der Aussprache genutzt werden (P20). Außerdem stellt dieses Argument zumeist das Hauptmotiv vieler Eltern dar, die ihre Kinder für zweisprachige Zweige anmelden (P21).

Aus zwei Anmerkungen (P28/P32) lässt sich herauslesen, dass das Okzitanische vielmehr um seines selbst Willen erlernt werden sollte und nicht eine Hilfsfunktion für das Lernen weiterer Sprachen ausüben sollte. In diesem Fall sollte man gleich die jeweilige Sprache lernen und nicht den ‚Umweg‘ über das Okzitanische wählen. Mit diesem Gedanken verbunden, ist die Hoffnung, die okzitanische Sprache möge in den jeweiligen Sprachgebieten gesprochen werden, ohne ihr Dasein permanent rechtfertigen zu müssen (P27).

Weitere Befragte erwähnen im Hinblick auf diese Frage die Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen (P1), die Bedeutung der Vorkenntnisse für die Wahl zweisprachiger Zweige (P42) und das mögliche Erlernen des Okzitanischen ohne Vorkenntnisse anderer Sprachen (P54).

8.5. Ergebnisse: Standardisierung und Unterricht

Der vierte Block des Fragebogens behandelt die Standardisierung des Okzitanischen und ihre Auswirkungen auf den schulischen Kontext. Hierzu mussten die Befragten eingangs verschiedene Kommunikationssituationen im Schulumfeld anhand einer Skala von 1/*occitan standard* bis 6/*dialecte* der jeweils zu verwendenden Varietät bzw. dem Französischen zuordnen, bevor sie ihren Grad der Zustimmung zu einigen Aussagen zur ‚Künstlichkeit‘ des schulisch gelehrtten Okzitanisch, der Verbreitung der Standardisierung durch den Unterricht und *vice versa*, dem ausschließlichen Unterricht der Standardvarietät sowie der Stärkung des Okzitanischen im Alltag durch die Vermittlung verschiedener Varietäten im Okzitanischunterricht mittels Likert-Skalen von 1/*pas du tout d'accord* bis 6/*tout à fait d'accord* ausdrücken.

Um weitere Erkenntnisse in diesem Zusammenhang zu gewinnen und die Ergebnisse der durchgängig geschlossenen Fragen abzurunden, wurde den Teilnehmenden bei allen Fragen die Möglichkeit eines freiwilligen zusätzlichen Kommentars gegeben.

8.5.1. Wahl der Varietät nach Kontext

Wie ein Blick auf die nachfolgende Abbildung bzw. die Tabelle 33 im Anhang zeigt, werden allen abgefragten Kommunikationssituationen im Schulkontext eher die lokalen Varietäten zugeschrieben, wovon die Mittelwerte, die allesamt über der exakten Skalenmitte mit 3,5 liegen. Ebenso lässt sich eine weitere Tendenz feststellen, denn je stärker eine Kommunikationssituation einer Unterrichtssituation entspricht, desto eher wird die Standardvarietät als zu verwendende Sprachform betrachtet.

Aus diesem Grund weisen die Kontexte ‚Schulweg‘ und ‚Pause‘ *ex aequo* mit 4,94 den höchsten Mittelwert auf, dicht gefolgt von der Mittagspause (4,91), in der ebenso eher die Dialekte verwendet werden sollten. Die niedrigsten arithmetischen Mittel lassen sich bei den nichtsprachlichen Unterrichtsgegenständen (3,85), den Freigegegenständen (4,01) sowie dem eigentlichen Okzitanischunterricht (4,1) finden. Die Gespräche zwischen den unterschiedlichen Beteiligten, Ausflüge sowie der Sport- und Kunstunterricht bilden das Mittelfeld mit Durchschnittswerten zwischen 4,14 und 4,66.

Die weiteren statistischen Maße belegen, dass die Antworten relativ heterogen ausgefallen sind, wovon die relativ hohen Standardabweichungen (alle über 1,5), aber auch die Differenz zu den Median- sowie Modalwerten zeugt. Am einheitlichsten sind die Bewertungen des Schulwegs, der Pause und der Mittagspause, während die Zuordnung der nichtsprachlichen Fächer, der Freigegegenstände als auch des Okzitanischunterrichts zu einer Varietät am heterogensten sind.

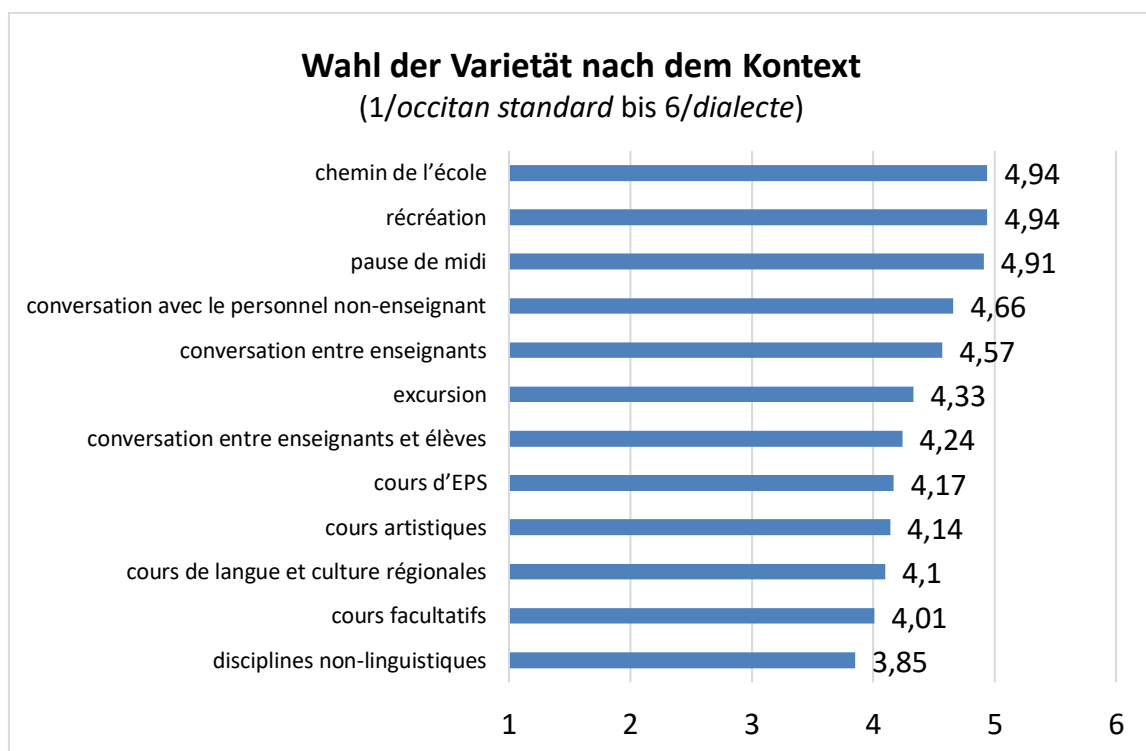


Abb. 9: Wahl der Varietät nach dem Kontext (Mittelwerte)

Da ebenso die Option ‚Französisch‘ neben der sechssteiligen Skala angeboten wurde, sei kurz auf die Frequenz derselben eingegangen. In 59 der 78 Datensätzen wurde diese Option nie angekreuzt und folglich wurden nur Varietäten des Okzitanischen den angeführten Kommunikationssituationen zugeordnet.

Die häufigsten Kontexte, in denen auf das Französische zurückgegriffen werden sollte, sind die Gespräche mit dem nichtpädagogischen Personal (N = 13), der Schulweg (N = 12) sowie die Mittagspause (N = 10). Am seltensten sollte im Okzitanischunterricht (N = 1) und im Kunstunterricht, während Exkursionen sowie in Gesprächen zwischen Lehrenden und Schüler(inne)n (alle: N = 2) die französische Sprache verwendet werden.

In den fakultativen Anmerkungen wiederholten sich insbesondere zwei Aspekte in Zusammenhang mit der Standardisierung – der kritische Blick auf die Standardisierung sowie das vorherrschende Standard-Dialekte-Kontinuum („Diasystem“ in der Diktion von Pierre Bec):

Erstens wurde von einigen Befragten (P39/P64/P69/P75) betont, dass es keinen Standard gebe und das „*languedocien francisé*“ (franz.: französisierte Languedokische | P64) keinesfalls als Standardvarietät betrachtet werden könne. Was denn eigentlich ein „Standard“ – vor allem hinsichtlich der okzitanischen Sprache – sei, fragten sich ebenso einige Lehrende (P19/P28/P42).

Genauso oft kommentierten Befragte (P13/P20/P28/P66), dass der Standard und die Dialekte nicht als Gegensätze angesehen werden dürften, sondern diese vielmehr unterschiedliche Nuancen eines Kontinuums darstellten. Aus diesem Grund liegt die Varietätenwahl vielmehr an den jeweils an einer Konversation Beteiligten, insbesondere an ihren Sprachkenntnissen, denn an den weiteren externen Faktoren (P13).

Eng mit dem letzten Punkt verbunden, ist die Frage nach dem in der Befragung gemachten Gegensatz zwischen den okzitanischen Sprachformen sowie dem Französischen, der laut zwei Lehrenden außerhalb der Schule nicht existiert, zumal die Kinder und Jugendlichen auch mit nichtokzitanischsprachigen Kolleg(inn)en sprechen und fast keine Primärsprecher/innen kennen, wodurch *de facto* nur Französisch verwendet wird (P51/P71).

Während einzelne Befragte Verständnis für die normative Praxis der Sprache im schulischen Unterricht zeigen (P11) und die Standardisierung als „nötiges Übel“ für eine weitere Verbreitung des Okzitanischen (P1) bezeichnen, wird weitaus öfter eine stärkere Behandlung bzw. Verwendung der lokalen Varietäten gefordert, um mit den Primärsprecher(inne)n außerhalb der Schule kommunizieren zu können; um den Zusammenhalt in der okzitanischen Sprachgemeinschaft zu stärken (P71); um zu zeigen, dass es noch weitere Varietäten neben dem Standard gibt, und um diese den Lernenden ansatzweise zu vermitteln (P8).

In Anbetracht der großen Vielfalt an sprachlichen Formen (P1/P4) stellt das Standard-okzitanische für viele eine ‚künstliche‘ Varietät (P4) dar, die die Wahlfreiheit einschränkt (P1). Ferner wird angemerkt, dass das interdialektale Verständnis gegen den schulischen Unterricht eines Standards spreche (P22).

8.5.2. Ausgewählte Aspekte der Standardisierung im Schulkontext

Wie in der Einleitung dieses Unterpunkts angekündigt, wurden die Lehrenden im Zuge des Online-Fragebogens ebenfalls zu weiteren Aspekten der Standardisierung im schulischen Kontext befragt. Die Zustimmung der Befragten zu fünf Aussagen zum Themenkomplex der Standardisierung und Schule sei nachstehend präsentiert.

‚KÜNSTLICHKEIT‘ DES UNTERRICHTETEN OKZITANISCH | Der oftmals geäußerten Behauptung, die im schulischen Okzitanischunterricht verwendete Varietät sei ‚künstlich‘ und stehe in keinerlei Beziehung zu den tatsächlich gesprochenen Formen, stimmen die Antwortenden nicht zu, wie der Mittelwert von 2,21 und die weiteren Ergebnisse in Tabelle 34 im Anhang belegen.

Ein Blick auf die anderen statistischen Größen – insbesondere die im Verhältnis zum Mittelwert hohe Standardabweichung (1,399) – zeigt, dass das arithmetische Mittel durch Ausreißer verzerrt ist, was von heterogenen Antworten zeugt.

Die fakultativen Kommentare lassen ebenfalls auf eine weitestgehend wertfreie Sicht auf das ‚künstliche‘ Schulokzitanisch schließen, dass als *„une base commune sur laquelle chacun est libre de greffer ou non une langue plus ancrée sur le plan géographique, social ou historique“*⁴⁹⁶ (P1) beschrieben wird. Es sollte folglich vielmehr eine minimal normalisierte und möglichst von Gallizismen freie Varietät im schulischen Unterricht gelehrt werden (P60). Eine Befragte (P20) weist darüber hinaus darauf hin, dass in den *Calandretas* kein künstliches Okzitanisch – entgegen der häufigen Kritik – gesprochen werde.

Oftmals ist das Schulokzitanisch gar nicht so weit von tatsächlich gesprochenen Varietäten entfernt (P13), weil viele Lehrende versuchen, die Sprachform des jeweiligen Ortes zu unterrichten, damit die Schüler/innen die erlernte Sprache ebenso in ihrem direkten Umfeld, insbesondere im Kontakt mit älteren Primärsprechenden, anwenden können (P4/P21/P32/P54/P56). Aufgrund der großen Lehrendenmobilität kann es ferner vorkommen, dass Lehrkräfte einen Dialekt unterrichten, der nicht ihrer geographisch-sprachlichen Herkunft entspricht (P21/P32).

496 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „eine gemeinsame Grundlage, auf die jede/r freiwillig eine geographisch, sozial oder historisch stärker verankerte Sprache aufsetzen kann“.

Die ältere Sprechendengeneration wird gerne als Möglichkeit, Okzitanisch außerhalb der Schule zu verwenden, genutzt, weshalb ein Bezug zur lokal gesprochenen Varietät wichtig ist (P13/P22/P54/P56). Um die Verbindung zur sprachlichen Umwelt zu verstärken, setzen Lehrer/innen gleichsam auf Projekte mit Museen, regionalen Sportler(inne)n, Geschichten-erzähler(inne)n, Tänzer(inne)n, Musiker(inne)n oder kommunizieren den Familien die verschiedensten okzitanischen Aktivitäten im *département* (P8). Außerdem wird von Projekten zum Sammeln von Sprachdaten von Primärsprecher(inne)n, die anschließend im Unterricht bearbeitet werden, berichtet (P56).

Ein Befragter betont darüber hinaus, dass die Sprache, egal in welchem Dialekt sie unterrichtet werde, immer mit Geschichte behaftet sei und einen gesellschaftlichen Bezug aufweise, sie allerdings tatsächlich nicht ein exaktes Abbild der real gesprochenen Varietäten sei (P28). Diesem Verständnis pflichtet ein anderer Lehrender bei, der davon spricht, dass sich das ‚*occitan artificiel*‘ nicht unterrichten lasse, sondern sich vielmehr selbst konstruiere (P22).

VERBREITETERER UNTERRICHT DURCH AKZEPTANZ DER STANDARDISIERUNG | Der Hoffnung, der Okzitanischunterricht könnte sich durch eine größere Akzeptanz der Standardisierung weiterhin verbreiten, stimmen die Befragten – im Hinblick auf das arithmetische Mittel von 2,99 – eher nicht zu (siehe Tabelle 35 im Anhang).

Wie die relativ hohe Standardabweichung von 1,732 sowie der Modalwert 1, der um zwei Skalenpunkte, immerhin ein Drittel der gesamten Likert-Skala, vom Mittelwert entfernt ist, belegen, verzerren einige höhere Zustimmungen den an sich eher niedrigen Grad der Zustimmung zu dieser Aussage.

Die fakultativen Kommentare lassen ebenfalls eine Ablehnung der Aussage erkennen, was vor allem an der Standardisierung liegt, die für viele immer noch ein rotes Tuch darstellt. So fragen sich einige Teilnehmende (P28/P32/P56), wozu es überhaupt einen Standard brauche und was man unter ‚Standardisierung‘ denn verstehen solle. Des Weiteren wird kritisch hinterfragt, welche Varietät als Standard angesehen werden solle (P75), und eine languedokisch geprägte Standardform vehement abgelehnt (P69).

Ein Kommentar (P43) spricht sich aus Gründen der sprachlichen Biodiversität sowie der dialektalen Interkomprehension im Okzitanischen gegen eine Standardisierung aus, während von weiteren Lehrenden (P4/P71) auch der Respekt bzw. die Anerkennung der dialektalen Vielfalt genannt werden.

Ein anderer Befragter (P36) sieht die Standardisierung im Zusammenhang mit dem Schulunterricht differenzierter und betont, dass es im Unterricht zwar eine sprachliche Brücke zum Standard hin benötige, aber die spontane Sprachproduktion im Dialekt gefördert werden sollte. Hierzu ergänzt ein Lehrender (P71), dass die Schrift durchaus normalisiert werden sollte, aber die Dialekte genauso wertvoll wie ein Standard seien und daher verwendet werden sollten.

Ein kämpferischeres Argument gegen die Standardisierung ist die vermeintlich damit verbundene Ausmerzungen der primär mündlich gebrauchten Dialekte, was nicht nur den Reichtum der dialektalen Vielfalt einschränken würde, sondern auch das Gefühl der sprachlichen Zugehörigkeit sowie das Interesse am sprachlichen Erbe bzw. der Geschichte (P13).

Bezogen auf den schulischen Okzitanischunterricht wird die Standardisierung nicht als *conditio sine qua non* betrachtet, die es für eine weitere Verbreitung des Unterrichts braucht (P1). Vielmehr müsste die unterrichtete Varietät im betreffenden Gebiet anerkannt werden, damit sie weitergegeben wird (P42).

VERBREITETERE STANDARDISIERUNG DURCH INTENSIVEREN UNTERRICHT | Verglichen mit der vorherigen Frage nach der Auswirkung einer größeren Akzeptanz der Standardisierung auf den Unterricht stimmen mehr Personen zu, dass ein intensiverer Unterricht der Standardisierung zu größerer Bedeutung verhelfen könnte. Nicht nur das arithmetische Mittel liegt mit 3,41 höher, sondern auch der Modus mit dem Wert 5 (siehe Tabelle 36 im Anhang).

Erneut lassen die statistischen Größen auf eine Heterogenität der Antworten schließen, denn mit 1,670 ist die Standardabweichung verhältnismäßig hoch. Zudem liegt der Modus (5) eindeutig über dem Durchschnittswert und ist ferner zwei Skalenpunkte vom Median entfernt.

Zu dieser Frage hinterließen nur sehr wenige Lehrende Anmerkungen, die wiederum auf ein tendenziell negatives Bild der Standardisierung hinweisen. Beispielsweise wird betont, dass es keine Standardisierung des Okzitanischen gebe (P75) bzw. keine Standardvarietät unterrichtet werde (P4). Ein weiterer Teilnehmender (P28) wiederholt, es sei unklar, was unter dem Begriff eigentlich zu verstehen sei.

Während die Standardisierung – gemeint ist in diesem Kommentar wohl vielmehr die Kodifizierung – der Schrift akzeptiert wird, wird die Standardisierung als autoritäre Vereinheitlichung der Sprache, die dadurch all ihre Qualitäten, wie die Flexibilität, aber auch Kreativität, verlieren würde, abgelehnt (P13).

Eine ähnlich pessimistische Einstellung findet sich in der letzten Anmerkung (P57), laut der sich jede/r vielmehr seiner/ihrer eigenen Varietät widmen sollte, um sich somit dem Reichtum der dialektalen Interkomprehension zu öffnen. Die Standardisierung würde in diesem Kontext somit ein Auslöschen des dialektalen Reichtums sowie der Identität darstellen.

AUSSCHLIESSLICHER UNTERRICHT DES STANDARDS | Die statistischen Werte in Tabelle 37 im Anhang belegen die große Ablehnung eines Okzitanischunterrichts, der nur eine languedokisch geprägte Standardform vermittelt. Sowohl der niedrige Mittelwert von 1,37 als auch der niedrige Median bzw. Modus (beide: 1) sprechen für dieses Ergebnis.

Die abgegebenen Antworten weisen den höchsten Grad an Homogenität innerhalb der gesamten Umfrage auf, was sich an der geringen Standardabweichung von 0,941, der geringeren Spannweite von 4 sowie der Übereinstimmung von Median und Modus ablesen lässt.

Das Hauptargument gegen den ausschließlichen Unterricht eines languedokisch geprägten Standards ist die Ablehnung gegenüber allen anderen regionalen Varietäten (P1), aber auch der regionale Zentralismus (P71), der dieser Auswahl zugrunde liegen könnte. Indem eine Sprachform zum Standard erhoben wird, würde man dasselbe, was man der französischen Regierung seit Langem vorwirft, nachmachen (P13/P43). Durch die Privilegierung des Standardokzitanischen im Unterricht trüge man außerdem zu einer Verarmung der Sprache (P32) und weiteren Entwurzelung der Sprecher/innen (P72) bei.

Da erst die dialektalen Unterschiede den Reichtum und die ‚Intelligenz‘ der okzitanischen Sprache ausmachen würden und man sich ohnehin bereits über Dialektgrenzen hinweg verständigen kann, wird eine Privilegierung des Languedokischen als Standardvarietät abgelehnt (P4). Erst durch das Kultivieren der regionalen Besonderheiten könne man sich allen anderen Varietäten hin öffnen, so der Grundtenor des freiwilligen Kommentars von P71.

Weiters wären die Bewohner der Gaskogne, der Provence sowie Nordokzitanien nicht mit dieser Wahl einverstanden (P11). Eine ähnliche Aussage lässt sich einer Anmerkung (P69) entnehmen, in der ausgeführt wird, dass in der Dordogne im Verhältnis zur Größe der Bevölkerung weitaus mehr Schüler/innen den Okzitanischunterricht im *lycée* besuchen als etwa im *département* Haute-Garonne.

Die Kenntnis einer gemeinsamen Basis werde akzeptiert, solange die lokalen Formen des Okzitanischen respektiert werden, zumal diese eine Verbindung zur Umwelt und der Kultur darstellen würden (P15/P57). Ein Befragter (P18) fügt in diesem Zusammenhang hinzu, dass die Lehrenden nur die lokalen Formen unterrichteten, nicht den Standard. Wohin eine Störung

dieser Verbindung zum sprachlichen Umfeld führe, würde die *Calandretas* belegen, die bisweilen ein Okzitanisch unterrichten, das die Familien nicht verwenden bzw. verstehen (P71).

STÄRKUNG DER SOZIALEN FUNKTION DURCH UNTERRICHT IN MEHREREN VARIETÄTEN | Wie der Durchschnitt von 4,49 (vgl. die Werte in Tabelle 38 im Anhang) zeigt, sehen die Befragten in einem Okzitanischunterricht, der den Standard wie auch lokale Varietäten behandelt, durchaus eine Möglichkeit, die soziale Bedeutung im Alltag zu stärken.

Trotz der eher hohen Zustimmung fallen die Bewertungen auch bei dieser Aussage heterogener aus, wovon die Standardabweichung 1,649 sowie die höheren Werte des Medians (5) respektive des Modus (6) zeugen.

Zum wiederholten Male fällt in den fakultativen Kommentaren die ablehnende Haltung gegenüber jeglicher Form der Standardisierung auf, die sich im Negieren der Existenz eines Standards (P56/P75) oder der Frage nach der zum Standard zu erhebenden Varietät (P42) manifestiert. Außerdem wird die Sinnhaftigkeit eines Standards hinterfragt, zumal die Interkomprehension zwischen den Dialekten gegeben sei (P75).

Es zeigt sich zudem eine gewisse Befürchtung, ein Unterricht, der mehrere Varietäten thematisiere, könnte die Lernenden mehr verwirren und alles komplizierter machen (P57). Einige Lehrende sprechen daher davon, nur die lokale Form (P3) bzw. den regionalen Dialekt (P71) in der Schule zu verwenden und hierbei die lokalen Besonderheiten hervorzuheben.

Eine intensive Beschäftigung mit mehreren lokalen Varietäten erscheint ferner wenig sinnvoll, weil die Schüler/innen außerhalb der Schule ohnehin nur selten mit Okzitanisch in Berührung kommen (P11). Weitere Dialekte sollten nur zur Entdeckung derselben sowie zur Interkomprehension dienen (P3).

Die einzige positive Anmerkung sieht in dialektalen Kenntnissen einen Schlüssel zum Verständnis des Umfelds, der Geschichte, der Sprachgeschichte sowie einen Schlüssel zum Austausch zwischen den Regionen (P13).

8.6. Ergebnisse: Soziale Funktion und Unterricht

Die soziale Funktion des Okzitanischen und ihre Auswirkungen auf den Unterricht bzw. *vice versa* stellen den Inhalt des letzten Abschnitts der Befragung dar. In diesem Zusammenhang mussten die Teilnehmenden zu Beginn im Rahmen einer offenen Frage konkrete Maßnahmen zur Steigerung der sozialen Bedeutung im schulisch-universitären Kontext nennen. Daran anschließend, folgten elf Aussagen aus dem Themenfeld der sozialen Funktion mit Bezug zum

Unterricht, die es erneut anhand einer Likert-Skala von 1/*pas du tout d'accord* bis 6/*tout à fait d'accord* zu bewerten galt.

Zur besseren Illustration ihrer Bewertungen konnten die Befragten bei allen likert-skalierten Fragen fakultative Anmerkungen formulieren, die in der Auswertung auf die deskriptiv-statistischen Ergebnisse bezogen werden.

8.6.1. Schulische Maßnahmen zur Stärkung der sozialen Funktion

Trotz der präzisen Fragestellung nach konkreten Maßnahmen im Bereich des Pädagogischen, Methodisch-Didaktischen oder auch Administrativen zur Stärkung der sozialen Funktion des Okzitanischen in bilingualen bzw. immersiven Schulen oder an den Universitäten nennen zahlreiche Befragte allgemeine Forderungen zur Verbesserung der soziolinguistischen Situation des Okzitanischen, wie eine stärkere öffentliche Präsenz in der Gesellschaft oder in Medien (P13/P15/P22/P27/42/P43/P44) – ein Befragter (P22) spricht sogar von einer nötigen ‚Überanerkennung‘ (frz.: *survalorisation*), um den soziolinguistischen Kontext des Okzitanischen zu verbessern.

Eine weitere abstrakte Forderung, die sich wiederholt in den offenen Antworten findet, ist die Nützlichkeit respektive der Sinn, den die Lernenden außerhalb der Schule sehen müssen, um überhaupt Okzitanisch zu erlernen (P20/P51/P56). Wie dieses Bedürfnis allerdings geweckt werden kann, wird nicht ausgeführt.

Obwohl sich diese offene Frage auf zweisprachige Zweige, *Calandretas* sowie Universitäten bezieht, zumal sich diese Bildungsinstitutionen durch eine intensivere Sprachverwendung auszeichnen, merkt ein Lehrender an, dass alle Maßnahmen zur Stärkung der sozialen Funktion ebenso auf die anderen Schultypen zutreffen sollte (P14).

Bei den Antworten, die sich tatsächlich auf die Frage beziehen und konkrete Maßnahmen nennen, zeigen sich mehrere Trends wie die zweisprachige Beschilderung, die Vorbildfunktion der Lehrenden, die ausschließliche Verwendung des Okzitanischen, ein Unterrichtsangebot in allen Schultypen sowie kulturelle Aktivitäten und Projekte.

Die mit Abstand am häufigsten angeführte Maßnahme zur Stärkung der sozialen Funktion der okzitanischen Sprache ist das Anbringen einer zweisprachigen Beschilderung in den Schulen (P1/P4/P12/P14/P15/P22/P50/P67/P72). Auf diesem Weg kann nicht nur die Frequenz der sprachlichen Exposition erhöht werden, sondern das Okzitanische gleichsam ikonographisch eine gleichberechtigte Rolle mit dem Französischen einnehmen. Zudem wird ange-

regt, Werbung für moderne okzitanischsprachige Medien bzw. Musikgruppen in den Schulen anzubringen (P22).

Wie bedeutsam die Lehrkräfte als Vorbild in Bezug auf die Sprachverwendung sind, lässt sich an der mehrmaligen Nennung (P5/P7/P25/P32/P49/P54/P70/P72) ablesen. Die Lehrenden in bilingualen wie immersiven Schulen, aber auch an Universitäten sollten ausschließlich auf Okzitanisch unterrichten oder dieses zumindest so oft wie möglich verwenden, ohne aus Angst vor Verständnisproblemen systematisch auf das Französische zurückzugreifen (P1/P3/P68). Hierzu müssen jedoch Situationen geschaffen werden, die den Gebrauch der Sprache nachvollziehbar erfordern (P58).

Die Wichtigkeit und Funktionalität des Okzitanischen im Alltag ist laut den Befragten ferner durch ein breiteres und vor allem durchgängiges Unterrichtsangebot in allen Schultypen, von der *école maternelle* bis hin zu den Hochschulen, zu stärken (P9/P19/P22/P41/P63). Teilweise wird sogar ein verpflichtender Unterricht – zumindest eine *initiation* – in allen Schulen gefordert, damit die Anzahl an potentiellen Sprecher(inne)n ansteigt (P6/P24/P76).

Um das Okzitanische im Alltag zu fördern, setzen viele Befragte (P1/P2/P15/P45/P47/P54/P63/P72) auf Projekte und Aktivitäten, insbesondere mit kulturellem Bezug. Indem Schüler/innen an solchen Veranstaltungen teilnehmen, trainieren sie nicht nur ihre Sprachkenntnisse und vertiefen ihr Wissen über die Kultur, sondern verwenden diese außerhalb der Schule, was die soziale Funktion der Sprache stärkt.

Für Aktivitäten jeglicher Art wird die Kooperation mit Vereinen (P1), aber auch der Austausch mit anderen Sprecher(inn e)n, allen voran älteren Primärsprecher(inne)n (P1/P56), angeregt, wodurch die Sprachverwendung in den außerschulischen Kontext verschoben werden könne und man somit der jungen Generation die Lebendigkeit und Verwendbarkeit des Okzitanischen im Alltag zeige. Ein Teilnehmender (P38) spricht sich sogar für eine Kooperation mit Partner(inne)n in gesamt Europa aus, um den grenzüberschreitenden Charakter der Sprache zu verdeutlichen.

Als Anreiz für Lernende, die an einem solchen Austausch teilnehmen bzw. untereinander auf Okzitanisch sprechen, können sich drei Befragte (P49/P61/P77) ein Bonussystem vorstellen, wohingegen ein Lehrender (P78) von einer ‚Strafe‘ bei Gebrauch des Französischen spricht.

Nicht minder wichtig für die Erhöhung des Anteils des Sprachgebrauchs in Kommunikationssituationen außerhalb des Unterrichts sind die Nichtokzitanischlehrenden sowie das sonstige schulische Personal. Durch die Weiterbildung bereits angestellter Lehrkräfte (P57/P71), aber auch die Anstellung von okzitanischsprachigem, nichtpädagogischem Personal,

beispielsweise von Schulkrankenschwestern, Schulwarten oder Kantinenkräften (P11/P14), könnten weitere Sprechkanäle im Alltag – seien es nur Begrüßungen (P67) – geschaffen werden. Doch auch die Ausbildung von erwachsenen Sprecher(inne)n (P34/P75), idealerweise der Eltern der Okzitanischlernenden, könnte einen verstärkten Austausch in der Sprache schaffen.

Strukturell betrachtet, sehen Befragte in einer größeren Anzahl an *Calandretas*, vor allem den *collègis Calandreta* (P36), einer höheren Anzahl an Okzitanischstunden (P73) sowie Änderungen im bilingualen Unterricht Möglichkeiten zur Verbesserung der sozialen Funktion des Okzitanischen, indem die Sprachausbildung intensiviert wird. So sollten mehr Fächer auf Okzitanisch in zweisprachigen Zweigen unterrichtet werden (P36) und das Unterrichtsmodell ‚1 Lehrer – 1 Sprache‘ (P59) verstärkt Anwendung finden.

Bezogen auf den konkreten Unterricht führen Befragte an, dass dieser individualisiert werden sollte (P31), möglichst viele spielerische Situationen bieten sollte (P77) und die Kultur ebenso gefördert werden sollte (P35), um den Unterricht aus dem Klassenzimmer hinaus zu verlagern. Außerdem fordern Teilnehmende eine stärkere Rolle für die Dialekte (P36), die im außerschulischen Kontext eine größere Bedeutung besitzen. Den Lernenden in bilingualen Klassen sollte erlaubt werden, Aufgaben in jeder der beiden Sprachen abzugeben (P4). Generell sei es wichtig, den Lernenden dabei zu helfen, aktiv in ihren eigenen Lernprozessen zu werden und somit eine Eigenverantwortung für ihr Lernen zu entwickeln (P18).

Was die Lehrmittel betrifft, so sollten diese es ermöglichen, dass Okzitanische nach Hause bzw. in die Familien zu bringen (P66). Auf diese Weise erschließen sich nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für ihre Eltern intensivere sowie vielfältigere Möglichkeiten zur Sprachverwendung.

Im Hinblick auf die Universitäten fordert ein Lehrender (P22) einen intensiveren Sprachunterricht anstatt des – seiner Meinung nach – verhältnismäßig zu hohen Anteils an Literaturwissenschaften, um die Sprachverwendung *à la longue* zu fördern.

8.6.2. Ausgewählte Aussagen zur sozialen Funktion

Zur Untersuchung der sozialen Funktion der okzitanischen Sprache im schulischen Kontext seien nachstehend einige Aussagen, denen die Befragten im Rahmen der Online-Erhebung zustimmen sollten bzw. die sie ablehnen sollten, näher analysiert und kommentiert.

ANALYSE DER VERWENDUNG DES OKZITANISCHEN IM SCHULKONTEXT | Wie der Mittelwert von 4,64 sowie die weiteren statistischen Maße in Tabelle 39 zeigen, fällt die Zustimmung zur Aussage, es bedürfe einer Analyse der Verwendung des Okzitanischen in bilingualen und immersiven Schulen, um die Rolle der Sprache im Schulalltag zu verbessern, relativ hoch aus. Außerdem ist dieses Ergebnis homogener, wovon der Median sowie der Modalwert von 5, aber auch die nicht allzu große Standardabweichung (1,162) zeugen.

Die vereinzelt Anmerkungen, die zu dieser Frage gemacht wurden, schränken jedoch den Nutzen einer derartigen Analyse ein, denn aufgrund der geringen Anzahl an Okzitanophonen, insbesondere in bilingualen Zweigen, gebe es nur wenig zu untersuchen (P56/P75). Weiters wird angezweifelt, dass eine gründliche Untersuchung der Sprachverwendung in den genannten Schultypen tatsächlich das Okzitanische fördern könnte (P27). Ein Befragter (P13) äußert ferner die Sorge, den Lehrenden oder dem sonstigen Personal, die nicht immer Primärsprecher/innen sind, könnten Schwierigkeiten aus einer solchen Analyse erwachsen, weshalb es diese zu respektieren gelte und die Untersuchung nur freiwillig durchgeführt werden sollte.

ZUNEHMENDE ENTFERNUNG DES UNTERRICHTS VON DER REALITÄT | Der Aussage, der Okzitanischunterricht würde sich zusehends von der sprachlichen und gesellschaftlichen Realität entfernen, stimmen die Befragten im Durchschnitt eher nicht zu (vgl. Tabelle 40 im Anhang), was sich durch das arithmetische Mittel von 3,12 sowie den Median und den Modus, die allesamt unterhalb der Skalenmitte von 3,5 liegen, belegen lässt. Die geringe Differenz zwischen diesen Maßen sowie die eher geringe Standardabweichung von 1,386 verdeutlichen außerdem die Gleichmäßigkeit der Antworten.

Wie auch die statistischen Resultate zeigen die fakultativen Kommentare, dass die Befragten die Aussage eher ablehnen – nur ein Lehrender (P56) stimmt gar nicht zu –, allerdings aus unterschiedlichen Gründen: Während manche sich generell fragen, ob das Okzitanische überhaupt eine soziale Realität aufweise, zumal es nur spärlich außerhalb der Schulen verwendet werde (P1), merken andere an, dass sie zwar eine Zunahme der sprachlichen Entfernung zwischen dem Schulokzitanischen sowie den außerschulisch gesprochenen Varietäten wahrnehmen würden, aber nicht in sozialer Hinsicht (P78). Darüber hinaus sollte die sprachliche Realität der *patois* bzw. der immer stärker vom Französischen geprägten, in den Familien verwendeten Sprachformen (P4) nicht mit der okzitanischen Sprache in der Schule verwechselt werden (P57). Die getroffene Aussage wird ebenso abgelehnt, weil der Unterricht vielmehr einen Beitrag zum Gleichgewicht der Schüler/innen im Hinblick auf ihre Identität, ihr gesellschaftliches und soziales Umfeld darstelle (P69).

Die restlichen Stimmen nehmen ein zunehmendes Auseinanderdriften der Dialekte sowie des Schulokzitanischen wahr, das manchmal sogar so weit geht, dass manche das Gefühl haben, nicht mehr dieselbe Sprache zu sprechen. Ebenso entwickeln sich die sozialen Realitäten auseinander, zumal Junge und Alte unterschiedliche Wirklichkeiten leben und sich die Gesellschaft – genauso wie die Sprache – weiterentwickeln würden (P11).

Eine Befragte spricht in diesem Zusammenhang von einem Teufelskreis, denn je weniger das Okzitanische tatsächlich verwendet werde, desto stärker werde die Nachfrage nach einem entsprechenden Unterricht, weil das Gefühl des Verlustes seiner selbst auftrete (P13).

Die Sprache verliere zwar zusehends ihre gesellschaftliche Verwendung und kenne nur wenig schulische Verwendung, aber das sollte nicht davon abhalten, den Unterricht am okzitanophonen Umfeld zu orientieren (P14). Die Schule könne somit neue Lernanreize für Kinder, aber auch in weiterer Folge Erwachsene bieten, für die das Okzitanische trotz Referenzen, wie Großeltern oder Toponyme, oftmals ein unbekanntes bzw. verkanntes Thema sei (P36).

Der Themenbereich der sozialen Realität sei ebenso negativ besetzt, denn die Unwissenheit der Sprecher/innen, dass sie eine Sprache sprechen, bzw. der Jungen und Neuzugezogenen, dass Okzitanisch die Sprache des Gebiets sei, in dem sie nun wohnen, werde ebenso als eine soziale Realität betrachtet (P22).

Hinsichtlich einer Annäherung zwischen Dialekten und der schulisch gelehrt Varietät spricht sich ein Lehrender dagegen aus, weil *„la réalité linguistique et sociale, c’est celle de la substitution linguistique et la francisation à outrance des locuteurs. Se conformer à la réalité linguistique et sociale voudrait simplement dire passer au français“*⁴⁹⁷ (P66). Vielmehr soll laut dieser Anmerkung die klassisch geprägte Standardvarietät weiterhin gelehrt werden.

ANNÄHERUNG VON BILDUNGSINSTITUTIONEN UND PRIMÄRSPRECHENDEN | Dass eine Annäherung von Schulen und Universitäten einerseits sowie Primärsprecher(inne)n andererseits zum Abbau von gegenseitigen Vorurteilen führen könnte, wird von den Befragten bekräftigt, was der Mittelwert von 4,85 sowie die weiteren Daten in Tabelle 41 im Anhang belegen. Trotz der geringeren Standardabweichung lassen sich einige Ausreißer in der Beantwortung feststellen, denn insbesondere der Modus (6) liegt deutlich über dem arithmetischen Mittel.

497 Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „die sprachliche und soziale Realität jene der sprachlichen Ersetzung und exzessiven Französisierung der Sprecher/innen ist. Sich an die sprachliche und soziale Wirklichkeit anzupassen, würde schlicht und ergreifend bedeuten, zum Französischen hin zu wechseln“.

Zwei Lehrende (P69/P75) führen in ihren Anmerkungen an, es gebe keine Vorurteile, zumal viele Kinder und Jugendliche die okzitanische Sprache verwenden, um mit ihren Großeltern zu kommunizieren. Ein ähnlicher Gedanke ist das intergenerationelle Band, das das Okzitanische darstelle und dem das Erlernen der Sprache in der Schule einen Sinn verleihe (P21).

Einige Kommentare schränken die generell hohe Zustimmung weiter ein, so funktioniere diese Annäherung etwa nur, wenn ältere Personen akzeptierten, dass die junge Generation nicht exakt ihre Varietät spreche (P11). Da sich jedoch viele Primärsprecher/innen für ihre Sprache und Kultur schämen würden und ihnen bei der Idee, mit Kindern und Lehrenden zu sprechen, unwohl sei, gebe es nur wenige Menschen, die einen Willen zur Weitergabe ihres Wissens verspüren – zumeist sind dies Personen, die ohnehin bereits in Kulturvereinen engagiert seien (P22).

Ebenso stellt das Alter der meisten Sprechenden einen Grund, der die Verbindung zwischen Schulen und Okzitanophonen einschränkt, dar, weil die Schüler/innen sich nicht immer in den älteren Sprecher(inne)n wiederfinden (P40).

Obwohl ältere Personen weiterhin von ‚*patois*‘ sprechen, erkennen sie, dass es sich um dieselbe Sprache handelt, die auch im *collège* unterrichtet wird. Die Lernenden könnten ihrerseits durch entsprechende Projekte, wie etwa der Sammlung von Sprachdaten, erfahren, dass das *patois* ihrer Großeltern bzw. des Umfelds nichts Anderes als das von ihnen im Unterricht erlernte Okzitanisch sei (P56).

Ein Befragter (P13), der nicht nur Lehrer, sondern auch *conseiller pédagogique d’occitan* in seinem *département* war, berichtet von einer Liste mit freiwilligen Personen, die als *intervenants* für die okzitanische Sprache in Schulen arbeiteten. Aufgrund der oftmaligen Identifikation einer Lehrkraft mit einem Unterrichtsgegenstand sei es unerlässlich, dass sich diese *intervenants* durch ein positives Auftreten auszeichnen, um nicht den Erfolg ihrer Arbeit zunichtezumachen (P57).

TUTORING-PROGRAMME ZUR HÄUFIGEREN SPRACHVERWENDUNG | Wie die Tabelle 42 im Anhang zeigt, stimmen die Lehrenden ähnlich oft der Aussage zu, Tutoring-Programme zwischen Schüler(inne)n bzw. Studierenden könnten die Verwendung des Okzitanischen in Schulen oder an Universitäten verstärken.

Das arithmetische Mittel von 4,79 ist durch einzelne höhere Beurteilungen nur leicht verzerrt, wovon der höhere Median sowie Modus, aber auch die niedrige Standardabweichung zeugen. Diese relative Homogenität der Antworten lässt sich ferner an der eingeschränkten

Spannweite von vier Skalenpunkten – im Gegensatz zu fünf Skalenpunkten, wie es bei den meisten Fragen der Fall ist – ablesen.

Laut einigen Kommentaren bestehen schon mehr oder minder institutionalisierte Formen von Peer-Tutoring an Schulen. Während es in manchen Schulen – je nach dem pädagogischen Schulschwerpunkt (P28) – informelle Programme in Mehrstufenklassen gibt (P13), existieren an anderen Schulstandorten institutionalisierte Tandems zwischen Lernenden unterschiedlicher Jahrgänge sowie verschiedener Schulen, was sehr positiv angenommen werde und den Schüler(inne)n tatsächlich in der Weiterentwicklung ihrer Sprachkenntnisse helfe. Allerdings müssten die Lehrenden bisweilen eingreifen, wenn das Französische gebraucht werde (P22).

Doch gilt es noch zu bedenken, dass das sprachliche Niveau der Lernenden stimmen müsse, um die Qualität der Sprachweitergabe zu gewährleisten (P42). Zudem ließen sich derartige Programme am Land wegen der größeren Distanzen nur schwieriger umsetzen als etwa im städtischen Bereich (P56).

WENIG AUSSERSCHULISCHE SPRACHVERWENDUNG | Die statistischen Maße in Tabelle 43 im Anhang belegen die durchschnittlich eher hohe Zustimmung (Mittelwert von 4,49) zur Behauptung, außerhalb des Unterrichts sprächen die Lernenden in bilingualen bzw. immersiven Schulen oder an Universitäten kaum Okzitanisch.

Wie die weiteren Ergebnisse – insbesondere die eingegrenzte Spannweite von vier Skalenpunkten wie auch der gleiche Median und Modalwert (beide: 4) zeigen, fallen die Beurteilungen dieser Aussage ziemlich homogen aus. Des Weiteren ist die Standardabweichung mit 1,170 verhältnismäßig niedrig.

Der Grad der Sprachverwendung seitens der Lernenden bzw. Studierenden außerhalb des Unterrichts sei äußerst variabel, denn während manche überhaupt nicht Okzitanisch sprechen würden, würden es manche regelmäßig in ihrem familiären Umfeld verwenden (P13). Doch trotz aller Kinder und Jugendlicher, die in ihrem außerschulischen Alltag Okzitanisch sprechen, sei die Sprachverwendung aufgrund der tief verankerten Vorurteile generell niedrig und werde nicht von der Gesellschaft gefördert (P11). Dass es soweit gekommen sei, verwundere angesichts der nachteiligen Diglossie nur wenige (P36).

Diejenigen, die die Sprache auch außerhalb des schulischen Kontextes verwenden würden, seien zumeist Kinder und Jugendliche, die ohnehin in ihrer Familie Okzitanisch sprechen würden (P22). Allerdings würden Eltern auch davon berichten, dass ihre Kinder zwar nicht mit ihnen kommunizieren, aber diese beim Spielen mit Geschwistern, sofern diese ebenso zweisprachige Schulen besuchen, oder alleine die okzitanische Sprache verwenden würden (P8).

Im Allgemeinen lasse sich die Sprachverwendung durch Schüler/innen und Studierende dann nachweisen, wenn keine Personen, die nicht Okzitanisch sprechen, anwesend seien (P4). Außerdem könnten Musik oder Tanz (P43), aber auch Veranstaltungen, beispielsweise Camps, in denen spielerisch, ohne jeglichen schulischen Charakter, die Sprach-erwendung initiiert werde (P56), das Sprechen in der Regionalsprache anregen.

Obgleich die jungen Sekundärsprechenden nur selten ihre Sprachkenntnisse außerhalb der Schule verwenden könnten, seien sie dennoch erfreut, Okzitanisch verwenden zu können (P51). Mitunter sei die Freude, in bestimmten Situationen eine von den Anderen nicht verstandene Sprache verwenden zu können, ausschlaggebend hierfür (P57).

Ein Universitätslehrender (P71) beschreibt die getroffene Entscheidung, außerhalb der Lehrveranstaltungen nur Okzitanisch zu sprechen, was rasche Lernfortschritte mit sich brachte. Diese Maßnahme beruhe jedoch auf dem freien Willen der Studierenden, die auf diese Weise der sozialen Funktion ihrer Sprache gewahr wurden.

GEHEMMTE SPRACHVERWENDUNG DURCH SUBJEKTIVE EINSCHÄTZUNG | Am Mittelwert von 4,38 (siehe Tabelle 44 im Anhang) lässt sich ablesen, dass die Befragten eher der Meinung sind, dass die Sprachverwendung durch die subjektive Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz gehemmt werde. Die Antworten fielen weniger homogen als bei den vorherigen Fragen aus, was sich an der größeren Spannweite sowie der etwas höheren Standardabweichung (1,271) erkennen lässt.

Die fakultativen Kommentare führen weiter aus, dass diese Hemmung aufgrund einer subjektiv als mangelhaft eingestuften Sprachverwendung primär die Erwachsenen betreffe (P11), aber insgesamt nur eine geringe Rolle spiele. Vielmehr würden die vielgestaltigen Stereotype über die Sprache (P36) sowie die generelle soziale Abwertung über Jahrzehnte hinweg (P13) als Ursachen für geistige Hürden gesehen, die die Sprachverwendung einschränken würden. Nur durch eine Aufwertung des Okzitanischen (P13) und das Aufheben dieser Barrieren könne sich der Unterricht in der Regionalsprache weiterverbreiten und eine zweisprachige Gesellschaft entstehen (P36).

Ein weiterer Befragter (P28) sieht in diesem Zusammenhang ein Problem größeren Maßstabs, das die gesamte Republik und alle Sprachen außer dem Französischen betreffe:

*Oui, mais c'est d'ailleurs un problème lié à l'enseignement en général en France – l'élève ne sait pas ce qu'il sait, et croit en rien savoir. De plus, les élèves français n'aiment pas parler dans des langues étrangères d'une façon générale. Je crois intrinsèquement qu'il y a un énorme blocage national sur cette question que l'on ne retrouve pas dans des pays comme la Belgique ou le Danemark.*⁴⁹⁸

AUTOMATISCHE VERWENDUNG DES FRANZÖSISCHEN | Die befragten Lehrenden stimmen der Aussage, man verwende automatisch das Französische, wenn man nicht wisse, ob das Gegenüber Okzitanisch spreche, in hohem Maße zu, wovon das hohe arithmetische Mittel (5,45) zeugt. Die weiteren statistischen Ergebnisse in Tabelle 45 im Anhang lassen auf eine weitgehend homogene Beurteilung durch die Befragten schließen, insbesondere die niedrige Standardabweichung (0,816) sowie der Median und Modalwert, die beide dem Skalenmaximum von 6 entsprechen.

Ein Teilnehmer merkt hierbei an, dass er die Sprache, je nachdem, wie der/die Gesprächspartner/in auf seine okzitanische Begrüßung antworte, wähle (P4). Der Vater eines Befragten versuche, zuerst auf Okzitanisch zu sprechen, bevor er auf das Französische ausweiche (P8).

Manchmal komme es sogar weit, dass zwei Okzitanischsprechende, die voneinander wissen, dass sie in der Regionalsprache kommunizieren könnten, Französisch aus Scham, aber auch Gewohnheit verwenden, um ihr mehrheitlich frankophones Umfeld nicht zu stören, was ein Befragter (P13) der lange Zeit herrschenden Scham vor der Verwendung des Okzitanischen, der *vergonha*, zuschreibt.

Außerdem wird vorgeschlagen, an Geschäften, in denen man mit dem Personal Okzitanisch sprechen könne, einheitliche Zeichen, die dies anzeigen würden, anzubringen. Ein weiterer Vorschlag in dieser Hinsicht wäre ein System aus Pins oder Anhängern, die Okzitanischkenntnisse anzeigen und somit zu einer häufigeren Sprachverwendung führen könnten (P56).

ANGST DER ELTERN, NICHT BEI SCHULISCHEM HELFEN ZU KÖNNEN | Wie die Tabelle 46 im Anhang zeigt, nehmen die befragten Lehrenden wahr (Mittelwert von 4,12), dass Eltern aus Angst, ihren Kindern in schulischen Belangen nicht weiterhelfen zu können, Schulen ohne Okzitanischunterricht oder maximal solche mit zweisprachigen Zweigen den bilingualen bzw. immersiven Schulen vorziehen.

⁴⁹⁸ Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Ja, aber es ist übrigens ein Problem, das mit dem Unterricht in Frankreich im Allgemeinen zusammenhängt – der Schüler weiß nicht, was er weiß, und glaubt, nichts zu wissen. Weiters mögen es französische Schülerinnen und Schüler generell nicht, Fremdsprachen zu sprechen. Ich glaube, dass es innerlich eine nationale Blockade bezüglich dieser Problematik gibt, die man in anderen Ländern, beispielsweise Belgien oder Dänemark, nicht vorfindet.“

Anhand der geringfügig höheren Standardabweichung sowie der unterschiedlichen Zentralmaße – der Median liegt bei 4, während der Modalwert *ex aequo* bei 3 und 5 liegt – lässt sich erkennen, dass die Proband(inn)en heterogenere Beurteilungen abgegeben haben.

Die wenigen zu dieser Frage hinterlassenen Kommentare beziehen sich großteils auf eine mangelnde oder fehlerhafte Information der Eltern (P66), die zu einer derartigen Sorge führen könnte. Wenn man sie korrekt informieren würde, würden sie oftmals ihre Meinung wechseln und die genannte Angst ablegen (P43). Neben einer klaren Erklärung des pädagogischen Ziels könnten den Erziehungsberechtigten Mittel, allen voran Lehr- und Übungsmaterialien, zur Verfügung gestellt werden, um ihnen bei der Unterstützung der Lernenden zu helfen (P54).

Ein Befragter (P13) merkt ferner an, dass es sich nur um wenige Eltern handle, die diesbezüglich besorgt seien, und dass es gut funktioniere, wenn man ihnen erkläre, dass sie ihren Kindern dennoch helfen könnten und dass dies ein Schatz sei, den sie auf ihre Art und Weise verbreiten könnten.

Manche Eltern ohne Okzitanischkenntnisse würden sogar immersive Schulen für ihre Kinder auswählen, um die gesamte Familie besser in die okzitanischsprachige Gemeinschaft integrieren zu können (P57).

VORSTELLUNG EINER LEBENSLANGEN ZWEISPRACHIGKEIT | Der Aussage, viele Eltern würden denken, dass der Besuch einer bilingualen oder immersiven Primarschule ausreiche, damit ihr Kind lebenslang zweisprachig sei, stimmen die Teilnehmenden eher zu, denn die durchschnittliche Bewertung fällt mit einem Wert von 4,06 über der Skalenmitte aus. Die nicht allzu hohe Standardabweichung (1,241) sowie eingeschränkte Spannweite von 4 zeigen darüber hinaus eine eher homogene Tendenz der Antworten (vgl. Tabelle 47 im Anhang).

Wie ein Befragter festhält, werden die Eltern normalerweise bei der Schuleinschreibung über die Ziele zweisprachiger Zweige informiert, sodass diese wissen sollten, dass man durch den bilingualen Unterricht nicht automatisch – und noch weniger lebenslang – zweisprachig werde (P4).

Darüber hinaus ist den Französischen und Franzosen aufgrund ihres tendenziell eher schwachen Niveaus in Fremdsprachen durchaus bewusst, dass eine rein schulische Verwendung nicht ausreiche, um ein gesamtes Leben lang eine Sprache auf hohem Niveau sprechen zu können. Diese Thematik werde daher immer öfter bei Elternsprechtagen aufgeworfen und diskutiert (P13). Sobald eine Sprache nicht mehr verwendet werde, verliere sie an Qualität im Allgemeinen (P54) und man vergesse sie schnell (P57).

Oftmals würden Erziehungsberechtigte ihre Kinder in bilingualen Zweigen anmelden, obwohl sie sich nicht für das Okzitanische an sich interessieren. Vielmehr möchten sie ihren Kindern die Vorzüge der Zweisprachigkeit sowie einen anderen pädagogischen Zugang mit kleineren Gruppengrößen angedeihen lassen. Weitaus interessanter sei allerdings ein bilingualer Unterricht mit Englisch als Unterrichtssprache, was dazu führe, dass viele Eltern ihre Eltern ab der 6^e lieber in zweisprachige Zweige mit Englisch schicken und der Okzitanischunterricht somit an Nachwuchs verlieren würde (P22/P36).

VERMITTLUNG PRAGMATISCHER KENNTNISSE | Die Befragten teilen großteils die Meinung, der Okzitanischunterricht sollte genauso pragmatische Kenntnisse vermitteln, was sich am eher hohen arithmetischen Mittel von 4,36 erkennen lässt (siehe Tabelle 48 im Anhang). Die Heterogenität der Beurteilungen fällt ferner eher gering aus, wie die im Verhältnis zum Mittelwert geringe Standardabweichung (1,248), aber auch der übereinstimmende Median und Modus (5) belegen.

Die fakultativen Kommentare zeigen erneut die Probleme eines Unterrichts, der auf die pragmatische Komponente der Sprache eingeht – nämlich die geringe Sprachverwendung des Okzitanischen, die es zu erhöhen gelte (P71).

So gesehen, erscheine es wichtiger denn je, eine in konkreten Kommunikationssituationen verwendbare Sprache zu lehren, damit die überholte Idee einer ‚toten‘ oder nur der Landbevölkerung vorbehaltenen Sprache nicht verstärkt werde und verdeutlicht werde, dass es sich um eine lebendige Sprache handle, die in allen Kontexten und Bereichen – von schriftlichen Texten bis hin zur sozialen Interaktion – neben dem Französischen verwendet werden könne (P1/P22/P36).

Kritische Stimmen sehen ein solches Vorhaben in Anbetracht der diversen sozialen Verwendungskontexte, die zusätzlich nur auf eine sprachliche Minderheit zutreffen, als schwierig an (P32). Des Weiteren wird die Befürchtung geäußert, der Kultur könnte zu wenig Bedeutung beigemessen werden (P15).

Zwei Befragte vertreten die Ansicht, es gebe bereits einen derartigen Unterricht (P13) und es bedürfe nicht nur pragmatischer, sondern auch anderer Kenntnisse des Okzitanischen (P43).

MEHR AUSSERSCHULISCHE LERNMÖGLICHKEITEN | An der äußerst hohen durchschnittlichen Bewertung von 5,44 lässt sich eine große Zustimmung der befragten Lehrkräfte in Hinblick auf eine verstärkte Nutzung außerschulischer bzw. -universitärer Lernmöglichkeiten, wie Exkursionen oder Projekte, erkennen. Die niedrige Standardabweichung (0,862) sowie die geringe

Differenz zum Median und Modalwert (beide: 6) zeigen ein homogenes Bild der Antworten (siehe Tabelle 49 im Anhang).

Die meisten freiwilligen Anmerkungen verdeutlichen, dass Lernmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts allgemein positiv angenommen werden (P13/P32/P36/P43). Je abwechslungsreicher diese Aktivitäten seien, desto motivierender seien sie für die Lernenden, aber auch die gesamte Gesellschaft (P36).

Allerdings mangle es stark am nötigen Budget (P42), das früher in größerem Maßstab von den Regionen und *départements* zur Verfügung gestellt worden sei (P13). In direktem Zusammenhang damit stehe die Frage, wer die Lehrenden für Aktivitäten, die vorwiegend in der Freizeit stattfinden, bezahle (P27).

Ein weiteres Hindernis seien die eingeschränkten Möglichkeiten mit Okzitanischbezug, denn nur sehr wenige Museen, Besuchszentren, Monumente etc. würden Führungen oder Informationen in der Regionalsprache anbieten, weshalb die Lehrenden häufig selbst Führungen übernehmen oder nur Treffen mit Primärsprecher(inne)n organisieren würden (P22).

Gleichsam führt ein Befragter an, dass es nicht die Rolle der Schule sei, die Sprachverwendung in der Gesellschaft zu ersetzen, zumal sie es war, die den Gebrauch des Okzitanischen in der Vergangenheit zerstörte (P12).

Ebenso werden administrativ-organisatorische Hürden allgemeinerer Natur als hinderlich für die Nutzung außerschulischer Lernmöglichkeiten betrachtet (P4). Manche Schulstufen, etwa die *école primaire*, seien überhaupt nicht betroffen, wie ein Lehrender (P75) anmerkt.

8.7. Zwischenfazit der Befragungsergebnisse

Bevor im nächsten Abschnitt die durchgeführten Expert(inn)eninterviews analysiert werden, sei nachfolgend ein Zwischenfazit der soeben präsentierten Resultate, die als Basis für die Gespräche dienen, gezogen. Das strukturelle Gerüst dieser Zwischenetappe bilden die Forschungsfragen und Arbeitshypothesen (siehe Kapitel 7.2.3.).

Die Analyse des ersten Abschnitts zu den Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren zeigte ein ähnliches Bild wie auch schon die Metaanalyse der Forschungsliteratur:

Tendenziell wird der gegenwärtige Okzitanischunterricht als eher negativ betrachtet (vgl. Arbeitshypothese 1), zumal er mit zahlreichen Schwächen politisch-juristischer, strukturell-organisatorischer, aber auch gesellschaftlicher Natur behaftet ist. Doch trotz dieser Vielzahl an Problemen, die im Hinblick auf den Status quo wahrgenommen werden, liefert die Auswertung

der Online-Befragung ein positiveres Stimmungsbild der aktuellen Situation, als in der Literatur beschrieben.

Von den Proband(inn)en wurden nur einige Schwächen ergänzt, die nicht bereits im Rahmen der Metaanalyse konstatiert wurden. So merkten sie zusätzlich die vermeintlich fehlende Nützlichkeit von Okzitanischkenntnissen, die rückläufige Zahl an Lernenden, das mangelnde Professionsbewusstsein, die fehlende Fort- und Weiterbildung sowie die verbesserungswürdige Kommunikation und Information der Eltern und Schüler/innen an.

Die vielfältigen positiven Aspekte, die erstmals von den Befragten genannt wurden und sich nicht in der Literatur fanden, betrafen vorwiegend die pädagogisch-didaktischen Vorzüge des Okzitanischunterrichts (kleinere Gruppen sowie modernere pädagogische Ansätze samt ihrer Folgen auf das Unterrichtsgeschehen), die engagierte Arbeit der Lehrendenvertretungen, die verstärkte Teilnahme der Eltern am Schulleben, die gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, die Bewahrung der dialektalen Vielfalt durch den Unterricht, das aktive Engagement der Lehrkräfte sowie der demokratische Charakter, der keine Elitenbildung wie im Falle anderer Sprachen bedingt.

Ein Blick auf die Zukunft verheißt durchwegs Positives für den Okzitanischunterricht, sofern das von den Betroffenen wahrgenommene Entwicklungspotential genutzt wird. Obgleich die befragten Lehrenden ebenso weitere Gefahren neben den bereits in der Metaanalyse genannten Punkten anführten, hatten sie weitaus mehr Verbesserungsmöglichkeiten hinzuzufügen.

Ein Aspekt, in dem besonderes Potential gesehen wird, sind die Folgen eines höheren Budgets, d. h. eine höhere Stundenanzahl, mehr Lehrkräfte, eine Kontinuität des Sprachunterrichts durch einen Ausbau des bestehenden Angebots wie auch ein verpflichtender Unterricht im betroffenen Sprachgebiet. Im Hinblick auf die Organisation könnten außerdem eine Verbesserung der Fort- und Weiterbildung, ein neuer Lehrplan für die Regionalsprachen, mehr didaktische Lehrmaterialien, ein stärker projektorientierter Unterricht, ein besserer Austausch zwischen Lehrenden, die Gleichsetzung mit anderen Sprachen im Schulsystem sowie ein vermehrter Okzitanischgebrauch in bilingualen Klassen die Lage des Okzitanischunterrichts positiv beeinflussen. Was die Politik betrifft, so sollte diese ihr Engagement für Regionalsprachen zeigen, indem eigene staatliche Stellen für Regionalsprachen geschaffen werden, die Kompetenzen in Unterrichtsbelangen durch Verträge mit den *académies* zunehmend dezentralisiert werden und in allen betroffenen *départements conseillers pédagogiques* eingesetzt werden. Gesellschaftlich betrachtet, würden laut den Befragten weiters ein verbessertes gesellschaftliches Image des Okzitanischen und, damit aufs Engste verbunden, eine

größere Offenheit respektive Sensibilisierung der Gesellschaft für die okzitanische Sprache, eine häufigere Sprachverwendung, aber auch ein stärkeres Engagement der Lehrenden in Vereinen eine zukünftige Verbesserung herbeiführen.

Dem gegenüber stehen die über die Befunde aus der Metaanalyse hinausgehenden Gefahren, die in Zukunft eintreten könnten. In diesem Zusammenhang führen die Teilnehmenden an der Befragung neben den Folgen einer Kürzung des Budgets (weniger Stunden, weniger Posten bei Auswahlverfahren samt einem daraus resultierenden Lehrendenmangel) eine stärkere Konkurrenz der weiteren Sprachen im Schulsystem, eine größere Konzentration auf Französisch im Primarschulbereich, eine größere Schulautonomie sowie veränderte Abschlussprüfungen, durch die die bis dato relativ leicht verdienten, guten Noten wegfallen könnten. In politischer Hinsicht werden sowohl eine Regierung unter Beteiligung des *Front National* (nun: *Rassemblement National*) als auch eine veränderte, zentralisierte Kompetenzenbündelung befürchtet. Mögliche Gefahren im gesellschaftlichen Bereich liegen laut den Proband(inn)en in einer zunehmenden Selbstabwertung, stark rückläufigen Sprechendenzahlen, einer Zunahme des utilitaristischen Denkens, einem abnehmenden Engagement der Lehrkräfte, der Entstehung eines quasi rein schulischen Sprachgebrauchs und einer stärkeren kulturell-sprachlichen Entwurzelung der Bewohner des okzitanischen Sprachraums durch die zunehmende Mobilität.

Die Qualität des Okzitanischunterrichts wird generell als eher zufriedenstellend bis zufriedenstellend bezeichnet – nur die Primarschulen ohne bilingualen Unterricht scheinen die Befragten eher nicht zufriedenzustellen. Der höchste Grad an allgemeiner Zufriedenheit lässt sich bei den *Calandretas*, aber auch den bilingualen Primarschulen nachweisen.

Wie die Befragung zeigte, wird der Organisation des Unterrichts eine geringere Qualität attestiert, denn mit Ausnahme der Lehrmittel, die noch eher positiv beurteilt wurden, verzeichnen die restlichen Aspekte wie Unterrichtsformen, Lehrplan bzw. Curriculum, Stundenanzahl, Kontinuität des Sprachunterrichts, Anzahl an Standorten mit Okzitanischunterricht allesamt eher schlechte bis schlechte Beurteilungen. Die Teilnehmenden merkten allerdings an, dass zwischen den Schulen der Primar- bzw. Sekundarstufe in organisatorischer Hinsicht unterschieden werden müsse und dass der Sprachenunterricht in Frankreich allgemein eine geringere Qualität aufweise.

Die Zufriedenheit mit lehrendenbezogenen Aspekten ist bereits weitaus durchwachsener, was sich an den unterschiedlichen Evaluierungen ablesen lässt. Während vor allem die Motivation, aber auch die Jobsicherheit, das Sprachniveau sowie das didaktische Know-how zufriedenstellend bzw. eher zufriedenstellend sind, wird die Lehrendenausbildung sowie in

stärkerem Ausmaß die Fort- und Weiterbildung sowie die Mitverwendung an anderen Schulstandorten als weniger zufriedenstellend bis unzufriedenstellend gesehen. Die Befragten merken jedoch an, dass die administrativen Hürden oftmals selbst die hohe Motivation der Lehrenden schwinden lassen.

Bezüglich der Schüler/innen werden ähnliche Beurteilungen abgegeben, so werden sie als eher hoch motiviert mit soliden Sprachkenntnissen, jedoch eher geringen Vorkenntnissen beschrieben. Wie die Kommentare der Befragten belegen, schwanken diese Punkte allerdings beträchtlich von einer/einem Lernenden zur/zum anderen – je nach familiärem Hintergrund.

Ogleich die Ziele des Okzitanischunterrichts generell als klar bezeichnet werden, merken die Teilnehmenden an, dass dies vorwiegend für die sprachlichen und kulturellen, nicht jedoch die politischen Ziele gelte, die man getrennt von den anderen betrachten sollte. Beim Erreichen der Ziele spiele mitunter das elterliche Engagement eine große Rolle, wobei selbst ohne Unterstützung der Eltern Kinder und Jugendliche insbesondere die sprachlichen Ziele erreichen könnten.

Die größte Bedeutung wird sprachlichen und kulturellen Zielen, wie der Weitergabe der Sprache und der Kultur, der Präsentation der sprachlichen Vielfalt, aber auch der Wahrnehmung der Sprache beigemessen, wohingegen soziolinguistische Zielsetzungen (die Umkehr des *language shift*, die Verbreitung einer Sprachnorm sowie das Schaffen einer solchen) als eindeutig weniger wichtig angesehen werden. Doch in Anbetracht der freiwilligen Kommentare liegt die Vermutung nahe, dass viele Befragte bei den soziolinguistischen Zielen eine geringere Bedeutung angegeben haben, weil sie die *items* nicht wirklich verstanden haben.

Im Hinblick auf die anzustrebenden sprachlichen Ziele geben die Proband(inn)en zumeist die im Lehrplan vorgegebenen Niveaustufen des GERS wieder, sodass die *sensibilisation-information* wie die *initiation* auf A1, die *per se* nichtsprachlich orientierten *enseignements pratiques interdisciplinaires* und *cours de complément* auf A1/A2, der *enseignement extensif* auf A2, der *enseignement bilingue à parité horaire* zwischen B1 und C2, der *enseignement immersif* zwischen B2 und C2 sowie die universitären Studien zwischen C1 und C2 verortet werden. Die Fertigkeiten betreffend, erwarten die meisten Lehrkräfte in den einführenden Unterrichtsformen vorwiegend rezeptive Kompetenzen, während spätestens im *enseignement extensif* bereits produktive Fertigkeiten zu erwerben sind. Viele Anmerkungen lassen jedoch darauf schließen, dass nicht zweifelsfrei klar ist, was von den Lernenden in sprachlicher Hinsicht erwartet werden kann.

Die in den *classes bilingues* sowie den *Calandretas* anzustrebende Zweisprachigkeit stellt für fast alle Befragten die regelmäßige Verwendung des Okzitanischen wie des Französischen dar, während die Beherrschung der Grammatik, Lexik und Phonologie bzw. die Befriedigung der gesellschaftlichen Erwartungen von sprachlich differenzierten Gruppen nur für zwei bzw. ein Drittel der Befragten dem Konzept des ‚Bilingualismus‘ entspricht.

Dass dem Okzitanischen eine gewisse ‚Hilfsfunktion‘ beim Erlernen weiterer Sprache innewohnen sollte und es weniger von Vorkenntnissen anderer Sprachen profitieren sollte, wird von den Teilnehmenden tendenziell eher leicht befürwortet, was durch die Kommentare allerdings wieder relativiert wird.

Die Analyse des Spannungsfelds Standardisierung – Unterricht verdeutlicht, dass die lokalen Varietäten, die Dialekte, in allen schulischen Kommunikationssituationen von den Lehrenden als eher bedeutender respektive bedeutender als der Standard empfunden werden. Darüber hinaus wird ein alleiniger Unterricht des (languedokisch geprägten) Standard vehement abgelehnt.

Es zeigt sich hierbei eine – wenngleich nur leichte – Korrelation zwischen der zu verwendenden Sprachform und dem Grad des Unterrichtscharakters einer Kommunikationssituation, denn je stärker ein Gesprächskontext ‚klassischem‘ Unterricht entspricht, desto schwächer ist die Bevorzugung der Dialekte gegenüber dem Standard. Das Französische wurde nur selten als *default*-Varietät angegeben – am ehesten noch in Gesprächen mit nichtpädagogischem Personal, am Schulweg sowie in der Mittagspause.

Die Lehrenden wiesen bisweilen in ihren Kommentaren auf das Dialekt-Standard-Kontinuum im Okzitanischen hin und ließen zudem öfters eine Ablehnung jeglicher Privilegierung einer Standardvarietät erkennen. Manche relativierten den Varietäten- oder Sprachenkonflikt, wenn das Französische als weitere Sprache miteinbezogen wird, indem sie die *de facto*-Dominanz des Französischen in Kommunikationskontexten außerhalb des Unterrichts betonten.

Aufgrund der Tatsache, dass viele Lehrende ihren Unterricht in einem Dialekt, nicht im Standard abhalten, weisen sie die oftmalige Behauptung einer ‚künstlichen‘ Sprachform ohne jegliche historische bzw. soziale Verankerung in Bildungsinstitutionen zurück. Um den Bezug zum sprachlichen Umfeld zu stärken, setzen zahlreiche Befragte auf Austausch mit Primärsprecher(inne)n sowie auf Projekte zum Sammeln von authentischen Sprachdaten.

In der dialektischen Beziehung zwischen Standardvarietät und Unterricht lässt sich keine bestimmte Wirkrichtung mit signifikanter Dominanz feststellen, doch die Proband(inn)en sehen eine geringfügig stärkere Auswirkung des Unterrichts auf die Standardisierung als *vice versa* – allen voran in der Vereinheitlichung der Graphie, d. h. der ‚Normativierung‘ bzw. ‚Kodifikation‘ laut soziolinguistischer Terminologie.

Durch einen Okzitanischunterricht, der mehrere Varietäten behandelt, könnte laut den Befragten die soziale Funktion der Sprache (eher) gesteigert werden. Allerdings befürchten einzelne Stimmen in diesem Fall eine Verwirrung der Schüler/innen und sprechen sich daher für eine ausschließliche Verwendung der jeweiligen lokalen Varietät aus, zumal der Kontakt mit Okzitanisch außerhalb der Schule ohnehin bereits nicht allzu groß sei.

Wie das Antwortverhalten der Befragten, die großteils nicht auf die gestellte Frage, sondern allgemein antworteten, belegt, scheint die soziale Funktion des Okzitanischen nur schwer durch schulische Maßnahmen beeinflussbar zu sein. Konkrete Maßnahmen, die angeführt werden, fallen in den Bereich der zweisprachigen Beschilderung sowie Information in Schulen, der Wirkung der Lehrenden und des restlichen Schulpersonals als sprachliches Vorbild, der ausschließlichen Verwendung des Okzitanischen in bilingualen und immersiven Klassen, der Ausweitung des Unterrichts auf alle Schultypen bzw. weitere Standorte der *Calandretas*, aber auch in kulturelle Aktivitäten bzw. Projekte zur Öffnung hin zum okzitanophonen Umfeld.

Die Proband(inn)en bekräftigen, dass sich eine Analyse der Sprachverwendung in der Schule anbieten würde, um die Rolle der Sprache im schulischen Kontext der bilingualen Zweige und immersiven Schulen zu steigern. Manche hegen jedoch die Angst, einzelne Personen könnten hierbei untersucht werden, oder meinen, es würde in diesem Zusammenhang nichts zu analysieren geben.

Der landläufigen Behauptung, der Okzitanischunterricht würde sich von der sozialen Realität der Sprache entfernen, stimmen die Befragten nicht zu und fragen sich manchmal, ob das Okzitanische überhaupt eine Wirklichkeit außerhalb der Schule aufweise. Allerdings nehmen sie eine zunehmende sprachliche Distanz wahr, die es durch entsprechende Maßnahmen zu verringern gilt.

Eine dieser Handlungen liegt in der Annäherung von Bildungsinstitutionen und Primärsprecher(inne)n, die von den Teilnehmenden als zweckdienlich für den Abbau gegenseitiger Stereotype betrachtet wird, wobei einige die Existenz von Vorurteilen verneinen. Ähnlich positiv könnte sich ein Tutoring-Programm zwischen Studierenden bzw. Schüler(inne)n auf die Verwendung des Okzitanischen auswirken.

Wie wichtig solche Maßnahmen sind, beweist die eher hohe Zustimmung der Proband(inn)en, die Lernenden würden außerhalb des Unterrichts in bilingualen bzw. immersiven Schulen oder an Universitäten nur wenig bis kaum Okzitanisch sprechen. Zusätzlich gehemmt wird die Sprachverwendung durch die subjektive Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse, was die Lehrenden ebenso – allerdings vielmehr für Erwachsene denn für Kinder und Jugendliche – bestätigen. In direktem Zusammenhang damit steht die automatische Bevorzugung des Französischen, wenn nicht bekannt ist, ob der/die Kommunikationspartner/in Okzitanisch beherrscht, die die Befragten stark wahrnehmen.

Bezogen auf die Eltern lässt sich konstatieren, dass diese oftmals aus Angst, ihren Kindern nicht in schulischen Belangen weiterhelfen zu können, Schulen mit einem weniger intensiven Okzitanischunterricht bevorzugen. Dies liegt laut den Antwortenden jedoch vielmehr an der mangelhaften Information der Eltern und lässt sich somit leicht beheben.

Eine etwas geringere, aber dennoch große Zustimmung herrscht bei der Aussage, viele Eltern würden denken, durch entsprechenden schulischen Unterricht könnten ihre Kinder lebenslang zweisprachig werden, was von einigen Befragten relativiert wird, indem sie auf die generelle Schwäche der Französischen und Franzosen im Fremdsprachenlernen hinweisen.

Aufgrund der zusehends ausbleibenden Sprachverwendung sehen die Proband(inn)en in der Vermittlung pragmatischer Kenntnisse, d. h. Kenntnisse über die situationsadäquate Verwendung des Okzitanischen, ein probates Mittel, um gegen die tradierten Stereotype sowie die oftmals in Abrede gestellte Nützlichkeit in der alltäglichen Kommunikation anzukämpfen.

Wie die meisten Teilnehmenden bestätigen, sollten Bildungsinstitutionen vermehrt außerschulische bzw. -universitäre Lernmöglichkeiten, wie Exkursionen und Projekte, zur Steigerung der sozialen Funktion der Sprache anbieten. Doch diese Möglichkeiten werden häufig vom fehlenden Budget oder administrativ-organisatorischen Hürden beschränkt.

9. Auswertung der Expert(inn)eninterviews

Im folgenden Kapitel steht die Auswertung der durchgeführten Interviews mit sechs Expert(inn)en des französischen Okzitanischunterrichts im Zentrum. Nach einigen theoretisch-methodischen Präliminarien folgt die Interpretation der Interviews bzw. die kontrastive Synthese der Antworten.

9.1. Methodische Präliminarien zur Auswertung

Zu Beginn des vorliegenden Forschungsprojekts war noch angedacht, die durchgeführten Interviews mittels Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse auszuwerten und dabei der methodischen Vorgehensweise nach Gläser und Laudel zu folgen.

Im Zuge der Auswertung der ersten Forschungsphase sowie der Vorbereitung und Durchführung der Expert(inn)eninterviews zeigte sich jedoch, dass aufgrund der knappen gestellten Fragen und dementsprechend klar abgeschlossenen Antworten ein thematischer Vergleich der Antworten zu denselben Fragen bzw. Fragenkomplexen ohne explizit ausgewiesene Paraphrasierung, Kategorisierung, Extraktion sowie Aufbereitung der Daten, wie es die meisten inhaltsanalytischen Methoden vorsehen, zum selben Erkenntnisgewinn gelangen würde. Diese Schritte werden nun direkt in der Interpretation parallel ausgeführt, ohne dass es einer eigenen schriftlichen Darstellung selbiger bedarf. Nach mehreren diesbezüglichen Gesprächen mit dem Betreuer dieser Arbeit wurde diese Vorgehensweise schließlich angewendet.⁴⁹⁹

Ein wichtiger Aspekt, den es bei der Auswertung ebenso zu bedenken galt, ist die fremdsprachliche Qualität des zu analysierenden Textmaterials. Diese kann neben genuin akustischen Problemen, die mit der Art und Weise der Durchführung der Interviews in Zusammenhang stehen, eine nicht zu vernachlässigende Fehlerquelle darstellen.

Mögliche Hürden wären hierbei vielmehr auf der Seite des Forschenden denn auf jener der Befragten festzumachen, zumal die Interviews in der Erstsprache der Gesprächspartner/innen geführt wurden. Die sprachlichen Probleme, die eventuell auftreten könnten, würden somit im Bereich der fehlerhaften Transkription bzw. einer Missinterpretation des Transkriptes liegen.

⁴⁹⁹ Mit Annahme dieser Analysemethode wird einem modernen Wissenschaftlichkeitsverständnis (vgl. die Ausführungen in Kapitel 7) Rechnung getragen, dass Wissenschaftlichkeit nicht als die Anwendung bestimmter, vermeintlich vorgegebener Methoden, sondern vielmehr dezidiert ausgewiesener, reflektierter und somit intersubjektiv nachvollziehbarer Handlungsschritte zu einem bestimmten Forschungszweck versteht.

Aufgrund der sprachlichen Kompetenz des Forschenden sollte hieraus allerdings keine Schwierigkeit erwachsen. Etwaige unklare Passagen könnten zudem von weiteren Frankophonen gegengelesen sowie auf ihre Bedeutung hin überprüft werden. Außerdem erfolgt die Interpretation direkt aus dem französischsprachigen Material, ohne dass vorher eine Übersetzung des Gesamttextes angefertigt wird, sodass eine Fehlerquelle bereits vorab eliminiert wird.⁵⁰⁰

Ein weiterer Aspekt, den es zu berücksichtigen galt, ist der jeweilige Kontext, der die interviewten Personen durch ihre Erfahrungen bzw. ihr Wissen um den institutionellen Okzitanischunterricht beeinflusst. Kein Interview entsteht ohne Kontext, sodass dieser für eine bestmögliche Analyse stets mitbedacht sowie, wenn nötig, für das intersubjektive Verständnis explizit ausgewiesen werden muss.

In der nachfolgenden Analyse werden die Antworten auf die Fragen des Fragebogens anhand der Überthemen – Standardisierung, soziale Funktion sowie Pragmatik bzw. Ziele – sinnvoll geclustert und kontrastierend in bereits kategorisierter Form sowie mit Verweis auf die Passage im Transkript⁵⁰¹ dargestellt, um ein Nachlesen sowie Überprüfen der jeweiligen Stelle zu ermöglichen.

9.2. Auswertung der Expert(inn)eninterviews: Standardisierung

In diesem Kapitel werden alle Antworten zur Standardisierung des Okzitanischen sowie ihrer Wechselbeziehung zum institutionellen Okzitanischunterricht in synthetischer Form kontrastiv präsentiert, damit die unterschiedlichen Meinungen zu einem thematischen Bereich herausgearbeitet werden können.

(PERSÖNLICHE) AKZEPTANZ UND BEDEUTUNG DER STANDARDISIERUNG | Generell wird die Situation der Standardisierung von den Befragten mit universitärem Hintergrund großteils als kompliziert (Am: 61) bzw. komplex (Em: 92) beschrieben und stellt sogar ein scheinbar unlösbares Tabuthema des okzitanistischen Diskurses (Am: 82ff.) bzw. eine ideologische Blockade (Bf: 62f.) dar. Vor allem im pädagogischen Bereich sei die Durchsetzung eines

500 vgl. BOGNER / LITTIG / MENZ (2014): 43ff.

501 Im Fließtext wird stets nach Nennung einer Paraphrase, geclusterten Kategorie bzw. eines direkten Zitats die jeweilige Textpassage mittels Sigle angegeben. Diese Siglen bestehen aus dem Codenamen des bzw. der Interviewten sowie der Zeilennummer, so steht beispielsweise (Cm: 288) für die Zeile 288 im Transkript der interviewten Person mit dem Codenamen Cm.

Standards, der zwar theoretisch wie auch konkret für Zeitschriften und Publikationen eines kleinen Kreises sinnvoll sei, im gesamten okzitanischen Sprachraum derzeit nicht denkbar (Am: 101ff.).

Ein Interviewpartner spricht sogar davon, Pierre Becs Konzeptualisierungen seien falsch und hätten niemals der soziolinguistischen Realität entsprochen, zumal sich das Okzitanische aufgrund der geringen Mobilität seiner Sprecher/innen seit jeher durch extrem lokale („parzellarierte“) Varietäten auszeichne und keine Einheit trotz Normierungsbestrebungen kenne (Em: 49f. und 92ff.). Ihm zufolge mangelt es darüber hinaus an einer generellen Reflexion über eine Kommunikationssprache, die man im okzitanischen Sprachraum unterrichten könnte (Em: 126ff.)

Die Frage nach der Akzeptanz und Bedeutung des *double système*, des doppelten Systems, des Okzitanischen, bestehend aus einem Standard als Vehikularsprache sowie regionalen Varietäten als Vernakularsprachen, wird von fast allen Befragten in einen Zusammenhang mit dem jeweiligen Ort gebracht. Einerseits sei die geographische Komponente für die Ablehnung bzw. die Akzeptanz der Standardisierung wichtig – Sprecher/innen des Languedokischen seien offener für einen Standard als etwa jene anderer Dialektgruppen (Am: 67ff. und 106ff. | Cf: 35ff.) –, andererseits habe die jeweilige lokale Varietät als sprachliche Basis für den Unterricht (Cf: 26ff. | Ff: 34ff. und 84ff.) sowie als Bindeglied zu den älteren Generationen (Bf: 32f.) respektive dem sozialen Umfeld im Allgemeinen (Ff: 34f.) Bedeutung.

Im Hinblick auf den Unterricht zeigt sich, dass die meisten der befragten Lehrenden (Df: 18ff. | Em: 49ff.) scheinbar die jeweilig lokale Varietät verwenden, was auch von der *FELCO* empfohlen wird (Ff: 34ff. und 84ff.), wohingegen vor allem die Lehrenden aus dem languedokischen Sprachraum den Standard und ihre regionale Varietät gleichsetzen (Bf: 31ff. | Cf: 22ff.), was allerdings am beinahe vollständigen Zusammenfall dieser beiden Formen liegen könnte.

Doch im Bereich des Gaskognischen scheint sich im Bildungsbereich eine eigene Standardisierung vollzogen zu haben, im Zuge derer das Bearnesische, eine ursprünglich lokale Varietät, zur meistunterrichteten Varietät – auch außerhalb seines genuinen Sprachraums – und somit *de facto* zum ‚Standardgaskognischen‘ wurde (Em: 110ff.).

Innerhalb der regionalen Varietäten werden oftmals alle Varietäten des Okzitanischen trotz des unterschiedlichen Zugangs zur Standardisierung als gleichbedeutend angesehen, sodass die Variation auch den Lernenden nähergebracht werden sollte (Bf: 36ff. und 62ff. | Cf: 22ff. und 30ff.). Nicht nur aufgrund der Gleichwertigkeit, sondern auch aufgrund des unklaren Arbeits-

ortes nach Bestehen eines *concours* sollten die Universitäten die Studierenden bzw. Lehrenden für alle synchronen wie diachronen Formen ausbilden (Ff: 40ff.).

In direkter Verbindung zu diesem Themenkomplex steht weiters die Interkomprehension, die im Laufe der letzten 50 Jahre abgenommen habe, weshalb heutzutage eine ‚lesbare‘ Sprachform angestrebt werden sollte, um die passive Interkomprehension zu erhalten. Damals seien ebenso die dialektalen Unterschiede besser akzeptiert worden (Ff: 53ff. und 68ff.).

‚KÜNSTLICHKEIT‘ DER UNTERRICHTETEN SPRACHFORM | Die Reaktionen auf die oftmalige Kritik einer ‚künstlichen‘ Sprachform, die im Okzitanischunterricht angeblich vermittelt würde, fallen durchwegs negativ aus. Alle Befragten lehnen diese unterstellte Artifizialität ab und sprechen teilweise sogar von einer debilen, lächerlichen, idiotischen Bezeichnung, die zudem wissenschaftlich inkorrekt sei (Ff: 96, 99, 129 und 141).

Außerdem wird darauf hingewiesen, dass andere Sprachen, beispielsweise das Französische, gleichsam ‚künstlich‘ seien und Standardvarietäten nicht *per se* künstlich seien, insbesondere im Okzitanischen aufgrund der geringen Distanz zwischen dem Standard und dem Languedokischen (Am: 126ff. | Ff: 96ff.)

Eine radikalere Position nimmt hier ein Interviewpartner ein, dem zufolge es keine ‚künstliche‘ oder gemeinsame Sprache gibt, weil es keine tatsächlich ‚natürliche‘ Sprache gibt (Em: 148f.). Des Weiteren stellt er die Existenz einer okzitanischsprachigen Gemeinschaft explizit in Abrede und postuliert, es gebe auf der einen Seite vorwiegend ältere Personen mit einer oftmals fehlerhaften Sprache mit vielen Gallizismen sowie auf der anderen Seite schulische Lernende mit einer stark lokalen Varietät (Em: 138ff.). Eine Interviewpartnerin verwendet ebenso das Beispiel der ‚natürlichen‘ Primärsprecher/innen dazu, um zu zeigen, dass deren Sprache aufgrund der zahlreichen französischen Einflüsse ‚künstlich‘ sei (Ff: 137ff.).

Der Gedanke einer sprachlichen Differenz zwischen der gesprochenen Sprache und der unterrichteten Form wird von weiteren Befragten geteilt, die folglich versuchen, im Unterricht möglichst okzitanische bzw. ‚natürliche‘ Formen zu finden, um französische Einflüsse weitestgehend zu reduzieren (Bf: 73ff. | Cf: 78ff.). Die partielle Hyperkorrektur und Weiterentwicklung von Lexemen sei ferner ein Zeichen einer lebendigen Sprache, die sich weiterentwickeln kann, ohne entfremdet zu wirken (Cf: 90ff.).

Die Anmerkung einer Gesprächspartnerin unterstreicht erneut die geographische Komponente, indem sie ausführt, das Languedokische sei in seinem Sprachraum als Standard nicht künstlich, sondern die soziale, lokale Sprachform (Df: 36ff., 47ff. und 53f.). Aber der Versuch von – insbesondere – Wissenschaftler(inne)n und Lehrenden, diese anderswo nicht verwurzelte Varietät als Standard bzw. Unterrichtssprache durchzusetzen, sei nicht angebracht (Df: 49ff.).

Hinsichtlich dieses ‚künstlichen‘ Charakters wird meistens darauf verwiesen, dies sei vielmehr ein Problem mangelnder sprachlicher Kompetenz seitens der Lehrer/innen, die somit eine eigene ‚Lernendensprache‘ entwickeln (Am: 135ff. | Bf: 69ff. | Ff: 111ff.). Die Aus- und v. a. Weiterbildung scheint hierbei jedoch ein zweischneidiges Schwert darzustellen, denn während auf die Notwendigkeit einer intensiveren Weiterbildung hingewiesen wird (Ff: 111ff.), wird von anderen Expert(inn)en die Aus- und Weiterbildung als Quelle einer wenig authentischen Varietäten bezeichnet (Bf: 86ff.).

Eng mit einer sprachlichen Unsicherheit verbunden, ist die Annäherung an das Französische seitens der mangelhaft ausgebildeten Lehrenden, die durch die Schüler/innen und ihre Versuche, das Okzitanische zu französisieren, zusätzlich befeuert werden könne (Bf: 89ff.).

Durch Lehrbücher, Wörterbücher sowie Grammatiken würden zudem bestimmte Formen vorgegeben, die zu einer von der lokalen Varietät unterschiedlichen Form führen können (Am: 154ff. und 163f.). Diese Differenz könne allerdings auch ein bewusster sprachlicher Kompromiss zwischen einer Standardform sowie der lokalen Form sein (Am: 164f.).

WECHSELBEZIEHUNG ZWISCHEN STANDARDISIERUNG UND UNTERRICHT | Der Vergleich der Antworten lässt primär zwei Schlüsse zu – das gänzliche Fehlen eines gegenseitigen Einflusses zwischen der Standardisierung des Okzitanischen sowie seines Unterrichts (Cf: 107ff. | Df: 61 | Em: 153), aber auch einen geringfügig stärkeren Einfluss des Unterrichts auf die Standardisierung denn umgekehrt (Am: 194ff. | Bf: 95ff. | Ff: 37ff.)

Das Fehlen einer Wechselbeziehung wird sowohl mit dem jeweiligen Ort bzw. Dialektraum (Cf: 113ff.) – so gebe es etwa in der Gaskogne keinen Einfluss eines languedokischen geprägten Standards, der jedoch im betreffenden Sprachgebiet durchaus seine Berechtigung habe (Df: 63ff.) – in Verbindung gebracht als auch mit dem fehlenden linguistischen Wissen der Lehrkräfte um Fragen der Normativierung respektive des Verständnisses des okzitanischen Systems (Em: 153f.).

Die Stimmen, die dem Unterricht eine stärkere Auswirkung auf die Standardisierung als *vice versa* attestieren, beziehen sich hauptsächlich auf mangelnde Lehrmaterialien (Bf: 95ff. | Cf: 113ff.), die dazu führen, dass viele Lehrende diesselben – vorwiegend standardsprachlichen – Materialien verwenden, sowie die stets standardisierende Funktion jeglichen Unterrichts, die für das Vermitteln von Inhalten vonnöten sei (Am: 177f.). Die hier getroffenen Entscheidungen der Lernenden, aber auch der Lehrenden würden somit die sprachliche Basis strukturieren (Am: 200ff.).

Außerdem wirke der Unterricht stärker auf die Gesamtsituation der Sprache ein, zumal die familiäre Weitergabe seit Jahrzehnten ausbleibe und die Bildungsinstitutionen damit die frühere Rolle der Familie übernommen hätten (Am: 197f.).

VERWENDUNGSKONTEXTE DER UNTERRICHTETEN VARIETÄTEN | Fast alle Interviewten weisen den verschiedenen Varietäten im schulischen bzw. universitären Unterricht keine spezifische Rolle zu (Am: 206ff. | Bf: 140ff. | Cf: 131ff. | Df: 119ff.).

Ein Experte vermutet, die meisten Sekundärsprecher/innen des Okzitanischen würden ohnehin nur eine Varietät beherrschen, sodass man nicht von unterschiedlichen Verwendungskontexten sprechen könne. Weiters zieht er einen Vergleich zum Französischen, das oftmals als ‚entsetzlich‘ bezeichnet werde, weil es über verschiedene Register mit unterschiedlichem sozialem Prestige verfüge, während im Okzitanischen vermeintlicherweise alle Formen erlaubt und ‚schön‘ seien (Am: 216ff.).

Ein weiteres vorgebrachtes Argument gegen die Existenz verschiedener Varietäten im Unterricht lautet, es gebe weder einen überregionalen Standard noch Lehrmaterialien bzw. kompetente Lehrende für die jeweiligen lokalen Varietäten, sodass nur standardisierte Großdialekte – wie etwa ein mehr oder minder standardisiertes Gaskognisch, basierend auf dem Bearnesischen – unterrichtet werden könnten (Em: 229ff., 234ff. und 240ff.).

Die beiden Lehrenden aus dem languedokischen Sprachraum vermitteln ihren Schüler(inne)n, dass das Okzitanische als solches nicht existent sei, sondern nur die Summe der vielen Varietäten sei (Bf: 116ff.), die es in den Unterricht zu integrieren gelte (Bf: 115), um dieses sprachliche Erbe samt aller Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede zu entdecken (Cf: 132ff.). Eine aktive Verwendung anderer Varietäten sei höchstens mit bilingualen Klassen möglich (Bf: 126), sodass der Standard die Arbeitssprache bleibe und durch verschiedenste Dokumente die anderen Formen zumindest in den passiven Kompetenzen erarbeitet würden (Bf: 132ff.).

Eine unterschiedliche Zuweisung von (nicht konkret unterrichtsbezogenen) Verwendungskontexten nimmt nur eine Befragte vor, die regional-großräumige Varietäten, wie ein eher standardisiertes Gaskognisch, für kulturelle Zwecke wie Veranstaltungen (Df: 101) bzw. zur Verankerung in der Region (Df: 72f.) verwendet, wohingegen lokalere Formen als Nähesprache bzw. Sprache des direkten familiär-sozialen Umfelds dienen (Df: 73ff.) und ein überregionaler Standard nie verwendet werde (Df: 112ff.).

Befragt zu einer eventuellen Trennung der Varietäten nach dem Medium, lässt sich keine diesbezügliche Unterscheidung bei den interviewten Expert(inn)en nachweisen (Am: 206ff. | Bf: 140ff. | Cf: 145ff. | Df: 119ff. | Em: 250ff. | Ff: 237ff.).

Einerseits wird dies mit dem Aussterben der Primärsprecher/innen und dem damit verbundenen Ausbreiten regionaler Standards argumentiert (Df: 119ff.) sowie andererseits der für alle Formen gegebenen Legitimität (Ff: 237ff.). Ebenso betont eine Befragte die Lebendigkeit des Okzitanischen sowie die Verwendung als Arbeitssprache in einzelnen Unternehmen bzw. Institutionen, weshalb sowohl eine schriftliche als auch mündliche Verwendung der Varietäten wichtig erscheine (Cf: 145ff.).

Eine derartige mediale Differenzierung sei zudem unmöglich, weil es alle fünf Fertigkeiten des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu trainieren gelte. Eine sinnvolle Zuweisung bestimmter Sprachformen könne etwa die Verwendung einer ‚mittelstandardisierten‘ Varietät für die produktiven Kompetenzen sowie eine Verwendung aller Varietäten für die rezeptiven Kompetenzen sein (Em: 250ff.).

THEMATISIERUNG (UNTERSCHIEDLICHER) REGIONALER VARIETÄTEN | Die Zustimmung zur Behandlung verschiedener regionaler Varietäten fällt eher durchwachsen aus, denn die meisten Interviewpartner/innen sind dezidiert gegen das aktive Vermitteln unterschiedlicher Dialekte (Am: 275 | Cf: 161ff. | Em: 269ff.) oder sprechen sich nur für das Vermitteln passiv-rezeptiver Kenntnisse in anderen Varietäten aus (Bf: 153ff. | Df: 134f.).

Unter anderem wird damit argumentiert, dass der aktuelle Okzitanischunterricht bereits derzeit die regionalen Varietäten genügend praktiziere, während eine gemeinsame Form fehle. In diesem Zusammenhang wird vom Befragten eine Bi- bzw. Komodalität der Okzitanischkenntnisse angeregt, die sich durch eine gemeinsame Varietät sowie eine möglich lernendennahe, d. h. eher regional-lokale Varietät, auszeichne und – in Zeiten der zunehmenden Mobilität – einen leichteren sprachlichen Wechsel zwischen den Regionen ermöglichen könne (Am: 275).

In dieselbe Kerbe schlägt eine weitere Interviewpartnerin, die in Anbetracht der mangelhaften Beherrschung einer Standardform nicht für eine vertiefte Thematisierung weiterer lokaler Varietäten im schulischen Unterricht eintritt, sondern diese nur zur Entdeckung der sprachlichen Diversität sowie zum Trainieren des rezeptiven Verständnisses, nicht jedoch zum formalen Erlernen in grammatischer bzw. lexikalischer Hinsicht vorsehen würde. An der Universität sei das Behandeln mehrerer Formen jedoch durchaus wichtig und richtig (Cf: 161ff. und 169ff.), wie ein weiterer Experte betont (Am: 295ff.).

Darüber hinaus wird angemerkt, dass es in manchen Varietäten bereits zu wenige Sprecher/innen gebe, sodass das schulische Vermitteln einer Zeitverschwendung gleichkäme. Ferner sei es etwa in der *école maternelle* nicht machbar, den Kleinkindern mehrere Varietäten parallel beizubringen (Em: 269ff.).

Gemäß der zweiten großen Argumentationslinie ist eine häufigere Verwendung bzw. Thematisierung unterschiedlicher Varietäten zwar durchaus denkbar und in mancherlei Hinsicht wichtig, aber nichtsdestotrotz mit Herausforderungen behaftet.

So wird etwa die sprachliche Kompetenz der Lehrenden als Hürde betrachtet, denn ohne Kenntnisse der betreffenden Varietät sei es etwa kompliziert, diese zu unterrichten (Bf: 153ff. | Df: 139 und 146). Gleichsam müssten Lernanlässe geschaffen werden, die die Verwendung anderer Formen plausibel rechtfertigen, wie etwa Erzählungen, Lieder, Zungenbrecher bzw. generell kurze Texte, die in einer anderen Varietät verfasst sind (Bf: 153ff.). Neben einem sprachlichen Mangel lasse sich bisweilen auch ein Zeit- oder Ideenmangel konstatieren, wenn es um die Kommunikation bzw. den Austausch gehe (Df: 146ff.).

Trotz der Wichtigkeit der Thematisierung verschiedenster sprachlicher Formen wird auf die Unterschiede im Alter hingewiesen, die einen derartigen Zugang im Unterricht beeinflussen. So sei das Arbeiten mit Schüler(inne)n in der *école maternelle* nicht mit Lernenden im *lycée* vergleichbar (Df: 130ff.).

Vielmehr stehe die Interkomprehension und das Verstehen anderer Dialekte im Vordergrund als ein tatsächliches Erlernen, das es primär beim Hörverständnis und im schriftlichen Austausch mit anderen Regionen zu intensiviere gelte (Df: 134f.). Dieses Training der rezeptiven Sprachkompetenzen in anderen Varietäten erfolge zudem automatisch, ohne dass es eines konkreten methodischen Vorgehens bedürfe (Em: 276ff.).

Die *FELCO* empfiehlt den Lehrenden im Hinblick auf diese Problematik, im Unterricht aktiv die jeweils lokale Varietät zu vermitteln und alle anderen Formen passiv zu trainieren. Dabei sollte vor allem zu Beginn mit den naheliegenden Varietäten begonnen werden und dann im rezeptiven Verständnis zu den weiteren Dialekten übergegangen werden (Ff: 259ff.).

VOR- BZW. NACHTEILE EINER VERWENDUNG MEHRERER VARIETÄTEN | Die Vorteile einer Vermittlung mehrerer Varietäten im Unterricht wurden bereits in der vorangegangenen Frage angesprochen. Es geht den befragten Expert(inn)en hierbei vorwiegend darum, sich zu öffnen und ein Interesse an einer Kommunikation, die über lokale bzw. regionale Grenzen hinaus geht, zu entwickeln (Df: 166ff.), aber auch das sprachliche Reichtum in den verschiedenen Gebieten (Bf: 180ff.) zu entdecken. Außerdem gelte es die Basis an potentiell nutzbaren pädagogischen Materialien zu verbreitern (Bf: 180ff.) sowie – im Falle der Universitäten – die Studierenden auf den *CAPE*S und eine Anstellung in allen Teilen des okzitanischen Sprachraums vorzubereiten (Ff: 290ff.) wie auch das Interesse für Musik und Literatur zu bestärken (Ff: 293ff.).

Dass die Thematisierung mehrerer (regionaler) Varietäten nicht problemlos wäre, ist bereits angeklungen. Abgesehen von der Sinnhaftigkeit sowie der sprachlichen Kompetenz der Lehrkräfte wird von einigen Lehrenden eine Verwirrung der Schüler/innen befürchtet, insbesondere wenn eine grammatische bzw. lexikalische Beherrschung anderer Dialekte verlangt werde (Cf: 178ff.).

Die meisten Befragten relativieren diese Angst, indem sie etwa betonen, nichts gegen sprachliche Mischformen zu haben, solange diese okzitanisch, nicht französisch, seien, zumal die Sprache lebendig sei (Bf: 167ff. | Df: 154ff. und 159ff.). Ebenso wird ein Unterschied zwischen der Grammatik und der Lexik gemacht, denn insbesondere letztere würde die Schüler/innen nur wenig verwirren (Bf: 171ff. | Em: 274ff. und 282ff.). Ein weiterer wichtiger Faktor ist laut einer Gesprächspartnerin das Alter, weil ab dem Zeitpunkt einer sicheren Sprachbeherrschung nur wenige Vermischungen befürchtet werden müssten (Df: 152ff.). Zuguterletzt wird auf die Intensität des Lernprozesses hingewiesen, der je nach Rhythmus und Anzahl der aufgewendeten Stunden zu einer Verwirrung der Lernenden führen könne oder nicht (Bf: 163ff.).

Von einer Interviewpartnerin wird die Frage nach einer möglichen Verwirrung vehement mit dem Verweis auf das weitaus größere Problem der sprachlich-kognitiven Heterogenität innerhalb der Lernendengruppen zurückgewiesen. Es müsse folglich zuerst der Leistungsstand

erhoben werden, damit sich die Lehrkräfte ihren Schüler(inne)n anpassen können – somit handle es sich eher um ein pädagogisch-didaktisches denn linguistisches Problem (Ff: 274ff.).

9.3. Auswertung der Expert(inn)eninterviews: Soziale Funktion

Nachstehend werden alle Aussagen zur sozialen Funktion des Okzitanischen in der Gesellschaft sowie insbesondere im Kontext der Schulen und Universitäten zusammengefasst und analysiert. Ferner sei an dieser Stelle die Beziehung zwischen der Standardisierung und der sozialen Funktion untersucht.

BEHANDLUNG DES OKZITANISCHEN | Die Synthese aller Antworten zeigt, dass das Okzitanische für eine Verbesserung seiner sozialen Funktion dringend einer besonderen Behandlung bedürfe (Am: 333ff.), obgleich eine generelle Gleichbehandlung aller Sprachen im Schulwesen bzw. in der Gesellschaft anzustreben sei (Bf: 212ff.), damit dem Okzitanischen keine Stellung wie dem Lateinischen drohe (Am: 317ff.).

Ein Experte führt hierzu aus, dass eine ‚Sonderbehandlung‘ insofern erfolgen sollte, als die Motivation für die Sprache stärker als die eigentliche Sprache zu betonen sei. Folglich müsse ein größeres Augenmerk auf die Lust zum Sprechen gelegt werden und die Bedeutung der Sprache für das Verständnis der Umgebung sowie der Kultur hervorgehoben werden, was eine weitere Befragte unterstreicht (Ff: 349ff.). Die Motivation gilt es umso mehr zu betonen, zumal die Vorzüge des Bilingualismus für die kognitive Entwicklung der Kinder jede Sprache betreffen würden (Am: 333ff.).

Das Wecken dieser Motivation sei besonders bedeutsam, weil sich das kulturelle, geschichtliche und sprachliche Erbe des Okzitanischen ohne gesteigertes Interesse verlieren würde (Df: 179ff.). Eine gezielte Förderung des Okzitanischen sei weiters vonnöten, weil es trotz seiner Stellung neben den anderen Sprachen im Schulwesen nicht dieselben Rechte besitze (Bf: 219f.).

Es zeigt sich, dass die jetzige Arbeit vieler Okzitanischlehrenden bereits ein Versuch der besonderen Aufwertung ist, zumal permanent mit großem – beinahe ‚militantem‘ – Engagement für den Unterricht, aber auch die Sprache *per se* gekämpft werde und die Vorzüge derselben stets hervorgehoben würden (Cf: 196ff.).

In diesem Sinne betonen zwei weitere Interviewpartner/innen, dass man das Okzitanische nie genügend aufwerten könne (Em: 291ff.), weil es jetzt – entgegen aller Versprechungen abgewertet bzw. unterbewertet werde, wie Reformen im Schulwesen aktuell belegen würden (Ff: 312ff.).

Allerdings lässt sich einer Expertin zufolge eine Bevorzugung der Regionalsprachen im Bildungssystem feststellen, denn nur die *langues de France* können derzeit nach dem Modell der zeitlichen Parität bilingual unterrichtet werden (Ff: 312ff.) – im Gegensatz zu den lebenden Fremdsprachen, für die nur in den *sections internationales* einige Stunden mehr zur Verfügung stehen bzw. die als Unterrichtssprache in manchen Gegenständen statt oder neben Französisch verwendet werden können.

(IDEALE) STELLUNG DES OKZITANISCHEN IN DER GESELLSCHAFT | Derzeit lassen sich laut den Befragten nur relativ reduzierte Kommunikationskontexte des Okzitanischen feststellen (Em: 338ff.), weil die letzten monolingualen Okzitanophonen bereits verstorben seien (Am: 349ff.) und man heutzutage nirgendwo im okzitanischen Sprachraum gezwungen sei, Okzitanisch zu verwenden (Am: 359).

Zu den wenigen verbliebenen kommunikativen ‚Nischen‘, die versteckt und bisweilen elitär seien, zählen die Familie, insbesondere die Großelterngeneration, kulturelle Veranstaltungen, aber auch manche Medien (Df: 206ff.) sowie die Beschilderung in einigen Gemeinden (Em: 338ff.). Ein Interviewpartner betont hierbei die Verwendung des Okzitanischen als ‚innere‘ Sprache bzw. Sprache der Gedanken (Am: 360ff.).

Aufgrund dieser geringen Verbreitung und der Einschränkung auf einzelne Kommunikationskontexte scheine das Okzitanische keinen Platz mehr zu haben und gegenüber dem Französischen nicht bestehen zu können (Em: 311ff.), sodass es ausschließlich den ‚Folkloristen‘ und Ewiggestrigen überlassen werde (Em: 321ff.).

In einer idealen Gesellschaft würde Okzitanisch als ‚normale‘ Sprache angesehen werden, die niemanden schockiere und von mehr Menschen gesprochen werde (Df: 193ff.). Weiters hätte es denselben Platz in der Gesellschaft wie das Französische trotz seiner Stellung als Minderheitensprache (Cf: 207ff.).

Es wäre zudem als Kommunikationssprache auf allen Ebenen – so wie das Französische – präsent (Em: 305ff.) und könnte regelmäßig in den Medien, in der Öffentlichkeit sowie in Lehrmaterialien gehört und gelesen werden (Bf: 227ff. | Ff: 388ff.).

Ebenso gäbe es innerhalb der Familien bzw. in der Sprachgemeinschaft keine ideologisch geprägten Kommunikationsbarrieren aufgrund von vermeintlich zu Missverständnissen führenden dialektalen Unterschieden (Df: 195ff.).

Insbesondere die okzitanistischen Intellektuellen sollten das Okzitanische verwenden, wo immer es möglich erscheine, wie etwa an der Universität, in ihren Publikationen oder als mündliche Arbeitssprache (Am: 369ff.), sodass die Lernenden zunehmend etwas mit der Sprache anfangen könnten, zumal sie es seien, die das Okzitanische laut Erhebungen derzeit an ihre Kinder weitergeben (Am: 379ff.). Somit ließe sich eventuell gleichermaßen das Interesse der Primärsprecher/innen wecken (Am: 388ff.).

In politischer Hinsicht sei eine Unabhängigkeit, wie sie von manchen gefordert wird, wohl zu hochgegriffen (Cf: 210ff.), aber das Endziel könnte die Stellung als kooffizielle Sprache, wie etwa auf Korsika, sein (Ff: 372ff.). Jedenfalls bedürfe es einer politischen Lösung, denn obwohl alle Sprachen gleich schön und bedeutend seien, hätten sie ein unterschiedliches soziales Prestige (Ff: 379ff.). Eine Befragte zitiert in diesem Zusammenhang einen befreundeten korsischen Wissenschaftler, der betont, es gebe keine Egalität der Sprachen ohne Legalität (Ff: 377).

SOZIALE FUNKTION IN BILINGUALEN UND IMMERSIVEN SCHULEN | Alle Befragten relativieren die soziale Funktion in bilingualen und immersiven Schulen trotz der bedeutenderen Stellung des Okzitanischen im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen.

Viele Interviewpartner/innen betonen hierbei die Rolle des Okzitanischen als beinahe rein ‚schulische‘ Sprache, die beim Verlassen des Unterrichts bzw. spätestens des Schulgeländes zugunsten des Französischen eingewechselt werde (Am: 414ff. und 425ff. | Bf: 239ff. | Cf: 236ff. | Df: 224f. | Em: 351ff. | Ff: 416ff.). Dieser Sprachwechsel wird jedoch in Anbetracht der Dominanz des Französischen als ‚normal‘ angesehen (Cf: 236f.).

Als Gründe hierfür werden im Falle der *Calandretas* der Mangel an okzitanischsprachigem Personal (Am: 406ff.) sowie die sprachliche Kompetenz der Lehrenden in den bilingualen Klassen (Em: 368ff. | Ff: 464ff.) genannt.

Wie eine Lehrerin in einer bilingualen Klasse der *école élémentaire* betont, spiele das Okzitanische bis zum *cycle 2* keine wirkliche Funktion im sprachlichen Austausch, sondern finde seinen Niederschlag in der verstärkten Verwendung authentischer okzitanischer Kurztex-te, wie Lieder oder leichter Geschichten (Df: 229ff.).

Ein soziolinguistisches Problem sieht ein Befragter im Fehlen einer Varietät der Jugendlichen im Okzitanischen, denn gäbe es eine solche, könnten die Kinder und Jugendlichen diese verwenden, um sich von der Standardsprache abzugrenzen, so wie sie es auch im Französischen machen würden. Doch weder die dialektalen Varietäten noch der Standard würden derzeit diese demarkative Funktion bieten (Am: 430ff.).

Bezüglich der *Calandretas* wird wiederkehrend darauf hingewiesen, dass Eltern ihre Kinder zumeist aus nichtsprachlichen Gründen, wie den reformpädagogischen Ansätzen, den kleineren Schüler/innengruppen oder dem assoziativen Charakter des Schulumfelds, in diesen Schulen einschulen lassen. Durch das elterliche Interesse an der Bildung ihrer Kinder würden ein positives Lernumfeld und somit bessere Lernleistungen gefördert (Bf: 239ff. | Ff: 447ff.). Allerdings könne die familiäre Sicht auf das Okzitanische ebenso die außerschulische Verwendung einschränken (Bf: 248ff.).

Es zeigte sich außerdem, dass die befragten Lehrenden trotz mehrmaligen Nachfragens bzw. Umformulierens der Frage den Begriff ‚soziale Funktion‘ bisweilen missverstanden und darunter eher die (rechtliche) Stellung in der Gesellschaft denn die Verwendung in verschiedensten Kommunikationskontexten verstanden. Folglich wurde in den Antworten betont, dass das Okzitanische dem Französischen gleichgestellt werden solle (Cf: 230ff.), was theoretisch im bilingualen Unterricht gegeben sein sollte, während in den *Calandretas* das Okzitanische die ‚soziale‘ Sprache, das heißt die Unterrichtssprache, darstelle (Df: 217ff.).

Eine weitere gesellschaftliche Funktion könnte der immersive oder bilinguale Unterricht insofern ausüben, als er für die letzten Primärsprecher/innen eine Wertschätzung hinsichtlich des Gebrauchs des Okzitanischen darstellen könnte (Em: 366f.).

SOZIALE FUNKTION IM EXTENSIVEN UNTERRICHT | Verglichen mit der bereits eher geringen sozialen Funktion in bilingualen und immersiven Schulformen zeigt sich eine schwierige Situation (Bf: 264f.) bzw. eine extrem reduzierte Bedeutung im extensiven Unterricht (Em: 377). Zwei Interviewpartnerinnen sprechen diesem Unterrichtstypus sogar jegliche soziale Funktion ab und sehen darin vielmehr einen Unterricht, der der sprachlich-kulturellen Entdeckung diene (Cf: 242ff. | Df: 245f.). Oftmals lässt sich allerdings erneut ein falsches Verständnis des Terminus ‚soziale Funktion‘ erkennen.

Diese äußerst geringe soziale Funktion des Okzitanischen in den Formen des extensiven Unterrichts lässt sich einem Experten zufolge durch die kurze sprachliche Expositionsdauer von durchschnittlich 45 Minuten pro Woche erklären. Durch diese unzureichende Beschäftigung mit der Sprache sei keine Weitergabe möglich, aber die Schaffung eines Bewusstseins für das Okzitanische, das erst in der nächsten Generation weitergegeben werden könne (Em: 378ff.).

Ferner fehle eine sprachliche Referenz wie im Falle des Baskischen oder Katalanischen, die im benachbarten Spanien über einen ‚großen Bruder‘ mit offiziellem Status verfügen würden.

Die okzitanische Sprache stehe für sich allein, was ihre soziale Bedeutung und in weiterer Folge den Unterricht beeinflusse (Em: 384ff.).

Eine Befragte weist erneut auf die Bedeutung der Lehrenden für die ‚soziale‘ Funktion bzw. die Integration des gesellschaftlichen Umfelds in den Unterricht hin, die insbesondere durch Ausflüge, die Teilnahme an Festivals sowie das Einbeziehen der Okzitanophonen intensiviert werden könne (Bf: 260ff.).

All diesen Hürden zum Trotz betont die *FELCO*, dass das Okzitanische dennoch eine soziale Funktion im Unterricht in Form von Projekten ausüben könne. Über 70 Projekte wurden im Zuge einer Befragung gesammelt, die allesamt in Zusammenhang mit dem jeweiligen Umfeld stehen (Ff: 474ff.).

ROLLE DES UNTERRICHTS | Laut den Befragten dient der Okzitanischunterricht der Weitergabe der Sprache (Am: 470) und gibt den noch lebenden Primärsprecher(inne)n ihre sprachliche Würde bzw. ihren Stolz zurück (Ff: 490ff.). Zudem lassen sich durch den Unterricht die Vorzüge von Okzitanischkenntnissen, etwa die Berufsmöglichkeiten, die Verbindung zu anderen Sprachen oder das generelle zusätzliche ‚Plus‘ durch dieses Wissen, einer größeren Gruppe kommunizieren (Bf: 285ff.).

Allerdings wirke er sich nur bedingt auf die Wiederherstellung einer sozialen Funktion der Sprache aus, zumal er nur einen Bereich dieses Prozesses darstelle (Em: 420ff.). Es bedürfe daher staatlicher Maßnahmen, vor allem Gesetze, denn die Lehrenden wüssten nicht, was sie noch machen könnten, obgleich sie täglich für die Verwendung des Okzitanischen in der Gesellschaft ‚kämpfen‘ würden (Cf: 257f. und 269ff.).

Es wird jedoch ebenso darauf verwiesen, dass es ohne die Schule derzeit gar keine Rückergangung einer sozialen Funktion geben könne. Als Grund hierfür wird die bedeutende sprachliche Zäsur zwischen der (Ur-)Großelterngeneration und der Eltern- bzw. jetzigen Kindergeneration angeführt. Der Unterricht müsse somit – vor allem aufgrund der reduzierten Stundenzahl nach den letzten Reformen – das Interesse an der Sprache sowie an der Verwendung außerhalb der Schule wecken (Df: 285ff.). Die außerschulische Beschäftigung sei seitens der Lehrenden jedoch nur schwierig kontrollierbar oder anzuleiten (Cf: 265f.).

Die meisten Befragten sehen das Verlassen des genuinen Unterrichtssettings als bedeutendste Möglichkeit, um dem Okzitanischen wieder Kommunikationskontexte in der Gesellschaft zu erschließen. Es gelte generell den Unterricht zu entgrenzen und sich der sozialen und geographischen Umwelt zu öffnen (Bf: 299ff.), insbesondere in Form von Ausflügen, Reisen oder Austauschprojekten – wenngleich diese auch zeitlich oder administrativ nicht einfach

realisierbar seien (Cf: 257ff. | Df: 260ff.) bzw. nicht ohne weitere didaktische Vertiefung der Sozialisierung der Sprache dienen würden (Ff: 490ff.). Außerdem würden sich die verschiedensten Feiern des Jahreskreises, etwa Weihnachten oder Fasching, wie auch interdisziplinäre Projekte oder Projektstage zum Okzitanischen für eine gestärkte soziale Funktion anbieten (Em: 400ff.).

Eine Befragte sieht im gemeinsamen Unterricht bilingualer und nichtbilingualer Schüler/innen auf Okzitanisch eine weitere Möglichkeit zur Stärkung der sozialen Funktion, weil hier die bilingualen Kinder und Jugendlichen ihren Kamerad(inn)en durch ihre Sprachkenntnisse helfen und diese selbst sinnvoll anwenden könnten (Df: 255f.).

Des Weiteren könnte man das Okzitanische in die Familien tragen, sodass sich diese ebenso mit der Sprache, die ihre Kinder lernen, aber die Eltern selbst oftmals nicht beherrschen, beschäftigen (Df: 267ff.). Neben den Familien seien auch (ältere) Primärsprecher/innen geeignete Gesprächspartner/innen, die man mit den Lernenden im Zuge von Befragungen für den Unterricht oder für gemeinsame Aktivitäten, etwa das Singen, zusammenbringen sollte (Ff: 498ff.).

An den Universitäten, aber auch den bilingualen Schulen sollte das Okzitanische als Arbeitssprache sowie als Kommunikationssprache zwischen den Lehrenden und allen anderen Beteiligten eingesetzt werden, um es aus seinem rein pädagogischen Unterrichtskontext zu befreien (Am: 444ff.). Hierfür sei es außerdem ratsam, die Sprache sichtbar und insbesondere hörbar zu machen (Am: 455ff.).

Ebenso wird neben dem Erwerb der formalen Sprachkompetenzen die Rolle der Literatur, die im Falle des Okzitanischen eine lange Tradition verzeichne, erwähnt, zumal sie es vermöge, Erfahrungen, Bedeutungen und Subtilitäten der Sprache zu vermitteln, die diese ausmachen würden (Am: 472ff.).

Eigentlich würde, so ein Experte, bereits einiges stattfinden, dass dem Okzitanischen zu einer Verwendung in der Gesellschaft verhelfen könnte, beispielsweise kulturelle Veranstaltungen, aber diese seien zu zersplittert oder die Sprache werde dort nur selten von den Sprecher(inne)n verwendet (Em: 431ff.).

Eine Interviewpartnerin betont abschließend, dass es noch Zeit brauche, bis der radikale Sprecher/innenmangel wieder behoben werden und die soziale Funktion wiederhergestellt werden könne, indem weitere Kinder und Jugendliche die Sprache erlernen (Df: 258ff.).

BEDEUTUNG DER SEKUNDÄRSPRECHER/INNEN | Die befragten Expert(inn)en legen viel Hoffnung in die Sekundärsprecher/innen, zumal diese weitaus dynamischer als die Primärsprecher/innen seien (Am: 503ff.) und sie die Zukunft des Okzitanischen maßgeblich beeinflussen würden (Am: 516f.). Dennoch müsse bei der Standardisierung ein ‚vernünftiges‘ Okzitanisch geschaffen werden, dass allen Dialekten gemeinsame Formen bewahre, um diese Varietät nicht von traditionellen Formen und der literarischen Sprache abzuschneiden (Am: 510ff.).

Die Bedeutung der Okzitanischlernenden liegt den Expert(inn)en zufolge primär in der Weitergabe (Am: 503 | Cf: 284ff. | Df: 304f. | Ff: 533ff.), womit sie die frühere Rolle der Familie übernehmen und gegen negative Argumente, etwa die schwindende Sprecher/innenzahl, die mangelnde Nützlichkeit und die ausschließliche Verwendung durch ältere Personen, ankämpfe (Cf.: 284ff.). Ferner würden diese es schaffen, die Sprache aus ihrem derzeit vorwiegend schulischen Kontext herauszuholen (Df: 304f.) und weitere, insbesondere junge, Sprecher/innen zum Spracherwerb zu motivieren (Bf: 319f.).

Damit aus Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen Sekundärsprecher/innen werden können, bedürfe es geeigneter Orte, wie Sommeruniversitäten oder Festivals, bei denen die Sprache gesprochen werde und die Lernenden somit von ihr geprägt würden (Ff: 539ff.).

Im Gegensatz zu den Primärsprecher(inne)n besäßen die Sekundärsprecher/innen einen anderen Bezug zur Sprache (Bf: 313f.) bzw. ein stärkeres Bewusstsein für die Sprache sowie ihren kulturellen Wert (Em: 451f.), weshalb sie auch wüssten, dass es sich beim Okzitanischen in der Vergangenheit um eine bedeutende Kommunikations- und Kultursprache gehandelt habe (Em: 465f.).

BEZIEHUNG ZWISCHEN STANDARDISIERUNG UND SOZIALER FUNKTION | Die Reaktionen auf die Frage nach einer Beziehung zwischen der Standardisierung und der sozialen Funktion fielen zwiegespalten aus, denn je eine Hälfte bejaht bzw. verneint einen Zusammenhang.

Eine Verbindung der beiden ließe sich konstatieren, so ein Befragter, zumal die Sekundärsprecher/innen, die eher standardisierte Formen lernen und auch weitergeben würden, eine wichtige Rolle spielen würden (Am: 523ff.). Für diese Lernenden wäre eine Basisform zu Beginn ihres Lernprozesses einfacher als all die Subtilitäten der dialektalen Varietäten (Am: 547ff.). Eine Vorbildrolle für den Gebrauch einer standardisierten Form sieht der Experte vorwiegend auf Seite der akademischen Gemeinschaft und der Intellektuellen, die ihrerseits eine Standardform für ihre Arbeit verwenden sollten (Am: 527ff.).

Ein weiteres Argument für die Bejahung einer Beziehung zwischen Standardisierung und sozialer Funktion ist die einheitliche Varietät der Sprache, die in der Folge als eine Sprache aufgefasst werde, die Qualitäten und Reichtümer aufweise – so wie das Französische (Cf: 297ff.).

Des Weiteren wird in der Fähigkeit, dank einer Standardvarietät an verschiedenen Orten mit Sprecher(inne)n zu kommunizieren, eine Verbindung zwischen der Standardisierung und der sozialen Funktion gesehen. Obgleich ein Standard Sekundärsprecher(inne)n eine Interkomprehension ermögliche, seien die unterschiedlichen Formen unerlässlich, um sich den letzten Primärsprecher(inne)n nähern zu können (Ff: 548ff.).

Gegen die Existenz einer Beziehung der Standardisierung sowie der sozialen Funktion spreche allen voran die Präferenz vieler für lokale Formen, insbesondere wenn die Betroffenen diese bereits in ihrer Kindheit gehört hätten (Bf: 336ff.). Eine andere Begründung für die Ablehnung liegt laut einem Interviewpartner in der fehlenden Fähigkeit zur sprachlichen Anpassung der Sprecher/innen bzw. zur Verbindung von Norm und Sozialisierung der Sprache (Em: 471ff.).

Eine Befragte sieht zwar in der Standardisierung eine Möglichkeit zur Beschleunigung der Rückerlangung einer sozialen Bedeutung des Okzitanischen, allerdings würde die Sprache dadurch ihre kulturelle Bedeutung einschränken und sich von ihrer Vergangenheit bzw. der familiären Verwendung loslösen, weshalb sie nur der Standardisierung der großen Dialekte, wie dem Languedokischen, dem Gaskognischen, dem Provenzalischen etc., positiv gegenübersteht (Df: 314ff.).

UNTERRICHT IN MEHREREN VARIETÄTEN | Die Bedeutung eines Unterrichts verschiedener Varietäten bzw. in verschiedenen Varietäten für die Wiederherstellung einer sozialen Funktion wird von den Befragten äußerst heterogen gesehen.

Der erste Befragte spricht davon, dass mehrere Varietäten unterrichtet werden sollten, weil derzeit zumeist nur die lokalen Formen unterrichtet werden. Ihm zufolge bedürfe es jedoch einer zumindest rezeptiven Kompetenz in den anderen regionalen Varietäten (Am: 563ff.). Weiters ortet er einen Bedarf an einer Integration diaphasischer Elemente in den Unterricht, um die Lernenden mit Kenntnissen in verschiedenen Registern auszustatten, die im Falle der Regionalsprachen oftmals zu einer Varietät zusammengefallen seien (Am: 571ff.). Außerdem konstatiert er eine Tendenz zur Betrachtung des Okzitanischen bzw. des ‚patois‘, wie die meisten älteren Primärsprecher/innen ihre Sprache nennen, als Sprache mit ‚gleichwertigen‘ Formen, in der keinerlei soziale Stratifikation, wie etwa im Französischen, festzustellen sei. Das Französische gelte aufgrund der sozial unterschiedlichen Register als kompetitive Sprache,

während die lokalen Varietäten des Okzitanischen als ‚wahre‘ Sprachen betrachtet würden. Infolgedessen werde das Standardokzitanische mit dem Französischen gleichgesetzt und daher abgelehnt, obwohl es wichtig wäre, verschiedene Sprachschichten wiederherzustellen, um die Verwendung in der Gesellschaft zu intensivieren (Am: 600ff.).

Die nächste Interviewpartnerin sieht in einem derartigen Vorgehen eine mögliche Öffnung hin zu einer Bewusstseinsbildung vieler potentieller Sprecher/innen dafür, dass alle Varietäten gleichwertig seien und den Weg hin zu den jeweils anderen sozialen Rollen ermöglichen würden (Bf: 356ff.).

Ein weiterer Experte sieht in der sprachlichen Anpassung an das jeweilige Gegenüber eine Möglichkeit zur Steigerung der sozialen Funktion, sodass er in der Sprachproduktion eine möglichst standardisierte Form des gaskognischen Dialektverbunds empfiehlt, aber in der Rezeption möglichst alle Formen behandelt werden sollten (Em: 483ff.).

Die restlichen Befragten sehen eine geringe bis keine Auswirkung einer verstärkten Verwendung unterschiedlicher Varietäten im Unterricht auf die soziale Funktion (Cf: 304ff. | Df: 328). Vielmehr komme es auf die Motivation für eine außerschulische Sprachverwendung an (Ff: 556ff.). In diesem Zusammenhang betont eine Lehrende, man könne die Kommunikationskontexte in der Gesellschaft durch den Austausch, Hörtexte in anderen Varietäten, Ausflüge und Gespräche mit Sprecher(inne)n aus anderen Regionen ausweiten, denn die Lehrenden seien zurzeit oftmals die einzigen Ansprechpartner/innen für das Okzitanische und hätten somit wenig Auswirkung durch ihre Anwendung bzw. Thematisierung verschiedenster Varietäten (Df: 335ff.).

ANNÄHERUNG DER PRIMÄR- UND SEKUNDÄRSPRECHER/INNEN | Wie bereits einige Befragte betonten, sei die Annäherung der Primär- und Sekundärsprecher/innen sehr wichtig für die Stärkung der sozialen Funktion der Sprache (Am: 629ff. | Bf: 386ff. | Df: 345ff. | Ff: 506ff.).

Daher solle eine Annäherung so früh wie möglich stattfinden, allerdings müsse man die Lernenden darauf vorbereiten, dass die Primärsprecher/innen gelernt hätten, mit wem sie Okzitanisch sprechen. Um diese sprachlichen Rollen der ‚natürlichen‘ Sprecher/innen aufzubrechen, bedürfe es stets eines Grundes für die Verwendung des Okzitanischen, wie etwa zu universitären Zwecken, damit diese überhaupt zu reden beginnen würden. Würden die Jugendlichen auch untereinander Okzitanisch sprechen, könnte man wohl mehr Ältere dazu bringen und sie würden sich stärker den anderen Sprecher(inne)n öffnen (Am: 650ff.).

Neben den Lernenden sei es ebenso wichtig, die Primärsprecher/innen zu briefen, dass die Sprache der Kinder und Jugendlichen anders bzw. standardisierter sei. Insbesondere ältere Personen ohne okzitanistischen Hintergrund würden sich sonst aufgrund der Ressentiments gegenüber dem Standard diesem möglicherweise noch mehr verschließen (Bf: 373ff.).

Eine Verbindung zur Standardisierung wird hierbei allerdings nicht gesehen, weil alle Formen akzeptiert würden und es stets vom jeweiligen Gesprächskontexte abhängt (Cf: 320ff. und 335ff.). Ebenso spiele der jeweilige Ort eine bedeutende Rolle, denn beispielsweise würden Sprecher/innen des Bearnesischen andere Formen für falsch halten oder vorgeben, diese nicht zu verstehen. Ein weiterer Aspekt, den es hierbei zu bedenken gelte, sei der starke französische Einfluss in der Sprache der Primärsprecher/innen (Em: 439ff.).

Die Sekundärsprecher/innen sollten sich allgemein an die Primärsprecher/innen annähern und nicht umgekehrt, wodurch die eventuell empfundene Devalorisierung der ‚natürlichen‘ Varietät durch die vermeintlich ‚bessere‘ schulische (Standard-)Varietät umgegangen werden könnte (Bf: 392ff.). Zudem müsse den Lernenden klar sein, dass sie nicht ihre erlernte Sprachform bei den Primärsprecher(inne)n vorfinden würden. Vielmehr sollten sie verstehen, dass ihre Sprache ein Erbe habe und sie die Zukunft aktiv durch ihre Sprachverwendung beeinflussen könnten (Df: 351ff.).

9.4. Auswertung der Expert(inn)eninterviews: Pragmatik und Ziele

In diesem Unterkapitel stehen die Fragen und Antworten rund um die Ziele des Okzitanischunterrichts sowie die Bedeutung bzw. Vermittlung pragmatischer Sprachkompetenzen im Zentrum der Auswertung.

Eingangs sei allerdings bereits darauf hingewiesen, dass vier der sechs Befragten keine inhaltliche Vorstellung des Terminus der ‚pragmatischen‘ Kompetenzen hatten (Bf: 408f. | Cf: 345f. | Df: 361 | Ff: 564) und ein weiterer Befragter zwar den Begriff kannte und angab, zu wissen, worum es sich dabei handle, obwohl sich zeigte, dass sein Verständnis der Pragmatik vielmehr auf diaphasische Aspekte der Sprachregister denn auf das tatsächliche sprachliche Handeln abzielt (Em: 503ff.).

SPRACHLICHE ZIELE DES UNTERRICHTS | Die Beschreibung der von den Lernenden an Schulen bzw. Universitäten erwarteten sprachlichen Ziele fällt zwar unterschiedlich aus, allerdings wird zumeist die Verwendung des Okzitanischen als Ziel jeglichen Unterrichts betrachtet.

An der Universität gibt es laut dem ersten Experten unterschiedliche sprachliche Zielsetzungen je nach der Disziplin. In seinem Falle – der Linguistik – sieht er die Sprachwissenschaft als Mittel, um das Vertrauen in die Sprache zu stärken, zumal die Sprachverwendung in diesem Bereich durch den reduzierten Wortschatz an Fachtermini im Gegensatz zur Literaturwissenschaft, die durch die Beschäftigung mit Literatur weitaus sprachlich komplexer ist, erleichtert werde (Am: 660ff. und 672ff.). Die Ziele seien jedoch unterschiedlich aufgrund der Heterogenität der Studierenden, denn während bei Anfänger(inne)n insbesondere die Erlangung einer alltäglichen Sprachkompetenz im Vordergrund stehe, werde von Fortgeschrittenen mehr verlangt (Am: 667ff.).

Das Kommunizieren mit Primärsprecher(inne)n, etwa im Rahmen von Ausflügen in verschiedenste Gegenden, die noch stärker okzitanisch geprägt sind, als ein Teilziel diene weiters einem linguistischen Interesse sowie der Sinnstiftung des Spracherwerbs, die es den Studierenden erlaube, das mögliche Verständnis natürlicher Sprecher/innen zu erleben (Am: 690ff.).

Das Vertrauen in sich und die Sprache zu gewinnen, indem implizites Sprachwissen in Form von Sprachhandeln anstatt explizitem Sprachwissen gefördert wird, stellt für eine weitere Gesprächspartnerin das sprachliche Ziel ihres bilingualen Unterrichts dar (Bf: 422ff.). Es gelte die Angst vor dem Hören zu verlieren und damit aufzuhören, sich einzureden, man könne etwas nicht verstehen, denn nach einer gewissen Zeit werde die Sprache durch die sprachliche Nähe und genügend Aufmerksamkeit verständlich (Bf: 412ff.). Ein weiteres Ziel sei das Sprechen über Alltägliches, ohne Angst vor Fehlern zu haben, und der Versuch, aus den vorhandenen Kenntnissen anderer Sprachen einen Gewinn für das Okzitanische zu ziehen (Bf: 420ff.).

Als alleiniges Ziel des Okzitanischunterrichts sieht eine Gesprächspartnerin das Verwenden der Sprache als Kommunikationsmittel, insbesondere in der mündlichen Interaktion, die ihr wichtiger erscheint als die schriftliche Verwendung (Cf: 345ff.).

Von ihren Schüler(inne)n erwartet eine interviewte Lehrende in der *école primaire bilingue* im *cycle 3* eine flüssige Kommunikation trotz vorkommender Fehler, das Bereinigen der Sprache von französischen Einflüssen, um eine reichere Sprache zu erreichen, sowie den Ausbau des schulischen Wortschatzes zu einer Alltagssprachlichen Lexik (Df: 395ff.). Im *cycle 2* hingegen stehe noch vorwiegend das Wiederholen einzelner Wörter und das Beherrschen einfacher und dienlicher Phrasen im Zentrum der sprachlichen Ziele (Df: 388ff.).

Eine sozial wie situativ adäquate Verwendung der Sprache in der schriftlichen Interaktion stellt ein weiteres geäußertes Ziel dar (Em: 508ff.). Beim mündlichen Sprachgebrauch sollten die Lernenden bestimmte Sprachniveaus identifizieren können und sich in der direkten Kommunikation auch darauf einstellen können (Em: 522ff.).

Ein letztes genanntes Ziel des Sprachunterrichts an der Universität liegt laut der sechsten Befragten in der Verwendung als Arbeits- und Kommunikationssprache innerhalb der Universität, auch seitens der Anfänger/innen (Ff: 573ff.). Daher betont sie erneut die Wichtigkeit von Ausflügen, gemeinsamen Essen etc., um die Sprache aus einer rein pädagogischen Verwendung zu befreien und somit die soziale Verwendung initiieren zu können (Ff: 586f.).

UNTERSCHIEDLICHE ZIELE DER BETROFFENEN | Obgleich die Ziele der betroffenen Personengruppen bisweilen zusammenfallen, lassen sich deutliche Unterschiede konstatieren. Eine Veränderung im Laufe der vergangenen Jahre können die Befragten jedoch nicht feststellen (Cf: 448f. | Em: 580ff.), allerdings ein Absinken der generellen Qualität der Sprachkompetenz (Bf: 529ff.).

So lassen sich bei den Lernenden in der Schule sowie an der Universität verschiedene Motive beschreiben: Einerseits gebe es Schüler/innen und Studierende die Okzitanisch für bessere Noten bzw. einen einfacheren Studienabschluss erlernen, ohne die Sprache tatsächlich im sozialen Alltag praktizieren zu wollen (Am: 754ff.). Hierzu ließen sich auch die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen zählen, die den Okzitanischunterricht nur als weiteren Unterrichtsgegenstand, den es zu absolvieren gelte, sehen würden (Df: 435ff.) oder die nur im schulischen Kontext einzelne Elemente ihrer Sprachkompetenz anwenden würden (Bf: 509ff.).

Andererseits würden Lernende je nach ihrer Lehrkraft ein besonderes Interesse für die Sprache entwickeln (Bf: 509ff.) oder bewusst das Okzitanische entdecken wollen, das sie als Sprache ihrer Familie bereits etwas kennen, um sich somit diesem sozialen Umfeld sprachlich öffnen zu können (Cf: 429ff.). Das spielerische Lernen, das es erlaube, sich im Unterricht zu amüsieren, stelle ein weiteres Ziel von Lernenden dar, die sich für den Okzitanischunterricht entscheiden (Cf.: 429ff.).

Bei den Lehrer(inne)n zeigt sich eine ähnliche Trennung in zwei große Zielsetzungen: Die meisten Lehrenden seien sehr enthusiastisch und an der Weiterentwicklung der Sprache interessiert (Am: 760ff.) und würden daher eine möglichst gute Sprachkompetenz ihrer Schüler/innen bzw. Studierenden am Ende der Ausbildungszeit anstreben (Bf: 501ff. | Cf: 427ff.), wobei sie

teilweise sogar höhere Maßstäbe, als in den gesetzlichen Texten festgelegt, anlegen würden (Df: 437ff.).

Einige Lehrer/innen hingegen würde im Okzitanischunterricht ein eher ‚entspanntes‘ Unterrichtsfach sehen, zumal es nicht verpflichtend sei, oder sie hätten diesen Beruf ergriffen, um in der Region bleiben zu können (Am: 760ff.).

An der Universität sehen die Lehrenden als oberste Ziele neben der Etablierung und Verwendung des Okzitanischen als Arbeitssprache die Erweiterung der beruflichen Chancen durch Sprachkenntnisse an. Doch noch weitaus bedeutender seien die generelle Öffnung zur Welt und die Verbindung zu anderen Sprachen (Ff: 646ff., 669ff. und 677ff.).

Was die Eltern betrifft, so sehen die befragten Expert(inn)en verschiedenste Wahlmotive, die oftmals vom Typus des Okzitanischunterrichts abhängen würden. Manche Eltern hätten unklare Ziele oder würden sich nicht allzu sehr für die schulische Fächerwahl ihrer Kinder interessieren (Am: 766f. und 784f.). Darüber hinaus zähle für manche Erziehungsberechtigte nur die Erfüllung des Lehrplans, egal auf welcher Sprache dies erfolge und wie hoch das Sprachniveau ihrer Kinder am Ende sei (Df: 433ff.).

Viele Eltern jedoch suchen – vor allem im Falle der *Calandretas* – nach einer alternativen Pädagogik bzw. der Entfaltung sowie dem Vergnügen ihrer Kinder (Cf: 453ff. | Em: 569f.), wohingegen die eigentliche Sprachweitergabe bisweilen ins Hintertreffen gerät, obgleich die Eltern sich oftmals über die Zweisprachigkeit ihrer Kinder stolz zeigen würden (Bf: 490ff.). Ausschlaggebend für die Wahl einer bilingualen Schule sei das Bad in zwei Sprachen (Em: 570ff.), während das extensive Lernangebot vorwiegend dem Ziel, die Kultur weiterzugeben (Em: 572ff.), entspreche.

Die Schulbehörden verfolgen laut einer Interviewpartnerin unterschiedliche Ziele, die stets davon abhängen würden, wie intensiv sich die Beteiligten in das okzitanistische Milieu einbringen. Folglich gebe es sowohl Inspektor(inn)en und sonstiges Personal der Schulaufsicht, die im Okzitanischen nur ein weiteres Fach sehen würden, als auch Personen, die tatsächlich an der Weitergabe der Sprache interessiert seien (Cf: 440ff.).

Ein Befragter, der in einer *académie* beschäftigt ist, sieht die Ziele seiner Institution primär durch die bestehenden Texte mit gesetzlichem Charakter gegeben. Somit sei die Weitergabe eines sprachlichen Erbes, die Weitergabe einer Kommunikationssprache sowie die metasprachliche Reflexion für ein besseres Erlernen des Französischen für ihn als *inspecteur pédagogique régional* von Bedeutung (Em: 561ff.).

Sonstige betroffene Gruppen wie Firmen oder öffentliche Stellen außerhalb des Bildungsbereichs würden vor allem auf aktive Sprecher/innen abzielen, die die Sprache beherrschen und auch sprechen wollen, um für die okzitanische Sache tätig zu werden (Am: 785ff.). Die Bedeutung des Okzitanischen als Arbeitssprache wird von einer weiteren Expertin betont, indem sie den Mehrwert bei der Arbeitssuche unterstreicht (Ff: 646ff.).

Die Ziele bzw. das Interesse der lokalen Gebietskörperschaften (v. a. Gemeinden) ist laut einem Befragten unklar und vielmehr von wahltaktischen Überlegungen geprägt, obwohl in den letzten Jahren bezifferbare Ziele im Hinblick auf den Okzitanischunterricht festgelegt wurden, die von ihnen einzuhalten seien (Em: 586ff.)

BEDEUTUNG PRAGMATISCHER KOMPETENZEN | Wenngleich bei einigen Befragten nicht eindeutig erkennbar ist, ob sie pragmatische Kompetenzen nicht mit der Wahl der Sprachregister verwechseln, lässt sich eine starke Bedeutung pragmatischer Kompetenzen im Unterricht an Schulen und der Universität erkennen.

Der erste Befragte sieht ihre Wichtigkeit insbesondere in einer realen, adäquaten Sprachverwendung im Alltag sowie im Unterricht, nicht im formelhaften Beantworten von Fragen und rein schulischen Sprachkompetenzen (Am: 716ff.). Nur wenn man aus diesem ‚pädagogischen Ghetto‘, so der Experte, ausbreche und die Sprache tatsächlich beherrsche, könnten die Sprecher/innen in der Forschung und im Kulturschaffen tätig werden oder die Sprache reflektieren. Allerdings treffe dies nur auf wenige Studierende zu (Am: 726ff.).

Eine interviewte Lehrende verortet die pragmatischen Kompetenzen im Klassenkontext und spricht davon, dass man durch das Reden über alle möglichen Themen einen sozialen Kontext in der Klasse herstellen könne (Bf: 434ff.). Die adäquate Sprachverwendung im schulischen Kontext funktioniere vor allem in den *Calandretas* bzw. in geringerem Ausmaß auch in den bilingualen Klassen, doch beim Verlassen des Unterrichts erfolge die Kommunikation in beiden Unterrichtsformen zumeist auf Französisch, wobei die Lehrenden hierbei ein starkes sprachliches Vorbild darstellen würden (Bf: 443ff.).

Die dritte Interviewpartnerin bezieht ihren Unterricht auf die Vorgaben des Bildungsministeriums, die sich ihres Erachtens durch eine stark aktionelle bzw. pragmatische Ausrichtung auszeichnen würden, zumal alle explizit grammatischen, kulturellen oder lexikalischen Erklärungen auf ein kommunikatives Ziel in der sozialen Realität ausgerichtet seien (Cf: 393ff.).

Als ziemlich wichtig bezeichnet die befragte Lehrerin einer bilingualen *école primaire* pragmatische Sprachkompetenzen, dennoch gelte es ab dem CE 2 allmählich etwas Grammatik zu vermitteln, um wie im Französischen eine solide Basis zu schaffen. Diese Arbeit an pragmatischen Fertigkeiten des Okzitanischen erfolge in ihrem Fall nicht durch das Wiederholen von Sätzen, sondern das Richtigstellen der Sätze von Lernenden. Nur wiederkehrende Fehler würden explizit – bei Bedarf auch schriftlich – behandelt werden und der Fokus werde vielmehr auf die mündliche Sprachproduktion gelegt (Df: 407ff.).

Der befragte *inspecteur pédagogique* sieht die pragmatischen Kompetenzen als unerlässlich für die Verbreitung der Sprache in der Gesellschaft an, aber weist auf die häufig auftretenden Fehler – ebenso bei den Lehrkräften – hin, die ihm zufolge jedoch vielmehr auf sprachliche Mängel zurückzuführen wären (Em: 526ff.).

Laut der sechsten Befragten würden es die Lernenden gut schaffen, pragmatische Kompetenzen zu erwerben, allerdings ist eindeutig ersichtlich, dass sie Pragmatik und Sprachregister verwechselt, indem sie über das Zusammenfallen der Register seitens der Studierenden spricht und auf den Unterschied zwischen Lerner/innensprache und tatsächlicher Sprache hinweist (Ff: 592ff.).

BEZIEHUNG ZWISCHEN KOMMUNIKATIVER UND FORMALER KOMPETENZ | Der einhellige Tenor der befragten Expert(inn)en lautet, formale Sprachkompetenzen im Bereich der Grammatik, Lexik oder Phonologie seien sehr wichtig, aber die Fähigkeit zur Kommunikation sei etwas bedeutsamer (Am: 738f. | Bf: 474f. | Cf: 410f. | Df: 420f. | Em: 536f. | Ff: 605f.).

Bei dieser Frage wird auf die vermeintlich ‚typisch‘ französische Einstellung, eine Fremdsprache erst perfekt beherrschen zu wollen, bevor man sie tatsächlich zu sprechen wagt, hingewiesen (Am: 740ff. | Df: 427f. | Ff: 615ff.). Einem Experten zufolge haben ausländische Studierende in den Okzitanischkursen weitaus weniger Angst davor, die Sprache aktiv zu verwenden, und trauen sich, anfänglich auch ‚schlecht‘ zu kommunizieren (Am: 743ff.).

Eine Lehrende hält außerdem fest, dass manche Schüler/innen beim Erreichen der kommunikativen Ziele bisweilen andere sprachliche Mittel verwenden würden als die erlernten bzw. intendierten, doch dies sei für sie in Ordnung, solange die Verständigung möglich sei. Um die Lernenden allerdings zur Verwendung des bereits Erlernten zu zwingen, stelle sie zusehends Aufgaben, die dies nicht zulassen und die besprochenen Grundlagen in Grammatik wie Lexik voraussetzen würden (Cf: 412ff.).

Obgleich die Kommunikationsfähigkeit bedeutender sei als formale Sprachkompetenzen, sei insbesondere die Aussprache wichtig, zumal sich das Okzitanische durch seine Musikalität auszeichne und somit das Interesse am Erlernen steige (Bf: 474ff.). Weiters werden Phonologie und Phonetik zur Kommunikation gezählt, wodurch sie von größerer Bedeutung als etwas die Grammatik seien (Bf: 480ff.).

Ein Interviewpartner sieht in der Präferenz der Kommunikationsfähigkeit einen weiteren Grund für das Angebot einer standardisierten Varietät, die in der Kommunikation verwendet werden könne (Em: 536ff.). Er führt zudem an, dass die formalen Sprachkompetenzen durch Übungen verfestigt würden, weshalb ein möglichst dynamischer Unterricht mit großem Redeanteil der Schüler/innen stattfinden müsse, was in Anbetracht der geringen Expositionszeit in der Schule schwierig sei (Em: 542ff.).

Trotz der größeren Bedeutung der generellen Kommunikationsfähigkeit werde eine gewisse Forderung an die Sprache gestellt, so eine Befragte. Daher seien Fehler sehr interessant, weil diese Aufschluss über den Lernprozess geben würden. Doch sobald eine gewisse Fertigkeit in der Verständigung erreicht werde, gelte es eine anspruchsvollere Sprache zu fordern (Ff: 605ff. und 619ff.).

VERMITTLUNG PRAGMATISCHER KOMPETENZEN | Obwohl die Bedeutung pragmatischer Kompetenzen von den Befragten als hoch eingestuft wurde, konnten sie nur wenig zur konkreten Vermittlung derselben sagen.

Methoden, die sich explizit zum Training pragmatischer Fertigkeiten eignen, sind laut den Experten Rollenspiele, Simulationen, das Verfassen von Drehbüchern oder die eigene Synchronisation von Filmen (Em: 550f.).

Andere Möglichkeiten zum Erreichen dieser Sprachziele liegen laut den Gesprächspartner(inne)n in der unentwegten Übung des Erlernen (Ff: 630ff.), im wohlwollenden Wiederholen und Richtigstellen fehlerhafter Sätze (Df: 447ff.) sowie im konsequenten Verwenden des Okzitanischen seitens der Lehrenden in allen Momenten des Schulwesens – selbst wenn Personen ohne jegliche Sprachkenntnisse anwesend seien, sollte der Sprache ein gewisser Platz eingeräumt werden (Bf: 535ff.).

Diese Vorbildrolle ist umso bedeutender, zumal die Schüler/innen ohne Aufsicht nicht die Sprache verwenden würden, sodass die Lehrer/innen sie dazu bringen müssten, Sachen immer wieder zu formulieren, die Sprache zu üben sowie Vertrauen in ihre Kenntnisse zu erlangen (Am: 808ff. und 821f.).

An der Universität versucht ein Befragter, die pragmatischen Kompetenzen um seine Arbeit an der Linguistik sowie durch die Literatur zu entwickeln. Außerdem seien Aktivitäten wie eine *setmana occitana*, eine Projektwoche mit Okzitanischbezug, ein probates Mittel zum Training dieser Fertigkeiten (Am: 799ff.).

SINN PRAGMATISCHER KOMPETENZEN TROTZ REDUZIERTER VERWENDUNG | Auf die Frage, welches Interesse an der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen angesichts der eingeschränkten sozialen Verwendung bestehe, wurde größtenteils mit der Bedeutung bereits kleinerer Sprachhandlungen für eine Verbreitung der Sprache in der Gesellschaft geantwortet.

Der erste Interviewpartner äußert seine Befürchtung, es sei schwierig, zu vermitteln, dass das Okzitanische auch eine lebende Sprache sei und sich das Interesse daran daher nicht nur durch das historische Korpus legitimieren dürfe (Am: 826ff.). Diese Meinung teilt ebenso ein weiterer Experte, der meint, es brauche pragmatische Fertigkeiten, wenn man weiterhin eine Kommunikationssprache, nicht nur eine Kultursprache weitergeben wolle (Em: 554ff.).

Ferner werde eine sprachliche Rückeroberung als unmöglich angesehen, sodass Hoffnungen in eine Minderheit gesetzt werden, die die Sprache spreche und in der Gesellschaft hören ließe, indem sie eine kulturelle und intellektuelle Produktion schaffe, die nicht nur sich selbst zugewandt sei (Am: 843ff.).

Es gelte dadurch die Kultur im Rahmen von Aktivitäten (z. B. Festivals), in Museen, aber auch sonstigen Aktivitäten der lokalen Gebietskörperschaften öffentlich zu zeigen, um das Okzitanische nicht zu einer ‚esoterischen‘ Sprache einer ‚Sekte‘ zu machen, sondern zu einer Sprache, die allen offenstehe und sie interessieren könne (Am: 850ff.). Sollte dieses Szenario nicht eintreten, würde das Okzitanische gänzlich seinen Sinn sowie seine Verwendung in der Gesellschaft verlieren und würde nur mehr einen Platz in der Philologie finden (Am: 864ff.).

Eine interviewte Lehrende antwortet ähnlich, denn sie betont – ungeachtet der eingeschränkten Verwendung – die Existenz des Okzitanischen. Des Weiteren führt sie aus, dass die Sprache bereits längst gestorben wäre, wenn alle Nichtokzitanischsprechenden eine ‚typisch‘ französische, d. h. regionalsprachenfeindliche, Mentalität hätten. Man müsse folglich weitermachen, selbst wenn die soziale Auswirkung der Sprache gering sei (Cf: 478ff.).

Der Sinn der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen liegt einer Expertin zufolge in den existierenden Mikrogesellschaften, die Okzitanisch verwenden, beispielsweise bei Festivals oder auch an der Universität. Wenngleich die Verwendungsmöglichkeiten derzeit reduziert

seien, würden sie existieren und müssten außerhalb des Schulwesens vervielfältigt werden (Ff: 634ff.).

Um eine Verbindung zur Familie sowie anderen Akteur(inn)en der Sozialisierung der Sprache herstellen zu können, seien Fertigkeiten in der Pragmatik von Bedeutung. Dafür müssten jedoch etwa bei Veranstaltungen – zumindest kleine – Redeanlässe geschaffen werden, damit die Sprachkenntnisse angewendet werden können. Wenn andere Personen, etwa Lehrkräfte, interessiert seien, könne man auch eine Verbindung über die Familie und den Okzitanischunterricht hinaus schaffen (Df: 462ff. und 476ff.).

Die Bedeutung kleiner Sprachhandlungen für die Sozialisierung der Sprache illustriert eine Befragte anhand des Beispiels ihres Ehemannes, der in seiner Arbeit begonnen habe, auf Okzitanisch zu grüßen und sich zu verabschieden, was allmählich von anderen Kolleg(inn)en übernommen wurde (Bf: 551ff.).

SONSTIGE ANMERKUNGEN | Die abschließende Frage nach sonstigen Anmerkungen zum Okzitanischunterricht zeigte Verbesserungspotenzial in politischer, gesellschaftlicher wie auch organisatorischer Hinsicht.

Der größte Wunsch der Befragten ist ein stärkerer politischer Wille für das Okzitanische, der sich insbesondere durch verstärkte Budgetmittel für die Aufstockung der Posten bei *concours*, wie dem *CAPES* oder der *agrégation*, zeigen könnte. Weiters bedürfe es einer deutlicheren Sichtbarkeit der Sprache in der Gesellschaft (Am: 874ff.).

Eine weitere Forderung in politischer Hinsicht ist eine gewisse Konstanz, damit keine weiteren Rückschritte in der Anerkennung der Regionalsprachen oder generell zu befürchten seien. Eine Befragte betont in diesem Zusammenhang die Vorreiterrolle der *départements*, deren Initiativen, wie Übereinkünfte und Verträge, auf nationaler Ebene jedoch wieder ausinandergenommen würden. Die Betroffenen müssten ihr zufolge immer wieder die Relevanz des Okzitanischunterrichts rechtfertigen und erklären, was auf Dauer anstrengend sei (Bf: 565ff.). Seitens der *académies* und der Inspektor(inn)en wünscht sich eine interviewte Expertin ebenso mehr Anerkennung (Df: 486f.).

Die letzte Interviewpartnerin hofft auf eine generelle Änderung der Politik Frankreich, zumal sie sich eine sozialistische Regierung mit Interesse für die Menschen, nicht für die Börsen und den Kapitalismus wünscht. Ihres Erachtens sei eine liberale Politik nicht mit der sprachlichen Diversität kompatibel, weil durch eine Herrschaft des Marktes nur das Englische dominieren könne. Seit der Regierung unter Sarkozy und zum gegenwärtigen Zeitpunkt unter Macron fürchtet sie, alle Errungenschaften könnten verloren gehen (Ff: 685ff.).

Was die Organisation des Okzitanischunterrichts betrifft, so sprechen sich die Gesprächspartner/innen für ein breiteres Angebot aus. Neben einem (bilingualen) Unterricht im *lycée* (Am: 893f.) müsse im Allgemeinen die Kontinuität zwischen der Primar- und der Sekundarstufe I verbessert werden, damit zahlreiche Schüler/innen nicht wieder von Neuem beginnen müssten (Df: 487ff.).

Zum Erreichen einer besseren gesellschaftlichen Situation sei es außerdem wichtig, das negative Bild, das dem Okzitanischen seit Langem anhafte, loszuwerden. Die Lehrenden würden sich dafür einsetzen, die Sprache und ihr Bild zu modernisieren, aber oftmals gleiche es einem Kampf gegen Windmühlen (Cf: 486ff.).

Es gelte daher mehr Interesse seitens der Gesellschaft sowie einen stärkeren Austausch zu schaffen, damit die Eltern zunehmend erkennen, wie vorteilhaft der Okzitanischunterricht für ihre Kinder sein könnte, und sich das Umfeld weiterentwickeln könnte. Auf diesem Wege würde die Anzahl der Schüler/innen, aber auch Lehrer/innen steigen. Derzeit ließe sich laut einer Befragten nur eine langsame Weiterentwicklung feststellen (Df: 493ff.).

Im Hinblick auf einen für breitere Gruppen interessanten Unterricht müsse die Motivation für das Okzitanische neben einer Vermittlung und Beherrschung formaler und pragmatischer Kompetenzen stärker betont werden. Wenn der Lernprozess nicht zusehends mit der Motivation für die Sprache verbunden werde, sei die zukünftige Entwicklung schwierig (Am: 890ff.).

Das größte Problem verortet ein Interviewpartner in der Parzellarisierung der Sprache, denn die involvierten Akteurinnen und Akteure vermögen es nicht, eine Kommunikationssprache zu schaffen, woraus Hürden im Unterricht, im Verlagswesen sowie in den Medien aufgrund der verschiedenen Varietäten erwachsen (Em: 592ff.).

Ferner stelle das fehlende Bewusstsein für die okzitanische Kultur und vor allem für die größten literaturhistorischen Epochen ein bedeutsames Manko dar, denn heutzutage interessieren sich einem Befragten zufolge nur mehr wenige dafür, während die Lehrenden früher mehr diesbezügliches Wissen hatten (Em: 606ff.).

Insgesamt bedürfe es einer vertieften Reflexion, um die Sprache zu retten und die Ausbildung der Lehrenden zu verbessern. Hierbei stehe vorwiegend die Problematik einer fehlenden gemeinsamen Varietät des Okzitanischen im Zentrum (Em: 618ff.).

Ein Experte merkt abschließend eine sprachliche Besonderheit des Okzitanischen an, die seine Situation, verglichen mit anderen Minderheitensprachen, zusätzlich erschwere – nämlich die zahlreichen großen Isoglossen der Romania, die den okzitanischen Sprachraum durchqueren und somit für zahlreiche sprachliche Differenzen verantwortlich zeichnen würden (Em: 597ff.).

In einem nächsten und finalen Schritt werden alle im Rahmen dieses Forschungsprojekts vereinten Informationen zusammengetragen und hinsichtlich der formulierten Arbeitshypothesen sowie der Forschungsfrage interpretiert. Um Redundanzen zu vermeiden, sei an dieser Stelle – auch aufgrund des kürzeren Abschnitts zur Auswertung der Expert(inn)eninterviews – kein Zwischenfazit mehr vor dem Abschluss der Arbeit gezogen.

10. Synthese und Interpretation der Forschungsergebnisse

Nachdem in den vergangenen Kapiteln die beiden Forschungsphasen sowie ihre Ergebnisse einlässlich beschrieben, analysiert und zusammengeführt wurden, gilt es diese nun mit den Erkenntnissen des Abschnitts zur Kontextualisierung des Okzitanischunterrichts zu verknüpfen, um die aufgestellten Hypothesen überprüfen sowie die Forschungsfrage beantworten zu können.

10.1. Überprüfung der Arbeitshypothesen

Im empirischen Teil dieser Arbeit (siehe Kapitel 7.2.3.) wurden die folgenden Arbeitshypothesen, die diesem Forschungsvorhaben zugrunde liegen, genannt und ihre Relevanz hinreichend dargelegt:

- Die gegenwärtige Situation des Okzitanischunterrichts wird eher negativ betrachtet.
- Der Okzitanischunterricht besitzt großes positives Entwicklungspotenzial.
- Die generelle Qualität des Okzitanischunterrichts wird als eher hoch eingestuft.
- Vielen Betroffenen sind die Ziele des Okzitanischunterrichts nicht klar.
- Die Standardisierung beeinflusst den Okzitanischunterricht und *vice versa*.
- Ein intensiverer Okzitanischunterricht kann die soziale Funktion des Okzitanischen stärken.

Nach der theoretischen Kontextualisierung sowie den beiden Forschungsphasen, die sich in einem ersten Schritt generell mit allen Arbeitshypothesen beschäftigten und im zweiten Schritt insbesondere die Ziele sowie die Beziehung zwischen der Standardisierung bzw. der sozialen Funktion und dem Okzitanischunterricht thematisierten, lassen sich die Arbeitshypothesen, wie folgt, verifizieren respektive falsifizieren:

EVALUATION DER GEGENWÄRTIGEN SITUATION | Basierend auf den persönlichen Erfahrungen des Forschenden wurde die Annahme getätigt, die gegenwärtige Situation werde eher negativ eingeschätzt. Die im Rahmen der Kontextualisierung erstellte SWOT-Analyse⁵⁰² zeigte zahlreiche politisch-juristische, strukturell-organisatorische sowie gesellschaftliche Schwächen im Vergleich zu wenigen explizit genannten Stärken.

502 Die visualisierte Übersicht über die Stärken, Schwächen, Möglichkeiten und Gefahren am Ende des Abschnitts zur Konzeptualisierung wurde mit den Ergebnissen der ersten empirischen Forschungsphase aktualisiert und findet sich im Anhang. Diese Fassung bildet u. a. die Basis für die nachfolgenden Bemerkungen.

Bei der Auswertung der Online-Befragung zeigte sich jedoch eine weitaus positivere Sichtweise auf den Okzitanischunterricht in seiner aktuellen Form, was sich vor allem durch die Vielzahl an angeführten Stärken erklären lässt. Insbesondere die Vorzüge reformpädagogischer Ansätze wie etwa in den *Calandretas*, aber auch der zumeist ‚demokratische Charakter‘ sowie ‚unkonventionellere‘ Unterricht aufgrund der geringeren Gruppengröße samt aller damit verbundenen Vorteile stellen laut den Befragten gegenwärtige Stärken dar. Ebenso schlägt sich die Wirkung bzw. das Engagement der Lehrenden in zahlreichen Antworten nieder, die diesen eine gute Beziehung zu den Schüler(inne)n, den Kolleg(inn)en in Form der Kooperation unter *peers* sowie ein aktives Engagement für die okzitanische Sprache – teilweise auch über die positiv empfundene Lehrendenvertretung *FELCO* – attestieren. Entgegen der landläufigen Meinung, der Okzitanischunterricht bedrohe durch ‚blinde‘ Standardisierung die dialektale Vielfalt, zeigt sich, dass vielmehr das Gegenteil der Fall ist und dieser oftmals durch die aktive Verwendung lokaler bzw. regionaler Varietäten dieselben bewahrt.

Im Bereich der Schwächen werden von den Antwortenden nur wenige Punkte genannt, die nicht bereits in der Literatur angesprochen wurden. Die Befragten verwiesen zusätzlich auf die vermeintlich fehlende Nützlichkeit von Okzitanischkenntnissen, den Rückgang der Lernendenzahlen und den Mangel an Professionalität, an Fort- und Weiterbildung sowie an Informationen für alle Beteiligten.

Die erste Arbeitshypothese „Die gegenwärtige Situation des Okzitanischunterrichts wird eher negativ betrachtet“ muss trotz des größeren Ausmaßes an Stärken, als ursprünglich angenommen und in der Literatur vorgefunden, verifiziert werden.

AUSMASS DES ENTWICKLUNGSPOTENZIALS | Im Hinblick auf die zukünftige Entwicklung des Okzitanischunterrichts wurde postuliert, es gebe ein großes positives Entwicklungspotenzial. Quantitativ betrachtet, lassen sich auf den ersten Blick weitaus mehr Möglichkeiten denn Gefahren der Forschungsliteratur sowie der schriftlichen Befragung entnehmen. Durch die zahlreichen konkreten Entwicklungsmöglichkeiten sowie nur wenige weitere Gefahren, die von den Befragten in den beiden Forschungsphasen genannt wurden, steigt das Ausmaß des antizipierten Entwicklungspotenzials im Verhältnis zu den zukünftigen Gefahren beträchtlich.

Die Befragten nennen etliche konkrete Folgen einer Budgeterhöhung sowie eines größeren politischen Engagements für die Regionalsprachen, darunter eine höhere Stundenanzahl, mehr Lehrkräfte, eine gesicherte Kontinuität des Angebots oder etwa einen verpflichtenden Unterricht. Doch auch eine verbesserte Fort- und Weiterbildung, eine eigene Behörde für Belange der Regionalsprachen, eine Dezentralisierung der Kompetenzen durch schriftliche Überein-

künfte oder die Aktualisierung des Lehrplans stellen politisch-organisatorische Entwicklungsmöglichkeiten dar. Was die Gesellschaft betrifft, so könnte der Okzitanischunterricht in Zukunft von einem verbesserten Image, einer stärkeren Sprachverwendung, einer sensibilisierten Gesellschaft und einem noch stärkeren Engagement der Lehrenden in Vereinen oder generell in der okzitanistischen Bewegung profitieren.

Erstmals dezidiert geäußerte Befürchtungen betreffen konkrete Auswirkungen einer Budgetkürzung, eine zunehmende Konkurrenz durch Fremdsprachen, eine verstärkte Konzentration auf das Französische, eine Rücknahme der bisherigen Errungenschaften des regionalsprachlichen Unterrichts, politisch-administrative Veränderungen in der Schulaufsicht und der Autonomie, aber auch die politische Ausrichtung der Regierung. Als gesellschaftliche Risiken werden eine zunehmende Selbstabwertung der Sprecher/innen, rückläufige Sprecher/innenzahlen, eine Zunahme des utilitaristischen Denkens, eine Abnahme des aktiven Engagements der Beteiligten, ein rein schulischer Sprachgebrauch sowie eine stärkere Mobilität samt kulturell-sprachlicher Entwurzelung der eigentlichen Sprecher/innen des Okzitanischen angeführt.

Die Hypothese „Der Okzitanischunterricht besitzt großes Entwicklungspotenzial“ lässt sich angesichts der Vielzahl an genannten Möglichkeiten somit vollinhaltlich verifizieren.

EINSTUFUNG DER QUALITÄT | Die generelle Qualität des Okzitanischunterrichts betreffend, wurde angenommen, dieser werde als eher hochqualitativ eingestuft. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung zeigten, dass den immersiven und bilingualen Unterrichtsformen zwar eine höhere Qualität als den anderen Formen attestiert wird, aber selbst diese nur eher hoch qualitativ gesehen werden.

Diese Evaluation der Qualität lässt sich außerdem an der Zufriedenheit mit der Unterrichtsorganisation ablesen, die mit Ausnahme der Lehrmaterialien wenig zufriedenstellend ist. Doch lehrenden- und lernendenbezogene Aspekte sind zumindest teilweise zufriedenstellend.

Im Rahmen der Expert(inn)eninterviews zeigte sich in den Antworten eine ähnliche Tendenz, obwohl keine explizite Frage zur Unterrichtsqualität gestellt wurde. Während die politisch-rechtliche Situation (v. a. das fehlende politische Engagement für die Regionalsprachen samt allen Folgen) und die Organisation des Okzitanischunterrichts (allen voran die geringe Kontinuität des Spracherwerbs durch das lückenhafte Angebot) negativ thematisiert wurden, wurde den Lehrenden oftmals großes Engagement attestiert und ihre Rolle für den Erfolg des Okzitanischunterrichts sowie in weiterer Folge für den Spracherwerb und die Zukunft der gesamten Sprache hervorgehoben.

Die aufgestellte Hypothese „Der Qualität des Okzitanischunterrichts wird generell als eher hoch eingestuft.“ ist somit zu falsifizieren, zumal einige Bereiche als nicht zufriedenstellend oder nur eher zufriedenstellend beurteilt werden.

KLARHEIT DER ZIELE | Im vorliegenden Forschungsprojekt wurde zu Beginn davon ausgegangen, dass die Ziele des Okzitanischunterrichts vielen Betroffenen nicht klar sind, weil unterschiedlichste Erwartungen vorherrschen.

In der schriftlichen Befragung zeigte sich, dass die sprachlichen und kulturellen Ziele des institutionellen Okzitanischunterrichts generell klar sind, während die politischen und soziolinguistischen weniger klar bzw. bedeutsam sind. Darüber hinaus wird den Eltern für das Erreichen der Ziele eine gewisse Rolle zugeschrieben. Die Zweisprachigkeit wurde nicht gesellschaftlich oder als Beherrschung bestimmter sprachlicher Teilkompetenzen aufgefasst, sondern primär als regelmäßige Verwendung zweier Sprachen.

Die Auswertung der Gespräche förderte ein breites Spektrum verschiedenster Erwartungen zutage, die sich in den letzten Jahren – mit Ausnahme der sinkenden Sprachkompetenz – zwar nicht verändert haben, aber je nach Gruppe der betroffenen Personen, Unterrichtsform bzw. Fach an der Universität variieren.

Sprachlich steht vorwiegend die Kommunikation auf Okzitanisch im Fokus aller pädagogischen Anstrengungen, aber auch die Stärkung des sprachlichen Vertrauens, der Ausbau der Sprache und Lexik sowie die Fähigkeit zur situativen Anpassung der Sprache.

Die Lernenden erwarten sich zumeist einen einfachen, spielerischen Unterrichtsgegenstand oder eine sprachlich-kulturelle Öffnung zu ihrem familiären und sozialen Umfeld. Manche Jugendlichen und Studierenden sehen die Sprache zudem nur als weiteres Fach in ihrer Ausbildung.

Für die Lehrkräfte stellen insbesondere die Weiterentwicklung der Sprache durch kompetente Sekundärsprecher/innen, die Durchsetzung des Okzitanischen als Arbeits- bzw. Klassensprache, die Betonung der beruflichen und persönlichen Möglichkeiten sowie in einzelnen Fällen ein wenig aufwendiger Unterrichtsgegenstand Ziele dar.

Die Eltern verfolgen oftmals unklare Zielsetzungen, wobei prinzipiell die *Calandretas* eher aus pädagogischen Gründen ausgewählt werden, während die bilingualen Klassen der Sprachvermittlung und die extensiven Formen der kulturellen Einführung dienen.

Je nach Implikation in das okzitanistische Schaffen sind die Ziele der Behörden bzw. ihrer Vertreter/innen unterschiedlich gelagert, doch zumeist gelten die gesetzlichen Vorgaben.

Die Arbeitshypothese „Vielen Betroffenen sind die Ziele des Okzitanischunterrichts nicht klar.“ lässt sich folglich aufgrund der vielgestaltigen Erwartungen zwischen den betroffenen Gruppen, aber auch innerhalb derselben verifizieren.

BEZIEHUNG ZWISCHEN STANDARDISIERUNG UND UNTERRICHT | In Bezug auf die Standardisierung wurde zu Beginn des hier präsentierten Forschungsvorhabens im Zuge der Hypothesenbildung postuliert, es gebe eine gegenseitige Beeinflussung (der Akzeptanz) der Standardisierung und des Unterrichts.

Die Ergebnisse der Online-Erhebung ließen darauf schließen, dass eher keine bis nur eine geringe gegenseitige Beeinflussung vorliegt. Untermauert wurde dieses Resultat durch die größere Bedeutung der dialektalen Varietäten im Unterricht, die Ablehnung eines ausschließlichen Standardgebrauchs sowie einer vermeintlich ‚künstlichen‘ Sprachform. Außerdem wurde dem Unterricht eine geringfügig stärkere Auswirkung auf die Standardisierung als *vice versa* zugeschrieben. Es konnte ferner eine Korrelation zwischen dem ‚Unterrichtscharakter‘ und der gewählten bzw. zu wählenden Varietät festgestellt werden.

Die Expert(inn)eninterviews zeigten in sämtlichen Unterpunkten sehr ähnliche Resultate, denn auch hier konnte die Annahme, es gebe eine Wechselbeziehung zwischen Standardisierung und Unterricht, nicht verifiziert werden. Es lässt sich höchstens eine geringfügig stärkere Auswirkung des Unterrichts auf die Standardisierung feststellen. Begründet wird dies durch die oftmals gleichen Lehrmittel, die den Unterricht vereinheitlichen, oder die Ersatzrolle des Unterrichts für die ausgebliebene familiäre Weitergabe.

Die Antworten auf mehrere Fragen verdeutlichten die geringe Bedeutung der Standardisierung auf das unterrichtliche Wirken der Lehrenden, insbesondere da es vielmehr pädagogische Probleme aufgrund der heterogenen Lernenden gebe, aber auch eine mangelnde sprachliche Kompetenz vieler Schüler/innen sowie einiger Lehrkräfte dazu führe, dass nur eine Varietät – zumeist die jeweils lokal gesprochene – aktiv verwendet werde oder ihre Sprachform ‚künstlich‘ wirke.

Eine Behandlung mehrerer Varietäten – sowohl des Standards und verschiedenster Dialekte als auch nur unterschiedlicher regionaler Varietäten – im Unterricht stellt kein Desideratum der aktiven Vermittlung dar, sondern erscheint nur für die Entdeckung der sprachlichen Vielfalt interessant.

Es zeigt sich somit, dass die Annahme der Standardisierung bzw. einer standardisierten Varietät noch immer eine komplexe Thematik darstellt, die ein regelrechtes Tabuthema in der okzitanischen Gemeinschaft ist. Es lässt sich allerdings je nach geographischer Verortung der Befragten eine größere Akzeptanz für den eigenen Unterricht feststellen.

Die diesem Dissertationsvorhaben zugrunde liegende Hypothese „Die Standardisierung beeinflusst den Okzitanischunterricht und *vice versa*.“ ist nicht zu verifizieren, zumal die Befragten in beiden Forschungsphasen (fast) keinerlei Verbindung zwischen den beiden Themen feststellen können.

BEZIEHUNG ZWISCHEN SOZIALER FUNKTION UND UNTERRICHT | Es wurde vor der Bearbeitung der Forschungsfrage davon ausgegangen, dass ein intensiverer Okzitanischunterricht die soziale Funktion des Okzitanischen stärken könnte.

Bei der Auswertung der Online-Erhebung sprachen sich die Befragten nur für eine geringe Stärkung der sozialen Funktion infolge eines intensiveren Sprachgebrauchs in der Schule bzw. an der Universität aus. Generell wurde der Einfluss schulischer Maßnahmen als eher gering bezeichnet und daher eine Analyse der Sprachverwendung im Bildungskontext befürwortet. Außerhalb der Schule sei die Sprachverwendung sehr spärlich, sodass Tutoring-Programme, die Annäherung an Primärsprecher/innen sowie generell mehr außerschulische Lernmöglichkeiten – vor allem da entgegen der Annahme des Forschenden von den Befragten keine zunehmende Entfernung des Unterrichts zu seiner sprachlich-sozialen Realität gesehen wird – wichtig erscheinen. Weitere Faktoren, die die Sprachverwendung in der Gesellschaft einschränken, sind die generelle Hemmung, eine andere Sprache zu verwenden, die fast exklusive Wahl des Französischen als ‚default‘-Varietät bei der Kontaktaufnahme mit Fremden oder die Sorge der Eltern, ihren Kindern nicht bei Schulischem helfen zu können, aber auch die fälschliche Vorstellung einer lebenslang gesicherten Zweisprachigkeit durch schulischen bzw. universitären Okzitanischunterricht. Zum Erreichen einer stärkeren sozialen Funktion erscheint die Vermittlung pragmatischer Kenntnisse ein wichtiges Ziel darzustellen.

Die Interviews relativierten ebenso die Auswirkung des institutionellen Okzitanischunterrichts – sogar der bilingualen und immersiven Formen – auf die soziale Funktion, indem sie auf die zwiespaltene Rolle desselben verweisen. Obwohl die Schulen und Universitäten nur ein Teil im Prozess der Rückeroberung einer sozialen Verwendung sind, geht es aufgrund der ausgebliebenen familiären Weitergabe sowie der aktuell sehr reduzierten aktiven Kommunikationskontexte auch nicht mehr ohne sie.

Nur durch ein Verlassen des genuinen Unterrichtssettings durch die Verbindung zu den Familien bzw. zum kulturellen wie sozialen Umfeld lässt sich eine breitere Verwendung in der Gesellschaft realisieren. Was die Sekundärsprecher/innen betrifft, so wird große Hoffnung in sie gesetzt, weil sie weitaus dynamischer sind, ein anderes Bewusstsein für die Sprache haben und diese im Gegensatz zu den letzten Primärsprecher(inne)n weitergeben.

Die Expert(inn)en stellen fest, dass eine politisch-gesellschaftliche Sonderbehandlung der Sprache nötig sei, um die besondere Motivation aufgrund des historisch-kulturellen Erbes zu betonen und um ein Schicksal wie jenes der antiken Sprachen zu verhindern. Doch eine generelle Gleichbehandlung aller lebenden Sprachen im französischen Schulwesen sei ebenso erstrebenswert.

In Anbetracht aller soeben angeführten Aspekte lässt sich die Hypothese „Ein intensiverer Okzitanischunterricht kann die soziale Funktion des Okzitanischen stärken.“ nur bedingt verifizieren, denn es zeigte sich, dass der institutionelle Okzitanischunterricht nur ein Element der Rückerlangung einer sozialen Funktion ist und dessen Auswirkung oftmals von den Lehrenden abhängig ist.

Von den insgesamt sechs Arbeitshypothesen lassen sich drei bestätigen (Hypothesen 1, 2 sowie 4), zwei ablehnen (Hypothesen 3 und 5) und eine (Hypothese 6) nur bedingt annehmen.

10.2. Conclusio und Ausblick

Nachdem im letzten Kapitel die zugrunde liegenden Arbeitshypothesen auf ihren Wahrheitsgehalt untersucht wurden, gilt es abschließend ein Fazit zu ziehen, um die Forschungsfrage nach den Möglichkeiten und Grenzen des institutionellen Okzitanischunterrichts in Frankreich zu beantworten. In diesem Zusammenhang werden ebenso Handlungsempfehlungen, basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen, präsentiert.

Die größte Herausforderung bei der Analyse der Forschungsfrage ist wohl die **GENERELLE ROLLE DER BILDUNGSINSTITUTIONEN**, allen voran der Schule, für den Fortbestand von Regional- und Minderheitensprachen. Verny und Lespoux bringen in der Einleitung zu einer rezenten Publikation die zwiespältige Rolle der französischen Schule hinsichtlich der Regionalsprachen auf den Punkt:

*L'école, on le sait, a contribué pour partie, du fait de son monolinguisme agressif, au recul des langues de France dans l'usage social. La prise de conscience de son rôle dans ce recul, dès le dernier tiers du XIX^e siècle, a suscité la volonté chez certains, militants ou pas, de faire pénétrer les langues et cultures dites régionales dans le système éducatif. Ils ont fini par y parvenir, dans une certaine mesure du moins, et c'est ainsi que de nos jours, paradoxalement, l'école est devenue le vecteur principal de leur apprentissage, alors même que leur pratique en société a fortement reculé.*⁵⁰³

Die Verpflichtung zum kostenlosen Besuch einer laizistisch geprägten Schule in den Jahren 1881/82 unter dem Unterrichtsminister Jules Ferry entpuppte sich somit als einer der nachhaltigsten Elemente einer langfristigen Verdrängung der Regionalsprachen, obwohl das Französische als alleinige Unterrichtssprache anfänglich nicht festgeschrieben wurde. An diesem monolingualen Dogma änderte sich mit Blick auf die Sprachpolitik Frankreichs bis in die heutige Zeit wenig, wenn man vom bilingualen Unterricht an öffentlichen Schulen absieht.

Wie sollte folglich eine politisch gelenkte Institution, die maßgeblich am Niedergang des Okzitanischen beteiligt war, dasselbe in eine positivere Zukunft führen können? Obwohl die Schule ein wichtiger Faktor in der Weitergabe der Sprache ist und ein Experte sinngemäß betont, 95 % der gesamten Arbeit zur Verbreitung der Sprache würden über den Unterricht geschehen (Df: 293f.), muss ihre Rolle relativiert werden, denn die wahre Arbeit geht weit über den Bildungsbereich hinaus.

Ein Fortbestand bzw. die Wiederlangung einer gesellschaftlichen Bedeutung wie auch Verwendung des Okzitanischen ist daher – sofern es keine expliziten Verbote der Sprachverwendung gibt – nicht primär von politischen Entscheidungen und schulischen Entwicklungen abhängig, sondern vielmehr von Bewegungen innerhalb der okzitanischsprachigen *community*. Besondere Stolpersteine stellen hierbei die Thematik der Standardisierung, weiterhin vorherrschende Ideologien, die Beziehung der Gesellschaft zur Schule, aber auch die generellen Erwartungen der Gesellschaft an die Sprache sowie den Unterricht dar.

503 LESPOUX / VERNY (2018): Abs. 3 (Online-Zugriff am 04. Dezember 2018). | Übersetzung des Autors aus dem Französischen: „Die Schule hat, wie man weiß, teilweise – durch ihre aggressive Einsprachigkeit, zum Rückgang der Sprachen Frankreichs im Sprachgebrauch beigetragen. Ihr Bewusstsein ihrer Rolle an diesem Rückgang seit dem letzten Drittel des 19. Jhdts. hat bei einigen – militante Verfechter/innen oder nicht – den Willen daran hervorgerufen, die sogenannten regionalen Sprachen und Kulturen in das Bildungssystem eindringen zu lassen. Sie haben es auch – zumindest in einem gewissen Ausmaß – erreicht, wodurch heutzutage die Schule paradoxerweise zum Hauptträger des Spracherwerbs wurde, während der Gebrauch [dieser Sprachen; Anm.] in der Gesellschaft stark zurückgegangen ist.“

Wie schon die Diplomarbeit des Autors zeigte, gleicht vor allem die **STANDARDISIERUNG** der okzitanischen Sprache einem Tabuthema, das entweder zu ideologischen Disputen oder dem Verstummen der Gesprächspartner/innen führt. Selbst im Schulkontext, in dem die Lehrenden eigentlich aufgrund ihrer akademischen Ausbildung über das nötige soziolinguistische Wissen verfügen sollten, erweist sich eine Behandlung der Standardisierung als äußerst diffizil und delikat, zumal die Lehrkräfte oftmals nur geringe bis keine soziolinguistischen Kenntnisse besitzen und daher theoretische Konzepte missverstehen oder mit der sprachlichen Situation des Französischen vergleichen.

Die Normendiskussion, die den okzitanistischen Diskurs seit Jahrhunderten – insbesondere jedoch seit dem 19. Jhdt. – maßgeblich mitprägt, zeigt seit Anbeginn nur wenig Berührungspunkte mit dem Diskurs zum Okzitanischunterricht. Dieses Manko erscheint umso unverständlicher, zumal eine derart bedeutende Frage wie jene nach der zu vermittelnden Varietät für die Bildungsinstitutionen von hoher Relevanz ist.

Ebenso überraschend ist die eher feindliche Einstellung vieler Lehrenden gegenüber einer Standardvarietät. Trotz ihrer – zumindest ansatzweise soziolinguistischen – Ausbildung fürchten sie sich vor einer Verdrängung der vermeintlich natürlichen, lokalen Formen durch eine Standardvarietät, obwohl sie deren einfachere Weitergabe im Bildungswesen, in Medien etc., die für eine Ausweitung der sozialen Funktion der Sprache wichtig wäre, durchaus erkennen.

Diese oftmals anzutreffende Haltung ist weiterhin herrschenden Ideologien zu bestimmten Varietäten des Okzitanischen – insbesondere einem Standard sowie einzelnen regionalen Formen, die positiv oder auch negativ betrachtet werden – geschuldet, die eine objektive Auseinandersetzung mit dieser Problematik erschweren.

Die vehemente Ablehnung eines Standards, die wohl ebenso von der zentralistischen Situation des Französischen bedingt wird, führt weiters dazu, dass sich viele Personen, darunter auch Lehrende, kein duales Konzept für das Okzitanische vorstellen können. Die Verwendung zweier Varietäten für unterschiedliche Kontexte – einer Standardform für zumeist schriftliche, überregionale oder offizielle Zwecke sowie der jeweiligen lokalen Varietät im mündlichen bzw. alltäglichen Bereich – erscheint unmöglich, weil das Beispiel des Französischen keine innere Mehrsprachigkeit gleichwertiger Sprachformen zulässt und es alle Nichtstandardformen zu vermeintlich ‚schlechteren‘ Varietäten degradiert.

Die Primärsprecher/innen sprechen zumeist weiterhin ihre ererbte Varietät und verwehren sich ferner aus psychologischen Gründen sowie aus Analogie zur sozialen Stratifikation im Französischen jeglicher Standardvarietät, obgleich sie deren Vorteile für eine breitere und schnellere Rückerlangung einer sozialen Funktion durchaus erkennen. Mit den Sekundär-

sprecher(inne)n, die ihre Varietät vorwiegend im Rahmen des institutionellen Okzitanischunterrichts erlernen, wollen sie daher nicht interagieren – primär aus Angst vor einer anderen, moderneren, vermeintlich prestigeträchtigeren Form, die zu einer Selbstabwertung führen könnte und auf einen *auto-odi*, einen ‚Selbsthass‘, wie es die katalanische Soziolinguistik bezeichnet, schließen lässt.

Ein Interviewpartner zitiert in diesem Zusammenhang Aussagen von Primärsprecher(inne)n, die verdeutlichen, dass einer Standardform ein vielschichtig negatives Image anhaftet, das schwer auszumerzen ist, und dass die dialektalen Varietäten als demarkatives Element hochstilisiert werden: „*Lo patoès aquò s’apren pas, aquò se sap*“ (Am: 242 | okz.: „Das patois erlernt man nicht, man kann es“) oder etwa „*Il faut avoir appris la langue en faisant semblant de ne pas l’avoir apprise*“ (Am: 213f. | franz.: „Man muss die Sprache erlernt haben, indem man so tut, als ob man sie nicht erlernt hätte.“). Der Kontakt zwischen Primär- und Sekundärsprecher(inne)n, der für beide eine sprachliche Bereicherung wäre und der als Antwort auf die Frage nach der sozialen Nützlichkeit dienen könnte, wird somit aus bisweilen ideologischen Gründen verhindert.

Allerdings stellte sich im Rahmen der beiden Phasen der empirischen Forschung heraus, dass die Befürchtungen hinsichtlich der Standardisierung nur selten berechtigt sind, zumal vorwiegend die regionale oder gar lokale Varietät vermittelt wird und nicht ein languedokisch geprägter Standard. Es gilt daher einen Mittelweg zwischen einer Überstandardisierung sowie Hyperlokalismen zu finden, um ein panokzitanisches Verständnis zu ermöglichen, aber gleichzeitig regionale Partikularismen zu bewahren, sofern sie nicht die Kommunikation maßgeblich beeinträchtigen. Durch einen derartigen Zugang zur Standardisierung würde man auch dem Faktum Rechnung tragen, dass Sprachen lebendig sind und sich stets weiterentwickeln. Welches Schicksal Sprachen ereilt, die sich nicht weiterentwickeln und sozial nicht mehr von ihrer Sprecher/innenschaft verwendet werden, weil sie nicht mehr die soziale Realität abbilden können, kann man an bereits ‚ausgestorbenen‘ Sprachen erkennen.

Darüber hinaus muss man sich die Frage stellen, welche **ERWARTUNGEN** die Sprecher/innen des Okzitanischen an ihre Sprache stellen und welchen **UMGANG** sie selbst mit ihrer Sprache pflegen. Ein interviewter Experte rekurriert hierbei auf ein Zitat eines Kenners des Baskischen, der meint, eine Sprache sterbe nicht, weil die Menschen, die sie nicht sprechen, nicht lernen würden, sondern weil jene, die sie können, nicht sprechen würden.

Wie sollte man Kinder und Jugendliche also dazu motivieren, eine Sprache zu erlernen, die fast niemand spricht? Das Interesse für das kulturell-historische Erbe, insbesondere die Literatur, die oftmals als Motivation genannt wird, ist in dieser Alterstufe wohl nicht allzu ausgeprägt und nicht ausschließlich auf das kulturelle Korpus des Okzitanischen beschränkt. Die Vorteile eines frühkindlichen Bilingualismus sind ebenso wenig geeignet, um als exklusives Merkmal für die Wahl des Okzitanischen und nicht einer anderen Sprache, die über mehr Sprecher/innen verfügt und womöglich weltweit gesprochen wird, zu zählen. Die Betonung der Brückenfunktion innerhalb der romanischen Sprachen ist für Lernende dieses Alters zumeist noch nicht nachvollziehbar und daher wenig relevant für sie.

Was allerdings junge Lernende stärker interessieren könnte, ist eine Sprache, die tatsächlich gesprochen wird und die sie außerhalb eines Klassenzimmers im alltäglichen Leben hören bzw. sehen können. Auch bei jenen mit familiären Verbindungen zum Okzitanischen muss die mögliche Verwendung der Sprache betont werden, um aus dem Okzitanischen eine zukünftige Kommunikationssprache zu machen.

Die derzeitige Sprecher/innenschaft moniert zwar den quantitativen wie qualitativen Rückgang der Sprachkenntnisse, sieht aber nicht ihre eigene Verantwortung für den soziolinguistischen Prozess des *language shift*. Die Herausforderungen, die mit einem aktiven Einschreiten sowie der persönlichen Verwendung der okzitanischen Sprache verbunden sind, werden größtenteils an die Bildungsinstitutionen, vorwiegend die Schule, abgeschoben, womit sie auch in dieser Hinsicht ihrer Rolle als ‚Mistkübel der Gesellschaft‘, wie der österreichische Pädagoge Alfred Schirlbauer einst sagte, gerecht wird.⁵⁰⁴

Sofern die Sprecher/innen des Okzitanischen möchten, dass die Sprache weiterlebt, müssen sie selbst aktiv die Sprache nutzen und in der Gesellschaft verwenden. Die Verantwortung für die Weitergabe der Sprache an die Schule zu delegieren, weil man selbst nicht weiß, wie man die ausbleibende Weitergabe stoppen könne, wird nicht von nachhaltigem Erfolg gekrönt sein.

Um die Sekundärsprecher/innen ferner für die Kommunikation zu befähigen, ist es unerlässlich, diese durch den schulischen und/oder universitären Unterricht nicht nur mit formalen Sprachkenntnissen der Grammatik, Lexik und Phonologie auszustatten, sondern ihnen vielmehr pragmatische Kompetenzen zu vermitteln. Doch im Verständnis vieler Lehrender finden diese sprachlichen Fertigkeiten keinen Platz, weil sie entweder nicht wissen, worum es sich dabei handelt oder wie man diese sinnvoll im Unterricht lehren kann. Das Okzitanische bleibt dadurch

504 Laut SCHIRLBAUER ist die Schule „eine Art Entsorgungsbetrieb oder eine Art Endlagerungsstätte für gesellschaftlich-politisch unlösbar erscheinende Probleme“ (SCHIRLBAUER 1996: 31).

bisweilen eine Sammlung an formalen Sprachregeln sowie Lexemen, die nur wenig Bedeutung für den Alltag bzw. das kommunikative Handeln besitzen.

Der Okzitanischunterricht muss sich daher die Frage stellen, welche Erwartungen er an die Lernenden stellt. Sollen sie – wie im Falle der toten Sprachen – nur rezeptive Kenntnisse und theoretisch-explizites Sprachwissen besitzen, sollen sie nur kulturelles Fachwissen erwerben oder tatsächlich zur situationsadäquaten Kommunikation im Alltag befähigt werden?

Je nach der Zielsetzung sollten die Lehrinhalte der Unterrichtsformen gestaltet werden und allen Beteiligten, aber auch Interessent(inn)en kommuniziert werden, um Klarheit über die Ziele, Inhalte und Erwartungen zu schaffen. Dies könnte insbesondere dem bilingualen Unterricht sowie einem Ausbau desselben im *lycée* zu einem weiteren Aufwind verhelfen, wenn sich Eltern darüber klarwerden, dass ein Unterricht in der Primarstufe oder der Sekundarstufe I nicht für das Erlangen einer lebenslang gesicherten Zweisprachigkeit ausreicht.

Auf Basis der in dieser Forschungsarbeit analysierten Stärken, Schwächen, Möglichkeiten und Gefahren des institutionellen Okzitanischunterrichts in Frankreich lassen sich nun folgende Handlungsempfehlungen, ableiten, die großteils miteinander verflochten sind und durch deren Umsetzung eine Stärkung des Unterrichts erzielt werden kann:

- **Die sprachliche und soziolinguistische Ausbildung der Lehrenden sollte forciert werden.** Die Befragung, aber auch die Interviews ließen neben den explizit angesprochenen Sprachmängeln darauf schließen, dass die antwortenden Personen nur über geringe bzw. mangelhafte Kenntnisse in der Soziolinguistik verfügen.

Wenn man jedoch soziolinguistische Verbesserungen erzielen möchte, bedarf es dementsprechend ausgebildeter Lehrkräfte, die über die soziolinguistischen Charakteristika des Okzitanischen auch theoretisch Bescheid wissen. Ebenso darf der Spracherwerb, der ohnehin schon aufgrund des Ausbleibens der familiären Weitergabe stagniert, nicht in hohem Maße vom individuellen Wissen und Können des Lehrenden abhängen.

- **Die Sprecher/innen sollten aktiv die Sprache verwenden und nicht nur auf die Schule hoffen.** Wie bereits erwähnt, dürfen die Befürworter/innen des Okzitanischen nicht darauf vertrauen, dass die Schule und die Universität die fehlende familiäre Weitergabe ersetzen könnten, sondern sie selbst müssen als sprachliches Vorbild fungieren und die Sprache in der alltäglichen Kommunikation sowie mit ihren Kindern verwenden, um die soziale Funktion der okzitanischen Sprache wiederherzustellen.

- **Die Schule sollte sich außerschulischen Lern- und Sprachräumen öffnen und diese erschließen.** Die Bildungsinstitutionen dürfen nicht zu einem ‚pädagogischen Ghetto‘ der Sprache werden, sondern müssen die Sprachverwendung durch Lehrausgänge sowie eine stärkere Integration der Primärsprecher/innen und der kulturellen Umwelt aus dem Unterrichtsetting hinaus in den außerschulischen Raum tragen.

Des Weiteren könnte auch die Schaffung von Jugendvereinen, die eng mit der Schule kooperieren, wie sie auch in Wales angeboten werden, zu einer Verwendung des Okzitanischen durch Jugendliche in ihrer außerschulischen Lebenswelt führen. Da die Sprache über keine jugendlichen Varietäten verfügt, könnte sich somit eine neue Form des Okzitanischen ausbilden, die Jugendliche zur sprachlichen Demarkation verwenden könnten.

- **Die Lernenden sollten ihre Angst vor sprachlicher Unzulänglichkeit ablegen und zu sprechen beginnen.** Ein großes Hemmnis der Sprachverwendung ist die in Frankreich typische Einstellung, man müsse eine Sprache erst perfekt beherrschen, bevor man sie aktiv verwenden könne. Insbesondere bei Erwachsenen ist diese Haltung festzustellen, sodass die Kommunikation oftmals nicht stattfinden kann, obwohl die Gesprächspartner/innen über die nötigen Sprachkompetenzen verfügen würden und somit *à la longue* durch ihr sprachliches Handeln eine sozial breitere Verwendung initiieren könnten.
- **Die Primärsprecher/innen und Sekundärsprecher/innen sollten stärker interagieren.** Um die Verwendungsmöglichkeiten des Okzitanischen zu vergrößern und den Austausch zwischen den Sprecher(inne)n ererbter Varietäten sowie den Lernenden zu fördern, müssen diese beiden Gruppen häufiger zusammengebracht werden. Somit können auch eventuelle Vorurteile über die Anderen durch den persönlichen Kontakt abgebaut werden und sich die Sprachkenntnisse aller – insbesondere der Lernenden – verbessern.
- **Die Sprecher/innen sollten etwaige Ideologien und Vorstellungen über bestimmte Varietäten reflektieren.** Im Denken vieler Sprecher/innen sind bisweilen starke Vorurteile über andere Varietäten verankert. Diese großteils ideologischen Vorstellungen beziehen sich zumeist auf Varietäten anderer Dialekträume oder die Standardisierung, die durchwegs negativ betrachtet werden, ohne diese jemals tatsächlich reflektiert zu haben.

So sehen sich etwa Sprecher/innen bestimmter Regionen, v. a. der Gascogne und der Provence, als Sprecher/innen einer eigenen Sprache und distanzieren sich explizit von panokzitanischen Ansätzen. Ebenso lassen sich bei etlichen Sprecher(inne)n aus allen Dialekträumen ideologisch geprägte Vorstellungen über die vermeintliche Künstlichkeit und andere negative Aspekte von Standardvarietäten nachweisen.

Durch die jahrhundertelange Scham vor dem Sprechen des Okzitanischen sind primär Primärsprecher/innen von regional wie sozial motivierten Vorstellungen durchdrungen. Die Kommunikation kann folglich aus Angst vor sprachlicher Unzulänglichkeit – in Anbetracht eines ‚korrekten‘ Standards – und selbstgewählter Isolation gehemmt werden. Indem man durch etwaige Ideologien gründlich überdenkt, könnte der kommunikative Austausch im gesamten okzitanischen Sprachraum intensiviert werden.

- **Der gesellschaftliche Diskurs über Begrifflichkeiten sowie ihre Konnotationen sollte neu entfacht werden, um Termini neuzubesetzen.** Wie in den soziolinguistischen Präliminarien zu Beginn dieser Arbeit angeführt, wird das Okzitanische mit einer Vielzahl an Termini bezeichnet, die stets eine bestimmte Konnotation in sich tragen. Oftmals sind diese Bezeichnungen eng mit ideologischen Vorstellungen verbunden und tradieren weiterhin gewisse – insbesondere geographisch motivierte – Ideologien.

Um das Okzitanische allerdings in eine positive Zukunft führen zu können, ist ein Diskurs über die Benennung der Sprache, nicht ihrer einzelnen Varietäten, wichtig. Hierbei sollte sowohl die Einheit durch eine – wenngleich auch nur schriftliche verwendete – Standardform (etwa *occitan*), aber auch dialektale Differenzen in den – vorwiegend mündlich verwendeten – regional-lokalen Varietäten (*occitan gascon*, *occitan niçois* etc.) in der Terminologie hervorgehoben werden.

Begriffe wie *langues d’oc*, die mehrere okzitanische Sprachen implizieren, oder sozial demarkative Termini, wie *patois*, aber auch *lenga nòstra*, sollten gleichfalls vermieden werden, damit die Situation des Okzitanischen durch Debatten rund um terminologische Aspekte nicht weiterhin erschwert wird.

- **Innerhalb der okzitanischsprachigen Gemeinschaft sollte ein Konsens über das anzustrebende soziale sowie sprachliche Arrangement des Okzitanischen erzielt werden.** Wie die vorliegende Arbeit zeigt, bedarf es für gesellschaftliche bzw. soziolinguistische Veränderungen eines gewissen sozialen Drucks in Form von *bottom-up*-Initiativen – nicht *top-down*-Entscheidungen –, um die bestehende Situation zu verbessern. Doch hierfür müssen sich die Betroffenen erstmals darüber einigen, welche Position das Okzitanische im Verhältnis zum Französischen einnehmen soll (= soziales Arrangement) und welche Form in welchen Kontexten verwendet werden soll (= sprachliches Arrangement). Diese Entscheidungen betreffen nicht primär den offiziellen rechtlichen Status der Sprache, der von der Politik vorgegeben wird, sondern vielmehr die aktive Verwendung seitens der Sprecher/innen.

Eine Entscheidung im Hinblick auf diese offenen Fragen darf jedoch nicht nur von einzelnen Personen in Institutionen wie dem *Conselh de la Lenga Occitana* oder etwa dem *Ofici Public de la Lenga Occitana* von oben herab (d. h. *top-down*) erfolgen, sondern muss auf eine breite soziale Basis gestellt werden, um den Rückhalt und die Akzeptanz in der okzitanischsprachigen Gemeinschaft zu finden.

- **Die Primärsprecher/innen – sowie die Sekundärsprecher/innen in geringerem Ausmaß – sollten das Konzept der Standardisierung verstehen.** Da wohl um keine andere soziolinguistische Modellierung derart viel ‚Unwissen‘ bzw. ‚Halbwissen‘ vorherrscht wie um die Standardisierung des Okzitanischen, sollte allen Sprecher/innen nähergebracht werden, was die Standardisierung tatsächlich bedeutet und dass alle Varietäten – der Standard sowie regional-lokale Formen – denselben Wert besitzen, aber unterschiedliche Verwendungskontexte voraussetzen.

Durch eine positivere Sichtweise bzw. Akzeptanz der Standardisierung könnte selbige gestärkt werden und somit die weitere Verbreitung der Sprache durch eine gemeinsame Standardvarietät, die primär für Lernende von Interesse ist, erreicht werden. Es sollte weiters nicht an den Lehrenden liegen, individuelle sprachliche Normen zu etablieren, sondern nur großräumiger geltende Sprachnormen zu lehren.

- **Die Akteurinnen und Akteure für die okzitanische Sprache sollten in allen Bereichen besser kooperieren.** Einem Experten zufolge herrsche im okzitanistischen Milieu eine ‚Parzellarisierung‘ der Aktivitäten in kultureller und sonstiger Hinsicht vor, die dazu führe, dass es keine effiziente Kooperation gebe. Zum Nutzen von Synergieeffekten muss man die verstreuten Angebote und Veranstaltungen besser vernetzen und diese vor allem publik machen.

Insbesondere im Bereich der Medien und des Verlagswesens scheint diese Kooperation sinnvoll, um allen Varietäten mittels gedruckten sowie digitalen Medien zu einer Verbreitung verhelfen zu können. Insbesondere die Produktion von Lehrmaterialien erscheint von einer derartigen Zusammenarbeit stark profitieren zu können, weil somit alle Dialekte abgedeckt werden können, aber auch die gemeinsame Publikation von überdialektalen Werken gefördert werden könnte.

- **Die Bildungsinstitutionen sollten stärker auf pragmatische Kompetenzen im Sprachunterricht setzen.** Damit die Sprachverwendung innerhalb sowie vor allem außerhalb der Schule und Universität gestärkt wird, sollten diese vermehrt pragmatische Kompetenzen vermitteln, die auf den tatsächlichen Sprachgebrauch zum Erreichen bestimmter kommunikativer Ziele abzielen und somit die soziale Funktion verbessern.

Wie die Expert(inn)en in den Interviews betonten, sei die formale Sprachbeherrschung zwar wichtig, aber das konkrete Anwenden sei dennoch bedeutender. Erst wenn sich das Okzitanische wieder stärker in der Gesellschaft durchgesetzt hat, sollten die Bildungsinstitutionen vermehrt auf die Vertiefung und Perfektion der formalen Sprachkompetenzen setzen.

- **Neben sprachlichen Fertigkeiten sollte auch kulturelles Wissen gelehrt werden, um mit falschen Vorstellungen rund um das Okzitanische sowie seine Bedeutung aufzuräumen.** Die Regionalsprachen in Frankreich haben seit Jahrhunderten mit negativen Vorurteilen zu kämpfen, die sie zu *patois* ohne Kultur degradierten und ihre Verbreitung einschränkten, indem die Verwendung mit Scham besetzt wurde. Dass die Regionalsprachen, insbesondere das Okzitanische, allerdings eine reiche Geschichte und Kultur kennen, ist in Frankreich weitestgehend unbekannt.

Würde man in den Schulen, aber auch an Universitäten im Geschichtsunterricht bzw. generell die okzitanischsprachige Zivilisation im Süden Frankreichs, die im Mittelalter ein kulturelles wie soziales Vorbild für den Rest Europas darstellte, thematisieren und die Behandlung der Regionalsprachen im Laufe der Zeit objektiv analysieren, würden die jungen Französinnen und Franzosen den kulturellen Wert des Okzitanischen erkennen und begreifen, dass der französische Staat über Jahrhunderte hinweg aus den Regionalsprachen in jeglicher Hinsicht ‚verarmte‘ Sprachen machte.

- **Die okzitanische *community* sollte begreifen, dass sie stets eine sprachliche Minderheit im heutigen Frankreich bleiben wird, aber ihre Sprachverwendung für die Mehrheit Sinn ergeben muss.** Obgleich sich, rein quantitativ betrachtet, kein *language shift* mehr zurück zu einer sozial dominierenden Sprache im Verbreitungsgebiet des Okzitanischen in Frankreich ereignen wird, sollte die Sprache sowie ihre Verwendung dennoch für eine Mehrheit sinnvoll sein.

Ohne jeglichen Sinn fehlt die Motivation für den Spracherwerb innerhalb der Gesellschaft, aber auch im Bildungssystem, wodurch die Sprache Gefahr laufen könnte, zu einer ‚toten‘ Sprache wie das Lateinische oder Altgriechische zu werden und nur mehr theoretisch in der (romanischen) Philologie, Literaturwissenschaft oder Geschichtswissenschaft thematisiert zu werden.

Eine Umsetzung dieser Handlungsempfehlungen erscheint machbar zu sein, zumal die meisten Anregungen außerhalb des politisch-rechtlichen Korsetts liegen, in das der institutionelle Okzitanischunterricht gezwängt wird. Doch ob eine Realisierung tatsächlich erfolgt, liegt – wie obig angesprochen – in den Händen der okzitanischsprachigen *community*, die künftig aktiv beweisen muss, dass ihr etwas an ihrer Sprache liegt.

Wie schon die titelgebende Frage dieser Arbeit „*Quo vadis, ensenhament d’occitan?*“ verdeutlicht, steht im hier präsentierten Forschungsvorhaben die zukünftige Entwicklung, basierend auf dem derzeitigen Status quo, im Zentrum. Doch wohin entwickelt sich nun der institutionelle Okzitanischunterricht in Frankreich? Worin liegen seine Möglichkeiten und Grenzen?

Die Grenzen sind primär politisch-rechtlich abgesteckt, denn der Unterricht der okzitanischen Sprache kann sich nur innerhalb des juristischen Rahmens bewegen, der von der französischen Politik vorgegeben wird. Allerdings werden die vorgegebenen, äußerst vagen Möglichkeiten nicht gänzlich wahrgenommen, weil die Sprecher/innengemeinschaft nicht ausreichend aktiv und selbstständig für die Sprache sowie ihre Verwendung in der Gesellschaft eintritt.

Darauf zu hoffen, dass die Bildungsinstitutionen alleine die Weitergabe des Okzitanischen – trotz seiner relativen Einfachheit aufgrund der sprachlichen Nähe zum Französischen – bewerkstelligen können, ist ein simplifizierender Trugschluss. Die Schule kann zwar Anreize für das weitere Erlernen der Sprache schaffen oder bestehende Kenntnisse vertiefen, aber niemals eine stagnierende bis inexistente soziale Sprachpraxis ersetzen.

Um Schirlbauers Metapher erneut zu bedienen, darf man die französischen Schulen und Universitäten nicht als ‚Mistkübel der Gesellschaft‘ sehen, sondern muss sie vielmehr als ‚Sprungbrett‘ in eine positive Zukunft verstehen, in der die Schule das gesellschaftliche Engagement für die okzitanische Sprache aufgreift und verstärkt, ohne dieses grundsätzlich erst initiieren zu müssen.

E cric e crac, aqueste trabalh es acabat!

11. Anhang

11.1. Literaturverzeichnis

- ADOC (Hrsg.) (2003): *Didactiques des langues régionales: de l'initiation au bilinguisme. Actes du colloque (Mende, du 28 au 31 octobre 2013)*. Mende: ADOC.
- ALÉN GARABATO, Carmen (2013): *De la loi Deixonne à la révision de la constitution en 2008: l'impasse idéologique?* In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2013), 321-337.
- ALÉN GARABATO, Carmen (2009): *Langues minoritaires en quête de dignité. Le galicien en Espagne et l'occitan en France*. Paris: L'Harmattan.
- ALÉN GARABATO, Carmen (2006): *Enseigner l'occitan / en occitan aujourd'hui: un parcours du combattant ...* In: ELA. Études linguistique appliquée 143/2006 (3), 265-280.
- AMMON, Ulrich et al. (Hrsg.) (2006): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (3 Bde). 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: de Gruyter.
- ARACIL I BONED, Lluís Vicent (1982): *Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova*. In: ARACIL I BONED (Hrsg.) (1982), 23-38.
- ARACIL I BONED, Lluís Vicent (Hrsg.) (1982): *Papers de Sociolingüística*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- ATTESLANDER, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- BAUR, Nina / BLASIUS, Jörg (Hrsg.) (2014): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- BEC, Pierre (1986): *La langue occitane*. 5. Auflage. Paris: Presses Universitaires de France. (= Que sais-je; 1059)
- BEC, Pierre (1983): *Manuel pratique d'occitan moderne*. 2., unveränderte Auflage. Paris: Picard. (= Connaissance des Langues; 7)
- BECAT, Joan (2008): *Langues et cultures régionales. Le Séminaire de Montauban (19-20 octobre 1981). Circonstances, déroulement, documents*. In: Revue RECERC 1 (2008). Online unter: <http://recerc.casa-paisos-catalans.eu/numeros/numero-1/> (letzter Zugriff am 22.06.2016)
- BEHLING, Günter (2001): *Transmettre l'occitan en l'an 2000 – Quels enjeux, quelles perspectives?* In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2001), 522-529.
- BERNISSAN, Fabrice (2012): *Combien de locuteurs compte l'occitan en 2012?* In: *Révue de Philologie Romane* 76 (2012), 467-512.
- BLANCHET, Philippe (2004): *Provençal as a distinct language? Sociolinguistic patterns revealed by a recent public and political debate*. In: *International Journal of the Sociology of Language* 169 (2004), 125-150.

- BLANCHET, Philippe (1992): *Le Provençal. Essai de description sociolinguistique et différentielle*. Louvain-la-Neuve: Peeters. (= Série Pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain; 15)
- BLANCHET, Philippe / SCHIFFMANN, Harold (2004): *Revisiting the sociolinguistics of Occitan: a presentation*. In: *International Journal of the Sociology of Language* 196 (2004), 3-24.
- BOGNER, Alexander / LITTIG, Beate / MENZ, Wolfgang (2014): *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BOHNSACK, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Toronto: Budrich. (= UTB; 8242)
- BOSSONG, Georg (2008): *Die romanischen Sprachen. Eine vergleichende Einführung*. Hamburg: Puske.
- BOUVIER, Jérôme et al. (2003): *Langues régionales: langues de France, langues d'Europe*. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information. Online unter: <http://books.openedition.org/bibpompidou/1461> (letzter Zugriff am 04.09.2016)
- BOYER, Henri (2010): *Les politiques linguistiques*. In: *Mots. Les langages du politique* 94 (2010), 67-74.
- BOYER, Henri et al. (2005): *De l'école occitane à l'enseignement public: vécu et représentations sociolinguistiques*. Paris: L'Harmattan.
- BOYER, Henri / GARDY, Philippe (Hrsg.) (2001): *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan. Des troubadours à l'Internet*. Paris: L'Harmattan.
- BRÜSEMEISTER, Thomas (2008): *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- BURBAN, Chrystelle / LAGARDE, Christian (2007): *Avant-propos*. In: BURBAN / LAGARDE (Hrsg.) (2007), 5-8.
- BURBAN, Chrystelle / LAGARDE, Christian (Hrsg.) (2007): *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées? Actes du colloque du 30 septembre et 1^{er} octobre 2005*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- CARCASSONNE, Guy (1998): *Étude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution: rapport au Premier ministre*. Paris: Direction de l'information légale et administrative.
- CENOZ, Jasone (2009): *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHAPALAIN, Anna-Vari (2013): *ESKOLIM*. In: KLEIN (Hrsg.) (2013), 158-161.
- CHARENCEY, Hyacinthe de / GAIDOZ, Henri / GAULLE, Charles de (1903): *Pétition pour les langues provinciales au Corps législatif de 1870*. Paris: Picard.
- CICHON, Peter: *Aspects de l'enseignement de l'occitan aux 19^e et 20^e siècles*. In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2001), 813-820.

- CONFÉDÉRATION DES IKASTOLAS DU PAYS BASQUE (Hrsg.) (2009): *Le Projet Linguistique des Ikastola*. Donostia: Eigenverlag. Online unter: <http://www.ikastola.eus/sites/default/files/page/5167/file/Le%20Projet%20Linguistique%20des%20Ikastola.pdf> (letzter Zugriff am 13.02.2017)
- CORTIER, Claude (2007): *Les langues de proximité dans l'école: vecteur d'intégration?* In: BURBAN / LAGARDE (Hrsg.) (2007), 269-293.
- COUFFIN, Patric (2009): *Le patois est mort! Au secours le patois revient? Soixante ans de militantisme et d'avancées pour définir une politique d'enseignement public de l'occitan*. In: Lengas 65 (2009), 117-166. Online unter: <https://lengas.revues.org/910?lang=en#bodyftn35> (letzter Zugriff am 22.06.2016)
- CRYSTAL, David (2000): *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DELCHER RODRIGUES, Christine (2014): *Sensibiliser les élèves tarnais de cycle 1 à la langue et culture occitanes: enjeux et utilisation de l'outil pédagogique « Turlututú »*. Masterarbeit an der ESPE Toulouse und Université Toulouse 2 – Jean-Jaurès.
- DIEKMANN, Andreas (2010): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- DUBOIS, Jean et al. (Hrsg.) (1994): *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
- DUPUY, André (1998): *Histoire chronologique de la civilisation occitane*. 3 Bde. Genf: Slatkine.
- DUPUY, André (1997): *Encyclopédie occitane*. Genf: Slatkine.
- DUPUY, André (1976): *Historique de l'Occitanie*. Montpellier: Editas. (= Connaissances de l'Occitanie; 1)
- EDWARDS, Viv / PRITCHARD NEWCOMBE, Lynda (2005): *When School is Not Enough: New Initiatives in Intergenerational Language Transmission in Wales*. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 8 (4), 298-312.
- ESCUDE, Pierre (2013): *Histoire de l'éducation: imposition du français et résistance des langues régionales*. In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2013), 339-352.
- ESCUDE, Pierre (2009): *Occitan: langue de classe et langue de société. Problématique de la normalisation scolaire*. In: SAUZET / PIC (Hrsg.) (2009), 35-46.
- ESCUDE, Pierre (2007): *La langue occitane, vecteur d'intercompréhension des langues romanes dans l'Éducation nationale. Le projet Euromania au cycle 3*. In: BURBAN / LAGARDE (Hrsg.) (2007), 381-389.
- ELMIGER, Daniel / CONRAD, Sarah-Jane (Hrsg.) (2010): *Vivre et communiquer dans une ville bilingue. Une expérience biennoise*. Tübingen: Narr.
- ELORZA, Itziar / MUÑO, Immaculada (2008): *Promoting the Minority Language Through Integrated Plurilingual Language Planning: The Case of the Ikastolas*. In: *Language, Culture and Curriculum* 21 (1), 85-101.

- FIELDING, Nigel / SCHREIER, Margit (2001): *On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods*. In: Forum Qualitative Sozialforschung 2/2001 (2), Artikel 4. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965/2107> (letzter Zugriff am 12.06.2017)
- FISHMAN, Joshua (2001): *Can threatened languages be saved? Reversing language shift revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, Joshua (1991): *Reversing Language Shift. Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FLAREP (Hrsg.) (2009): *Les langues régionales à l'école publique, passeport pour une société plurilingue. Actes du 22^{ème} colloque de la FLAREP du 25 et 26 octobre 2008*. Montpellier: CREO / FELCO.
- FLICK, Uwe (2014): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung*. In BAUR / BLASIUS (Hrsg.) (2014), 411-423.
- FLICK, Uwe (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. (= Qualitative Sozialforschung; 12)
- FRAJ, Éric (2014): *Quin occitan per deman? Lengatge e democràcia. Quel occitan pour demain? Langage et démocratie*. Coslèda-Lube-Boast: Reclams.
- GARDY, Philippe (2001a): *La littérature occitane de l'époque moderne (XIX^e et XX^e siècles): les territoires d'une écriture*. In: BOYER / GARDY (Hrsg.) (2001), 291-304.
- GARDY, Philippe (2001b): *Les noms de l'occitan/Nommer l'occitan*. In: BOYER / GARDY (Hrsg.) (2001), 43-60.
- GECKELER, Horst / DIETRICH, Wolf (2007): *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*. 4. Auflage. Berlin: Schmidt. (= Grundlagen der Romanistik; 18)
- GIACOMO, Mathée (1975): *La politique à propos des langues régionales: cadre historique*. In: Langue française 25, 12-28.
- GIMENO MENÉNDEZ, Francesc / MONTOYA ABAD, Brauli (Hrsg.) (1989): *Sociolingüística*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. (= Biblioteca Lingüística Catalana; 7)
- GLESSGEN, Martin-Dietrich (2007): *Linguistique romane. Domaine et méthodes en linguistique française et romane*. Paris: Armand Collin.
- GLÜCK, Helmut (Hrsg.) (2000): *Metzler-Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- GORTER, Durk (2015): *Multilingual interaction and minority languages: Proficiency and language practices in education and society*. In: Language Teaching 48 (1), 82-98.
- GRÉGOIRE, Henri-Baptiste (1794): *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. Paris: Imprimerie Nationale.
- HÄDER, Michael (2010): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- HARITSCHELHAR, Jean (1994): *La construction de l'Europe et la politique linguistique de la France. Le cas basque*. In: Revue internationale d'éducation de Sèvres 3/1994, 85-92. Online unter <http://ries.revues.org/4234> (letzter Zugriff am 20.06.2016)
- HELFFERICH, Cornelia (2014): *Leitfaden- und Experteninterviews*. In: BAUR / BLASIUS (Hrsg.) (2014), 559-574.
- HOLTUS, Günter / METZELTIN, Michael / SCHMITT, Christian (Hrsg.) (1991): *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. Bd. 5 (Französisch, Okzitanisch, Katalanisch). Tübingen: Niemeyer.
- INSTITUT LATINITAS (2009): *Presentacion del programa « Família de Lengas »*. Montpellier: Institut Latinitas.
- KAISER, Robert (2014): *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KAUFMANN, Götz: *Language Maintenance and Reversing Language Shift*. In: AMMON et al. (Hrsg.) (2006), 2431-2442.
- KELLE, Udo (2014): *Mixed Methods*. In: BAUR / BLASIUS (Hrsg.) (2014), 153-166.
- KELLE, Udo (2008): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KIRSCH, Fritz Peter / KREMnitz, Georg / SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (Hrsg.) (2002): *Petite histoire sociale de la langue occitane. Usages, images, littérature, grammaire et dictionnaire*. Canet: Trabucaire.
- KLEIN, Pierre (Hrsg.) (2013): *Les langues de France et la ratification de la Charte européenne de langues régionales ou minoritaires*. Huttenheim: Initiative citoyenne alsacienne pour plus de démocratie.
- KREMnitz, Georg (2002): *Une approche sociolinguistique*. In: KIRSCH / KREMnitz / SCHLIEBEN-LANGE (Hrsg.) (2002), 103-136.
- KREMnitz, Georg (1991): *Okzitanisch: Soziolinguistik*. In: HOLTUS / METZELTIN / SCHMITT (Hrsg.) (1991), 33-45.
- KREMnitz, Georg (1981): *Das Okzitanische. Sprachgeschichte und Soziologie*. Tübingen: Niemeyer. (= Romanistische Arbeitshefte; 23)
- KREMnitz, Georg (1974): *Versuche zur Kodifizierung des Okzitanischen seit dem 19. Jahrhundert und ihre Annahme durch die Sprecher*. Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; 48).
- KREMnitz, Georg et al. (Hrsg.) (2013): *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- KREMnitz, Georg et al. (Hrsg.) (2001): *Le rayonnement de la civilisation occitane à l'aube d'un nouveau millénaire. Actes du 6^e congrès de l'Association Internationale d'Études Occitanes. 12-19 septembre 1999*. Wien: Praesens.

- KROMREY, Helmut / ROOSE, Jochen / STRÜBING, Jörg (2016): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Daten-auswertung mit Annotationen aus qualitativ-interpretativer Perspektive*. 13., völlig überarbeitete Auflage. Konstanz: UVK. (= UTB; 8681)
- KUCKARTZ, Udo (2014): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyse-verfahren*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- KUCKARTZ, Udo et al. (2009): *Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- LAMNEK, Siegfried / KRELL, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- LESPOUX, Yan (2013): *Enseignement des langues « régionales » et en langues « régionales »*. In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2013), 375-383.
- LESPOUX, Yan (2010): *Autour d'une revendication méridionale: la Ligue pour la langue d'oc à l'école (1923-1928)*. In: *Annales du Midi* 271 (2010)/[122], 391-406.
- LESPOUX, Yan (2003): *Quelle place pour l'occitan dans l'Éducation Nationale aujourd'hui?* In: LIEUTARD / VERNY (Hrsg.) (2003), 117-128. Online unter: <http://books.openedition.org/pulm/1023> (letzter Zugriff am 20.06.2016)
- LESPOUX, Yan / VERNY, Marie-Jeanne (2018): *Introduction*. In: *Lengas* 83 (2018). Online unter: <https://journals.openedition.org/lengas/1410> (letzter Zugriff am 04.12.2018)
- LIEUTARD, Hervé / VERNY, Marie-Jeanne (Hrsg.) (2003): *Nouvelle recherche en domaine occitan. Actes du colloque Jeunes chercheurs Redoc (UMR 5475). Avril 2002*. Montpellier: Presses Universitaires de la Méditerranée.
- MARTEL, Philippe (2013a): *Combat pour les „langues régionales“ depuis 1870*. In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2013), 303-319.
- MARTEL, Philippe (2013b): *L'occitan*. In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2013), 511-532.
- MARTEL, Philippe (2007a): *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bégue*. Montpellier: Presses Universitaires de la Méditerranée. Online unter: <http://books.openedition.org/pulm/451> (letzter Zugriff am 10.06.2016)
- MARTEL, Philippe (2007b): *Qui parle occitan? À propos d'une enquête*. In: *Langue et cité* 10 (2007), 3.
- MARTEL, Philippe (2001): *De l'occitan au français: la résistible ascension de la langue du roi (fin XIII^e - début XVI^e)*. In: BOYER / GARDY (Hrsg.) (2001), 93-114.
- MARTEL, Philippe (1997): *L'école de la III^e République et l'occitan*. In: *Tréma* 12-13/1997, 101-115. Online unter: <https://trema.revues.org/1872> (letzter Zugriff am 21.09.2016)
- MARTEL, Philippe (1994): *Les langues de France et l'Europe*. In: *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 3 (1994), 63-74.
- MAYER, Horst (2013): *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung*. 6., durchgesehene Auflage. München: Oldenbourg.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2015): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2015*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2014): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2014*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2013): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2013*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2012): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2012*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2011): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2011*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2010): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2010*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2009): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2009*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2008): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2008*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2007): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2007*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2006): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2006*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2005): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2005*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2004): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2004*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2003): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2003*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.

- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2002): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2002*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2001): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2001*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION / DGLFLF (Hrsg.) (2000): *Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française 2000*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- MISTRAL, Frédéric (1980): *Discours e Dicho*. Arles: Culture Provençale et Méridionale.
- MOLINER, Olivier (2013): *La politique linguistique au Parlement: de la III^e République à la loi Deixonne*. In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2013), 291-301.
- MOLINER, Olivier (2010): *Frankreichs Regionalsprachen im Parlament: von der „Pétition pour les langues provinciales“ 1870 zur „loi Deixonne“ 1951*. Wien: Praesens. (= Beihefte zu *Quo Vadis, Romania?*; 36)
- MORSE, Janice / NIEHAUS, Linda (2009): *Mixed Method Design. Principles and Procedures*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- NOUVEL, Alain (1977): *L'occitan, langue de civilisation européenne*. Montpellier: Editas. (= *Connaissances de l'Occitanie*; 2)
- NIQUE, Christian (Hrsg.) (2006): *Précis d'occitan et de catalan*. Montpellier: CRDP de l'Académie de Montpellier.
- OMDAL, Helge (2006): *Language Planning: Standardization*. In: AMMON et al. (Hrsg.) (2006), 2384-2394.
- PASQUINI, Pierre (2001): *Le Félibrige: les formes d'une institution*. In: BOYER / GARDY (Hrsg.) (2001), 257-289.
- POIGNANT, Bernard (1998): *Langues et cultures régionales: rapport au Premier ministre*. Paris: Direction de l'information légale et administrative.
- PORST, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- PRICE, Jeni (2013): *The School Phenomenon: Encouraging Social Language Use Patterns in Welsh-medium Education*. In: THOMAS / WILLIAMS (Hrsg.) (2013), 181-189.
- PY, Bernard (2010): *Bilinguisme à Bienne*. In: ELMIGER / CONRAD (Hrsg.) (2010), 21-30.
- RAAB-STEINER, Elisabeth / BENESCH, Michael (2012): *Der Fragebogen. Von der Forschungs-idee zur SPSS-Auswertung*. Wien: facultas.wuv (= UTB; 8406)
- RAITHEL, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- REICHERTZ, Jo (2014): *Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie*. In: BAUR / BLASIUS (Hrsg.) (2014), 65-80.

- SAGARNA, Andoni / LAKARRA, Joseba A. / SALABERRI Zaratiegi, Patxi (Hrsg.) (2011): *Pirinioetako hizkuntzak: lehena eta oraina / As luengas d'os Pirineus: passau y presén / Las lengas deus Pireneus: passat e present / Les llengües dels Pirineus: passat i present*, Bilbao: Euskaltzaindia. (= IKER; 26)
- SALLES-LOUSTAU, Jean et al. (2004a): *Òc-ben! Deuxième année d'occitan. Cahier d'exercices*. Bordeaux: CRDP Aquitaine.
- SALLES-LOUSTAU, Jean et al. (2004b): *Òc-ben! Deuxième année d'occitan. Livre de l'élève*. Bordeaux: CRDP Aquitaine.
- SALLES-LOUSTAU, Jean et al. (2003a): *Òc-ben! Première année d'occitan. Cahier d'exercices*. Bordeaux: CRDP Aquitaine.
- SALLES-LOUSTAU, Jean et al. (2003b): *Òc-ben! Première année d'occitan. Guide du professeur*. Bordeaux: CRDP Aquitaine.
- SALLES-LOUSTAU, Jean et al. (2003c): *Òc-ben! Première année d'occitan. Livre de l'élève*. Bordeaux: CRDP Aquitaine.
- SARPOULET, Jean-Marie (2010): *Les conventions rectorat-région dans les pays d'Oc*. In: *Les Langues Modernes* 4/2010. Online unter: www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3563 (letzter Zugriff am 16.06.2016)
- SAUZET, Patrick (2006): *Proposition concernant la désignation de l'occitan dans la norme ISO*. In: *Linguística occitana – Articles fòra seria*. Online unter: http://revistadoc.com/?page_id=424 (letzter Zugriff am 10.06.2016)
- SAUZET, Patrick / PIC, François (Hrsg.) (2009): *Politique linguistique et enseignement des « Langues de France »*. Paris: L'Harmattan.
- SCHICK, Sabine (2000): *Die Calandreta-Bewegung zwischen Okzitanismus und Reformpädagogik. Eine empirische Untersuchung zur bilingualen Erziehung in Südfrankreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SCHIRLBAUER, Alfred (1996): *Im Schatten des pädagogischen Eros*. Wien: Sonderzahl.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (2002): *Grammaires et dictionnaires*. In: KIRSCH / KREMNITZ / SCHLIEBEN-LANGE (Hrsg.) (2002), 45-101.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1991): *Okzitanisch: Grammatikographie und Lexikographie*. In: HOLTUS / METZELTIN / SCHMITT (Hrsg.) (1991), 105-126.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1973): *Ein Beitrag zur Soziolinguistik zweier romanischer Sprachen*. 2. Auflage. Tübingen: Narr. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; 20)
- SERRE, Aïmat (1988): *Bougres d'ânes (Bogres d'anas)*. Nîmes: Oc-Oïl Libraire Occitane.
- SIGMUND, Alexander Peter (2015): *Hégémonie linguistique ou diversité parlée? De la standardisation difficile de la langue occitane*. Diplomarbeit an der Universität Wien.
- STRÜBING, Jörg (2013): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.

- SUMIEN, Domergue (2009a): *Classificacion dei dialèctes occitans*. In: *Lingüistica Occitana* 7 (2009), 1-55. Online unter: http://revistadoc.com/?page_id=244 (letzter Zugriff am 09.06.2016)
- SUMIEN, Domergue (2009b): *Comment rendre l'occitan disponible? Pédagogie et diglossie dans les écoles Calandretas*. In: SAUZET / PIC (Hrsg.) (2009), 67-86.
- TERRAL, Hervé (Hrsg.) (2006): *Antonin Perbosc. Les langues de France à l'école. Et quelques autres textes sur la question choisis et présentés per Hervé Terral*. Canet: Trabucaire.
- THOMAS, Enlli Môn / ROBERTS, Dylan Bryn (2011): *Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom*. In: *Language and Education* 25 (2), 89-108.
- THOMAS, Huw / WILLIAMS, Colin (Hrsg.) (2013): *Parents, personalities and power: Welsh-medium schools in South-East Wales*. Cardiff: University of Wales Press.
- TORREILLES, Claire / VILLENEUVE, Marie-José / SALLES-LOUSTAU, Jean (2012a): *Tu tanben! Manuel d'occitan*. Montpellier: CRDP de l'Académie de Montpellier.
- TORREILLES, Claire / VILLENEUVE, Marie-José / SALLES-LOUSTAU, Jean (2012b): *Tu tanben! Quasèrn d'exercicis*. 2 Bde. Montpellier: CRDP de l'Académie de Montpellier.
- TRIM, John et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Deutschsprachige Übersetzung. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- UNESCO (Hrsg.) (2011): *UNESCO's Language Vitality and Endangerment Methodological Guideline: Review of Application and Feedback since 2003*. UNESCO: Eigenverlag.
- VALADEZ, Concepción / ETXEBERRIA, Feli / INTXAUSTI, Nahia (2015): *Language revitalization and the normalization of Basque: a study of teacher perceptions and expectations in the Basque Country*. In: *Current Issues in Language Planning* 16 (1-2), 60-79.
- VIAUT, Alain (2004): *La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires: particularités sociolinguistiques et configuration française*. Barcelona: CIEMEN. (= Documents de treball Mercator; 15)
- VIAUT, Alain (2002): *Apport et réception française de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires: approche sociolinguistique*. In: *Revue d'études comparatives Est-Ouest* 33/2002 (1), 9-48.
- VERNY, Marie-Jeanne (2009): *Enseigner l'occitan au XXI^e siècle. Défis et enjeux*. In: SAGARNA / LAKARRA / SALABERRI (Hrsg.) (2009), 407-439.
- WILLIAMS, Colin / JONES, Meirion Prys (2013): *Transforming Strategies: Pathways to an Integral Education System*. In: THOMAS / WILLIAMS (Hrsg.) (2013), 190-201.
- WITT, Harald (2001): *Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 2/2001 (2), Artikel 8. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114> (letzter Zugriff am 12.06.2017)
- WOEHLING, Jean-Marie (2013): *Histoire du droit des langues de France*. In: KREMnitz et al. (Hrsg.) (2013), 71-88.

WOEHLING, Jean-Marie (2005): *La Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires – un commentaire analytique*. Straßburg: Europarat.

11.2. Verzeichnis der Internet-Quellen

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE: *Plan académique de formation 2018–2019*. <https://appli.ac-aix-marseille.fr/dafip/paf/action.php?m=42811> (letzter Zugriff am 27.12.2018)

ACADÉMIE D'AIX-MARSEILLE: www.ac-aix-marseille.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE D'ORLÉANS-TOURS: www.ac-orleans-tours.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE BORDEAUX: *Suivi et organisation des formations internes à l'Académie*. <https://portailrh.ac-bordeaux.fr/sofia/nthem/treeview> (letzter Zugriff am 27.12.2018)

ACADÉMIE DE BORDEAUX: www.ac-bordeaux.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND: www.ac-clermont.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE GRENOBLE: www.ac-grenoble.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE LIMOGES: *Convention particulière pour le développement et la structuration de l'enseignement de l'occitan dans l'académie de Limoges précisant la mise en œuvre académique de la convention cadre du 26 janvier 2017 pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan 2017-2022*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualites/99/9/Convention_890999.pdf (letzter Zugriff am 05. September 2018)

ACADÉMIE DE LIMOGES: www.ac-limoges.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE LYON: www.ac-lyon.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *L'occitan à l'école*. <http://disciplines.ac-montpellier.fr/occitan/enseignement-ensenhement/l-occitan-l-ecole> (letzter Zugriff am 09.10.2016)

ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *L'occitan au collège*. <http://disciplines.ac-montpellier.fr/occitan/enseignement-ensenhement/l-occitan-au-college> (letzter Zugriff am 09.10.2016)

ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *Le Projet académique 2013-2016*. www.lpojeanmoulinbeziers.fr/documents/pdf/volet_culturel_lpo/Docs_officiels/Projet_Acad%C3%A9mique_2013_2016.pdf (letzter Zugriff am 19.09.2016)

ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *Plan académique de formation des personnels administratifs, enseignants, COP et CPE*. <https://applications.ac-montpellier.fr/ipaf/module/search> (letzter Zugriff am 27.12.2018)

ACADÉMIE DE MONTPELLIER: *Projet d'académie 2015-2018*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Politique_academique/43/6/20150601_projet_academie_430436.pdf (letzter Zugriff am 19.09.2016)

ACADÉMIE DE MONTPELLIER: www.ac-montpellier.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE NICE: *Plan académique de développement des enseignements de langues et cultures régionales 2010-2014*. www2.ac-nice.fr/cid70673/les-langues-et-cultures-regionales-dans-l-academie.html (letzter Zugriff am 14.09.2016)

ACADÉMIE DE NICE: www.ac-nice.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE POITIERS: www.ac-poitiers.fr (letzter Zugriff am 28.12.2018)

ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Circulaire rectorale de mise en œuvre du programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitane* (2009 – 2015). http://pedagogie.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/IMG/pdf/Circulaire_generale_enseignement_de_l_occitan_mai_2009_-VD-.pdf (letzter Zugriff am 09.10.2016)

ACADÉMIE DE TOULOUSE: *L'Office Public de la Langue Occitane – Ofici de la Lengua Occitana: un outil public pour l'occitan*. <http://www.ac-toulouse.fr/cid99206/l-office-public-de-la-langue-occitane-ofici-public-de-la-lengua-occitana-un-outil-public-pour-l-occitan.html> (letzter Zugriff am 12.09.2016)

ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Plan académique de formation 2018–2019*. http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p10271_c2fe8b751072d083d87460623daaf0c2PAF_2018-2019.pdf (letzter Zugriff am 20.11.2016)

ACADÉMIE DE TOULOUSE: *Textes académiques: circulaires / conventions*. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/langues-vivantes/occitan/> (letzter Zugriff am 15.09.2016)

ACADÉMIE DE TOULOUSE: www.ac-toulouse.fr (letzter Zugriff am 14.09.2016)

APRENE: *Année de mise en poste (APRENE 2)*. <http://www.aprene.org/fr/node/2681> (letzter Zugriff am 14.11.2016)

APRENE: *Année préparatoire au métier (APRENE 1)*. <http://www.aprene.org/fr/node/2680> (letzter Zugriff am 14.11.2016)

APRENE: *CRPE externe spécial ISLRF langue régionale*. <http://www.aprene.org/fr/node/105> (letzter Zugriff am 15.11.2016)

APRENE: *Établissement d'enseignement supérieur occitan*. <http://www.aprene.org/fr/node/127> (letzter Zugriff am 13.11.2016)

APRENE: *La jurada*. <http://www.aprene.org/fr/node/2668> (letzter Zugriff am 14.11.2016)

APRENE: *Maquette du master MEF EBI*. http://aprene.org/sites/default/files/descriptiu_amb_oras_master_mef-ebi_sit.pdf (letzter Zugriff am 15.11.2016)

APRENE: *Présentation des épreuves de la jurada*. <http://www.aprene.org/fr/node/2671> (letzter Zugriff am 14.11.2016)

APRENE: *Présentation du master MEF EBI*. <http://www.aprene.org/fr/node/108> (letzter Zugriff am 15.11.2016)

ARTE: *Réforme du collège: Große Katastrophe?* Reportage vom 19. Mai 2015. <http://info.arte.tv/fr/reforme-du-college-grosse-katastrophe> (Zugriff am 02.09.2016)

ASSEMBLÉE NATIONALE: *Compte rendu intégral de la deuxième séance du mercredi 22 janvier 2014*. www.assemblee-nationale.fr/14/cr/2013-2014/20140140.asp#P172609 (letzter Zugriff am 10.09.2016)

ASSEMBLÉE NATIONALE: *Compte rendu intégral de la première séance du mercredi 22 janvier 2014*. www.assemblee-nationale.fr/14/cr/2013-2014/20140139.asp#P172038 (letzter Zugriff am 10.09.2016)

ASSEMBLÉE NATIONALE: *Proposition de loi constitutionnelle visant à ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. <http://www.assemblee-nationale.fr/14/propositions/pion1618.asp> (letzter Zugriff am 09.09.2016)

ASSEMBLÉE NATIONALE: *Question n° 2582 de M. Paul Molac*. <http://questions.assemblee-nationale.fr/q14/14-2582QE.htm> (letzter Zugriff am 19.10.2016)

ASSEMBLÉE NATIONALE: *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la République, sur la proposition de loi constitutionnelle (n° 1618) visant à ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, par M. Jean-Jacques Urvoas*. http://www.assemblee-nationale.fr/14/rapports/r1703.asp#P411_53819 (Zugriff am 09.09.2016)

BILINGOC: *Annexe spécifique au département des Pyrénées-Atlantiques à la convention particulière pour le développement et la structuration de l'occitan dans l'académie de Bordeaux*. http://bilingoc.free.fr/file/documents_officiaus/2017_12_convention64_ens_oc_2017-2022.pdf (letzter Zugriff am 05.09.2018)

BILINGOC: *Convention particulière pour le développement et la structuration de l'enseignement de l'occitan dans l'Académie de Bordeaux précisant la mise en œuvre académique de la convention cadre du 26 janvier 2017 pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan 2017-2022*. http://bilingoc.free.fr/file/documents_officiaus/2017_10_convention_ac_ens_oc_2017_2022.pdf (letzter Zugriff am 05.09.2018)

CALANDRETA: *Carta de las Calandretas*. <http://calandreta.org/oc/lo-proiecte> (letzter Zugriff am 19.10.2016)

CALANDRETA: *Efectius*. <http://calandreta.org/oc/efectius/> (letzter Zugriff am 26.12.2018)

CALANDRETA: *Istòric*. <http://calandreta.org/oc/clandreta-oc/istoric-oc/> (letzter Zugriff am 17.10.2016)

CALANDRETA: *La pedagogia Calandreta*. <http://calandreta.org/oc/la-pedagogia-calandreta/> (letzter Zugriff am 19.10.2016)

CANOPÉ DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER: <https://www.reseau-canope.fr/academie-montpellier/> (letzter Zugriff am 25.11.2016)

CANOPÉ: *Banque de séquences didactiques*. <https://www.reseau-canope.fr/bsd/> (letzter Zugriff am 25.11.2016)

CANOPÉ: <https://www.reseau-canope.fr/> (letzter Zugriff am 25.11.2016).

CANOPÉ: *Qui sommes-nous?* <https://www.reseau-canope.fr/qui-sommes-nous.html> (letzter Zugriff am 25.11.2016)

- CFPO: *Formation continue des professeurs des écoles*. <http://www.cfpoccitan.org/professeur-des-ecoles-2> (letzter Zugriff am 16.11.2016)
- CFPO: *Programme de la formation continue 2018–2019*. https://www.cfpoccitan.org/wp-content/uploads/2018/11/fc_2018-2019_programa_validat-per-difusion-2018-11-05.pdf (letzter Zugriff am 27.12.2018)
- CONSEIL CONSTITUTIONNEL: *Décision n° 99-412 DC du 15 juin 1999*. <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/francais/les-decisions/acces-par-date/decisions-depuis-1959/1999/99-412-dc/decision-n-99-412-dc-du-15-juin-1999.11825.html> (Zugriff am 09.09.2016)
- CONSEIL D'ÉTAT: *Avis sur le projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. www.senat.fr/leg/pjl14-662-avis-ce.pdf (letzter Zugriff am 09.09.2016)
- DGESCO: *Plans académiques de formation*. <http://eduscol.education.fr/cid46777/carte-des-plans-academiques-de-formation.html> (letzter Zugriff am 20.11.2016)
- DSDEN DE L'AVEYRON: *Plan départemental de formation 2018 – 2019*. https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r34579_61_pdf_2018_2019.pdf (letzter Zugriff am 27.12.2018)
- DGESCO: *Plan national de formation*. <http://eduscol.education.fr/cid46906/plan-national-de-formation-2016-2017.html> (letzter Zugriff am 20.11.2016)
- DSDEN DU TARN: *Plan départemental de formation 2018–2019*. https://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r35092_61_pdf_0_181005_9h_sommaire_2018-2019.pdf (letzter Zugriff am 27.12.2018)
- DSDEN DU TARN-ET-GARONNE: *L'école en Tarn-et-Garonne de la maternelle au post-bac 2016/2017*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Bulletin_Departemental/30/8/brochure_2web_664308.pdf (letzter Zugriff am 12.12.2016)
- ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Licence: les parcours de pré-professionnalisation*. <http://www.espe-lr.fr/formation-initiale/les-parcours-de-pre-professionnalisation-en-licence/les-parcours-de-preprofessionnalisation> (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Maquette Master MEEF Occitan 1^{ère} année*. http://www.espe-lr.fr/images/Maquette_M1_Occitan.pdf (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Maquette Master MEEF Occitan 2^{ème} année*. http://www.espe-lr.fr/images/Maquette_M2_Occitan.pdf (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Master MEEF mention 1^{er} degré langue régionale – 1^{ère} année*. http://www.espe-lr.fr/images/Maquette_M1_LR_1er_degres.pdf (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Master MEEF mention 1^{er} degré langue régionale – 2^e année (admis au CRPE)*. http://www.espe-lr.fr/images/Maquette_M2_Admis-LR_1er_degres.pdf (letzter Zugriff am 12.11.2016)

- ESPE LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Master MEEF mention 1^{er} degré langue régionale – 2^e année (non admis au CRPE)*. http://www.espe-lr.fr/images/Maquette_M2_Non-admis_LR_1er_degres.pdf (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- ESPE TOULOUSE – MIDI-PYRÉNÉES: *Master MEEF Langues régionales: Occitan – langue d’oc*. http://espe.univ-toulouse.fr/accueil/-/formation/offre-de-formation/descriptions-des-formations/master-meef-langues-regionales-occitan-langue-d-oc-330974.kjsp?RH=FR_02-NVX&ONGLET=1 (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- ESPE TOULOUSE – MIDI-PYRÉNÉES: *Master MEEF mention 1^{er} degré bilingue occitan*. http://espe.univ-toulouse.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHIER=1317125417675 (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- ESPE TOULOUSE – MIDI-PYRÉNÉES: *Parcours de la mineure MEEF en licence L2 et L3*. <http://espe.univ-toulouse.fr/accueil/-/formation/premier-degre/l2-l3-mineure-ese-pe/> (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- EUROPARAT: *Unterschriften und Ratifikationsstand des Vertrags 148*. <http://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/148/signatures> (letzter Zugriff am 05.09.2016)
- FEDERACION CALANDRETA MIÈGJORN-PIRENÈUS: *Trabalhar a Calandreta*. www.calandretamip.org/html/fedeMP/?pages/Trabalhar-a-Calandreta (letzter Zugriff am 16.11.2016)
- FELCO: *01-06-2018 – Réforme du lycée : le Ministère répond à la FELCO*. <http://www.felco-creo.org/01-06-18-reforme-du-lycee-le-ministere-repond-a-la-felco/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FELCO: *02-07-2018 – Compte-rendu rencontre FLAREP – Ministère*. <http://www.felco-creo.org/2-07-07-compte-rendu-rencontre-flarep-ministere/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FELCO: *05-02-2018 – Postes aux concours – réforme des lycées – La FELCO écrit au ministère*. <http://www.felco-creo.org/05-02-2018-postes-aux-concours-reforme-des-lycees-la-felco-ecrit-au-ministere/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FELCO: *07-06-2018 – Un document sur le bac destiné aux familles ignore les langues régionales. La FELCO réagit*. <http://www.felco-creo.org/7-06-18-un-document-sur-le-bac-destine-aux-familles-ignore-les-langues-regionales-la-felco-reagit/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FELCO: *12-07-18: Lettre au ministre – Pas d’occitan à la session 2019 de l’agrégation langues régionales*. <http://www.felco-creo.org/12-07-18-lettre-au-ministre-pas-doccitan-a-la-session-2019-de-lagregation-langues-regionales/> (letzter Zugriff am 31.08.2018)
- FELCO: *14-06-2018 – Le président de la section 73 du Conseil national des universités écrit au Ministère*. <http://www.felco-creo.org/10-06-2018-le-president-de-la-section-73-du-conseil-national-des-universites-ecrit-au-ministere/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FELCO: *23-04-2018 – Lettre FELCO / Ministère réforme lycées – bac*. <http://www.felco-creo.org/23-04-2018-lettre-felco-ministere-reforme-lycees-bac/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FELCO: *26-07-2018 – Reforma dels liceus : le Ministre nous répond* <http://www.felco-creo.org/26-07-18-reforma-dels-liceus-le-ministre-nous-repond/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FELCO: *Apprendre l’occitan: modalités*. http://www.felco-creo.org/pagesf/apprendreloc_fr.php (letzter Zugriff am 09.10.2016)

- FELCO: *Commentaires sur le texte du 30-06-2015 venant compléter le décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège et l'arrêté du 19 mai 2015.* http://www.felco-creo.org/mdoc/docs/t_doc_2_20150804092950.pdf (letzter Zugriff am 02.09.2016)
- FELCO: *Compte rendu de l'audiència FELCO al ministèri – 11-01-2018.* <http://www.felco-creo.org/compte-rendut-de-laudiencia-felco-al-ministeri-11-01-2018/> (letzter Zugriff am 31.08.2018)
- FELCO: *La réforme des collèges telle qu'elle est vécue sur le terrain par les professeurs d'occitan. Une enquête de la FELCO – 19 octobre 2015.* http://www.felco-creo.org/mdoc/docs/t_doc_2_20151129125518.pdf (letzter Zugriff am 02.09.2016)
- FELCO: *Réforme des collèges et enseignement de l'occitan. Où en sommes-nous? Une enquête de la FELCO – mars 2016.* http://www.felco-creo.org/mdoc/docs/t_doc_2_20160318121949.pdf (letzter Zugriff am 02.09.2016)
- FELCO: *Urgent: questionnaire officiel sur la réforme du bac : intervention pour nos langues régionales.* <http://www.felco-creo.org/urgent-questionnaire-officiel-sur-la-reforme-du-bac-intervenons-pour-nos-langues-regionales/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- FRANCE 3 – MIDI-PYRÉNÉES: *L'Office Public pour la Langue Occitane est en place.* <http://france3-regions.blog.francetvinfo.fr/le-blog-de-viure-al-pais-france3/2015/11/12/loffice-public-pour-la-langue-occitane-est-en-place.html> (letzter Zugriff am 12.09.2016)
- FRANCE 3 – OCCITANIE: *L'Office Public pour la Langue Occitane.* <https://france3-regions.blog.francetvinfo.fr/le-blog-de-viure-al-pais-france3/2017/02/02/loffice-public-pour-la-langue-occitane.html> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- IEO-IDECO: http://ideco-dif.com/ieo_edicions (letzter Zugriff am 27.09.2018)
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE): *Population au 1er janvier - Ensemble - Moins de 20 ans - France métropolitaine.* <https://insee.fr/fr/statistiques/serie/001686809> (letzter Zugriff am 12. Oktober 2017)
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE): *Population au 1er janvier - Ensemble - De 20 à 59 ans - France métropolitaine.* <https://insee.fr/fr/statistiques/serie/001686810> (letzter Zugriff am 12. Oktober 2017)
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE): *Population au 1er janvier - Ensemble - 60 ans et plus - France métropolitaine.* <https://insee.fr/fr/statistiques/serie/001686811> (letzter Zugriff am 12. Oktober 2017)
- INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE ET DES ÉTUDES ÉCONOMIQUES (INSEE): *Population totale par sexe et âge au 1er janvier 2017, France.* <https://insee.fr/fr/statistiques/1892086?sommaire=1912926> (letzter Zugriff am 11. Oktober 2017)
- INSTITUT SUPÉRIEUR DES LANGUES DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE (ISLRF): *Nos 5 immersions.* <http://www.islrf.org/langues/> (letzter Zugriff am 26.12.2018)
- L'EXPRESS: *Langues régionales: comment Hollande évite un référendum voué à l'échec.* Bericht vom 21.10.2014. http://www.lexpress.fr/region/langues-regionales-la-france-vers-la-ratification-de-la-charte-europeenne_1312862.html (letzter Zugriff am 08.09.2016)

- LA SETMANA: *Ensenhament: lèu-lèu una agregacion en lenga occitana*. <http://lasetmana.fr/fr/entry/ensenhament-leu-leu-una-agregacion-en-lenga-occitana> (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- LE FIGARO: *L'agrégation en corse, breton et occitan possible dès 2018*. Bericht vom 24. März 2017. <http://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2017/03/24/37002-20170324ARTFIG00225-l-agregation-en-corse-breton-et-occitan-possible-des-2018.php> (letzter Zugriff am 31.08.2018)
- LE FIGARO: *Réforme du collège: lettre ouverte de 200 professeurs à François Hollande*. Bericht vom 22. Jänner 2016. http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2016/01/22/31003-20160122ARTFIG00192-reforme-du-college-lettre-ouverte-de-200-professeurs-a-francois-hollande.php?redirect_premium (letzter Zugriff am 02.09.2016)
- LE MONDE: *A quoi ressembleront les « enseignements pratiques interdisciplinaires » du nouveau collège?* Bericht vom 29. August 2016. www.lemonde.fr/education/article/2016/08/29/a-quoi-ressembleront-les-enseignements-pratiques-interdisciplinaires-du-nouveau-college_4989092_1473685.html (letzter Zugriff am 02.09.2016)
- LE MONDE: *Réforme scolaire: la polémique autour du latin et du grec couve toujours*. Bericht vom 29. August 2016. http://www.lemonde.fr/education/article/2016/08/29/rentree-scolaire-la-polemique-autour-du-latin-et-du-grec-couve-toujours_4989277_1473685.html (letzter Zugriff am 02.09.2016)
- LÉGIFRANCE: *Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles*. https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=4B5FAD37E266AEDD8F261CB05505F4F6.tpdjo15v_1?cidTexte=JORFTEXT000027361520&categorieLien=id (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- LÉGIFRANCE: *Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré*. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id> (letzter Zugriff am 13.11.2016)
- LÉGIFRANCE: *Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018 modifiant les dispositions du code de l'éducation relatives aux enseignements conduisant au baccalauréat général et aux formations technologiques conduisant au baccalauréat technologique*. www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037202561&dateTexte=&categorieLien=id (letzter Zugriff am 01.09.2018)
- LÉGIFRANCE: *Loi constitutionnelle n° 92-554 du 25 juin 1992 ajoutant à la Constitution un titre : « Des Communautés européennes et de l'Union européenne »*. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006079317&dateTexte=20160826> (letzter Zugriff am 10. September 2016)
- LÉGIFRANCE: *Tutoriel des Codes, textes législatifs et réglementaires*. https://www.legifrance.gouv.fr/content/download/8798/109862/version/3/file/tutoriel_codes_textes_8_06_2015.pdf (letzter Zugriff am 20.09.2016)
- LIBÉRATION: *Contre la réforme du collège, après la manif, le boycott*. Bericht vom 13. Oktober 2015. http://www.liberation.fr/france/2015/10/13/le-boycott-pour-contrer-la-reforme-du-college_1402968 (letzter Zugriff am 02.09.2016)

- LIBÉRATION: *Que pense Macron des langues régionales?*. Bericht vom 04. Mai 2017. http://www.liberation.fr/checknews/2017/05/04/que-pense-macron-des-langues-regionales_1652271 (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- LIBÉRATION: *Quel est le statut des langues régionales en France?*. Bericht vom 23. Juni 2018. http://www.liberation.fr/france/2018/06/23/quel-est-le-statut-des-langues-regionales-en-france_1661183 (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- LIBÉRATION: *Réforme du collège: une bataille très politique*. Bericht vom 11. Mai 2015. http://www.liberation.fr/societe/2015/05/11/reforme-du-college-toujours-la-meme-baston_1307048 (letzter Zugriff am 02.09.2016)
- MERLE, René: *Mistral et la Commune de Marseille*. <http://archivoc.canalblog.com/archives/2014/10/17/30741818.html> (letzter Zugriff am 19. August 2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Après le bac: de la licence au master MEEF*. www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98901/de-licence-master-meef.html (letzter Zugriff am 09.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Baccalauréat 2021*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/BAC_2021/87/7/DP_BAC2021_BDEF_897877.pdf (letzter Zugriff am 01.09.2018)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Baccalauréat 2021: un tremplin pour la réussite*. <http://www.education.gouv.fr/cid126438/baccalaureat-2021-tremplin-pour-reussite.html> (letzter Zugriff am 01.09.2018)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Création d'une agrégation des „langues de France“*. <http://eduscol.education.fr/langues-vivantes/actualites/actualites/article/creation-dune-agregation-des-langues-de-france.html> (letzter Zugriff am 31.08.2018)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Enseigner au collège ou au lycée général: le CAPES*. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lycee-general-capes.html> (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Enseigner dans les classes préparatoires, au collège et au lycée et dans les établissements de formation: l'agrégation*. www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33987/enseigner-dans-les-classes-preparatoires-agregation.html (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Enseigner de la maternelle à l'élémentaire: le CRPE*. www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html (letzter Zugriff am 12.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur au collège*. www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98887/etre-professeur-college.html (letzter Zugriff am 13.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur des écoles*. www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98883/etre-professeur-des-ecoles.html (letzter Zugriff am 09.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Être professeur en lycée général et technologique*. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98671/etre-professeur-lycee-general-technologique.html> (letzter Zugriff am 13.11.2016)

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Horaires par cycle au collège*. www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.html (letzter Zugriff am 09.10.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Le droit individuel à la formation des personnels de l'Éducation nationale*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Personnels/03/9/INFORMATION_DIF_403039.pdf (letzter Zugriff am 20.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les acteurs du système éducatif: les collectivités territoriales*. <http://www.education.gouv.fr/cid199/les-collectivites-territoriales.html> (letzter Zugriff am 12.12.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les différents congés pour formation et l'utilisation du DIF*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Personnels/04/1/Les_droits_a_conges_de_formation_403041.pdf (letzter Zugriff am 20.11.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les enseignements dans la classe de seconde*. <http://www.education.gouv.fr/cid52692/les-enseignements-nouvelle-seconde.html> (letzter Zugriff am 09.10.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les enseignements dans la classe de première et terminale générale*. <http://eduscol.education.fr/cid56711/cycle-terminal-de-la-voie-generale-1ere-et-terminale.html> (letzter Zugriff am 09.10.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les enseignements dans la classe de première et terminale technologique*. <http://eduscol.education.fr/cid46476/cycle-terminal-de-la-voie-technologique-1ere-et-terminale.html> (letzter Zugriff am 09.10.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les épreuves de l'agrégation externe section langues de France*. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid117373/epreuves-agregation-externe-langues-france.html> (letzter Zugriff am 01.09.2018)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les épreuves de l'agrégation interne section langues de France*. <http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid117443/epreuves-agregation-interne-langues-france.html> (letzter Zugriff am 01.09.2018)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les langues vivantes étrangères et régionales*. <http://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html> (letzter Zugriff am 09.10.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les langues vivantes étrangères et régionales dans la réforme du collège*. http://cache.media.education.gouv.fr/file/rentree/11/7/fiche-_17_-les-langues_vivantes_618117.pdf (letzter Zugriff am 09.10.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les niveaux et les établissements d'enseignement*. <http://www.education.gouv.fr/pid24/les-niveaux-et-les-etablissements-d-enseignement.html> (letzter Zugriff am 20.09.2016)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Repères et références statistiques 2017*. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Les%20personnels> (letzter Zugriff am 11.11.2017)
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles. Rapport remis à Jean-Michel Blanquer, Ministre de l'Éducation nationale. Mission*

- animée par Pierre Mathiot, professeur des universités.* http://cache.media.education.gouv.fr/file/Janvier/44/3/bac_2021_rapport_Mathiot_884443.pdf (letzter Zugriff am 01.09.2018)
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: *Le système français d'enseignement supérieur.* <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25125/le-systeme-francais-d-enseignement-superieur.html> (letzter Zugriff am 20.09.2016)
- MUDIAD MEITHRIN: *For parents.* www.meithrin.cymru/for-parents (letzter Zugriff am 16.02.2017)
- OFFICE PUBLIC DE LA LANGUE OCCITANE: *Convention pour le développement et la structuration de l'enseignement contribuant à la transmission de l'occitan dans les académies de Bordeaux, Limoges, Montpellier, Poitiers et Toulouse 2017-2022.* <http://ofici-occitan.eu/wp-content/uploads/2017/02/CONVENTION-CADRE-sign%C3%A9-au-260117-1.pdf> (letzter Zugriff am 03.09.2018)
- ONISEP: *La carte des principales langues vivantes étrangères enseignées près de chez vous.* <http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/College/Classes-du-college/Etudier-les-langues-au-college/La-carte-des-principales-langues-vivantes-etrangeres-enseignees-pres-de-chez-vous> (letzter Zugriff am 23.12.2018)
- PRÉSIDENTE DE LA RÉPUBLIQUE FRANÇAISE – ELYSÉE: *Transcription du discours du Président de la République à l'Institut de France pour la stratégie sur la langue française.* <http://www.elysee.fr/declarations/article/transcription-du-discours-du-president-de-la-republique-a-l-institut-de-france-pour-la-strategie-sur-la-langue-francaise/> (letzter Zugriff am 02.09.2018)
- RÉGION AQUITAINE: *Charte de coopération interrégionale et transfrontalière de développement de la langue occitane ou langue d'Oc.* http://ieo06.free.fr/IMG/pdf/Charte_occitan.pdf (letzter Zugriff am 12.09.2016)
- RÉGION AQUITAINE: *Convention cadre de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan dans l'Académie de Bordeaux – enseignement public, enseignement privé – 2011-2015.* www.aquitaine.fr/content/download/469/5884/file/Convention%20enseignement%20occitan%20d%C3%A9cembre%202011.pdf (letzter Zugriff am 15.09.2016)
- RÉGION AUVERGNE: *Une convention pour l'enseignement de l'occitan.* www.auvergne.fr/article/enseignement-occitan (letzter Zugriff am 14.09.2016)
- RÉGION CENTRE-VAL DE LOIRE: www.regioncentre-valdeloire.fr (letzter Zugriff am 14.09.2016)
- RÉGION LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Convention de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan et de l'enseignement du catalan et en catalan – enseignement public, enseignement privé.* http://www.felco-creo.org/mdoc/detail_fr.php?categ=collec&id=503 (letzter Zugriff am 19.09.2016)
- RÉGION LANGUEDOC-ROUSSILLON: *Délibération n° 01.20 du 3 février 2006 relative à la politique régionale pour l'Occitan.* www.languedocroussillon.fr/cms_viewFile.php?Idtf=3508&path=ad%2F3508_866_Deliberation-n-01.pdf (letzter Zugriff am 19.09.2016)
- RÉGION LIMOUSIN: www.regionlimousin.fr (letzter Zugriff am 14.09.2016)

RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Arrêté préfectoral portant approbation de la convention constitutive du groupement d'intérêt public « Office public de la langue occitane – Ofici public de la lenga occitana*. www.midipyrenees.fr/IMG/pdf/arrestat_prefectoral_ofici.pdf (letzter Zugriff am 12.09.2016)

RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Convention cadre de partenariat pour le développement et la structuration de l'offre d'enseignement de l'occitan et en occitan – enseignement public, enseignement privé – 2009-2015*. www.midipyrenees.fr/IMG/pdf/091201-convention_francais_region_rectorat_1.pdf (letzter Zugriff am 15.09.2016)

RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Convention constitutive GIP – Office public de la langue occitane / GIP – Ofici public de la lenga occitana*. www.midipyrenees.fr/IMG/pdf/150731-convention_constitutiva_ofici_public.pdf (letzter Zugriff am 12.09.2016)

RÉGION MIDI-PYRÉNÉES: *Schéma Régional de Développement de l'Occitan*. www.midipyrenees.fr/IMG/pdf/schema_regional_de_developpement_de_l_occitan_2015-2020.pdf (letzter Zugriff am 15.09.2016)

RÉGION POITOU-CHARENTES: www.poitou-charentes.fr (letzter Zugriff am 14.09.2016)

RÉGION PROVENCE-ALPES-CÔTE D'AZUR: www.regionpaca.fr (letzter Zugriff am 14.09.2016)

RÉGION RHÔNE-ALPES: *Francoprovençal et occitan en Rhône-Alpes. Étude pilotée par l'Institut Pierre Gardette de l'Université Catholique de Lyon. Version Finale – juillet 2009*. http://www.rhonealpes.fr/include/viewFile.php?idtf=5067&path=b3%2FWEB_CHEMIN_5067_1255705111.pdf (letzter Zugriff am 14.09.2016)

RÉGION RHÔNE-ALPES: *Rapport n° 09.11.450. Reconnaître, valoriser, promouvoir l'occitan et le francoprovençal, langues régionales de Rhône-Alpes*. www.rhonealpes.fr/include/viewFile.php?idtf=5066&path=48%2FWEB_CHEMIN_5066_1255705034.pdf (letzter Zugriff am 14.09.2016)

SÉNAT: *Dossier législatif relatif au projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. <http://www.senat.fr/dossier-legislatif/pjl14-662.html> (letzter Zugriff am 09.09.2016)

SÉNAT: *Projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. <http://www.senat.fr/leg/pjl14-662.html> (letzter Zugriff am 09.09.2016)

SÉNAT: *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de législation, du suffrage universel, du Règlement et d'administration générale (1) sur le projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires par M. Philippe Bas, déposé le 14 octobre 2015*. <http://www.senat.fr/rap/l15-052/l15-052.html> (letzter Zugriff am 09.09.2016)

UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE: *Catalogue des formations*. <http://formations.univ-amu.fr/fr/schema> (letzter Zugriff am 25.10.2016)

UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE: *Diplômes Universitaires de Langue et Culture*. <http://allsh.univ-amu.fr/llc/DU> (letzter Zugriff am 25.10.2016)

UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE: *Enseignements optionnels*. <http://allsh.univ-amu.fr/sites/allsh.univ-amu.fr/files/option-l1s1-20092016.pdf> (letzter Zugriff am 25.10.2016)

- UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE: *Licence Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales*. <http://formations.univ-amu.fr/ME3HLC.html> (letzte Zugriffs am 25.10.2016)
- UNIVERSITÉ BORDEAUX III: *Options de langue étrangère pour la licence de lettres de lettres BABEL: langues et cultures du monde*. <http://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/offre-de-formation-2016-2020/licence-XA/lettres-et-lettres-langues-LGC.12/licence-lettres-babel-langues-et-cultures-du-monde-program-ljo16-316/licence-1-lettres-babel-langues-et-cultures-du-monde-subprogram-ljo1-116/pratique-des-langues-et-cultures-1-LJB1Y2.html> (letzte Zugriffs am 25.10.2016)
- UNIVERSITÉ CLERMONT-FERRAND II: *Unités d'Enseignement libres*. http://www.univ-bpclermont.fr/IMG/pdf/UBP_catalogue_UE-libres_2016-2017.pdf (letzte Zugriffs am 25.10.2016)
- UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR: *Unités d'Enseignement libres*. http://ufr-lettres.univ-pau.fr/live/digitalAssets/153/153730_UE_libres.pdf (letzte Zugriffs am 25.10.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Équipe LLACS*. <http://www.univ-montp3.fr/llacs> (letzte Zugriffs am 07.11.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Formations du département d'occitan*. <http://occitan.univ-tlse2.fr/accueil/les-formations/> (letzte Zugriffs am 06.11.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Licence d'occitan aménagée en un an*. <http://formations.univ-montp3.fr/fr/index/offre-de-formation/licence-lmd-XA/arts-lettres-langues-ALL/licence-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-llcer-parcours-occitan-amenagee-en-1-an-formation-continue-program-licence-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-llcer-parcours-occitan-amenagee-en-1-an-formation-continue.html> (letzte Zugriffs am 06.11.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Licence d'occitan*. <http://ufr2.univ-montp3.fr/index.php/nos-formations-2/licence-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-llcer/2012-03-12-12-29-6> (letzte Zugriffs am 06.11.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Maquette de formation 2015/2016 de l'ED 58*. <http://recherche.univ-montp3.fr/images/fichiers/aleperro/2015-2016/Maquette%20ED58%202015-20165.pdf> (letzte Zugriffs am 07.11.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Master LLCER occitan*. <http://ufr2.univ-montp3.fr/index.php/master-langues-litteratures-et-civilisations-etrangeres-et-regionales-llcer-2/master-llcer-recherche/m-llcer-etudes-occitanes> (letzte Zugriffs am 07.11.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *Parcours de formation doctorale*. <http://recherche.univ-montp3.fr/formations/parcours-de-formation-doctorale/> (letzte Zugriffs am 07.11.2016)
- UNIVERSITÉ MONTPELLIER III: *RedOc*. <http://www.univ-montp3.fr/llacs/category/espace-occitan> (letzte Zugriffs am 07.11.2016)
- UNIVERSITÉ NICE: *Diplôme universitaire Langue d'Oc*. <http://unice.fr/formation/formation-initiale/hdoc12120> (letzte Zugriffs am 24.10.2016)
- UNIVERSITÉ NICE: *Doctorants Contractuels Chargés d'Enseignements*. <http://unice.fr/personnels/service-formation-des-personnels-de-luns/doctorants/doctorants-contractuels-charges-d2019enseignements> (letzte Zugriffs am 05.11.2016)

- UNIVERSITÉ NICE: *Les formations doctorales*. <http://edlshs.unice.fr/en/node/43> (letzter Zugriff am 05.11.2016)
- UNIVERSITÉ NICE: *Programme de la licence 3 de langue d'oc*. <http://unice.fr/formation/formation-initiale/hlll12128> (letzter Zugriff am 05.11.2016)
- UNIVERSITÉ NICE: *Programme de la licence de lettres*. <http://unice.fr/formation/formation-initiale/hlle12121> (letzter Zugriff am 05.11.2016)
- UNIVERSITÉ NICE: *Programme de la licence professionnelle de Développement et protection du patrimoine culturel*. <http://gof.unice.fr/files/documents/formations/telechargements/HLPM12120/Descriptif%20Licence%20Professionnelle.pdf> (letzter Zugriff am 05.11.2016)
- UNIVERSITÉ NICE: *Programme du master de lettres: spécialité recherche*. <http://gof.unice.fr/files/documents/formations/telechargements/HMLE12120/Livret%20des%20enseignements%20Master%20Lettres%20Recherche%202016-2017.pdf> (letzter Zugriff am 05.11.2016)
- UNIVERSITÉ PARIS IV: *Centre d'enseignement et de recherche d'oc (CEROC)*. www.paris-sorbonne.fr/le-ceroc (letzter Zugriff am 25.10.2016)
- UNIVERSITÉ POITIERS: *Diplôme d'université – attestation de langues régionales*. www.univ-poitiers.fr/formation/nos-formations/par-diplome/diplomes-d-universite-du-du-lettres-et-langues/diplome-d-universite-attestation-de-langues-regionales-10830.kjsp?RH=1328796230169 (letzter Zugriff am 25.10.2016)
- UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Les formations de la section Occitan*. <http://occitan.univ-tlse2.fr/accueil/les-formations/> (letzter Zugriff am 02.08.2018)
- UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Offre de formation de l'ED ALLPHA*. <http://alpha.univ-tlse2.fr/accueil/offre-de-formation/> (letzter Zugriff am 05.11.2016)
- UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Parcours doctoraux*. http://alpha.univ-tlse2.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHER=1317125389805&ID_FICHE=136347&INLINE=FALSE (letzter Zugriff am 05.11.2016)
- UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Programme de la licence d'occitan*. <http://occitan.univ-tlse2.fr/accueil/les-formations/licence-d-occitan/> (letzter Zugriff am 02.11.2016)
- UNIVERSITÉ TOULOUSE II: *Programme du master d'Études et de Valorisation du patrimoine occitan*. <http://occitan.univ-tlse2.fr/accueil/les-formations/master-evoc/> (letzter Zugriff am 02.11.2016)
- URDD: *Urdd Eisteddfod*. <http://www.urdd.cymru/en/about-us/what-urdd/> (letzter Zugriff am 16.02.2017)
- URDD: *What is the Urdd?* <http://www.urdd.cymru/en/about-us/what-urdd/> (letzter Zugriff am 16.02.2017)
- WELSH GOVERNMENT: *A living language: a language for living. Welsh Language Strategy 2012-17*. <http://gov.wales/docs/dcells/publications/122902wls201217en.pdf> (letzter Zugriff am 15.02.2017)
- WELSH GOVERNMENT: *Evaluation of the Welsh-medium Education Strategy*. <http://gov.wales/docs/caecd/research/2016/160310-evaluation-welsh-medium-education-strategy-final-en.pdf> (letzter Zugriff am 15.02.2017)

WELSH GOVERNMENT: *Review of the Everyday Welsh Project*. <http://gov.wales/docs/caecd/research/2016/160119-review-everyday-welsh-project-en.pdf> (letzter Zugriff am 15.02.2017)

11.3. Weiterführende Materialien

11.3.1. Übersicht über das französische Bildungssystem⁵⁰⁵

Alter	Klassen	Schultyp
25	3 ^e année	UNIVERSITÉ
24	2 ^e année	
23	1 ^e année	
22	2 ^e année	
21	1 ^e année	
20	3 ^e année	
19	2 ^e année	
18	1 ^e année	
	BACCALAURÉAT	LYCÉE
17	Terminale (T ^e)	
16	Première (1 ^e)	
15	Seconde (2 ^e)	
	DIPLÔME NATIONAL DU BREVET	COLLÈGE
14	Troisième (3 ^e)	
13	Quatrième (4 ^e)	
12	Cinquième (5 ^e)	
11	Sixième (6 ^e)	ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE
10	Cours moyen 2 (CM 2)	
9	Cours moyen 1 (CM 1)	
8	Cours élémentaire 2 (CE 2)	
7	Cours élémentaire 1 (CE 1)	ÉCOLE MATERNELLE
6	Cours préparatoire (CP)	
5	Grande section (GS)	
4	Moyenne section (MS)	
3	Petite section (PS)	Cycle 1
< 3	Toute petite section (TPS)	

ANMERKUNGEN:

1. Fettgedruckte Zahlen zeigen die Schulpflicht vom 6. bis zum 16. Lebensjahr an.
2. Seit dem *décret n° 2013-682 du 24 juillet 2013 relatif aux cycles d'enseignement* werden die *école maternelle*, die *école élémentaire* sowie das *collège* in Abschnitte eingeteilt, nach denen auch die Lehrpläne struktuiert sind:
 - Cycle 1: Cycle des apprentissages premiers
 - Cycle 2: Cycle des apprentissages fondamentaux
 - Cycle 3: Cycle de consolidation
 - Cycle 4: Cycle des approfondissements

⁵⁰⁵ vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Les niveaux et les établissements d'enseignement*. (Online-Zugriff am 20.09.2016) und MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE: *Le système français d'enseignement supérieur* (Online-Zugriff am 20.09.2016).

11.3.2. Glossar zum französischen Bildungssystem

Im Folgenden werden einige Begriffe rund um das französische Bildungssystem angeführt und auf Deutsch erklärt, um das Verständnis der Ausführungen zu gewährleisten.⁵⁰⁶

Académie (Bildungsdirektion) | Die *académies* sind Verwaltungsbehörden in allen französischen Regionen, die dem Ministerium für nationale Bildung, Hochschulen und Forschung (*Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*) direkt unterstellt sind und seine Vorgaben regional umsetzen. Jeder *académie* steht eine Rektorin (*rectrice*) bzw. ein Rektor (*recteur*) vor, die bzw. der zumeist Universitätsprofessor/in ist und per Dekret ernannt wird.

Obwohl die ehemaligen *académies* im Zuge der *réforme territoriale* beibehalten wurden, wurde einzelne Rektor(inn)en der zusammengelegten Regionen als Rektor der neuen *régions académiques* bestimmt. Dies betrifft die *académies* in Marseille, Besançon, Bordeaux, Caen, Lille, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz und Paris.

Accompagnement personnalisé (Kooperatives und eigenverantwortliches Lernen) | Die französischen Lehrpläne sahen seit Jahrzehnten fix im Stundenplan verplante Lernstunden vor, die seit dem Jahre 2010 als *accompagnement personnalisé* (kurz: *AP*) bezeichnet werden. Diese Stunden dienen sowohl der Wiederholung und Unterstützung von Schüler/innen mit fachlichen Schwächen, der inhaltlichen Vertiefung des Lernstoffes als Förderung stärkerer Lernender als auch der persönlichen Bildungsberatung.

Baccalauréat (Reifeprüfung) | Das französische *baccalauréat* steht am Ende des *lycée* und stellt – wie die österreichische Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung – den Abschluss der Sekundarstufe dar. Das *baccalauréat* zählt seit seiner Einführung unter Napoleon als erster akademischer Titel, darf aber nicht mit dem Bakkalaureat bzw. Bachelor verwechselt werden, der in Frankreich der *licence* entspricht.

Classe préparatoire (Vorbereitungslehrgang) | Die *classes préparatoires* (zumeist als *classes prépas* oder *prépas* abgekürzt) sind ein- oder zweijährige Vorbereitungslehrgänge für die Aufnahmeprüfungen der *Grandes écoles*. Nach dem *baccalauréat* können sich Interessierte mittels Dossier für diese Kurse anmelden, die von *professeurs agrégés* an einzelnen *lycées* angeboten werden.

Coefficient (Koeffizient) | Bei der Berechnung der *moyenne*, des gewichteten Notenschnitts, werden die erreichten Punkte von 0 bis 20 mit verschiedenen Koeffizienten, die vom gewählten Ausbildungsschwerpunkt (→ *séries L / S / ES*) abhängen, multipliziert. Dieselbe erreichte Punkteanzahl kann somit – je nach dem gymnasialen Zweig – unterschiedlich schwer ins Gewicht fallen und den Notenschnitt beeinflussen.

⁵⁰⁶ Für alle nachfolgenden Erläuterungen, vgl. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE: *Devenir enseignant* (Online-Zugriff am 14.11.2016).

Concours (Auswahlverfahren) | Im französischen Staatsdienst existiert eine große Anzahl an Auswahlverfahren, denen sich Kandidat(inn)en stellen, um höhere Posten im öffentlichen Dienst (in Ministerien, Präfekturen, *académies*, *conseils régionaux* oder *conseils généraux*, Gemeinden, Spitälern etc.) bekleiden zu können oder sich als Lehrkraft für einen bestimmten Schultyp qualifizieren zu können.

Innerhalb der Auswahlverfahren zur Qualifikation als Lehrende/r zeigen sich erneut zahlreiche Unterformen: der *concours de recrutement de professeurs des écoles* (kurz: *CRPE*) für angehende Lehrende im Primarbereich, das *certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré* (kurz: *CAPES*) für zukünftige Lehrer/innen im Sekundarbereich, das *certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive* (kurz: *CAPEPS*) für Sportlehrkräfte in der Sekundarstufe, das *certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique* (kurz: *CAPET*) für die Aufnahme in den Lehrberuf in technisch-gewerblichen Fächern, der *concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel* (kurz: *CAPLP*) für Lehrende in berufsorientierten *lycées* sowie die *agrégation* als Qualifikation für Lehrende an Sekundarschulen (v. a. in *classes préparatoires*), *sections de technicien supérieur* sowie Hochschulen für Lehrendenbildung.

Um die Durchlässigkeit dieser Aufnahmeverfahren sowie die berufliche Mobilität zu erhöhen, werden diese *concours* in verschiedenen Modalitäten angeboten: Die *concours externes* stehen allen Personen offen, die nicht bereits im öffentlichen Dienst beschäftigt waren, während die *concours internes* für Kandidat(inn)en im Staatsdienst reserviert sind. Der letztere Typ wird oftmals weiteraufgespalten in einen *premier/second/troisième concours interne*, die sich durch das vorausgesetzte Dienstalster sowie die Vorausbildung unterscheiden.

Diplôme national du brevet (Mittlere Reife) | Das *diplôme national du brevet* (abgekürzt: *brevet*) steht am Ende des *collège* und verbrieft das Erreichen der im *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* verankerten Kompetenzen und Kenntnisse. Während es im österreichischen Schulwesen kein Pendant gibt, lässt sich das *brevet* mit der Mittleren Reife in Deutschland vergleichen.

Grande école (Hochschule) | Als *Grande école* werden in Frankreich zumeist staatliche Hochschulen verschiedenster Fachrichtungen (Landesverteidigung, Landwirtschaft, Politik, Medizin, Technik etc.) bezeichnet, deren Studierende vor Studienbeginn stark selektive Auswahlverfahren bestehen müssen und die eine exzellente Ausbildung auf höchstem Niveau bieten. Die meisten dieser Hochschulen sind einem thematisch passenden Ministerium unterstellt. Die Absolvent(inn)en dieser Hochschulen arbeiten vorwiegend in höheren öffentlichen Ämtern, aber auch in entscheidenden Positionen in privaten Unternehmen.

Moyenne (Notendurchschnitt) | Im französischen Bildungssystem werden Noten von 0 bis 20 vergeben, wobei 0 die schlechteste und 20 die beste Note darstellen. Um eine Klasse positiv abzuschließen bzw. das *baccalauréat* zu bestehen, ist ein Notendurchschnitt von mindestens 10 nötig, wobei die Fächer mittels Koeffizienten (→ *coefficients*) unterschiedlich gewichtet werden.

Série L / S / ES (Ausbildungsschwerpunkte der Oberstufe) | Nach der gemeinsamen *classe de seconde* erhalten die Schüler/innen des *lycée* je nach gewähltem Schwerpunkt der Reifeprüfung einen unterschiedlichen Unterricht: In der *série littéraire (L)* wird ein Fokus auf französische und fremde Literatur, Philosophie sowie Fremdsprachen gelegt, wohingegen in der *série scientifique (S)* verstärkt Naturwissenschaften sowie Technik unterrichtet werden. In der *série économique et sociale (ES)* werden die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vertieft.

Abhängig vom gewählten Ausbildungsschwerpunkt erhalten die Schüler/innen nicht nur einen unterschiedlich aufgebauten Unterricht, sondern haben verschiedene Prüfungen beim *baccalauréat* zu absolvieren und erhalten eine unterschiedlich hohe Punkteanzahl – je nach dem Koeffizienten des Fachs im jeweiligen Schwerpunkt (→ *coefficient*).

11.3.3. Glossar zur französischen Legislative

Nachfolgend seien Schlüsselbegriffe der Gesetzgebung in Frankreich angeführt und auf Deutsch definiert, um den Ausführungen in den betreffenden Kapiteln besser folgen zu können:⁵⁰⁷

Arrêté (Erlass) | Ein *arrêté* ist ein einseitiger Verwaltungsakt, der zur Ausführung einer *loi* bzw. eines *décret* dient oder von einer entscheidungstragenden Verwaltungsbehörde (Minister, Präfekt, Bürgermeister etc.) erlassen wird. Wie auch die *décrets* können *arrêtés* allgemeingültig-vorschreibenden Charakter aufweisen oder individueller Natur sein.

Avis (Stellungnahme) | Stellungnahmen bzw. Bescheide sind beratende Verwaltungsakte ohne rechtliche Folgen, die nicht mit bindenden Verfahrensbescheiden der Rechtssprechung zu wechseln sind. *Avis* der Verwaltungsbehörden haben zumeist keinen vorschreibenden Charakter und sind weiters nicht rechtlich bindend. Es gibt jedoch auch rechtswirksame Bescheide, gegen die bei den Behörden Einspruch erhoben werden kann.

Circulaire (Rundschreiben) | Rundschreiben sind Texte ohne vorschreibenden Charakter von Verwaltungsbehörden (Ministerien, Präfekturen oder Rektoraten der *académies*), die die Anwendung der bereits existierenden Gesetze und Regelungen erläutern, damit diese einheitlich im betreffenden Gebiet umgesetzt werden.

Es gibt jedoch ebenso vorschreibende Rundschreiben (*circulaires réglementaires*), die der Einführung neuer Vorschriften dienen.

Code (Gesetzbuch) | Als *code* werden offizielle Sammlungen von Rechtstexten bezeichnet, die alle bisher verstreuten Rechtsnormen (Gesetze, Dekrete und Vorschriften) zu einem bestimmten Gebiet zusammenführen. Das Ziel dieser Kodifizierung ist das Herstellen einer logischen Ordnung der Texte sowie die Information über den gesetzgebenden oder vorschriftsmäßigen Wert der enthaltenen Bestimmungen.

Constitution (Verfassung) | Die Verfassung vom 4. Oktober 1958 ist das Grundgesetz der Fünften Republik und stellt die höchste Norm des Rechtssystems Frankreichs dar. Sie bestimmt die Staatsform sowie die Aufteilung der Staatsgewalten, indem sie deren Rolle und Beziehungen definiert.

Décision (Entscheidung) | Eine Entscheidung – im politischen, nicht judikativen Sinne – ist ein Rechtsakt, der von einer (unabhängigen) Verwaltungsbehörde ausgeht und eine allgemeingültige Norm, die sich nicht konkret an eine oder mehrere Personen richtet, anordnet. Sie kann ebenfalls einen vorschreibenden Charakter aufweisen und einen oder mehrere Empfänger namentlich anführen.

⁵⁰⁷ Für alle nachfolgenden Erläuterungen, vgl. LÉGIFRANCE: *Tutoriel des Codes, textes législatifs et réglementaires* (Online-Zugriff am 20.09.2016).

Décret (Erlass) | Unter *décret* versteht die französische Rechtsordnung einen Verwaltungsakt vorschreibender (im Falle eines allgemeingültigen Erlasses) oder individueller (d. h. ein oder mehrere Personen sind betroffen) Natur, der vom Präsidenten der Republik oder dem Premierminister beschlossen wird und manchmal von einem/einer oder mehreren Minister(inne)n gegengezeichnet wird. Im Gegensatz zu *lois* und *ordonnances* geht von *décrets* keine legislative, sondern ausschließlich exekutive Wirkung aus.

Délibération (Beschluss) | Als *délibération* wird eine Richtlinie einer Verwaltungsbehörde bezeichnet, die dazu dient, eine bestimmte Vorgangsweise festzulegen und somit ein kohärentes Vorgehen zu gewährleisten.

Instruction (Anordnung) | Eine *instruction* stellt eine Bestimmung einer Verwaltungsbehörde dar, die die Anwendung von Gesetzen und Vorschriften für Beamte und Nutzer erläutert. Analog zu den Rundschreiben besitzen Anordnungen keinen vorschreibenden Rechtscharakter.

Loi (Gesetz) | Eine *loi* ist eine schriftliche Rechtsvorschrift allgemeinen sowie unpersönlichen Charakters, die ausnahmslos auf alle Bürger/innen angewendet wird, weshalb sich niemand auf seine Unkenntnis berufen kann.

Ein Gesetz wird vom Parlament (*Assemblée nationale* und/oder *Sénat*) diskutiert, verfasst, überarbeitet und zur Abstimmung gebracht. Bei Annahme wird es vom Präsidenten der Republik unterzeichnet und im *Journal officiel de la République française* (*JORF*, vgl. das österreichische Bundesgesetzblatt) veröffentlicht.

Prinzipiell lassen sich eine *proposition de loi* (Gesetzesvorschlag), die von Abgeordneten einer der beiden Kammern eingebracht werden muss und vom Präsidenten einer der beiden Kammern zur Einholung einer Rechtsmeinung an den *Conseil d'État* weitergeleitet werden kann, und ein *projet de loi* (Gesetzesprojekt), das von der Regierung vorgelegt wird und zur Einholung einer Rechtsmeinung an den *Conseil d'État* weitergeleitet werden muss, unterscheiden.

Ordonnance (Verordnung) | Als *ordonnance* wird ein Rechtsakt der Regierung in einem Bereich, der eigentlich den Gesetzen überlassen ist, bezeichnet. Sie wird im Ministerrat (*conseil des ministres*) nach der Einholung einer Rechtsmeinung des *Conseil d'État* beschlossen.

Verordnungen werden oftmals aus Gründen einer unsicheren Wirksamkeit eines Gesetzes sowie der Entlastung der rechtsgebenden Organe beschlossen. Vor ihrer Ratifikation wohnt ihnen nur vorschreibender Charakter inne, der nach der Ratifikation in einen legislativen Charakter übergeht.

Rapport (Gutachten) | Mit *rapport* werden Dokumente bezeichnet, die einen anderen Gesetzestext unter Analyse des Kontextes, der politischen Bedeutung sowie der Wirkung unterstützen oder ablehnen. Gutachten sind nicht rechtlich bindend und besitzen keine Weisungsgewalt.

11.3.4. Übersicht: Gesetzestexte zum Regionalsprachenunterricht⁵⁰⁸

Loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux (dite Deixonne). Veröffentlicht im *Journal Officiel de la République Française* (kurz: JO) vom 13. Jänner 1951.

Circulaire 66-361 du 24 octobre 1966 relative à la création de commissions académiques d'études régionales. Veröffentlicht im *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale* (kurz: BOEN) Nr. 41 vom 3. November 1966.

Circulaire IV-69-90 du 17 février 1969 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales dans les classes des premier et second degrés. Veröffentlicht im BOEN Nr. 9 vom 27. Februar 1969.

Décret 70-650 du 11 juillet 1970 relatif aux épreuves facultatives du baccalauréat portant sur les langues et dialectes locaux. Veröffentlicht im JO vom 21. Juli 1970.

Décret 70-933 du 5 octobre 1970 modifiant le décret du 29 septembre 1962 modifié relatif aux modalités d'organisation du baccalauréat. Veröffentlicht im JO vom 11. Oktober 1970.

Circulaire 71-279 du 7 septembre 1971 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales dans les classes des premier et second degrés (dite Guichard). Veröffentlicht im BOEN Nr. 34 vom 16. September 1971.

Décret 74-33 du 16 janvier 1974 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. Veröffentlicht im JO vom 18. Jänner 1974.

Loi 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (dite Haby). Veröffentlicht im JO vom 12. Juli 1975.

Circulaire 75-426 du 21 novembre 1975 relative aux stages de langues et de cultures régionales. Veröffentlicht im BOEN Nr. 45 vom 11. Dezember 1975.

Circulaire 76-123 du 29 mars 1976 relative à la prise en compte dans l'enseignement des patrimoines culturels et linguistiques français. Veröffentlicht im BOEN Nr. 14 vom 8. April 1976.

Circulaire 76-124 du 29 mars 1976 relative à la formation continue des instituteurs: stages portant sur les cultures et les langues locales. Veröffentlicht im BOEN Nr. 14 vom 8. April 1976.

Décret 81-553 du 12 mai 1981 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. Veröffentlicht im JO vom 16. Mai 1981.

Circulaire 82-261 du 21 juin 1982 relative à l'enseignement des langues régionales dans le service public d'éducation nationale. Veröffentlicht im BOEN Nr. 26 vom 1. Juli 1982.

⁵⁰⁸ Die hier präsentierte Liste von Gesetzestexten und Verordnungen versteht sich nicht als erschöpfende Aufzählung aller legislativen Texte, die den Regionalsprachenunterricht im weiteren Sinne (z. B. Fragen der Entlohnung) betreffen, sondern den Unterricht im engeren Sinne (Stundenausmaß, Unterrichtsformen, mögliche Abschlussprüfungen, Lehrendenausbildung etc.) betreffen.

Für die wichtigsten Gesetzestexte bis einschließlich 2008, vgl. NIQUE (2006) und VERNY (2009), die weiteren Texte wurden vom Autor recherchiert und angegeben.

Circulaire 83-547 du 30 décembre 1983 intitulée „Texte d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales. Veröffentlicht im BOEN Nr. 3 vom 19. Jänner 1984.

Arrêté du 15 avril 1988 relatif aux programmes de langues régionales des lycées. Veröffentlicht im JO vom 30. April 1988.

Loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. Veröffentlicht im JO vom 14. Juli 1989.

Arrêté du 30 avril 1991 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Veröffentlicht im JO vom 6. Mai 1991.

Arrêté du 16 septembre 1991 modifiant l'arrêté du 10 septembre 1987 fixant les licences, titres ou diplômes requis des candidats aux concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Veröffentlicht im JO vom 25. September 1991.

Arrêté du 17 septembre 1991 modifiant l'arrêté du 15 avril 1988 relatif aux langues régionales des lycées pour y introduire le programme des langues régionales des pays mosellans. Veröffentlicht im JO vom 25. September 1991.

Arrêté du 19 septembre 1991 complétant l'arrêté du 30 avril 1991 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES). Veröffentlicht im JO vom 25. September 1991.

Décret 92-1162 du 20 octobre 1992 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux. Veröffentlicht im JO vom 23. Oktober 1992.

Arrêté du 23 juin 1994 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet aux candidats des classes de troisième des sections bilingues français-langue régionale. Veröffentlicht im JO vom 26. Juni 1994.

Loi 94-665 du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française (dite Toubon). Veröffentlicht im JO vom 5. August 1994.

Circulaire 95-086 du 7 avril 1995 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales. Veröffentlicht im BOEN Nr. 16 vom 20. April 1995.

Ordonnance 2000-549 du 15 juin 2000 relative à la partie législative du code de l'éducation. Veröffentlicht im JO vom 22. Juni 2000.

Note de service 2001-091 du 30 mai 2001 portant définition des épreuves de langues vivantes applicables au baccalauréat général à compter de la session 2002. Veröffentlicht in BOEN Nr. 23 vom 7. Juni 2001.

Décret 2001-733 du 31 juillet 2001 relatif à la création d'un conseil académique des langues et cultures régionales. Veröffentlicht im JO vom 5. August 2001.

Arrêté du 31 juillet 2001 relatif à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales », soit dans les sections « langues régionales » dans les écoles, collèges et lycées. Veröffentlicht im JO vom 05. August 2001.

Circulaire 2001-166 du 5 septembre 2001 relative au développement de l'enseignement des langues régionales à l'école, au collège et au lycée. Veröffentlicht im BOEN Nr. 33 vom 13. September 2001.

Circulaire 2001-167 du 5 septembre 2001 relative aux modalités de mise en place de l'enseignement bilingue à parité horaire. Veröffentlicht im BOEN Nr. 33 vom 13. September 2001.

Circulaire 2001-168 du 5 septembre 2001 relative à la mise en œuvre de l'enseignement bilingue par immersion dans les écoles et établissements « langues régionales ». Veröffentlicht im BOEN Nr. 33 vom 13. September 2001.

Arrêté du 3 janvier 2002 modifiant l'arrêté du 18 octobre 1991 fixant les modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement de professeurs des écoles. Veröffentlicht im JO vom 5. Jänner 2002.

Arrêté du 25 février 2002 modifiant l'arrêté du 31 juillet 2001 relative à la mise en place d'un enseignement bilingue en langues régionales soit dans les écoles, collèges et lycées « langues régionales », soit dans les sections « langues régionales » dans les écoles, collèges et lycées. Veröffentlicht im JO vom 6. März 2002.

Arrêté du 19 avril 2002 fixant la liste des académies dans lesquelles est créé un conseil académiques des langues régionales. Veröffentlicht im JO vom 27. April 2002.

Arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées. Veröffentlicht im JO am 24. Mai 2003.

Arrêté du 30 mai 2003 relatif au programme des langues étrangères et régionales à l'école primaire. Veröffentlicht im BOEN-Extra Nr. 2 vom 19. Juni 2003.

Loi 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Veröffentlicht im JO vom 24. April 2005.

Arrêté du 10 mai 2005 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. Veröffentlicht im JO vom 14. Mai 2005.

Arrêté du 26 janvier 2006 portant sur l'épreuve de langue régionale au baccalauréat général. Veröffentlicht im JO am 3. Februar 2006.

Arrêté du 20 mars 2007 fixant les programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 1 du collège. Veröffentlicht im JO vom 05. April 2007.

Arrêté du 25 juillet 2007 relatif aux programmes de langues régionales pour l'école primaire. Veröffentlicht im JO vom 21. August 2007.

Arrêté du 9 juillet 2009 modifiant l'arrêté du 18 août 1999 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet. Veröffentlicht im JO vom 25. Juli 2009.

Arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation du concours externe, du concours externe spécial, du second concours interne, du second concours interne spécial et du troisième concours de recrutement de professeurs des écoles. Veröffentlicht im JO vom 6. Jänner 2010.

Arrêté du 8 avril 2010 fixant le programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. Veröffentlicht im JO vom 25. April 2010.

Arrêté du 7 juin 2010 fixant les programmes de l'enseignement de langues régionales au palier 2 du collège. Veröffentlicht im JO vom 22. Juni 2010.

Arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques. Veröffentlicht im JO vom 28. Juli 2010.

Loi 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Veröffentlicht im JO vom 9. Juli 2013.

Circulaire 2015-173 du 20 octobre 2015 relative à l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. Veröffentlicht im BOEN Nr. 39 vom 22. Oktober 2015.

Arrêté du 15 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. Veröffentlicht im JO Nr. 70 vom 23. März 2017.

Circulaire 2017-72 du 12 avril 2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales. Veröffentlicht im BOEN Nr. 15 vom 13. April 2017.

11.3.5. Abschrift des Gesetzestextes der *loi Deixonne* (1951)

LOI n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux.

L'Assemblée nationale et le Conseil de la République ont délibéré,

L'Assemblée nationale a adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

Art. 1^{er}. — Le conseil supérieur de l'éducation nationale sera chargé, dans le cadre et dès la promulgation de la présente loi, de rechercher les meilleurs moyens de favoriser l'études des langues et dialectes locaux dans les régions où ils sont en usage.

Art. 2. — Des instructions pédagogiques seront adressées aux recteurs en vue d'autoriser les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française.

Art. 3. — Tout instituteur qui en fera la demande pourra être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activité dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante.

Cet enseignement est facultatif pour les élèves.

Art. 4. — Les maîtres seront autorisés à choisir, sur une liste dressée chaque année par le recteur de leur académie, les ouvrages qui, placés dans les bibliothèques scolaires, permettront de faire connaître aux élèves les richesses culturelles et le folklore de leur région.

Art. 5. — Dans les écoles normales, des cours et stages facultatifs seront organisées, dans toute la mesure du possible, pendant la durée de la formation professionnelle, à l'usage des élèves-maîtres et des élèves-maîtresses qui se destinent à enseigner dans une région où une langue locale a affirmé sa vitalité. Les cours et stages parleront, non seulement sur la langue elle-même, mais sur le folklore, la littérature et les arts populaires locaux.

Art. 6. — Dans les lycées et collèges, l'enseignement facultatif de toutes les langues et dialectes locaux, ainsi que du folklore, de la littérature et des arts populaires locaux, pourra prendre place dans le cadre des activités dirigées.

Art. 7. — Après avis des conseils de faculté et des conseils d'université, et sur proposition du conseil supérieur de l'éducation nationale, il pourra être créé, dans la mesure des crédits disponibles, des instituts d'études régionalistes comportant notamment des chaires pour l'enseignement des langues et littératures locales, ainsi que de l'ethnographie folklorique.

Art. 8. — De nouveaux certificats de licence et diplômes d'études supérieures, des thèses de doctorat sanctionneront le travail des étudiants qui auront suivi ces cours.

Art. 9. — Dans les universités où il est possible d'adjoindre au jury un examinateur compétent, une épreuve facultative sera inscrite au programme du baccalauréat. Les points obtenus au-dessus de la moyenne entreront en ligne de compte pour l'attribution des mentions autres que la mention „passable“.

Art. 10. — Les articles 2 à 9 inclus de la présente loi seront applicables, dès la rentrée scolaire qui en suivra la promulgation, dans les zones d'influence du breton, du basque, du catalan et de la langue occitane.

Art. 11. — Les articles 7 à 8 donneront lieu notamment aux applications suivantes:

a) A Rennes, un institut d'études celtiques organisera un enseignement des langues et littératures celtiques et de l'ethnographie folklorique;

b) A l'université de Bordeaux et à l'institut d'études ibériques de Bordeaux, un enseignement de la langue et de la littérature basques sera organisé;

c) Un enseignement de la langue et de la littérature catalanes sera organisé à l'université de Montpellier, à l'université de Toulouse, à l'institut d'études hispaniques de Paris et à l'institut d'études ibériques de Bordeaux;

d) Un enseignement de la langue, de la littérature, de l'histoire occitanes sera organisé dans chacune des universités d'Aix-en-Provence, Montpellier et Toulouse.

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 11 janvier 1951.

VINCENT AURIOL.

Par le Président de la République:

Le président du conseil des ministres,

R. PLEVES

Le ministre de l'éducation nationale,

PIERRE-OLIVIER LAPIE.

11.3.6. Abschrift der Carta de las Calandretas (2005)

Version lengadociana, votada per l'AG de Limós – 21/05/2005

Introduccion

La Declaracion universal dels dreches de l'òme, la Convencion internacionala dels dreches dels mainatges, La Carta europèa de las lengas regionalas e minoritàrias, La Convencion-quadre per la proteccion de las minoranças nacionalas, assolidan lo drech a la diferéncia, lo drech de cadun a l'expression dins sa lenga, d'ont èis lo drech a un ensenhament dins aquela lenga. Es per referéncia a aqueles tèxtes fundamentals que Calandreta mena son accion d'ensenhament en occitan, en desvolopar un esperit de tolerància e de respècte de la diferéncia.

1. La tòca

1.1. L'objectiu de Calandreta es de trasmetre la lenga e la cultura occitanas als mainatges en tot assegurar lor escolarizacion en occitan tre l'escòla mairala. L'occitan ensenhat dins una Calandreta es lo de sa zona dialectala. Cada establiment Calandreta ten compte de la realitat de la practica de la lenga dins son environa pròcha, e participa a las accions en favor de son expandiment e de sa reconeissença.

1.2. A Calandreta, de parents, de regents e d'amics de la lenga s'assòcian « per far escòla » en quilhant d'establiments escolars. Cada establiment Calandreta es amagestrat per una associacion. La lenga occitana a sa plaça demest la vida associativa del movement Calandreta.

1.3. Calandreta alestís las condicions d'un bilingüisme vertadièr tre l'escòla mairala, en immersion totala, per que baile a cada mainatge l'escasença de se bastir de construccions cognitivas bèlas. En elementari los calandrons s'aprenon de legir d'en primièr en occitan.

1.4. Caminan cap a las lengas e culturas romanicas e mai a totes las autras, en s'apiejar sus l'occitan coma lenga vertebrala.

1.5. Una mission dels establiments segondaris Calandreta es de valorizar lo bilingüisme dels mainatges que venon del primari. Aquel bilingüisme deu permetre d'arribar a un plurilingüisme en fin de 3ena e de capitar lo brevet especial en occitan.

2. S'associar per far escòla

2.1. Cada establiment Calandreta es capdelat per una associacion, declarada dins l'encastre de la lei de 1901. L'associacion Calandreta a d'obtenir lo grasiment de la Confederacion. L'associacion e la còla pedagogica son garentas de la mesa en òbra de la Carta de las Calandretas.

2.2. Calandreta porgís un servici public d'ensenhament en occitan dins d'establiments laïcs ont l'ensenhament es gratuit. Aquel movement associatiu es independent de las organizacions politicas, sindicalas e religiosas. Per la mesa en òbra de son projècte e per l'expandir, Calandreta bastís una collaboracion efectiva entre las collectivitats territorials, los regents e los parents.

2.3. L'associacion se fa en ligam amb la confederacion de las Calandretas e las federacions departamentalas e regionalas designadas per la confederacion.

2.4. Calandreta assòcia las voluntats, las energias e las competéncias per expandir l'emplec de l'occitan coma una lenga d'usatge per la vida de l'escòla tota. Calandreta desira que los parents de calandrons favoriscan, dintre la vida familhala, un ambient propici per que se pòsca emplegar l'occitan cada jorn. Pr'amor d'aquò, Calandreta s'engatja per aisir l'intrada de qual que siá dins la lenga e la cultura occitanas [1].

2.5. L'associacion a una responsabilitat cap al personal que trabalha dins l'establiment, que ne siá emplegaire dirèctament o non. E los regents son pagats per l'Estat: o son demercé un contracte d'associacion signat entre l'Estat e Calandreta.

2.6. Al plan administratiu l'associacion amb lo cap d'establiment desrevesisson amassa, quitament s'aquel es l'interlocutor cap a l'Educacion Nacionala.

2.7. Dins los establiments Calandretas, los « rescambis » (rescontres-escambis) son un luòc privilegiat ont partejam lo projècte entre parents e regents. Lo luòc d'elaboracion del projècte Calandreta es lo congrès, totes los actors del movement i son convidats.

3. Immersion e Pedagogia

3.1. Dins cada establiment Calandreta, l'occitan es lenga ensenhaira e lenga ensenhada, tant a l'oral coma a l'escrich. Calandreta emplega lo metòde de l'immersion precòça en escòla mairala [2]. En particular Calandreta constata qu'una lenga afortís l'autra e que cal concedir als mainatges lo temps necessari per que se bastiscan sos aprendissatges d'esperales.

3.2. Los aprendissatges se fan en occitan d'en primièr, puèi lo francés intra en classa après l'aqueriment de la lectura en occitan, progressivament, pendent lo cicle 2, d'un biais diferenciat. Las oras de francés en primièr gra a Calandreta se planifican aital cada setmana : CE1 = 3 oras, CE2 = 4 oras, CM1 = 5 oras, CM2 = 6 oras. Calandreta causís la grafia classica e las nòrmas prepausadas pel Conselh de la Lenga Occitana [3].

3.3. La lenga occitana es lenga de cultura: lo projècte pedagogic conten la descobèrta de la literatura occitana amb totes los aspèctes culturals. Los calandrons s'assabentan en classa, pauc a cha pauc, de l'airal lingüistic occitan tot, amb totes sos grands dialèctes. L'aprendissatge d'una lenga tresena se pòt amodar a partir del cap del cicle 2 al primari [4].

3.4. Los ensenhaires foncionan en còla pedagogica d'establiment, que s'acampa almens un còp cada setmana en « conselh ». Aquela còla adòba lo projècte d'escòla dins l'encastre de la Carta de las Calandretas, e garentís tant la plaça de la lenga dins l'establiment coma l'estigança pedagogica dins las classas. Calandreta, amb los regents organizats en còlas pedagogicas e en partenariat amb l'establiment APRENE [5], porgís un metòde de pedagogia que ten compte principalament, dins sa practica, dels trabalhs dels corrents pedagogics « tecnicas Freinet » e « pedagogia institucionala » [6] e dels psicolingüistas subre l'educacion bilingüa en immersion precòça [7].

3.5. Calandreta encoratja la mesa en plaça d'institucions dins las classas [8] que bailan la paraula als dròlles, que los autonomizan, que regulan la vida dels grops, que dobrisson la classa cap a l'exterior.

3.6. La tòca es d'assegurar una continuitat de la mairala fins al licèu e de donar de sens als aprendissatges. Los establiments Calandreta desvolopan una pedagogia del subjècte actor dins un grop, adaptada tant al primièr coma al segond gra.

3.7. Lo luòc d'elaboracion del projècte Calandreta es lo congrès. Los regents i prenon part. Participan tanben als acamps federals de regents e an de representants elegits dins cada institucion de Calandreta. Los ensenhaires son actors de lor formacion, iniciala a APRENE, e continua amb lo Centre de Formacion Professional Occitan. Los regents respèctan las instruccions oficialas de l'Educacion Nacionala e lo nivèl escolar dels mainatges deu èsser en conformitat amb aquelas instruccions. Dins los establiments Calandreta, lo « Rescambi » es lo luòc privilegiat ont se partèja lo projècte.

4. Accion culturala

Cada establiment Calandreta participa a l'accion culturala occitana e se religa a la vida culturala de son parçan. Aquò baila de sens a la lenga pels calandrons, enauça lo vam dintre la Calandreta, alestís de convivéncia e de coesion, e mai ajuda a finançar un pauc l'anar de l'establiment. Aquela accion culturala sus la plaça publica marca ben per far conéisser e reconéisser Calandreta pel mond e per las institucions. Per menar aquò, las associacions Calandretas publican lo calendèr annal de sas manifestacions culturalas occitanas. A cada acamp de l'associacion, l'activitat culturala occitana a sa plaça demest las questions del jorn.

Conclusion

Aquesta Carta clava los principis comuns entre los establiments Calandretas afilhats a la Confederacion Occitana de las Calandretas. Per poder usar del nom de Calandreta, una associacion a d'obténer e de manténer son afilhacion a la Confederacion, d'aderir a la Carta e de ne respectar tant los tèrmes coma l'esperit. Los quatre aspèctes, l'associatiu, lo lingüistic, lo pedagogic e lo de las practicas culturalas occitanas, se pòdon pas desseparar: es l'encontre dels quatre que s'identifica jol vocable « **Calandreta** ».

[1] Per exemple favorís lo porgiment de « setmaniers » a l'escòla (sesilha de cada setmana ont los adultes se pòdon banhar dins la lenga occitana de lor canton).

[2] en tot far referéncia a l'òbra del professor Joan Petit e a las recèrcas de Lambert amb Taylor

[3] Calandreta causís la nòrma classica per ensenhar las estructuras gramaticalas e lexicalas als mainatges e coma aisina del trabalh quotidian. Totun, Calandreta afavorís l'accès dels enfants a las òbras literàrias e autras produccions escrichas dins la nòrma grafica dicha mistralenca, dins un lagui de dobertura culturala e de coneissença d'autors màgers de la literatura nòstra.

[4] En cas qu'o faga un intervenent exterior, a de demorar de tot biaís en coeréncia amb las practicas pedagogicas dels regents.

[5] Establiment d'ensenhament superior associatiu, fondat per la Confederacion Occitana de las Calandretas en 1996 per assegurar la formacion iniciala dels regents dins l'encastre dobèrt pel protocòl d'acòrdi signat amb l'Estat e segon las prescripcions de Calandreta.

[6] Especialament de Celestin Freinet, Fernand Oury amb Renat Laffitte...

[7] Especialament de Joan Petit amb Gilbert Dalgalian ...

[8] Los “mestièrs”, lo “Conselh”, lo “Qué de nòu?”, “l'autoavaloracion”, las “cenchas de color”, lo “jornal escolar”, la “correspondéncia escolar”, lo “tèxt liure” amb la “causida de tèxt”, lo “mercat” amb “la moneda”, son d'exemples de dispositius instituits en classa a Calandreta (aquela tièra es pas prescriptiva).

11.3.7. Approbierte Unterrichtsmaterialien (Stand: 26.09.2018)

LEGENDE:

Typ: ANTH = Anthologie – BD = Comic – CDs = Tonträger – DIV = Diverses – GRAM = Grammatikbuch – LAWI = Landeswissenschaft – LB = Lehrbuch – LEKT = Lektüre – LIED = Liedersammlung – ORTH = Orthographie – PHON = Aussprache – SB = Sammelband – ÜB = Übungsbuch – WB = Wörterbuch – ZS = Zeitschrift

Schulstufe: CO = *collège* – EE = *école élémentaire* – EM = *école maternelle* – FM = *formation de maîtres* (Lehrendenbildung) – LY = *lycée* – SU = *enseignement supérieur* (Universitäten)

Varietät/Sprache: AU = Auvergnatisch – CA = Katalanisch – EN = Englisch – ES = Spanisch – FR = Französisch – GA = Gaskognisch – LA = Languedokisch – LI = Limousinisch – NI = Nissardisch – OC = Okzitanisch (Standard) – PR = Provenzalisch – VI = Vivaroalpinisch

Verlag: AQ = CRDP de l'Aquitaine – Canopé = *réseau Canopé* – LR = CRDP du Languedoc-Roussillon – MP = CRDP du Midi-Pyrénées – Nice = *académie de Nice*

Materialien des <i>Canopé</i>				
Name	Typ	Schulstufe	Varietät / Sprache	Verlag
<i>50 activités en occitan gascon au cycle 2</i>	ÜB	EE	GA	MP
<i>50 activités en occitan languedocien au cycle 2</i>	ÜB	EE	LA	MP
<i>50 activités en occitan languedocien au cycle 3</i>	ÜB	EE / CO	LA	MP
<i>7 camins</i>	SPIEL	EE / CO	OC / FR	AQ
<i>A péchanquet. Cicle 2</i>	LIED	EM / EE	GA	AQ
<i>A qui es-t-ela?</i>	LEKT	EE	LI	AQ
<i>Anthologie bilingue occitan - français</i>	LEKT	CO / LY	OC	LR
<i>Antoni o la Resistència, d'Espanha al relarg tolosenc</i>	LEKT	EE	LA	Canopé
<i>Antoni o la Resistència, d'Espanha tà la region tolosana</i>	LEKT	EE	GA	Canopé
<i>Bestiari</i>	ANTH	EE / CO / LY	OC / FR	LR
<i>Ça-i</i>	LEKT	EE	GA	Canopé
<i>Cançonnièr occitan 1.</i>	LIED	EE / CO	OC (GA)	MP
<i>Cant de las vilas</i>	ANTH	LY	OC / FR	LR
<i>Cap a las mats CE1.</i>	LB	EE	GA	Canopé
<i>Cap a las mats CE2</i>	LB	EE	GA	AQ
<i>Cap a las mats CM2</i>	LB	EE	GA	AQ
<i>Chercheurs d'Oc</i>	LB	EE / CO / LY	FR / OC	MP
<i>Color femna</i>	ANTH	CO / LY	OC / FR	LR
<i>Conjuguer en ... Nissart!</i>	GRAM	EE / CO / LY	PR (NI)	Nice
<i>Contes de la garriça nauta</i>	LEKT	CO / LY	OC / FR	LR
<i>Coquin de sartre!</i>	LEKT	EE / CO	OC	LR
<i>Danças de carnaval</i>	LIED	EE / CO	OC	AQ
<i>De qual es?</i>	LEKT	EE	LA	AQ
<i>De qui ei?</i>	LEKT	EE	GA	AQ
<i>Dialògs</i>	LB	LY / FM	OC	LR

<i>Dictionnaire occitan-français, français-occitan</i>	WB	EE / CO / LY / SU / FM	LA	MP
<i>Dins mon immòble...</i>	LEKT	CO	OC	LR
<i>Enfanças</i>	ANTH	CO / LY	OC	LR
<i>Enseigner l'occitan au cycle 3</i>	MAT	CO	FR / OC	LR
<i>Geografia cicle 3</i>	LB	EE / CO	GA	AQ
<i>Goteta o los camins de la vida</i>	LEKT	CO	OC / FR	LR
<i>Historia dé Jean l'an prés</i>	LEKT	LY / SU / FM	OC / FR	LR
<i>I a mai fòrt que me!</i>	LEKT	EM	LI	AQ
<i>I a mai fòrt que ieu!</i>	LEKT	EM	LA	AQ
<i>Imatges e votz</i>	ANTH	LY	OC / FR	LR
<i>J'apprends par les langues. Manuel européen Euromania</i>	LB	EE / CO	OC	MP
<i>L'abelha e lo mosquit (+ CD mit Versionen auf LA / LI / FR)</i>	LEKT	EM / EE	GA	AQ
<i>La bèstia de sèt caps</i>	LEKT	EE / CO	LA	AQ
<i>La bèstia de sèt caps</i>	LEKT	EE / CO	GA	AQ
<i>La grana e l'aucèl</i>	LEKT	EM / EE	OC	LR
<i>La jornada de dòna Galina</i>	LEKT	EE	OC	LR
<i>La messorga mai gròssa</i>	LEKT	CO	OC	LR
<i>La nuech se minja lo jorn (+ CD auf GA / LA / FR)</i>	LEKT	EE / CO	LI	AQ
<i>La nuèit que se minja lo jorn (+ CD auf GA / LI / FR)</i>	LEKT	EE / CO	LA	AQ
<i>La nueit que's minja lo dia. (+ CD auf LA / LI / FR)</i>	LEKT	EE / CO	GA	AQ
<i>La passejada dels papieròts</i>	LEKT	EM / EE	OC	LR
<i>La pigassa d'aur</i>	LEKT	EE / CO	OC	LR
<i>La princessa Valentina e autres contes</i>	LEKT	CO / LY	OC / FR	LR
<i>La selva blanca</i>	LEKT	EE / CO	OC	LR
<i>La sopa de soriç</i>	LEKT	EM / EE	LI	AQ
<i>La sopa de soritz</i>	LEKT	EM / EE	GA	AQ
<i>La vièlha mai fina que lo rainal</i>	LEKT	EE / CO	OC	LR
<i>Larguesa. Un art du don dans l'Occitanie médiévale</i>	SB	CO / LY	FR / OC	LR
<i>Les aventures du chevalier Jaufré</i>	LEKT	CO / LY	OC / FR / CA	LR
<i>Lili nòta</i>	LEKT	EE	OC	LR
<i>Li meloudia caturadi</i>	LEKT	EE / CO	PR (NI)	Nice
<i>Lo còth arroi</i>	LEKT	EE	GA	AQ
<i>Lo grand secret de las bèstias e autres contes</i>	LEKT	CO / LY	GA	LR
<i>Lo Joan-Peish (+ CD auf LI / LA)</i>	LEKT	EE	GA	AQ
<i>Lo manètge de Pichòt Pèire</i>	LEKT	EE	LA	AQ
<i>Lo manètge deu Pèir Petit</i>	LEKT	EE	GA	AQ
<i>Lo manjalaguis (+ CD auf LI / GA)</i>	LEKT	EE / CO	LA	AQ
<i>Lo minjachepics (+ CD auf LI / LA)</i>	LEKT	EE / CO	GA	AQ
<i>Lo minjamalurs (+ CD auf LA / GA)</i>	LEKT	EE / CO	LI	AQ

<i>Lo secret deus bòscs de Lascaus</i>	LEKT	CO	LA	AQ
<i>Lo secret deus bòscs de Lascaus</i>	LEKT	CO	GA	AQ
<i>Lo secret deus bòscs de Lascaus</i>	LEKT	CO	LI	AQ
<i>Lou Nissart a l'escola</i>	LB	EE / CO / LY	PR (NI)	Nice
<i>Lo virolau dau Piarisson</i>	LEKT	EE	LI	AQ
<i>Marcel Pagnol. (TDC école n° 33, mars 2009)</i>	ZS	CO	FR / OC	Canopé
<i>Marcel Pagnol. (TDC n° 971, mars 2009)</i>	ZS	CO / LY	FR / OC	Canopé
<i>Max Rouquette. Retrouver le chant profond</i>	LEKT	LY / SU	OC / FR	LR
<i>Mei hòrt que jo que i a!</i>	LEKT	EM	GA	AQ
<i>Membaye e la mar</i>	LEKT	CO	OC	LR
<i>Milà.</i>	LEKT	CO	OC	LR
<i>Òc-ben! Deuxième année d'occitan. 4 CD pour la classe.</i>	CDs	CO / LY	LA / GA / PR / LI	AQ
<i>Òc-ben! Deuxième année d'occitan. Cahier d'exercices.</i>	ÜB	CO / LY	LA / GA / PR / LI	AQ
<i>Òc-ben! Deuxième année d'occitan. Livre de l'élève.</i>	LB	CO / LY	LA / GA / PR / LI	AQ
<i>Òc-ben! Première année d'occitan. 4 CD pour la classe.</i>	CDs	CO / LY	LA / GA / PR / LI	AQ
<i>Òc-ben! Première année d'occitan. Cahier d'exercices.</i>	ÜB	CO / LY	LA / GA / PR / LI	AQ
<i>Òc-ben! Première année d'occitan. Livre de l'élève.</i>	LB	CO / LY	LA / GA / PR / LI	AQ
<i>Palhassa</i>	LEKT	EE	GA	MP
<i>Per dire, cantar e jogar. Pour dire, chanter et jouer.</i>	LIED	EE	OC	LR
<i>Petite anthologie des littératures occitane et catalane</i>	ANTH	CO / LY / SU / FM	FR / OC / CA	LR
<i>Piu-piu: cicle 1.</i>	LIED	EM	GA	AQ
<i>Poletona</i>	LEKT	EE / CO	LA	AQ
<i>Poletoneta</i>	LEKT	EE / CO	LI	AQ
<i>Polifonias. Initiation à la polyphonie par le chant pyrénéen.</i>	LIED	EE / CO	OC (GA)	MP
<i>Poriqueta</i>	LEKT	EE / CO	GA	AQ
<i>Practicar la lenga. Tome 3</i>	LB	CO / LY	OC	LR
<i>Précis d'occitan et de catalan.</i>	SB	CO / LY / SU / FM	FR / OC / CA	LR
<i>Quasèrn per la cinquena. Occitan version lengadociana.</i>	ÜB	CO	LA	LR
<i>Quasèrn per la cinquena. Occitan version provençala.</i>	ÜB	CO	PR	LR
<i>Quasèrn per la seisena. Occitan version lemosina.</i>	ÜB	CO	LI	LR
<i>Tèo e lo manjaire de letras</i>	LEKT	EE	OC	LR
<i>Tèrra de rescontres</i>	LEKT	CO / LY	OC / FR	LR
<i>Tres pòbles de la lòna. Etnografias imaginàrias.</i>	LEKT	CO / LY / SU / FM	OC / FR	LR
<i>Trobadors</i>	SB	EE	OC (AO)	AQ
<i>Tu tanben! Manuel d'occitan.</i>	LB	CO	OC	LR
<i>Tu tanben! Quasèrn d'exercicis I</i>	ÜB	CO	OC	LR

<i>Tu tanben! Quasèrn d'exercicis 2</i>	ÜB	CO	OC	LR
<i>Ultreia! Sur les chemins de Compostelle</i>	LEKT	EE / CO	FR / OC / CA / ES	LR
<i>Una família d'artistas</i>	LEKT	EE	OC	LR
<i>Ua sopa de calhau. Occitan gascon.</i>	LEKT	EM / EE	GA	AQ
<i>Una sopa de calhau. Occitan languedocien.</i>	LEKT	EM / EE	LA	AQ
<i>Una sopa de calhau. Occitan limousin.</i>	LEKT	EM / EE	LI	AQ
<i>Vaque</i>	LEKT	EE	LI	Canopé
<i>Vèna</i>	LEKT	EE	LA	Canopé
<i>Vèni, mamà!</i>	LEKT	EM / EE	OC	LR
<i>Verd paradís</i>	LEKT	CO / LY / SU	OC	LR

Materialien des IEO			
Name	Typ	Varietät / Sprache	Alters-empfehlung
<i>50 activités en occitan languedocien au cycle 3</i>	ÜB	LA	
<i>70 clés pour la formation de l'occitan de Gascogne</i>	GRAM	GA	
<i>Al solelh de las lèbres</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Anem ambé Ricon</i>	LEKT	OC / FR	0 – 6 Jahre
<i>Atlàs geografic. Las regions de França e d'Euròpa</i>	DIV	OC	
<i>Badaluna</i>	LEKT (BD)	OC	10 – 15 Jahre
<i>Beluquet</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Bòs de Benac</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Cagonil e Floreta</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Cap a l'occitan. Metòde d'aprendissatge de la lenga occitana (lengadociana)</i>	LB	LA	
<i>Coloratges. 28 paginas de coloriar</i>	DIV	OC	0 – 6 Jahre
<i>Conjugaison occitane. Savoir conjuguer en occitan (languedocien).</i>	GRAM	OC (LA)	
<i>Contes de la cigala: l'estelum</i>	LEKT	OC	
<i>Contes de la cigala: la salvatgina</i>	LEKT	OC	0 – 6 Jahre
<i>Contes de la cigala: lo mond de la mar</i>	LEKT	OC	0 – 6 Jahre
<i>Cronicas pacolinas</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Dama Carcàs</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Dialògues occitans. 52 scenetas per se botar dins de situacions de comunicacion de la vita vitana.</i>	LB	OC (LA)	
<i>Diccionari francés/occitan segon los parlars lengadocians (7 Bände)</i>	WB	OC (LA)	
<i>Diccionari provençau-francés</i>	WB	PR	
<i>Dictionnaire béarnais ancien & moderne</i>	WB	GA	

<i>Dictionnaire des dialectes dauphinois par l'abbé Louis Moutier</i>	WB	VI	
<i>Dictionnaire français / occitan (gascon toulousain)</i>	WB	OC (GA)	
<i>Dictionnaire occitan / français (Limousin / Marche / Périgord)</i>	WB	OC (LI)	
<i>Dictionnaire occitan-français selon les parlers languedocien</i>	WB	OC (LA)	
<i>Fai passar! Metòde d'iniciacion a l'occitan lengadocian</i>	LB	LA	
<i>Gramatica occitana</i>	GRAM	OC	
<i>Gramatica occitana segon los parlars lengadocians</i>	GRAM	OC (LA)	
<i>Graneta</i>	LEKT	PR	0 – 6 Jahre
<i>Jansemin</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Jiròni Postèrla</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Julon sul Canal de Riquet</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>L'abelha e lo mosquit</i>	LEKT	GA	
<i>L'anel d'aur</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>L'Arquibau e autres nobiliconofatz</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>L'arquitectura</i>	WB / SB	OC	
<i>L'escaumièr de la serena</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>L'espaurugalh</i>	LEKT	GA	
<i>L'informatique – l'informatica. Lexique thématique</i>	WB	OC	
<i>L'Occitanie en 48 mots</i>	LAWI	FR	
<i>L'orthographe de l'occitan</i>	ORTH	OC	
<i>La biologie – la biologia. Lexique thématique</i>	WB	OC	
<i>La craba mensongèra</i>	LEKT	GA	
<i>La despartida de las flors</i>	LEKT	LA	6 – 10 Jahre
<i>La fèbre de l'aur</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>La gatòt e la bossòla</i>	LEKT	GA	
<i>La legenda daus Vinhairac</i>	LEKT	OC / FR	
<i>La legenda de Castèl Brun</i>	LEKT	OC / FR	
<i>La legenda del Grand Guindon</i>	LEKT	OC / FR	
<i>La maravilhosa jornada de Cauceta e Remolin</i>	LEKT	OC	0 – 6 Jahre
<i>La prononciation normalisée du gascon</i>	PHON	GA	
<i>La Ratapenada</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>La ronda del diable</i>	LEKT	OC	0 – 6 Jahre
<i>La Sarramauca</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>La téléphonie mobile – la telefonia mobila. Lexique thématique</i>	WB	OC	
<i>Las bèstias</i>	WB / SB	OC	
<i>Las Costières del Velon d'Aur</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Las plantas</i>	WB / SA	OC	
<i>Las trufas del Tamarre</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Le trésor des mots d'un village occitan. Dictionnaire du parler de Rivel (Aude)</i>	WB	OC	
<i>Leis aventuras dau Gustau</i>	LEKT (BD)	PR	10 – 15 Jahre
<i>Les mathématiques – las matematicas. Lexique thématique</i>	WB	OC	

<i>Lo batèu pichonèl que volia véser la mar</i>	LEKT	LA	0 – 6 Jahre
<i>Lo canhàs deus Baskervilles</i>	LEKT	OC / EN	10 – 15 Jahre
<i>Lo chabrit daus champanhòus</i>	LEKT	LI	
<i>Lo crabòt deus camparòus</i>	LEKT	GA	
<i>Lo faucilh de pluèja</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Lo gojat que parla a las bèstias</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Lo Joan-Peisson</i>	LEKT	LI	
<i>Lo libre de Brèissalina</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Lo margalhon e la bossòla</i>	LEKT	LI	
<i>Lo minjachepics</i>	LEKT	GA	0 – 6 Jahre
<i>Lo minjamalurs</i>	LEKT	LI	0 – 6 Jahre
<i>Lo mistèri de Creissèls</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Lo mistèri de pèira</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Lo pastre, lo caramèl e la serp</i>	LEKT	OC	0 – 6 Jahre
<i>Lo pitit bateu que volia veire la mar</i>	LEKT	LI	0 – 6 Jahre
<i>Lo qui es amorós</i>	LEKT	GA	0 – 6 Jahre
<i>Lo qui sauneja</i>	LEKT	GA	0 – 6 Jahre
<i>Lo Rossinhòl arganhòl</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Lo secret de mineta</i>	LEKT	LA	0 – 6 Jahre
<i>Lo segond libre de la jungla</i>	LEKT	OC / FR	10 – 15 Jahre
<i>Los raubaires de Taur</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Los vèrbs conjugats</i>	GRAM	OC	
<i>Mai o mens. 28 situacions matematicas</i>	ÜB	OC	
<i>Maria la hagarda</i>	LEKT	GA	
<i>Maria que se carra</i>	LEKT	LI	
<i>Matematicas CE1</i>	LB	OC	
<i>Mémento grammatical du gascon</i>	GRAM	GA	
<i>Mon imagier bilingue français / occitan</i>	LEKT	OC (LA)	0 – 6 Jahre
<i>Mowgli la Granhòta</i>	LEKT	OC / EN	10 – 15 Jahre
<i>Normalisacion grafica e linguistica</i>	GRAM	OC	
<i>Parlar occitan. Auvergne-Velay</i>	LB	AU	
<i>Parli occitan. Manual d'iniciacion (edicion lengadociana)</i>	LB	LA	
<i>Passapòrt tà l'occitan. Tèxtes per lenga tornar préner</i>	ÜB	OC	
<i>Pataflòsc</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Pelut: mos tres lince</i>	LEKT (BD)	OC	10 – 15 Jahre
<i>Petiòt diccionari occitan d'Auvergne – francés</i>	WB	OC (AU)	
<i>Petita història del Museu d'Art Modern de Ceret</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Petite grammaire de l'occitan dauphinois</i>	GRAM	VI	
<i>Pirena</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Pòbles. Diversitat e culturas</i>	SB	OC	6 – 10 Jahre
<i>Précis de conjugaison occitane. Dialecte limousin</i>	GRAM	LI	
<i>Qu'a un secret la mineta</i>	LEKT	GA	0 – 6 Jahre
<i>Que dalle! Quand l'argot parle occitan</i>	WB	OC	
<i>Robin Hood</i>	LEKT (BD)	OC	10 – 15 Jahre
<i>Robinson</i>	LEKT (BD)	OC	10 – 15 Jahre
<i>Sauvar la Cristal!</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre

<i>Sciéncias experimentalas e tecnologia CM1-CM2</i>	LB	OC	
<i>Textes occitans pels licèus. Edicion gascona</i>	ANTH	GA	
<i>Textes occitans pels licèus. Edicion nord-occitana</i>	ANTH	LI / AU	
<i>Textes occitans pels licèus. Edicion provençala</i>	ANTH	PR	
<i>Titeuf: lo miracle de la vida</i>	LEKT (BD)	OC	10 – 15 Jahre
<i>Titeuf: lo sens de la vida</i>	LEKT (BD)	OC	10 – 15 Jahre
<i>Titòla e la Fòla d'Halloween</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Tot en òc. Diccionari elementari illustrat segon los parlars lengadocians</i>	WB	OC (LA)	
<i>Tot en un. Lexic occitan-français / français-occitan</i>	WB	OC	
<i>Una illa en país d'òc</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Una isla en Peirigòrd</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Una pèira e un tamborin</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Valentina e lo Garramiau</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Vendrai rasetaire!</i>	LEKT	OC	6 – 10 Jahre
<i>Viatge dins lo temps</i>	LEKT	OC	10 – 15 Jahre
<i>Vocabulari occitan-francés Lemosin</i>	WB	LI	

11.4. Faksimile des Online-Fragebogens

Seite 01

Madame, Monsieur,

L'enquête suivante fait partie de mon projet de thèse en linguistique romane à l'Université de Vienne (Autriche). Dans le cadre de ma thèse, j'étudie **l'enseignement de l'occitan***, tant sa situation actuelle que les futurs changements possibles, en m'appuyant, de surcroît, sur quelques aspects liés à l'enseignement, soit la standardisation et la fonction sociale de l'occitan dans le milieu éducatif.

Afin d'analyser cette problématique, ce questionnaire vise à relever des données correspondantes auprès du **personnel enseignant l'occitan dans un établissement scolaire**, peu importe le degré (école maternelle/élémentaire ou collège/lycée) et la modalité d'enseignement (LCR, EPI, cours de complément, sensibilisation-information, initiation, enseignement bilingue ou enseignement immersif dans les *Calandretas*), à l'université, à l'ESPE ou à l'APRENE où la plupart des enseignants sont formés.

Toutes les questions posées se réfèrent à votre opinion personnelle. Ainsi, il n'existe pas de "bonnes" ou "mauvaises" réponses, mais seulement les vôtres !

Je vous salue de bien vouloir me soutenir en participant à cette enquête !

Plan mercés de Viena,
Alexander Sigmund

* Ici, l'appellation *occitan* sert de terme générique se référant à l'ensemble des dialectes de la langue occitane (languedocien, provençal, gascon, auvergnat, vivaro-alpin et limousin) et leurs dialectes régionaux, voire locaux.

P.S.: *Per de rasons metodologicas, sustot per evitar de resultats "biaissats" en rason de decas de compreson lingüistica, aqueste questionari foguèt establît en francés. Per la meteissa rason, vos pregui tanben de ben voler escriure las vòstras responsas en francés. Vos remerceji plan de la vòstra compreson!*

Seite 02

1. Enseignez-vous ou avez-vous enseigné l'occitan dans un établissement scolaire ou universitaire ?

Veuillez choisir une des possibilités ci-dessous !

- ☐ oui
☐ non

Seite 03

text('FiltrageNon')

Merci de votre intérêt! / Plan mercés del vòstre interés!

Comme ce questionnaire s'adresse uniquement aux enseignants d'occitan, vous ne pouvez pas avancer. En cas de fausse manipulation, veuillez recommencer le questionnaire!

Seite 04

Ja

DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Avant de commencer ce questionnaire, je vous prie de répondre aux questions suivantes qui se réfèrent à votre personne. Vos données personnelles seront traitées de manière anonyme et ne servent qu'à des fins statistiques et scientifiques !

Quel est votre sexe ?

Veuillez choisir une des possibilités ci-dessous !

- ☐ féminin
- ☐ masculin

À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

Veuillez choisir une des possibilités ci-dessous !

- ☐ moins de 20 ans
- ☐ 21-35 ans
- ☐ 36-50 ans
- ☐ 51-65 ans
- ☐ plus de 66 ans

Dans quel département français êtes-vous né-e ?

Veuillez entrer l'indicatif ou le nom de votre département de naissance ! Si vous êtes né-e en dehors de la France, veuillez entrer votre pays de naissance !

Dans quel département français avez-vous passé la plupart de votre carrière professionnelle ?

Veuillez entrer l'indicatif ou le nom de ce département !

Quel est votre niveau d'études ?

Veuillez choisir une des possibilités ci-dessous ! Si vous avez fait des études universitaires, veuillez indiquer la discipline étudiée !

- ☐ BEC/CAP
- ☐ baccalauréat
- ☐ BTS/DUT
- ☐ licence – à préciser:
- ☐ maîtrise/master – à préciser:
- ☐ doctorat – à préciser:
- ☐ autre – à préciser:

Quelle est votre formation professionnelle ?

Veuillez choisir une ou plusieurs des possibilités ci-dessous !

- ☐ CAPES
- ☐ études spécifiques (licence/master «spécialisés» pour ceux se destinant vers l'enseignement)
- ☐ formation à l'IUFM/ESPE
- ☐ études à l'APRENE
- ☐ aucune formation spécifique
- ☐ autre – à préciser:

Dans quel type d'établissement éducatif enseignez-vous ou avez-vous enseigné ?

Veuillez choisir une ou plusieurs des possibilités ci-dessous !

- ☐ école maternelle
- ☐ école maternelle bilingue
- ☐ école élémentaire
- ☐ école élémentaire bilingue
- ☐ escola Calandreta
- ☐ collège
- ☐ collège bilingue
- ☐ collègi Calandreta
- ☐ lycée
- ☐ université
- ☐ autre – à préciser:

Quelle variété linguistique de l'occitan parlez-vous la plupart du temps (hors classe)?

Veuillez entrer la variété linguistique que vous parlez le plus fréquemment (occitan standard, dialecte régional, dialecte local etc.) !

Quelle variété linguistique de l'occitan parlez-vous pendant les cours d'occitan ?

Veuillez entrer la variété linguistique que vous parlez le plus fréquemment pendant les cours d'occitan (occitan standard, dialecte régional ou dialecte local) !

Comment avez-vous appris l'occitan ?

Veuillez choisir une ou plusieurs des possibilités ci-dessous !

☐ transmission familiale

☐ à l'école maternelle/élémentaire

☐ au collège

☐ au lycée

☐ à l'université

☐ dans une Calandreta

☐ cours de langue

☐ apprentissage autonome

☐ autre – à préciser:

Quel est votre niveau langagier en occitan ?

Veuillez choisir une des possibilités ci-dessous !

☐ notions (niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues/CECRL)

☐ bonnes notions (niveau A2 du CECRL)

☐ bonnes connaissances (niveau B1 du CECRL)

☐ très bonnes connaissances (niveau B2 du CECRL)

☐ quasiment bilingue (niveau C1 du CECRL)

☐ langue maternelle/bilingue (niveau C2 du CECRL)

PREMIÈRE PARTIE:***Situation actuelle et avenir de l'enseignement de l'occitan*****Quelles sont les forces de l'enseignement de l'occitan dans sa forme actuelle ?**

Quelles sont ses particularités positives ? Qu'est-ce qui fonctionne bien ? Qu'est-ce qui le favorise ?

Quelles sont les faiblesses de l'enseignement de l'occitan dans sa forme actuelle ?

Quelles sont ses particularités négatives ? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas ? Qu'est-ce qui le complique ?

Quelles seraient les futures opportunités de l'enseignement de l'occitan ?

Quelles seraient les améliorations possibles ? Quels changements positifs pourraient arriver ?

Quelles seraient les futures menaces de l'enseignement de l'occitan ?

Quelles seraient les menaces possibles ? Quels changements négatifs pourraient arriver ?

DEUXIÈME PARTIE:

Qualité de l'enseignement de l'occitan

Comment évaluez-vous la qualité globale de l'enseignement de l'occitan dans les types d'établissement suivants ?

Veuillez indiquer votre tendance d'évaluation à l'égard de chaque type d'établissement éducatif !

	très mauvaise qualité						très bonne qualité						
	0	1	2	3	4	5	0	1	2	3	4	5	aucun avis tranché
école maternelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
école maternelle bilingue	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
école élémentaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
école élémentaire bilingue	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
escòla Calandreta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
collège	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
collège bilingue	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
collègi Calandreta	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
lycée	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
université	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Comment évaluez-vous les aspects suivants relevant de l'organisation générale de l'enseignement de l'occitan ?

Veuillez indiquer votre tendance d'évaluation à l'égard de tout aspect !

	pas du tout satisfaisant						très satisfaisant	
	0	1	2	3	4	5		aucun avis tranché
nombre d'heures	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
modalités d'enseignement	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
nombre de sites offrant l'occitan	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
quantité du matériel didactique	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
qualité du matériel didactique	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
programme scolaire/curriculum universitaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
continuité de l'apprentissage	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
coopération entre sites offrant l'occitan	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Comment évaluez-vous les aspects suivants relevant du personnel enseignant l'occitan ?

Veuillez indiquer votre tendance d'évaluation à l'égard de tout aspect !

	pas du tout satisfaisant						très satisfaisant	
	0	1	2	3	4	5		aucun avis tranché
formation professionnelle	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
savoir-faire didactique	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
possibilités de formation continue	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
niveau langagier	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
motivation pour la discipline	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
sécurité de l'emploi	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
répartition du service (nombre d'établissements par enseignant)	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Comment évaluez-vous les aspects suivants relevant des élèves et étudiants apprenant l'occitan ?

Veuillez indiquer votre tendance d'évaluation à l'égard de tout aspect !

	pas du tout satisfaisant						très satisfaisant	
	0	1	2	3	4	5		aucun avis tranché
motivation pour la discipline	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
niveau langagier	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
connaissances préalables	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐

Remarques supplémentaires facultatives:

TROISIÈME PARTIE:

Objectifs de l'enseignement de l'occitan

L'enseignement de l'occitan poursuit des objectifs évidents d'ordre langagière, culturelle, politique ou autre.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

	Pas du tout d'accord.						Tout à fait d'accord.					
	0	1	2	3	4	5						
	☐	☐	☐	☐	☐	☐						

Remarques supplémentaires facultatives:

Comment évaluez-vous les **objectifs généraux** suivants de l'enseignement de l'occitan ?

Veuillez indiquer votre tendance d'évaluation à l'égard de tout aspect !

	pas du tout important						très important	
	0	1	2	3	4	5		aucun avis tranché
transmission de la langue	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
transmission de la culture	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
création d'une norme langagière	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
diffusion d'une norme langagière	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
renforcement de l'identité régionale	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
prise de conscience	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
présentation de la diversité linguistique	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
amélioration du statut juridique	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
amélioration du prestige social	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐
renversement de la conversion linguistique vers le français	☐	☐	☐	☐	☐	☐		☐

Remarques supplémentaires **facultatives**:

Quels **objectifs langagiers** poursuivent les modalités différentes de l'enseignement de l'occitan ?

Quelles compétences langagières exige-t-on d'élèves ayant assisté aux formes différentes de l'enseignement de l'occitan ? Des connaissances réceptives ou productives ? Quel niveau langagier ?

sensibilisation- information	
initiation	
enseignement extensif (cours de «langue et culture régionales»)	
EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires)	
cours de complément	
enseignement bilingue à parité horaire	
enseignement immersif (Calandreta)	
études universitaires	

Quelle conception de bilinguisme doit être visée par l'enseignement scolaire bilingue et immersif ?

Veuillez choisir une ou plusieurs des possibilités ci-dessous !

- ☐ bilinguisme = utilisation régulière de deux langues
- ☐ bilinguisme = maîtrise de la grammaire, du lexique et de la phonologie de deux langues
- ☐ bilinguisme = satisfaction des attentes sociales de communautés linguistiquement diverses
- ☐ autre – à préciser:

Remarques supplémentaires facultatives:

L'enseignement de l'occitan doit plutôt profiter des connaissances préalables d'autres langues que faciliter l'apprentissage d'autres langues.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Sans engagement de la part des parents (apprentissage et utilisation de la langue, investissement pour la cause occitane etc.), l'enseignement scolaire de l'occitan ne pourra pas atteindre ses objectifs.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

QUATRIÈME PARTIE:

Standardisation et enseignement

Par *standardisation*, la sociolinguistique entend un processus qui consiste à donner une forme normée et codifiée, largement acceptée par les locuteurs, aussi dite « standard », à une langue.

Quelle variété occitane, occitan standard ou dialecte, ou langue devrait être employée dans les contextes communicatifs suivants dans les établissements scolaires bilingues et immersifs ?

Veuillez indiquer votre tendance d'évaluation à l'égard de chaque contexte communicatif !

	occitan standard	dialecte	français
disciplines non-linguistiques	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
cours de langue et culture régionales	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
pause de midi	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
cours d'EPS	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
cours artistiques	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
récréation	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
conversation entre enseignants et élèves	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
conversation entre enseignants	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
conversation avec le personnel non-enseignant	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
chemin de l'école	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
excursion	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐
cours facultatifs	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Seite 35

Les établissements éducatifs enseignent un occitan « artificiel » sans rapport social, voire historique, aux variétés réellement parlées.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.				Tout à fait d'accord.	
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Seite 36

Par l'acceptation plus répandue de la standardisation, l'enseignement de l'occitan prendrait de l'ampleur dans l'aire occitanophone.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.				Tout à fait d'accord.	
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Seite 37

Par un enseignement plus intensif de l'occitan, la standardisation prendrait de l'ampleur dans la communauté occitanophone.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.				Tout à fait d'accord.	
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Seul l'occitan standard, à base languedocienne, devrait être enseigné dans les cours d'occitan.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

La transmission de plusieurs variétés langagières, occitan standard et dialecte local, dans les cours d'occitan pourrait promouvoir l'importance sociale de l'occitan au quotidien.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

DERNIÈRE PARTIE:

Fonction sociale de l'occitan et enseignement

Par *fonction sociale*, on entend ici le rôle que joue une langue dans les différents contextes communicatifs du quotidien (par exemple, au travail, à l'école, au marché/dans des magasins, entre amis, en famille, contact avec les services publics etc.).

Quelles mesures concrètes (pédagogiques, méthodiques/didactiques, administratives etc.) doit-on prendre pour renforcer l'utilisation de l'occitan dans les établissements bilingues et immersifs ou aux universités ?

Comment peut-on inciter les élèves et les étudiants à utiliser l'occitan au quotidien scolaire/universitaire ?

Afin d'améliorer la position de l'occitan au quotidien scolaire, il faut analyser son utilisation dans les établissements scolaires bilingues et immersifs.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

L'enseignement de l'occitan s'éloigne de plus en plus de la réalité linguistique et sociale.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Un rapprochement des établissements éducatifs et des locuteurs primaires/naturels ferait tomber des préjugés mutuels.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

L'utilisation de l'occitan dans les établissements éducatifs pourrait être renforcée à l'aide de programmes de tutorat entre élèves, voire étudiants.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Les élèves des établissements bilingues ou immersifs et les étudiants ne parlent guère occitan en dehors du cours.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

La perception subjective de la compétence langagière inhibe une utilisation plus répandue de l'occitan.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Si on ne sait pas si l'interlocuteur parle occitan, on emploie automatiquement le français.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

De peur de ne pas pouvoir aider leurs enfants, quelques parents préfèrent des établissements monolingues ou bilingues aux établissements bilingues ou immersifs.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Beaucoup de parents pensent que fréquenter une école maternelle/élémentaire bilingue ou immersive suffirait afin de rendre leur enfant bilingue pour toute sa vie.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Les cours d'occitan devraient transmettre des connaissances pragmatiques, c'est-à-dire, des connaissances de l'utilisation sociale adéquate de la langue.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Les établissements éducatifs devraient créer davantage de possibilités d'apprentissage extrascolaire, voire extracurriculaire (excursions, projets etc.), afin de renforcer la fonction sociale de l'occitan.

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord à l'égard de l'énonciation ci-dessus !

Pas du tout d'accord.			Tout à fait d'accord.		
0	1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Remarques supplémentaires facultatives:

Plan mercés per la vòstra ajuda!

Je vous remercie vivement de m'avoir soutenu dans mon projet de thèse en linguistique romane ! Si vous vous intéressez aux résultats de cette enquête, merci d'indiquer votre nom et adresse courriel dans le champ de saisie ci-dessous. Je vous enverrai un aperçu des résultats une fois achevée et déposée ma thèse.

Votre adresse courriel:

Vous pouvez maintenant fermer l'onglet de votre navigateur Internet!

11.5. Resultate der statistischen Auswertung

Geschlecht

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig féminin	43	55,1	55,1	55,1
masculin	35	44,9	44,9	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 9: Geschlecht der Befragten (Frequenzanalyse)

Alter

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 21-35 ans	29	37,2	37,2	37,2
36-50 ans	27	34,6	34,6	71,8
51-65 ans	19	24,4	24,4	96,2
plus de 66 ans	3	3,8	3,8	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 10: Alter der Befragten (Frequenzanalyse)

Geburtsort (geclusterte Ergebnisse)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ariège	2	2,6	2,6	2,6
Aveyron	8	10,3	10,3	12,8
Bouches-du-Rhône	3	3,8	3,8	16,7
Cantal	1	1,3	1,3	17,9
Cher	1	1,3	1,3	19,2
Corrèze	1	1,3	1,3	20,5
Dordogne	1	1,3	1,3	21,8
étranger	2	2,6	2,6	24,4
Gard	3	3,8	3,8	28,2
Gers	3	3,8	3,8	32,1
Gironde	3	3,8	3,8	35,9
Haute-Garonne	10	12,8	12,8	48,7
Haute-Loire	1	1,3	1,3	50,0
Hautes-Pyrénées	2	2,6	2,6	52,6
Hauts-de-Seine	1	1,3	1,3	53,8
Hérault	3	3,8	3,8	57,7
Landes	3	3,8	3,8	61,5
Lot	2	2,6	2,6	64,1
Lot-et-Garonne	1	1,3	1,3	65,4
Meurthe-et-Moselle	1	1,3	1,3	66,7
Paris	1	1,3	1,3	67,9
Pyrénées-Atlantiques	12	15,4	15,4	83,3
Tarn	7	9,0	9,0	92,3
Tarn-et-Garonne	3	3,8	3,8	96,2
Vaucluse	3	3,8	3,8	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 11: Geburtsort der Befragten (Frequenzanalyse)

Primärer Arbeitsort (geclusterte Ergebnisse)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 24, 33, 40 et 47	1	1,3	1,3	1,3
30 et 34	1	1,3	1,3	3,8
31, 46 et 82	1	1,3	1,3	5,1
Ariège	2	2,6	2,6	7,7
Aude	2	2,6	2,6	10,3
Aveyron	3	3,8	3,8	14,1
Bouches-du-Rhône	4	5,1	5,1	19,2
Dordogne	2	2,6	2,6	21,8
Gard	1	1,3	1,3	23,1
Gers	4	5,1	5,1	28,2
Gironde	2	2,6	2,6	30,8
Haute-Garonne	9	11,5	11,5	42,3
Haute-Loire	1	1,3	1,3	43,6
Hautes-Pyrénées	5	6,4	6,4	50,0
Hérault	7	9,0	9,0	59,0
Landes	2	2,6	2,6	61,5
Loire	1	1,3	1,3	62,8
Lot	4	5,1	5,1	67,9
Lot-et-Garonne	1	1,3	1,3	69,2
Lozère	1	1,3	1,3	70,5
Nord	1	1,3	1,3	71,8
Pyrénées-Atlantiques	8	10,3	10,3	82,1
Tarn	8	10,3	10,3	92,3
Tarn-et-Garonne	4	5,1	5,1	97,4
Vaucluse	2	2,6	2,6	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 12: Primärer Arbeitsort der Befragten (Frequenzanalyse)

Höchster Bildungsabschluss

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig baccalauréat	2	2,6	2,6	2,6
BTS/DUT	2	2,6	2,6	5,1
licence	19	24,4	24,4	29,5
maîtrise/master	43	55,1	55,1	84,6
doctorat	7	9,0	9,0	93,6
autre	5	6,4	6,4	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 13: Höchster Bildungsabschluss (Frequenzanalyse)

Pädagogische Ausbildung (Mehrfachantworten)

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Ausbildung ^a	CAPES	39	41,5%	50,0%
	études spécifiques (licence/MEEF)	7	7,4%	9,0%
	formation à l'IUFM/ESPE	41	43,6%	52,6%
	aucune formation spécifique	2	2,1%	2,6%
	études à l'APRENE	3	3,2%	3,8%
	autre	2	2,1%	2,6%
Gesamt		94	100,0%	120,5%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 2.

Tab. 14: Pädagogische Ausbildung (Frequenzanalyse)

Unterrichtstätigkeit nach Schultypen (Mehrfachantworten)

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Schultyp ^a	école maternelle	16	9,5%	20,8%
	école maternelle bilingue	21	12,5%	27,3%
	école élémentaire	19	11,3%	24,7%
	école élémentaire bilingue	23	13,7%	29,9%
	escòla Calandreta	8	4,8%	10,4%
	collège	34	20,2%	44,2%
	collège bilingue	7	4,2%	9,1%
	collègi Calandreta	1	0,6%	1,3%
	lycée	27	16,1%	35,1%
	université	6	3,6%	7,8%
	autre	6	3,6%	7,8%
Gesamt		168	100,0%	218,2%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 2.

Tab. 15: Unterrichtstätigkeit nach Schultypen (Frequenzanalyse)

Anzahl der verschiedenen Schultypen

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	28	35,9	35,9
	2	24	30,8	66,7
	3	11	14,1	80,8
	4	12	15,4	96,2
	5	3	3,8	100,0
Gesamt		78	100,0	

Tab. 16: Anzahl der verschiedenen Schultypen (Frequenzanalyse)

Sprachkompetenz

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig				
notions (niveau A1 du CECRL)	1	1,3	1,3	1,3
bonnes notions (niveau A2 du CECRL)	1	1,3	1,3	2,6
bonnes connaissances (niveau B1 du CECRL)	1	1,3	1,3	3,8
très bonnes connaissances (niveau B2 du CECRL)	6	7,7	7,7	11,5
quasiment bilingue (niveau C1 du CECRL)	27	34,6	34,6	46,2
langue maternelle/bilingue (niveau C2 du CECRL)	42	53,8	53,8	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 17: Sprachkompetenz (Frequenzanalyse)

Zusammenhang Alter – Sprachkompetenz

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	13,492 ^a	15	,564
Likelihood-Quotient	14,130	15	,516
Zusammenhang linear-mit-linear	,007	1	,932
Anzahl der gültigen Fälle	78		

a. 18 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,04.

Tab. 18: Zusammenhang Alter – Sprachkompetenz (χ^2 -Test)

Spracherwerb (Mehrfachantworten)

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Spracherwerb ^a	transmission familiale	57	27,3%	73,1%
	à l'école maternelle/élémentaire	7	3,3%	9,0%
	au collège	13	6,2%	16,7%
	au lycée	35	16,7%	44,9%
	à l'université	39	18,7%	50,0%
	dans une Calandreta	5	2,4%	6,4%
	cours de langue	20	9,6%	25,6%
	apprentissage autonome	28	13,4%	35,9%
	autre	5	2,4%	6,4%
Gesamt		209	100,0%	267,9%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 2.

Tab. 19: Spracherwerb (Frequenzanalyse)

Zusammenhang: Spracherwerb – Sprachkompetenz

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
transmission familiale Chi-Quadrat nach Pearson	8,725	5	,121
à l'école maternelle/élémentaire Chi-Quadrat nach Pearson	,827	5	,975
au collège Chi-Quadrat nach Pearson	1,886	5	,865
au lycée Chi-Quadrat nach Pearson	5,235	5	,388
à l'université Chi-Quadrat nach Pearson	4,561	5	,472
dans une Calandreta Chi-Quadrat nach Pearson	,699	5	,983
cours de langue Chi-Quadrat nach Pearson	4,392	5	,494
apprentissage autonome Chi-Quadrat nach Pearson	3,318	5	,651

Tab. 20: Zusammenhang Spracherwerb – Sprachkompetenz (χ^2 -Test)

außerschulisch verwendete Varietät (geclusterte Ergebnisse)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig dialecte local	18	23,1	23,1	23,1
occitan régional	51	65,4	65,4	88,5
occitan standard	9	11,5	11,5	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 21: außerschulisch verwendete Varietät (Frequenzanalyse)

Im Unterricht verwendete Varietät (geclusterte Ergebnisse)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig dialecte local	13	16,7	16,7	16,7
occitan régional	51	65,4	65,4	82,1
occitan standard	14	17,9	17,9	100,0
Gesamt	78	100,0	100,0	

Tab. 22: Im Unterricht verwendete Varietät (Frequenzanalyse)

Zusammenhang: außer- und innerschulisch verwendete Varietät

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	48,013 ^a	4	,000
Likelihood-Quotient	40,809	4	,000
Anzahl der gültigen Fälle	78		

a. 4 Zellen (44,4%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 1,50.

Tab. 23: Zusammenhang: außer- und innerschulisch verwendete Varietät (χ^2 -Test)

Qualität des Unterrichts nach Schulformen

	N	Spann- weite	Mini- mum	Maxi- mum	Mittel- wert	Standard- abweichung	Median	Modus
école maternelle	46	5	1	6	3,02	1,640	3	–
école maternelle bilingue	54	4	2	6	5,13	,848	5	5
école élémentaire	47	5	1	6	3,09	1,516	3	4
école élémentaire bilingue	58	4	2	6	5,00	,879	5	5
escòla Calandreta	55	4	2	6	5,02	1,009	5	6
collège	58	5	1	6	3,50	1,232	4	4
collège bilingue	50	4	2	6	4,70	1,015	5	5
collègi Calandreta	45	4	2	6	4,96	1,107	5	6
lycée	55	5	1	6	3,71	1,410	4	5
université	53	5	1	6	4,43	1,474	5	5
Gültige Werte (Listenweise)	27							

Tab. 24: Qualität des Unterrichts nach Schulformen (deskriptive Statistik)

Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichts

	N	Spann- weite	Mini- mum	Maxi- mum	Mittel- wert	Standard- abweichung	Median	Modus
nombre d'heures	73	5	1	6	2,59	1,342	2	–
modalités d'enseignement	71	5	1	6	3,35	1,299	3	4
nombre de sites offrant l'occitan	76	5	1	6	2,33	1,193	2	1
quantité du matériel didactique	74	5	1	6	2,69	1,260	3	–
qualité du matériel didactique	73	5	1	6	3,79	1,374	4	4
programme scolaire / curriculum universitaire	71	5	1	6	3,24	1,314	3	4
continuité de l'apprentissage	75	4	1	5	2,39	1,038	2	2
coopération entre sites offrant l'occitan	66	5	1	6	2,89	1,165	3	4
Gültige Werte (Listenweise)	56							

Tab. 25: Zufriedenheit mit der Organisation des Unterrichts (deskriptive Statistik)

Zufriedenheit mit lehrerbezogenen Aspekten

	N	Spann- weite	Mini- mum	Maxi- mum	Mittel- wert	Standard- abweichung	Median	Modus
formation professionnelle	72	5	1	6	3,54	1,414	4	4
savoir-faire didactique	71	5	1	6	4,14	1,234	4	4
possibilités de formation continue	75	5	1	6	3,03	1,385	3	3
niveau langagier	75	5	1	6	4,24	1,125	4	4
motivation pour la discipline	77	5	1	6	4,77	1,191	5	6
sécurité de l'emploi	72	5	1	6	4,36	1,476	5	5
répartition du service (nombre d'établissements par enseignant)	70	5	1	6	2,37	1,038	2	2
Gültige Werte (Listenweise)	60							

Tab. 26: Zufriedenheit mit lehrerbezogenen Aspekten (deskriptive Statistik)

Zufriedenheit mit schülerbezogenen Aspekten

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
motivation pour la discipline	73	4	2	6	4,75	,945	5	5
niveau langagier	70	5	1	6	3,94	1,006	4	4
connaissances préalables	69	5	1	6	3,09	1,280	3	3
Gültige Werte (Listenweise)	65							

Tab. 27: Zufriedenheit mit schülerbezogenen Aspekten (deskriptive Statistik)

Klarheit der Ziele

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
objectifs évidents	78	5	1	6	4,97	1,216	5	6
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 28: Klarheit der Ziele (deskriptive Statistik)

Bedeutung der allgemeinen Ziele

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
transmission de la langue	77	3	3	6	5,53	,882	6	6
transmission de la culture	77	4	2	6	5,52	,868	6	6
création d'une norme langagière	73	5	1	6	3,45	1,573	4	4
diffusion d'une norme langagière	75	5	1	6	3,53	1,588	4	3
renforcement de l'identité régionale	76	5	1	6	4,43	1,350	5	5
prise de conscience	77	3	3	6	5,20	,910	5	6
présentation de la diversité linguistique	77	5	1	6	5,25	1,090	6	6
amélioration du statut juridique	73	5	1	6	4,75	1,372	5	6
amélioration du prestige social	74	5	1	6	4,76	1,280	5	6
renversement de la conversion linguistique vers le français	52	5	1	6	4,10	1,624	4	4
Gültige Werte (Listenweise)	49							

Tab. 29: Bedeutung der allgemeinen Ziele (deskriptive Statistik)

Bedeutung des elterlichen Engagements

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
engagement des parents	78	5	1	6	4,15	1,349	4	5
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 30: Bedeutung des elterlichen Engagements (deskriptive Statistik)

Konzeption des Bilingualismus (Mehrfachantworten)

		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
Bilingualismus ^a	bilinguisme = utilisation régulière de deux langues	73	47,7%	93,6%
	bilinguisme = maîtrise de la grammaire, du lexique et de la phonologie de deux langues	53	34,6%	67,6%
	bilinguisme = satisfaction des attentes sociales de communautés linguistiquement diverses	25	16,3%	32,1%
	bilinguisme = autre (à préciser)	2	1,3%	2,6%
Gesamt		153	100,0%	196,2%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 2.

Tab. 31: Konzeption des Bilingualismus (Mehrfachantworten)

Hilfsfunktion des Okzitanischunterrichts

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
fonction auxiliaire	78	5	1	6	3,01	1,591	3	–
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 32: Hilfsfunktion des Okzitanischunterrichts (deskriptive Statistik)

Wahl der Varietät nach dem Kontext

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
disciplines non-linguistiques	75	5	1	6	3,85	2,160	4	6
cours de langue et culture régionales	77	5	1	6	4,10	2,049	4	6
pause de midi	68	5	1	6	4,91	1,646	6	6
cours d'EPS	75	5	1	6	4,17	2,016	4	6
cours artistiques	76	5	1	6	4,14	2,044	4	6
récréation	69	5	1	6	4,94	1,644	6	6
conversation entre enseignants et élèves	76	5	1	6	4,24	2,026	5,5	6
conversation entre enseignants	72	5	1	6	4,57	1,868	6	6
conversation avec le personnel non-enseignant	65	5	1	6	4,66	1,707	6	6
chemin de l'école	66	5	1	6	4,94	1,587	6	6
excursion	76	5	1	6	4,33	1,914	5	6
cours facultatifs	73	5	1	6	4,01	2,065	4	6

Tab. 33: Wahl der Varietät nach dem Kontext (deskriptive Statistik)

„Künstlichkeit“ des schulisch gelehrt Okzitanisch

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
artificialité de l'occitan enseigné	78	5	1	6	2,21	1,399	2	1
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 34: „Künstlichkeit“ des schulisch gelehrt Okzitanisch (deskriptive Statistik)

Verbreiteterer Unterricht durch Akzeptanz der Standardisierung

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
enseignement amélioré	78	5	1	6	2,99	1,732	3	1
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 35: Verbreiteterer Unterricht durch Akzeptanz der Standardisierung (deskriptive Statistik)

Verbreitetere Standardisierung durch intensiveren Unterricht

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
acceptation plus répandue	78	5	1	6	3,41	1,670	3	5
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 36: Verbreitetere Standardisierung durch intensiveren Unterricht (deskriptive Statistik)

Ausschließlicher Unterricht des Standards

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
enseignement du standard	78	4	1	5	1,37	,941	1	1
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 37: Ausschließlicher Unterricht des Standards (deskriptive Statistik)

Stärkung der sozialen Funktion durch Unterricht in mehreren Varietäten

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
renforcement de la fonction sociale	78	5	1	6	4,49	1,649	5	6
Gültige Werte (Listenweise)	78							

Tab. 38: Stärkung der sozialen Funktion durch Unterricht in mehreren Varietäten (deskriptive Statistik)

Analyse der Verwendung des Okzitanischen im Schulkontext

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
analyse de l'utilisation Gültige Werte (Listenweise)	78	5	1	6	4,64	1,162	5	5

Tab. 39: Analyse der Verwendung des Okzitanischen im Schulkontext (deskriptive Statistik)

Zunehmende Entfernung des Unterrichts von der Realität

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
éloignement de la réalité Gültige Werte (Listenweise)	78	5	1	6	3,12	1,386	3	3

Tab. 40: Zunehmende Entfernung des Unterrichts von der Realität (deskriptive Statistik)

Annäherung von Bildungsinstitutionen und Primärsprecher(inne)n

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
rapprochement Gültige Werte (Listenweise)	78	5	1	6	4,85	1,260	5	6

Tab. 41: Annäherung von Bildungsinstitutionen und Primärsprecher(inne)n (deskriptive Statistik)

Tutoring-Programme zur häufigeren Sprachverwendung

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
programmes de tutorat Gültige Werte (Listenweise)	78	4	2	6	4,79	1,085	5	6

Tab. 42: Tutoring-Programme zur häufigeren Sprachverwendung (deskriptive Statistik)

Wenig außerschulische Sprachverwendung

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
utilisation extra-scolaire Gültige Werte (Listenweise)	78	4	2	6	4,49	1,170	4	4

Tab. 43: Wenig außerschulische Sprachverwendung (deskriptive Statistik)

Gehemmte Sprachverwendung durch subjektive Einschätzung

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
utilisation inhibée Gültige Werte (Listenweise)	78	5	1	6	4,38	1,271	4	4

Tab. 44: Gehemmte Sprachverwendung durch subjektive Einschätzung (deskriptive Statistik)

Automatische Verwendung des Französischen

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
utilisation automatique Gültige Werte (Listenweise)	78	4	2	6	5,45	,816	6	6

Tab. 45: Automatische Verwendung des Französischen (deskriptive Statistik)

Angst der Eltern, nicht bei Schulischem helfen zu können

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
peur des parents Gültige Werte (Listenweise)	78	5	1	6	4,12	1,459	4	–

Tab. 46: Angst der Eltern, nicht bei Schulischem helfen zu können (deskriptive Statistik)

Vorstellung einer lebenslangen Zweisprachigkeit

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
bilinguisme à vie Gültige Werte (Listenweise)	78	4	2	6	4,06	1,241	4	4

Tab. 47: Vorstellung einer lebenslangen Zweisprachigkeit (deskriptive Statistik)

Vermittlung pragmatischer Kenntnisse

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
connaissances pragmatiques Gültige Werte (Listenweise)	78	5	1	6	4,36	1,248	5	5

Tab. 48: Vermittlung pragmatischer Kenntnisse (deskriptive Statistik)

Mehr außerschulische Lernmöglichkeiten

	N	Spannweite	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung	Median	Modus
possibilités d'apprentissage extrascolaire Gültige Werte (Listenweise)	78	5	1	6	5,44	,862	6	6

Tab. 49: Mehr außerschulische Lernmöglichkeiten (deskriptive Statistik)

11.6. Synthese der SWOT-Analyse nach der Befragung

Legende der verwendeten Farben:

nur in der Literatur genannt / nur in der Befragung genannt / in beiden genannt

STÄRKEN (<i>strenghts</i>)	SCHWÄCHEN (<i>weaknesses</i>)
▪ Vorteile der Zwei-/Mehrsprachigkeit ▪ sprachliche Nähe ▪ kulturelle Nähe ▪ Motivation aller Beteiligten ▪ gute, leicht verdiente Noten ▪ Vorbereitung auf konkrete Berufsbilder ▪ geringe Gruppengröße ▪ größere Differenzierung ▪ intensivere Sprachproduktion der Lernenden ▪ unkonventioneller Unterricht (pädagogische/thematische Freiheit) ▪ familiäre Atmosphäre ▪ Reformpädagogik ▪ keine Elitenbildung ▪ aktivere Teilnahme am Schulleben ▪ gute Lehrenden-Lernenden-Beziehung ▪ Kooperation zwischen Lehrenden ▪ Militantismus der Lehrenden ▪ Bewahrung der dialektalen Vielfalt ▪ bilingualer/immersiver Unterricht ▪ Stärkung der regionalen/kulturellen Identität ▪ besserer rechtlicher Status als andere Regionalsprachen ▪ engagierte Lehrendenvertretungen	▪ unkonkrete/fehlende Gesetzgebung ▪ fehlender offizieller Status ▪ Prinzip der (doppelten) Freiwilligkeit ▪ Mangel an Budgetmitteln ▪ geringes politisch-gesellschaftliches Interesse ▪ schwierige Schulentwicklung ▪ Randstellung an Universitäten ▪ Konkurrenz zu Fremdsprachen ▪ mangelnde Kooperation ▪ geringe schulische Wertschätzung ▪ administrative Fragmentation ▪ vermeintlich fehlende Nützlichkeit ▪ Rückgang der Lernendenzahlen ▪ Mangel an Professionalität ▪ Mangel an Fort- und Weiterbildung ▪ mangelhafte Kommunikation und Information ▪ Normenkonflikt ▪ fehlende soziale Sprachverwendung ▪ Rückgang der Sprachkenntnisse und Sprechendenzahlen ▪ (Selbst-)Abwertung des Okzitanischen ▪ Mangel an didaktischen Konzepten ▪ verzerrtes Bilingualismuskonzept ▪ Mangel an Lehrmaterialien
MÖGLICHKEITEN (<i>opportunities</i>)	GEFAHREN (<i>threats</i>)
▪ Ausbau des Unterrichtsangebots ▪ Erhöhung des Budgets ▪ konkretere/eigene Gesetzgebung ▪ verbesserter Status des Okzitanischen ▪ bessere Information der Bevölkerung ▪ bessere Unterstützung der Calandretas ▪ Einführung eines öffentlichen immersiven Unterrichts ▪ Verbesserung der Lehrendenausbildung	▪ Fortbestehen der vagen Gesetzgebung ▪ Fortbestehen der geringen Wertschätzung ▪ erneute Budget-/Postenkürzungen ▪ <i>réforme du collège</i> ▪ weitere administrative Hürden ▪ Stundenkürzungen ▪ Lehrendenmangel ▪ zunehmende Konkurrenz durch Fremdsprachen

▪ Sicherung der Kontinuität des Sprachunterrichts ▪ verpflichtender Unterricht ▪ mehr Lehrkräfte ▪ höhere Stundenanzahl ▪ Gleichsetzung mit anderen Sprachen ▪ vermehrter Okzitanischgebrauch in bilingualen Klassen ▪ stärkerer Austausch zwischen Lehrenden ▪ Verbesserung der Fort- und Weiterbildung ▪ stärkeres politisches Engagement ▪ eigene öffentliche Stelle für Regionalsprachen ▪ <i>conseillers pédagogiques</i> in allen <i>départements</i> / Dezentralisierung der Kompetenzen (Verträge) ▪ Kooperation mit Katalonien ▪ neuer Lehrplan ▪ stärkere Projektorientierung ▪ mehr didaktische Materialien ▪ verbessertes gesellschaftliches Image ▪ stärkere Sprachverwendung ▪ größere Offenheit/Sensibilisierung der Gesellschaft ▪ stärkeres Engagement der L in Vereinen ▪ stärkerer Militantismus der L ▪ stärkere Stellung des Okzitanischen ▪ Loslösung von Ideologien ▪ intensivere didaktische Reflexion ▪ Akzeptanz der Standardisierung ▪ intensivere Sprachanalyse ▪ Integration der Sprecher/innen ▪ Schaffung außerschulischer Lernräume ▪ Diskussion über die soziale Funktion des Okzitanischen	▪ verstärkte Konzentration auf Französisch (v. a. im Primarbereich) ▪ Rücknahme der Errungenschaften/Streichen des Regionalsprachenunterrichts ▪ veränderte Kompetenzenbündelung ▪ rechts-konservative Regierung ▪ größere Schulautonomie ▪ veränderte Abschlussprüfungen (leichte Noten beim <i>bac</i>) ▪ stagnierende soziale Verwendbarkeit ▪ Fossilisierung des Sprachunterrichts ▪ zunehmende Trennung von Primär- und Sekundärsprecher(inne)n ▪ fehlende Öffnung zur sprachlich-kulturellen Umgebung ▪ zunehmende Selbstabwertung ▪ rückläufige Sprechendenzahlen ▪ zunehmend utilitaristisches Denken ▪ abnehmender Militantismus ▪ rein schulischer Sprachgebrauch ▪ stärkere Mobilität und kulturell-sprachliche Entwurzelung

11.7. Leitfaden für die Expert(inn)eninterviews

Bonjour, je vous remercie vivement de m'accorder du temps pour l'interview suivante qui fait partie de ma thèse de doctorat en sociolinguistique occitane. L'interview est consacrée au sujet de l'enseignement de l'occitan en France.

Avant de commencer, êtes-vous d'accord que j'enregistre notre entretien pour mon travail de recherche ?

Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ou avez-vous enseigné ?

Depuis quand enseignez-vous l'occitan ?

STANDARDISATION

Au début, j'aimerais aborder l'enseignement de l'occitan et son rapport à la standardisation.

Quelle importance accorderiez-vous, tant à titre personnel que dans vos cours, au « double système » (selon Pierre BEC), composé d'une langue véhiculaire (le standard) et des langues vernaculaires (les variétés régionales) ?

Les enseignants emploient-ils plutôt des variétés régionales/dialectes que le standard (à base languedocienne) ?

La langue employée dans beaucoup d'établissements scolaires est-elle vraiment « artificielle », voire pas ancrée dans la communauté occitanophone ?

L'occitan « artificiel » se crée-t-il en cours ou est-il une langue forgée par des institutions normatives ?

Dans quelle mesure existe-t-il une influence mutuelle entre la standardisation et l'enseignement de l'occitan ?

Quelle est l'influence de la standardisation de l'occitan sur son enseignement ?

Quelle est l'influence de l'enseignement sur la standardisation de l'occitan ?

Quel rôle les variétés linguistiques jouent-elles dans l'enseignement ?

Pourriez-vous identifier des contextes communicatifs correspondant aux différentes variétés ?

Le standard devrait-il se limiter à la langue écrite alors que la langue parlée reste dialectale/locale ?

Un enseignement de plusieurs variétés devrait-il se limiter au standard et le dialecte local ou aborder plusieurs dialectes différents ?

Faut-il renforcer l'utilisation/l'enseignement des variétés régionales/dialectes ?

Partagez-vous l'avis qu'un enseignement de plusieurs variétés linguistiques puisse prêter à confusion auprès des élèves, voire étudiants ?

Quel est l'intérêt/l'avantage d'une utilisation renforcée des variétés régionales ?

FONCTION SOCIALE

Après avoir analysé la standardisation, j'aimerais étudier la fonction sociale de l'occitan et son rôle dans les contextes éducatifs.

Faut-il « survaloriser » l'occitan dans la société et le milieu éducatif ou le traiter comme les autres langues pour renforcer sa fonction sociale ?

Quelle devrait être la fonction sociale de l'occitan dans la société ? (Quelles « niches » communicatives sont encore réservées à l'occitan ?)

Quelle est la fonction sociale de l'occitan dans les établissements bilingues et immersifs ? (À quelles fins les élèves/étudiants emploient-ils leurs compétences d'occitan ?)

À quel point l'occitan accomplit-il une fonction sociale dans les établissements non bilingues ?

Comment/À l'aide de quelles mesures l'enseignement peut-il remédier à la perte de la fonction sociale ?

Quelle est le rôle de l'enseignement dans la reconquête de la fonction sociale ?

Dans quelle mesure les locuteurs secondaires peuvent-ils changer la perte de la fonction sociale de l'occitan ?

RAPPORT ENTRE LA STANDARDISATION ET LA FONCTION SOCIALE

Nous venons de regarder la standardisation et la fonction sociale de l'occitan de manière isolée, mais maintenant il faudrait éclairer le rapport entre les deux.

Existe-t-il un rapport entre la standardisation et la fonction sociale ?

À quel point un enseignement en/de plusieurs variétés pourrait-il remédier à la perte de la fonction sociale de l'occitan ?

Un rapprochement entre les locuteurs primaires et ceux secondaires pourrait-il lier la standardisation à la fonction sociale ?

ENSEIGNEMENT DE COMPÉTENCES PRAGMATIQUES

À la fin, j'aimerais aborder un autre sujet lié à l'enseignement, soit les compétences pragmatiques.

Savez-vous qu'on entend, en linguistique, par les compétences dites « pragmatiques » ?

Quels objectifs langagiers vos élèves/étudiants devraient-ils atteindre ?

Quelle importance accorderiez-vous aux compétences pragmatiques d'une langue ?

Qu'est-ce qui est plus important pour votre enseignement : la maîtrise formelle de la langue (grammaire, lexique, phonétique etc.) ou la faculté de communiquer adéquatement selon le contexte communicatif ?

Existe-t-il une différence entre ces objectifs parmi les acteurs concernés (enseignants, élèves/étudiants, parents, autorités etc.) ? Avez-vous constaté une évolution de ces objectifs au cours des années passées ?

Comment peut-on enseigner des compétences pragmatiques ?

Vu la fonction sociale plutôt restreinte de l'occitan, quel est l'intérêt des compétences pragmatiques ?

FIN

Auriez-vous encore des remarques relatives à l'enseignement d'occitan ?

Je vous remercie vivement de m'avoir accordé du temps pour cette interview !

11.8. Angewendete Transkriptionsregeln

Für die Transkription der durchgeführten Interviews wurden die folgenden Konventionen und Richtlinien, basierend auf Bohnsack⁵⁰⁹, mit Modifikationen des Autors, angewendet.

Nur die nachfolgend in den Richtlinien angeführten Markierungen wurden bei der durchgeführten Transkription verwendet. Die weiteren Zeichen waren nicht für die Erstellung des Transkripts erforderlich.

KONVENTIONEN DER TRANSKRIPTION

Groß- und Kleinschreibung:

- Großschreibung von Nomen sowie beim neuerlichen Ansetzen der/des Sprechenden
- Kleinschreibung nach Satzzeichen zur Markierung der intonatorischen, nicht grammatischen Interpunktion

Zeilennummerierung:

- durchgängige Zeilennummerierung der Transkripte zur einfacheren Identifizierung von Textpassagen

Kursivsetzung:

- fremdsprachliche (d. h. nicht französischsprachige) Begriffe

Anonymisierung:

- allen Interviewten werden ein alphabetisch zu vergebender Buchstabe sowie ein Zusatz für das Geschlecht („f“ für weiblich oder „m“ für männlich) als Codename zugewiesen (z. B. steht Am für einen ersten, männlichen Befragten und Cf für eine dritte, weibliche Befragte)
- die/der Interviewende wird mit I wiedergegeben
- alle genannten Namen werden durch erdachte Namen aus demselbem Kulturkreis ersetzt
- alle Ortsangaben werden anonymisiert
- Anonymisierung in [] bzw. Löschung eindeutig bestimmten Personen zuordenbarer Passagen durch [...], sofern sie nicht für das Verständnis der restlichen Passagen bzw. des Kontextes vonnöten sind

Anotation der Transkripte:

- Codename der interviewten Person
- Dauer des Gesprächs
- Art des Gesprächs (persönlich, Videokonferenz oder Telefonat)

509 vgl. BOHNSACK (2007): 235f.

RICHTLINIEN DER TRANSKRIPTION

Symbol	Definition
┌	Beginn einer Überlappung
└	Ende einer Überlappung
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(2)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>non</u>	betont
non	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des/der Sprechenden)
○non○	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des/der Sprechenden)
.	sinkende Intonation
?	steigende Betonung am Wort- bzw. Satzende bei Fragen
occ-	Abbruch eines Wortes
bon=bon	Wortverschleifung (die französische Liaison wird nicht gesondert markiert)
no::n	Dehnung, die Häufigkeit des Doppelpunkts entspricht der Länge der Dehnung
(codifie)	unverständliches Wort
((stöhnt))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu paraverbalen oder gesprächs-externen Ereignissen
@non@	lachend gesprochen
@(.)@	kurz aufgelacht
@(3)@	3 Sekunden Lachen
//mhm//	(zustimmendes) Hörsignal des Interviewers
„	Beginn einer direkten Rede im Gespräch (z. B. Simulation oder Nachspielen fremder Positionen oder eigener Gedanken)
“	Ende einer direkten Rede im Gespräch (z. B. Simulation oder Nachspielen fremder Positionen oder eigener Gedanken)
hm ähm	Diskurspartikel, die kein Wort darstellen, werden ungeachtet ihrer Länge kurz wiedergegeben

11.9. Transkripte der Expert(inn)eninterviews

11.9.1. Interview 1 (Am)

Daten zum Interview:

- interviewte Person: Am
- Datum des Gesprächs: 8. Juli 2018
- Dauer des Gesprächs: 1 h 35 min.
- Art des Gesprächs: Videokonferenz

- 1 I Bonjour je vous remercie vivement de m'accorder du temps pour l'interview suivante
2 qui fait partie de ma thèse de doctorat en sociolinguistique occitane. L'interview est
3 consacrée au sujet de l'enseignement de l'occitan en France.
4 Avant de commencer êtes-vous d'accord que j'enregistre notre entretien pour mon
5 travail de recherche?
- 6 Am Oui allez-y.
- 7 I Tout d'abord ma première question (.) dans quel type d'établissement scolaire ou
8 académique dans votre cas (.) enseignez-vous ou avez-vous enseigné?
- 9 Am L'occitan? Parce que j'ai enseigné |
- 10 I Hmm |
- 11 Am le français le latin à l'époque dans un collège ähm au début de ma (.) de ma carrière
12 mais ähm l'occita::n ähm de mémoire (.) je l'ai toujours enseigné dans un cadre
13 universitaire. Et j'avais dans un ca- donc j'ai commencé à enseigner en arrivant à
14 l'université de, de [Ort] et ça devait être en 83 (.) 83 vers 84.
- 15 I Et c'étaient des cours de langue ou des cours de sociolinguistique ou?
- 16 Am Alors justement (.) je suis arrivé à [Ort] donc j'avais un cours de linguistique et aussi en
17 premier lieu j'avais un poste comme assistant. À l'époque cela existait encore des
18 assistants. Maintenant il n'y a que des maîtres de conférences ◦à l'époque il y avait
19 encore des assistants◦ et donc j'étais assistant (.) je n'ai pas encore fini ma thèse (.) ähm
20 voilà et donc avec [Name] qui était responsable du département à l'épo:que ähm et bien
21 (.) bon c'était un cours de linguistique. Je faisais un cours sur la phonologie de l'occitan
22 ◦des choses comme ça◦ et bien lui aussi (.) il fait un cours de langue pratique moderne
23 (2) et bien dis donc pratique moderne @(.). Qu'est-ce que ça veut dire la langue pratique
24 moderne? ◦Qu'est-ce que c'est, la langue pratique moderne?◦ @(3)@ **@Qui veut pas**
25 **de langue pratique moderne!**@ Bon d'accord. Et aussi ähm j'ai eu assez rapidement à
26 faire des cours d'initiation ähm au laboratoire de langue. Et tout ça vous vous rendez
27 compte pour la langue pratique moderne sans savoir très bien ce que ça voulait dire (.)
28 Et d'autre part ähm au laboratoire de langue il y avait une méthode à l'époque ◦je ne
29 sais pas si vous la connaissez◦ qui s'appelle [Name eines Lehrbuchs].
- 30 I //mhm//

31 Am Je sais pas c'est une méthode qui est pas très corrida. C'est un bouquin avec deux ähm
 32 des disques. Et donc cela ne se passait pas au laboratoire de langues parce que c'était
 33 sur des cassettes à l'époque (.) pas au laboratoire. Et en plus c'était une méthode qui
 34 était très ähm très fermée parce qu'on y pouv- c'était soit de la répétition soit au
 35 contraire de la (.) disons des questions ouvertes mais à côté de sa vie. Donc il y avait un
 36 saut. Du coup je fais j'ai inventé des techniques de type grammaticaux qui servent
 37 encore au travail avec des choses classiques ◦enfin◦ pour apprendre à conjuguer les
 38 verbes du genre „Je fais ceci, et toi ? Bon aussi je fais ceci. Et toi tu fais ceci ou cela?“
 39 Donc disons des trucs comme ça qui amenait aussi à manipuler la conjugaison. On
 40 passait de *pòrti* à *pòrta* des choses comme ça. Des trucs quoi @(.)@ Donc j'ai fait de la
 41 fabrication des exercices de laboratoire et puis aussi (.) c'est là que=que j'ai fait une
 42 conversion linguistique. C'est-à-dire que jusque-là j'ai parlé l'occitan et je mettais une
 43 sorte de ◦comment dire◦ coquetterie à le parler comme mon grand-père exactement
 44 parce que (.) bo::n (.) après tout je suis aussi locuteur secondaire. Je ne l'ai pas du tout
 45 parlé dans mon enfance. Donc j'ai commencé par apprendre l'occitan un peu moyen.
 46 Puis c'était en faisant un travail de description sur le dialecte de mes grands-parents que
 47 j'ai appris la forme locale (.) [...] Et du coup à l'université je me suis rendu compte que
 48 je ne pouvais pas arriver et parler comme ça aux étudiants et aux autres. Ça n'a pas de
 49 sens de leur dire: „Bon vous avez tous à parler comme dans mon village.“ C'est idiot. Et
 50 bien j'ai donc standardisé quoi. J'ai converti à la standardisation parce que souvent il
 51 fallait une forme commune (.) moyenne pour pouvoir (.) pour la proposer aux étudiants.
 52 Et du coup j'ai fabriqué le petit [Name eines Buches] ou une chose comme ça parce que
 53 voilà (.) en situation de=d'où la conjugaison ça vient de là. C'était cette chose-là
 54 d'arriver à proposer une langue ouverte ◦bien sûr◦ mais univoque parce que pour ceux
 55 qui apprennent. Il leur faut apprendre quelque chose.

56 I Ça tombe bien parce que cela m'amène à la standardisation. Donc tout d'abord ma
 57 première question: Quelle importance accorderiez-vous tant à titre personnel que dans
 58 vos cours de sociolinguistique au double système selon Pierre Bec (.) donc composé
 59 d'une langue véhiculaire (.) le standard (.) et des langues vernaculaires (.) les variétés
 60 régionales?

61 Am Bon alors là c'est compliqué (.) parce qu'effectivement c'est ◦bon◦ c'était plus facile à
 62 [früherer Arbeitsort] que peut-être qu'à [aktueller Arbeitsort]. Mais bon que j'ai eu (.) je
 63 suis pas un expert mais j'ai enseigné à [Ort] puis j'étais à [Ort] à l'université [Name
 64 einer Universität] où j'avais un poste en linguistique générale et je faisais aussi un cours
 65 d'occitan dans le département spécialisé dans les langues minoritaires. Bon c'était assez
 66 facile à [Ort] vous avez un cours d'occitan comme un cours d'anglais où on vous dit:
 67 „Ah oui comme mon grand-père » et bon voilà. À [Ort] effectivement on a des étudiants
 68 qui viennent un peu de différents de différents collèges ou lycées et il y a beaucoup de
 69 gascon. Et du coup du côté du languedocien il n'y a pas de problème (.) ils apprennent
 70 tous le standard sans aucun problème ◦à peu près quoi◦ () Les Gascons non
 71 seulement qu'ils parlent gascon mais en plus ils parlent des gascons différents. Ils sont
 72 très attachés à des formes spéciales du gascon et donc voilà **c'est pas le gascon mais les**
 73 **gascons**. Et donc en fait c'est pratiquement impossible vu leur niveau et leur tournure
 74 d'esprit d'imposer de dire „Voilà vous avez à parler tous le standard en plus et puis
 75 gardez votre parler.“ Bon je ne (.) on fait ce qu'on peut (.) je fais ce que je peux.
 76 J'essaie de leur faire avancer dans leur pratique linguistique. Mais c'est vrai que c'est
 77 très très difficile de faire avancer à un niveau universitaire. Il faudrait une expression
 78 plus complexe de=de plus=plus subtile de rare et c'est pratiquement (.) fin je suis pas

79 assez compétent pour faire apprendre (.) pour élaborer parallèlement quatre variétés de
 80 langue. C'est=c'est autant accepter la variété la laisser fonctionner. Cela va très bien
 81 mais élaborer @(.)@ une variété que eux ils ne connaissent pas même et qu'il faudrait
 82 les aider à imaginer quelle forme pourrait avoir (.) pourrait devenir le standard. Et là il y
 83 a un problème que les occitanistes (2) C'est très difficile. C'est un tabou puisque les
 84 occitanistes n'arrivent pas à avancer là-dessus. Autant les Basques l'ont fait (.) les
 85 Bretons l'ont fait ◦avec des problèmes aussi◦ Les occitanistes sont bloqués parce qu'il
 86 n'arrivent pas à gérer la variation en ce moment autrement qu'en disant « Tout est bien
 87 (.) toutes les formes de l'occitans sont bonnes. Il n'y a pas voilà (.) chacun fait ce qu'il
 88 veut et peut parler comme il a envie (.) comme il veut. C'est très bien en termes de droit
 89 (.) s'il sait déjà parler mais ◦en termes d'élaboration◦ c'est compliqué. Donc en théorie
 90 je suis pour quelque chose que vous dites effectivement une forme d'élaboration du
 91 standard qui pourrait compléter l'occitan large *l'occitan larg* pour trouver un nom qui
 92 ne soit pas effrayant parce que si on dit occitan standard (.) ça a un côté ◦bon◦
 93 réducteur. Ou si on dit normé et normatif ça a un côté réducteur et négatif. Mais si je dis
 94 large *larg* cela veut dire occitan à la fois large et à la fois généreux dans la langue
 95 médiévale. Donc ça permet un côté positif aussi généreux dans l'ouverture de l'esprit.
 96 Bon je veux dire, ça, c'est la théorie, mais en pratique, actuellement, on n'arrive pas à
 97 proposer de dire „Voilà vous apprenez tous cette chose-là en plus“ et puis (.) comme ça
 98 (.) ça permettra d'avoir une impression directe. Bon c'est quelque chose qui
 99 actuellement en Occitanie ne fonctionne pas et personne n'arrive à proposer cela. Bon
 100 peut-être cela permet de faire des journaux des publications qui sont par un petit groupe
 101 (.) mais dans l'ordre de la proposition pédagogique ◦par exemple◦ nulle part personne
 102 n'arrive à dire „Voilà vous avez alors à enseigner deux formes de l'occitan (.) la forme
 103 locale et puis la forme commune. **Ça** (.) **ça ne passe pas**.

104 I Donc en ce qui concerne les enseignants (.) croyez-vous qu'ils emploient plutôt des
 105 variétés régionales ◦des dialectes◦ que le standard plutôt à base languedocienne ?

106 Am Bon en gros (.) dans l'espace languedocien il emploie un languedocien qui est plus ou
 107 moins standardisé (.) c'est-à-dire qu'effectivement par exemple ◦un exemple concret◦
 108 pour dire „cheval“ tous les cours de languedocien disent *caval* dans les cours de langue
 109 (.) alors que les dialectophones disent *chaval*. La forme populaire *chaval* est la plus
 110 populaire partout (.) la forme po- péd- enseignée c'est toujours *caval* en domaine
 111 languedocien. En revanche aussi bien en Gascogne qu'en Provence les gens disent
 112 *chival* ou *chivau* et pas *chaval* ou *caval*. Donc c'est un exemple et par ailleurs ◦par
 113 exemple◦ c'est la morphologie verbale. Les étudiants languedociens ◦bon avec parfois
 114 des erreurs des hésitations et quelques interférences mais globalement◦ pratiquent la
 115 même morphologie verbale. Les Gascons ont quatre ou cinq morphologies verbales
 116 différentes e:::t c'est difficile de s'en sortir. Et voilà il y a à la fois une aire
 117 languedocienne qui accepte plus facilement de standardiser sa propre variété et puis des
 118 autres aires où il y a non seulement pas d'utilisation à ma connaissance ◦ou
 119 marginalement d'utilisation◦ des formes d'un occitan central qui serait standard et qui
 120 serait refusé par la plupart des intervenants et des enseignants. [...] **Non en Gascogne**
 121 **c'est du gascon, parce que sinon blablabla**. Et en plus ce n'est plus du gascon, mais
 122 des gascons.

123 I Et cette langue qui est employée dans les établissement scolaires (.) est-elle donc
 124 artificielle entre guillemets comme le disent beaucoup de gens ou est-elle une langue
 125 qui est ancrée dans la communauté linguistique occitanophone ?

126 Am Et bien alors justement (.) moi je pense que l'occitan même quand il est hm
 127 relativement standardisé n'est plus artificiel qu'aucune (.) que le français est artificiel.
 128 Aucune langue standard n'est artificielle. La distance n'est pas si grande que ça. On
 129 peut se parler on peut se faire comprendre par les locuteurs naturels avec lesquels on a
 130 fait l'expérience récemment. On a des invités des fois dans les cours. Là aussi j'arrive
 131 des [Name einer okzitanischen Veranstaltung] qui s'est tenu à [Ort]. Là on était logé
 132 pour souper dans une ferme [...] par une femme qui nous a accueillis (.) une agricultrice
 133 [...] qui parlait son parler local. Quand on lui parlait du languedocien ◦du standard◦
 134 elle comprenait et ça se passait assez bien. Et on a fait des choses comme ça assez
 135 souvent. Donc je ne crois pas (.) il y a des gens qui parlent mal c'est autre chose il y a
 136 des formes artificielles mal maîtrisées et parfois excl- parfois trop artificielles. Si
 137 l'artificiel n'est pas compris mal maîtrisé c'est vrai mais je crois que (.) souvent c'est un
 138 problème au niveau de la compétence. L'idée qu'il y ait une fausse (.) **qu'il y ait une**
 139 **différence à cause de la standardisation** me paraît (.) me paraît une idée fausse. Je
 140 pense qu'il y a des langues parfois à cause de l'apprentissage. Ça c'est vrai et pas à
 141 cause de la standardisation comme je ne crois pas que ça soit la principale raison. Et
 142 après ça effectivement bon (.) effectivement la raison pour laquelle beaucoup de gens se
 143 (.) c'est vrai je pense que là il y a un vrai argument c'est-à-dire qu'il y a des marqueurs
 144 comme ça évidents. Par exemple si vous arrivez en Provence en enseignant *los* au
 145 pluriel et pas *li* ça=ça (.) bon. Il faut que l'enseignement dans le collège tiennent compte
 146 de ça parce que les gens reconnaissent des formes comme ça sinon ils râlent „Ce n'est
 147 pas du provençal ce n'est pas notre langue.“ Il faut de telle manière intégrer la variation.
 148 En Gascogne aussi il faut pouvoir enseigner *haria* et on ne passe pas avec *farina* ou *riu*
 149 au lieu d'*arriu*, sinon ils disent „**Qu'est-ce que c'est que ça ? C'est pas chez nous.**“ Il
 150 faut effectivement établir avec continuité avec la langue locale et si je la (codifie)
 151 comme langue locale ça ne veut pas dire enseigner que ça.

152 I Donc si cette langue est vraiment artificielle ◦entre guillemets◦ elle se crée en cours et
 153 elle n'est pas forgée par des institutions normatives ?

154 Am Bon alors il y a méth- il y a des manuels des manuels de=d'enseignement. Donc alors
 155 dans le domaine languedocien il y a des manuels qui sont en languedocien et il y a en
 156 Gascogne des manuels des grammaires gasconnes des dictionnaires gascons. En plus il
 157 y a des cours de:: (commingeais) il y a des différences par région. Par exemple la
 158 plupart de mes étudiants en gascon à Toulouse viennent de Bigorre. Ils ont tous pour
 159 l'article *eth* qui est pour eux normal mais qui est en gros un article minoritaire en
 160 Gascogne. **Pour eux le gascon c'est eth** et cet article porte hm presque une fausse exot-
 161 fin c'est marginal pour les autres Occitans. Pour eux c'est vraiment le fond et pour eux
 162 dire *eth* et *era* ça leur paraît (.) voilà. **C'est comme ça et ça fonctionne comme ça.**
 163 Effectivement il ressort de l'enseignement dans ce sens-là. Au lycée ils ont fait dans
 164 cette forme voilà et ce type d'article. Et quelquefois il y a des enseignants qui
 165 définissent la langue de l'enseignement et souvent les étudiants ils ont appris la langue
 166 d'un professeur. Il a fabriqué d'une façon un compromis avec la forme locale et de
 167 l'élaboration. Donc ils ont acquis une forme qui est définie par un enseignant qui fait le
 168 (.) qui a choisi la variété de base et qui y a intégré à un certain degré de normalisation.
 169 Par exemple j'ai fait des enquêtes (.) fin j'amusais à faire cela (.) on demandait aux
 170 professeurs: „Comment dites-vous monsieur?“. La moitié ils disent *senhér* et la moitié
 171 ils disent *mossur* par exemple. C'est amusant et cela explique qu'il y a un débat qu'il y
 172 a un choix que cela peut faire (.) et cetera. Mais c'est amusant de voir qu'il y ait certains
 173 collègues qui enseignent *senhér* et certains *mossur*.

- 174 I Bien et si l'on revient maintenant à l'enseignement (.) existe-t-il ou dans quelle mesure
 175 existe-t-il une influence mutuelle entre la standardisation et l'enseignement ◦donc
 176 l'enseignement de l'occitan◦?
- 177 Am (2) Bon je pense qu'il n'y a pas (.) tout enseignement suppose une autre standardisation
 178 parce que pour apprendre il faut expliciter. Et si on explicite et si on établit si on fait si
 179 on écrit un paradigme (.) c'est toujours une forme de standardisation hm parce que
 180 ◦dans la réalité◦ dès que (.) dès qu'on fait une publication et qu'on dit: „Voilà je vais
 181 prendre ça.“ Après la distance n'est plus très grande. (2) Je pense que (.) et bon et puis il
 182 y a aussi des effets de standardisation invisibles c'est-à-dire qu'ils ne se rendent pas
 183 compte qu'il y a tout un vocabulaire occitaniste qui est ◦par exemple◦ (.) tout étudiant
 184 imagine que *trepador* est un mot que tout le monde connaît. Or *trepador* pour dire
 185 trottoir (.) est une forme qui a été mise plus ou moins en service par les félibres de
 186 manière volontariste (.) parce que le trottoir est un concept du XIXe siècle qui n'existait
 187 pas dans les dialectes. Donc les gens disaient *tròtoèr* un mot emprunté au français et
 188 *trepador* était un mot qui veut au départ dire embarcadère et a été diffusé par les félibres
 189 et puis par les occitanistes. Et tout le monde connaissait ce mot ou beaucoup de gens le
 190 connaissent. Et maintenant ils imaginent que c'est le mot le plus naturel du monde
 191 @(.)@ mais c'est un mot issu de la standardisation félibréenne et puis occitaniste. Et
 192 ces exemples-là sont nombreux des mots qui (.) dont on ne se rend même pas compte
 193 qu'ils sont une langue qui est normale qui était à partir (.) d'abord.
- 194 I Mais c'est donc l'enseignement qui joue un rôle plus important |
- 195 Am Oui |
- 196 I Sur la standardisation ou l'inverse ?
- 197 Am Bien justement je pense qu'il y a là le grand problème. L'enseignement dispose d'un
 198 rôle très fort dans la transmission tout court. Les étudiants que nous avons hm très peu
 199 (.) très très peu ont une expérience un peu importante de la langue en dehors des cours
 200 d'occitan. Et bon ils ont quelquefois ◦un peu en famille◦ quelques éléments mais le=le
 201 la base de leur langue est acquise en cours. Et donc les choix qu'ils ont faits dans leur
 202 enseignement structurent leur langue.
- 203 I Et si on parle des différentes variétés pourriez-vous identifier des contextes
 204 communicatifs qui correspondent aux différentes variétés dans les cours d'enseignement
 205 (.) dans les cours de langue que ce soit à l'université ou au lycée au collège ?
- 206 B1 Non fin à mon avis (.) actuellement la variation comme on dit „diaphasique“ **c'est ça?**
 207 fait qu'un même locuteur peut avoir des variations des styles de langue des types de
 208 langue et formes assez marginales. Moi fin (.) je me rends compte que si je fais une
 209 enquête linguistique et que je parle avec des locuteurs natifs je sais qu'il y ait des choses
 210 ◦des mots occitanistes des mots savants◦ que j'évite d'utiliser pour ne pas créer des
 211 com- des ambiguïtés. L'essentiel est de me faire comprendre de m'adapter à ce que (.)
 212 j'essaie plus ou moins de le parler. Mais bon c'est une activité un peu spéciale. C'est
 213 avec une équipe de linguistes quand je sui- bon (.) avec des collègues on fait toute sorte
 214 de choses pour de différents jeux sur la langue. Là on peut s'amuser et appuyer sur des
 215 formes variées parfois hyperlocales ou parfois littéraires et cetera. Mais ce sont des jeux
 216 mais la plupart d'occitanophones des néo-occitanophones et des néo-occitans n'ont
 217 qu'un registre. Pour eux là et pour la plupart d'occitanistes aussi je crois que 90 %

218 revendiquent l'idée qu'il n'y a qu'une seule forme et de l'utiliser et de refuser (.)
 219 d'hierarchiser ○ d'une manière ou d'une autre les formes○ les langues qu'ils emploient.
 220 C'est-à-dire qu'ils considèrent que justement le français est une langue épouvantable
 221 parce qu'il y a des registres standards distingués et puis qui (.) marginalisent la langue
 222 populaire et la pratique quotidienne alors que l'occitan lui est une langue où tout le
 223 monde parle comme il veut et que c'est si beau. Encore hier j'ai parlé avec une collègue
 224 et elle m'a parlé des enseignants dans les écoles associatives et elle faisait l'éloge de
 225 tout ce qui (.) l'éloge qui est fait c'est l'éloge des formes spontanées des dialectes
 226 primaires. „**Ah quelle belle langue!**“ @(.)@ Cela veut dire qu'il parle comme
 227 quelqu'un quand on veut faire une enquête linguistique. C'est vrai c'est très bien quand
 228 quelqu'un parle naturellement. Mais la valorisation (.) en pratique on n'entend jamais
 229 dire qu'il parle bien parce qu'il maîtrise très très bien son standard. Ça le standard est
 230 honteux. Vous pouvez parler standard mais il faut se=se cacher. Et ce qui est bien c'est
 231 parler d'avoir des formes qui sentent la prox- il faut avoir avoir appris la langue en
 232 faisant semblant de ne pas l'avoir apprise. **C'est ça le paradoxe. Ce qui est très chic**
 233 **c'est de faire comme si on a toujours employé des formes**. Si je dis *cal que siá* bon
 234 mais si je dis *cal que siásca* alors là on sent que cela fait plus vraiment (.) le vrai des
 235 vrais quoi @(.)@ Et ça c'est un problème et la réalité c'est difficile de la faire un peu
 236 évoluer.

237 I Et quant à cet écart entre la langue parlé et celle plutôt écrite croyez-vous ou êtes-vous
 238 d'accord que le standard doive plutôt se limiter à la langue écrite et que les dialectes
 239 ○ donc les formes locales○ soient plutôt des langues parlées (.) des langues de l'oral ?

240 Am Et bien moi je crois que du part les dialectes ○ si on parle des dialectes vrais○ des gens
 241 qui parlent comme fin (.) Vous savez j'aime beaucoup la définition des locuteurs natifs
 242 qui disaient: „*Lo patoès aquò s'apren pas aquò se sap*“. Le patois ne l'apprend pas on le
 243 sait (.) une chose qu'on n'apprend pas. Et les gens qui parlent occitan ou **patoès**
 244 ○ patois○ comme ils appellent l'occitan qu'ils ont appris sans l'apprendre scolairement
 245 (.) ils parlent comme ils l'ont appris et personne ne voudra faire autrement bon c'est
 246 comme ça. Le=le la discussion c'est (.) les gens qui hm avec plus ou moins de bases
 247 éventuellement des souvenirs ou des interactions avec cette forme-là ont appris. Et ceux
 248 qui ont appris effectivement la plupart de temps ils ont appris parfois des choses qu'on
 249 pouvait appeler standard parce que c'est comme ça. C'est rare qu'ils aient deux façons
 250 de parler. Ils ont un registre qui est plus ou moins standard parce que ça dépend de la
 251 façon de l'avoir appris et que qu'il leur a (.) En général les évolutions que je vois avec
 252 les étudiants ○ et là je pense à des cas très précis○ c'est plutôt des gens qui ont
 253 commencé à parler quelque chose de standard parce que c'est ce qu'on leur a enseigné
 254 et ensuite ce sont ○ plus le temps passe○ plus ils parlent local. Plus i::ls parce qu'ils sont
 255 allés enregistrer des locuteurs natifs et du coup ils se sont rendus compte que dans leur
 256 village ou le village de leurs grands-parents se dit ceci ou cela et cetera. Jusqu'à des
 257 collègues anglophones qui sont recrutés au CNRS et qui apprennent le toulousain (.) le
 258 toulousain local très local (.) alors que c'est une langue totalement apprise (.) bon (2)
 259 c'est donc le chic. Le standard n'est pas chic. Effectivement il n'y a pas du tout cette
 260 logique ○ admettons○ ça n'a rien à voir avec les Suisses les Allemands les
 261 germanophones où on a une pratique du dialecte entre soi (.) à la cafétéria pour boire un
 262 verre et puis quand on fait les courses on passe au standard et cetera. Moi je pense que
 263 c'est un (.) que c'est dommage parce que je pense que ça limite l'accès à la langue parce
 264 que les gens qui apprennent la langue qui sont des linguistes qui ont envie de passer des
 265 heures à analyser des dialectes ou à apprendre une forme locale et cetera (.) ils se

- 266 régaler effectivement à apprendre. Apprendre puisqu'il n'y a personne qui puisse le
 267 leur enseigner. Alors que ceux qui veulent apprendre comme ça la langue pour
 268 simplement avoir accès à la (.) bon préféreraient une forme commune (.) qu'on leur
 269 dise: „**Voilà c'est comme ça!** C'est simple. Il n'y a pas besoin de“ (.) Je pense que
 270 l'occitanisme ne met pas assez en avant le ou les standards peut-être et accrédite trop
 271 l'idée que pour parler vraiment et que la seule bonne parole qui compte est celle des
 272 gens qui le parlent.
- 273 I Donc croyez-vous qu'il faille renforcer l'utilisation ou l'enseignement des variétés
 274 régionales ou des dialectes dans les cours ?
- 275 Am Renforcer les dialectes non. C'est ce qui se fait majoritairement actuellement. Je pense
 276 qu'il faut au contraire renforcer ◊j'ai essayé de trouver un terme pour ça◊ arriver à voir
 277 vraiment une pratique de bimodalité (.) d'avoir deux modalités d'enseigner de pouvoir
 278 enseigner une modalité qui se rapproche le plus possible du coup des expériences
 279 possibles des élèves (.) **mais** leur enseigner parallèlement une variété commune pour les
 280 aider par la suite ◊quand ils vont à l'université par exemple◊ quand (.) ne serait-ce que
 281 quand ils vont partir pour changer de région. Par exemple il y a des cas au collège qui
 282 ont changé de région (.) bon pour un étudiant avancé changer d'un dialecte à un autre
 283 n'est pas un très grand problème. Mais pour un collégien pour quelqu'un de douze ans
 284 passer d'un dialecte à un autre de manière exclusive (.) ça pose problème. Je pense que
 285 l'usage ou la co-modalité ◊d'avoir deux modalités enseignées au même temps◊ pourrait
 286 aussi faciliter les transitions dans une société où les gens ne sont plus des résidents de
 287 leur région toute leur vie.
- 288 I D'après mon sondage, il y a des enseignants qui sont d'accord qu'il faut un
 289 enseignement de plusieurs variétés de plusieurs dialectes. Et croyez-vous que cela
 290 puisse prêter à confusion auprès des élèves ou que cela se fasse facilement puisque les
 291 dialectes occitans ne diffèrent pas trop. Quel est votre avis là-dessus ?
- 292 Am Ouais. Je ne sais pas. Bon à l'université (.) à l'université il est clair que les étudiants
 293 doivent être capables de lire de comprendre des textes dans des différentes variétés
 294 parce que le corpus de littérature occitane ◊le corpus de référence◊ il est
 295 irrémédiablement (.) il est comme ça. Quelqu'un qui (.) de la culture occitane de niveau
 296 universitaire doit pouvoir lire un peu les troubadours doit pouvoir lire la littérature
 297 félibréenne provençale doit pouvoir lire Bodon doit pouvoir lire Manciet comme tout le
 298 monde @(.).@ s'il y arrive parce que c'est du gascon. Hm (.) je crois qu'il faut être
 299 capable de lire ça. Alors après ça je crois que ça dépend. (2) Je crois que les étudiants et
 300 les élèves qui apprennent qui commencent à apprendre dans un collège (.) je crois que
 301 c'est déjà bien s'ils commencent peut-être éventuellement leur forme locale et une
 302 forme commune. Ça pourrait déjà être bien. Actuellement ils ne font que des variétés **les**
 303 **variétés que le prof décide de pratiquer.** Donc je pense que quand on veut ouvrir à
 304 des variétés il faut proposer une variété qui a vocation de standard ◊disons◊ pour
 305 compléter la forme locale. Après ça bon (.) quelques éléments d'initiation c'est bien.
 306 Mais vu le problème qu'il y a pour faire acquérir quelque chose (.) la faiblesse
 307 d'enseignement secondaire de l'occitan je crois qu'il est illusoire de vouloir leur faire
 308 apprendre (.) on a du mal déjà à la fac à leur faire comprendre que dans le nord on dit
 309 *chabra* et au sud *cabra*. Mais c'est encore simple (.) ou apprendre les articles du pluriel
 310 en provençal à des Gascons. Voilà savoir des choses de base sur les dialectes occitans.
 311 Quelquefois on a du mal à leur faire acquérir à l'université **alors comment voulez-**

- 312 **vous qu’au collège au lycée où il y a très peu d’heures et très peu de formations ils**
 313 **arriveront quelque chose?** Je crains que ça soit un peu illusoire.
- 314 I Bien maintenant j’aimerais passer à la fonction sociale de l’occitan. Et ma première
 315 question (.) faut-il survaloriser entre guillemets l’occitan dans la société et le milieu
 316 éducatif ou faut-il le traiter comme les autres langues pour renforcer sa fonction sociale?
- 317 Am Alors là fin je crois que (.) effectivement cela renvoie à des choix qui ont été faits dans
 318 la pédagogie (.) dans la revendication qui aboutit à ce que actuellement l’occitan par
 319 exemple dans notre licence ou notre master sont classifiés dans la catégorie langues et
 320 cultures étrangères et régionales. C’est l’étiquette officielle. Et dans l’enseignement
 321 secondaire l’occitan fait partie des langues vivantes. Donc langues régionales en général
 322 (.) c’est un choix qui a été fait de l’aligner dans les langues vivantes avec (.) **il y a de**
 323 **bonnes raisons à ça**. La bonne raison est effectivement lutter contre une tendance qui a
 324 réabouli à ce qu’on fasse de l’occitan comme du latin autrefois. On prend le texte en
 325 occitan on le lit et on traduit en français. On explique voilà littérairement peut-être.
 326 Donc un enseignement où on écrit et où on fait de la traduction et qui du coup (.) où on
 327 n’a pas à parler. Donc ce n’est pas comme en allemand anglais espagnol où on apprend
 328 à parler. **Là c’est très bien**. Mais le problème c’est que (.) en allemand en anglais en
 329 espagnol la motivation est à l’extérieur. On vous dit: „**Vous voulez aller en**
 330 **Allemagne? Faut parler l’allemand!**“ Bon (.) une raison pour apprendre l’allemand.
 331 Alors qu’en Occitanie vous y êtes déjà et vous parlez français (.) ça va très bien. Qu’est-
 332 ce qu’il faut faire? Il faut donner des raisons. Je crois effectivement qu’il faut passer (.)
 333 il vaut mieux (.) il faut passer du temps à donner des raisons de la motivation. C’est bien
 334 pour ça que il faut le traiter de manière particulière. Il vaut mieux parfois apprendre un
 335 peu moins de langue et plus de motivation qui donne envie de parler et de montrer
 336 qu’ils ont accès à une compréhension (.) du lieu où on habite |
- 337 I De la culture? |
- 338 Am De la culture et cetera. Il faut insister là-dessus. Je ne suis pas du tout favorable à
 339 oublier la langue pour la culture mais je pense que ◦dans la mesure où la culture est sa
 340 perception◦ un élément de motivation pour l’apprentissage (.) ce ne doit être surtout pas
 341 oublié. S’il n’y a pas ça (.) ça sert à quoi d’apprendre une autre langue? Par exemple
 342 beaucoup insistent sur le bilinguisme (.) comme c’est bien pour le développement. **Mais**
 343 **pourquoi pas faire du chinois?** @(.)@ Parce qu’en plus ça sert à aller en Chine. Donc
 344 c’est un bilinguisme mais pourquoi celui-là? Celui-là c’est parce c’est ici que l’occitan a
 345 un sens ◦comme à Montpellier ou à Mont-de-Marsan d’ailleurs◦ Il faut trouver
 346 l’équilibre effectivement. Il faut faire parler mais donner des raisons de parler.
- 347 I Et alors quelle devrait être la fonction sociale de l’occitan dans la société? Ou quelles
 348 sont les niches communicatives qui sont encore réservées à l’occitan?
- 349 Am (2) Il n’y a pas de niches. Il n’y a pas de niches. Vous pouvez entièrement vivre en
 350 français à [Ort] même pour parler aux occitanophones de naissance. Il n’y a plus de
 351 monolingues. J’ai connu une expérience il y a longtemps encore. Une fois je suis arrivé
 352 dans un village. J’arrive à l’épicerie et la marchande de l’épicerie parlait occitan avec
 353 une vieille dame comme ça devant tout le monde. C’était quand même rare devant un
 354 public et après ça elle me dit: „**Oui mais cette femme-là elle ne parle pas français.**
 355 **Elle l’avait appris et puis oublié. Il faut lui parler en occitan pour qu’elle**
 356 **comprenne.**“ Bon c’était dans les années 80 et on pouvait encore trouver des derniers

357 monolingues comme ça. Actuellement il n'y a plus de monolingues ◦sauf peut-être dans
 358 les maisons de retraite par attrition linguistique◦ mais ce sont quand même des cas très
 359 marginaux. **Donc on n'est jamais obligé de parler occitan.** Après ça la question est de
 360 savoir où est-ce qu'il est possible de parler occitan. On peut le parler avec son chat
 361 @(.)@ c'est possible. On peut parler avec Dieu on peut parler (.) Je dis ça aux étudiants
 362 aussi qu'il faut effectivement penser à parler occitan avec soi-même. C'est important
 363 d'essayer faire un monologue intérieur en occitan si c'est possible. C'est-à-dire qu'on
 364 peut apprendre la langue si on commence à décrire ce qu'on voit ◦les paysages dans
 365 lesquels on se promène◦ en occitan. Vivre en occitan intérieurement. Faire du calcul
 366 mental en occitan c'est très bien aussi. [...] Mais cela dit bon (.) moi je pense que si les
 367 intellectuels occitanistes veulent que l'occitan vive leur rôle n'est pas de faire parler
 368 occitan les paysans qui font ce qu'ils veulent qui sont libres (.) ou les ouvriers comme
 369 les employés si vous voulez. Il faut d'abord que les intellectuels occitanistes utilisent
 370 l'occitan là où il peut fonctionner. C'est-à-dire qu'ils fassent des cours en occitan qu'ils
 371 parlent occitan entre eux en tant qu'universitaires quand ils travaillent (.) qu'ils publient
 372 en occitan (.) qu'ils fassent des colloques en occitan et cetera (.) qu'ils utilisent l'occitan
 373 comme langue de culture pour ce qu'ils font eux-mêmes. Il ne faut pas dire: „Faites ceci
 374 ou cela!“ **Faut le faire soi-même.** Il faut utiliser la langue soi-même je pense. Il faut
 375 fonctionner par exemplarité et pas par injonction. C'est très important par exemple là on
 376 a fait ces [Name einer wissenschaftlichen Veranstaltung]. On a créé ça il y a quelques
 377 années. C'est un lieu qui a pour mission de faire de la recherche sur la langue occitane
 378 et mais aussi de développer l'utilisation de l'occitan comme langue de travail chez les
 379 linguistes. Bon il faut proposer à ceux qui apprennent la langue à faire des choses avec
 380 la langue. Un autre exemple une étudiante allemande qui travaille avec Daniela Müller
 381 qui est à Munich a fait un sondage et elle a travaillé sur le gascon. Et en fait elle s'est
 382 rendue compte que les gens qui transmettent au moins dans son échantillon restreint ce
 383 sont ceux qui ont appris (.) les néo-locuteurs. Les néo-locuteurs transmettent. Et donc je
 384 pense que l'occitan est possible dans l'activité culturelle et dans quelques activités
 385 universitaires. Je pense aux activités de loisir et cetera (.) de chant des ateliers de cuisine
 386 des choses comme ça. Il y a des choses qui se pratiquent qui sont des activités
 387 culturelles volontaristes mais bon ◦associatives fin◦ volontariste n'est pas agréable en
 388 même temps c'est pas l'obligation. Je pense que ça (.) ça peut fonctionner. Après ça si
 389 cette pratique-là réveille l'activité des locuteurs ◦des locuteurs primaires◦ très bien
 390 mais on ne peut pas faire parler des gens à qui on a autre- fin directement des gens à qui
 391 on a tout le temps dit: „**Ne parlez pas ce patois!** » Bon du fois ils voient qu'on le parle
 392 et ils se disent que c'est bien. Mais l'injonction hm voilà il n'y a pas effectivement de
 393 réserves (.) peut-être si (.) fin (.) bon (.) oui (.) fin (.) dans le club de chasse de certains
 394 villages il vaut mieux parler patois ◦des choses comme ça◦ Des activités traditionnelles
 395 ou par exemple encore (.) l'autre jour je suis rentré en train et dans le train j'ai croisé
 396 des gens d'un village en Périgord (.) une équipe du gens d'un village qui rentraient
 397 d'une finale (.) des joueurs du rugby à Paris. Ils rentraient ◦ils étaient très sympas◦ Et
 398 là on sentait qu'il y a (.) bon (.) une partie de l'occitan qui émergeait (.) des gens du
 399 rugby du Périgord et que là (.) je pense que dans la convivialité des supporters du
 400 rugby du village en Périgord (.) là l'occitan est possible. Bon comme chez les chasseurs
 401 peut-être de la Lozère de l'Ardèche et cetera. Là il y a quelques petits bouts de réserve
 402 peut-être mais voilà.

403 I Et si l'on regarde les établissements bilingues et immersifs les Calandretas quelle est la
 404 fonction sociale dans ces établissements ?

405 Am Je dois avouer que je n'ai pas de pratique dans les Calandretas donc je ne sais pas très
 406 bien comment cela fonctionne. Je sais qu'ils ont du mal à trouver du personnel par
 407 exemple un enseignant qui parle occitan (.) bon (.) à trouver aussi d'autres exemples qui
 408 enseignent autre chose que la langue (.) justement (.) je viens de parler avec une
 409 collègue qui s'occupe pas mal des Calandretas. Ils ont du mal à trouver des enseignants
 410 de sciences naturelles par exemple (.) qui puissent (.) parce qu'ils veulent aussi donner
 411 des cours autres que de langues en occitan et c'est pas facile de trouver. Donc est-ce que
 412 dans ces établissements-là (.) ce qui se passe je pense (.) ◦là je parle avec prudence◦ (.)
 413 mais ce que je constate également dans mes cours c'est que j'ai du mal avec certains
 414 étudiants (.) mais beaucoup d'étudiants hm à faire sortir l'occitan de l'usage strictement
 415 pédagogique. C'est-à-dire les étudiants acceptent en cours que je leur dis: „*Qué vòl dire*
 416 *dins aqueste tèxte l'expression? Qué vòl dire l'autor quand parla de? Cossí comprenez*
 417 *que? Trobatz un subjontiu!*“ et après „*Vaquí i a un subjontiu!*“. Là ils veulent bien
 418 mais ça après le cours. „*Bon, alara, que fasetz? Ont anatz ? Qual temps ès ? Fa bèl !*“
 419 Là ils ont du mal à échanger en occitan en dehors du cours pédagogique. Pas tous car il
 420 y en aussi qui le font avec plaisir. Le problème (.) un problème de l'occitan enseigné est
 421 que (.) c'est vrai à l'université ◦et c'est vrai je pense dans les cours de langues dans les
 422 écoles publiques◦ et c'est un problème que rencontrent aussi des collègues je pense
 423 dans les écoles (.) dans les Calandretas ◦des écoles associatives◦ c'est que l'occitan ait
 424 tendance à (.) se renfermer dans (.) est légitime dans l'opération pédagogique (.) àhm
 425 c'est le cours d'occitan à l'école (.) c'est bien l'occitan mais en dehors dans la cour de
 426 récréation ou dans la cafétéria à l'université là c'est fini. Les étudiants par exemple
 427 entre eux parlent très rarement occitan à part certains (.) mais la plupart voilà parce que
 428 c'est pour un tas de raisons. Parce que l'occitan même si (.) bon en fait le problème des
 429 étudiants finalement c'est pas tellement que ce soit local ou pas local (.) pour eux c'est
 430 toujours une langue qui est toujours scolaire en un sens ◦qui n'est pas la langue des
 431 jeunes entre eux◦ et donc en français ils ont ce décalage quand ils parlent. Un cours hm
 432 un cours en français c'est un cours en français standard et quand ils parlent avec leurs
 433 copains ce sont des codes linguistiques jeunes. Et l'occitan le problème des formes
 434 locales c'est qu'ils sont pas plus jeunes que le standard (.) bien au contraire que les
 435 formes les formes standard @(2)@ Et ça ça provoque. Ils ont pas deux langues à
 436 s'approprier (.) peut-être un petit peu marginalement certains à travers le rap marseillais
 437 (.) quelques clés voilà d'une langue un peu transgressive avec des codes plus jeunes (.)
 438 peut-être avoir ça éventuellement. **Merci merci Marselha!** @(.)@ Merci à des groupes
 439 marseillais qui vont peut-être fournir des éléments de rupture et (.) mais c'est pas (.) les
 440 vieux ne peuvent pas intervenir dans la langue des jeunes.

441 I Et donc est-ce qu'il y a des mesures qui peuvent remédier à la perte de la fonction
 442 sociale dans l'enseignement que ce soit à l'université ou dans les éc- établissements
 443 scolaires? Qu'est-ce qu'on peut faire pour remédier à cette perte d'après vous?

444 Am Moi je pense qu'il est important effectivement de-de que l'occitan déborde toujours un
 445 peu de sa place pédagogique. C'est-à-dire que (.) essayer (.) de s'afficher d'être présent
 446 déborder du cadre des cours. Bon les collègues d'anglais ou de toutes les autres langues
 447 n'affichent pas leurs emplois du temps ou leurs fiches d'inscription en anglais. Ils
 448 admettent qu'il y a un cadre administratif qui est français. Et puis en occitan je crois
 449 qu'il faut déborder de ça. Il faut que l'occitan se voie et en plus (.) bon (.) les collègues
 450 d'anglais ne parle pas en anglais entre eux en dehors de leurs cours c'est (.) peut-être
 451 certains qui sont anglophones de naissance ou par l'occasion mais majoritairement en
 452 dehors du cours ils parlent ◦ce sont des francophones◦ français entre eux. Bon nous

- 453 nous parlons occitan entre nous et ça paraît important (.) même les travaux dirigés (.)
 454 Bon je pense que ça c'est important de le faire. Bon après ça (.) dans la société plus
 455 généralement je trou- je pense que-que la présence de la langue écrite relativement (.)
 456 bon (.) pourrait inciter un peu. Les plaques de rue les choses comme ça (.) mais
 457 l'expérience toulousaine qui est parfois un peu discutable bon (.) Je ne sais pas si vous
 458 êtes au courant de ça (.) l'occitan dans le métro à Toulouse ?
- 459 I Ouais ouais.
- 460 Am Et ça ça a eu un effet. Je crois que (.) la sonorisation en occitan est une chose qui a un
 461 effet assez puissant parce que c'est l'écrit (.) on le voit ou on le voit pas. Alors que ce
 462 qui saute dans l'oreille on l'entend de toute manière. Les yeux peuvent glisser mais les
 463 oreilles reçoivent le son. Et ça (.) ça provoquait des réactions très passionnées.
 464 Pourquoi? Et bien à la mesure où on entend la langue. Je pense que la présence de la
 465 langue sonore ◦mais pas seulement bien entendu◦ C'est (.) je crois (.) si on peut c'est
 466 important que ça déborde un peu de l'espace pédagogique parce que (.) effectivement le
 467 danger est le ghetto pédagogique. Tout ce qui permet d'en sortir est une bonne chose.
- 468 I Donc l'enseignement n'a pas de rôle dans cette reconquête de la fonction sociale? Pas
 469 du tout?
- 470 Am Si-si-si. Il a un rôle de transmission et puis il a un rôle aussi de (.) bon là à l'université
 471 ◦je suis linguiste◦ mais je crois que les étudiants ne mesurent pas à quel point l'occitan
 472 se légitime par son corpus littéraire. En parlant des langues minoritaires d'Europe
 473 l'occitan a un corpus littéraire extrêmement honorable. Et ça ils se rendent pas compte
 474 que ça c'est pas habituel. Et les étudiants eux souvent (.) les militants ceux qui aussi
 475 souvent (.) ils se réfèrent souvent au corpus du français. **Mais il faut les embêter** il faut
 476 leur faire d'abord la littérature. Je pense que la littérature l'édu- ça a deux fonctions (.)
 477 une façon de légitimation parce que l'occitan se légitime radicalement par les
 478 troubadours par Mistral par Godolin par Bodon par Rouquette par Manciet par Lafont
 479 (.) ça dép- (.) La langue se légitime par son corpus et d'autre part la pratique de la
 480 littérature en occitan permet de (.) et d'ailleurs dans toutes les langues c'est comme ça
 481 actuellement (.) d'apporter de donner des (.) aux mots une-un contenu une expérience
 482 indirecte (.) Du coup ça donne une langue qui n'est pas seulement un système
 483 linguistique qui fonctionne avec un lexique une morphologie et cetera (.) mais avec des
 484 évoqueries des connotations et un-un ressenti. Je pense que le ressenti de l'expérience
 485 existe aussi dans l'expérience quotidienne. C'est parfait s'ils entendent en parlant en
 486 famille ou même si avec le prof on évoque des choses concrètes. J'essaie souvent de le
 487 faire en montrant hors de la fenêtre: „C'est un arbre? Mais qu'est-ce que c'est que
 488 ça? Ah! C'est un *euse*!» Donc ce n'est pas seulement un bruit un élément d'une liste de
 489 mots mais ça parle de la couleur des feuilles de la texture de l'écorce et cetera. Donc
 490 *euse* veut dire un chêne vert concrètement. Aussi la littérature peut avoir ce rôle-là. La
 491 littérature peut donner du poids de l'expérience aux mots ◦je crois◦ Et ça c'est
 492 important. Là il est bien de leur apprendre à conjuguer d'apprendre la langue
 493 techniquement mais pour lui donner de l'exp- du sent- du ressenti derrière la sensation
 494 (.) **il faut la vie et la littérature**.
- 495 I Et puisque vous venez de parler de cette expérience ◦aussi au quotidien◦ Dans quelle
 496 mesure les locuteurs secondaires peuvent-ils changer la perte de la fonction sociale de
 497 l'occitan?

498 Am Ah bien je crois moi que (.) actuellement (.) bon mais ça c'est pas une remarque qui est
 499 nouvelle (.) il y avait déjà un article là-dessus de Robert Lafont „Pour retrouver la
 500 diglossie“ ◦je ne sais pas si vous le connaissez◦ dans la revue „Lengas“. Bon c'est
 501 peut-être un peu bizarre comme article comme titre. Retrouver c'est curieux. Bon mais
 502 déjà (.) il y a une masse de locuteurs qui a hérité (.) qui à l'époque assez importante
 503 mais maintenant moins. Mais c'est une masse qui est (.) elle existe mais elle n'a pas de
 504 dynamisme elle ne se reproduit pas. Alors que les locuteurs ◦les néo-locuteurs◦ ils sont
 505 peut-être pas nombreux mais il y a au moins un certain dynamisme. Je crois
 506 effectivement que c'est pas du tout faire un insulte et réduire la dignité des locuteurs
 507 traditionnels **mais c'est un fait qu'ils ne transmettent pas.** On peut les étudier parler
 508 avec eux c'est bien il faut le faire mais le dynamisme est à côté de ceux qui apprennent.
 509 Et bon c'est là à qu'il faut (.) permettre de ne pas apprendre une langue qui soit qui soit
 510 correcte mais je pense que voilà dans la standardisation il y a aussi partie de mainti- de
 511 reproduction des choses qui sont communes à toutes les formes de l'occitan. Il faut des
 512 étiquettes un peu convenables des choses comme ça. Ça c'est possible. Il faut aussi les
 513 conserver il faut éviter des aberrations (.) il y a des mots qui n'ont aucun sens. Bon (2) il
 514 faut éviter des dérives. Il y a des milieux occitans qui parfois dérivent. Il faut éviter ces
 515 dérives-là. Il faut que ça soit un néo-occitan raisonnable qui ne soit pas coupé de la
 516 langue traditionnelle et qui soit aussi bien ancré dans la littérature. Mais le dynamisme
 517 je crois qu'il viendra à 90 % des néo-locuteurs. Et ce sont eux qui font la langue de
 518 demain. Et si les néo-locuteurs parlent mauvais occitan ou ne parlent pas il n'y aura plus
 519 d'occitan (.) c'est clair. Ce sont eux qui font la langue.

520 I Bien maintenant j'aimerais changer de sujet pour aborder brièvement le rapport entre la
 521 standardisation et la fonction sociale. Donc tout d'abord existe-t-il un rapport entre la
 522 standardisation et la fonction sociale?

523 Am (2) Bien (.) fin (.) dans mon sentiment oui parce que je pense que dans la mesure où (.)
 524 je pense qu'il y a un rôle ◦comme on l'avait dit◦ important des néo-locuteurs. Ce sont
 525 eux qui ont envie de parler qui vont transmettre. Après ça ils transmettent ce qu'ils ont
 526 appris parfois c'est pas terrible mais c'est pas grave. **Vaut mieux parler mal que ne**
 527 **pas parler. Vaut mieux transmettre mal que ne pas transmettre.** Après ça en ce qui
 528 concerne (.) moi je pense que (.) avec l'idée que les universitaires ou les intellectuels
 529 doivent d'abord prêcher par l'exemple c'est-à-dire pratiquer eux-mêmes et pas attendre
 530 à ce que la société se mette à pratiquer grâce à leurs conseils. Il faut faire soi-même.
 531 L'expression d'un intellectuel qui écrit des articles fait de la communication lors des
 532 colloques (.) même certains prennent leur café avec des collègues il peut effectivement
 533 s'amuser à parler *patoès* mais il vaudrait quand même mieux proposer une langue (.)
 534 voilà (.) je pense que le standard a bien un sens là. J'ai lu par exemple récemment des
 535 affiches d'un colloque onomastique à Toulouse qui est un colloque bilingue au moins
 536 dans la communication dans les affichages. Et j'ai regretté que les formes choisies
 537 étaient des formes hyper-dialectales locales. Quel sens rare pour un colloque
 538 international onomastique d'aller chercher des formes à part (.) si c'était une blague bon
 539 mais pour eux l'occitan c'est une langue très sérieuse. Proposer une forme commune
 540 moyenne pour annoncer un colloque c'est bien le lieu où il faut utiliser des formes
 541 standard c'est bien là. Cela n'a pas de sens- sinon on-on devient effectivement une sorte
 542 de blague comme de faire (.) de mettre (.) comme si on fait un colloque en français et on
 543 s'amuse à mettre en verlan des titres des conférences. C'est pour faire rire et cetera. Fin
 544 c'est un usage ludique. Pourquoi pas quelque chose de ludique? Vive ce qui est ludique!
 545 Mais si on veut que l'occitan soit une langue effectivement (.) prise avec un peu de

546 réalité il faut savoir (.) et je pense qu'au niveau des universitaires c'est là qu'il y a là un
 547 besoin évident de standardisation. Il faudrait aussi demander aux collègues qui
 548 apprennent l'occitan ◦vous par exemple qui avez appris l'occitan.◦ Rien que (.) bon
 549 vous êtes linguiste peut-être que vous êtes passionné d'avoir accès à toute sorte de
 550 variété et cetera. Mais c'est quand même plus facile d'avoir accès à une forme de base
 551 d'abord avant d'avoir appris toutes les subtilités du gascon oriental avec son vocalisme
 552 ou de l'alpin avec ces consonnes qui se promènent et cetera. Bon hm parfois il y a
 553 même des collègues qui (.) j'ai du mal à les suivre parce qu'ils emploient des formes
 554 très marquées ◦quoique peut-être par coquetterie◦ mais il faut que je pense que s'il y a
 555 un usage (.) je pense que l'usage intellectuel de l'occitan est un usage important parce
 556 qu'il y a des gens des acteurs potentiels qui peuvent s'en servir qui peuvent le faire qui
 557 ont envie que le faire qu'on le fasse qui peut avoir aussi un rôle d'entraînement. Et cet
 558 usage-là je pense que (.) est-a vocation à être un standard même s'il n'est pas
 559 explicitement standard. Donc c'est dans ce sens-là bon que je réponds oui @(2)@

560 I Et à quel point un enseignement de ou en plusieurs variétés pourrait-il remédier à la
 561 perte de la fonction sociale de l'occitan? Est-ce que ça sert à quelque chose d'enseigner
 562 en plusieurs variétés et d'enseigner plusieurs variétés?

563 Am Ouais. Bon je pense déjà de toute manière il faut enseigner plusieurs variétés parce qu'il
 564 faut donner accès (.) une part ce qui se fait actuellement. Ils enseignent des variétés
 565 locales et c'est comme ça que ça se passe plus ou moins. Maîtriser plus ou moins
 566 véritable c'est comme ça. Après ça dans un modèle culturel (.) un modèle culturel de
 567 l'occitan je pense que (.) dans la mesure où il faut lire des textes dans les variétés
 568 différentes une compétence ◦une bonne compétence◦ en occitan suppose une
 569 compétence à comprendre d'autres dialectes que le sien ou le standard. Bon quelqu'un
 570 qui a une culture occitane doit pouvoir lire des textes qui ne sont pas dans sa variété à
 571 lui parce que le corpus occitan historique n'est pas homogène. Donc après ça par contre
 572 je ne crois pas que les variétés dialectales de l'occitan correspondent à une variété
 573 disons diaphasique hm à des niveaux de langue. Les gens qui apprennent qui parlent (.)
 574 admettons (.) quelqu'un qui sait le languedocien qui apprend le (.) bon hm un Gascon
 575 qui a appris du gascon qui pour lui est comme ça. Il a son occitan c'est du gascon. Et il
 576 apprend à comprendre à repérer des textes provençaux. Il les repèrent comme une
 577 pratique extérieure mais c'est pas une pratique. C'est une compétence pour lire des
 578 textes pour enrichir sa capacité à pratiquer la langue mais ça n'a pas d'influence sur sa
 579 pratique. Et donc (.) fin (.) moi j'essaie quelquefois de manifest- faire comprendre qu'il
 580 y a en occitan des éléments diaphasiques (.) qu'il y ait des niveaux de langue un petit
 581 peu. Il est clair qu'une langue minorisée (.) qu'il y a un écrasement de registres dans la
 582 mesure où le français occupe le registre supérieur (.) L'occitan n'a pas autant de
 583 variations de registres que le français. Dans le français d'un francophone exclusif il y a
 584 tant de niveaux. L'occitan bon traditionnel un niveau supérieur y manque (.) du coup il
 585 y a (.) néanmoins il y a des effets de stratification et qu'on peut compléter justement par
 586 l'occitan qu'on apprend à l'université ou même au lycée et cetera. On peut acquérir du
 587 vocabulaire en haut et apprendre par le dire en bas ou l'inverse par défaut (.) vous voyez
 588 ça m'est arrivé récemment en lisant une annonce pour une université occitane d'été et
 589 pour dire „Attention!“ ils disent „*Mèfi!*“. C'est très bien de dire *mèfi*, c'est même très
 590 typique mais au départ un mot plutôt trivial. C'est un peu à cause de l'argot marseillais
 591 justement. En français ça veut dire „Fais gaffe!“ et c'est très bien mais utiliser *mèfi* pour
 592 dire attention (.) il vaut mieux dire *atencion* ou *prenetz garda* ou bien *avisatz-vos*. Ça
 593 serait plus neutre mais dire *mèfi* (.) c'est très bien mais c'est pas un mot (.) sur une

594 affiche (.) sauf pour rire éventuellement. Ça (.) la prise de conscience de la stratification
 595 en occitan c'est pas quelque chose d'évident. Pour beaucoup d'occitanistes il y a l'idée
 596 que l'occitan devrait être (.) restaurer une-une sorte d'égalité générale des formes
 597 linguistiques (.) Il y a un refus de (.) une baisse de ◦fin◦ diglossie (.) Il y a l'utopie
 598 d'une langue où il n'y aurait plus de distinction voilà un refus de la distinction
 599 linguistique. Et l'occitan serait un moyen de fuir la distinction linguistique. J'ai essayé
 600 d'y réfléchir à partir de Bourdieu qui parle de franc parler. Bourdieu dit que tout
 601 échange linguistique est un échange évalué socialement. Et même quand copains se
 602 parlent il y a un jeu d'évaluation quelque part mais quand même il estime qu'il y a sur
 603 le zinc du bistrot un parler qu'il appelle le franc parler. C'est-à-dire un parler qui
 604 échappe à l'évaluation sociale qui est un parler totalement libre. Et l'occi- le patois
 605 correspond un peu au franc parler. Pourquoi il existe pour certains (.) pour l'occitan par
 606 exemple il y a aussi un discours qui dit: „**Ah! Mais le patois est mieux que le français**
 607 **c'est plus beau c'est plus ceci plus cela.**“ Ça correspond effectivement souvent à une
 608 valorisation qui renvoie au fait que (.) en patois il n'y a pas ou peu de distinction
 609 linguistique. Le français est la langue dans laquelle il y a des bourgeois des intellectuels
 610 des gens puissants qui parlent d'une certaine manière et puis il y a des gens qui sont
 611 moins puissants moins riches et cetera et qui parlent autrement. **Le français est une**
 612 **langue de mesure sociale.** L'occitan est globalement en bas mais en occitan tout le
 613 monde est à peu près égal (.) il n'y a pas de distinction linguistique par l'occitan. Et
 614 d'un côté le patois est une sorte de paradis linguistique voilà parce qu'il n'y a pas de
 615 distinction linguistique. Il n'y a pas de distinction alors que le français est l'enfer de la
 616 compétition @(.)@ Et donc ça:: (.) les occitanistes quelque part hm ne veulent pas
 617 renoncer au paradis patois. Ils veulent que l'occitan ça soit quelque chose de tout bon où
 618 toutes les formes soient égales et où il n'y ait aucune différence. Et malheureusement si
 619 l'occitan réussissait à redevenir quelque chose (.) une pratique qui est socialement
 620 pertinente et importante on irait très difficilement pour le combattre on dirait qu'il faut
 621 être tolérant accept- mais qu'il y ait des distinctions des gens une forme qui soit
 622 considérée plus prestigieuse que l'autre. Et ça je crois que les occitanistes sont pas
 623 souvent (.) acceptaient ça. Et donc il y a (.) et que du coup leur refus d'accepter cela
 624 contribue à leur refus du standard et du coup à leur refus de certains types de langues.
 625 Là il y a un vrai problème je crois.

626 I Et puisque vous venez de parler de ce franc parler croyez-vous qu'un rapprochement
 627 entre les locuteurs primaires ◦ceux qui existent encore◦ et ceux secondaires puisse-t-il
 628 lier la standardisation et la fonction sociale?

629 Am Bien je pense qu'un rapprochement avec les locuteurs (.) je pense extrêmement bien de
 630 rapprocher autant faire (.) se peut (.) dès que possible les locuteurs primaires et
 631 secondaires. Je=je j'incite les étudiants à le faire ähm je pense qu'il faut-faut les
 632 préparer mais le prob- fin le problème principal avec ça c'est que (.) Je leur dis: „Ne
 633 vous imaginez pas que si vous savez parler et que vous sachiez parler comme (.) de
 634 manière que si vous saviez parler la variété exacte de l'endroit parce que vous savez
 635 parler qu'on va vous parler en occitan. Parce que les gens qui parlent occitan (.) les
 636 locuteurs primaires traditionnels (.) ils ont appris à parler et ils ont aussi appris **à qui ils**
 637 **parlent occitan.**“ C'est-à-dire typiquement quelqu'un qui a appris (.) qui parle à ses
 638 frères et ses sœurs par exemple (.) avec ses parents ◦s'ils sont encore vivants◦ Il parle
 639 avec ses parents il parle avec ses frères et ses sœurs ses amis fin des gens de sa
 640 génération et il a parlé français avec ses enfants et donc avec ses petits-enfants et donc
 641 (.) pour parler franç- pour parler occitan avec les étudiants en occitan qui (.) pour qui ils

642 sont les grands-pères les grands-oncles ou les cousins et cetera. Il faut qu'ils changer
 643 le=son système de rôles linguistiques. Et ça=ça se fait pas comme ça. Les jeunes qui
 644 reviennent de l'université et disent: „*Papet*, parle-moi!“ mais eux ils n'arrivent pas. Là
 645 la façon de faire c'est de faire une enquête parce que là on donne une raison une raison
 646 pour (.) „Ah! C'est pour l'université! Donc je vais le faire.“ Et après ça si ça se passe
 647 bien ça peut devenir autre chose. Mais c'est très compliqué (.) c'est pas pour des raisons
 648 de langue elle-même mais pour le système des rôles linguistiques. Un locuteur un néo-
 649 locuteur il a appris à parler l'occitan avec tout le monde un locuteur traditionnel il parle
 650 occitan avec ceux avec qui il parle qui sont identifiés A B C D et c'est fini. Il n'y a plus
 651 cette ouverture-là. Voilà c'est=c'est (.) bon (.) ähm je pense (.) je crois que c'est un (.)
 652 peut-être que (.) mais c'est très tard (.) parce que peut-être que des locuteurs (.) ce qui
 653 peut inciter les locuteurs traditionnels c'est de voir les gens parler et pas avoir
 654 l'impression que=qu'on (.) va les trouver et „Allez-y parlez parlez parlez! Qu'est-ce qui
 655 vous prend?“ Si les jeunes parlent entre eux ils peuvent plus facilement parler avec leurs
 656 grands-pères mais s'ils ne parlent pas entre eux le grand-père restera comme il est.

657 I Hm. Bien. Et maintenant j'aimerais aborder le dernier sujet (.) donc l'enseignement des
 658 compétences pragmatiques. Quels objets ◊pardon◊ objectifs langagiers est-ce que vos
 659 étudiants devraient atteindre? Quels sont les objectifs langagiers?

660 Am (2) Bon nous (.) nous c'est un=un peu particulier parce que (.) effectivement dans un
 661 cadre universitaire les objectifs langagiers sont des objectifs qui sont assez (.) ce sont
 662 des objectifs finalement (.) les collègues de littérature vous diriez que c'est écrire une
 663 dissertation @(.)@ et de faire un exposé (.) une explication de texte en occitan ou de
 664 maîtriser la langue pour pouvoir expliquer un texte (.) un texte littéraire quelconque et
 665 bon (.) Les objectifs sont assez spécifiques. Il y a aussi des cours de langue. Dans les
 666 cours de langues il y a quand même un peu de (.) parce que (.) dans le cursus il y a des
 667 cours de langue et de littérature et les cours de langue (.) en plus à l'université il faut
 668 dire que (.) nous avons des étudiants qui sont (.) qui ont déjà fait l'occitan au lycée qui
 669 sont là pour faire une licence d'occitan et donc il y a des étudiants qui commencent de
 670 rien et là on leur apprend à dire „*Cossí vas? Fa bèl! Vòls beure un cafe?*“ Alors là
 671 l'objectif pragmatique c'est l'échange au quotidien. Effectivement même pour les autres
 672 on essaie de faire une chose qu- (2) Donc l'objectif en linguistique c'est de (.) d'écrire
 673 des choses (.) Je=j'essaie d'utiliser la linguistique comme un moyen ähm de renforcer la
 674 confiance dans la langue parce que la linguistique c'est (.) il y a un côté comme un peu
 675 (.) c'est une science assez codifiée faire cours de phonétique. „Qu'est-ce que c'est
 676 qu'une labiale? Une palatale? Une vélaire? Et cetera. Qu'est-ce que c'est qu'un trait
 677 distinctif un phonème? Et cetera.“ Il y a un jeu de mots comme ça techniques et qu'on
 678 peut manipuler par la suite donc ça fait un vocabulaire réduit avec des mots (.) bon.
 679 Donc là aussi ça peut faciliter aussi l'expression d'avoir affaire à un domaine technique
 680 borné. Il ne faut pas que la langue se limite à la phonologie bien entendu @(.)@ Mais
 681 (.) on pourrait espérer que la linguistique quelquefois puisse donner l'occasion d'une
 682 pratique un peu libérée dans la mesure où elle donne un cadre limité un nombre de mots
 683 limité. On les pratique on les manipule genre sonorisation non-sonorisation voisement
 684 dévoisement des choses comme ça. Mais bon l'objectif c'est la manipulation de langue
 685 technique (.) de langue littéraire voilà c'est plus compliqué parce que (.) il y a toute une
 686 gradation entre la littérature et la vie qui a moins (.) encore que ähm en poèmes c'est
 687 essentiel aussi la phonétique par exemple et la phonologie. J'es=j'ai étudié (.) Il faut
 688 expliquer (2) voilà ça faire avec le corps. Il faut savoir maîtriser par exemple une labiale
 689 il y a un côté physique et il est important que ça se relie au corps. Donc ça c'est un

690 objectif relativement important. Mais sinon (.) j'essayais (.) ce qui est très bien si on
 691 peut le faire (.) de faire sortir les étudiants justement vers des endroits des locuteurs
 692 traditionnels dans les campagnes dans le Quercy dans les Pyrénées ou dans l'Aveyron
 693 où on a accès à parfois des militants occitanistes locaux et puis à des gens qui parlent la
 694 langue traditionnelle locale. D'une part pour faire un peu des études de linguistique
 695 dessus (.) sur les formes locales et puis aussi pour éprouver le fait que l'occitan ça se
 696 comprend quand même entre locuteurs traditionnels et locuteurs *○néo-locuteurs○* qu'il
 697 y ait des échanges possibles. Et aussi de se retrouver avec des profs en dehors d'un
 698 cours et d'avoir à parler aux profs. „Ah bien (.) à quelle heure on mange? Où est-ce
 699 qu'on se trouve ce soir? Qui est-ce qui dort dans la ferme et qui va au foyer rural?“
 700 Des ch- voilà pour avoir un échange informel concret et ça c'est bien. Si on le fait c'est
 701 bien parce que (.) effectivement ça (.) on sort (.) mais il faut en faire plus effectivement
 702 pour avoir ces immersions-là à la fois pour avoir le contact avec les locuteurs
 703 traditionnels pour voir finalement que donc ça peut se faire ça marche c'est pas un (.)
 704 donner du sens. C'est la découverte du sens. Quelquefois aussi il y a des locuteurs
 705 traditionnels souvent ne connaissent que l'occitan à la télévision. Et l'occitan à la
 706 télévision c'est pas toujours très naturel. Le standard à la télé n'est pas toujours
 707 excellent. Les gens qui parlent à la télé ils ont un petit peu codifié leur forme à eux (.)
 708 Ils sont pas (.) voilà c'est (.) il y a des choses parfois un peu curieuses. Du coup ils ont
 709 un peu d'éton- de méfiance et là seulement les étudiants (.) il va se méfier de les
 710 comprendre. Mais ça c'est effectivement une chose (.) ce genre de choses-là (.) il
 711 faudrait pouvoir vivre avec les étudiants toute l'année *@(2)@* et les amener plus comme
 712 ça. Voilà c'est la raison qui donne du crédit à des sorties comme ça. **C'est bien (.) c'est**
 713 **très bien.**

714 I Et donc vous accorderiez une importance assez grande aux compétences pragmatiques
 715 d'une langue? C'est ça?

716 Am Oui parce que fin (.) je pense que (.) *fi::n @(.)@* Oui effectivement parce que cela fait
 717 partie de ce qu'on appelait la sortie du ghetto pédagogique. C'est-à-dire que (.) ça veut
 718 dire être capable de faire autre chose que répondre à une question formatée par prof ou
 719 de=de de dire des=des (.) bon (.) de pouvoir vraiment se servir de la langue (.) s'en
 720 servir pour faire des actes du quotidien demander à boire ou à manger (.) des
 721 renseignements (.) en situation réelle. Et en cours ils devraient demander au prof „Quel
 722 jour aura lieu l'examen?“ en occitan et pas (.) dès qu'on passe à des choses comme ça
 723 on commence en français parce que là on sort de la pédagogie. Justement on passe au
 724 français mais arriver à dire „*Quora se farà l'examen? Diluns o dimecrés?*“ et de
 725 comprendre d'avoir compris (.) ça c'est important. Et puis aussi passer des compétences
 726 purement scolaires (.) ça c'est aussi le rôle de l'université (.) à des compétences réelles
 727 (.) de comment dire (.) pour des recherches ou des types d'activités culturelles on a un
 728 master en culture occitane et cetera. L'idée est d'être capable de faire des choses en
 729 occitan effectivement parce que la recherche est une vraie activité ou la réflexion sur la
 730 langue et cetera ou que le travail (.) d'études de la langue servent petit petit pour penser
 731 ou la production culturelle des choses comme ça. Ça c'est vraiment important *@(.)@*
 732 Bon voilà (.) en faisant de petites choses dans ce sens-là *○parce que nous avons pas*
 733 *beaucoup pas tant d'étudiants que ça○* ils n'ont pas tous le niveau qu'il faudrait qu'ils
 734 aient pour faire des choses qu'il faut qu'il fassent.

735 I Donc la faculté de communiquer adéquatement selon le contexte est plus importante
 736 *○pour vous○* que la maîtrise formelle de la langue donc la maîtrise de la grammaire du
 737 lexique de la phonétique? (2) Ou est-ce égal (.) les deux?

- 738 Am **Mais oui** (.) **seulement comment dire ça?** C'est effectivement (.) bon je pense que les
 739 uns qui communiquent généralement sont les uns qui ont envie d'utiliser la langue. Et
 740 donc je crois effectivement qu'il vaut mieux avoir envie d'utiliser la langue et de la
 741 utiliser d'abord mal et ähm qu'on ait envie d'apprendre et qu'on n'attende pas pour
 742 parfaitement parler au lieu de ne rien dire. Ça c'est effectivement un des défauts à
 743 évacuer. Très souvent d'ailleurs les étrangers qui viennent dans mes cours d'occitan
 744 essaient de parler. Normalement un Erasmus qui vient essaie de parler occitan sans
 745 complexes alors que des étudiants (.) certains étudiants d'ici ont toujours peur de parler
 746 de ne pas être bien. Donc effectivement on croit que (.) en supposant que c'est pas (.)
 747 pourtant (.) ça reste une pratique approximative et cetera. Mais il vaut mieux parler en
 748 se trompant que de @(.)@ se taire parfaitement.
- 749 I Et donc croyez-vous qu'il existe une différence entre ces objectifs parmi les acteurs
 750 concernés donc les enseignants les étudiants les parents aussi les autorités politiques ?
- 751 Am (2) Je suis désolé mais je ne comprends pas très bien la question. Est-ce qu'il y a (.)
- 752 I Existe-t-il une différence entre les objectifs des acteurs concernés donc les objectifs
 753 qu'ont les enseignants les étudiants les parents les autorités et cetera?
- 754 Am Bon (.) je crois que les différences qui existent quelquefois c'est que certains élèves en
 755 secondaire ähm et certains étudiants à l'université (.) leur objectif c'est d'avoir une note
 756 au bac ou là aussi @(.)@ d'avoir une licence. Bon après ça (.) c'est pas hm vraiment
 757 pratiquer l'occitan ou de contribuer à le faire vivre. Et parfois on se demande du coup
 758 pourquoi ils font une licence d'occitan et pas d'autre chose? Mais là je crois que (.) fi:n
 759 (.) là il y a effectivement un écart oje ne sais paso aussi (.) il faudrait aussi voir
 760 l'enseignement secondaire et des échos des retours par certains collègues et des
 761 inspecteurs qui disent quelquefois que certains profs aussi pour eux l'occitan (.) il y a
 762 des profs qui sont pleins d'enthousiasme et qui développent l'occitan qui l'enseignent
 763 (.) Bon l'occitan est pas souvent une discipline comme ça (.) ce n'est pas nécessaire
 764 donc du coup si l'on étudie il faut se passionner je pense et avoir envie de faire quelque
 765 chose sinon ça ne sert à rien si on le fait juste comme ça. Mais d'autres se disent „Voilà
 766 l'occitan après tout c'est tranquille. Mes parents s'en fichent un peu donc ils me laissent
 767 tranquille pour faire ça. Ils me fatiguent pas trop (.) j'ai pas voilà (.) J'ai=j'ai (.) il y a
 768 plusieurs postes ici je veux pas partir au loin (.)“ Donc certains ont une approche (.)
- 769 I Pragmatique? @(.)@
- 770 Am Ils sont très peu nombreux mais certains sont odisonso un peu passifs dans les choses
 771 (.) un peu réducteurs quoi. Bon à l'université ce n'est pas le cas pour beaucoup mais (.)
 772 bon cert- (.) c'est quand même toujours un effort de leur de leur (.) d'avoir une approche
 773 forte pour leur dire „Vous n'êtes pas seulement là pour avoir une note. Passer avec 10
 774 de moyenne en errant par ici et là n'est pas (.) Il faut apprendre à écrire des choses sans
 775 trop de fautes dans le texte. Il faut quand même que vous soyez actifs. Et que si vous
 776 n'êtes pas vous actifs dans la langue oprenons l'exemple de l'anglais.o Que vous
 777 contribuiez au cours d'anglais ou pas pour votre licence d'anglais (.) et que vous ayez
 778 10 et que vous parliez mal et vous êtes reçu en parlant mal (.) l'anglais se portera très
 779 bien malgré (.) sans vous. Par contre l'occitan si c'est pas vous qui parlez si c'est pas
 780 vous qui êtes actifs ou efficaces (.) qui est bon (.) qui a une culture une capacité à parler
 781 (.) c'est personne. C'est vous ou personne. Bon (.) après ça faites ce que vous voulez
 782 mais si vous voulez faire l'occitan sérieusement il faut le prendre au sérieux. Si vous ne

783 le prenez au sérieux c'est pas la peine. Bon mais ça (.) c'est le souhait (.) c'est ce que
 784 dirait l'âme. Mais dans la réalité (.) bon. Les parents (.) je ne sais pas ce qu'ils
 785 attendaient les parents. Les parents des étudiants. Mais même pour (.) concrètement (.)
 786 faire un master patrimoine occitan vous travaillez dans une structure une comité
 787 départementale une association qui développe l'occitan. Si ils sont pas actifs avec la
 788 langue (.) s'ils ne parlent pas (.) s'ils n'ont pas envie de parler (.) de pratiquer la langue
 789 ils sont pas recrutés (.) parce que ◦heureusement dans ces structures-là◦ il est demandé
 790 d'avoir une capacité à parler à être actif linguistiquement. On n'est pas crédible pour
 791 vouloir faire de la culture occitane dans un département dans une ville si on ne sait pas
 792 parler. Donc là (.) heureusement il y a convergence entre les compétences pragmatiques
 793 comme vous les appelez très justement et la possibilité d'avoir un emploi. Trouver un
 794 travail de culture occitane. Il s'impose (.) pas seulement une connaissance grammaticale
 795 froide mais une capacité à communiquer à utiliser la langue. Et s'ils ont pas ça (.)
 796 capacité et volonté (.) ils auront moins de chances de trouver un travail.

797 I Et comment peut-on enseigner des compétences pragmatiques? Comment peut-on
 798 arriver à ce niveau linguistique langagier à l'université (.) à l'école?

799 Am Ah **si je le savais** @(2)@ Je ne sais pas (.) effectivement (.) j'essaie de développer des
 800 compétences pragmatiques autour de ce que je fais moi. J'essaie de faire bon ähm mais
 801 bon ◦je ne sais pas◦ franchement je n'ai pas de méthode originale spéciale pour (.)
 802 j'essaie de les faire parler (.) je leur parle (.) je les fais travailler sur la linguistique et la
 803 littérature. Quelquefois ◦comme je vous ai dit tout à l'heure◦ on essaie aussi de faire (.)
 804 de pratiquer l'occitan avec eux en dehors du cours par exemple (.) la *setmana occitana*
 805 la semaine occitane qui se tenait cette année à l'université du Mirail. C'est comme ça
 806 mais on voit bien que là il y a un problème qui se pose et que (.) c'est l'association des
 807 étudiants qui travaillent pour=pour (.) cette semaine-là. Eux-mêmes quand ils
 808 fonctionnent entre eux pour préparer la *setmana occitana* (.) bon que les profs soient là
 809 ou pas (.) on a un rôle plutôt incitateur dans le sens d'un usage de la langue pour
 810 l'organisation et l'échange entre eux. Il est rare que ce soit en occitan entre étudiants
 811 parce que:: pour de différentes raisons. Donc des compétences pragmatiques servent à
 812 vivre complètement en occitan accepter ça c'e::st=c'est (.) je ne sais pas (.) Ce sont des
 813 occasions effectivement (.) organiser une *setmana* c'est un événement culturel et s'ils
 814 parlent comme ça en dehors du cours bon (.) Parlant de mes étudiants de master quand
 815 je les fais travailler sur leur sujet je leur explique un tas et je fais ça en occitan. Bon (.)
 816 après ça c'est beaucoup plus compliqué pour eux même s'ils veulent que je passe au
 817 français parce qu'ils se sentent plus à l'aise mais je pense que (.) même si je les embête
 818 ça me paraît formateur parce que ça les oblige à formuler des choses et à pratiquer la
 819 langue et à lui faire confiance et à se dire „Voilà je comprends des choses et en
 820 formulant des choses que je comprends je découvre l'occitan.“ Et c'est pas quelque
 821 chose que je pla- (.) **je fais ma vie en français (.) et après je plaque l'occitan dessus**
 822 **pour décorer quoi.** Comme une étiquette quoi. Non c'est plus compliqué mais bon (.)
 823 je pense que tout petit bout (.) j'avoue que je suis très modeste là.

824 I Voilà c'est ma dernière question. Vue la fonction sociale de l'occitan qui est plutôt
 825 restreinte quel est l'intérêt des compétences pragmatiques?

826 Am (2) Bien effectivement (.) l'intérêt c'est hm en un sens l'occitan a une légitimité
 827 culturelle qui pourrait (.) qui fait pour des occitanistes (.) au sens des gens qui étudient
 828 l'occitan (.) même si personne ne le parle. Comme il y a encore des latinistes ou ceux
 829 qui font de l'acadien ou du vieux perse des gens comme ça. C'est (.) parce qu'il y a un

830 intérêt culturel et il faut des gens pour étudier ça. Et bon (.) il y aura toujours le corpus
 831 occitan historique et il justifiera quelques spécialistes pour dire qui a dit ça ou ça (.)
 832 peut-être un poste ou deux (.) je ne sais pas quoi (.) à l'École Pratique des Hautes
 833 Études ou au Collège de France pour faire ça. Mais l'enjeu c'est que de faire savoir que
 834 ce corpus culturel historique est aussi une langue vivante. Et ça (.) s'il y a des gens qui
 835 peuvent (.) du coup je crois que (.) actuellement (.) **en fait votre question pose une**
 836 **question compliquée** (.) à savoir quel est l'avenir réaliste pour l'occitan finalement.
 837 Qu'est-ce qu'on peut avoir comme schéma imaginable pour que ça soit qu'autre chose
 838 (.) qu'une érudition historique? Et je pense que (.) on peut imaginer de qu'il y a quand
 839 même (.) faire fonctionner une pratique (.) des gens qui pratiquent la langue. Pour
 840 l'instant ce sont toujours plus ou moins des néo-locuteurs avec parfois des bases de
 841 transmission familiale néo-locutrice. Je vois par exemple des collègues qui ont appris la
 842 langue et qui l'ont parlé à leurs enfants et ces enfants ont appris la langue en famille
 843 aussi. Je n'imagine pas de repasser à une reconquête linguistique de 90 % de la société
 844 mais l'idée qu'il y ait quand même une minorité qui parle qui fasse entendre la langue
 845 dans la société est que cette minorité-là (2) sa pratique est un sort pour tout le monde.
 846 C'est-à-dire il y a l'idée d'avoir à la fois une pratique vivante qui se maintienne même si
 847 c'est (.) une minorité qui se maintient qui fonctionne qui arrive à organiser une
 848 production culturelle et intellectuelle qui existe et qui ne soit pas uniquement tournée
 849 vers elle-même. Que ça ne soit pas uniquement un club des gens qui pratiquent une
 850 langue ésotérique entre eux mais que cette langue-là quand même voilà (.) que c'est
 851 admis que c'est une langue qui intéresse tout le monde et qui du coup soit enseignée.
 852 Donc je pense qu'il y a un modèle possible de continuer de vie pour la langue (.) voilà.
 853 Une pratique qui se sait minoritaire qui ne prétend pas être celle de tout le monde mais
 854 qui s'organise pour pouvoir durer en étant minoritaire et en ayant un sens pour la
 855 majorité. **Une pratique minoritaire qui a un sens pour la majorité.** Avec donc des
 856 points de passage effectivement des connaissances culturelles des activités des festivals
 857 des choses qui y sont liées (.) tout ce qui se fait du coup dans les collectivités locales (.)
 858 des festivals des musées les activités autour de la langue le fait de la valoriser dans les
 859 lieux publics des choses comme ça. C'est important et ça pourrait servir de pont entre
 860 une pratique qui est actuellement (.) c'est comme ça (.) minoritaire mais elle est quand
 861 même (.) mais ce n'est pas celle d'une secte @(.)@ qui fait ça uniquement pour elle-
 862 même mais qui en pratiquant cette langue de manière minoritaire pratique une langue
 863 qui est à tout le monde qui est ouverte à tout le monde. **Une langue minoritaire**
 864 **ouverte au monde.** C'est ça le schéma possible je pense. Un autre schéma possible est
 865 que l'occitan perd totalement son sens et qu'il n'y a plus du tout une pratique
 866 effectivement. Ça sert à ça (.) ça sert parce qu'on croit qu'il y a une vie possible pour
 867 l'occitan actuellement. Si on n'y croit pas (.) bon on fait de la philologie. C'est très bien
 868 la philologie.

869 I Voilà c'est une très bonne conclusion je trouve.

870 Am Faut rester optimiste.

871 I C'est un souhait (.) Auriez-vous encore des remarques supplémentaires relatives à
 872 l'enseignement de l'occitan (.) que ce soit par rapport à l'université ou des souhaits des
 873 propositions?

874 Am Bien voilà (.) des souhaits des propositions (.) je pense que (.) si il y a une volonté
 875 politique que l'occitan existe un tout petit peu faut quand même voir que les moyens
 876 pour l'occitan ○les moyens sont dérisoires.○ Par exemple j'ai une collègue qui s'occupe

877 des épreuves de CAPES pour recruter des enseignants du secondaire mais ils ne peuvent
878 recruter que quatre ou cinq postes pour l'ensemble de l'occitan (.) c'est ridicule. On
879 vient de créer une agrégation. On a mobilisé des enseignants d'occitan on a organisé des
880 jurys on a réuni des gens à Paris deux ou trois fois on a rédigé des épreuves écrites on a
881 passé plus de 40 personnes (.) 20 ont passé les épreuves complètement on en a fait venir
882 quatre à Paris pendant une semaine pour en recruter un (.) Donc pour recruter une seule
883 personne on a mobilisé un nombre assez important avec (.) on a publié un programme
884 officiel. Et en plus on ne sait même pas s'il y aura un poste l'année prochaine. Peut-être
885 dans trois ans seulement ○on ne sait pas.○ Il y a aucune visibilité. Il est évident que les
886 moyens qui sont mis en service sont dérisoires. Si on veut vraiment faire quelque chose
887 on peut déjà améliorer quantitativement à ce point l'occitan e::t voilà (.) Ça c'est des
888 mesures quand même relativement (.) ça suffira pas de dire qu'il faut arriver à 30 % de
889 plus. Effectivement assurer une présence et une présence qui soit (.) on va dire (.)
890 équilibrée. Il faut à la fois donner de la motivation compte tenu du culturel et de la
891 pratique avec des compétences techniques grammaticales et pragmatiques également (.)
892 articuler les raisons d'apprendre avec l'apprentissage elle-même parce que s'il n'y a que
893 de l'apprentissage sans raison d'apprendre ça sera (.) mais (.) il faut de l'offre. Il faut
894 qu'il y ait de l'offre. Il faut qu'il y ait des cours dans les lycées parce que s'il n'y a pas
895 de cours dans les lycées (.) On peut faire beaucoup mieux qu'on fait actuellement car ce
896 qu'on fait c'est très très très minimal.

897 I Espérons le mieux. Je vous remercie vivement de m'avoir accordé du temps pour cette
898 interview. *Plan mercés pel vòstre temps e per la vòstra disponibilitat. Vos disi al còp*
899 *que ven.*

900 Am *Ambe plaser e al còp que ven.*

11.9.2. Interview 2 (Bf)

Daten zum Interview:

- interviewte Person: Bf
- Datum des Gesprächs: 9. Juli 2018
- Dauer des Gesprächs: 59 min.
- Art des Gesprächs: Videokonferenz

- 1 I Bonjour je vous remercie vivement de m'accorder du temps pour l'interview suivante
2 qui fait partie de ma thèse de doctorat en sociolinguistique occitane. L'interview est
3 consacrée au sujet de l'enseignement de l'occitan en France. Avant de commencer êtes-
4 vous d'accord que j'enregistre notre entretien pour mon travail de recherche?
- 5 Bf Oui je suis d'accord.
- 6 I Alors ma première question. Dans quel type d'établissement scolaire enseignez-vous ou
7 avez-vous déjà enseigné dans votre carrière professionnelle?
- 8 Bf Alo:::rs (.) j'ai enseigné à la *Calandreta* et ensuite (.) là j'enseigne au collège et au
9 lycée.
- 10 I Et c'est de l'enseignement bilingue?
- 11 Bf Actuellement non. C'est=c'est (.) si. Il y a une partie voilà (.) Ça a démarré cette année.
12 J'ai eu essentiellement de l'option et maintenant une ◦bientôt deux◦ classes en
13 bilingue.
- 14 I Et depuis quand (.) depuis combien d'années enseignez-vous déjà l'occitan?
- 15 Bf Ähm depuis=depuis (.) ah ça doit faire hm ◦sept◦ hm |
- 16 I En gros |
- 17 Bf Depuis une douzaine d'années.
- 18 I Donc vous êtes déjà expérimentée.
- 19 Bf On va dire ça oui @(.)@ À peu près.
- 20 I Bon (.) alors mon premier sujet c'est la standardisation de l'occitan et donc ma première
21 question dans ce vaste champ. Quelle importance accorderiez-vous (.) tant à titre
22 personnel que dans vos cours (.) au double système selon Pierre Bec. Cela veut dire un
23 système linguistique composé d'une langue véhiculaire ◦donc l'occitan standard◦ et les
24 langues vernaculaires ◦donc les dialectes et variétés régionales.◦
- 25 Bf (2) Alo:rs pour moi (.) alors si j'ai bien compris la question (.) c'est de dire si je les mets
26 toutes les deux sur le même plan (.) sur la même acceptation?

- 27 I Voilà. Quelle est l'importance pour vous en ce qui concerne le standard ainsi que les
28 dialectes (.) tant dans vos cours que dans votre vie privée dans vos relations
29 professionnelles et cetera?
- 30 Bf Je pense qu'il faut valoriser les deux et en particulier celle qui est véhi- pardon
31 vernaculaire puisque c'est celle qui va créer des liens entre les différentes générations (.)
32 je pense. (2) Quand ça arrive (.) quand ça arrive quand j'ai des élèves qui me disent
33 „Oui mais papie ou mamie ne dit pas ça.“ (.) je leur dis „Fais confiance à papie ou
34 mamie.“ Mais il y a (.) voilà. C'est le plus difficile parfois de dire (.) de faire
35 comprendre aux personnes de ce qu'elles parlent (.) pour moi c'est de l'occitan. Pour
36 moi (.) l'occitan n'est pas seulement ce que les enfants apprennent à l'école parce qu-
37 on prend un parti pris en tant qu'enseignant e::t (.) comment di::re (.) oui (.) et
38 quelqu'un qui va essayer de véhiculer une langue on prend un parti pris sur ce qu'on a
39 appris et (.) ce qui nous semble plus général ◦fin plus standard◦ voilà (.) peut-être.
40 Mais quand on peut avoir accès à une autre façon de dire hm je pense qu'il est important
41 de le valoriser e::t oui (.) de le dire aux élèves.
- 42 I Et donc d'après vous les enseignants emploient-ils des variétés régionales (.) donc des
43 dialectes (.) que le standard ?
- 44 Bf (2) Alors pour moi c'est difficile parce que (.) a priori (.) je suis dans le standard
45 puisque (.) on nous dit que le languedocien et nous vraiment ici on est (.) j'ai entendu
46 parler de l'occitan standard et je me suis vraiment reconnue dans ce que je parle et ce
47 que j'ai appris avec une collègue à la *Calandreta*. Et bizarrement les gens qui disent être
48 dans le dialecte (.) ça va être plus ceux qui se disent „**Je parle béarnais je parle nissart**
49 **je parle** (.)“ Est-ce que c'est ça les dialectes? Ils entendent par dialecte ces types
50 d'occitan? (2) Moi personnellement je ne vais pas le traiter comme un dialecte ◦je veux
51 dire◦ ça va être une variante ou une forme particulière (.) une forme locale parce que les
52 langues vivent et qu'elles se sont développées en fonction du terroir mais je n'arrive pas
53 (.) je n'arrive pas à faire (.) fin je n'arrive pas (.) ou peut-être que je me l'interdis de
54 faire une grosse distinction en fait (.) voilà. J'ai vécu ça (.) je ne sais pas si c'est le
55 moment de le dire @(.)@ Mais je dis ça par rapport à mes parents qui parlaient
56 valencien. Et c'est vrai que d'un village à l'autre l'intonation la musique de la langue est
57 différente mais ils se comprenaient. Ils se posent pas cette question-là. Pour les Catalans
58 c'est pareil. Ils ne se posent pas cette question (.) ça peut faire sourire (.) on peut
59 s'amuser de ça mais ça reste du catalan point. Et ici **on est restés bloqués** sur ces
60 différences qui semblent insurmontables. Et qui va avoir raison? Et bien alors tout le
61 monde a raison @(.)@ finalement.
- 62 I Et maintenant en ce qui concerne cette critique d'artificialité de la langue enseignée.
63 Croyez-vous que la langue qui est employée dans beaucoup d'établissements scolaires
64 aussi dans la *Calandreta* parfois (.) est-elle vraiment artificielle donc pas ancrée dans la
65 communauté occitanophone ?
- 66 Bf Je pense qu'en fonction des enseignants et de la façon dont ils ont appris l'occitan il y a
67 peut-être de l'artifice dans le sens où on va tenter de se rapprocher le plus possible du
68 français ◦parfois j'ai constaté ça◦ si les personnes l'ont apprise à la fois à l'école ou à
69 l'université et à la fois avec en contact avec des personnes qui l'avaient de la maison (.)
70 là il y a plus de (.) ((Hundegebell)) Pardonnez-moi c'est le chien qui me saute dessus.
71 (2) Si (.) ils ont appris avec ces deux facettes (.) ils auront tendance à aller chercher la
72 (.) la musicalité une (.) ils ont vraiment un autre rapport à (.) avec la langue et à la (.) et

- 73 justement la transmission va être différente. Donc voilà (.) je pense que ce qui est
74 dommage c'est d'ess- c'est de ne pas (.) de se contenter en fait d'un vocabulaire et des
75 tournures qu'on va apprendre à l'université ou en formation.
- 76 I Et donc cet occitan artificiel ○si on veut bien○ est-ce qu'il se crée en cours ou en
77 dehors? Ou c'est forgé par une institution normative telle que l'IEO ou les universités?
- 78 Bf Hm ((stöhnt)) là je sais (.) la question est difficile pour moi parce que je n'ai pas suivi
79 une formation universitaire. Je l'ai apprise en immersion à la *Calandreta* avec donc
80 cette personne qui l'avait (.) qui avait vraiment une langue (.) vraiment de la famille. Et
81 j'ai eu cette chance-là. Je pense qu'elle vient essentiellement (.) oui (.) des formations.
82 Alors est-ce qu'on essaie de coller (.) ähm bien on apprend par imitation donc après on
83 garde des vocabulaires un certain vocabulaire (.) certaines tournures qui restent figées et
84 peut-être que (.) après on se laisse influencer par les élèves qui vont qui vont tâtonner (.)
85 qui vont utiliser du français qui vont l'occitaniser et on se laisse (.) peut-être influencer
86 par ça (.) par ce phénomène.
- 87 I Bien j'aimerais passer au rapport entre la standardisation et l'enseignement. Donc dans
88 quelle mesure existe-t-il une influence entre la standardisation et l'enseignement?
- 89 Bf Ähm (.) je pense que l'un des problèmes que nous avons en occitan c'est qu'on dispense
90 de peu de matériel et qu'on va peut-être utiliser le même. Et voilà (.) ça va se répercuter.
91 Les élèves de toute une académie vont ou même de toute l'Occitanie ○fin d'une
92 académie parce que voilà je parle du languedocien plutôt○ vont peut-être utiliser le
93 même type de ressources et que et qu'à force il y aura des systématisations qui se
94 mettent en place ou peut-être qu'on en arrive à simplifier les choses. Ça demande pas
95 mal d'effort d'aller récupérer d'autres types de matériel. Ça veut dire qu'accepter
96 d'utiliser d'autres dialectes (.) d'autres variantes et donc pour nous ○fin pour moi en
97 tout cas○ aller chercher chez les Aranais aller chercher chez=un peu en gascon peut-être
98 en provençal pour diversifier les contenus pédagogiques. Sinon (.) sinon voilà (.) je
99 pense qu'on retombe sur les mêmes (.) sur les mêmes types de document (.) avec le
100 même type de vocabulaire et que le danger vient peut-être ○fin le danger○ il vient de là.
- 101 I Donc d'après vous (.) l'influence de l'enseignement sur la standardisation est d'autant
102 plus grande que l'inverse?
- 103 Bf Je n'avais (.) j'y avais jamais vraiment réfléchi mai:::s (.) finalement c'est possible oui.
- 104 I Et puisque vous venez de parler des variétés linguistiques en tant que source du matériel
105 pédagogique (.) quel rôle les variétés linguistiques (.) les dialectes le standard ○tout ce
106 qui existe○ jouent-elles dans l'enseignement? Donc quelle place accorderiez-vous aux
107 différentes variétés linguistiques?
- 108 Bf Moi j'essaie de leur accorder une place (.) d'expliquer toujours que l'occitan en tant que
109 tel n'existe pas (.) c'est pas une seule langue. Elle est faite de plusieurs variantes. Elles
110 existent et le but c'est d'arriver à comprendre les autres aussi et que parfois ça ça se
111 joue pas à grand-chose. On va peut-être comprendre parfois plus facilement l'écrit plus
112 facilement l'oral donc pour moi il a une importance. Il est vrai que j'aurais davantage
113 tendance à l'utiliser avec des lycéens (.) peut-être parce que je me dis qu'ils ont déjà une
114 autre construction de (.) un autre rapport à la langue parce qu'ils ont déjà des
115 expériences dans d'autres langues vivantes qu'ils étudient depuis longtemps et que

- 116 rentrer dans une variété (.) dans les variétés de l'occitan ça leur paraît peut-être plus
117 facile. Après avec les bilingues ça m'est arrivé (.) voilà (.) d'utiliser d'autres variantes.
118 Peut-être moins avec ceux qui le prennent en option au collège.
- 119 I Est-ce que vous accordez aussi une place particulière au standard donc est-ce que vous
120 le privilégiez ou pas? Quel est le rapport entre le standard et les variétés (.) donc les
121 dialectes les variétés régionales et cetera?
- 122 Bf Alors ce qui est difficile pour moi c'est ça. Je me suis rendue compte en rencontrant des
123 personnes que ce que je parle moi a priori est considéré comme le standard. Par contre
124 dès que je peux obtenir des=des documents (.) de::s que ça soient audios ou écrits ou::
125 (.) et que:: et que je sens qu'il y a de petites choses peu différentes de ce que je dis moi
126 (.) voilà on essaie j'essaie de leur faire travailler sur ça. Donc voilà pour moi c'est
127 difficile parce que (.) a priori c'est (.) je suis standard @(.)@
- 128 I Et donc pour vous il n'y a pas de contextes communicatifs distincts qu'on peut
129 différencier (.) donc des contextes qui sont réservés au standard des contextes qui sont
130 réservés aux variétés (.) alors des dialectes ?
- 131 Bf Pour moi non. Et par contre là où je m'en sers ou (.) l'approche que je vais utiliser pour
132 initier ou sensibiliser aux différences dialectes ça va être essentiellement la chanson. Par
133 la musique (.) parce que là on a vraiment quand même des groupes contemporains qui
134 utilisent leur propre dialecte et ça permet voilà de faire des points entre les langues.
135 Voilà à travers la musique je trouve que ça (.) ça peut être un biais intéressant et peut-
136 être plus (.) fin (.) ça dédramatise cette histoire de dialecte ◦fin pardon◦ de=de
137 difficultés qu'on aurait à comprendre tel ou tel dialecte puisque le nôtre (.) alors que hm
138 (.) Pour les débutants en plus je veux dire que pour eux (.) ils se rendent même pas
139 compte. Voilà c'est de l'occitan (.) c'est de l'occitan.
- 140 I Et donc puisque vous parlez majoritairement le standard ou le languedocien est-ce que
141 vous croyez qu'il faut renforcer l'utilisation ou l'enseignement de plusieurs variétés
142 régionales (.) dans les cours d'occitan (.) en général?
- 143 Bf Je dirais que oui (.) c'est difficile parce qu'on ne les maîtrise pas mais voilà il faut
144 trouver de petites astuces ou des contes des comptines des *viralengas* des choses assez
145 simples ou plus accessibles ◦on va dire◦ aux élèves (.) qui ne nous obligent pas à nous
146 de justifier telle ou telle utilisation. Je pense aux verbes (.) par exemple la conjugaison
147 c'est souvent là où la différence se fait et moi personnellement c'est vrai que je ne les
148 maîtrise pas mai::s si on me dit „Il faut les maîtriser!“ j'irai vers là mais ce n'est pas
149 primordial pour moi.
- 150 I Et donc partagez-vous l'avis qu'un enseignement de plusieurs variétés régionales (.)
151 linguistiques en général (.) puisse prêter à confusion auprès des élèves? Donc si on leur
152 apprend des traits du gascon des traits du provençal (.) de l'aranais?
- 153 Bf Hm. Je me dis que c- tout dépend à quel rythme et quelle est la quantité des (.) fin (.)
154 le=le les heures d'exposition a l'un et l'autre @(.)@ Hein c'est vrai que si on se dit „J'ai
155 envie qu'ils sachent conjuguer à tel temps“ et qu'on a pas cessé (.) je ne sais pas ◦le
156 prétérît par exemple◦ et qu'on leur passe (.) on fait essentiellement des contes en
157 gascon (.) effectivement ils risquent d'intégrer cette forme-là. Moi je me dis que
158 finalement on en irait à un tel point que si (.) même si avec des mélanges c'est pas grave

- 159 **du moment qu'ils le disent en occitan.** Après voilà je (.) c'est un risque c'est sûr. Si
 160 l'exposition au gascon est supérieure ils parleront plutôt gascon que languedocien. En
 161 même temps si ça reste ponctuel et que justement ça permet de faire un travail de mise
 162 en (.) de comparer deux extraits de conte semblables et ou=ou pas d'ailleurs (.) mais
 163 d'essayer de repérer les temps verbaux on va bien voir (.) Ils se rendront compte qu'il y
 164 a une différence. Ils savent que ◦en français◦ ils savent que les contes sont
 165 généralement au passé simple c'est l'avantage et vont faire le rapprochement. Hm (.) je
 166 ne suis pas sûre que ça fait des confusions hm grammatiques.
- 167 I Et donc en général quel est l'intérêt ou l'avantage d'une utilisation renforcée des
 168 dialectes des variétés régionales ?
- 169 Bf Moi je dirais que ça permet aux élèves de se rendre compte de la (.) la richesse de cette
 170 langue (.) de se rendre compte du terroir que ça recouvre et d'avoir accès à du (.) fi:n du
 171 matériel pédagogique en plus grand nombre (.) plutôt que de rester cantonné à son (.) à
 172 sa propre variante (.) à son propre dialecte.
- 173 I Voici ma dernière question dans ce champ (.) en ce qui concerne la standardisation (.)
 174 un enseignement de plusieurs variétés devrait-il se limiter au standard et le dialecte
 175 locale (.) donc qu'on parle à Toulouse à Bordeaux ou faut-il aborder plusieurs dialectes
 176 différents donc un peu de gascon un peu de provençal un peu de vivaro-alpin ?
- 177 Bf (2) Ähm. Là je crois (.) oui que je (.) là je dirais que c'est chaque enseignant qui peut
 178 sentir ce qu'il peut transmettre. Fin (.) c'est ce que je me dis pour moi. Ähm (.) j'ai du
 179 mal à répondre de façon générale à cette question.
- 180 I Pour vous (.) dans votre cas?
- 181 B2 Moi je dirais que (.) en fonction de l'enseignant (.) je mettrais pas de barrières à (.) aux
 182 (.) à ne faire que des parlers locaux en fait. Du moment fin (.) du moment qu'on les
 183 maîtrise (.) qu'on sait de quoi on parle. Ähm (.) j'aurais du mal à parler (.) du vivaro-
 184 alpin par exemple voilà. Je=je serais coincée (.) à part trouver un petit conte fi:n ou un
 185 extrait de quelqu'un qui parle e::t après d'aller (.) de travailler sur justement (.) „Qu'est-
 186 ce que je peux en tirer de ça? Et à quoi ça peut servir aux élèves?“ Ähm (.) je crois que
 187 chaque enseignant (.) l'idée c'est en fait de=de demander si le standard est
 188 indispensable (.) c'est ça. Pour moi (.) il n'est pas indispensable (.) je pense que
 189 ((Hundegebell)) ◦pardon◦ après je pense que le standard n'est pas indispensable. Alors
 190 (.) mai::s on peut le considérer aussi pour ceux qui parleraient (.) voilà le vivaro-alpin (.)
 191 de se dire „Tiens! Mes élèves (.) il y a de la ressource. Je vais utiliser tel conte telle
 192 chanson telle comptine pour voir un petit peu quel rapprochement on peut faire (.)
 193 quelle différence“ (.) voilà.
- 194 I Bien maintenant après la standardisation j'aimerais bien passer à la fonction sociale de
 195 l'occitan (.) donc son rôle dans la société. Et voici ma première question. Faut-il
 196 survaloriser l'occitan dans la société et le milieu éducatif ou faut-il le traiter comme
 197 toutes les autres langues (.) donc de manière égale?
- 198 Bf Hm @(.)@ une vaste question.
- 199 I C'est pour une thèse de doctorat voilà @(.)@

200 Bf (2) Eh oui. Le souci c'est (.) moi je dirais qu'il faudrait le traiter comme toutes les
 201 langues. Si on parlait de là cela veut dire que cette langue pourrait être choisie partout
 202 comme langue un langue deux bref (.) telles que les autres. Le souci c'est que (.) comme
 203 ce n'est jamais le cas (.) puisque de toute façon on dit toujours que l'anglais est
 204 indispensable et est toujours la première langue (.) après viennent les autres. Et on se
 205 retrouve souvent relégué à langue trois. Et c'est de là qu'on a besoin d'une
 206 survalorisation ◦si on veut l'appeler comme ça.◦ On va dire il y a l'exception française
 207 (.) il y aurait l'exception occitane parce qu'on se retrouve entre les langues mais on n'a
 208 pas le même statut. On est aussi en concurrence ◦nous◦ avec le latin par exemple où (.)
 209 là non plus on n'est pas du tout traité de la même façon voilà. Là je pense notamment au
 210 bac. Donc voilà (.) je=je dirais qu'il faut un statut peut-être particulier (.) c'est (.) aux
 211 langues régionales et de (.) partout (.) pas uniquement l'occitan.

212 I Alors quelle devrait être la place de l'occitan dans la société en général ?

213 B2 (2) C'est de pouvoir l'entendre ähm régulièrement et de la voir écrite. Donc c'est
 214 vraiment la socialisation par les médias (.) le::s (.) dans les politiques municipales et=et
 215 régionales (.) départementales avec voilà vraiment de gros in- (.) je pense que ce sont
 216 les médias qui sont les plus porteurs. On est dans une société des médias (.) donc et
 217 d'images et de sons e::t c'est ce qui manque peut-être le plus.

218 I Donc la télé l'Internet les journaux?

219 Bf Oui.

220 I La publication des livres (.) du matériel pédagogique?

221 Bf C'est ça. Effectivement oui.

222 I Bien puisque vous êtes experte des établissements bilingues et immersifs (.) quelle
 223 devrait être et quelle est la fonction sociale de l'occitan dans les *Calandretas* et les
 224 collèges et lycées bilingues? (2) Voilà (.) l'occitan à quoi ça sert dans ses
 225 établissements?

226 Bf Alors dans mon expérience c'est que ◦malgré tout◦ ça reste une (.) la langue de l'école.
 227 J'y ai réfléchi pourquoi. Je pense que ça vient essentiellement aussi du fait que les
 228 parents qui inscrivent leurs enfants (.) le font pour des raisons autres que l'occitan (.)
 229 que la langue.

230 I Et lesquelles ?

231 Bf Ähm c'est la pédagogie voilà (.) qui doit attirer (.) c'est le statut associatif pour les
 232 *Calandretas* (.) c'est le nombre d'élèves (.) a priori par classe. Vraiment c'est (.) les
 233 personnes qui inscrivent leurs enfants pour des raisons linguistiques (.) ça doit être ◦je
 234 sais pas mais je pense◦ peut-être un pourcent et peut-être que je suis large. Donc c'est
 235 déjà la vision des familles qui fait que l'occitan reste malgré tout une langue de l'école.
 236 Et que (.) de toute façon (.) à l'extérieur ils n'ont pas forcément tort puisque le relais
 237 social n'y est pas. Donc **ça reste une langue d'école**. Entre (.) dans la classe parfois
 238 dans les act- dans les faits voilà (.) organisés avec (.) il y a la langue et la culture oui (.)
 239 mais c'est tout.

- 240 I Donc en dehors de l'école il n'y a pas de fonction sociale ? Même pas dans les
241 *Calandretas* les établissements bilingues ?
- 242 Bf Malheureusement je pense que non.
- 243 I Et puisque je viens d'évoquer les lycées non-bilingues. À quel point l'occitan
244 accomplit-il une fonction sociale dans les établissements non bilingues?
- 245 Bf ((stöhnt)) Hm c'est dur. Je crois que le=la seule possibilité c'est que ojusqu'à présent
246 de le valoriser pour le passage du baccalauréat en tant qu'option ou LV2. Alors social
247 oui parce qu'ils vont parler (.) après ça tient aussi au professeur (.) ce qu'il va pouvoir
248 proposer (.) Est-ce qu'il va faire venir du monde dans l'établissement pour mettre en
249 valeur cette langue et cette culture? Est-ce qu'il va sortir les élèves? Est-ce qu'il va leur
250 porter l'opportunité de les amener à des spectacles à des fêtes à des manifestations?
251 Ähm là c'est difficile aussi parce que de toute façon à l'extérieur voilà (.) il n'y a pas
252 forcément grand-chose qui se passe. Mais peut-être que les élèves en arrivent déjà au
253 lycée avec une autre conscience et que (.) généralement (.) là **ce sont eux qui**
254 **choisissent d'apprendre l'occitan.**
- 255 I Et pas les parents.
- 256 Bf Voilà (.) pas les parents. Je pense qu'il y a là un réel choix de l'élève et qui:: que là du
257 coup c'est une autre opportunité parce que là ça peut rester et on va s'intéresser
258 autrement à ce qui se passe autour (.) aux festivals aux spectacles à la création en
259 général en langue occitane ou: même aux études qui peuvent être proposés en post-bac.
- 260 I Et puisque vous venez de parler de ces activités pour lutter contre cette perte de la
261 fonction sociale (.) comment ou à l'aide de quelles mesures supplémentaires peut-on
262 lutter contre cette perte de l'utilisation (.) de la fonction sociale de l'occitan? Qu'est-ce
263 que vous faites de plus pour faire entrer la langue dans vos cours?
- 264 Bf Moi je me disais que (.) ce qui est important c'est de se dire que l'occitan pouvait être
265 un lien avec d'autres langues.
- 266 I Avec le valencien?
- 267 Bf Peut-être que j'ai tort et que je me dis „Bon (.) j'essaie de faire le lien avec le valencien
268 et le catalan (.) ce sont des langues que fi::n je maîtrise voilà (.) je suis pas bilingue mais
269 ça me laisse quand même de la marge avec les élèves. J'y tiens aussi donc ça m'est
270 assez facile d'en parler et de motiver et hm après de faire le (2) de travailler justement
271 avec des gens qui sont à l'extérieur. On retombe souvent sur la création artistique du
272 chant de la musique (.) mais bon c'est un moyen comme un autre. Et ça permet de voir
273 qu'il y ait des personnes qui vivent grâce à l'utilisation de l'occitan (.) **qui font ce**
274 **qu'elles aiment.** Ça peut-être aussi de la traduction (.) ça peut être du doublage et de
275 montrer qu'il y ait aussi des possibilités professionnelles grâce à cette langue. C'est
276 peut-être ça qui fera la différence un jour. Souvent je leur dis „Si on m'avait dit quand je
277 passais mon bac que je serais professeure d'occitan voilà“ (.) Même dix ans après le bac
278 j'aurais dit „No:n mais n'importe quoi!“ **On ne sait jamais.** C'est peut-être ça qui oà un
279 moment donnéo hop fera la différence ou il y aura un déclic opour quelle raison on sait
280 paso mais c'est un plus voilà. C'est bien de comprendre tous ces contacts que l'on peut
281 prendre (.) on nous enlève rien (.) au contraire c'est un supplément.

- 282 I Et donc quel est pour vous le rôle de l'enseignement dans la reconquête ◊disons◊ de la
283 fonction sociale de l'occitan ?
- 284 Bf C'est d'ouvrir ähm des portes et de décroisonner l'enseignement qui se trouve:: (.) qui
285 reste souvent si fermé et je me dis bo:n déjà (.) je pense que les autres langues y
286 contribuent aussi (.) à cette ouverture mais l'occitan permet de revenir un peu plus près
287 e::t mais justement (.) un peu plus près de soi mais pas pour s'enfermer (.) Pour se dire
288 voilà on s'y connaît un peu ou bien un peu mieux pourquoi les noms des lieux de villes
289 de villages se disent comme ça (.) pourquoi les noms de familles et hop. On va de
290 nouveau repartir vers l'extérieur pour ce qui se passe en se servant de ce que l'on sait
291 déjà (.) de plus près de nous.
- 292 I Et voici ma dernière question dans cette partie. Dans quelle mesure les locuteurs
293 secondaires ◊donc vos élèves et les étudiants à l'université◊ peuvent-ils changer la
294 perte de la fonction sociale de l'occitan (.) puisque des locuteurs natifs il y en a plus ou
295 presque plus?
- 296 Bf Hm.
- 297 I Qu'est-ce que ça va changer pour l'occitan?
- 298 Bf Alo::rs disons que déjà ça peut donner un autre rapport à:: cette langue. Ce n'est plus
299 une langue de vieux (.) ce n'est plus une langue passiste. Et le fait qu'elle évolue (.)
300 **qu'elle varie** (.) ça fait partie de la vie d'une langue je pense. Ähm on peut parfois
301 déplorer une perte de nuances mais en même temps hm si on a déjà une première base
302 ça permet d'aller vers ähm l'exploration des textes d'écrits ou des documents sonores
303 qui ont été enregistrés ◊des collectages◊ et d'enrichir déjà son propre vocabulaire son
304 propre parcours ses propres connaissances. Le fait que les jeunes le parlent ça va quand
305 même attirer les jeunes hm.
- 306 I Parce que c'est plus cool?
- 307 Bf Voilà (.) parce que souvent ce rapport (.) voilà souvent c'est une langue de vieux (.) une
308 langue morte. Si on entend des jeunes qui font de la musique mais vraiment des choses
309 (.) on dit c'est désemploi (.) mais oui c'est leur musique qui leur ressemble (.) mais ils
310 vont chanter en occitan. Bie::n c'est de l'occitan et pas (.) c'est pas une langue du passé
311 (.) **c'est bien qu'elle vit**. Et je pense que voilà (.) ça peut attirer le public fin les jeunes
312 aussi et les intéresser en tout cas et de se dire „Ah (.) il n'y a que de la vie
313 traditionnelle.“
- 314 I Donc pour vous beaucoup de choses passent par la musique (.) si j'ai bien compris?
- 315 Bf Et bien (.) finalement j'ai l'impression que c'est un bon vecteur (.) oui.
- 316 I Bien (.) alors maintenant j'aimerais bien lier la standardisation à la fonction sociale.
317 Existe-t-il un rapport entre la standardisation et la fonction sociale ?
- 318 Bf Ähm.
- 319 I Donc le fait de disposer d'un système de plusieurs variétés linguistiques est-ce que ça
320 change la fonction sociale ◊l'utilisation d'une langue◊ d'après vous ?

- 321 Bf Moi je me dis que justement ce que les gens ont envie de retrouver c'est peut-être
 322 quelque chose qui soit au plus près et que ◦malgré tout◦ même si (.) même si les plus
 323 jeunes ne le parlent pas fi:n les plus jeunes ça peut être des gens de quarante quarante-
 324 cinq ans qui ne parlent pas (.) ils ont entendu cette langue et que quand ils retrouvent
 325 des traits linguistiques de leur enfance ou de leur petite enfance ou qu'ils ont entendu
 326 auprès des grands-parents ou des amis (.) des parents même (.) bie:n je pense que ça les
 327 attire davantage que quelque chose de standard ou ils vont dire „Ça: mais bon (..) c'est
 328 pas ma langue. Pour moi ce que je parle c'est du patois.“ Donc je pense qu'il faut rester
 329 au plus proche de=du local. L'utilisation systématique du=du standard me semble pas
 330 judicieuse.
- 331 I Et cela m'amène à ma prochaine question. À quel point un enseignement en ou de
 332 plusieurs variétés ◦donc aussi le local◦ pourrait-il remédier à la perte de la fonction
 333 sociale?
- 334 Bf Hm. Ouais.
- 335 I C'est un peu ce que vous venez dire.
- 336 Bf Oui. Excusez-moi quelqu'un sonne à la porte. Je reviens. ((Gespräch für etwa 8 Minuten
 337 unterbrochen)) Voilà ça y est. Alors la question (.) pardon (.) ähm.
- 338 I Il n'y a pas de souci. Je vais la répéter (.) ça sera plus facile. Donc un enseignement en
 339 ou de plusieurs variétés pourrait-il remédier à la perte de la fonction sociale de
 340 l'occitan ?
- 341 Bf Je pense que cela permettrait de (.) ähm toujours pareil (.) d'aller vers l'ouverture de la
 342 prise de conscience du nombre potentiel des gens qui parlent l'occitan pour simplifier (.)
 343 de prendre conscience que toutes ces variantes ont (.) sont égales en valeur et que l'une
 344 permet d'aller vers l'autre. Donc dans les rôles sociales ça peut être aussi un moyen de
 345 valoriser ceux qui ◦tous ceux qui parlent◦ qui commencent à parler ou à lire l'occitan
 346 (.) pour simplifier (.) quelle que soit la variante.
- 347 I Voici la dernière question de cette partie. Un rapprochement entre les locuteurs
 348 primaires (.) donc les locuteurs natifs naturels et ceux secondaires ◦donc vos élèves et
 349 les étudiants◦ pourrait-il lier la standardisation à la fonction sociale?
- 350 Bf Hm. Lier la fonction sociale à la standardisation?
- 351 I Oui. Un rapprochement entre les locuteurs primaires et ceux secondaires.
- 352 Bf Là je ne suis pas sûre de bien comprendre. Est-ce que ça veut dire qu'on suppose que
 353 les locuteurs natifs sont dans la stan- non ce sont les secondaires qui seraient dans la
 354 standardisation?
- 355 I Voilà plutôt.
- 356 Bf Et que ça pourrait entraîner la standardisation auprès des locuteurs primaires?
- 357 I Oui.

- 358 Bf Eh comme vous l'avez déjà dit (.) des locuteurs primaires il y en a pas énormément
 359 et=et je pense qu'ils sont pas prêts à aller vers la standardisation @(.)@ parce que pour
 360 eux la standardisation ça serait la langue littéraire un peu (.) et là le côté j'apprends à
 361 l'école c'est savant donc c'est trop difficile et moi c'est du patois. (2) Donc je ne suis
 362 pas si sûre que cela fonctionnerait dans ce sens. Bien j'ai peur que (.) au contraire (.)
 363 que les locuteurs primaires ◦sauf s'ils ont déjà une conscience voilà de ce qui est
 364 l'occitan sauf s'ils étaient déjà impliqués dans l'occit- fi:n dans les (.) dans les luttes
 365 occi- occitanistes.◦ S'il y a cette conscience c'est encore différent mais sino:n (.) si
 366 c'est vraiment voilà un locuteur (.) j'ai bien peur que (.) que ça marche pas comme ça.
 367 Que (.) au contraire qu'il y ait une distance encore plus grande. (2) Je ne suis pas sûre.
- 368 I Donc il ne faut pas rapprocher les locuteurs primaires et ceux secondaires? Pas du tout?
- 369 Bf Ah s'il faut les rapprocher? Si ce serait une bonne chose? Si=si (.) ça serait l'idéal de
 370 pouvoir les rapprocher. Oui (.) non j'ai pas compris (.)
- 371 I En général.
- 372 Bf Oui je pense que ça serait de pouvoir justement faire que les secondaires se rapprochent
 373 des locuteurs primaires. Le problème c'est=c'est d'arriver à le faire (.) Déjà d'une (.) et
 374 quand c'est fait (.) que personne ne refuse d'entrer dans la communication en=en langue
 375 occitane. **C'est là la difficulté** pour des tas de raisons. Et là je ne sais pas parce que
 376 souvent on dit que c'est la honte souvent que (.) on dit que justement il y a ce côté on se
 377 dévalorise parce qu'on l'a pas apprise à l'école. Donc on ne sait pas le lire on ne sait pas
 378 l'écrire et que du coup on se dévalorise vraiment. J'ai eu affaire à ça et par contre j'ai eu
 379 aussi affaire à des personnes qui se mettent à le parler (.) qui se posent pas de questions
 380 et voilà. Alors oui (.) s'il y a la possibilité de les rapprocher (.) oui=oui je suis plutôt
 381 favorable à un rapprochement.
- 382 I Bien (.) alors la dernière partie c'est l'enseignement des compétences pragmatiques. Et
 383 tout d'abord (.) savez-vous qu'on entend en linguistique par les compétences dites
 384 pragmatiques?
- 385 Bf Non (.) je ne sais pas.
- 386 I Alo:rs pragmatique (.) des compétences pragmatiques d'une langue (.) ça veut dire
 387 savoir (.) agir (.) faire fonctionner cette langue dans les différents contextes
 388 communicatifs. Donc on sait ce qu'on fait avec telle ou telle langue. Voilà c'est ça (.) et
 389 ma première question. Quels objectifs langagiers vos élèves devraient-ils atteindre au
 390 bac (.) au brevet?
- 391 Bf De façon générale?
- 392 I Oui de manière générale. Mais là je ne parle pas des niveaux du cadre commun mais (.)
 393 qu'est-ce que vous attendez?
- 394 Bf Ce que j'attends c'est qu'il n'y a pas de peur à écouter et à se dire „Je ne vais pas
 395 comprendre“. Déjà c'est d'oublier ces mots „Je ne comprends pas“. C'est de se dire que
 396 si on est ouvert (.) si on est attentif on va se rendre compte que cette langue va=va
 397 raisonn- parce que c'est une langue latine (.) la plupart du temps c'est ce qui me (.) ce
 398 qui me (.) on va se dire que (.) au bout de x années (.) @même pas x années@ je vais
 399 me rendre compte qu'il y a des choses que je comprends. Et ça c'est déjà un bon point

- 400 de continuer à avancer. La deuxième chose c'est de parler (.) de parler des choses du
 401 quotidien (.) C'est-à-dire ◦peu importe◦ d'oublier les erreurs que je peux faire et (.)
 402 mais ça m'arrive avec peu d'élèves @ (2) @ qui vont aller vers cette langue en prenant
 403 tout ce qu'ils savent ailleurs et qui vont occitaniser ces choses. Voilà pour moi c'est
 404 l'idéal. C'est que je cherche pas à savoir si tu fais juste ou faux (.) Je parle pas de
 405 grammaire et de conjugaison voilà (.) c'e::st il y a une espèce de=de nat- oui de
 406 d'appropriation qui se fait. Et ça effectivement j'ai pas de méthode (.) et je me dis „Ça
 407 ça vient d'une part de l'élève qui a déjà (.) qui a peut-être déjà une certaine confiance en
 408 lui (.) qu'il n'a pas de tabou (.) qu'il n'a pas peur. Et là je=moi c'est ce que j'essaie de
 409 faire c'est que (.) avec les autres ils puissent (.) voilà ils puissent acquérir cette
 410 naturalité cette confiance en eux voilà.
- 411 I Et donc ◦mise à part la grammaire le vocabulaire la phonétique◦ quelle importance
 412 accorderiez-vous aux compétences pragmatiques ? Donc les compétences qui mènent à
 413 une utilisation de la langue au quotidien et dans tous les contextes communicatifs?
- 414 Bf Alo:rs moi c'est vrai qu'essentiellement (.) je veux le voir dans deux contextes dont le
 415 contexte de classe. Donc si en classe on arrive à faire des échanges sur rien (.) sur ce qui
 416 s'est passé le week-end sur (.) même si c'est juste une phrase (.) je vais demander
 417 quelque chose à quelqu'un ou::: (.) là il y a quand même un contexte social de classe qui
 418 me semble important.
- 419 I Ah (.) ça me fait penser à la *Calandreta* (.) le *qué de nòu*?
- 420 Bf Ah alors la *Calandreta* c'est encore autre chose (.) oui=oui (.) je pensais (.) je parlais
 421 des options. Vous parlez dans tous les contextes?
- 422 I Oui dans tous les contextes.
- 423 Bf La *Calandreta* c'est très particulier parce que du moment qu'ils sont en classe ils vont
 424 parler en occitan. Le problème il n'est pas là (.) c'est pas la classe en fait. Pour les
 425 bilingues c'est encore autre chose (.) là c'est différent. Là on a pas cette naturalité de la
 426 langue (.) même en classe. Là (.) avec les élèves que j'ai cette année et ceux que j'ai pu
 427 avoir à d'autres moment ◦ça dépend des personnes◦ mais ça veut dire (.) c'est pas
 428 l'objectif premier en fait. Là on a déjà une grosse différence entre *Calandreta* et
 429 bilingues. Mais je pense que ça tient aussi aux enseignants
 430 peut-être qui (.) qui vo:nt soit se cantonner à l'enseignement en occitan des
 431 mathématiques ou des sciences voilà (.) soit ils vont (.) faire un enseignement d'une
 432 matière mais qui ◦en même temps◦ vont jouer avec la langue. Donc là c'est
 433 l'enseignant qui y est pour beaucoup aussi. En *Calandreta* je pense que le contexte de
 434 classe il est ◦il y a aucun souci.◦ Le souci est **dès qu'on sort** et qu'on va dans la cour
 435 @ (.) @ et même dans la cour (.) sauf quand ils s'adressent à leur enseignant (.) à leurs
 436 enseignants. Mais si c'est quelqu'un de fi::n d'extérieur (.) donc un animateur (.) s'il ne
 437 parle pas occitan et bien (.) forcément ils vont lui parler en français. Et entre eux ils vont
 438 parler en français.
- 439 I Donc c'est une langue strictement ou purement scolaire ?
- 440 Bf Oui (.) même à la *Calandreta* ça reste ◦de mon vécu◦ mai::s et là encore (.) voilà ça
 441 dépend de l'enseignant parce qu'il y a des enseignants (.) dès qu'ils sortent de la classe

442 (.) on va lui parler en français. Et là c'est difficile pour moi @de voir ça@ (2) Mais bon.
 443 C'est comme ça.

444 I *Cal parlar la lenga!*

445 Bf Òc (.) *cal parlar la lenga!* C'est ce que j'ai aussi vécu autre chose. Et voilà les élèves se
 446 demandaient si leur maîtresse parlait français. Ils pensaient qu'elle ne parlait pas
 447 français @la pauvre@ donc ils se sentaient obligés de lui parler en occitan @(2)@ J'ai
 448 vécu tout des tas de choses @tellement@ (.) que voilà quand je crois (.) que même alors
 449 que leur enseignante (.) Souvent on leur parle en français (.) je me dis „Voilà il y a un
 450 truc“.

451 I Et bien qu'est-ce qui est plus important pour votre enseignement (.) la maîtrise formelle
 452 de la langue do:nc la grammaire le lexique la phonétique ou la faculté de communiquer
 453 adéquatement selon le contexte communicatif?

454 Bf Pour moi ça serait de pouvoir communiquer selon le contexte (.) Mais quand même
 455 avec la=la prononciation quand même @(.)@ d'avoir (.) Je pense que c'est le=la
 456 musique la musicalité de la langue qui fait aussi qu'on s'y intéresse et qu'on y va et que
 457 (.) et qui donne envie peut-être d'approfondir des questions de vocabulaire et de
 458 grammaire voilà.

459 I Donc la phonétique la phonologie sont plus importantes pour vous?

460 Bf La phonétique la phonologie **font partie de la communication** et de ce que je peux
 461 privilégier moi.

462 I Donc pour vous c'est un peu plus important que la grammaire par exemple?

463 Bf Oui (.) je dirais que oui @(.)@ S'il y a un choix à faire.

464 I Et puisque vous êtes experte et que vous avez aussi des enfants qui étaient scolarisés
 465 dans une *Calandreta*. Existe-t-il une différences entre ces objectifs (.) donc les objectifs
 466 langagiers parmi les acteurs concernés (.) c'est-à-dire les élèves les enseignants les
 467 parents les autorités?

468 Bf Ähm pour les parents?

469 I Qu'est-ce qu'ils attendent?

470 Bf À mon avis (.) ils sont plus soucieux des apprentissages généraux (.) les maths le
 471 français le machin voilà. Ça va pas être la langue qui va (.) la langue occitane et la
 472 justesse de la langue on va dire. **C'est pas forcément ça qui va les motiver en**
 473 **premier**. Par contre là où ils sont assez admiratifs et (.) et qu'ils ont une certaine fierté
 474 de se dire que leurs enfants effectivement sont capables de communiquer dans une autre
 475 langue sans se poser de question. Moi avec mon œil encore extérieur c'est que (.)
 476 effectivement ils vont choisir à qui on va parler la langue et que (.) parce qu'il m'est
 477 arrivé d'aller chercher mes enfants et de leur parler ○quoique la plupart du temps si je
 478 leur parlais en occitan ils me répondaient en occitan.○ Ils ont dû me demander d'où je
 479 sortais mais pour ce que je ne connaissais pas ou peu (.) mais ils arrivaient quand même
 480 à répondre en occitan. Pas touj- pas tous mais voilà. Pour les enseignants ○là encore○
 481 pareil. Ça dépend de l'objectif de l'enseignant. J'en ai vu pour qui la langue était très

482 importante donc on mettait vraiment l'attention à la fois sur l'oral sur l'écrit aussi (.) la
 483 compréhension de l'écrit le travail de structure aussi (.) donc en faisant appel à des
 484 textes qui sont des documentaires ou des contes et cetera. Et j'en ai d'autres pour qui
 485 c'est vraiment le côté scolaire qui va primer. Donc je fais en occitan mais si c'était une
 486 autre langue c'est pareil (.) ce que:: le but c'est de faire passer la formation scolaire.

487 I Hm. Et pour les élèves?

488 Bf Et pour les élèves (2) je pense que ◦suivant ce qu'ils vont ressentir de l'enseignant◦ ils
 489 vont apporter une attention particulière à la langue ou ils vont se contenter d'utiliser e:t
 490 d'acquérir certains (.) certains savoirs-faires dans les matières en utilisant une langue
 491 qui est celle de la classe. J'ai vu les deux cas. J'ai vu des gamins qui étaient vraiment
 492 attirés parce que la personne parlait uniquement l'occitan (.) que c'était un chanteur en
 493 occitan (.) elle parlait elle faisait tout (.) vraiment tout=tout=tout dès le début jusqu'à la
 494 fin (.) que ce soi::t (.) à tous les moments de la vie de l'école (.) et donc pour eux ça
 495 avait du sens et donc pour eux c'était social. Et ils faisaient vraiment attention à ce qu'il
 496 disait et qu'on lui disait (.) et qu'ils copiaient des structures et qu'ils arrivaient ◦par
 497 imitation comme le font les bébés en maternelle voilà◦ et qui=qu'ils arrivaient à avoir
 498 un niveau de langue qui était excellent. Et j'ai vu d'autres où (.) où malgré tout (.) bien
 499 les erreurs subsistent et par contre dans le contexte de la *Calandreta* (.) là je me dis que
 500 quand même arriver au bout de neuf ans (.) pour des élèves qui ont démarré souvent à la
 501 petite section (.) à toute petite section et faire des=des erreurs (.) des erreurs que voilà je
 502 me dis „Bon alors là on a raté quelque chose.“ C'est tout dommage (.) en *Calandreta*.

503 I Est-ce que vous avez pu constater une évolution de ces attentes (.) ces objectifs? Est-ce
 504 que ça a évolué au cours des années?

505 Bf J'ai l'impression que malgré tout la langue (.) bo::n après ◦je reste dans un contexte
 506 voilà c'est une école◦ je peux pas parler au nom de toutes mais pour moi on a perdu en
 507 qualité de la langue oui. (2) Donc l'évolution elle n'est pas forcément bonne d'un point
 508 de vue de=pour l'occitan (.) pour la langue occitane fi::n de mon vu.

509 I Bon (.) comment peut-on finalement enseigner des compétences pragmatiques?
 510 Comment peut-on transmettre aux enfants aux élèves ces compétences pragmatiques qui
 511 sont importantes pour l'utilisation de la langue ?

512 Bf C'est que il faut (.) je pense qu'il faut rester (.) je pense qu'il faut rester dans
 513 l'utilisation soi-même de la langue occitane (.) à tous les moments de la vie d'une école.
 514 Tous (.) **mais vraiment tous**. C'est qu'il peut y avoir (.) c'est qu'on peut être amené à
 515 des moments (.) s'il y a des réunions avec des parents il faut laisser une place à la
 516 langue occitane. Même si c'est juste introduction mai::s voilà c'est que (.) on ne peut
 517 pas couper à ça dans tous les moments. Je pense voilà notamment aux réunions (.) c'est
 518 vrai que de dire „La langue est importante (.) je vous fais mon=ma petite intro en
 519 occitan (.) Je reprends si besoin en français pour voilà.“ Quand on organise les marchés
 520 et cetera ähm toutes les affiches sont en occitan (.) **toutes** (.) de l'avoir en bilingue ◦un
 521 petit en français pour bien montrer◦ et voilà c'est vraiment de (.) c'est militant voilà
 522 c'est (.) ça peut paraître excessif mais non (.) à la *Calandreta* c'est ça. Et que (.) et
 523 qu'une pédagogie c'est si (2) cette pédagogie a été choisie (.) C'est au service de la
 524 langue en fait. Si on a choisi des pédagogies où il y a une grande part pour l'oralité c'est
 525 pas pour rien.

- 526 I Et finalement la dernière question. Vu la fonction sociale de l'occitan qui est plutôt
527 restreinte quelle est l'intérêt des compétences pragmatiques?
- 528 Bf C'est de pouvoir saluer même si c'e::st voilà (.) un salut quotidien (.) si on dit *adieu* ou
529 *adieu-siatz* ou *bonjorn* ou bien *al còp que ven*. Même si ce sont de petits mots comme
530 ça (.) ça peut être les méls aussi (.) Là je le vis avec mon mari qui a commencé ça dans
531 le cadre de son travail il y a quelques années. Au début les gens se demandaient ce qu'il
532 faisait mais c'est rentré dans les habitudes et finalement les gens (.) même dans les méls
533 ou quand ils le croisent (.) ils lui disent un mot (.) *adieu* ou *va plan* (.) rien que ça. Et
534 bien malgré tout **petit à petit** ça a fait son chemin et ça marque les esprits. Et du coup
535 on le réutilise. @Est-ce que ça suffira?@ C'est une grande question.
- 536 I On l'espère.
- 537 Bf Mais je me dis que finalement il n'a pas tort voilà.
- 538 I Alo::rs à la fin (.) Est-ce que vous aurez encore des remarques relatives à
539 l'enseignement de l'occitan? Quels sont vos souhaits vos espoirs? Qu'est-ce que vous
540 attendez à l'avenir?
- 541 Bf Mon espoir c'est que les institutions fi:n puissent garder une certaine constance parfois.
542 Puis aussi au lieu de revenir en arrière d'avancer mais ne serait-ce déjà que de garder la
543 constance (.) de la reconnaissance des langues régionales ou en général. On est tous
544 finalement ◦peut-être pas tous (.) mais bon.◦ En tout cas pour l'occitan voilà c'est vrai
545 qu'il y a des choses qui avancent d'un côté par rapport aux institutions par exemple
546 départementales. Il y a beaucoup de fin (.) quand même pas mal d'avances (.) Il y a des
547 conventions qui sont signées entre les différents niveaux institutionnels. Et puis arrive le
548 national où on détricote tout ça do:nc il devrait y avoir de la constance et de la
549 cohérence. Voilà (.) c'est déjà (.) je pense que cela nous aidera déjà beaucoup. Parce
550 qu'on a l'impression qu'on perd (.) moi ça fait peu de temps finalement que je suis (.)
551 par rapport à des collègues qui sont impliqués depuis (.) depuis quarante ans. C'est-à-
552 dire je me dis que je ne comprends pas comment ils ont tenu autant de temps parce
553 qu'alors c'est (.) **parce que tous les deux ans on a l'impression qu'il faut revenir à la**
554 **charge** (.) Il faut redémontrer qu'on fait (.) il faut réexpliquer (.) il faut réclamer et que
555 je pense que c'est usant. Je me dis je ne sais pas si j'aurais tenu en tout cas voi:là. Il faut
556 les remercier parce que voilà (.) on a l'impression que depuis quarante ans ou même
557 plus maintenant (.) oui certainement cinquante peut-être (.) ça.
- 558 I C'est de l'optimisme.
- 559 Bf Oui c'est ça. Je crois que ◦oui je me dis de voir◦ de garder l'optimisme @(2)@. Voilà
560 (.) la reconnaissance des institutions aussi (.)
- 561 I Je vous remercie vivement de m'avoir accordé du temps et de m'avoir aidé dans mes
562 recherches. *Plan mercés*.
- 563 Bf Merci à vous de votre travail.

11.9.3. Interview 3 (Cf)

Daten zum Interview:

- interviewte Person: Cf
- Datum des Gesprächs: 31. Juli 2018
- Dauer des Gesprächs: 46 min.
- Art des Gesprächs: persönliches Gespräch

- 1 I Bonjour, je vous remercie vivement de m'accorder du temps pour l'interview suivante
2 qui fait partie de ma thèse de doctorat en sociolinguistique occitane. L'interview est
3 consacrée au sujet de l'enseignement de l'occitan en France. Avant de commencer,
4 êtes-vous d'accord que j'enregistre notre entretien pour mon travail de recherche?
- 5 Cf Je suis d'accord.
- 6 I Dans quel type d'établissement scolaire avez-vous déjà enseigné ou enseignez-vous?
- 7 Cf Collège et lycée.
- 8 I Bilingue ou monolingue?
- 9 Cf Monolingue oui.
- 10 I Et depuis quand enseignez-vous l'occitan ?
- 11 Cf Ähm en septembre je vais commencer ma cinquième année. Donc ça fait quatre ans.
- 12 I Bien (.) donc au début j'aimerais bien aborder l'enseignement de l'occitan et son
13 rapport à la standardisation. Donc ma première question. Quelle importance
14 accorderiez-vous tant dans vos cours que dans votre vie privée au double système selon
15 Pierre Bec (.) donc une langue composée d'une langue véhiculaire ◦le standard◦ et des
16 langues vernaculaires ◦donc les variétés régionales les dialectes◦? Quelle est
17 l'importance pour vous?
- 18 Cf L'importance de quoi? Parce que:: (.)
- 19 I L'importance de ce double système (.) Donc de parler le standard et les dialectes des
20 variétés différentes. (2) Dans vos cours et pour vous personnellement.
- 21 Cf Pour moi et dans mes cours (.) alo:rs déjà je pense que les deux (.) de toute façon (.) ça
22 se rejoint. Dans les cours bien c'est important déjà de transmettre toutes les variétés de
23 la langue occitane et pour moi (.) c'est la même chose. Ça fait partie du patrimoine (.)
24 donc un trésor (.) faut qu'on le garde faut qu'on le partage. Après (.) ce qui est
25 important (.) c'est dans les cours (.) c'est de prendre en compte le dialecte où se situe
26 l'établissement. (2) Pour pouvoir faire la comparaison avec d'autres dialectes (.) leur
27 montrer que les variantes (.) même s'il y en a (.) elles sont proches les unes des autres.
28 Ça n'empêche pas nous de comprendre entre Occitans (.) donc dans toute l'Occitanie.
29 Parce qu'ils s'imaginent souvent quand je leur fais écouter d'autres dialectes que c'est
30 pas de l'occitan. Donc moi:: mon rôle c'est justement de leur montrer toutes les
31 similitudes le passage d'un dialecte à un autre.

- 32 I Les points communs ?
- 33 Cf Les points communs et les divergences aussi. C'est si important de leur montrer que (.)
 34 même si on appartient à=à une grande langue qui est l'occitan que les variantes fin (.)
 35 chaque dialecte a ses pro:pres (.) trésors on va dire. Aprè::s au niveau de la
 36 standardisation (2) ◦alors cette leçon elle est délicate parce que◦ (2) c'est=c'est (.) ça
 37 dépend je pense de la situation de=de des établissements où je vais être ähm parce que
 38 moi je vois (.) j'ai des collègues qui ont enseigné à Monaco des choses comme ça où ils
 39 devaient ◦voilà c'est du monégasque◦ c'est une sorte de micro-dialecte (.) On peut pas
 40 parler de standardisation là fi:n on va vraiment enseigner le dialecte local. Aprè::s c'est
 41 vrai que:: hm moi en étant dans la zone languedocienne je vais enseigner le=le l'occitan
 42 standard. (2) Après ça ne va pas m'empêcher ähm ◦parce que j'ai des élèves qui vont
 43 avoir des parents qui parlent occitan◦ de faire l'effort ähm de faire des recherches (.)
 44 savoir quel mot est plutôt utilisé dans la région pour que ça puisse le plus leur parler.
 45 Voilà je ne sais pas si j'ai répondu à la question?
- 46 I Si=si. Donc les enseignants emploient-ils plutôt des variétés régionales donc les
 47 dialectes que le standard ◦qui est à base languedocienne◦?
- 48 Cf En général ou pour moi ?
- 49 I Les deux.
- 50 Cf Je pense hm (2) qu'on va plus se tourner vers le standard. Mais **encore une fois** ça va
 51 dépendre de là où on enseigne. On ne peut pas faire du standard partout. Faut (.) les
 52 endroits où il va falloir obligatoirement se prendre en considération le=le dialecte local
 53 parce qu'il ne faut pas non plus que ça se perde.
- 54 I Et cette langue qui est employée dans beaucoup d'établissements scolaires (.) très
 55 souvent elle est considérée comme artificielle voire pas ancrée dans la communauté
 56 occitanophone ◦qui n'a pas de réalité historique linguistique culturelle.◦ Donc est-elle
 57 vraiment artificielle ou est-elle une variété à part? Comment le ressentez-vous?
- 58 Cf Moi je pense que c'est subjectif ça parce que ceux qui vont en général considérer
 59 l'occitan comme artificiel ce sont des gens qui sont loin de la langue (.) qui n'y
 60 connaissent rien alors que nous autres enseignants ou dans le milieu occitan o::n va (.)
 61 On connaît son histoire on connaît sa culture (.) donc on va pas dire que c'est artificiel.
 62 Sinon ça aurait pas d'intérêt de=de l'enseigner. Nou:s on y trouve un intérêt de
 63 l'enseigner donc on y trouve un intérêt (.) c'est ce qu'on essaie de transmettre aux
 64 élèves. Après c'est sûr qu'on peut être confontré fi:n confronté dans les établissements
 65 où on est (.) à des gens qui considèrent que c'est artificiel et là ça peut être compliqué.
- 66 I Donc s'il y a un occitan artificiel se crée-t-il en cours ou est-il une langue qui est forgée
 67 par des institutions normatives? (2) ◦Si on le considère artificiel.◦
- 68 Cf Difficile de répondre à la question si on trouve que (.) quand on considère que c'est pas
 69 artificiel. Est-ce que artificiel c'est dans le sens où ça ne sert à rien ou dans le sens
 70 qu'on l'a trop standardisé ?
- 71 I Voilà.

- 72 Cf Ah c'est dans ce sens-là. Alors du coup (.) la question d'avant (.) je ne l'ai pas prise
73 dans le sens que vous vouliez. (2)
- 74 I Donc ici (.) ce n'est pas question de=de (.) fonction (.) à quoi ça sert (.) mais [plutôt de
75 Cf Oui.]
- 76 I Est-ce que c'est une langue artificielle (.) trop standardisée ou c'est une langue naturelle
77 (.) locale?
- 78 Cf Déjà (.) du coup je vais ré-répondre encore une fois à la question précédente. C'est vrai
79 qu'on considère qu'il y a le patois qui va être plus la langue parlée (.) parlée par les
80 anciens (.) et l'occitan qu'on dit scolaire. Donc c'est vrai qu'il y a une différence donc
81 (.) de là dire que c'est une langue artificielle? Moi j'essaie toujours de faire l'effort de
82 trouver le=le mot qui est plus occitan (.) que les francismes parce que les élèves ont
83 souvent tendance à recourir aux francismes (.) surtout quand ils commencent à connaître
84 les systèmes de passerelles entre le français et l'occitan donc ähm après je pense que ça
85 dépend de:::=de chacun (.) de la manière dont il enseigne. Donc ça c'est pour répondre à
86 la (.) celle de tout à l'heure.
- 87 I Donc cet occitan artificiel trop standardisé se crée-t-il en cours ou est-il forgé par des
88 institutions normatives telles que le Congrès l'IEO et cetera? (.) Quelle est votre avis là-
89 dessus?
- 90 Cf Je pense que les institutions qui=qui tentent de=de homogénéiser (.) standardiser (.) je
91 préfère homogénéiser la langue (.) ils prennent en considération les variantes (.) ils
92 prennent en considération vraiment le=le (.) on va dire (.) le=le mot ancien occitan et
93 éviter les francismes même si ça fait partie. C'est comme le français qui a évolué (.)
94 l'occitan évolue aussi et je pense que c'est aussi une preuve (.) pour moi (.) de=de
95 modernité (.) de devoir que la langue occitane n'est pas forcément écrite que dans
96 l'ancien et qu'elle est capable de changer (.) sans forcément la déna- (.) dénaturiser.
- 97 I Et bon (.) pour revenir à la standardisation. Dans quelle mesure existe-t-il une influence
98 mutuelle entre la standardisation et l'enseignement de l'occitan? (2)
- 99 Cf Alors dans quelle mesure?
- 100 I Dans quelle mesure existe-t-il une influence mutuelle entre la standardisation et
101 l'enseignement de l'occitan?
- 102 Cf Hm.
- 103 I Déjà (.) y a-t-il une influence mutuelle ?
- 104 Cf Y a-t-il une influence mutuelle ? Hm.
- 105 I Si vous pensez à vos cours.
- 106 Cf Oui (.) je suis en train de réfléchir à ça mais (.) pf. Moi vu que je fais quand même
107 l'effort d'éviter les francismes. (2) Je suis pas sûre que les deux s'influencent. Même si
108 je (.) je vais quand même m'appuyer sur le français. Non je ne pense pas que les deux
109 s'influencent. Fi:n je sais pas (.) après je pense.

- 110 I Donc la standardisation de la langue occitane ne vous influence pas (.) dans vos cours
111 dans votre manière d'enseigner (.) dans les contenus?
- 112 Cf Je vais je vais (.) oui et non. Le souci c'est que:: (2) fin (.) là où j'enseigne dans le
113 Tarn-et-Garonne il y a des variantes locales (.) Mais c'est vrai que je ne peux pas
114 vraiment les prendre en compte étant donné qu'il y a pas de manuels sur lesquels
115 s'appuyer (.) Il n'y a pas de::: donc je vais forcément m'appuyer sur le::: l'occitan
116 standard. Mais je m'appuie **avant tout** sur mon occitan à moi (.) celui que j'ai appris.
117 Oui c'est vrai (.) je l'ai appris à l'école donc c'est déjà un occitan scolaire. Mais fi:n je
118 ne sais pas (.) Dire que les deux s'influencent ou que les deux o::- fi:n que:: un aurait
119 un impact sur l'autre c'e::st on va dire (.) Fin je pense que cela dépend de=la de=la
120 situation. Parce que quelqu'un qui va enseigner un micro-dialecte déjà la standardisation
121 n'a pas lieu d'y être et peut s'appuyer sur des manuels **même si** ce sont de petits livrets
122 pour faire son cours. Moi j'ai pas ce:: ouais j'ai=j'ai (.) Je peux pas avoir recours à ce
123 genre de choses.
- 124 I Et donc les variétés linguistiques jouent un grand rôle dans l'enseignement (.) pour
125 vous? (2) Puisque la [langue
- 126 Cf Entre les dialectes?]
- 127 I Entre les dialectes oui.
- 128 Cf Entre les dialectes ou entre [l'occ-
- 129 I Entre] les dialectes oui (.) Quel est le rôle des variétés linguistiques dans
130 l'enseignement? ○En général et dans vos cours?○
- 131 Cf Je pense pas qu'elle ait un (.) fin je pense pas (.) si j'ai bien compris la question (.) Je ne
132 pense pas qu'elle ait un rôle. C'est (.) ouais ça fait partie du **patrimoine** et on le fait
133 découvrir aux élèves (.) après ähm (.) non je pense pas que fi:n no::n je: (.)
- 134 I Donc c'est une découverte de la langue?
- 135 Cf //mhm// **oui** plutôt.
- 136 I Des points communs (.) des différences entre les dialectes?
- 137 Cf Oui.
- 138 I Mais ce que vous enseignez c'est le standard ou plutôt le dialecte?
- 139 Cf Oui. Ce que j'enseigne moi c'est le standard.
- 140 I Hm. Alors maintenant il me faut changer mes questions.
- 141 Cf @(2)@
- 142 I Il n'y a pas de souci. C'est la vie (.) et la recherche. (2) Croyez-vous que le standard soit
143 une langue plutôt limitée à l'écrit alors que la langue parlée est plutôt le dialecte ou le
144 parler local?

- 145 Cf Non. Que ce soit standard ou pas standard c'est une langue vivante donc elle est parlée.
 146 Non non je (.) ça n'empêche pas **et même au contraire** (.) l'occitan se développe de
 147 plus en plus dans le milieu des métiers. (2) Donc que ce soit quelqu'un qui (.) c'est-c'est
 148 (.) c'est sa langue maternelle ou qui l'appris à l'école. Je pense que ça change pas
 149 grand-chose.
- 150 I Donc vous ne pouvez pas identifier des contextes communicatifs différents qui
 151 correspondent aux différentes variétés? Un contexte qui est plutôt réservé au standard (.)
 152 un autre qui est plutôt (.) je ne sais pas?
- 153 Cf Dans le milieu occitan je: je pense pas. Fin (.) on est une communauté où on est assez
 154 tolérant (.) où on est ouvert d'esprit e::t donc on va pas se fin (.) on va pas se juger les
 155 uns des autres et dire „**Ah toi** (.) tu as un parler plutôt local et on va te mettre dans cette
 156 branche. **Ah toi** (.) tu l'appris à l'école (.) c'est plus soutenu. Non je:: (.) On n'est pas
 157 comme (.) pour le français où on va faire des distinctions.
- 158 I Et parlons d'un enseignement de plusieurs variétés. Un tel enseignement devrait-il se
 159 limiter au standard et au dialecte local en question ou aborder plusieurs dialectes
 160 différents donc le gascon le provençal le vivaro-alpin?
- 161 Cf Ähm c'e::st c'est compliqué parce que (.) un élève déjà i::l a des difficultés à apprendre
 162 la langue standard donc si en plus o::n va intégrer dans le cours l'apprentissage du
 163 dialecte c'e::st (2) Non je pense pas que ça soit possible (2) Au niveau supérieur (.) oui à
 164 la faculté mais pour ce qui est du secondaire je ne pense pas que ça soit approprié. Donc
 165 juste (.) ouais réserver des dialectes pour la découverte mais après app- faire apprendre
 166 l'occitan local e::t (3) non.
- 167 I Et donc (.) faut-il renforcer l'utilisation voire l'enseignement des variétés régionales
 168 ◦des dialectes◦ d'après vous ? Puisque vous tenez beaucoup au standard.
- 169 Cf Comme j'ai répondu à la question précédente (.) comme quoi fallait (.) Pour moi faut
 170 pas l'enseigner aux élèves (.) faut fin (.) faut l'enseigner mais pas pour qu'ils
 171 l'apprennent (.) Mais l'enseigner pour qu'ils les découvrent. Do::nc moi
 172 j'essaie=j'essaie toujours de faire:: un petit document ähm que ce soit écrit ou auditif
 173 dans un parler local pour qu'ils puissent ähm en s'appuyant sur ce qu'ils savent ähm
 174 mon- ouais hm leur montrer qu'ils sont capables de comprendre notre dialecte.
- 175 I Donc d'après vous l'intérêt d'une utilisation des dialectes régionales c'est plutôt une
 176 découverte d'autres dialectes? C'est pas la peine d'apprendre d'autres dialectes au
 177 niveau grammatical ou lexical?
- 178 Cf Non (.) dans (.) dans le secondaire je pense que c'est (.) C'est hm c'est pas (.) Je sais pas
 179 quoi (.) C'est plutôt pour des niveaux plus avancés. C'est nous (.) aux professeurs ça.
- 180 I Même au lycée?
- 181 Cf Même au lycée c'est=c'est (.) parce que le=les (.) Le lycée ça a encore ◦en France◦
 182 pour l'occitan (.) C'est encore en option (.) C'est des notes bonifiantes (.) C'est pour le
 183 bac (.) des points bonus hm ouais donc ähm (.) juste en découverte. Je pense pas qu'ils
 184 seraient capables de toute façon de maîtriser tous les dialectes. Et la (.) l'occitan c'est
 185 vrai (.) c'est c'est très riche. Do::nc on pourrait ähm leur faire fin (.) leur faire de

- 186 grandes variantes et après rentrer dans les petites variantes (.) les variantes locales (.) Ça
187 serait beaucoup trop pour eux je pense. Fin (.) c'est sûr même.
- 188 I Vous venez déjà de répondre à une autre question sans le savoir. C'est la suivante.
189 Partagez-vous l'avis qu'un enseignement de plusieurs variétés linguistiques puisse
190 prêter à confusion auprès des élèves?
- 191 Cf @Oui@
- 192 I Effectivement. Voilà c'est fait. Maintenant j'aimerais étudier la fonction sociale de
193 l'occitan et son rôle dans le contexte éducatif. Donc ma première question dans ce vaste
194 champ. Faut-il survaloriser l'occitan dans la société (.) en général (.) et le milieu
195 éducatif ou faut-il le traiter comme les autres langues pour renforcer sa fonction sociale?
- 196 Cf Alors je pense déjà qu'il y a une tentative de survaloriser la langue parce qu'on est
197 constamment en train de=de (.) de se battre de (.) de montrer tous les atouts de la langue
198 occitane justement pour montrer ähm à nos élèves et puis même d'autres (.) Moi j'ai eu
199 l'occasion de rencontrer des gens qui n'y connaissent rien et ils se sont rendus compte
200 (.) Je tombe vite dans hm la valorisation de la langue. Et je pense même que ça devient
201 de la survalorisation de la langue parce que (.) on sait l'image dont elle est victime (.)
202 Donc on essaie de compenser ça.
- 203 I Donc c'est du militantisme?
- 204 Cf Ah oui (.) oui (.) clairement c'est une sorte de militantisme. Ça c'est certain.
- 205 I Et quelle devrait être alors la fonction sociale de l'occitan dans la société? Dans une
206 société (.) un monde idéal?
- 207 Cf Ah bien la société idéale ça serait qu'elle sera considérée comme une langue normale
208 sans avoir subi cette image négative (.) qu'elle a sa place dans la société française (.) au
209 même niveau que le français (.) même si ça reste qu'une langue minoritaire. Fin (.) oui
210 (.) bien. (2) Oui ça serait la société idéale. Il y en a qui iraient encore plus loin (.) Il y en
211 a qui rêvent de ◊carrément◊ d'avoir une Occitanie (.) une Occitanie indépendante.
212 @J'irais pas aussi loin@.
- 213 I Donc une langue égale en valeur au français ça suffit?
- 214 Cf Oui.
- 215 I Bien (.) parlons maintenant des établissements bilingues et immersifs. Quelle est la
216 fonction sociale de l'occitan dans les établissements bilingues et immersifs? À quelle fin
217 les élèves emploient-ils leurs compétences d'occitan dans ces établissements-là?
- 218 Cf Ähm (.) le fait d'être bilingue (.) ça leur donne beaucoup plus de facilité de (.) dans
219 d'autres langues (.) dont les langues romanes notamment. Ça leur donne une aisance
220 ähm à communiquer beaucoup hm (.) Ils ont beaucoup plus de facilité à s'ouvrir
221 là-dessus alors que beaucoup d'élèves font un blocage au niveau de la parole (.) En
222 général les élèves bilingues ils ont pas ce souci. E::t je pense que:: ces élèves bilingues
223 ils acquièrent une (.) un int- état d'esprit différent de celui qui ne baigne pas dans la
224 culture occitane parce qu'il faut pas oublier que l'apprentissage de la langue occitane se

- 225 passe par la culture. Les deux sont indissociables donc je pense qu'ils ont un état
226 d'esprit aussi différent.
- 227 I Mais quelle est la fonction sociale? C'est-à-dire à quoi ça sert l'occitan dans la
228 communication dans ces établissements? Est-il une langue d'enseignement (.) de cours?
229 Est-il aussi une langue qu'on utilise dans les pauses?
- 230 Cf C'est (.) je pense que c'est tout simplement mettre l'occitan au même niveau que le
231 français (.) pas au niveau de la socialisation. Après voilà ça leur fait (.) ils ont tout un
232 bagage linguistique plus (.) par rapport à l'autre. Mais le fait oui (.) d'avoir des
233 établissements bilingues c'est de le mettre au même niveau que le français.
- 234 I Dans tous les contextes communicatifs? (.) Donc les récréations la pause de midi et
235 cetera?
- 236 Cf Alors après en général (.) une fois qu'on sort du cours (.) les élèves reprennent leur
237 langue maternelle donc le français. Mai::s on peut (.) on peut pas lutter contre ça (.)
238 C'est normal.
- 239 I Et en parlant des établissements non bilingues ○les collèges les lycées classiques○ à
240 quel point l'occitan accomplit-il une fonction sociale? A-t-il une fonction sociale dans
241 ces établissements?
- 242 Cf Hm dans les établissements non bilingues (.) ça reste un cours (.) un apprentissage. Et
243 rares sont ceux qui vont l'utiliser justement dans la société plus tard. (2) Non c'est un
244 cours (.) une découverte. C'e::st (.)
- 245 I Hm. Et comment ou à l'aide de quelles mesures l'enseignement peut-il remédier à la
246 perte de la fonction sociale (.) en général?
- 247 Cf Alors là c'est hm (.)
- 248 I C'est votre travail.
- 249 Cf Oui @c'est une colle.@ Oui ähm honnêtement (.) notre travail c'est une lutte de tous les
250 jours et déjà on a du mal et puis ça fait pas longtemps que j'enseigne mai::s même des
251 gens qui vont enseigner depuis une vingtaine d'années alors pf il y a pas (.) Je pense que
252 ça a du mal à évoluer à ce niveau-là.
- 253 I Mais que faites-vous concrètement pour lutter contre cette perte de l'utilisation dans la
254 vie quotidienne?
- 255 Cf Bien (.) on l'enseigne. On peut pas (2)
- 256 I Que faites-vous concrètement dans vos cours?
- 257 Cf Moi (.) moi j'essaie après (.) j'essaie de=de sortir l'occitan du cours (.) voilà. Je leur
258 demande de prendre une photo d'un symbole occitan pour leur montrer que c'est
259 présent en dehors. On essaie d'organiser des sorties des voyages (.) pour leur montrer
260 que c'est pas forcément qu'en Occitanie qu'on le parle (.) que c'est pas forcément qu'à
261 l'école qu'on le parle. Oui: on essaie de sortir l'occitan du cours mais là:: c'est pas
262 chose aisée.

- 263 I Mais là (.) vous parlez plutôt de la culture. Mais au niveau de la langue?
- 264 Cf Au niveau de la langue j'ai eu (.) j'ai fait (.) J'ai déjà essayé de faire des choses mais
265 c'est pas évident. Parce que si on n'est plus présent (.) leur dire „**Bien tu vas parler je**
266 **ne sais pas avec ton papie ta mamie.**“ (.) Je l'ai fait mai::s hm c'est compliqué.
- 267 I Et quel est (.) pardon quel devrait être le rôle de l'enseignement dans la reconquête de la
268 fonction sociale?
- 269 Cf (4) Je ne sais pas si on peut aller au-delà de (.) de ce qu'on fait déjà en fait parce que::
270 (6) Ça c'est je pense (.) ça serait plutôt au niveau du national (.) au niveau de l'état qu'il
271 faudrait faire alors des actions parce que c'est vrai que se limiter juste au domaine de
272 l'éducation ähm ◦pour que ça ait un impact◦ c'est pas suffisant. Donc moi à mon
273 niveau (.) je vois pas que=ce que je pourrais faire de plus (.) Surtout que (.) j'essaie
274 vraiment de faire mon possible. Donc faire plus (.) je ne sais pas.
- 275 I Donc ce qu'il faut ce sont des décisions politiques juridiques?
- 276 Cf **Oui.** Je pense que là (.) oui pour que ça (.) pour que nous puissions s'appuyer là-dessus
277 et rebondir là-dessus. Parce que là (.) c'est vrai qu'on peut pas (.) on peut pas s'appuyer
278 sur un texte de loi (.) Mais il y a des choses qui ont été mises en place (.) mais mises en
279 place pour les associations occitanes qui se battent elles aussi tous les jours pour faire
280 valoir des choses qui nous paraissent normales mai:s qui ◦aux yeux de l'état par
281 contre◦ il n'y voit aucun intérêt.
- 282 I Dans quelle mesure les locuteurs secondaires ◦donc vos élèves◦ peuvent-ils changer la
283 perte de la fonction sociale de l'occitan?
- 284 Cf Déjà si on est plus de locuteurs ça (.) parce que très souvent leur argument c'est que (.)
285 effectivement c'est que l'occitan se parle de moins en moins (.) sert plus à personne (.)
286 C'est souvent un des arguments et la transmission si (.) parce que c'est souvent „**Oui**
287 **mais il y a que les personnes âgées qui parlent occitan.**“ Alors que nous non (.) On
288 n'a pas de personnes âgées à qui on enseigne. Ce sont des enfants qui pourront le
289 transmettre à leur tour à leurs enfants. Donc je pense qu'il faut ce travail (.) ce devoir de
290 transmission.
- 291 I Donc il faut remplacer la famille qui n'a pas transmis la langue?
- 292 Cf C'est ça. Oui on a la pla- le rôle de=de remplaçant effectivement.
- 293 I Bien (.) nous venons de regarder la standardisation et la fonction sociale de l'occitan de
294 manière isolée et maintenant il faudrait éclairer le rapport entre les deux. Voici ma
295 première question. Existe-t-il un rapport entre la standardisation et la fonction sociale
296 ◦d'après vous?◦
- 297 Cf **Oui::** oui clairement parce que (.) on passe par la normalisation pour uni- pour hm (.)
298 pour uniformiser la langue ça va nous permettre de=d'argumenter et dire „Regardez on
299 a une langue occitane (.) comme il y a une langue française. Donc ähm on l'utilise parce
300 qu'elle a ses qualités et ses richesses (.) **autant que le français.**“ Oui je pense que
301 standardisation ça (.) ça aide beaucoup.

- 302 I Et à quel point un enseignement en ou de plusieurs variétés pourrait-il remédier à la
303 perte de la- fonction sociale de l'occitan?
- 304 Cf (5) Je crois pas que ça va (.) que ça desserve (.) parce que: encore une fois l'occitan (.)
305 ◦même si on se tourne vers la standardisation◦ il y a des gens qui travaillent dans les
306 hm qui utilisent dans leur travail l'occitan et qui l'utilisent avec leur propre dialecte
307 qu'ils l'ont pas forcément appris à l'école. Et ça se passe très bien parce que ces
308 variantes de toute façon n'empêchent pas la compréhension entre les différentes variétés
309 de l'occitan. Donc oui (.) non pour moi (.) ça (2)
- 310 I Hm donc la dernière question de cette partie. Un rapprochement entre les locuteurs
311 primaires et ceux secondaires pourrait-il lier la standardisation à la fonction sociale?
- 312 Cf Alors les locuteurs primaires?
- 313 I Les locuteurs natifs (.) naturels.
- 314 Cf Les natifs avec ceux qui l'ont appris?
- 315 I Voilà.
- 316 Cf Et donc ça serait?
- 317 I Pourrait-il ◦donc un rapprochement entre les deux◦ lier la standardisation (.) donc le
318 fait de parler le standard et d'autres variétés différentes (.) à la fonction sociale donc
319 l'utilisation dans la vie commune quotidienne ?
- 320 Cf Ähm si::: si on rapproche des locuteurs natifs avec des locuteurs non locaux (.) des
321 scolaires (.) déjà je vois pas comment ça pourrait empêcher la standardisation fi:n en
322 occitan on prend tout en compte. Donc oui (.) Non je pense pas que les deux ensemble
323 puissent porter préjudice à la standardisation. C'est (.) On va aller vers les deux. Donc
324 après en fonction du contexte (.) on arrive à prendre en compte tous les facteurs. No::n
325 je pense pas que ça soit (.) ouais (.) Je ne sais pas si j'ai répondu à la question.
- 326 I Donc ça ne joue aucun rôle d'après vous un rapprochement de ceux qui parlent occitan
327 de manière naturelle et ceux qui l'ont appris à l'école? Donc si on les rapproche ça ne
328 lie pas la standardisation (.) donc le fait de pouvoir (.) de savoir parler plusieurs variétés
329 d'une langue et l'utilisation donc la fonction sociale? (.) Oui c'est une question difficile
330 et délicate. @Je sais bien.@
- 331 Cf @Oui déjà il faut arriver à bien saisir le sens de la question.@ Est-ce que ça serait (.)
- 332 I Est-ce que ça change le rôle que joue l'occitan dans la vie quotidienne commune si on
333 rapproche ceux qui le parlent de manière naturelle et les autres qui l'ont appris à
334 l'école?
- 335 Cf Moi je considère que non parce que ◦moi qui l'a appris à l'école◦ si je passe du temps
336 avec quelqu'un qui l'a appris avec ses parents (.) qui le parle depuis tout petit (.) moi
337 j'accepte qu'il parle son dialecte et lui il va accepter que je parle mon occitan. On peut
338 parler là-dessus on peut en rire mai::s je veux dire que cela ne va pas poser problème.
339 Après ça ne va pas avoir d'impact je pense sur le reste (.) On va le prendre en
340 considération sans plus fi:n on l'accepte.

- 341 I Bien à la fin j'aimerais bien aborder un autre sujet lié à l'enseignement (.) soit les
342 compétences pragmatiques. Donc tout d'abord. Savez-vous qu'on entend en linguistique
343 par les compétences dites pragmatiques?
- 344 Cf @Alors là va falloir m'éclairer sur le sujet.@
- 345 I Les compétences pragmatiques sont les compétences qui mènent à une utilisation
346 adéquate de la langue selon le contexte communicatif.
- 347 Cf Donc les niveaux?
- 348 I C'est pas question de grammaire (.) de lexique.
- 349 Cf Donc au niveau social fin niveau?
- 350 I Voilà. C'est au niveau social donc [on sait
351 Soutenu?]
- 352 I Voilà les registres mais aussi (.) on sait agir avec cette langue. Donc comment
353 communiquer adéquatement en occitan pour obtenir tel ou tel résultat? (2) Voilà savoir
354 agir dans une langue.
- 355 Cf Moi (.) après moi je=je (2)
- 356 I Pour atteindre un but.
- 357 Cf Moi je suis du côté enseignant donc militant. Donc je veux (.) Moi je pars du principe
358 que ceux qui parlent occitan ◦les gens comme moi◦ va- considèrent que l'occitan va
359 être au même niveau que le français. Donc à partir de là une fois que=qu'on la considère
360 comme telle ◦forcément on sait très bien qu'il y a des registres et qu'en fonction de
361 certaines situations on va utiliser plutôt un registre qu'un autre pour atteindre un certain
362 but◦ mai:s faut oublier que l'occita::n elle (.) Je trouve que c'est une langue beaucoup
363 plus vivante que le français (.) Donc à quelqu'un à qui on s'adresse en occitan (.) on va
364 vite changer de ◦comment dire◦ de de (.) on va vite se familiariser en fait. Bon après ça
365 veut pas dire qu'i::l faut pas prendre en compte certains registres parce que si on passe
366 àhm une interview pour un travail o::n va pas commencer à être familier avec notre
367 éventuel futur patron (.) Mais quelqu'un qu'on ne connaissait pas (.) on peut vite le
368 tutoyer. On peut vite utiliser un langage familier sans que ça ne pose problème. Moi je
369 sais qu'en français j'ai plus cette barrière que quelqu'un que je ne connais pas (.) je ne
370 vais pas lui dire salut (.) Je ne vais pas lui forcément faire la bise @(.)@ et le tutoyer ou
371 alors je prends des gants et s'il y a du *feeling* je vais peut-être demander si on peut se
372 tutoyer alors qu'en occitan on a pas cette cette barrière. Donc c'est vrai que.
- 373 I (3) Donc parlons maintenant des buts qu'il fallait atteindre. Quels objectifs vos élèves
374 devraient-ils atteindre à la fin de leur scolarité? (.) Je ne parle pas du cadre européen
375 mais en général. Qu'est-ce qu'ils sont censés savoir faire avec l'occitan à la fin de leur
376 scolarité?
- 377 Cf Parler tout simplement. Moi j'en demande pas plus (.) Que ce soit un outil de
378 communication donc oui.

- 379 I Dans tous les contextes? À l'oral à l'écrit?
- 380 Cf C'est ça. **Plus l'oral** (.) moi je travaille plus l'oral que l'écrit et je me dis „Une fois
381 qu'on maîtrise l'oral bon si on peut faire quelques fautes l'écrit ça passe toujours.“ Mais
382 après (.) ce sont des choses qu'on travaille en fonction de ce qu'ils voudront faire plus
383 tard mais déjà moi si je peux leur apporter ähm les bases de la communication ça me
384 convient.
- 385 I Donc vous ne misez pas trop sur la grammaire le lexique mais plutôt l'utilisation de la
386 langue?
- 387 Cf Alors pour utiliser la langue il faut de toute façon passer par tout ce qui est grammaire
388 lexique donc forcément ça (.) je vais le travailler.
- 389 I Et quelle importance accorderiez-vous aux compétences pragmatiques d'une langue
390 donc les compétences qui vous mènent à une utilisation adéquate (.) socialement
391 adéquate (.) de la langue? Parce qu'il y a des profs qui ne se concentrent que sur la
392 grammaire et le lexique.
- 393 Cf Moi je fais partie:: de de l'apprentissage pour être enseignant ähm des des derniers
394 modèles d'apprentissage de l'Éducation nationale c'est-à-dire que:: (.) qu'on prend un
395 but qu'on va appeler une tâche actionnelle qui va vraiment s'ancrer dans une action que
396 peut se faire dans la société réelle. Dans ◦moi◦ dans toutes mes évaluations de toute
397 façon (.) elles sont projetées dans ce sens-là pour que ce que je leur apporte ◦que ce soit
398 aussi bien grammatical que culturel que lexical◦ c'est dans un but actionnel. Je ne sais
399 plus si ça répond à la question?
- 400 I Si si (.) ähm qu'est-ce qui est plus important pour votre enseignement (.) pour vos
401 cours? La maîtrise formelle de la langue ◦c'est-à-dire la grammaire le lexique la
402 phonétique◦ ou la faculté de communiquer adéquatement selon le contexte
403 communicatif ◦donc la pragmatique?◦ Qu'est-ce qui est plus important?
- 404 Cf Ähm (.) pf.
- 405 I Le côté formel ou le côté social communicatif actionnel?
- 406 Cf (6) C'est (.) c'est compliqué parce que si on est professeur il faut forcément prendre en
407 compte tous les à-côtés donc la grammaire le lexique (.) pour atteindre le but qu'on leur
408 a donné. Mais s'ils arrivent à trouver un moyen (.) donc détourné en fait (.) de ce qu'on
409 leur rapporte @bon je ne dis pas qu'ils y arrivent tous.@ Mais pour atteindre le but (.)
410 moi j'ai quand même envie de de valoriser ça donc je (.) C'est aussi important l'un que
411 l'autre mais c'est vrai que le vrai but c'est quand même qu'ils soient capables de ouai::s
412 de faire la tâche finale que leur avait été demandée. Mais en général ◦c'est le côté
413 sadique du professeur◦ c'est que je m'arrange toujours pour que ce que je leur demande
414 ils sont obligés de passer par ce que je leur ai apporté en base grammaticale lexicale.
415 @Donc c'est difficile de contourner.@
- 416 I Donc ce qu'il faut (.) ce sont les deux?
- 417 Cf Oui.

418 I On s'approche de la fin @(.)@. Existe-t-il une différence entre ces objectifs parmi les
419 acteurs concernés? Donc est-ce qu'il y a des différences entre les enseignants les élèves
420 les parents les autorités?

421 Cf Quelle différence?

422 I Une différence des objectifs.

423 Cf Le fait (.) le fait d'enseigner par rapport au?

424 I **Non.** À quoi par exemple les enseignants (.) Qu'attendent-ils de leurs élèves? Les élèves
425 à quoi s'attendent-ils à la fin de leur scolarité? Les parents (.) les autorités (.) qu'est-ce
426 qu'ils veulent que leurs enfants ◦les élèves◦ sachent à la fin?

427 Cf Alors je pense que pour un enseignant c'est essayer de (.) essayer d'apprendre le plus de
428 choses possibles pour qu'ils soient capables à la fin de leur scolarité de pouvoir parler
429 en occitan. Ähm pour les (.) un élève bo::n apprendre c'est bien (.) s'amuser c'est mieux
430 @(.)@ Découvrir je pense aussi. C'est plus le côté ludique qui va leur plaire. Les
431 parents souvent ◦quand je discute avec eux◦ ils aiment bien effectivement qu'ils
432 puissent apprendre la langue que leurs parents ou quelqu'un de la famille parlent. Ça
433 leur permet de s'ouvrir (.) d'ouvrir leur respect là-dessus donc je pense que c'est le lien
434 avec la famille que (.) qu'on peut faire. (2)

435 I Les autorités?

436 Cf C'est les acteurs de l'établissement? C'est ça?

437 I Voilà mais aussi les inspecteurs l'académie (.) l'Éducation nationale en général.

438 Cf Oui ähm je pense que tout ce qui est côté ludique et culturel ça va être la manière
439 d'enseigner mais le but bien profond pour quelqu'un qui vient de l'Éducation nationale
440 (3) Ça va dépendre (.) des acteurs parce qu'il y en a qui sont pas du tout dans le milieu
441 occitan donc ceux-là ils vont le voir comme un apprentissage supplémentaire. Ils vont
442 pas forcément voir tout le bagage important alors que quelqu'un ◦un acteur qui sera
443 dans le milieu occitan comme l'inspecteur de langue régionale◦ lui c'est vraiment la
444 transmission qui se fait.

445 I Et avez-vous constaté une évolution de ces objectifs au cours des années écoulées?

446 Cf Entre tous?

447 I Entre tous oui.

448 Cf Parmi tout ce que j'ai dit? No::n c'est ce qui revient en général. (3) Ouais c'est ce qui
449 revient. Moi (.) mon but est qu'ils soient capables de parler. Ils prennent aussi du plaisir
450 donc je pense que c'est aussi pour ça qu'ils viennent (.) D'abord (.) parce qu'il faut pas
451 oublier que l'occitan c'est souvent une option. Ça leur fait des=des choses en plus qu'ils
452 s'imposent donc c'est pas imposé. Donc le fait qu'ils soient là c'est surtout parce qu'ils
453 prennent du plaisir. Les parents ◦bien◦ je pense que c'est aussi l'épanouissement de
454 leurs enfants donc voilà du moment qu'ils sont (.) qu'ils voient que leurs enfants
455 apprennent des choses en s'amusant c'est bien. Si en plus ils peuvent faire le lien avec
456 leur famille c'est mieux et non les autorités (.) Voilà je pense que ◦non◦ je pense que

- 457 de hm (2) les quelques années que j'ai faites dans l'enseignement c'est toujours la=les
458 mêmes choses qui reviennent.
- 459 I Parlons des compétences pragmatiques. Comment peut-on enseigner aux élèves ces
460 compétences pragmatiques? Donc de savoir comment utiliser la langue adéquatement
461 du point de vue social.
- 462 Cf Ils le connaissent déjà en français donc on n'a même pas besoin de leur apprendre. Ils
463 savent dans quelle situatio::n (.) si o::n (.) Ils fo::- (.) On va leur faire la distinction
464 entre le tutoiement et le vouvoiement ◦notamment dans le bonjour◦ ce qu'on a pas
465 forcément en français ou si ◦peut-être entre bonjour et salut.◦ Nous en occitan il y en a
466 là aussi bien au singulier qu'au pluriel (.) Donc ça ce sont des choses qu'ils ne savent
467 pas. Ouais (.) c'est-à-dire ces distinctions-là ils les savent déjà dans les autres langues
468 donc on va pas travailler là-dessus. **Non** souvent ils sont même surpris quand moi je
469 leur fais des cours où on va travailler sur la familiarité. Moi je leur fais un cours sur les
470 gros mots (.) Ils sont étonnés et on va les utiliser en tâche finale où je leur demande de
471 créer une dispute sur n'importe quel sujet où ils doivent intégrer des gros mots. Je dis
472 „Imaginez voilà que c'est avec votre frère votre sœur votre mère votre père que vous
473 disputez sur n'importe quoi.“ Et j'essaie vraiment de les projeter dans quelque chose
474 que (.) qui pourrait vraiment se faire. (2) Bien les registres **ils les connaissent** (.) Après
475 je leur apporte des choses qu'ils ne savent pas.
- 476 I Et pour la fonction sociale de l'occitan qui est plutôt restreinte quel est l'intérêt de ces
477 compétences pragmatiques?
- 478 Cf (4) Même si c'est restreint pourquoi on l'enseignerait pas pour (.) dans ce but? (2)
479 Même restreint ça existe (.) C'est réel donc on (.) Si on commence à dire:: (.) Si on
480 commence à penser finalement comme les autres ◦les=les les étrangers (.) étrangers à
481 l'occitan je parle◦ et surtout les Français de pure souche avec leur mentalité française
482 (.) c'est sûr que l'occitan serait déjà mort à l'heure actuelle. Donc même si c'est
483 restreint (.) même si ça a un faible impact. **Faut=faut poursuivre dans ce sens-là.**
- 484 I Bon on est arrivés à la fin. Auriez-vous encore des remarques relatives à l'enseignement
485 de l'occitan? Quels sont vos souhaits vos rêves?
- 486 Cf Pf. (2) Que tout le monde parle occitan @ça serait merveilleux.@ Non mais déjà effacer
487 cette mauvaise image qu'a subi l'occitan et qui lui colle à la peau alors que c'est pas
488 justifié. Et on essaie de moderniser (.) C'est vrai qu'on ait l'impression souvent de se
489 battre contre les moulins à vent. Donc déjà si on pouvait ouais effacer cette image (.)
490 repartir sur une base toute lisse toute neuve (.) ça serait pas mal.
- 491 I Je vous remercie vivement de m'avoir accordé du temps pour cette interview.
- 492 Cf Avec plaisir.

11.9.4. Interview 4 (Df)

Daten zum Interview:

- interviewte Person: Df
- Datum des Gesprächs: 3. Oktober 2018
- Dauer des Gesprächs: 48 min.
- Art des Gesprächs: Videokonferenz

- 1 I Bonjour, je vous remercie vivement de m'accorder du temps pour l'interview suivante
2 qui fait partie de ma thèse de doctorat en sociolinguistique occitane. L'interview est
3 consacrée au sujet de l'enseignement de l'occitan en France. Avant de commencer,
4 êtes-vous d'accord que j'enregistre notre entretien pour mon travail de recherche?
- 5 Df Oui.
- 6 I Parfait alors tout d'abord (.) dans quel type d'établissement scolaire avez-vous déjà
7 enseigné ou enseignez-vous?
- 8 Df Alors je suis dans une école publique élémentaire bilingue.
- 9 I Et depuis quand (.) ou depuis combien d'années enseignez-vous la=l'occitan?
- 10 Df C'est la sixième année.
- 11 I D'accord. Je commence alors la partie sur la standardisation de l'occitan et ma première
12 question porte sur le double système de l'occitan d'après Pierre Bec (.) D'après lui (.)
13 l'occitan comprend un standard et des dialectes qui font le double système de la langue
14 occitane (.) Quelle importance accorderiez-vous tant à titre personnel que dans vos
15 cours à ce double système? Donc au standard et aux dialectes. C'est le gascon dans votre
16 cas je crois.
- 17 Df Oui. Alors moi j'enseigne en gascon uniquement. Même j'enseigne avec la particularité
18 de=de [Ort in der Region Occitanie] (.) donc avec des particularismes propres au village.
19 Et pour le languedocien (2) Pour l'instant (.) comme j'ai des petits (.) je leur fais juste
20 écouter des (.) quand il y a des ähm (.) ähm des chanso::ns ou des vidéos. [Mais moi (.)
21 je ne le parle pas.
- 22 I Mais vous?] Mais vous enseignez essentiellement le gascon ou ce micro-dialecte de
23 [Arbeitsort]?
- 24 Df //mhm// uniquement.
- 25 I D'accord. D'après vous est-ce que les enseignants emploient plutôt des variétés dialectes
26 donc le gascon le languedocien le provençal ou le standard? Ou c'est l'inverse?
- 27 Df No::n je pense que (.) Chaque enseignant utilise son propre parler donc ici gascon (.) en
28 majorité. Je ne connais pas d'enseignants dans la région qui enseignent le languedocien.
- 29 I //mhm// Et assez souvent on parle de cette langue ähm standard comme langue artificielle
30 donc d'après vous la langue qui est employée dans beaucoup d'établissements et qui est

- 31 plus ou moins standard est-elle vraiment artificielle (.) voire pas ancrée dans la réalité
32 linguistique sociale?
- 33 Df ((stöhnt)) //mhm// (2) En fait ça dépend. Le languedocien dans sa région c'est la langue
34 sociale. Par contre enseigner le languedocien ici (.) pour moi ça n'a aucun sens puisque
35 les enfants ne peuvent pas le rattacher à leu::r à leur famille. Ils ne peuvent pas le rattacher
36 au parler de leurs grands-parents ni au parler local. Donc ici ça serait une abération de=de
37 le parler. Qu'ils le comprennent et qu'ils l'entendent pour aller plus loin (.) oui (.) Mais
38 que je l'enseigne? **Non**.
- 39 I Et donc cette langue artificielle entre guillemets est-ce qu'elle se crée directement en
40 cours ou est-elle forgée par des institutions normatives telles que l'IEO les universités les
41 savants?
- 42 Df (3) @(.)@ Ähm. Le?
- 43 I Qu'est-ce qui fait ce côté artificiel?
- 44 Df Le languedocien tant que tel c'est (.) n'est pas artificiel en fait. Il a été créé par la région
45 ähm c'est le parler d'une région. Aprè::s le fait qu'il devienne le=le:: standard e::t
46 effectivement là c'est un peu artificiel et là je pense que peut-être c'est plus les chercheurs
47 les savants et les professeurs qui ont tendance à vouloir le diffuser un peu plus largement
48 mai::s ça n'a aucun ancrage dans les régions qui ne parlent pas le languedocien. Donc là
49 pour le coup c'e::st (.) en fait c'est à double sens. C'est-à-dire là où on parle languedocien
50 ça a une valeur réelle locale. Là où on ne le parle pas ça=c'et complètement artificiel et
51 amené par des chercheurs.
- 52 I Et donc à votre avis (.) est-ce qu'il existe ou dans quelle mesure existe-t-il une influence
53 mutuelle entre la standardisation et l'enseignement de l'occitan?
- 54 Df Uh la @(.)@ Est-ce que vous pouvez répéter la question? @(.)@
- 55 I Oui il n'y a pas de souci. Alo::rs existe-t-il ou dans quelle mesure existe-t-il une influence
56 mutuelle entre la standardisation de l'occitan et son enseignement? (.) Est-ce que ça
57 s'influence (.) l'un et l'autre?
- 58 Df (2) //mhm// ici? **Non**. Pas vraiment.
- 59 I Alors cela dépend du lieu où on se trouve?
- 60 Df Je pense (.) je pense que là où on parle le languedocien ça doit avoir un rôle. Il=ça doit
61 jouer mai::s ici (.) Le languedocien est rattaché à une région donc les enfants qui
62 entendent le languedocien associent cette langue à une autre région. Donc il n'y a pas
63 vraiment d'inter- d'échange et de (.) de lien entre les deux. Fi::n (.) si ça reste le même
64 parler ça reste de l'occitan mais pour les enfants ça reste rattaché à une autre région.
- 65 I Mhm. Alors il faut que je change de question.
- 66 Df @(.)@
- 67 I Donc parlons des variétés linguistiques donc des dialectes. Quel rôle les variétés
68 linguistiques ◦les dialectes◦ jouent-elles dans l'enseignement pour vous?

- 69 Df Ähm. Disons que les grandes familles de dialectes (.) comme le gascon ont un rôle culturel
70 et social. Après si on utilise de petits patois locaux comme par exemple le [Dialekt des
71 Arbeitsortes] là c'est vraiment pour ancrer les enfants dans leur village et pour pouvoir
72 discuter avec les grands-parents ◦par exemple◦ sans qu'ils disent: „**Nous ne parlons pas**
73 **la même langue.**“ Parce que souvent quand on utilise du plus standardisé les grands-
74 parents ont tendance à dénigrer la langue en disant „On ne parle pas la même chose. Ce
75 n'est pas du tout la même langue.“ Donc j- (.) on va utiliser des dialectes (.) alors le gascon
76 parce que c'est la région et des dialectes plus locaux pour amener à un interéchange entre
77 les enfants et leur famille (.) et les locaux.
- 78 I Donc les dialectes et des micro-dialectes ◦je ne dirais pas patois parce que c'est péjoratif◦
79 [ähm
- 80 Df Ça dépend.]
- 81 I Oui je sais bien (.) les personnes âgées disent souvent patois mais
- 82 Df C'est ça.
- 83 I Pas moi en tant qu'universitaire.
- 84 Df Oui.
- 85 I Donc les variétés plus locales jouent un rôle de proximité d'après vous (.) d'ancrage social
86 alors que le gascon est une langue de communication au niveau ähm régional?
- 87 Df Oui c'est ça dans un ensemble.
- 88 I Et donc d'après vous est-ce qu'il y a des contextes communicatifs qui sont associés à de
89 différentes variétés? Vous venez de le dire plus ou moins.
- 90 Df //mhm//
- 91 I Donc est-ce qu'on peut identifier des contextes qui sont plus ou moins associés au gascon
92 qui sont plus ou moins associés au [Dialekt des Arbeitsortes] ou d'autres dialectes ou
93 micro-dialectes?
- 94 Df Alo::rs ähm en termes d'évènements c'est ça? C'est ça la question?
- 95 I Ouais. Voilà.
- 96 Df Alors par rapport au micro-dialecte du [Dialekt des Arbeitsortes] (.) à part les grands-
97 parents ou les habitants de [Arbeitsort] il n'y a pas d'échange en particulier. Par contre
98 pour le gascon (.) ici on a énormément d'évènements où on peut parler puisqu'on peut
99 avoir **effectivement** des échanges avec le Béarn et=et avec toute la région ici ähm avec
100 toute la Bigorre ähm. Il y a beaucoup d'endroits et d'évènements et de fêtes où on parle
101 beaucoup. Il y a Hestiv'òc et beaucoup beaucoup de choses où en fait finalement tout le
102 monde parle gascon (.) donc plus ou moins le même.
- 103 I J'aimerais quand même revenir sur cette question d'influence de la standardisation sur
104 l'enseignement. Est-ce qu'il y a d'après vous une influence plus forte dans un sens. Donc
105 est-ce que la standardisation de l'occitan influence plus fortement l'enseignement que

- 106 l'inverse? (2) Est-ce que (.) une chose aurait une influence plus forte sur l'autre? Est-ce
107 que la standardisation touche plus fortement l'enseignement que l'enseignement change
108 la standardisation?
- 109 Df Disons qu'ici on n'est pas vraiment touché par la standardisation parce qu'en fait on ne
110 on n'emploie pas du tout le languedocien du coup (.) fi::n du moins cet occitan un peu
111 standardisé donc il n'y a pas d'influence l'un et l'autre je pense. C'est (.) non ici il n'y a
112 pas d'influence.
- 113 I D'accord. Pour revenir sur cette répartition contextuelle des variétés linguistiques. Est-ce
114 que le standard devrait se limiter à la langue écrite alors que la langue parlée reste un
115 dialecte ou une variété locale?
- 116 Df Disons que le:::=le micro-dialecte a tendance à:::=à (.) mourir avec les gens
117 ◦malheureusement◦ Donc il y a de moins en moins de parlers propres à chaque village
118 puisqu'il y a de moins en moins de locuteurs. Donc effectivement si on considère que le
119 gascon est la langue (.) fi::n il y a un gascon standardisé en fait qui s'apparente au béarnais
120 on va dire qui a eu une influence plutôt sur la Bigorre. Donc ce gascon standard a
121 effectivement tendance à prendre le pas sur les micro-dialectes. Donc maintenant tout le
122 monde commence à parler un gascon uniformisé.
- 123 I Bon. Souvent on parle d'un enseignement de plusieurs variétés plusieurs dialectes à la
124 fois. Est-ce qu'un tel enseignement devrait se limiter au standard et des dialectes locaux
125 ou aborder plusieurs dialectes locaux qu'ils soient gascons languedociens provençaux et
126 cetera?
- 127 Df Ähm dans l'enseignement il est intéressant de montrer aux enfants toutes les variétés
128 justement d'occitan qui existent (.) donc le languedocien le provençal le limousin le
129 catalan. Toutes ces variantes ont un impacte. Alors peut-être pas aussi petits que j- que
130 les enfants que j'ai (.) mais quand on commence à passer au cycle trois en CM c'est bon
131 qu'ils s- ils fassent leur oreille à d'autres dialectes et qu'ils comprennent aussi que qu'on
132 peut se comprendre en utilisant plusieurs variétés de ähm d'occitan.
- 133 I Et croyez-vous qu'il faille renforcer l'utilisation ou l'enseignement des variétés
134 régionales ou dialectales? ◦Donc employer plusieurs variétés dialectales ou les employer
135 plus souvent.◦
- 136 Df Disons que c'est compliqué pour les enseignants de:::=de parler plusieurs dialectes mais
137 après::s par contre effectivement ça devrait avoir une place plus importante dans
138 l'enseignement au niveau ◦au moins◦ de l'écoute ou peut-être des échanges même écrits
139 avec d'autres écoles e::t un (.) oui (.) pour s'ouvrir un peu plus aux régions et au monde.
- 140 I Donc c'est un problème parce que les compétences linguistiques des enseignants sont un
141 peu limitées disons.
- 142 Df Pour les parler. Pour parler les différents dialectes oui. Après en ce qui concerne la
143 communication plutôt un manque de temps ou d'idées. Mais on pourrait effectivement
144 communiquer avec d'autres écoles et d'autres parlers et ça serait très bénéfique pour les
145 enfants.
- 146 I Partagez-vous l'avis qu'un enseignement de plusieurs dialectes variétés dialectales ou
147 aussi du standard et d'autres dialectes puisse prêter à confusion auprès des élèves.

- 148 Df **Non.** Non non à partir du moment où la langue est ancrée je pense à partir du CM ähm
 149 no::n au contraire c'est une ouverture culturelle mais après leur façon de parler elle est
 150 ancrée (.) ils l'ont. Donc peut-être qu'effectivement il y a des mots qui vont se mélanger
 151 ○c'est possible○ qu'ils prennent un mot qui est plus joli en languedocien ou plus joli en
 152 (.) Ça oui pour faire quelque chose de (.) qui leur plaît. Après de là se mélanger **non je**
 153 **pense pas.**
- 154 I Et ça ne vous gêne pas si cela arrive ce mélange inter-dialectal?
- 155 Df (2) No::n parce que chacun chacun fi::n je sais que moi j'utilise des mots qui ne sont pas
 156 forcément de ma région parce que ça m'a plu à l'oreille je pense et que je me les
 157 ai accaparés. Bon mais ils sont là. Effectivement ça: c'est une richesse (.) la langue évolue
 158 donc effectivement avec ces échanges ça peut devenir plus riche.
- 159 I Pour terminer cette partie quel est l'intérêt ou l'avantage d'une utilisation renforcée des
 160 variétés régionales?
- 161 Df (3) ((seufzt)) L'ouverture ähm l'intérêt que peuvent porter les enfants à justement ce qui
 162 se passe autour ähm l'envie d'aller communiquer ailleurs (.) pas de se dire juste „Bien
 163 moi je parle pas quelque chose qui ne se parle pas qu'au sein de mon école ou au sein de
 164 mon village“ montrer qu'il y a beaucoup de régions qui parlent plusieurs occitans et qu'on
 165 peut se comprendre et après aussi qu'il y a une richesse même lexicale et linguistique.
 166 C'est vrai que ça amène à connaître plein d'autres mots dans d'autres dialectes (.) c'est
 167 une richesse.
- 168 I Bien et maintenant ○après avoir étudié la standardisation○ j'aimerais bien parler de la
 169 fonction sociale et son rôle dans le milieu éducatif. D'où ma première question (.) faut-il
 170 survaloriser entre guillemets l'occitan dans le milieu éducation ○donc l'enseignement○
 171 ou faut-il le traiter comme toutes les autres langues pour renforcer sa fonction dans la
 172 société dans la vie? Donc quelle approche faut-il adopter?
- 173 Df **Aha @(.)@**
- 174 I @Voilà c'est pour une thèse.@
- 175 Df @Oui.@ Alo::rs si on ne veut pas que la culture se perde (.) que le patrimoine culturel et
 176 historique et linguistique se perde je pense qu'il faut la valoriser par rapport à d'autres
 177 langues. Après en ce qui concerne l'enseignement et le bilinguisme précoce elle est au
 178 même pied d'égalité que d'autres langues (.) il me semble. Do::nc pour le côté culturel
 179 patrimonial et pour donner envie aux enfants de le=le (.) de poursuivre un peu plus dans
 180 cette langue (.) je pense qu'il faut lui donner un intérêt tout particulier e::t la survaloriser
 181 même Voilà après::s si on parle juste uniquement de façon scientifique au niveau de la
 182 recherche je pense qu'elle est sur le même pied d'égalité que les autres. Mais pour les
 183 enfants il faut la surdévelopper et la=la dynamiser pour justement ne pas la perdre et pour
 184 qu'elle continue d'intéresser.
- 185 I //mhm// et si on parlait d'une société idéale quelle devrait être la fonction sociale de
 186 l'occitan dans cette société?
- 187 Df (3) Ähm. Idéale?
- 188 I Idéale voilà. Quels sont vos souhaits vos rêves? @(.)@

- 189 Df (2) Qu'on puisse autant parler en français qu'en occitan et que ça ne choque personne
 190 que ça ne gêne personne et que justement il puisse avoir des échanges sans cette barrière
 191 (.) même au sein d'une même famille de dire „**On ne parle pas le même patois. C'est**
 192 **trop compliqué. Ah non toi tu parles languedocien et moi provençal donc on se**
 193 **comprend pas.**“ Dans l'idéal c'est que les gens arrêtent de voir une barrière linguistique
 194 là où il n'y en a pas. Et que de plus en plus de personnes la parle puisque ça a tendance
 195 ça a eu tendance à diminuer (.) maintenant ça commence à remonter avec plein d'enfants
 196 qui l'apprennent qui rentrent dans les sections. Maintenant il faut vraiment que ça se
 197 développe comme au Pays basque ou en Corse ou vraiment que ça devienne presque dans
 198 la société idéale (.) que tout le monde soit occitan. Que tout le monde bien sûr le parle.
- 199 I Et quelles sont les niches qui sont encore réservées à l'occitan? Où est-ce qu'on parle
 200 occitan maintenant? Où est-ce qu'on peut le parler?
- 201 Df Alo:::rs au sein de sa famille quand on a vraiment des grands-parents qui le parlent encore
 202 et après (.) ensuite dans des manifestations et événements culturels ça commence à se=se
 203 redévelopper. Donc là on voit de plus en plus de festivals où on peut commencer à le
 204 parler. Il y a de plus en plus de choses qui se créent comme par exemple (.) il y a une télé
 205 occitane qui a vu le jour il y a quelques années il y a de plus en plus de films de dessins
 206 animés donc ça commence à revenir. Après où sont les niches entre guillemets (.) j'ai
 207 l'impression que pour l'instant ça reste encore un peu caché voire reste un peu élitiste
 208 encore.
- 209 I Bien (.) parlons maintenant des écoles bilingues et immersives donc des *Calandretas*.
 210 Quelle est la fonction sociale de l'occitan de la langue occitane dans ces établissements?
 211 Donc pour quelle fin emploie-t-on l'occitan? Pour quoi faire?
- 212 Df Alo:::rs déjà il y a deux choses (.) il y a les *Calandretas* et les écoles publiques. Ça c'est
 213 deux choses différentes. En *Calandreta* ähm c'est l'occitan qui est la langue sociale la
 214 langue utilisée ähm et prime par rapport au français et par rapport aux autres langues.
 215 C'est la langue que l'on souhaite même parler en récréation ou autre. Alors que moi en
 216 école bilingue c'est une langue qui se fait à mi-temps donc elle est sur le même pied
 217 d'égalité que le français et que | déjà
- 218 I En théorie?|
- 219 Df Oui en théorie (.) bon. C'est vrai que les récréation en ce moment sont encore un peu trop
 220 en français mais sinon bon. ○Et du coup j'ai perdu la question.○
- 221 I Quelle est la fonction sociale? Donc à quelle | fin
- 222 Df Aha. |
- 223 I Les élèves emploient-ils leurs compétences en occitan?
- 224 Df (2) Ähm. Moi (.) ils sont encore petits alo:::rs ähm pour l'instant c'est au sein de la classe
 225 et pour apprendre aux autres de petites choses des chansons de petites chansons de petites
 226 choses comme ça. Il n'y a pas encore de vrais échanges linguistiques entre tout le monde.
 227 Après je m'applique à faire des ähm à donner des cours aux unilingues. Par exemple je
 228 fais sport avec la classe entière avec les bilingues et les unilingues et je continue moi à
 229 parler en occitan. Moi je (.) je ne parle qu'en occitan mais les élèves entre eux du coup

- 230 de quoi ils s'en servent (.) ähm pour l'instant ähm en classe pour me répondre (.) des fois
 231 pour parler entre eux mais je ne suis pas si sûre qu'ils y mettent une valeur sociale
 232 importante. Je pense que pour eux c'est la même chose que le français.
- 233 I Mais ils vous parlent en occitan ou pas?
- 234 Df Oui. À moi oui.
- 235 I Et chez vous collègues dans les établissements non bilingues alors unilingues est-ce qu'il
 236 y a ou à quel point l'occitan accomplit-il une fonction sociale dans les écoles publiques
 237 unilingues? (2) Y a-t-il une fonction sociale ou pas du tout?
- 238 Df (3) ((seufzt)) Quasiment tous les établissements ont des cours d'initiation mais je crois
 239 que ça ne remplit aucune fonction réellement sociale. Ça reste une initiation donc (.) une
 240 découverte. Je ne suis même pas sûre que ça=ça ouvre un intérêt à aller plus loin. Peut-
 241 être pour certains mais je ne pense que ça remplit aucune fonction sociale. Linguistique
 242 oui pour s- (3) linguistique::: oui plutôt culturelle puisqu'ils le rattachent à=au patrimoine
 243 culturel mais même au niveau linguistique (.) même pour une simple initiation je ne pense
 244 pas que ça ne remplit même pas une fonction linguistique et alors sociale (.) je ne pense
 245 pas.
- 246 I Et donc comment ou à l'aide de quelle mesure l'enseignement peut-il remédier à la perte
 247 de la fonction sociale? Que faites-vous pour lutter contre cette perte? Aussi vos collègues.
- 248 Df Déjà on essaie de créer un lien entre les unilingues et les bilingues pas qu'il y ait une
 249 fracture entre ceux qui font et ceux qui ne font pas. Donc on essaie vraiment de=de tous
 250 travailler ensemble et ähm ensuite je pense que la fonction sociale se crée au fur et à
 251 mesure donc plus on va avoir des élèves plus elle va avoir une fonction sociale au dehors
 252 de l'école. Mais là parler de la fonction sociale dans l'école (.) si ça crée un lien et des
 253 échanges entre les élèves mais après pour qu'elle ait une vraie fonction sociale il va falloir
 254 qu'elle sorte de l'école. Donc il faudrait qu'il ähm qu'on multiplie les actions sociales
 255 qu'on puisse faire de plus en plus de sorties d'événements d'échanges effectivement avec
 256 d'autres écoles hélas c'est le temps qui manque un peu sur les programmes mais il faudrait
 257 justement qu'on développe tout ça et au fur et à mesure que les enfants vont grandir et
 258 donc être des futurs adultes qui le parleront là il peut y avoir un vrai intérêt. Il y a eu une
 259 telle perte à un moment donné que je pense que (.) il faut du temps avant de retrouver ça.
 260 Je pense que dans quelques années ça sera plus facile de retrouver une fonction sociale
 261 mais pour l'instant il y a très peu de gens qui le parlent en fait.
- 262 I Donc d'après vous ce sont surtout les sorties qu'il faut renforcer?
- 263 Df À cet âge-là oui.
- 264 I Et en classe? Est-ce que vous pouvez faire quelque chose appliquer une méthode
 265 particulière? Parler des sujets particuliers pour rendre cette langue un peu plus
 266 fonctionnelle voire sociale?
- 267 Df Alo:rs moi j'essaie de créer un lien entre les parents et les enfants et effectivement essayer
 268 de faire en sorte que ils amènent la langue à la maison. Après on essaie justement de faire
 269 des cours ensemble avec les unilingues et les bilingues où moi je parle occitan donc les
 270 bilingues vont aider les unilingues à comprendre et il y a tous ces échanges-là. (2) Après
 271 là pour le coup j'ai vraiment pas d'idée de ce que je pourrais mettre en place pour créer

- 272 cette fonction sociale mais c'est vrai que c'est à réfléchir. Parce que je pense qu'on peut
273 aussi trouver d'autre chose oui.
- 274 I Et au total quel est le rôle de l'enseignement dans cette reconquête de la fonction sociale?
- 275 Df (2) Ähm. Je=je pense que (.) moi c'est que mon point de vue (.) mais je pense que sans
276 enseignement ça serait impossible de la reconquérir. On a eu une telle perte de la langue
277 même de l'envie de la parler et il y a un tel une telle fracture entre la génération des
278 grands-parents voire arrière-grands-parents et la génération de nos parents et de la nôtre
279 et une telle fracture une telle cassure que sans enseignement aujourd'hui il y aurait plus
280 d'intérêt elle ähm (.) oui elle mourrait en fait. Donc c'est à nous enseignants je pense de
281 redonner l'envie aux enfants de la parler et de la sortir du contexte du contexte scolaire
282 pour justement recréer une fonction sociale. Mai::s donc c'est à eux de le faire mais grâce
283 à l'enseignement (.) je pense. Et l'enseignement a un rôle de 95 pourcent du travail dans
284 la socialisation de la langue (.) je pense.
- 285 I Et puisqu'on vient de parler des locuteurs secondaires (.) dans quelle mesure est-ce que
286 vos élèves les étudiants donc les locuteurs secondaires bref ceux qui apprennent la langue
287 peuvent changer cette perte de la fonction sociale puisque ce ne sont pas des locuteurs
288 natifs.
- 289 Df (3) Ähm ils ont commencé à quatre ans donc ähm c'est des locuteurs précoces (.) si on
290 pouvait presque les mettre dans les natifs. Alors non (.) pas les natifs en soi parce que
291 effectivement il n'y a quasiment aucun parent qui le parle mai::s on peut on peut quand
292 même les mettre dans les précoces. Bien mon rôle à moi c'est qu'ils ne l'abandonnent pas
293 cette langue et qu'ils continuent à la porter au fond d'eux et qu'ils aient envie de la
294 développer. Donc eux leur rôle c'est effectivement continuer à la parler et à la sortir de
295 l'école. ○C'était ça la question?○
- 296 I //mhm// oui tout à fait. Passons maintenant au rapport entre la standardisation et la
297 fonction sociale. Donc existe-t-il d'après vous un rapport entre le fait d'avoir une langue
298 dite standard et la fonction sociale. Est-ce qu'on peut (.) qu'est-ce qu'on peut faire à l'aide
299 d'une langue standard? Comment fait-il changer un cours d'occitan?
- 300 Df Bon encore une fois c'est mon point de vue. La standardisation de la langue pourrait
301 permettre d'aller plus vite dans la reconquête sociale mais par contre je trouverait ça une
302 belle bêtise.
- 303 I Pourquoi?
- 304 Df Parce que cela ne permettrait pas une ouverture culturelle. Moi j- (.) je veux bien qu'on
305 standardise les grands dialectes gascon languedocien limousin provençal catalan et cetera
306 mais de la faire un occitan standard on perdrait un côté culture de chaque langue de chaque
307 région. Donc pour moi ça perdrait de l'intérêt (.) on se couperait définitivement du passé
308 et=et de la fonction sociale familiale puisque là pour le coup on ne récupérerait même pas
309 les grands-parents qui dirait „On ne parle vraiment pas le même (.) laisse tomber.“ Donc
310 on perdrait beaucoup je pense pour gagner quoi? Une (.) oui ça irait plus vite de
311 reconquérir la fonction sociale parce que tout le monde parlerait le même tout le monde
312 se comprendrait mais on perdrait une richesse culturelle monstrueuse je pense.

- 313 I Et on a déjà parlé d'un enseignement de ou en plusieurs dialectes mais à quel point un tel
314 enseignement pourrait-il remédier à la perte de la fonction sociale? Donc est-ce que ça
315 sert à quelque chose d'enseigner plusieurs dialectes pour reconquérir la fonction sociale?
- 316 Df //mhm// mais pour moi les enseigner je ne suis pas sûre que cela joue à quelque chose.
317 Par contre s'ouvrir un peu plus par des correspondances par de l'écoute par des sorties
318 justement où on rencontre d'autres (.) d'autres parlers d'autres personnes là ça aurait pour
319 moi un intérêt majeur sur la socialisation puisqu'on aurait envie effecti- fin des élèves
320 auraient en tout cas envie d'aller plus loin que leur petit village ou leur petite région en
321 se disant „Et oui cette langue-là je peux la parler presque partout. Donc ce serait plutôt (.)
322 pas forcément dans l'enseignement mais dans l'interaction sociale à faire rentrer en classe
323 et là je pense que ça aurait un rôle bénéfique. Après le fait de moi parler plusieurs dialectes
324 je ne suis pas sûre que pour les enfants c'est (.) ça ait un impacte social. (.) Puisque je
325 reste la seule (.) leur seul interlocuteur. Donc je pense que c'est plutôt en multipliant les
326 les rencontres qu'on va créer ce lien social.
- 327 I Et cela m'amène à ma prochaine question. Un rapprochement entre les locuteurs
328 primaires donc la génération des grands-parents et ceux secondaires donc vos élèves lie-
329 t-il la standardisation d'un côté à la fonction sociale de l'autre? (2) Parce que si les petits
330 parlent un occitan plus ou moins standardisé ou un gascon standard est-ce que cela lie
331 cette standardisation à la fonction sociale puisqu'ils parlent à leurs grands-parents ou à
332 d'autres gens?
- 333 Df (3) Ähm. À partir du moment où on parle avec des gens ouverts qu'on a briefé un peu sur
334 le fait que effectivement ils parlent une langue un peu plus standardisée que la leur **oui**
335 ça recrée du lien. On est en train de donner aux enfants l'envie de se tourner vers les autres
336 et leurs grands-parents leur famille et justement ces grands-parents-là commencent à
337 avoir ré-envie de réemployer cette langue qu'ils avaient oublié ou laissé juste à la maison
338 avec madame ou monsieur et qu'ils n'osaient plus sortir. Donc oui ça crée du lien. Et
339 justement il faut pas considérer que vu que les enfants parlent quand même un gascon un
340 peu plus standardisé qu'il ne faut pas aller rechercher ces locuteurs natifs (.) au contraire
341 c'est grâce à eux que les enfants voient qu'ils parlent une langue qui a un passé et un
342 patrimoine. Donc ils se retournent vers leurs racines tout en se tournant quand même vers
343 le futur. Ils savent que c'est à eux de recréer des interactions et de redynamiser cette
344 langue qui est en train de=de (.) qui **était** en train de mourir.
- 345 I Très bien dit. Passons maintenant à la dernière partie (.) l'enseignement des compétences
346 pragmatiques. Donc avez-vous déjà entendu parler des compétences dites pragmatiques?
- 347 Df Là comme ça **non**.
- 348 I Ce n'est pas grave. Donc par compétences pragmatiques on entend les compétences
349 linguistiques qui mènent à une utilisation adéquate de la langue selon le contexte
350 communicatif. Donc on sait faire quelque chose à l'aide de la langue. On est donc
351 fonctionnel dans cette langue. On sait quoi dire afin d'arriver à tel ou tel but linguistique.
- 352 Df Est-ce que vous auriez un exemple par exemple. Parce que là du coup je (2)
- 353 I Oui bien sûr. Est-ce que les élèves savent quoi dire pour que vous fassiez telle ou telle
354 chose.

- 355 Df Ähm ((seufzt))
- 356 I Pour que vous ouvriez la fenêtre pour qu'ils puissent aller aux toilettes pour que vous
357 répétiez une phrase. Donc savent-ils s'exprimer pour arriver à un but linguistique?
- 358 Df **Oui.** Puisque on n'est pas dans l'apprentissage d'une langue (.) on est dans
359 l'apprentissage en langue donc presque la première chose presque les premières choses
360 qu'ils apprennent c'est ce qui est en lien avec ähm avec le quotidien et le=le les questions
361 de base. Comme quand on apprend une autre langue maternelle c'est (.) on va aller (.)
362 essentiel donc aux besoins de communiquer avant de savoir les verbes irréguliers par
363 exemple en anglais et ähm voilà. L'intérêt c'est justement pouvoir poser des questions du
364 coup pragmatiques fi:n basiques avant de savoir me faire un algorithme ou ähm un
365 théorème (.) Oui c'est oui (.) de base ils savent mieux s'exprimer sur „Est-ce que je peux
366 aller aux toilettes? Ou est-ce que je peux aller sortir ma veste?“ que sur les
367 mathématiques.
- 368 I Et quels objectifs langagiers linguistiques les élèves doivent-ils atteindre à la fin du cycle
369 2 par exemple? Qu'est-ce que vous attendez?
- 370 Df Ah. Qu'est-ce que moi j'attends? Parce que je sais qu'il y a des lettres je m'en souviens
371 plus. Je crois que c'est A2 ou quelque chose comme ça.
- 372 I Oui c'est bien ça mais non ne parlons pas du cadre commun maintenant.
- 373 Df D'accord. Moi qu'est-ce que j'attends? En fait là on est vraiment dans un moment
374 charnière c'est-à-dire qu'en maternelle ils a:pprennent à comprendre d'abord et à pouvoir
375 répéter de petits mots et à vraiment connaître des phrases simples et utiles comme „Est-
376 ce que tu peux me refaire les lacets? Est-ce que je peux aller aux toilettes?“ voilà. Moi ce
377 que j'attends et après en cycle 3 si tout va bien après ils s'expriment couramment et ils
378 leur manquent des mots du vocabulaire comme il peut nous manquer nous dans notre
379 propre langue maternelle. Mais là je suis dans le moment charnière où il y a encore de
380 petits mots français qui se promènent à droite à gauche et justement moi mon but
381 linguistique c'est que c'est que ça commence à s'effacer au profit d'une langue un peu
382 plus riche ähm que du simple vocabulaire français donné avec un accent occitan. Donc
383 voilà moi mon but à moi c'est qu'ils acquièrent un lexique un peu plus poussé que le
384 lexique ähm disons que pour l'instant ils ont le lexique lié à la vie scolaire à proprement
385 parler et là j'attends à ce qu'ils aient un qu'ils aient un peu plus de lexique lié à la vie de
386 tous les jours en l'extériorisant en peu plus c'est-à-dire la vie ähm même la maison ou
387 des sports (.) des choses un peu moins ancrées dans la classe avec le matériel scolaire les
388 toilettes la récré le goûter. **Voilà.**
- 389 I Et donc vous accordez une importance assez grande à la pragmatique puisque vous
390 n'enseignez pas la grammaire le lexique de manière théorique?
- 391 Df Oui. Alo:rs on commence petit à petit en CE2 à enseigner un peu de grammaire parce
392 qu'à un moment donné il faut quand même comme en français donner de bonnes bases
393 mais sinon oui je=je mets u::n accent très fort sur ces compétences linguistiques
394 pragmatiques du coup ähm en les faisant répète:r en leur donnant du bon vocabulaire
395 sans ähm justement leur répéter la phrase mais en mettant le bon mot à la place. Si
396 vraiment c'est quelque chose récurrent comme par exemple des questions ähm ähm un
397 exemple tout bête. Souvent les enfants disent „Coment que s'escriu?“ donc à force de dire

- 398 „Quin s’escriu?“ je finis par l’écrire (.) il y a voilà de petits points de leçon parce que ça
399 revient vraiment fréquemment mais sinon c’est plus à l’oral que je mets l’accent sur ces
400 compétences oui.
- 401 I Et qu’est-ce qui est plus important pour votre enseignement (.) d’un côté la maîtrise
402 formelle de la langue donc la grammaire le lexique ou bien la phonologique ou de l’autre
403 la faculté de communiquer adéquatement selon le contexte communicatif?
- 404 Df La faculté de s’exprimer parce que le souci que l’on a (.) pour une majorité des Français
405 (.) je ne sais pas comment ça se passe dans les autres pays (.) mais c’est qu’on a la
406 *vergonha* la honte vraiment de s’exprimer dans une langue étrangère. Je comprends
407 parfaitement l’anglais j’ai plein de mots de vocabulaire en anglais je ne veux pas je n’ose
408 pas parler anglais. Et ça je ne veux vraiment pas que les enfants ähm rentrent ähm dans
409 ce ähm dans cette attitude typiquement française de vouloir parler parfaitement avant
410 d’essayer. Donc avant de mettre l’accent sur la perfection de la langue je mets l’accent
411 sur ähm l’aisance à s’exprimer ähm quitte à se tromper mais vraiment la communication
412 avant l’exactitude des ähm de la langue.
- 413 I Et en parlant des objectifs est-ce qu’il y a une différences entre les objectifs de tous les
414 acteurs concernés? Donc est-ce que les enseignants s’attendent à quelque chose de
415 différent que les élèves les parents ou les autorités donc le rectorat l’académie la DSDEN?
416 Ou est-ce qu’ils veulent tous la même chose?
- 417 Df //mhm// (2) Disons que si on reste sur un ähm par un enseignant les parents veulent que
418 le programme de mathématiques de sciences soit fait. Peu importe si leur enfant s’exprime
419 bien ou pas bien en occitan. Ensuite ähm pour les enfants il y a pas d’objectif à proprement
420 parler puisque eux (.) qu’il soit en français occitan ou autre (.) ça reste l’école et
421 l’apprentissage et le passage dans les écoles suivantes. Après mes objectifs et ceux de
422 l’académie ähm (3) je pense en plus que moi j’ai plus d’objectifs que l’académie c’est-à-
423 dire que justement par rapport à la langue écrite je suis ähm beaucoup plus ähm je le fais
424 beaucoup plus travailler que ce qui est marqué dans les textes. Par exemple je fais des
425 dictées quotidie::nnes des voilà (.) Donc je pense que j’ai des objectifs linguistiques
426 beaucoup plus poussés même que ce qui est attendu derrière.
- 427 I Nous avons parlé de ces compétences pragmatiques mais comment est-ce qu’on peut les
428 enseigner? Que faites-vous chaque jour pour enseigner ces compétences pragmatiques?
- 429 Df Je répète. Quand ils me posent une question soit en français soit avec des erreurs je la
430 répète mais alors pas forcément pour qu’ils me la rerépetent à nouveau avec les bonnes
431 choses mais juste pour qu’ils la réentendent. Et à force de effectivement ce sont des
432 phrases qui reviennent tout le temps donc c’est à force de m’entendre les redire de façon
433 toujours bienveillante c’est-à-dire je retourne la question „Est-ce que je peux aller *aus*
434 *comuns*?“ „*Òc qu’es pòdes anar aus comuns*.“ Et je=je la (.) je la redis et à force ça rentre.
435 Je peux toujours leur faire répéter quand c’est par exemple „Quin s’escriu?“. Et de temps
436 en temps effectivement une petite leçon de vocabulaire précis comme l’école (.) quand
437 on fait un texte sur un thème avec de petites choses à apprendre à replacer mais sinon
438 c’est plus l’oral. C’est moi qui répète (.) ou qui les fait répéter pour que ça rentre en fait.
439 Il n’y a pas un enseignement ähm particulier écrit et ähm institutionnel.

- 440 I Et finalement la dernière question (.) vu la fonction sociale plutôt restreinte de l'occitan
441 quel est l'intérêt de ces compétences pragmatiques si on ne peut pas les utiliser au
442 quotidien?
- 443 Df Alors de pouvoir renouer encore une fois avec ähm la famille et après derrière comme il
444 y a de plus de (.) enfin nous on fait partie des acteurs justement de (.) de ce renouveau de
445 la langue et d'essayer de faire en sorte qu'elle se ähm qu'elle revienne qu'elle se
446 resocialise. Donc quand on crée un événement quand on va dans un événement ähm par
447 exemple tout bêtement moi j'organise la ähm [Name einer Veranstaltung] l'intérêt est que
448 derrière le bar il y ait des locuteurs pour que ceux qui ont envie d'essayer quand ils
449 viennent par exemple puissent ähm poser la question „Est-ce que je peux boire? Est-ce
450 que je peux manger? Est-ce que je peux ähm?“ Donc c'est dans les petits moments comme
451 ça que leur compétence linguistique peut servir à renouer un lien (.) ähm j'ai reperdu la
452 question.
- 453 I Non non (.) c'était (.) vu la fonction [sociale plus
- 454 Df Oui restreinte.]
- 455 I Restreinte de l'occitan quel est l'intérêt des compétences pragmatiques?
- 456 Df Oui de pouvoir recréer ähm de pouvoir recréer un lien avec sa famille et puis de
457 commencer à le créer petit à petit je pense à l'extérieur. Ähm (2) quand il y a des
458 personnes ouvertes par exemple j'ai une collègue qui est arrivée dans la classe et on fait
459 sport ensemble moi je fais des ateliers en occitan et elle en français. Mais elle essaie de
460 mettre l'occitan dans son cours de français donc elle demande les enfants de lui dire ähm
461 de lui dire ces petites phrases utiles passepartouts et clés et donc ça permet effectivement
462 de créer un lien et un échange entre les deux. Eux toujours en parlant occitan et l'autre
463 enseignante en prenant ähm en apprenant.
- 464 I Voilà nous sommes arrivés à la fin. Auriez-vous encore des remarques relatives à
465 l'enseignement de l'occitan? Des souhaits des rêves? Qu'est-ce que vous attendez de
466 l'avenir?
- 467 Df Ähm un peu plus de considération par la par la l'académie l'inspection tout ça parce que
468 là par exemple nous arrivons à la ähm aux premiers élèves de [Arbeitsort] qui ont fait
469 occitan en CM1 l'année prochaine CM2 et après collège. Mais au collège il n'y a pas
470 d'enseignement bilingue. Donc ils recommencent s'ils prennent l'option occitan et
471 apprennent les couleurs par exemple. Autant dire que c'est ridicule. Donc j'aimerais qu'il
472 y ait un peu plus de lien pour la suite que on prenne en compte ce cet enseignement
473 bilingue dans sa globalité pas seulement à la maternelle et puis à l'école puis on verra
474 plus tard pour le reste. Donc déjà qu'il y ait un lien. Ensuite que::: qu'il y ait de plus en
475 plus d'enfants et de collègues (.) moi je sais que si on s'arrête sur le [Nummer des
476 départements] pour l'instant nous sommes la seule école avec trois enseignants bilingues.
477 Les autres écoles elles ont un enseignant pour la maternelle un enseignant pour tout le
478 cycle 2 et 3 tout l'élémentaire parce qu'il y a tellement peu d'enfants qui prennent
479 l'occitan que il y a besoin d'un seul enseignant du CP au CM2 alors que nous à
480 [Arbeitsort] nous avons de plus en plus d'élèves donc moi je ne fais que CP CE1 et un
481 bout de CE2 (.) j'ai une collègue qui fait CE2 CM1 et CM2 et une autre qui fait toute la
482 maternelle. Et si on continue sur ces effectifs-là on sera un enseignant pour maternelle un
483 enseignant pour CP CE1 un enseignant pour CE2 CM1 et un enseignant pour CM2. Donc

484 moi je veux que voilà ça se développe de plus en plus et qu'on va avoir de plus en plus
485 d'enfants. Mais pour ça encore les compétences les fin les échanges et l'in- l'intérêt social
486 que les parents ne voient pas. Donc plus ça va se développer plus les parents vont voir
487 qu'il y ait un contexte social et linguistique important plus ils vont le développer. Mais
488 pour le moment on est encore au tâtonnement et au ähm à la création petit à petit de tout
489 ça.

490 I Vos remerceji plan per la vòstra disponibilitat [pel temps

491 Df Mas dab plaser.]

492 I Que m'avetz acordat. **Plan mercés.**

493 Df Mérces hèra. **Adishatz.**

11.9.5. Interview 5 (Em)

Daten zum Interview:

- interviewte Person: Em
- Datum des Gesprächs: 22. Oktober 2018
- Dauer des Gesprächs: 64 min.
- Art des Gesprächs: Telefonat

- 1 I Bonjour, je vous remercie vivement de m'accorder du temps pour l'interview suivante
2 qui fait partie de ma thèse de doctorat en sociolinguistique occitane. L'interview est
3 consacrée au sujet de l'enseignement de l'occitan en France. Avant de commencer, êtes-
4 vous d'accord que j'enregistre notre entretien pour mon travail de recherche?
- 5 Em Oui bien sûr (.) **bien sûr**.
- 6 I Merci beaucoup donc ma première question (.) dans quel type d'établissement scolaire
7 ou universitaire avez-vous déjà enseigné ou enseignez-vous outre votre travail dans
8 l'académie de [Ort]?
- 9 Em Alors je n'enseigne plus l'occitan depuis une dizaine d'années (.) à peu près (.) sinon de
10 manière ponctuelle. Puisque mon travail d'inspecteur est complètement autre chose (.)
11 mais je vous en parlerai tout à l'heure. J'ai enseigné l'occitan antérieurement au lycée
12 essentiellement donc au lycée de [Ort] dans le [Landschaft]. J'ai ensuite enseigné fin en
13 même temps j'ai enseigné l'occitan pendant une vingtaine d'années à l'université de
14 [Ort]. En gros j'ai enseigné l'occitan à l'université de [Ort] de [Jahr] jusqu'à [Jahr]. Au
15 début j'enseignais donc (.) ce qu'on appelait à l'époque le DEUG (.) le diplôme d'études
16 universitaires générales qui correspondait aux premières années de licence. J'ai ähm
17 enseigné l'occitan facultatif dans le cadre de [Veranstaltung], ensuite dans le cadre du
18 [DUN] et ensuite j'ai enseigné l'occitan dans le cadre de la préparation au CAPES
19 d'occitan. (2) Donc j'ai enseigné en littérature et j'ai enseigné en préparation aux
20 épreuves de didactique du CAPES.
- 21 I D'accord. Vous m'avez répondu avant que je n'aie pu vous poser mes questions @.@
- 22 Em @Bien@ Ah oui en revanche j'ai reçu au CAPES en [Jahr] et tout de suite le recteur de
23 l'académie de [Ort] m'a demandé à mi-temps d'être chargé de mission en occitan. Donc
24 la première année je l'étais à mi-temps et en même temps j'ai gardé l'enseignement au
25 lycée de [Ort] (.) en même temps je préparais les étudiants du CAPES à l'université de
26 [Ort]. Puis le recteur s'est rendu compte qu'avec mon demi-service n'était pas possible
27 donc j'étais en temps plein pour enseigner l'occitan.
- 28 I //mhm// d'accord.
- 29 Em Ähm excusez-moi j'étais en temps plein pour la mission d'inspection en occitan. J'ai
30 donc continué pendant ce temps-là à donner des cours d'occitan à l'université de [Ort]
31 jusqu'en [Jahr] tout en étant en même temps sur la mission d'inspection en occitan. Et
32 puis après [Jahr] je me suis centré uniquement sur la mission d'inspection et
33 peu à peu j'ai eu d'autres charges toujours dans le cadre de de l'inspection puisqu'en
34 France les inspecteurs pédagogiques régionaux ont tous des dossiers autres que celui

35 celui de leur discipline. Je pourrais développer tout ça si vous avez des questions là-
36 dessus.

37 I Non merci (.) cela me suffit largement. J'aimerais tout de suite commencer par la
38 standardisation de l'occitan. Donc un peu de linguistique voire de sociolinguistique
39 d'abord (.) est-ce que vous connaissez le double système selon Pierre Bec?

40 Em **No::n** (.) non dites-moi.

41 I Alors (.) d'après Pierre Bec (.) la langue occitane l'occitan est composé d'un standard
42 donc d'une langue véhiculaire et des langues vernaculaires donc des variétés régionales
43 des dialectes. Quelle importance accorderiez-vous tant à titre personnel que dans votre
44 travail pédagogique à ce double système?

45 Em Alo::rs déjà je=je crois que la théorisation de Pierre Bec est fausse. Je crois que la
46 réalité que nous observons sur le terrain c'est que (.) en même temps que la langue est
47 moins parlée (.) la langue est de plus en plus parcellarisée. C'est une langue qui devient
48 extrêmement locale. Je prends l'exemple du CRFPO le Centre Régional de Formation
49 Professionnelle en Occitan qui donne des cours d'occitan pour adultes ähm et qui
50 enseigne en Béarn un béarnais qui n'est pas un béarnais de communication mais qui est
51 un béarnais très local que l'on voit avec notamment l'abondance des énonciatifs. Donc
52 je crois que la théorisation de Pierre Bec n'a jamais été vraie au cours du temps (.) c'est-
53 à-dire que autrefois comme les gens se déplaçaient très peu ils parlaient une variante qui
54 était très locale. Avec l'instauration du service militaire les jeunes garçons se sont
55 déplacés et là on était obligé (.) pour l'espace occitan et faire évoluer son occitan pour
56 être compris. Do:nc à ce moment-là il y a eu non pas une variante standardisée mais une
57 sorte de lingua franca que chacun mettait en place pour fin pouvoir être compris par son
58 interlocuteur. Mais revenu chez lui il parlait une variante locale. On voit bien que
59 lorsque le Félibrige s'est mis en place (.) au moins pour l'espace occitan (.) il n'y a
60 jamais eu de projet d'écriture d'une langue moyenne (.) d'une langue commune une
61 langue standard. **Au contraire** (.) c'est une langue locale qui a tenté d'imposer comme
62 une variante générale. Par exemple (.) l'exemple mistralien la langue de Mistral.
63 Lorsque lorsque en 1890 les félibres parisiens viennent faire une félibrée en Gascogne
64 donc ils s'arrêtent à Tarbes il s'arrêtent à Oloron et là le jeune Miquèu de Camelat va
65 rencontrer Simin Palay. Et tous les deux vont décider de créer une:: (2) littérature en
66 gascon. Ils vont commencer par publier un almanach qui s'appelle *Armanac patoués de*
67 *la Bigorro* (.) Puis l'année suivante ils vont publier l'*Armanac gascou* en un an ils se
68 sont rendu compte que ce n'était pas un patois et que de le faire pour la Bigorre ne
69 servait à rien. Il fallait le faire sur l'ensemble gascon (.) *Armanac gascou*. En 1896 ils
70 vont fonder *Rec- l'Escole Gastou Fébus* et en 1897 ils vont faire apparaître les premiers
71 *Reclams* avec le titre *Reclams de Gascogne* parce que lorsque la revue se fonde elle se
72 pose comme question quelle langue choisir. Et les *Reclams* vont faire le choix d'un
73 béarnais de la plaine (.) donc il y a de ce point de vue-là une tentative de standardisation
74 du gascon. Ensuite ils vont se demander comment écrire cette langue. Et là ils vont
75 décider de prendre les codes graphiques du français sauf pour les phonèmes qui
76 n'existent pas en occitan ähm en français (.) par exemple le /au/ et le /l/ mouillé donc le
77 <lh> qui conservera la graphie historique de l'occitan. Et ensuite la troisième
78 normalisation= normativisation c'est de se demander de quoi vont-ils parler? Ils vont
79 parler des paysans et donc là on va se mettre en place une normativisation linguistique
80 graphique et aussi thématique. Alors que (.) ce=ce que je voulais vous dire à partir de ça
81 (.) c'est que dès les premiers *Reclams* (.) alors que Bourciez Édouard Bourciez

82 professeur de langue et culture du Sud-ouest à Bordeaux (.) Bourciez propose ce
 83 système qui utilise les codes graphiques du français. D'autres vont continuer à utiliser
 84 leur système et leur variante. C'est-à-dire qu'ils vont utiliser leur variante locale pour
 85 essayer de se faire comprendre alors que en phase de ça des gens comme Miquèu de
 86 Camelat (.) lui il a choisi de quitter son parler pour choisir le béarnais de la plaine dans
 87 la dynamique de l'*Escole Gastou Fébus*. Donc la chose est très compléxe. Actuellement
 88 nous avons pas d'instances de normativisation et de normalisation. *Lo Congrès* qui est
 89 une instance mise en place par le Conseil Régional de l'Aquitaine (.) *Lo Congrès* qui est
 90 préside par Gilbert Mercadier a demandé par exemple de réaliser un lexique pour les
 91 lycées pour les lycéens et donc sur ce lexique pour les lycées nous avons trois mots fin
 92 trois graphies pour désigner le même mot *talhièr*. ◦Donc *un talhièr* est un atelier.◦
 93 Nous avons trois systèmes ähm trois graphies différentes selon qu'on est à Pau à
 94 Pèrigieus ou Agen. Donc on est très très loin de=de rentrer dans cette modélisation qui
 95 est proposée par Pierre Bec. Au reste (.) **Pierre Bec lui-même** (.) lorsqu'il a travaillé sur
 96 la normativisation de l'aranais a commis l'erreur grossière en acceptant que l'aranais
 97 prenne par exemple les pluriels catalans (.) en *es*. Donc on se rend bien compte que la
 98 modélisation que propose Pierre Bec n'était pas valide lorsqu'il a tenté de la mettre en
 99 oeuvre sur un parler comme celui du Val d'Aran. Je ne sais pas si j'ai bien répondu à
 100 votre question.

101 I Si=si. Mais je m'attendais à une réponse différente. @**Mais c'est ainsi la science**@ (.)
 102 Donc d'après vous les enseignants n'emploient pas du tout le standard mais que des
 103 variétés régionales?

104 Em Alors en Nouvelle-Aquitaine nous avons **trois** systèmes. Nous avons le système
 105 languedocien le système nord-occitan limousin et le système gascon. Mais ähm on n'a
 106 pas de matériel en nord-gascon c'est la norme béarnaise qui va s'imposer un peu
 107 partout. Donc c'est celle qui véhicule qui véhiculait Michel Grosclaude dans son
 108 *Gascon lèu e plan* qui était le manuel de plusieurs générations d'élèves. Donc avec des
 109 énonciatifs avec la chute du /n/ intervocalique et cetera alors que le nord de la Gascogne
 110 ne connaît pas d'énonciatifs et ne connaît pas ähm conserve le /n/ intervocalique. Donc
 111 nous sommes sur des sur des modélisations qui sont pour une fois très loin de ce que
 112 disait Pierre Bec. Les étudiants sur le terrain ähm les professeurs sur le terrain font
 113 comme ils peuvent ils se débrouillent comme ils peuvent parce qu'il n'y a pas
 114 d'instance de normativisation de normalisation qui puisse proposer un standard. Tous
 115 alors on voit bien sur le système de conjugaison par exemple en Béarn Pierre Bec a
 116 expliqué que le *que* énonciatif fait partie du diasystème occitan on l'a affiché sur les
 117 murs de classe le paradigme du verbe chanter avec l'énonciatif (.) *que canti que cantas*
 118 *que canta* et cetera. Ce qui fait que c'est absurde ◦bien entendu◦ (2) et que c'est très
 119 parcellarisant. Et ensuite ça permet aux élèves de dire *que ne canti pas* ce qui n'a jamais
 120 existé dans la langue ◦bien entendu.◦ Donc en fait ce qui manque à l'occitan c'est une
 121 réflexion dans l'ensemble sur ce qui est une langue de communication qu'on puisse
 122 enseigner aux élèves. Donc les enseignants font ce qu'ils peuvent avec l'information
 123 c'est-à-dire avec la formation qu'ils ont qui est quand même très fautive et sans capacité
 124 à véritablement échanger là-dessus. C'est-à-dire nous sommes dans une querelle entre
 125 d'un côté *Lo Congrès* et d'autre côté l'Académie Occitane qui est dirigée par Jean
 126 Penent et qui a pour âme Jean Salles-Loustau l'ancien inspecteur régional de
 127 l'Académie de Bordeaux. Donc là il n'y a pas véritablement de discussions
 128 scientifiques.

- 129 I Et si on reste sur cette langue qui est enseignée (.) très souvent on la qualifie d'être
130 artificielle. Mais d'après vous elle est vraiment artificielle ◦voire ne pas ancrée dans la
131 communauté occitanophone?◦
- 132 Em Alors un ähm le problème c'est qu'**il n'y a pas de communauté occitanophone**. Il y a
133 des locuteurs natifs qui vont parler la langue mais qui sont très vieux maintenant (.) le
134 sondage ähm l'enquête réalisée en 2009 par le Conseil Général d'Aquitaine montre bien
135 que ce sont des gens qui ont plus de soixante ans maintenant ou même soixante-dix ans
136 qui ont acquis la langue. Et cette langue est fautive soit très francisée. Par exemple en
137 Béarn ils disent *choués* pour *causida* donc cette lan- il n'y a pas de communauté
138 occitanophone. C'est une c'est une erreur scientifique de parler de communauté
139 occitanophone. Il y a des locuteurs natifs qui ont appris fin qui ont hérité cette langue et
140 ensuite des gens qui ont appris la langue à l'école. Et ceux qui ont appris la langue à
141 l'école ont appris encore une fois une variante qui était une variante très lexicale- très
142 localisée. Donc on ne peut pas parler d'occitan commun et pas de langue artificielle
143 parce qu'il n'y a pas de référent naturel.
- 144 I Bien (.) maintenant il me faut changer de question @.@ Est-ce qu'il y a d'après vous
145 une influence mutuelle entre l'enseignement de l'occitan et la standardisation de
146 l'occitan?
- 147 Em **Non**. Parce que les professeurs n'ont pas les connaissances scientifiques notamment
148 linguistiques pour pouvoir normaliser quoi que ce soit. Ils travaillent avec ce qu'on leur
149 a fourni quand ils étaient à l'université et au-delà on ne leur a jamais fourni à l'occ- à
150 l'université une capacité à réfléchir sur un diasystème. (2) On les a formés mal à une
151 variante mais on ne les a pas amenés à réfléchir au diasystème occitan. Et ce qui est
152 enseigné dans les classes va encore au-delà c'est-à-dire ◦je suis je suis au concours du
153 CAPES et du CRPE je suis aussi au concours des bourses *Ensenhar* financées par le
154 Conseil Général.◦ Systématiquement je pose la question à tous les candidats „Qu'est-ce
155 qu'est pour vous la culture occitane?“ et je n'ai jamais de réponse satisfaisante. Ce
156 qu'on me répond c'est que la culture occitane c'est la cuisine ähm et la fête. **Ca c'est**
157 **très réducteur**. Mais une réflexion sur ce qui constitue la culture occitane sur ce qui
158 constitue les Occitans même ça ils ne le savent pas. Une réflexion sur les troubadours
159 sur le baroque sur le Félibrige (.) tout ça c'est absent. Si c'est absent des candidats aux
160 concours de l'état ça montre que c'est absent de la formation universitaire. Les acteurs
161 de terrain connaissent mal tout ça. Et que comme personne ne lit de l'occitan (.)
162 personne ne va ne va lire les troubadours les éditions des troubadours ◦à part quelques
163 étudiants quelques universitaires bien entendu◦ mais le grand public ne va pas lire ça.
164 Un bon exemple (.) nous n'avons pas d'édition des troubadours qui soit une édition
165 grand public des troubadours. Ähm nous n'avons pas par exemple d'anthologie de
166 littérature occitane (.) les cinquantes textes que l'on doit connaître de la littérature
167 occitane. Les cinquantes textes qui vont alors de Guillaume IX à Manciet. Donc écrit
168 dans la graphie de l'auteur et puis après dans un occitan commun (2) pour pour le=le
169 concours de recrutement des professeurs des écoles ◦qui est quand même un concours
170 de recrutement académique◦ j'avais fait le choix de proposer des textes dans les
171 différentes variétés dialectales puisque les professeurs vont pouvoir être mutés dans
172 l'ensemble de l'Académie de Bordeaux (.) autant dans une zone limousinophone
173 gasconophone ou bien languedocienophone. J'ai proposé un texte en limousin et j'ai eu
174 des lettres des députés m'accusant de proposer un texte que les candidats ne peuvent pas
175 comprendre. C'est-à-dire un candidat qui se présente à un concours de bac plus cinq
176 n'est pas capable de comprendre un texte en limousin. Donc depuis je fais le choix de

177 présenter des textes que je normativise pour qu'ils soient compréhensible pour tout le
 178 monde (.) Dans les textes gascons j'enlève les énonciatifs je restitue le /n/ intervocalique
 179 et cetera. Mais l'idée c'est d'arriver à comprendre un texte aussi bien en limousin qu'en
 180 gascon. Les choix éditoriaux qui sont faits sont des choix éditoriaux qui vont
 181 particulariser la langue de plus en plus. Si je prends l'exemple du gascon (.) le fait
 182 d'utiliser ces énonciatifs ◦qui sont apparus très tardivement dans la langue◦ la langue
 183 du seizième siècle ne connaît pas d'énonciatifs (.) fin pas plus que les connaissent les
 184 autres langues ähm. (2) Et que les connaissent les autres variantes. Donc le fait d'utiliser
 185 ces énonciatifs perturbe la présence du pronom personnel donc *vos disi* deviens
 186 *qu'ei disi*. Donc ça donne une langue qui pour un locuteur qui n'est pas gascon du sud
 187 est plus est très com- difficile à comprendre. Donc pour le locuteur moyen c'est-à-dire
 188 c'est quelqu'un qui aurait passé le baccalauréat en occitan comprendrait l'occitan et
 189 aurait un niveau B1 B2 (.) cette personne-là ne va pas naturellement lire de l'occitan
 190 occitan parce que c'est beaucoup trop compliqué. (2) Le limousin se=se par exemple
 191 maintenant sait marquer les aphérèses par une apostrophe (.) ça aussi (.) pour quelqu'un
 192 qui est habitué à lire en occitan ça ne poserait pas trop de problèmes mais pour un
 193 locuteur qui n'est pas de cette variante-là ça pose un problème. Alors l'ex- l'exercice
 194 que=que j'ai fait réaliser mes étudiants pour qu'ils se rendent bien compte de ça c'est de
 195 noter avec les codes graphiques du français ce qu'ils entendent dans un tram par
 196 exemple quand les gens parlent naturellement. Et là c'est très intéressant parce qu'ils se
 197 rendent compte qu'ils doivent le marquer avec un code graphique qui n'est pas fait pour
 198 ça. Par exemple quand quelqu'un dit „Je suis pas d'accord“ tout le monde le comprend
 199 (.) C'est je ne suis pas d'accord mais prononcé [ʃɥi]. Comment noter ce [ʃɥi]? C'est ce
 200 qui a été fait à la fin du dix-neuvième siècle par les félibres (.) localement ils ont noté
 201 [chui] plutôt que de noter une forme [ʃə sɥi]. Donc on est là dans une réflexion
 202 linguistique qu'on n'a pas eue. Et maintenant on est dans un éparpillement de la langue
 203 sans qu'aucun standard ne puisse ne puisse se mettre en avant.

204 I Et donc pour revenir à mes questions (.) il n'y a donc aucune influence entre la
 205 standardisation et l'enseigne-

206 Em À ma connaissance non.

207 I Et d'après vous il n'y a pas d'influence qui serait un plus forte en un sens plutôt que
 208 dans l'autre? Donc l'enseignement n'influence pas la standardisation plus fortement que
 209 vice versa par exemple?

210 Em **Non** fin c'est-à-dire que la standardisation si c'est celle qui a été faite après guerre pour
 211 le gascon par exemple ◦par justement Bec et cetera◦ donc cette codification graphique
 212 qui a été mise en place et ensuite ähm oui il y a cette standardisation qui a imposé au
 213 gascon la variante béarnaise avec les conjugaisons béarnaises et cetera mais à part ça il
 214 n'y a pas d'effets ähm de projets actuels par exemple de=de du de l'académie occitane
 215 de Salles-Loustau sur l'enseignement. **Les gens sont très très loin.**

216 I Et donc ces variétés linguistiques différentes ◦un standard s'il existe et des dialectes◦
 217 quel rôle jouent-elles dans l'enseignement? Est-ce qu'il y a quand même un rôle du
 218 standard dans l'enseignement?

219 Em Ah **non**. Enco::re si on parle d'un occitan commun qui serait commun sur l'ensemble de
 220 l'occitan ähm de l'Occitanie donc les trente-deux départements il n'y a aucun standard.

- 221 I Mais un gascon standard par exemple ◊standardisé plus ou moins◊ est-ce que ça existe?
222 Est-ce que ça joue un certain rôle dans l'enseignement?
- 223 Em **Oui=oui** c'est précisément ce que je vous dis. Le gascon était standardisé sur le béarnais
224 et donc on a enseigné au nord de la Gascogne le béarnais avec les énonciatifs avec les
225 pronoms personnels abrégés et cetera.
- 226 I Mais on enseigne quand même les autres dialectes [plus locaux?
- 227 Em Ah non=non.]
- 228 I Les micro-dialectes? Ah bo::n pas du tout?
- 229 Em Mais non d'autant plus qu'**on n'a pas de méthodes pour enseigner ça**. Donc on a
230 quelques quelques (.) on a des textes. Donc le professeur a l'occasion ◊s'il a le temps◊
231 de prendre un texte du gascon du nord mais majoritairement ça va être le béarnais. On a
232 quelques professeurs ähm qui essaient d'enseigner en girondin par exemple mais ils
233 n'ont pas de formation universitaire donc c'est uniquement des parce qu'ils ont lu des
234 auteurs des auteurs (.) des auteurs de Gascogne du nord. Par exemple des formes du
235 passé simple en *uri* comme *diguri*.
- 236 I Mais est-ce que ça serait une bonne chose d'enseigner une variété locale comme langue
237 parlée et d'enseigner un gascon standard ◊voire standardisé◊ comme langue écrite de
238 communication?
- 239 Em Ah non=non. **C'est impossible**. C'est impossible parce qu'il faut à mon avis travailler
240 davantage sur les cinq activités langagières d'expression ähm que travailler sur une
241 variante qui est qui est la variante locale commune c'est-à-dire en gros un gascon
242 standardisé qui ◊un travail qui n'a pas été fait et qui serait normalisé◊. Et travailler en
243 compréhension sur l'ensemble de l'occitan donc sur toutes les différences qui peuvent
244 exister au sein de l'occitan. Donc en expression une variante moyenne et en
245 compréhension sur l'ensemble des variantes.
- 246 I Et donc à votre avis ça n'aurait aucun sens d'enseigner un gascon standard et des
247 dialectes plus locaux dans l'enseignement donc en *Calandre* en classe bilingue en
248 occitan comme LV2 ou 3?
- 249 Em C'est-à-dire en Gascogne du nord **on n'a plus de locuteurs**. On n'a plus de locuteurs
250 naturels donc cette langue (.) si on veut enseigner une langue locale (.) on va perdre du
251 temps parce que ce ne sont pas les mêmes conjugaisons. Le gascon du nord n'a pas les
252 mêmes conjugaisons que le béarnais. Donc je vois mal (.) surtout dans le premier degré
253 (.) surtout dans ähm en cycle 2 qu'on puisse enseigner plusieurs variantes.
- 254 I À part le problème du matériel qui manque des locuteurs inexistants êtes-vous d'avis
255 qu'un enseignement de et en plusieurs variantes puisse prêter à confusion auprès des
256 élèves?
- 257 Em C'est c'est fin non (.) l'élève lui-même pourra sans doute se débrouiller mais je ne vois
258 pas l'intérêt. Je ne vois pas l'intérêt du point de vue cognitif (.) c'est-à-dire que l'élève
259 lui (.) nous devons lui fournir une langue de communication qui puisse lui permettre de
260 structurer son univers. Donc si ähm (.) généralement déjà le code le code du français si
261 je lui enseigne en compétence d'expression (.) pas en compréhension mais en

- 262 compétence d'expression (.) Si je lui dis qu'il peut choisir deux système verbaux (.) le
 263 système verbal du gascon du nord et le système verbal du gascon du sud (.) ça peut être
 264 compliqué. En compétence de compréhension c'est différent (.) parce que c'est ça que
 265 fait un enfant naturellement. Donc *papet* parle comme ça moi je parle comme ça (.)
 266 donc les deux se valent et cetera. Donc l'enfant choisit sa variante d'expression. On est
 267 là sur des (.) il faut être très prudent par rapport à tout ça.
- 268 I Pourquoi?
- 269 Em Parce que ◦encore une fois◦ on est sur des sur des discriminations du système verbal.
 270 Sur le lexique cela ne me semble pas très important. Que l'on vocalise ou pas une finale
 271 par exemple qu'on amuisse le /n/ intervocalique ou pas ◦donc *ua lua* ou *una luna*◦ c'est
 272 c'est pas très gênant. En revanche qu'il y ait plusieurs morphologies verbales cela me
 273 semble plus gênant.
- 274 I Bien (.) maintenant après avoir étudié la standardisation j'aimerais étudier la fonction
 275 sociale de l'occitan. Et ma première question dans ce vaste champ (.) faut-il entre
 276 guillemets survaloriser l'occitan dans la société et le milieu éducatif ou faut-il le traiter
 277 comme toutes les autres langues pour renforcer sa fonction sociale?
- 278 Em Alo::rs **on ne peut jamais assez survaloriser l'occitan**. L'occitan a été tellement
 279 dévalorisé au cours du temps on ne peut pas le survaloriser. Le valoriser déjà cela serait
 280 bien. Malgré des discours **personne** ne valorise l'occitan. C'est-à-dire le=la question de
 281 la de l'usage social de l'occitan est la question centrale. L'usage social de l'occitan n'est
 282 jamais encouragé (.) c'est-à-dire que nous n'avons que très très peu de temps d'antenne
 283 à la radio à la télévision sur des médias de grande communication nous avons très peu
 284 de temps d'antenne et sur Internet peu également. L'argent que que la société est
 285 capable de mettre autour de l'occitan est très réduit. Si on voit l'argent qui a été mis en
 286 place pour ähm pour utiliser le basque dans la vie publique et quand on voit ce qui a été
 287 mis en place pour l'occitan on se rend bien compte qu'on a un rapport de 1 à 10 (.)
 288 quand on donne 10 pour l'o- pour le basque on donne 1 pour l'occitan.
- 289 I Et quelle devrait être alors la place de l'occitan dans la société? ◦Dans une société
 290 idéale disons.◦
- 291 Em //mhm// C'est une langue de communication qui soit présente à tous les niveaux.
- 292 I À même titre que le français?
- 293 Em À même titre que le français **oui**. Le problème du français c'est que fin (.) vous avez l-
 294 vous êtes sociolinguiste (.) donc vous avez peut-être lu l'article de Bernard Cerquignini
 295 dans Le Monde sur le sur la mort de l'occitan. **L'occitan a été tué** (.) le français
 296 n'aurait pas pu s'imposer si on n'avait pas tué l'occitan. Donc en fait il y a la même
 297 pensée dans la société française qui est que l'occitan ne peut pas résister. On l'a encore
 298 vu récemment avec Monsieur Mélenchon qui a dit à quelqu'un qui a osé s'adresser à lui
 299 dans un accent qui était l'accent méridional ce n'est pas acceptable. Donc nous sommes
 300 dans cette situation qui fait que **le l'occitan ähm n'a pas de place**. Mais on donne de
 301 l'argent au basque (.) c'est un tiers du département le basque (.) Rien que pour le corse
 302 (.) ce n'est que deux département le corse. On donne des moyens pour le breton (.) c'est
 303 une académie. La zone linguistique occitane ce sont trente-deux départements ou neuf
 304 académies. Donc c'est énorme **c'est immense**. Donc Cerquignini a raison (.) si il y avait

305 une égalité de traitement pour l'occitan entre l'occitan et le français à l'intérieur de
 306 l'espace occitan ça serait une menace pour la nation. Donc cet impensé c'est que
 307 l'occitan peut être cantonné à quelques personnes qui qui font du folklore et on ne pense
 308 qu'à quelques éléments du passé mais lorsqu'il s'agit en quoi l'occitan est fondateur y
 309 compris dans la nation française ○ c'est-à-dire en quoi la pensée des troubadours a
 310 civilisé la pensée de l'Europe (.) en quoi la pensée du baroque a été ce contrant dont
 311 parlait Montaigne et La Boétie (.) en quoi le Félibrige a fait des réflexions sur les
 312 principes de la [] ○ Ces choses-là sont complètement écartées. Par exemple dans
 313 l'agrégation de lettres on a la question des discours amoureux. En littérature comparée
 314 on va avoir Pétrarque on va avoir Shakespeare mais entre les deux on n'a pas les
 315 troubadours. On va voir Pétrarque mais pas les troubadours. On va voir Ovide Pétrarque
 316 Shakespeare et ähm Goethe aussi (.) mais on n'a pas les troubadours. C'est-à-dire que
 317 c'est impossible (.) on ne peut pas parler des troubadours ce qui fait qu'en Allemagne
 318 par exemple on connaît bien mieux les troubadours qu'en France. Ici ils sont inconnus.

319 I Et quelles niches ○ si on veut bien parler des niches ○ communicatives sont encore
 320 réservées à l'occitan? Puisque vous venez de parler du folklore et de la cuisine (.) quels
 321 contextes communicatifs existent-ils?

322 Em Bein en fait très très peu. Certaines villes certains départements ont commencé à mettre
 323 en place un affichage en occitan. Donc on va avoir les noms des rues qui sont bilingues.
 324 On va par exemple avoir des noms des communes en bilingue. Mais là aussi on se
 325 heurte à l'incurie universitaire (.) Quand le Conseil Régional d'Aquitaine propose un
 326 affichage bilingue à l'intérieur des établissements des lycées ○ quand il propose cet
 327 affichage bilingue ○ il aurait dû utiliser trois graphies pour le mot atelier selon que l'on
 328 est à Pau à Périgieux ou à Agen. C'est absurde. Là ça ne va pas donner aux gens l'idée
 329 qu'il y a une langue occitane avec des variantes comme dans toutes les autres langues.

330 I Et puisque vous êtes expert des écoles (.) quelle est la fonction sociale de l'occitan dans
 331 les établissements bilingues et immersifs (.) donc les *Calandretas* les classes bilingues.
 332 À quelle fin les élèves emploient-ils leurs compétences linguistiques en occitan?

333 Em La question est vaste. La question est vaste et on voit que en fait la question de la
 334 transmission pèse entre autres grands sujets sur l'école. Et c'est important parce qu'un
 335 élève qui apprend l'occitan à l'école mais ne le voit pas dans la vie de tous les jours ça
 336 confie à l'absurde. Donc on a cette présence de l'occitan dans la salle de classe mais on
 337 l'a pas dans la cité. Or c'est ce passage de la classe à la cité qui va créer la dynamique
 338 scolaire. Que font que font les élèves qui parlent occitan bon on=on on a en Aquitaine
 339 le=le le recteur de l'académie de Bordeaux mais chaque année au concours de
 340 recrutement des professeurs des écoles entre quinze et vingt postes. On arrive à peine à
 341 en trouver un tiers. C'est-à-dire que des locuteurs d'occitan s'ils ont une licence ont
 342 quasiment tout de suite un métier. Il suffit qu'ils deviennent professeur d'école. Pour le
 343 CAPES c'est plus compliqué parce qu'on n'a que quatre postes. Mais au concours de
 344 recrutement pour les professeurs des écoles on manque des maîtres.

345 I Et donc même dans les établissements bilingues et immersifs il n'y a pas de fonction
 346 sociale de l'occitan hors classe?

347 Em Bein (2) Ça peut être:: une reconnaissance des locuteurs qui existent encore. Leur
 348 langue est apprise à l'école. Mais ähm l'usage social est quand même très limité. Et puis
 349 en alors en Calandrette comme comme dans le service public on a parfois des

- 350 enseignants qui n'ont pas un très bon niveau de langue (3) donc là aussi vous avez à
 351 vous confronter à un impensé un impensé militant alors que la réalité du terrain est
 352 quand même bien compliquée.
- 353 I Et si on parle des établissements unilingues alors non bilingues (.) s'il n'y a pas de
 354 fonction sociale dans les établissements bilingues et immersifs (.) il n'y en a pas du tout
 355 dans ces établissements-là alors des établissements non bilingues?
- 356 Em Alors là vous parlez des *Calandretas* car elles sont unilingues.
- 357 I Non je parlais des établissements francophones si vous voulez.
- 358 Em Ah uniquement francophones. **Alors là c'est extrêmement réduit.** L'enseignement de::
 359 ähm le Conseil Régional d'Aquitaine nous a demandé de ◦à juste titre◦ d'évaluer le
 360 nombre d'heures à l'exposition de la langue. Donc en fait c'est extrêmement réduit et
 361 souvent c'est 45 minutes par semaine. Donc vous imaginez ce que ce que les élèves
 362 peuvent retenir de 45 minutes par semaine. Donc on est davantage là sur des ähm mettre
 363 de l'occitan dans leur paysage. Mais on n'est pas dans la transmission de langue. Là
 364 c'est intéressant parce qu'on découvre la pensée de Castan (.) vous connaissez Félix
 365 Castan? (.) Félix Félix Castan donc disait qu'il y avait pas du tout d'éléments communs
 366 entre les différentes langues régionales. Le basque est=était dans une situation où le
 367 grand frère dans le sud parlait basque donc il y avait un référent linguistique qui est bien
 368 présent (.) en revanche pour l'occitan on n'est pas ré- **on n'a pas de référent**
 369 **linguistique.** Donc en fait une autre génération serait celle qui transmettra davantage
 370 une connaissance entre guillemets culturelle. La transmission linguistique ça sera pour
 371 une autre génération (.) si on arrive à faire notre travail.
- 372 I Voilà puisqu'on vient de parler de cette perte de la fonction sociale (.) de la
 373 transmission qui manque (.) comment ou à l'aide de quelles mesures concrètes
 374 l'enseignement peut-il remédier à cette perte? Qu'est-ce que les enseignants peuvent
 375 faire pour rétablir une fonction sociale si petite qu'elle soit?
- 376 Em Je=je crois que ils tentent de le faire. Il y a (.) le Conseil Régional d'Aquitaine par
 377 exemple et l'Office de la langue occitane mettent en place une journée occitane dans
 378 quatre non dans cinq lycées. Donc on a une journée occitane. C'est une journée dans un
 379 lycée par département (.) c'est très réduit. Et les enseignants ils essaient de=des fêtes
 380 calendrières do::nc sur le Carnaval su::r Noël et cetera pour montrer la présence de la
 381 langue au coeur de la cité. Mais tout ça tout ça est très est très réduit. Il faut savoir aussi
 382 que nous avons eu une réduction importante d'horaires. La dernière réforme du collège
 383 nous a enlevé deux heures ◦une heure en quatrième et une en troisième.◦ Donc les
 384 élèves ont maintenant deux heures de moins pendant leur scolarité. (2) Voilà il y a
 385 toutes ces questions-là qui se posent. Un professeur actuellement s'il a un nombre
 386 suffisant d'élèves ◦c'est plus de douze élèves◦ a deux heures par semaine en collège (.)
 387 donc deux heures en cinquième et deux en sixième. Donc c'est très réduit voyez il y a
 388 trente-deux semaines de cours en France donc ça fait au maximum soixante-quatre
 389 heures par an. Donc il est bien clair que si l'élève n'a que ça pour apprendre l'occitan il
 390 va pas apprendre grand-chose. Donc il faut que le professeur soit capable de donner
 391 envie à l'élève à apprendre autre chose (.) qu'il fasse un lien avec d'autres disciplines
 392 qu'il monte des projets en interdisciplinarité (2) La réforme du collège nous permet
 393 d'avoir des enseignements pratiques interdisciplinaires ◦des EPIs◦ donc j'en ai proposé

- 394 sur les troubadours. Donc certains certains professeurs l'ont fait en classe mais c'est
395 quand même très très réduit.
- 396 I Et donc quel est le rôle de l'enseignement scolaire dans la reconquête de cette fonction
397 sociale (.) autre que quelques journées dans quelques lycées? Qu'est-ce qu'il peut faire
398 ○l'enseignement○ pour la reconquérir?
- 399 Em Hm très peu de choses parce que lorsqu'on a voulu rebasquiser le Pays basque donc
400 c'était ○c'était un un groupement d'intérêt public qui s'est mis en place pour
401 rebasquiser le Pays basque○ l'enseignement n'était qu'une qu'un volet. Il y avait aussi
402 la communication la présence dans les médias ähm des manifestations et cetera. Donc là
403 l'occitan peut très peu de choses l'occitan peut excusez-moi le=le l'enseignement peut
404 très peu de choses. Le professeur organise des visites de ville pour montrer que les
405 noms de rue sont en occitan peut organiser un travail sur la toponymie pour montrer
406 l'onomastique peut faire un travail pour montrer que l'occitan était la langue de
407 communication encore dans les années 50. (2) **Mais la=la le véritable travail dépasse**
408 **l'école.**
- 409 I Donc c'est un travail de société?
- 410 Em Voilà c'est un travail de société et malheureusement pour l'occitan nous avons une
411 parcellarisation de=de de toutes petites actions de grosses actions qui sont menées mais
412 ähm ○si on prend une grosse fête comme la félibrée○ donc chaque année nous avons
413 une félibrée qui draine plusieurs milliers de personnes (.) mais vraiment c'est énorme (.)
414 Mais au coeur normalement **il devrait y avoir la langue**. Mais ce=cette langue est
415 quand même peu présente sur les stands sur les manifestations. Elle est présente bien
416 entendu mais très peu relativement ((stöhnt)) Lorsque nous avons eu en Aquitaine
417 l'année des élections du Conseil Régional le président Rousset venait et le président
418 Rousset n'a pas fait l'effort de=de de demander à son chargé de mission de=de lui dire
419 quelques mots en occitan qu'il pourrait dire. Il va parler en français. Et ça ça montre
420 bien que même dans ce lieu-là les gens qui ne sont pas occitanophones ne font pas
421 l'effort de parler en occitan. Et ceux qui sont occitanophones parfois même ne parlent
422 pas occitan. C'est la vraie question (.) vous savez ce sont les Basques qui disaient ça
423 „Une langue meurt non pas parce que les gens qui ne la savent pas ne l'apprennent pas
424 mais parce que ceux qui la savent ne la parlent pas.“
- 425 I //mhm// et cela m'amène à ma prochaine question. Dans quelle mesure les locuteurs
426 secondaires donc ceux qui apprennent la langue les étudiants les élèves peuvent-ils
427 changer la perte de la fonction sociale ○si même les locuteurs primaires natifs ne la
428 parlent pas?○
- 429 Em Parce que eux ont conscience de la langue eux ont conscience de sa valeur culturelle.
430 Moi j'ai appris l'occitan avec mes deux grands-mères. Mes deux grands-mères étaient
431 des femmes qui venaient de la terre et à l'époque elles avaient des vaches à la maison.
432 Donc l'occitan servait à parler aux vaches ○les vaches comprenaient occitan c'est connu
433 depuis toujours○ @(.).@ et c'était également une langue de connivence entre nous.
434 C'est-à-dire la langue de la tendresse de=de l'intérieur et cetera. Bon mais c'était un
435 patois. **Jamais** elles n'ont entendu d'une langue ni de la moindre dynamique culturelle
436 (.) **jamais** et donc lorsque je suis arrivé en terminale un copain m'a dit „Viens en cours
437 d'occitan. Tu vas voir c'est rigolo.“ Donc j'y suis allé et je me suis rendu compte que le
438 patois de mes grands-mères c'était la langue des troubadours. Et là je me suis dit qu'il y

- 439 avait des choses **qu'on m'avait cachées**. Donc mes grands-mères sont mortes sans
 440 jamais savoir ce que c'est les troubadours le baroque que Mistral ait gagné le prix Nobel
 441 et cetera. Donc les locuteurs natifs les locuteurs héritiers de la langue ne savent pas
 442 souvent la valeur de cette langue. C'était une grande langue de communication une
 443 grande langue de civilisation. Et des locuteurs secondaires eux l'ont apprise à l'école.
- 444 I Puisqu'on vient de parler de la standardisation et de la fonction sociale de manière
 445 isolée j'aimerais bien éclairer le rapport entre les deux. Donc tout d'abord existe-t-il
 446 d'après vous un rapport entre la standardisation ◦si elle existe◦ et la fonction sociale?
 447 Donc est-ce que ça s'influence l'une et l'autre?
- 448 Em Bein **non** parce que le=la=les fi::n vous l'avez dit tout à l'heure. Les gens vont parler
 449 une (.) par exemple je m'adresse à un locuteur gascon alors natif du gascon je vais
 450 utiliser une variante que je considère étant plus ou moins moyenne bon je m'adresse à
 451 lui dans cette variante-là. Et lui il va me répondre dans son gascon mais il ne me va pas
 452 parler comme moi. Et donc je vais assez rapidement adapter mon gascon à ce que je
 453 parle comme lui. Mais c'est parce que je fais un petit travail déjà (.) sur mon gascon. Je
 454 suis capable de le faire évoluer. Donc on n'a pas actuellement de=de personnes capables
 455 de faire un lien entre la culture et=ou la socialisation de la langue et la=sa norme. On a
 456 toujours un écart.
- 457 I Et croyez-vous qu'un enseignement de plusieurs variétés ◦donc en occitan gascon
 458 standard et dans des dialectes plus locaux◦ puisse remédier à cette perte? Donc si on
 459 peut comme vous s'adapter linguistiquement à d'autres locuteurs?
- 460 Em Alors moi (.) les consignes que je donne moi aux professeurs c'est d'enseigner en
 461 compétence d'expression dans une variante moyenne de gascon et en compétence de
 462 compréhension sur l'ensemble occitan. Alors ce que je demande moi aux professeurs
 463 c'est que les élèves soient confrontés à des textes en limousin en provençal et en
 464 languedocien et qu'ils entendent le languedocien le provençal le limousin. (3) Donc en
 465 compétence d'expression en gascon et en compétence de compréhension sur l'ensemble
 466 occitan.
- 467 I Et si on rapproche les locuteurs primaires donc natifs et ceux secondaires donc les
 468 élèves les étudiants (.) est-ce qu'un tel rapprochement pourrait lier la standardisation
 469 ◦au moins du gascon◦ à la fonction sociale?
- 470 Em Bein c'est-à-dire que cela implique où on va être. En Béarn ◦encore une fois◦ les gens
 471 sont très très attachés à leur béarnais donc là ils vont penser que les gens parlent mal (2)
 472 voire vont faire semblant de ne pas les comprendre. Un exemple très très simple (.)
 473 Dans un banquet un ami nous dit „*Miquèu ven aíço!*“ Un natif dirait „*Miquèu? Miquèu*
 474 *ça n'existe pas. On dit Michèu.*“ Donc cela n'existe pas pour lui et on va passer peu de
 475 temps là-dessus. **Très souvent le locuteur natif a beaucoup francisé sa langue.**
- 476 I Finalement nous passerons au dernier sujet de cette interview soit l'enseignement des
 477 compétences pragmatiques. Savez-vous qu'entend en linguistique par les compétences
 478 dites pragmatiques?
- 479 Em Oui parce que je suis je suis correcteur au=au DCL au diplôme de compétence en
 480 langue. La compétence pragmatique y fait partie.

- 481 I Parfait donc tout d'abord (.) quels objectifs langagiers les élèves ou les étudiants
482 devraient-ils atteindre? Mais ici je ne parle pas de niveaux du cadre européen de
483 référence mais (.) qu'est-ce que vous attendez de vos élèves et de vos étudiants?
- 484 Em Bein qu'ils sont capables de par exemple rédiger une lettre de connaître toutes les
485 formules de politesse de:: savoir s'adresser à quelqu'un en utilisant le code qui serait le
486 code d'un occitan un occitan moyen avec tout l'ensemble de aussi avec toutes les
487 niveaux de langue. Alors sur le DCL on a parfois ce type de problème (.) souvent on fait
488 rédiger une lettre donc à partir d'éléments divers la personne doit rédiger une lettre à
489 leur chef de division pour lui conseiller une entreprise ou une autre et on a bien souvent
490 des candidats qui n'ont aucune idée des niveaux de langue. C'est-à-dire qu'ils vont pas
491 commencer par *estimat senhér* ou *estimat collèga* et cetera mais qui vont commencer
492 par *adieu* et qui vont terminer donc de la même manière (.) sans avoir eu l'idée de=de
493 de:: sans chercher des formules de politesse. (2) Voilà.
- 494 I Donc vous vous attendez à des connaissances en écriture alors à l'écrit pragmatique
495 mais aussi o si on veut bien o à des compétences socioculturelles. Et si on parle des
496 compétences réceptives?
- 497 Em **De la même manière.** C'est-à-dire identifier un certain niveau de langue. Et donc de
498 pouvoir se placer dans ce niveau de langue. Aussi pour l'interaction.
- 499 I Et quelle importance accorderiez-vous à ces compétences pragmatiques?
- 500 Em Dans le cadre d'une socialisation de la langue elles sont indispensables. (2) Ähm je=je
501 vois bien souvent des erreurs qui sont pas qui ne renvoient pas à la pragmatique mais
502 qui=qui renvoient à un usage insuffisant de la langue o y compris celui des professeurs o
503 avec des confusion de formes (3) *nosaut-* pardon *vosautres* par exemple qui est la forme
504 normale quand il y a plusieurs interlocuteurs employé là où le *vos* est nécessaire. Et en
505 pragmatique ça va être la même chose (.) un professeur qui m'écrit en occitan qui ne va
506 pas utiliser les formules qu'il aurait utilisées en français pour s'adresser à un inspecteur.
- 507 I Et donc pour vous qu'est-ce qui est plus important pour l'enseignement (.) La maîtrise
508 formelle de la langue donc grammaire lexique phonétique ou la faculté de communiquer
509 adéquatement selon le contexte?
- 510 Em Pour moi c'est la capacité de communiquer (2) La capacité de communiquer d'où tout
511 ce que je vous ai dit tout à l'heure sur=sur la variante (.) celle qu'il faut véritablement
512 que nous fournissions à nos élèves (.) une langue de communication pas une langue qui
513 soit un conservatoire imaginaire d'une=de vocalismes.
- 514 I Mais quelle est alors la place de cette maîtrise formelle (.) alors de la grammaire du
515 lexique de la phonétique?
- 516 Em Alo::rs elle vient par la pratique de la tâche. Elle vient par par la pratique et de:: il est
517 o bien entendu o nécessaire de structurer les apprentissages des élèves au cours du temps
518 mais c'est surtout par la pratique que l'élève va apprendre la langue. Donc on a de=de
519 grandes difficultés o comme je vous l'ai dit tout à l'heure o on n'a que deux heures par
520 semaines pour exposer l'élève à la langue. Donc il faut véritablement en classe que ça
521 soit des cours dynamiques où les élèves parlent beaucoup où il faut les mettre en
522 situation de parler.

- 523 I //mhm// Mais comment peut-on enseigner ces compétences pragmatiques?
- 524 Em **Ah** mais aussi par des par des jeux de rôle par exemple (2) par des mises en situation (2)
525 des écritures de scénario (2) des doublages des films.
- 526 I Et quel est l'intérêt de ces compétences pragmatiques vu la fonction sociale qui est
527 plutôt restreinte ◦maintenant◦?
- 528 Em Parce que c'est une langue vivante et qu'on a besoin de ces compétences-là si on veut
529 continuer à transmettre une langue de communication et **pas seulement** une langue de
530 culture.
- 531 I Et puisque nous avons aussi parlé des objectifs langagiers (.) est-ce qu'il y a une
532 différence entre ces objectifs parmi les acteurs concernés? Donc des objectifs qu'ont les
533 enseignants les élèves voire les étudiants les parents vous et les autorités? À quoi est-ce
534 qu'ils s'attendent les acteurs concernés?
- 535 Em Alors moi je suis tenu par les textes réglementaires. Les textes réglementaires me
536 demandent de transmettre une langue patrimoniale (.) me demandent de transmettre une
537 langue qui soit une langue avec une réflexion métalinguistique donc qui me permette de
538 réfléchir à mieux acquérir le français et cetera et de transmettre une langue de
539 communication. Il y a ces trois ces trois aspects dans la dans un cours d'occitan.
- 540 I Et quels sont les objectifs des élèves des étudiants des enseignants des parents?
- 541 Em Je crois que chacun arrive des objectifs différents. Pour les p- ähm c'est un
542 enseignement différent en *Calandreta*. Là c'est souvent pour une pédagogie différente
543 la pédagogie alternative (.) l'enseignement bilingue c'est parce que c'est un
544 enseignement bilingue donc un enseignement qui permet à l'élève de baigner dans deux
545 langues (.) l'enseignement optionnel ou facultatif ça va davantage être la transmission
546 d'une culture. Donc on va à chaque fois avoir des éléments différents. Les collectivités
547 locales je sais pas trop. Je sais pas trop ce qu'ils recherchent (.) c'est souvent des
548 souvent des visées électoralistes parce que il y a certains électeurs qui vont être
549 intéressés par ce genre de choses. Mais malheureusement les collectivités territoriales
550 n'ont pas beaucoup d'idées sur ce qu'est l'occitan.
- 551 I Et au cours des années précédentes avez-vous constaté une évolution de ces objectifs?
552 Est-ce que ça a changé?
- 553 Em **Je crois pas**. Ça veut dire que on a on a affaire quand même à des formes fi::n on est en
554 train de structurer l'enseignement de l'occitan. Depuis la loi de 2005 sur l'enseignement
555 les collectivités territoriales participent à l'enseignement des langues régionales et
556 depuis celle de 2013 il y a encore plus d'importance. Donc nous avons régulièrement un
557 conseil académique des langues régionales qui existe depuis 2001 qui était mis en place
558 par un décret du premier ministre et nous avons une tout un calendrier de réunions qui
559 suit régulièrement et cetera. Donc là les collectivités ont des objectifs chiffrés comme
560 l'ouverture des sites plutôt que des objectifs qualitatifs.
- 561 I //mhm// En ce qui me concerne (.) je vous ai posé toutes mes questions. Mais auriez-
562 vous encore des remarques relatives à l'enseignement de l'occitan (.) des souhaits (.)
563 des rêves?

564 Em Oui le principal problème de l'enseignement de l'occitan me semble être ähm donc
565 celui de=de cette parcellarisation de la langue. Il me semble que collectivement des
566 acteurs de l'occ- de=de ähm de l'usage de l'occitan ne sont pas capables de penser une
567 langue de communication ce qui entraîne donc des problèmes donc au niveau de
568 l'enseignement mais également au niveau de l'édition au niveau des médias et cetera.
569 Donc on voit bien que les autres langues régionales ont fait un choix de normativisation
570 et de normalisation que ce soit le basque le catalan quelle que soit la manière dans
571 laquelle cela puisse se réaliser. **L'occitan c'est très très compliqué** puisque nous avons
572 cette cette chance ou cette malchance que certaines de grandes isoglosses de la latinité
573 nous traversent (.) le passage du /k/ à /j/ c'est en Occitanie (.) le passage du /f/ à /h/
574 c'est en Occitanie donc on a ces éléments-là qui sont sans doute des éléments
575 compliqués quand on est dans l'écriture des variantes moyennes. Comme tous les
576 systèmes de conjugaison qui peuvent être un peu compliqués également pour créer une
577 une langue pour créer une langue de communication. Mais au-delà de ça pour moi le=le
578 un des problèmes c'est que ces acteurs-là n'ont pas vraiment conscience de ce qu'est la
579 culture occitane et donc les quatre grandes périodes d'histoire littéraire occitane qui sont
580 quatre énormes périodes où la langue occitane vit avec le monde. Ces quatre périodes
581 me semblent très souvent méconnues. Et ◦encore une fois◦ on n'a pas véritablement
582 l'impression en écoutant les gens qui se présentent aux concours de recrutement qu'il y
583 ait une réflexion approfondie là-dessus. Donc je crois que sur chaque génération de
584 professeurs ◦il y a quelques-uns bien entendu qui vont s'intéresser à ça◦ mais ça va
585 quand même être relativement minoritaire. Il me semble que quand j'ai passé le CAPES
586 moi on était tous capables de=de citer des textes des troubadours par coeur de citer des
587 textes de Mistral par coeur et cetera. J'ai l'impression que maintenant c'est beaucoup
588 moins souvent le cas. C'est dû ◦bien entendu◦ également à l'évolution de la de la
589 société donc on ne veut pas faire l'économie là d'une réflexion si on veut sauver la
590 langue (.) on ne peut pas faire l'économie d'une réflexion de la formation des maîtres.
591 (2) Parce que on est quand même (.) ça devient très compliqué quand même pour nous.
592 Nous avons par exemple des professeurs qui vont arriver en étant locuteurs formés pas
593 héritiers (.) on n'en a quasiment plus. Des locuteurs formés donc d'une variante par
594 exemple languedocien et cette=ce candidat-là quand il est reçu au concours va être muté
595 en Dordogne donc s'il enseigne dans un enseignement bilingue il va avoir des élèves
596 qui sont bien meilleurs que lui en langue (.) s'il enseigne en cycle 3. S'il enseigne au
597 collège et au lycée il va avoir devant lui des élèves qui sont parfois passés par des
598 filières bilingues donc qui connaissent bien mieux la langue. Et là notre institution n'a
599 rien prévu pour aider cette personne à s'adapter donc en fait c'est son tuteur qui va
600 l'aider à s'adapter (3) Donc on est là sur cette grande complexité et ça=ça vient d'une
601 faiblesse de formation initiale. En formation initiale on aurait donné aux élèves non pas
602 des clés de passage d'une variante à l'autre mais travaillé sur un occitan commun et on
603 serait pas là. Après pour ce qui est de la littérature (.) chaque auteur crée sa langue.
604 Donc la langue de Manciet c'est pas du gascon mais la langue de Manciet mais on se
605 rend compte quand même que cette langue est très très compliquée pour un locuteur qui
606 n'est pas gasconophone donc là que cherche-t-on quand on écrit en occitan? Voilà c'est
607 ça.

608 I //mhm// Je vous remercie vivement de m'avoir accordé du temps pour cette interview
609 malgré vos vacances. **Adieu-siatz.**

610 Em Merci à vous (.) **adishatz.**

11.9.6. Interview 6 (Ff)

Daten zum Interview:

- interviewte Person: Ff
- Datum des Gesprächs: 28. Oktober 2018
- Dauer des Gesprächs: 67 min.
- Art des Gesprächs: Telefonat

- 1 I Bonjour, je vous remercie vivement de m'accorder du temps pour l'interview suivante
2 qui fait partie de ma thèse de doctorat en sociolinguistique occitane. L'interview est
3 consacrée au sujet de l'enseignement de l'occitan en France. Avant de commencer, êtes-
4 vous d'accord que j'enregistre notre entretien pour mon travail de recherche?
- 5 Ff Oui allez-y.
- 6 I Dans quel type d'établissement scolaire ou universitaire enseignez-vous et avez-vous
7 enseigné?
- 8 Ff Au collège et au lycée pendant vingt ans et depuis vingt ans je suis à l'université.
- 9 I Et vous enseignez la langue la civilisation ou la littérature?
- 10 Ff Alors au départ j'étais enseignante de lettres modernes agréée de lettres modernes et quand
11 j'ai eu la mutation à [Ort] dans un lycée public d'enseignement général où ce n'était pas
12 l'occitan que j'ai enseigné (.) j'ai demandé et j'ai obtenu l'occitan dans ce lycée. Alors
13 au départ c'était un enseignement de deux heures par semaine et puis ◦le succès venant◦
14 lorsque je suis partie il y avait six heures par semaine et il y a 120 élèves qui apprenaient
15 l'occitan et par ailleurs comme j'étais professeure de littérature et que les textes officiels
16 français autorisent l'utilisation des langues européennes ◦des littératures européennes
17 pardon◦ j'avais profité de cette opportunité pour mettre de la littérature occitane avec sa
18 traduction dans mes cours de littérature française. Grâce à cela j'ai touché en plus mes
19 trois classes de littérature française qui pendant ◦on va dire::◦ six semaines environ
20 étaient confrontées à la littérature occitane voire aux écrivains occitans puisque j'avais
21 coutume d'inviter dans ma classe des écrivains occitans vivants pour que les élèves
22 rencontrent la littérature vivante. Et depuis là je suis à l'université et je suis plutôt
23 spécialisée en littérature mais comme nous sommes tous polyvalents j'assure aussi de
24 l'enseignement de langue.
- 25 I Bien et cela m'amène à la standardisation donc tout d'abord j'aimerais aborder la
26 standardisation et son rapport à l'enseignement.
- 27 Ff La standardisation? Ah d'accord.
- 28 I Oui. Voici ma première question. Quelle importance accorderiez-vous tant à titre
29 personnel que dans vos cours au double système selon Pierre Bec (.) c'est-à-dire un
30 système linguistique composé d'une langue véhiculaire qui serait le standard et des
31 langues vernaculaires donc les variétés régionales les dialectes?

32 Ff Alors de manière générale à la FELCO nous encourageons nos collègues à se former à la
 33 langue de l'endroit où il travaille ce qui permet par exemple d'établir des liens inter-
 34 intergénérationnels entre les élèves et leur environnement immédiat (.) familial social ou
 35 ähm le voisinage donc ça nous l'encourageons. **Nous n'avons pas du tout l'idée de les**
 36 **confronter à un standard total** parce que pour nous le modèle français avec un standard
 37 qu'on impose partout n'est pas forcément le modèle à choisir. Cela étant il est évident
 38 pour moi de former aussi nos étudiants et donc nos professeurs à connaître d'abord les
 39 différentes formes de l'occitan et ◦pour ce faire◦ par exemple avec la littérature mais
 40 aussi en dialectologie ◦mes collègues de dialectologie◦ les formes différentes formes de
 41 l'occitan et en diachronie et en synchronie puisque en diachronie ◦quand on est confronté
 42 à des textes médiévaux ou à des textes de l'époque baroque◦ il est bien évident qu'ils
 43 soient confrontés à des formes de langue qui ne sont pas forcément les formes à-
 44 auxquelles ils sont habitués. Ensuite c'est pour l'université mais c'est même compris au
 45 lycée. Nous recevons des étudiants qui viennent de partout ce sont pas forcément des
 46 étudiants qui ◦s'ils ont été confrontés à un type de langue◦ ont été confrontés à la langue
 47 d'un certain lieu. Donc s'ils ont déjà été confrontés à une autre forme de langue nous leur
 48 demandons **surtout de ne pas l'abandonner** parce que ça serait ähm ça serait un facteur
 49 de confusion selon nous de leur leur demander d'abandonner la langue qu'ils ont apprise
 50 ou à laquelle ils ont été confrontés pour un standard. Alors après bien sûr on tient
 51 beaucoup à l'intercompréhension en compétence passive et en compétence active donc
 52 c'est vrai qu'on les encourage aussi à l'écrit à essayer quand même d'écrire un occitan
 53 qui soit lisible. Moi par exemple je sais que mon parler (.) on lui a imposé des contraintes
 54 de normalisation qui l'ont beaucoup plus ◦hm comment dirais-je?◦ châtré que d'autres
 55 formes d'occitan comme le languedocien qui est devenu la norme. **Mais attention avec**
 56 **ce que je dis parce que je ne suis pas linguiste**. Mais la norme a été quand même conçue
 57 par rapport au languedocien. Et c'est vrai que pour d'autres dialectes la norme le standard
 58 étouffe un tout petit peu leurs particularités. Mais bon (.) on est confrontés à la situation
 59 sociolinguistique d'une langue qui circulait à une époque mais qui ne circulait plus.
 60 Quand il se produit des circulations des gens qui ont encore l'occitan comme langue on
 61 va dire naturelle (.) d'ailleurs c'est de plus en plus rare (.) et puis ils n'ont pas la
 62 conscience ils n'ont plus la conscience que la langue qu'ils ont connue ou qu'ils
 63 connaissent est la même langue avec des variantes que la langue avec laquelle ils arrivent.
 64 Donc malheureusement ils passent souvent par le français ce qui n'était pas le cas il=il y
 65 a cinquante ans. Il y a cinquante ans ils se parlaient en occitan tout en acceptant qu'il
 66 n'était pas le même mais ils se parlaient quand même en occitan. Maintenant ce=cette
 67 connaissance de l'intercompréhension au niveau des locuteurs naturelles ◦si je peux dire
 68 (.) si ça existait◦ a=a disparu pratiquement totalement. Elle existe encore au niveau des
 69 locuteurs conscients ◦autrement dit les militants ou les intellectuels◦ qui lorsqu'ils sont
 70 entre eux parlent occitan et parlent chacun leur variété d'occitan. Alors après il y a des
 71 débats. Il y aura l'Académie Occitane qui veut un standard il y aura le Congrès qui sera
 72 plutôt pour un standard avec des ähm polycentré ◦je n'ai pas les termes corrects◦ je suis
 73 pas linguiste mais bon (.) **Entre l'hyperstandardisation et l'hyperlocalisme** je pense
 74 ◦pour ma part◦ qu'il faut trouver un moyen terme dans la mesure où intuitivement je
 75 pense qu'en termes de langue en termes d'humains le standard est imposé il n'est pas du
 76 tout ähm ce n'est pas la vie. Les langues sont mouvantes comme la vie il me semble. Mais
 77 là je ne parle pas linguiste je parle de manière intuitive.

78 I Et si on parle de l'enseignement les enseignants emploient-ils plutôt des variétés
 79 régionales donc des dialectes que le standard qui est plutôt à base languedocienne?

80 Ff En général les enseignants s'adaptent à l'endroit où ils vont enseigner ce qui n'est pas du
81 tout toujours facile parce que si on envoie en Provence un Gascon (.) c'est pas évident.
82 C'est pas évident mais moi les enseignants que je connais font un effort plus ou moins
83 facile parce que là aussi c'est pas c'est plus ou moins facile c'est pas forcément des gens
84 qui sont des=des ◦comment dirais-je◦ des prodiges d'intelligence. Ce sont des
85 enseignants souvent pragmatiques mais de manière générale ils essaient quand même de
86 coller au parler qui se (.) qui est le parler de l'endroit où ils vont ◦me semble-t-il.◦ Moi
87 je ne fréquente pratiquement pas de=d'uniformisateurs (.) il y a quelques-un que je
88 connais mais ils sont plutôt au Languedoc donc la question ne se pose même pas.

89 I Et cette langue qui est employé dans l'enseignement dans les classes très souvent on l'a
90 qualifie d'artificielle entre guillemets /et

91 Ff ((stöhnt)) **Ouais ça c'est débile.** C'est comme le français qu'on enseigne dans les classes
92 (.) et c'est comme le français que je parle maintenant. Le français que je parle maintenant
93 c'est totalement artificiel par rapport au français que je vais parler tout à l'heure en allant
94 à la foire. **Ça c'est ridicule** c'est des confections non linguistes je veux dire. Ähm le
95 linguiste ähm le vrai linguiste sait bien qu'il y a la norme et les usages. Je suis pas linguiste
96 mais je parle avec une bonne pratique de la vie ◦me semble-t-il.◦ Et en matière de
97 pratique de la vie et de la langue et des langues il y a la norme et ce qu'on parle. Le
98 français que nous parlons en ce moment ◦tous les deux◦ n'a rien à voir avec le français
99 que je vais parler que je donne des cours ou pour soutenir une thèse. C'est bien évident.
100 **Donc qu'est-ce que c'est qu'une langue artificielle?** Ce que je dirais en revanche c'est
101 que:: le travail est difficile pour les gens de l'enseignement parce qu'ils n'ont pas tous eu
102 comme moi la chance d'être confronté dans leur enfance à une langue de socialité totale.
103 Mes parents parlaient occitan (.) j'étais confrontée à un plein usage à un usage total donc
104 pour moi c'était plus facile que pour quelqu'un qui l'a péniblement appris et qui fait
105 comme il peut. Donc je dirais plutôt qu'ils font des erreurs de langue plutôt qu'une langue
106 artificielle. **Ils font des erreurs de langue** et je ferais appel à un problème qui est un
107 manque de formation continue. Je crois que ce qu'il faut leur apprendre à eux (.) il faut
108 que les institutions donnent des moyens pour ce faire. C'est que en matière de langues on
109 en apprend tous les jours. À l'université nous nous corrigeons les uns et les autres même
110 avec les collègues même si nous sommes universitaires. Mais nous nous faisons relire
111 parce que notre langue n'a pas les outils au niveau informatique. Je tape en français je
112 fais ähm je mets mon code de révision orthographique automatique et on me signale les
113 fautes. Alors comme je n'ai pas ces moyens-là et bien je demande à des collègues de me
114 de me revoir ce que j'écris et réciproquement. Je me sers aussi du dictionnaire de Josiane
115 Ubaud qui est très très précieux pour l'orthographe. Au niveau de syntaxe je n'ai pas trop
116 de problèmes comme la langue je l'ai héritée ◦je pense que ma syntaxe elle est correcte◦
117 en revanche au niveau graphie j'ai besoin de vérifier. Au niveau de morphologie la
118 morphologie que j'ai héritée ◦alors la morphologie d'un endroit qui est quand même très
119 très touché par le languedocien◦ ce qui fait que la morphologie que j'enseigne comme
120 référence qui est languedocienne et bien j'ai besoin de vérifier parfois. Parce que là la
121 morphologie que j'ai spontanément n'est pas la morphologie languedocienne standard je
122 veux dire. **Donc non langue artificielle pour moi c'est totalement idiot.** Non ähm il y
123 a aussi des formes ◦comment dirais-je◦ ähm en grammaire française je parle des niveaux
124 de langue de langage. Il y a des niveaux de langage et donc en occitan les niveaux de
125 langage ne sont pas les mêmes. Il y a l'école et les niveaux de langue courante. Mais
126 artificiel? **Non.** Ce n'est pas du tout ce que nous préconisons au niveau de nos collègues
127 c'est tout. Et ce que j'essaie de faire quand même c'est de faire rencontrer des élèves avec

128 des locuteurs naturels qui ont encore la langue héritée pour qu'ils entendent une langue
129 naturelle. Mais naturel qu'est-ce que ça veut dire? **Ça veut dire quoi?** Un locuteur naturel
130 par exemple va écrire des=des il a une syntaxe magnifique une morphologie magnifique
131 mais il ne connaîtra pas certainement des mots en occitan donc il prendra des mots
132 français. **C'est pas artificiel ça?** Alors je ne suis pas linguiste mais je pense que cette
133 appellation artificiel elle est pas (.) **elle est scientifiquement incorrecte.**

134 I Maintenant j'aimerais parler du rapport entre la standardisation et l'enseignement. Donc
135 est-ce qu'il y a une influence mutuelle entre la standardisation et l'enseignement de
136 l'occitan?

137 Ff Une quoi?

138 I Est-ce qu'il y a une influence mutuelle [entre

139 Ff Entre quoi et quoi?]

140 I Entre l'enseignement et la standardisation.

141 Ff Ähm (.) je comprends pas la question.

142 I Alors est-ce [que

143 Ff Alors est-ce que la langue se standardise suite à l'enseignement?]

144 I Voilà. Ou le contraire.

145 Ff Ou le contraire? Je crois avoir déjà répondu dans un premier temps. Après à quoi sont
146 confrontés les apprenants? Le problème le problème il est que il faudrait qu'ils soient
147 confrontés à la langue **en dehors de l'école**. C'est pourquoi au niveau FELCO que nous
148 demandons qu'il y ait des moyens pour les écrivains pour les musiciens pour les chanteurs
149 pour qu'il y ait une confrontation à la langue dans de pratiques autres que scolaires. Et ça
150 nous l'avons pas suffisamment faute de moyens. Mais par exemple je constate que au
151 niveau des=des des étudiants par exemple ils sont finalement plus influencés très souvent
152 par des groupes de musique qu'ils écoutent. Donc beaucoup d'entre eux se sont mis à
153 écouter des groupes chantant dans un autre dialecte. **Donc que font les apprenants?** Il
154 faudrait pour eux des points d'emploi de la langue en dehors de l'école ◦à mon avis◦. Je
155 crois pas qu'ils en aient malheureusement. On voudra en gagner mais pour l'instant c'est
156 pas le cas. Et c'est toute la bagarre. La bagarre elle est au niveau de l'emploi de la
157 langue au niveau de l'espace public.

158 I Et s'il y a dans l'enseignement plusieurs variétés qui sont enseignées ◦s'il y a quand
159 même un peu de standard et des dialectes des variétés régionales◦ quelles sont les rôles?
160 Est-ce qu'il y a des rôles (.) des contextes communicatifs différents de ces variétés?

161 Ff **Oh là là**. Je ne savais pas que votre entretien porterait essentiellement sur la
162 standardisation. Excusez-moi mais je suis praticienne et militante **mais vos questions**
163 **sont vraiment loin des soucis énormes que nous avons** parce que quand on se bat pour
164 vivre quand on se bat pour des heures d'enseignement quand on se bat pour la place de
165 l'occitan et d'autres langues régionales dans les lycées dans les collèges (.) la question du
166 standard et des dialectes devient ◦comment dirais-je?◦ totalement secondaire. **Nous**
167 **d'abord on veut vivre** et quand on vivra la question de=du standard et du dialecte

- 168 existera **mais pour l'instant** excusez-moi **c'est un luxe**. Je veux bien vous répondre de
 169 ce que je sais et je pratique mais ça c'est totalement à côté des besoins et des inquiétudes
 170 énormes que nous avons actuellement. Excusez-moi.
- 171 I Non non (.) vous avez parfaitement raison mais c'est la recherche empirique. Et il me faut
 172 ces questions pour mon analyse.
- 173 Ff Laissez-moi vous dire quelque chose. Cette question de standard et de dialecte ◦à mon
 174 avis◦ elle ne peut être légitimement posée que lorsqu'on a conquis une sorte de=de
 175 légitimité et de légalité publiques. Les Corses se le pose sans problème les Catalan se le
 176 pose sans problème ◦du sud je veux dire◦ mais pour les Occitans ähm bon l'Académie
 177 Occitane se la pose parfois de manière un peu bizarre. Ce que dit l'Académie (.) vous
 178 avez aussi parlé à des représentants de l'Académie?
- 179 I Non. Je ne l'ai pas fait parce que j'ai misé plutôt sur des enseignants.
- 180 Ff Mais il y a également des enseignants dans l'Académie.
- 181 I Je sais et j'en connais même quelques-uns mais pour ces interviews je ne les ai pas choisis.
- 182 Ff Bon d'accord. Quand je discute avec des gens de l'Académie et j'en ai aussi des amis qui
 183 sont à l'Académie et quand je discute avec eux je leur dis ce que je vous dis là. C'est que
 184 ma bagarre **elle est d'abord d'abord d'abord à gagner d'espace pour la langue dans**
 185 **l'enseignement et en dehors** de l'enseignement sinon le reste c'est une autre fois. Et moi
 186 je pense que les difficultés en compréhension viennent et j'en suis sûre sûre et certaine (.)
 187 les difficultés en intercompréhension viennent davantage d'une réduction sociale de la
 188 place de la langue que d'une standardisation insuffisante et je vous donne un exemple.
 189 Quand j'étais petite ◦donc l'occitan était parlé à la maison◦ je ne savais pas que c'était
 190 une langue. C'était une autre langue que je comprenais parfaitement. Mes parents me
 191 parlaient français à moi ils parlaient occitan entre eux ils parlaient occitan à mes grands-
 192 parents ils parlaient occitan aux voisins aux gens (.) mais à ma génération les enfants ont
 193 parlé français. Bien (.) donc j'avais même pas conscience que c'était une autre langue (.)
 194 je la comprenais mais je la parlais pas. Quand je suis arrivée au lycée et qu'il y avait un
 195 cours d'occitan j'y suis allée par curiosité parce que je ne savais pas ce que c'était. Tout
 196 d'un coup j'ai découvert que c'était la langue de mes parents. Or l'occitan que
 197 m'apprenait la prof était un occitan plutôt languedocien beaucoup plus standard que celui
 198 de mes parents et on a fait au lycée un groupe de théâtre et dans ce groupe de théâtre on
 199 s'est mis à parler dans la langue de nos parents. Mais pourquoi en occitan de notre région?
 200 Parce que c'était la langue parlée avec nos parents. Ensuite je l'ai un peu abandonné en
 201 descendant vers [jetziger Arbeitsort]. Voyez pour moi le problème n'est pas entre
 202 **norme et dialecte. Le français n'est pas menacé par le fait qu'il y a ou qu'il y aurait**
 203 **une norme ou pas de norme. Le français est menacé par le marché de langues qui**
 204 **met le=le globish devant tout.** Il n'est pas menacé par l'existence d'une norme ou d'une
 205 non-norme. Ce n'est pas les dictionnaires française ou l'Académie française qui
 206 empêchent ou qui favorisent le français. **C'est le fonctionnement du marché de langues**
 207 **autrement dit c'est un phénomène sociolinguistique voire politico-linguistique et**
 208 **écono-linguistique.** Moi je ne crois pas ◦si vous voulez◦ aux fonctions d'un système
 209 linguistique qui serait autonome par rapport ◦je parle en termes marxistes marxisants◦
 210 par rapport aux infrastructures économiques. Pour moi il y a des infrastructures
 211 économiques qui imposent des langues dominantes comme l'anglais d'endurance ◦mais
 212 il n'y a que l'anglais◦ et on est soumis à ça. Et ce qui se passe au niveau mondial bein se

213 passe au niveau français et continue à se passer au niveau français. Dans mon
 214 établissement on tolère ähm dans mon université on peut avoir de l'anglais partout. On
 215 organise une journée qui s'appelle *Don't panic!* pour encourager les étudiants qui arrivent
 216 en première année et ça ça ne dérange personne. Si moi je demande une signalisation
 217 bilingue français occitan pour le campus **on me regarderait comme une folle**. Donc
 218 voyez cette histoire de standard et de dialecte **franchement franchement franchement**
 219 **c'est du luxe pour riches mais nous sommes pauvres voire misérables**.

220 I Et même à l'écrit vous ne faites pas de différence donc par exemple à l'écrit vous
 221 employez une langue plutôt ◦ je ne dis pas standard mais plutôt standardisée ◦ un gascon
 222 auvergnat provençal tandis qu'à l'oral vous employez plutôt une variété plus locale?

223 Ff **Non=non=non**. Dans les deux cas que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Quand mes étudiants
 224 provençaux m'envoient des devoirs ils gardent leur provençal en graphie mistralienne
 225 pour ceux qui ont appris en graphie mistralienne (.) en graphie classique pour ceux qui
 226 ont appris en graphie classique. Et à l'écrit moi je parle languedocien eux ils parlent
 227 provençal. **Je ne fais aucune différence** en tout cas moi je pense que toutes les variantes
 228 de la langue sont légitimes. Je chasse les fautes ähm les erreurs plutôt par exemple ◦ pour
 229 prendre un exemple ◦ quand un étudiant prononce par exemple *Calandreta* à la française
 230 alors là je dis „**Non** c'est *Calandreta* avec un e ouvert.“ **Là je chasse** parce que je
 231 considère que là il emploie une prononciation française ou aucun locuteur naturel ne dirait
 232 *anglesa* avec un e ouvert (.) pas *anglesa* avec un e fermé. Ça oui je chasse mais jamais
 233 **je ne chasserai ni à l'écrit ni à l'oral des formes qui sont des formes d'un autre**
 234 **dialecte**. Ça serait plutôt en fonction de la polynomie comme les Corses l'entendent. Et
 235 je suis tellement heureuse quand je reçois un étudiant qui a une langue qui n'est pas la
 236 mienne mais qui a une langue qu'il maîtrise bien. Je suis très heureuse parce que cela veut
 237 dire **que la langue vit**. Encore une fois pour moi la langue c'est la variation. C'est pas le
 238 standard. Mais ça c'est un point de vue humaniste et pas scientifique. ◦ Encore une fois
 239 je ne suis pas une linguiste.◦

240 I Et dans l'enseignement que ce soit à l'université ou à l'école devrait-on enseigner une
 241 seule variété linguistique ◦ pas seulement un standard mais une variété régionale le gascon
 242 plus ou moins standardisé par exemple ◦ ou faut-il aussi employer d'autres variétés?

243 Ff Alors au niveau de l'emploi (.) en emploi ◦ me semble-t-il ◦ la forme de langue du=du
 244 ähm de l'endroit par contre au niveau de la compétence passive les manuels qui existent
 245 montrent des textes en d'autres variétés linguistiques et selon les niveaux des étudiants
 246 bein on leur on les encourage à montrer aux apprenants d'autres formes de langue. Par
 247 ähm je prends un exemple (.) au niveau de la chanson ◦ c'est ce qui intéresse les jeunes ◦
 248 on ne va pas prendre uniquement des chanteurs de leur coin mais c'est intéressant de leur
 249 montrer d'autres formes de langue. Même si pour ne pas les perdre on essaie quand même
 250 ◦ quand ils débutent ◦ de leur donner des formes de langues qui correspondent au parler
 251 de chez eux. Mais c'est bien de les confronter à la variation ne serait-ce que parce que
 252 pour nous c'est un peu une valeur du monde occitan. On ne va pas imposer contre le
 253 français standard et ça c'est un point de vue personnel ◦ mais je crois qu'il sera partagé
 254 par mes collègues ◦ **on ne va pas imposer contre le français standard un occitan stan-**
 255 **standard unique**.

256 I Et si on emploie plusieurs variétés en classe est-ce que cela pourrait prêter à confusion
 257 auprès des élèves? Donc enseigner un peu de gascon de provençal d'auvergnat?

- 258 Ff Ähm ça c'est un problème de pédagogie. Là aussi ◦si vous voulez◦ vous posez des
 259 questions de manière abstraite (.) **sans tenir compte de la réalité de l'enseignement.**
 260 Quand un collègue reçoit dans sa classe de seconde une partie des élèves qui ont suivi un
 261 enseignement bilingue ähm à parité horaire depuis la maternelle et en même temps des
 262 élèves qui n'ont fait qu'un tout petit peu d'initiation en sixième et qui commencent
 263 complètement en seconde et bien il a tellement de problèmes de pédagogie concrète que
 264 (.) je ne pense pas que ça sera un problème qui va se poser. Le problème du collègue c'est
 265 que d'abord de changer de mesurer le niveau linguistique de ses de se::s élèves et de voir
 266 comment il peut adapter il peut **s'adapter** à la hétérogénéité. Et après par rapport à la
 267 hétérogénéité globale il va faire en sorte de ne pas les perdre. Donc la question que vous
 268 posez dépend largement du niveau de la classe que le collègue va rencontrer. On ne peut
 269 pas avoir une réponse toute nette.
- 270 I Pour finir avec cette partie au sujet de la standardisation (.) quel est l'intérêt ◦d'après
 271 vous◦ ou l'avantage d'une utilisation renforcée des variétés plus locales voire régionales
 272 en classe?
- 273 Ff Alo::rs à la fac il est évident. Au lycée je ne sais pas mais à la fac il est évident parce que
 274 nous essayons de former nos étudiants de telle manière qu'ils puissent passer le CAPES
 275 et être affectés là où ils vont être affectés. Donc il est fondamental qu'ils puissent
 276 comprendre d'autres formes de langage et puis ähm en littérature on les confronte à toutes
 277 les formes d'occitan. **La langue elle vit et ça se voit en littérature mais aussi en**
 278 **musique** (.) elle a des variations nombreuses donc pour nous c'est fondamental c'est
 279 évident. Mon collègue qui fait la dialectologie commence par le languedocien en première
 280 année. Puis peu à peu il les confronte au provençal et il passe peu à peu aux formes plus
 281 compliquées qui seront le limousin l'auvergnat et le gascon. Mais quand ils arrivent en
 282 troisième année de licence ils ont été confrontés à toutes les formes dialectales ähm sur
 283 les grandes les grandes divisions admises par tout le monde. Pour nous cela fait partie du
 284 programme automatiquement (.) ça se pose même pas (.) la question se pose même pas
 285 (.) pour les étudiants spécialistes je veux dire.
- 286 I Et maintenant j'aimerais passer à un sujet ◦qui vous intéresse davantage je crois◦ à savoir
 287 la fonction sociale de l'occitan et son rôle dans le contexte éducatif. Voici ma première
 288 question. Faut-il entre guillemets survaloriser l'occitan dans la société et le milieu
 289 éducatif ou faut-il le traiter comme toutes les autres langues pour renforcer sa fonction
 290 sociale?
- 291 Ff Alo:rs de toute façon à l'heure actuelle il est dévalorisé (.) **il est sousvalorisé** puisque il
 292 avait déjà été attaqué par la réforme du collège (.) il l'est encore par la réforme du lycée.
 293 On n'a pas de choix. On n'a pas le choix alo:rs il y a une chose c'est que:: les modalités
 294 d'enseignement bilingue à parité horaire n'existent **que pour les langues régionales** pour
 295 l'instant en France. Elles ne sont pas possibles pour les langues étrangères. Donc déjà
 296 c'est une chance d'avoir ça et ça c'est efficace (.) l'enseignement à parité horaire c'est
 297 efficace. Donc pour promouvoir l'enseignement bilingue à parité horaire qui permet au
 298 niveau de l'occitan de former des locuteurs parce que l'occitan **ça s'apprend facilement**
 299 et après ähm de mon point de vue c'e::st une offre généralisée d'occitan dans toutes les
 300 écoles publiques de l'espace occitan. Je dis bien public parce que c'est par contre
 301 l'associatif hein mais ähm moi c'est l'école publique qui m'a révélé que j'avais une
 302 langue à la maison et l'école publique c'est là où vont tous les enfants en France. **L'école**
 303 **privée elle est très très minoritaire** notamment pour l'occitan parce que pour le breton
 304 l'enseignement privé est fort mais pour l'occitan c'est vraiment très réduit. Il n'y a

305 pratiquement pas d'écoles privées. Donc les enfants sont à l'école publique. Commencer
306 par l'enseignement bilingue et que la connaissance de l'occitan est utile. Moi fille de
307 paysans (.) je ne serais pas universitaire si je n'avais pas été confrontée dès mon plus
308 jeune âge en famille à un bilinguisme. D'accord? C'est ce qui m'a rendu par la suite très
309 habile en langues. J'aime les langues et j'apprends facilement une langue. Quand je vais
310 dans n'importe quel pays en quelques jours bein je me débrouille parce que j'ai cette
311 perméabilité aux langues que j'ai depuis toute petite. Habitée depuis toute petite à
312 jongler deux langues c'est un truc acquis. Les neurolinguistes l'expliquent. Bref c'est une
313 chance que j'ai eue moi. **Et cette chance que j'ai eue** alors j'étais une fille de pauvres
314 entre guillemets **je voudrais qu'on la donne aux enfants de France**. Autrement dit je
315 voudrais que là où la langue était parlée ou est encore un peu parlée tous les enfants aient
316 ce droit (.) d'accord? Donc je défends l'école publique mais à mon (.) **envers et contre**
317 **tout**. Par contre mais parce que c'est là où sont les enfants d'accord? Et que l'école
318 publique est payée avec mes impôts moi je veux que mes impôts servent aussi à donner
319 aux enfants de cette école o tous qui viennent o la connaissance de l'occitan. Et quand je
320 dis tous là je vais rebondir sur ma situation de professeur. Quand j'étais professeur le
321 quart de mes cent élèves était maghrébin. Était maghrébin et ils étaient très très fort en
322 occitan. **Pourquoi ils étaient très fort les Algériens les Marocains ou les Tunisiens?**
323 **(.) Parce qu'à la maison il y avait deux langues**. Il y avait deux langues à la maison
324 donc ils avaient une plasticité linguistique comparable à celle que j'avais fille des
325 paysans. Et ces gamins maghrébins ils apprenaient l'occitan avec vachement d'intérêt. Ils
326 l'apprenaient d'autant plus que je leur montrais des paysages du pays où ils vivaient dans
327 la toponymie o les noms occitans existaient encore o et que apprenant l'occitan ils
328 pouvaient lire le paysage dans lequel ils étaient amenés à vivre. Ils pouvaient comprendre
329 les noms de rue les noms de lieu. Donc pour moi ces enfants qui venaient pour vivre ici
330 je leur donnais une clé pour ouvrir le pays dans lequel ils étaient amenés à vivre o disons. o
331 Et je dirais que les acceptant comme bilingues à la maison j'acceptais aussi leur différence
332 d'enfant bilingue. Autrement dit leur apprenant l'occitan je respectais et je valorisais leur
333 bilinguisme. Je leur dis „**Ah tiens mais toi aussi tu parles deux langues à part.**“
334 Autrement dit c'est cet intérêt pour le bilinguisme comme fonctionnement o comment
335 dirais-je? o comme fonctionnement humaniste qui m'a permis de mieux comprendre des
336 élèves d'origine maghrébine. D'accord? Donc pour moi promouvoir un enseignement
337 bilingue **c'est d'une part offrir une richesse supplémentaire aux enfants qui vivent**
338 **ici (.) attention qui vivent ici pas aux racines pas aux Français de souche** comme on
339 dit. Tous ceux qui vivent ici. Je me moque d'où ils viennent. **Ils vivent ici**. Donc s'ils
340 vivent ici ils ont droit à ce qui marque le paysage d'ici. Je prends un exemple (.) ähm un
341 jour un urbaniste nous expliquait que il faisait appel à des locuteurs natifs de la région où
342 il était pour savoir si tel ou tel terrain était inondable ou non parce que selon le=le nom
343 du terrain ähm o:::n signalait qu'il était potentiellement inondable ou marécageux et qu'il
344 fallait pas construire là. **Donc connaître l'occitan c'est une clé pour lire le paysage** le
345 catastrophe les nom du ähm des lieux la micro-toponymie il y a de l'occitan (.) par exemple.
346 Ensuite il y a des légendes qui sont attachées aux lieux il y a des chansons qui sont
347 attachées aux lieux des poèmes et de la littérature. **Ça je veux le donner à tout le monde.**

348 I //mhm// Et quelle devrait être alors la place de l'occitan dans une société idéale? Quelle
349 est sa fonction sociale?

350 Ff Et bien dans une société idéale il y a une coofficialité comme en comme le demandaient
351 les Corses. Les Corses demandent une coofficialité et un de mes amis corses qui est aussi
352 élu à la collectivité et professeur à l'université de Corte en sociolinguistique il a écrit un

353 livre sur l'*auto-odi* avec ähm avec Carmen Alén-Garabato. Il a fait une conférence et il a
 354 prononcé un adage une phrase que moi je trouve très pertinente. „**Il n’y a pas d’égalité**
 355 **sans légalité.**“ Donc pour lui tant qu’il n’y a pas une loi qui protège la langue elle ne peut
 356 pas être égale à l’autre langue. Or **les langues sont égales en droit comme les hommes**
 357 et il n’y a pas de belle langue et de (.) ähm **les langues sont toutes égales.** Toute langue
 358 peut tout dire (.) selon comment on l’a pratiqué. Mais ce qui différencie la valeur des
 359 langues c’est leur usage social. **Si on veut qu’il y ait une égalité entre les langues il faut**
 360 **donner une légalité aux langues qui vivent en France.** Et pour moi l’emploi idéal serait
 361 une coofficialité. Je sais que c’est une utopie ◊ je sais que c’est une utopie ◊ en France.
 362 Pour l’occitan. Je sais que c’est une utopie en France pour l’occitan mais pas pour le
 363 corse. **Pas pour le corse.** Mais tant qu’on ne tendra pas vers cette coofficialité la langue
 364 sera vouée à la mort. **Donc coofficialité c’est le but du chemin** mais en attendant au
 365 moins ähm demander aux élus de faire une place ähm à la langue dans leur
 366 communication d’élu public à l’écrit à l’oral parce que pour reconnaître une langue les
 367 gens ont besoin de l’entendre comme ils ne l’ont pas apprise à l’école ils ont besoin de
 368 l’entendre. C’est pour ça que ◊ comme à Toulouse dans le métro il y a la langue ◊ dans les
 369 trains et la gare ou aussi l’avion il faut la langue. Et quand on prend l’avion à Marseille
 370 et l’avion parle corse. **Donc ça c’est pour moi c’est indispensable qu’il y ait une place**
 371 **sociale de la langue si on veut qu’elle sera valorisée.**

372 I Et si on parle des établissements bilingues et immersifs (.) les *Calandretas* (.) quelle est
 373 la fonction sociale? Donc à quoi la langue occitane sert-elle dans ces établissements-là?

374 Ff Alo::rs je ne parlerai pas à leur place (.) vous les interrogez eux. D’une manière générale
 375 les *Calandretas Ikastolak Diwans* ont fait la preuve ◊ il y a trente ans ◊ que la langue
 376 pouvait se parler (.) pouvait s’enseigner et qu’on pouvait le faire en immersion. Ils ont
 377 fait cette preuve et=et je leur dis merci parce que sans eux il y aurait pas eu le bilinguisme
 378 public sans eux. Ils ont vraiment fait un acte héroïque et on les remerciera jamais assez.
 379 Maintenant dans leurs écoles ils sont confrontés ◊ me semble-t-il ◊ aux mêmes problèmes
 380 que nous. C’est-à-dire que les locuteurs naturels ayant fortement diminué dans la société
 381 leurs enseignants ◊ comme les nôtres je dis publics ◊ ont des compétences linguistiques
 382 qui sont pas suffisantes (.) pour que l’immersion soit totale et efficace. Donc nous avons
 383 les mêmes intérêts en termes de formation des maîtres pour qu’elle soit la meilleure
 384 possible. Ils n’ont pas suffisamment de maîtres formés et ceux qu’ils ont des compétences
 385 ◊ comme les nôtres ◊ insuffisamment approfondies pour faire vraiment le travail de=qu’il
 386 faudrait vraiment faire. Et ça le problème il est dans l’absence de formation continue de
 387 l’enseignant. Nous n’avons pas les moyens suffisants les *Calandretas* comme nous pour
 388 que les enseignants qui font preuve de bonne volonté aient des lieux pour améliorer leur
 389 langue. D’accord? Alors après dans les écoles (.) allez voir dans les cours de récréation
 390 (.) c’est pas toujours qu’on va parler occitan voyez? **Mais c’est normal** parce que même
 391 si l’immersion dans ähm même si ◊ et à mon avis elle n’y est pas. ◊ À mon avis c’est un
 392 slogan mais la réalité elle n’y est pas. Les enfants sont confrontés la plupart du temps au
 393 français et ils ont une durée de confrontation au français qui est énorme par rapport aux
 394 24 heures d’occitan par semaine. (2) ◊ S’il y a 24 heures et à mon avis elles n’y sont pas. ◊
 395 Donc spontanément les enfants vont parler français (.) voyez? Donc c’est bien que l’école
 396 soit en occitan c’est bien c’est bien et je l’encourage aussi dans l’enseignement public.
 397 C’est bien parce que cela montre aux enfants que cela peut subsister en dehors de l’école.
 398 Mais ça ne peut pas aller faire une place socialement plus importante de la langue. Les
 399 Corses ont un mot pour parler de ça (.) ils disent ähm dans le bocal pour eux si la langue
 400 n’a pas une place en dehors de l’école on la laisse dans le bocal de l’école.

- 401 I Cela me fait penser à un de vos collègues qui a parlé de ghetto pédagogique.
- 402 Ff Alors le ghetto suggérerait qu'on s'enfermerait volontairement et je ne pense pas qu'on
 403 s'enferme volontairement. **Il y a de tout dedans.** Ce qui me dérange parfois c'est que les
 404 *Calandretas* au début était un moyen. (2) Et il y a des enseignants héroïques qui étaient
 405 enseignants du public qui ont renoncé à leur statut de public pour se lancer dans le privé
 406 associatif **sans certitude d'être payés.** Et ils ont pris ça comme un moyen. Mais parfois
 407 pour certains ça devient une fin. Pour moi mon rêve (.) mon rêve c'est que le système
 408 immersif qui a fait ses preuves soit intégré dans l'éducation nationale. Autrement dit que
 409 cela soient des écoles publiques. **Attention** eux ils disent qu'ils sont du service public
 410 non (.) **non=non=non c'est un service privé (.) je regrette. Associatif oui.** Je veux qu'il
 411 soit intégré avec les mêmes devoirs que le public et les mêmes droits que le public. Ça
 412 veut dire les mêmes droits d'avoir des enseignants payés d'avoir la formation continue ils
 413 devraient avoir ça mais ähm je ne sais pas si ils le demandent. Et si je parle des droits
 414 qu'ils aient aussi les mêmes droits pédagogiques parce que pour moi l'immersion elle a
 415 fait ses preuves. Elle n'empêche pas les enfants de *Calandreta* de se débrouiller en
 416 français au contraire ils sont bons en français ils sont bons en maths. Donc puisque
 417 l'immersion a fait ses preuves et bien qu'on l'applique dans le service public. ○Une petite
 418 parenthèse.○ Il y a aussi entre les enfants de *Calandreta* et des enfants du public une
 419 différence si vous voulez c'est que un parent qui met ses enfants en *Calandreta* ○c'est
 420 pas forcément un riche○ il y a des gens de tous les milieux sociaux en *Calandreta* (.) mais
 421 ce sont souvent des parents qui demandent quelque chose pour leurs enfants d'accord?
 422 Alors que à l'école publique il y a souvent des parents qui mettent les enfants comme ça.
 423 Donc un parent qui demande pour ses enfants sera plus attentif à ses enfants que celui qui
 424 les pose à l'école. Ce qui veut dire que l'enfant aura peut-être dans son environnement
 425 familial une plus grande attention portée à son épanouissement intellectuel qui rejaillit
 426 sur son apprentissage. Un enfant s'intéresse à l'école quand les parents l'encouragent à
 427 l'école **même s'ils sont pas riches ou cultivés.** Si les parents ont par rapport à l'école un
 428 regard positif l'enfant apprendra. Si l'enfant est dans un milieu familial hostile à l'école
 429 indifférent à l'école l'enfant n'apprendra pas (.) ou difficilement voyez? Donc ce qui se
 430 passe souvent dans les *Calandretas* ce sont des parents qui sont favorables à l'école qui
 431 aiment l'école qui aident leurs enfants à réussir.
- 432 I Et si on revient aux classes bilingues donc hors classe hors l'enseignement de l'occitan il
 433 n'y a pas de fonction sociale? Ils ne se parlent pas en occitan? Ils n'utilisent pas l'occitan
 434 en récréation ou dans d'autres contextes éducatifs?
- 435 Ff Pas plus que les *Calandretas*. Allez écouter les *Calandretas* (.) ils vont vous parler en
 436 français en récréation. Et dans les classes bilingues ça dépend des maîtres. **Ça dépend**
 437 **des maîtres.** Non c'est pareil ça dépend du degré de sécurité linguistique des maîtres. Si
 438 le maître est en très bonne sécurité linguistique il parlera en occitan à ses élèves. Si le
 439 maître n'est pas dans une bonne sécurité linguistique il va parler français comprenez?
 440 Donc c'est pas une volonté. Je ne pense pas qu'il y ait une volonté d'un côté comme de
 441 l'autre. Ça dépend beaucoup plus des compétences linguistiques des maîtres.
- 442 I Et dans l'enseignement optionnel facultatif de l'occitan est-ce qu'il y a une fonction
 443 sociale quelconque dans les cours d'occitan ou dans les établissements qui disposent d'un
 444 tel enseignement?
- 445 E **Oui.** Alors écoutez je vais vous envoyer tout de suite un lien. Sur le site de la FELCO
 446 vous pouvez consulter la page qui s'appelle expériences pédagogiques qui répond à vos

- 447 questions. Parce que on a envoyé une enquête aux collègues au sujet des projets
 448 pédagogiques qu'ils font ou qu'ils ont déjà faits. J'ai eu 70 projets pédagogiques dans les
 449 différents établissements qui m'ont répondu ◦premier degré second degré◦ où les
 450 collègues expliquent comment ils font des projets par rapport par rapport à la langue. Et
 451 vous verrez que très souvent ces projets sont ähm sont ähm comportent une partie
 452 d'initiation. Je pense à une::: ähm un projet dans le Gers entre une cl- entre des classes
 453 d'occitan et des classes de gaelig au Pays de Galles et en Écosse et donc il a eu des fêtes
 454 dans les villages autour (.) la ville autour avec les jeunes Écossais qui sont descendus et
 455 des Gallois qui sont descendus et les familles ont participé. Il a eu de la fête. Verrez les
 456 exemples que je vous ai envoyées. Vous verrez que très souvent nos collègues font des
 457 projets pédagogiques **qui sont en lien avec le=la société qui les entoure**. Donc ça c'est
 458 un souhait. Un souhait ähm qu'on donne ähm à nos enseignants de se de se mettre en lien
 459 avec la société qui les entoure.
- 460 I Et donc c'est grâce à ces actions à ces initiatives qu'on peut remédier à la perte de la
 461 fonction sociale?
- 462 Ff Bei::n (.) ça ne suffit pas. Mais tout ce qui permet aux familles qui ont encore une petite
 463 place de ähm de:: mémoire de l'occitan. (2) Quand on leur montre que cela existe à l'école
 464 et bie::n ils=on leur montre que que c'est valorisé. Parce que le problème de nos parents
 465 et nos grands-parents c'est que une fois arrivés à l'école on les a sanctionnés. Donc même
 466 s'ils ont du mal à comprendre (.) beaucoup sont fiers de voir que la langue qu'on leur a
 467 interdite à eux actuellement elle est parlée à l'école. **Pour eux c'est important de leur
 468 redonner leur fierté**. Parfois il y a des lieux où on établit des liens entre les écoles
 469 bilingues et les établissements pour personnes âgées. Donc on envoie des gamins chanter
 470 avec les vieux parce que beaucoup de vieux beaucoup de personnes âgées lorsqu'elles ont
 471 perdu un peu la mémoire l'occitan revient comme langue de pratique unique. Donc faut
 472 les faire parler avec des enfants mais c'est un moyen de leur redonner la=la du sens à ce
 473 qu'ils ont à ce qu'ils ont parlé quand ils étaient enfants.
- 474 I Donc il faut rapprocher les locuteurs natifs primaires et ceux secondaires donc les élèves
 475 les étudiants?
- 476 Ff Oui **tout à fait** tout à fait. C'est pour ça que parmi les projets de nos collègues il y a le
 477 collectage (.) aller collecter autour d'eux dans les villages de formes de langue aller
 478 interroger des gens. Qu'est-ce qu'ils parlent? Leur demander des expressions.
- 479 I Et si on parle de manière générale (.) quel est le rôle de l'enseignement dans la reconquête
 480 de la fonction sociale?
- 481 Ff C'est déjà ähm mettre à l'enseignement sa dignité. Alors par exemple il faut que ça
 482 s'accompagne par des=des par de la communication. Mais un de nos collègues qui est
 483 prof à l'Orange chaque fois qu'il fait un projet il demande au journal local de venir faire
 484 une enquête. Et quand j'étais prof au lycée je le faisais tout le temps. J'ai monté des projets
 485 culturels interdisciplinaires avec mes collègues de lettres ou de langues espagnol anglais
 486 donc des projets interculturels et j'ai invité tout le temps la presse à venir ähm au lycée
 487 pour pour faire des articles sur ähm sur des projets que j'ai montés. Moi à l'époque
 488 j'écrivais un livre avec mes élèves tous les ans (.) avec mes élèves et des écrivains. Et le
 489 livre était édité chaque année au mois d'avril et quand le livre était imprimé les familles
 490 étaient invitées pour une grande fête avec repas partagé et toutes les familles venaient là
 491 (.) les élus de la ville le::s la presse et il y a eu ensuite des articles dans la presse. Et cette

- 492 ähm présence de la du cours d'occitan dans la presse locale a joué son rôle. Donc ça on
493 encourage beaucoup nos collègues à faire écho de leur travail dans la presse par exemple.
- 494 I Et puisque c'est l'enseignement qui forme les locuteurs secondaires dans quelle mesure
495 ces locuteurs-là les élèves les étudiants peuvent-ils changer la perte de cette fonction
496 sociale de l'occitan?
- 497 Ff Excusez-moi mais je n'ai pas compris.
- 498 I Alors dans quelle mesure les étudiants les élèves qui apprennent l'occitan à l'université
499 ou à l'école comment peuvent-ils changer cette perte de l'usage de la fonction sociale de
500 l'occitan?
- 501 Ff À mon avis un des moyens c'est d'abord de se mettre dans des projets et puis peut-être
502 aussi de transmettre la langue à leurs enfants. **Parce que la langue e::st moribonde**
503 **parce que la transmission familiale s'est arrêtée.** Donc il faut il faut absolument
504 redonner envie aux jeunes de transmettre la langue à leurs enfants même si ce n'est pas
505 de façon totale. Parce qu'il est rare que:: un occitaniste épouse une occitaniste.
506 C'e::st=c'est rare (.) c'est pas le jeu de la démographie. Il y a plus de chance d'épouser
507 d'épouser un non-occitaniste. Mais trouver des lieux où il va pouvoir parler avec son fils
508 sa fille en occitan. Et trouver des lieux des festivals des écoles d'été où la langue sera
509 parlée pour que les enfants à leur tour soient imprégnés de cette langue.
- 510 I Et avant de passer au dernier sujet donc les compétences pragmatiques j'ai quand même
511 trois questions trois petites questions qui se réfèrent à la standardisation et la fonction
512 sociale. Donc tout d'abord est-ce qu'il y a un rapport entre la standardisation donc le fait
513 de savoir parler variétés d'un langue plus un moins standardisée et des dialectes des
514 variétés différentes et une fonction sociale? Donc est-ce que ça augmente la fonction
515 sociale si on parle plusieurs variétés ou pas?
- 516 Ff **Forcément oui** parce que cela veut dire qu'on sera capable d'aller dans différents endroits
517 et de rencontrer des locuteurs avec qui on peut parler. Évidemment c'est pour ça que le
518 standard c'est bien pour l'intercompréhension de ceux qui n'ont pas appris la langue.
519 Mais connaître les différentes formes en usage est aussi un moyen indispensable pour
520 aller vers ce qui reste des locuteurs naturels.
- 521 I Et un enseignement qui tient bien compte de plusieurs variétés pourrait-il remédier à la
522 perte de cette fonction sociale? Donc si on enseigne plusieurs variétés est-ce que ça
523 augmente ou pourrait augmenter la fonction sociale?
- 524 Ff (3) Ähm. Dans les conditions que je vous donne **oui**. À condition que l'on encourage les
525 élèves à faire quelque chose de la langue **en dehors du cours**. Si c'est uniquement pour
526 que la langue reste dans le cours **c'est sans intérêt**. Mais si c'est pour encourager les
527 élèves à faire quelque chose de leur langue en dehors (.) oui évidemment. Mais les deux
528 sont liés.
- 529 I Bien et maintenant à la fin j'aimerais parler des compétences pragmatiques. Tout d'abord
530 savez-vous ce qu'on entend en linguistique par les compétences dites pragmatiques?
- 531 Ff J'ai pas compris.
- 532 I Connaissez-vous le terme de compétences pragmatiques?

- 533 Ff Non.
- 534 I Bien. Alors ce sont les compétences langagières qui mènent à une utilisation adéquate de
535 la langue selon le contexte social. Donc on sait quoi dire dans tel ou tel contexte
536 communicatif pour atteindre un certain but.
- 537 Ff D'accord j'ai compris. Donc la question c'est?
- 538 I Alors ça c'est le sujet et ma première question c'est la suivante (.) qu'attendez-vous de
539 vos élèves voire de vos étudiants? Donc quels sont les objectifs langagiers?
- 540 Ff D'abord dans le département d'occitan la langue de communication c'est l'occitan (.) on
541 ne parle pas français. Un étudiant qui arrive en ne connaissant pas bien l'occitan et bien
542 on va admettre qu'il parle français mais on va prévenir qu'on va lui parler occitan la
543 majorité du temps. Bien sûr on va reformuler jusqu'à ce qu'il ait compris et on va lui dire
544 que notre objectif c'est qu'il parle occitan et que le département soit un univers occitan.
545 Et ça marche très très bien. C'est trouver un lieu dont l'occitan soit la langue d'usage.
546 Comme il nous arrive de faire des sorties pédagogiques des repas (.) par exemple quand
547 on reçoit nos étudiants à distance on les reçoit en mettant au milieu de la réunion un repas
548 partagé où chacun apporte une spécialité de chez lui. Et quand ils viennent pour la réunion
549 on fait repas partagé en occitan. Donc si vous voulez c'est multiplier les moments de vie
550 entre nous dont l'occitan soit la langue d'usage. Et à ces moments-là ils voient bien que
551 eux je ne leur parle pas dans la même manière quand je fais un cours de littérature ou
552 quand je bois un coup avec eux. Et donc **c'est par l'exemple c'est par la pratique de la**
553 **langue en dehors du cours qu'on encourage la vie sociale de la langue.**
- 554 I Et quelle importance accorderiez-vous concrètement à ces compétences pragmatiques?
555 Ici je ne parle pas de grammaire de lexique [de morphologie.
- 556 Ff Oui j'ai compris.]
- 557 I Mais de ces compétences pour une utilisation socialement adéquate de la langue.
- 558 Ff **Écoutez ils y arrivent très bien.** Je vous dire que spontanément ils parleront de la même
559 manière quand ils sont dans un cours et quand on sera dans le couloir ensemble. Donc
560 dans la mesure où nous considérons que l'occitan est une langue de vie pas une langue
561 morte. C'est comme le français dans une école. Quand j'étais professeur de français le
562 français que j'enseignais en cours de littérature et grammaire françaises c'était pas le
563 français que je parlais en sortie pédagogique. Donc pour nous ◊ je dis nous parce que mes
564 collègues sont comme moi ◊ nous avons une langue qui est une langue d'apprentissage
565 une langue que nous apprenons et nous avons une langue qui est une langue de vie. Donc
566 par exemple par la pratique nous essayons de=d'amplifier le caractère de langue sociale.
567 Je ne sais pas si je réponds à votre question.
- 568 I Si=si. Et qu'est-ce qui est plus important pour vous et votre enseignement (.) la maîtrise
569 formelle de la langue c'est-à-dire grammaire lexique phonétique ou une faculté de
570 communiquer adéquatement [selon
- 571 Ff Alors c'est [la faculté de communiquer **mais aussi** l'exigence de la langue si vous voulez.
572 Parce que autant nous acceptons des erreurs ◊ je ne dis pas fautes ◊ faute est moral et moi
573 j'accepte le mot erreur. Et les erreurs tant de pédagogues s'intéressent aux erreurs parce

574 que l'erreur est toujours le révélateur d'une vraie question donc je travaille beaucoup sur
 575 les erreurs. „Pourquoi tu as dit ça?“ S'il dit ça c'est qu'il y a une raison. Pour voir la raison
 576 il faut voir la question et voir comment on dit ça. Donc nous acceptons toutes les formes
 577 de langue même les formes erronées mais nous encourageons à parler parler parler (.)
 578 Ce qui est facile avec les jeunes car les jeunes n'ont pas peur de la faute (.) de l'erreur.
 579 **Par contre les vieux c'est très difficile.** Même les vieux qui ont une langue héritée ne
 580 veulent pas parler parce qu'ils n'osent pas parler mais ça c'est pas occitan (.) C'est la
 581 pédagogie en France ◦ je ne sais pas si c'est pareil chez vous ◦ où on ne parle que si on
 582 connaît bien la langue. On ne parle pas avant de savoir bien parler et avant de savoir les
 583 conjugaisons. Donc les vieux c'est très dur. Il faut qu'ils soient débloqués avec un peu de
 584 vin (.) avec *Rotwein* les vieux ils parlent. Mais au début c'est dur. Les jeunes ils n'ont
 585 aucun complexe. Une fois qu'ils se sont mis à parler par contre par contre nous
 586 demandons d'être exigeants envers la langue. Autrement dit d'avoir la langue la plus riche
 587 possible et de traquer les erreurs syntaxiques ou morphologiques et=et les erreurs
 588 lexicales si vous voulez. Autrement dit nous faisons en sorte qu'ils aient la langue la plus
 589 riche possible la plus juste possible (.) parce que il y a une langue ◦ comment dirais-je? ◦
 590 non-standardisée en revanche il y a des il y a une langue ähm il y a des choses qui sont
 591 abérrantes en langue abérrantes (.) C'est évident (.) je n'ai pas d'exemple sous les yeux
 592 mais il y a des erreurs linguistiques qui sont abérrantes. Il y a plein de manières de dire
 593 mais celle-là elle n'est pas bonne. D'accord?

594 I Et comment peut-on enseigner ces compétences pragmatiques?

595 Ff Par l'exemple par la pratique (.) **par la pratique.**

596 I Puisque nous avons déjà parlé de la fonction sociale de l'occitan qui est plutôt restreinte
 597 (.) quel est l'intérêt de ces compétences pragmatiques si la langue ou l'usage de cette
 598 langue est plutôt restreint?

599 Ff Parce qu'il y a des micro-sociétés où on parle occitan. Quand on (.) ähm mes collègues
 600 dans le département d'occitan nous sommes dans le même couloir que des collègues
 601 hispanistes. Chaque fois on nous dit „Oh là là vous parlez en occitan aux étudiants?“ **Mais**
 602 **oui** chez nous on parle en occitan alors que dans le département d'espagnol ils parlent en
 603 français. Donc il y a des lieux où ça se parle l'occitan. Dans les festivals occitans on parle
 604 en occitan voyez? Donc pour moi **c'est multiplier des lieux où l'occitan sera la langue**
 605 **sociale.** Pour l'instant ce sont des lieux réduits mais ça existe. Ils existent donc il faut
 606 multiplier ces lieux-là en dehors du=de la classe même où l'occitan est d'usage.

607 I On a également parlé des objectifs d'apprentissage. Est-ce qu'il y a une différence entre
 608 les objectifs parmi les acteurs concernés donc les enseignants les élèves voire les étudiants
 609 les parents si on parle de l'école et les autorités aussi?

610 Ff **Non.** Alo::rs je ne sais pas si je répondrai correctement à votre question mais dans la
 611 mesure où nous essayons ähm un de nos arguments c'est l'occitan peut permettre de
 612 trouver un emploi d'accord? Je prends l'exemple du CIRDOC à Béziers qui emploie
 613 plusieurs étudiants. Et bien au CIRDOC il y a des cours d'occitan pour ceux qui veulent
 614 l'apprendre mais qui ne le parlent pas encore. Donc pour eux c'est la langue de travail.
 615 Le conservateur n'a pas parlé occitan avant d'arriver (.) il le comprenait mais il ne parlait
 616 pas. Il l'a appris et c'est sa langue de travail. Donc il y a des lieux où l'occitan est demandé
 617 donc un occitan de communication pas un occitan littéraire. Donc nous leur disons cela
 618 (.) nous leur disons „Vous parlez le français et vous pratiquez aussi une ou des langues

619 étrangères. Donc pratiquez l'occitan en plus cela va vous permettre au niveau du travail
 620 d'avoir des lieux nouveaux d'emploi de la langue et d'avoir donc des possibilités
 621 d'emploi nouvelles. Par exemple dans les écoles immersives privées ◦*Calandretas*◦ ils
 622 essaient de recruter des aides des (.) vous savez en maternelle il y a des ADSEM des
 623 dames qui s'occupent des enfants pour les toilettes pour les repas (.) et ils essaient là de
 624 demander à ces dames qu'ils connaissent l'occitan d'avoir une possibilité de parler. En
 625 Dordogne le Conseil Général demandait aux soignants dans les maisons de retraite de
 626 comprendre et de parler l'occitan (.) voilà une possibilité si vous voulez. Donc il y a des
 627 emplois réduits mais il y a quand même des emplois où l'occitan est la langue d'usage.
 628 Donc voilà ça existe mais c'est difficile à cause de la crise économique parce que
 629 actuellement l'associatif c'est pas forcément ce que le gouvernement Macron nourrit mais
 630 ça existe quand même. Donc c'est ça aussi c'est avoir la pratique d'une langue celle-là
 631 qui peut permettre de travailler. Et puis après moi qui pratique l'occitan et le français dans
 632 ma vie sociale bein je me dis „**J'ai une porte de plus au monde.**“ Ma porte française
 633 elle est toujours ouverte mais ma porte occitane elle est là aussi. **Donc avant l'occitan**
 634 **comme langue de communication c'est ouvrir une porte nouvelle ouvrir un chemin**
 635 **nouveau. Donc pour nous cela leur apporte quelque chose de plus pas quelque chose**
 636 **en moins.** On ne leur demande pas de renoncer contrairement aux maîtres de la IIIe
 637 République qui ont cru (.) parce que pédagogiquement ils savaient pas. Ils ont cru que
 638 pour que les enfants parlent français il fallait qu'ils oublient le patois comme ils disaient.
 639 Nous savons que nous ne sommes pas obligés d'oublier le français au contraire. Au
 640 contraire puisque nous pratiquons beaucoup la langue (.) les comparaisons linguistiques.
 641 Et en tout cas moi c'est pratique avec le français l'occitan et l'espagnol et je leur montre
 642 comment apprendre l'occitan est une passerelle par rapport au français où par rapport à
 643 l'espagnol. Donc on montre l'occitan comme un plus et on encourage la pratique sociale.

644 I Voilà je vous ai posé toutes mes questions mais auriez-vous encore des remarques
 645 relatives à l'enseignement de l'occitan? Donc quels sont vos souhaits vos rêves?

646 Ff **@Mes rêves?** Ça serait que nous vivions dans une France socialiste avec un pouvoir
 647 qui s'intéresse à l'humain et pas aux finances parce que hélas c'est (.) je ne pense pas
 648 qu'un système libéral puisse enchaîner la diversité linguistique. Pour moi le libéralisme
 649 économique est fondamentalement (.) et là c'est moi qui parle pas la FELCO (.) pour moi
 650 le libéralisme économique est fondamentalement incompatible avec la diversité
 651 linguistique. Pour moi la diversité linguistique ne peut aller qu'avec une pensée sociale
 652 humaniste de la vie autrement dit si c'est le marché qui domine tout le monde parlera
 653 anglais et personne ne parlera français ni occitan. Donc pour moi c'est ça (.) une place à
 654 l'humain pas au capital ni aux bourses. Je le pense profondément je vous l'assure parce
 655 que je vois que les=les quelques actes que nous avons eu en 2001 après Sarkozy et après
 656 Macron **c'est fini**. Tout est tout est (.) on est en train de tout perdre (.) une quantité de
 657 choses-là. Donc voilà mon rêve c'est celui-là. **C'est une société de l'humain et pas une**
 658 **société de profit et du capitalisme**. Si je regarde ce qui se passe actuellement au Brésil
 659 et chez vo- en Bavière j'ai bien peur. (2) **Quoi d'autre?**

660 I En tout cas je vous remercie vivement de m'avoir accordé du temps pour cette interview.

661 Ff Avec plaisir. Et moi je vous remercie de vous intéresser à notre langue et à notre culture.
 662 Et c'est pas de la diplomatie c'est sincère. **Adieu-siatz e al còp que ven.**

663 I **Bona jornada e adieu-siatz.**

11.10. Deutschsprachiger Abstract

Nach Jahrhunderten der sprachlichen Repression und Privilegierung des Französischen durch soziopolitische Entwicklungen fanden die französischen Regionalsprachen ab dem Inkrafttreten der *loi Deixonne* im Jahre 1951 nach und nach Eingang in das französische Bildungswesen.

Insbesondere das Okzitanische setzte in den offiziell – wenn auch stark eingeschränkt – ermöglichten Unterricht Hoffnungen auf eine Verbesserung seiner Situation, die aufgrund der ausbleibenden Weitergabe an jüngere Generationen weiterhin von einem steten Rückgang der Sprechendenzahl geprägt ist. Doch welche Zukunft des Okzitanischunterrichts ist angesichts der starren politischen und gesellschaftlichen Meinung zu erwarten?

Die hier präsentierte Dissertation verfolgt das Ziel, die Grenzen und Möglichkeiten des institutionellen Okzitanischunterrichts in Frankreich in seiner derzeitigen Form, aber auch zukünftige Entwicklungen desselben zu untersuchen.

Zu diesem Zweck wird in einem ersten Schritt eine Analyse des politisch-rechtlichen Kontextes, d. h. der Gesetzgebung, der politischen Tendenzen, der Organisation des Okzitanischunterrichts, der Ausbildung der Lehrenden sowie der Lehrmittel, angestrebt. Ebenso wird der diesbezügliche Forschungsstand präsentiert und mit den Befunden der Kontextanalyse verglichen. Zur Abrundung folgt ein soziolinguistischer Blick auf den regionalsprachlichen Unterricht unter Bezug auf zwei konkrete Fallbeispiele.

Das Herzstück dieser Arbeit stellt eine empirische Untersuchung in zwei Phasen dar: Im Rahmen einer Online-Erhebung unter französischen Lehrenden der okzitanischen Sprache werden eingangs Daten zum derzeitigen *status quo* und der zukünftigen Soll-Situation des Okzitanischunterrichts gesammelt sowie deskriptiv- und inferenzstatistisch ausgewertet.

Im Anschluss daran werden in Form von Leitfadeninterviews mit Expert(inn)en einzelne Aspekte vertieft, um somit zu einer feineren Analyse der Ergebnisse zu gelangen. Abschließend werden die Resultate beider Forschungsphasen in einer Synthese zusammengebracht, damit ein Ausblick auf die Zukunft des Okzitanischunterrichts gewagt werden kann.

11.11. Abstract in English

After centuries of linguistic repression and privilege of French by socio-political changes, the *loi Deixonne* came into effect in 1951 and the regional languages of France progressively found their way into the French educational system.

Especially, the Occitan language aspired to an improved situation by means of the now legalized, although rather restricted, teaching, since it is still strongly affected by not being passed on to the next generations and an on-going decline in the number of speakers. However, what does the future have in store for the teaching of Occitan, given the rigid political opinion and views of society?

This dissertation aims at analysing the contemporary boundaries and opportunities of the institutionalised Occitan teaching in France as well as its future developments.

For this purpose, an analysis of the political-legal context is carried out, taking i. e. the relative legislation, political trends, the organisation of Occitan teaching, the teachers' training and teaching material into account. The current state of research will also be presented and compared to the results of the contextual analysis. A socio-linguistic view of regional language teaching and two practical case studies round off this theoretical part.

The centrepiece of this scientific work is a two-phase empirical research: first, in an online survey among French Occitan teachers, data on the current *status quo* as well as the future theoretical situation of Occitan teaching will be collected and analysed by using descriptive and inferential means.

In the following guided interviews with experts, particular aspects are amplified in order to attain a clearer analysis of the results. At the end, the results of both research phases are synthesised to venture into an outlook on the future of Occitan teaching.

11.12. Deutschsprachige Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation lässt sich grob in zwei Hauptteile – einen theoretischen Teil zur Kontextualisierung sowie einen empirischen Teil zu den beiden durchgeführten Forschungsphasen – untergliedern.

Eingangs präsentierte der theoretische Teil den institutionellen Okzitanischunterricht in Frankreich ausführlich in seinen zahlreichen Facetten, bevor ein Zwischenbefund zum selbigen, basierend auf dem Forschungsstand sowie der Kontextanalyse, angestrebt wurde und auf den regionalsprachlichen Unterricht aus soziolinguistischer Perspektive eingegangen wurde.

Der empirische Teil beschäftigte sich nach methodologisch-methodischen Präliminarien zum Forschungsprojekt mit der Analyse sowie Interpretation der Resultate der durchgeführten Online-Erhebung bzw. der Expert(inn)eninterviews.

Das erste Theoriekapitel umriss die **(SOZIO-)LINGUISTISCHE BESCHREIBUNG DER OKZITANISCHEN SPRACHE**, die für das Verständnis Besonderheiten des Okzitanischen von Bedeutung ist.

(Sozio-)Linguistische Präliminarien | Das Okzitanische ist eine romanische Sprache, die zumeist zum galloromanischen oder bisweilen – gemeinsam mit Katalanisch – occitano-romanischen Zweig gezählt wird. Sein Verbreitungsgebiet liegt in 33 *départements* im Süden Frankreichs, in 15 Alpentälern im italienischen Piemont sowie im nordkatalonischen Val d’Aran – je nach Darstellung zählt das Fürstentum Monaco ebenso dazu.

Derzeit genießt das Okzitanische in Frankreich als Regionalsprache bzw. ‚Sprache Frankreichs‘ nur geringe Rechte in den Medien sowie in der öffentlichen Verwendung. In Monaco ist kein besonderer rechtlicher Status nachweisbar, wohingegen es in Italien zumindest eine geschützte Minderheitensprache – allerdings ohne besondere Rechte – ist. Im Val d’Aran besitzt es neben dem Katalanischen sowie Kastilischen kooffiziellen Status.

Die Anzahl der tatsächlichen Sprecher/innen ist unklar, denn laut realistischen Schätzungen schwankt sie zwischen einer halben Million und zwei Millionen Primärsprecher(inne)n, könnte aber bis zu 10 bis 14 Millionen Okzitanophone umfassen, sofern man ebenso die potentiellen Sekundärsprecher/innen miteinbezieht.

Gemäß den bekanntesten Modellen zur dialektalen Gliederung, die auf großen sprachlichen Isoglossen basieren, unterscheidet man zumeist einen nordokzitanischen Dialektverbund (Limousinisch, Auvergnatisch und Vivaroalpinisch), einen südokzitanischen Dialektverbund

(Languedokisch und Provenzalisch) sowie das Gaskognische. Modernere dialektologische Modelle sind supradialektal geprägt und beinhalten bereits Ansätze einer Standardvarietät.

Was die Termini für die okzitanische Sprache betrifft, so sind drei Kategorien nachweisbar. Die Bezeichnungen sind entweder geographischer, demarkativer oder uniformisierender Natur, wobei die erste Gruppe die älteste und letzte Gruppe die derzeit am häufigsten verwendete – mit Ausnahme der Provence und Teilen der Gaskogne – ist.

Sozialgeschichte des Okzitanischen | Wie im Falle der anderen romanischen Sprachen lässt sich eine erste okzitanische Sprachform – nach Jahrhunderten der allmählichen Weiterentwicklung des Vulgärlateinischen – im 9. Jhdt. n. Chr. belegen. Schon im 11. und 12. Jhdt. erreichte das Okzitanische dank der Troubadourlyrik seine kulturelle Blütezeit und bildete aufgrund der Vorbildwirkung der Poeten bereits eine relativ homogene, zumindest literarische, Koiné aus.

Doch diesem fulminanten Erfolg der okzitanischen Sprache wurde durch den Kreuzzug gegen die Katharer und die damit einhergehende Ausbreitung der französischen Königsmacht ein abruptes Ende gesetzt. Der Erlass zur alleinigen Verwendung des Französischen in offiziellen Dokumenten, die Französische Revolution sowie die Schulpflicht ab 1881/82 samt dem gesteigerten Streben nach nationaler Einheit sorgten weiters für eine kontinuierliche Abnahme des Okzitanischen und Zunahme des Französischen.

Allen widrigen Umständen zum Trotz kam es im 19. Jhdt. – ausgehend vom *Félibrige*, einer ursprünglich literarischen Vereinigung von jungen provenzalischen Poeten – zu einer okzitanischen Renaissance. Offizielleren Charakter nahm diese erst mit der Gründung der *Societat d’Estudis Occitans* sowie ihrer Nachfolgerinstitution, dem *Institut d’Estudis Occitans*, in der ersten Hälfte des 20. Jhdt. an. Seit 1950 wurden den französischen Regionalsprachen laufend geringe Zugeständnisse gemacht, wodurch sich vor allem die Situation des schulischen Unterrichts entscheidend verbesserte.

Der **RECHTLICH-POLITISCHE RAHMEN** des Okzitanischunterrichts stand im Zentrum des nächsten Theoriekapitels, das sich zu diesem Zweck mit der Entwicklung der regionalsprachlichen Gesetzgebung, den modernen rechtlich-politischen Veränderungen bis in die Gegenwart sowie aktuellen Tendenzen beschäftigte.

Genese des modernen Regionalsprachenunterrichts | Im Jahr 1870 wurde erstmals öffentlich für breitere Rechte der Regionalsprachen, unter anderem für einen eigenen Schulunterricht sowie eigene Lehrstühle an der Universität, im Rahmen der *Pétition pour les*

langues provinciales au Corps législatif eingetreten. Der Félibrige sowie Frédéric Mistral griffen zwar dieses Thema auf, dennoch musste man bis in die Zwischenkriegszeit warten, um ein erneut erstarktes Interesse feststellen zu können.

Nach einem anfänglich positiven Trendumkehr in den 1920er-Jahren fand ab dem *circulaire de Monzie* wieder eine Abkehr von den Regionalsprachen statt, die erst unter dem Vichy-Regime abermals an Interesse gewannen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg nahmen die Forderungen für einen regionalsprachlichen Unterricht wieder zu, bis 1947 schließlich der sozialistische Abgeordnete Maurice Deixonne mit der Erstellung von diesbezüglichen Gutachten beauftragt wurde. Nach einigen Modifikationen wurden die drei schriftlichen Berichte schließlich 1950 in ein Gesetz gegossen, das im folgenden Jahr in Kraft trat.

Die *loi Deixonne* ermöglichte erstmals dezidiert den freiwilligen Unterricht der Regionalsprachen an Schulen und Universitäten. Allerdings zeichneten sich fast sämtliche Bestimmungen des Gesetzestextes durch eine Freiwilligkeit aus, die die Anwendung des Gesetzes erschwerte. Ferner wurden erst im Laufe der Zeit weiteren Sprachen die im Gesetz genannten Möglichkeiten zu teil, während das Okzitanische nach einer Modifikation des ersten Berichts von Deixonne bereits im Gesetzestext von 1951 mit Sonderrechten bedacht wurde.

Rechtliche Entwicklungen bis in die Gegenwart | In den 1960er- und 1970er-Jahren folgten in Form von Dekreten, Erlässen und Rundschreiben konkretere Anweisungen zum Okzitanischunterricht. Ab 1975 wurde durch die *loi Haby* zudem ein durchgehender Regionalsprachenunterricht während der gesamten Schullaufbahn ermöglicht.

Die *circulaires Savary* aus 1982/83 konkretisierten die vagen Bestimmungen und zeigten erstmals einen offiziellen Willen für einen staatlichen Regionalsprachenunterricht. Eine weitere Neuerung stellte die prinzipielle Möglichkeit zur Erprobung eines bilingualen Unterrichts dar.

Der nächste bedeutende Meilenstein in der Gesetzgebung wurde 1992 mit der Schaffung einer universitären Ausbildung der Lehrkräfte sowie der Einführung eines eigenen *CAPES* gesetzt.

Durch die Erlässe von 2001 wurde der bilinguale Unterricht in allen Schulstufen ermöglicht und erstmals auch ein immersiver Unterricht bzw. eine mögliche Einverleibung des assoziativen Schulwesens, der *Calandretas*, in das staatliche Schulwesen in Aussicht gestellt. In den darauffolgenden Jahren wurden diese Möglichkeiten jedoch größtenteils zurückgenommen, sodass nur mehr bilingualer, jedoch kein immersiver Unterricht möglich war.

Ab 2003 wurden durch die Neugestaltung der Lehrpläne sowie der Schulgesetzgebung die Regionalsprachen zunehmend mit Fremdsprachen gleichgesetzt bzw. diesen teilweise untergeordnet. Gleichzeitig wurden in einigen Regionen immer öfter Übereinkünfte zur Förderung des regionalsprachlichen Unterrichts abgeschlossen.

Als nächster rechtlich-politischer Rückschritt wird die *réforme du collège* betrachtet, die insbesondere durch die Neugestaltung der Stundentafeln in der Sekundarstufe I ab dem Schuljahr 2016/2017 das Ausmaß des Okzitanischunterrichts weiter einschränkte oder dieses in neugeschaffene Wahlfächer auslagerte.

Einen kurzen Silberstreifen am Horizont stellte die Einführung einer *agrégation* für einige Regionalsprachen im Jahr 2018 dar, die jedoch laut derzeitigen Plänen nur einmal alle zwei bis drei Jahre für jede Sprache ausgeschrieben wird.

Unter Präsident Emmanuel Macron wurde eine Reform des *lycée* sowie der Reifeprüfung beschlossen, durch welche die Unterrichtsformen, die Stundenanzahl sowie die Koeffizienten beim *baccalauréat* teilweise massiv reduziert wurden.

Aktuelle Tendenzen der französischen Sprachenpolitik | In jüngerer Vergangenheit konnten einige Entwicklungen in der Sprachenpolitik Frankreichs beobachtet werden, insbesondere die seit langem ausständige Ratifikation der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, die in jedem Wahlkampf seit Ende der 1990er-Jahre thematisiert und von einer Partei versprochen wurde, aber aufgrund der vermeintlichen Inkompatibilität mit der Verfassung bisher noch nie nach der Wahl umgesetzt wurde.

Eine weitere Entwicklung stellte die Gründung des *Office Public de la Langue Occitane* im Jahre 2015 dar, das seit damals als öffentliche Behörde für die Belange des Okzitanischen – unter anderem in Fragen der Förderung des Unterrichts, aber auch für die Verteilung der Subventionen – eintritt.

Neben den bereits erwähnten Übereinkünften für den schulischen Unterricht zwischen Regionen und *académies* wurde in den letzten Jahren die überregionale Kooperation mittels Abkommen forciert. Durch die Fusion der ‚alten‘ Regionen im Jahre 2016 stieg das Potenzial der Zusammenarbeit weiter an, da teilweise Regionen mit unterschiedlich starkem Engagement für den Okzitanischunterricht zusammengelegt wurden.

Im dritten Kapitel der Kontextualisierung wurde die **ORGANISATION DES SCHULISCHEN UND UNIVERSITÄREN OKZITANISCHUNTERRICHTS** behandelt, indem die verschiedenen Formen des Unterrichts, die Lernendenzahl, die Lehrendenausbildung sowie das Angebot an Lehrmaterialien einlässlich präsentiert werden.

Formen des schulischen Okzitanischunterrichts | Der Okzitanischunterricht in Frankreich kennt prinzipiell drei unterschiedliche Formen: den ‚extensiven‘ Unterricht, der als *sensibilisation-information* (ca. 0,5 Wochenstunden), *initiation* (ca. 0,5–1 Wochenstunde), im Rahmen der *enseignements pratiques interdisciplinaires* bzw. *cours de complément* oder optionaler Unterricht einer zweiten oder dritten Lebenden Sprache (1–3 Wochenstunden) angeboten wird; den ‚intensiven‘ bzw. bilingualen Unterricht in der Primarstufe sowie Sekundarstufe I mit einer Teilung der Unterrichtszeit in beide Sprachen sowie den immersiven Unterricht, der derzeit nur im assoziativen Schulwesen – den *Calandretas* – angeboten werden darf.

Insbesondere die letzte Form stellt eine Sonderform dar, da sie seit ihrer Gründung im Jahre 1979 neben dem Gebrauch des Okzitanischen als ausschließliche Unterrichtssprache vorwiegend nach reformpädagogischen Ansätzen vorgeht und assoziativ organisiert ist. Allerdings gibt es im gesamten okzitanischsprachigen Raum nur knapp 3.900 Schüler/innen, die sich fast ausschließlich in *écoles primaires*, konzentriert zwischen Bordeaux und Montpellier, befinden.

Anzahl der Lernenden | Aufgrund der seit vielen Jahren nicht mehr komplett oder gar nicht erhobenen Zahl an Schüler(inne)n, die den Okzitanischunterricht in der *école primaire*, dem *collège* oder dem *lycée* besuchen, lässt sich keine exakte Zahl nennen. Basierend auf den veröffentlichten Zahlen ab 1996, lässt sich annehmen, dass derzeit zwischen 55.000 und 65.000 Kindern und Jugendlichen Okzitanisch in einer der möglichen Formen erlernen. Das klare Gros der Schüler/innen befindet sich im Primärbereich (70–75 %), während in der Sekundarstufe I und v. a. II (20–22% bzw. 3–5 %) deutlich weniger Lernende Okzitanisch lernen.

Universitärer Okzitanischunterricht | Entgegen der Ausweitung im Schulwesen wird das Lehrangebot des Okzitanischen an den französischen Universitäten in den letzten Jahren zunehmend reduziert, sodass nur mehr die Universitäten in Toulouse und Montpellier alle Studienformen von der *licence* (Bachelor), über den Master und einen für Lehramtskandidat(inn)en gedachten Master bis hin zum Doktorat anbietet. Die Universität Nizza bietet etwas eingeschränkte Möglichkeiten des gesamten Studienzyklus an, während die anderen Universitäten (Aix-Marseille, Poitiers, Bordeaux, Clermont-Ferrand und Pau) gar nur mehr Sprachdiplome oder Wahlfächer anbieten.

Aus- und Fortbildung der Lehrenden | 2013 übernahmen die damals neugeschaffenen *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* die Lehrendenbildung. Nach einer *licence* aus Okzitanisch, aber auch anderen Fächern können sich Studierende den *concours* für einen Posten im Primärbereich oder im Sekundarbereich bestreiten.

Sie können ebenso ein allgemeines Masterstudium aus Okzitanisch oder Philologie bzw. seit 2013 Master-Lehramtsstudien anhängen. Im Rahmen dieses Masterstudiums wird im zweiten Studienjahr ein einjähriges Unterrichtspraktikum abgeleistet, bevor über eine definitive Anstellung seitens der *académie* entschieden wird. Für Lehrende mit einem Master oder Doktorat besteht weiters die Möglichkeit eines noch höherwertigen *concours*, der *agrégation*, die zu einer unbefristeten Stelle mit höherem Gehalt und geringerer Unterrichtsverpflichtung führt.

Nach der universitären Ausbildung bzw. den *concours* sind die Lehrenden zur laufenden Fort- und Weiterbildung angehalten, die entweder auf weitere Posten im Schulwesen vorbereitet oder das methodisch-didaktische, aber auch sprachliche Wissen vertieft.

Die Lehrenden an den *Calandretas* durchlaufen eine eigene Ausbildung am Ausbildungszentrum *APRENE* in Béziers, die sie nach einem mehrstufigen Aufnahmeprozedere absolvieren dürfen und primär auf die Sprachkompetenzen sowie Unterrichtserfahrungen setzt. Nach dem *concours* für immersiven Primarunterricht kann noch ein eigenes Masterstudium angeschlossen werden.

Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher | Aufgrund der geringen Anzahl an veritablen Lehrbüchern für den Okzitanischunterricht müssen die Lehrenden zumeist selbsterstellte Materialien verwenden. Die meisten bestehenden Unterrichtsmaterialien stellen kurze Erzählungen und Textanthologien für den Primarbereich dar, die vorwiegend auf Languedokisch (zugeich ‚Okzitanisch‘ genannt), Gaskognisch oder Limousinisch gehalten sind. Einzelne Übersetzungen von Lehrbüchern nichtsprachlicher Fächer für die *école primaire* lassen sich ebenso finden.

Drei Lehrwerke stechen hierbei heraus – das in mehreren Dialekten gehaltene „*Òc-ben!*“, das einzige moderne Sprachenlehrbuch „*Tu tanben!*“ sowie das interdisziplinär verwendbare „*Chercheurs d’Oc*“.

Am Ende der Kontextanalyse wurde ein **ZWISCHENBEFUND ZUM OKZITANISCHUNTERRICHT** in Form einer SWOT-Analyse, basierend auf einer Metaanalyse der Forschungsliteratur, angefertigt.

Es zeigte sich hierbei, dass gegenwärtige Schwächen und zukünftige Möglichkeiten deutlich öfter festgestellt werden als aktuelle Stärken oder drohende Gefahren. Außerdem gilt es etliche erwähnte Stärken zu relativieren, zumal sie nur von schwacher Auswirkung sind oder jeden Unterricht einer weiteren Sprache betreffen.

Der Fokus aller genannter Punkte liegt primär auf rechtlich-politischen Aspekten, aber auch Hürden in der Organisation, die die Folgen des schwach ausgeprägten politischen Engagements für den Regionalsprachenunterricht und damit verbunden mangelnden Budgetmitteln dar-

stellen. Genuin soziolinguistische bzw. gesellschaftlich motivierte Punkte finden sich ebenso, wenngleich seltener.

Stärken | Die in der Literatur genannten Stärken sind vorwiegend allgemeiner Natur, so finden sich die Vorzüge der Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit in kognitiver sowie kultureller Hinsicht, die Basis für das Erlernen weiterer Sprachen, die soziokulturell-historische Verankerung in der Region, das besondere Engagement der Lehrenden sowie die Vorbereitung auf konkrete Berufsbilder.

Schwächen | Mit Blick auf den Status quo lässt sich ein Übermaß an Schwächen politisch-rechtlicher Natur (v. a. unkonkrete Gesetzgebung, Prinzip der [doppelten] Freiwilligkeit, administrative Fragmentation des okzitanischen Sprachraums sowie fehlendes staatliches Engagement für den Regionalsprachenunterricht) samt deren Auswirkung auf die Organisation und Didaktik des Okzitanischunterrichts (Mangel an Budgetmitteln, Stunden, Standorten, Lehrenden, Materialien, Kooperation, Aus- und Fortbildung, Informationen aller Beteiligten), aber auch der Gleichsetzung mit den Fremdsprachen feststellen. Zudem lassen sich soziolinguistisch bzw. didaktisch motivierte Schwächen konstatieren, die mit der komplexen Situation des Okzitanischen und der Perzeption durch seine Sprecher/innen zusammenhängen, wie beispielsweise die (Selbst-)Abwertung, der Normenkonflikt, der Mangel an didaktischen Konzepten, die geringe soziale Funktion der Sprache sowie das unklare Verständnis des ‚Bilingualismus‘.

Möglichkeiten | Anders als die gegenwärtige Situation, werden in der Zukunft mehr positive Entwicklungsmöglichkeiten denn drohende Gefahren gesehen. Neben der Behebung der aktuellen Schwächen werden eine bessere Information aller Beteiligten; der quantitative Ausbau des Lehrangebots durch weitere Standorte, mehr Stunden sowie eine stärkere Subventionierung der *Calandretas* sowie die Einführung eines immersiven staatlichen Unterrichts; eine bessere Sprachausbildung der Lehrenden, eine Gesetzgebung für Regionalsprachen sowie soziolinguistisch geprägte Verbesserungen im Bereich der Didaktik (stärkere didaktische Reflexion, Lösung von Ideologien, Durchsetzung der Standardisierung, stärkere Präsenz des Okzitanischen in Schulen, Engagement der Eltern, verstärkte Sprachanalyse im Lernprozess, Integration der Primär- und Sekundärsprecher/innen in den Unterricht, Erschließen außerschulischer Lern- und Sprachräume, Diskussion über die soziale Funktion) angeführt.

Gefahren | Zukünftig könnten administrativ-politische Verschlechterungen durch die *réforme du collègue*, die weiterhin unkonkrete Gesetzgebung sowie die politisch-rechtlichen Hürden für

den Ausbau des Okzitanischunterricht drohen. In soziolinguistischer Hinsicht könnte eine weitere Reduktion der sozialen Funktion, ein verstärktes Nützlichkeitsdenken bei der Sprachwahl, einer zunehmenden Trennung der Primär- sowie Sekundärsprecher/innen eintreten und sich somit auf den Unterricht auswirken.

Zur Abrundung der Kontextualisierung wurde eine kurze Analyse des **REGIONALSPRACHEN-UNTERRICHTS AUS SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE** präsentiert und die Erläuterungen auf den Okzitanischunterricht umgelegt.

Rolle der Schule | Im Prozess der Sprachenplanung wird oftmals der Institution Schule eine wichtige Rolle zugeschrieben, um Regional- bzw. Minderheitensprachen ohne entsprechende soziale Verbreitung Kindern und Jugendlichen zu vermitteln und somit die Diglossie zugunsten der minorisierten Sprachen zu verbessern.

Die Schule wirkt sich somit sowohl auf die sprachliche Normierung (auch: Kodifikation) als auch ihre gesellschaftliche Normalisierung aus. Doch wie Expert(inn)en betonen, ist die Verwendung in der Familie und Gesellschaft weitaus bedeutender und ausschlaggebender für das Weiterleben einer dominierten Sprache als der Unterricht, der höchstens eine breitere Sprachverwendung initiieren, aber nicht ersetzen kann.

Fallbeispiele | Die zwei vorgestellten Fallbeispiele des Baskischen in Spanien bzw. des Walisischen im Vereinigten Königreich verdeutlichen, dass der Minderheitensprachenunterricht durch ein stärkeres politisches Engagement für den Regionalsprachenunterricht, klare Ziele des Unterrichts, das Schaffen eines Sprachbewusstseins sowie einer sozialen Motivation für die Sprache, außerschulische Freizeitaktivitäten in Kooperation mit Jugend- wie Sportvereinen, Festivals usw., Kurse für Familien, einen Mehrsprachigkeitsansatz, eine Analyse der Sprachverwendung im schulischen Kontext samt Ausweitung der Sprache auf alle Beteiligten oder ein Buddy-System mit annähernd gleichaltrigen Peers die Sprache aus dem Unterrichtssetting hinaus in die Gesellschaft getragen werden kann und somit die soziale Funktion wiederherzustellen vermag.

Zwischenfazit für den Okzitanischunterricht | Umgelegt auf den Okzitanischunterricht in Frankreich, lässt sich annehmen, dass durch Initiativen aus der Politik sowie der okzitanischsprachigen *community*, wie sie soeben beschrieben wurden, durchaus eine Stärkung der sozialen Funktion erreichen ließe. Derzeit zeigen sich jedoch weder in der Literatur noch in der Kontextanalyse derartige Ansätze auf höherer Ebene.

Nach der Kontextualisierung wurde der empirische Teil des hier präsentierten Forschungsvorhabens konzipiert und realisiert. Hier standen eingangs insbesondere die **METHODOLOGISCH-METHODISCHEN PRÄLIMINÄRIEN** allgemeiner Natur sowie alle Entscheidungen im konkreten Fall im Zentrum.

Für die vorliegende Forschung wurde ein Vorgehen nach den *mixed-methods* gewählt, zumal qualitative wie quantitative Methoden und Daten in den beiden Forschungsphasen kombiniert wurden, um ein möglichst holistisches Bild des Okzitanischunterrichts in Frankreich zeichnen sowie die jeweiligen methodologisch-methodischen Schwächen ausgleichen zu können.

Forschungsfrage | Das Forschungsvorhaben beschäftigte sich mit den Grenzen und Möglichkeiten des institutionellen Okzitanischunterrichts in Frankreich und wollte folglich die Forschungsfrage „Mit welchen Stärken, Schwächen, Möglichkeiten sowie Gefahren sieht sich der institutionelle Okzitanischunterricht in Frankreich konfrontiert?“ beantworten.

Arbeitshypothesen | Basierend auf der Kontextanalyse, der Metaanalyse des Forschungsstands sowie den persönlichen Erfahrungen des Autors, wurden die nachstehenden Arbeitshypothesen aufgestellt, die es zu überprüfen galt:

- Die gegenwärtige Situation des Okzitanischunterrichts wird eher negativ betrachtet.
- Der Okzitanischunterricht besitzt großes positives Entwicklungspotenzial.
- Die generelle Qualität des Okzitanischunterrichts wird als eher hoch eingestuft.
- Vielen Betroffenen sind die Ziele des Okzitanischunterrichts nicht klar.
- Die Standardisierung beeinflusst den Okzitanischunterricht und vice versa.
- Ein intensiverer Okzitanischunterricht kann die soziale Funktion des Okzitanischen stärken.

Forschungsdesign | Das Forschungsdesign der vorliegenden Dissertation sah in einem ersten Schritt eine **Online-Erhebung** unter aktiven wie ehemaligen Okzitanischlehrenden an französischen Schulen sowie Universitäten vor, die rund 60 quantitativ und qualitativ orientierte Fragen zur gegenwärtigen und zukünftigen Situation des Okzitanischunterrichts, zur Qualität des Unterrichts, zu dessen Zielen, zur Verbindung zur Standardisierung sowie zum Zusammenhang mit der sozialen Funktion enthielt.

Die Resultate der 78 Befragten wurden – je nach Qualität der Daten – deskriptiv- bzw. inferenzstatistisch mit SPSS ausgewertet oder geclustert und verbal wiedergegeben.

In einem zweiten Schritt wurden sechs ausgewählte Expert(inn)en aus unterschiedlichsten Bereichen – aus dem bilingualen Primarbereich, aus dem Sekundarbereich, aus den *Calandretas*, von Universitäten, aus der Schulaufsicht sowie aus der Lehrendenvertretung – im Rahmen von **leitfadengestützten Expert(inn)eninterviews** zur Standardisierung, der sozialen Funktion, der Verbindung von Standardisierung und sozialer Funktion sowie den Zielen und der Vermittlung pragmatischer Kompetenzen befragt.

Die über *Skype*, per Telefon sowie persönlich durchgeführten Interviews mit einer durchschnittlichen Dauer von 60 min. wurden anschließend gänzlich transkribiert und mittels thematischen Vergleiches, in dessen Rahmen eine integrierte Paraphrasierung, Kategorisierung und Extraktion erfolgte, ausgewertet.

Resultate | Im Hinblick auf die bereits vorgestellte SWOT-Analyse nach der Metaanalyse der Forschungsliteratur zeigte das empirische Forschungsprojekt keine wesentlichen Unterschiede. Allerdings wurden insbesondere in der Online-Erhebung zahlreiche weitere Stärken didaktischer sowie personeller Natur betont, wohingegen nur einzige Schwächen (z. B. der Mangel an Professionsbewusstsein, an Fort- und Weiterbildung sowie Information aller Beteiligten) ergänzt wurden. Im Bereich der Möglichkeiten wurden zahlreiche positive Entwicklungen infolge von Budgeterhöhungen sowie stärkerem politischem Engagement genannt, während die einzelnen angeführten Gefahren zumeist die Umkehrung der Entwicklungen darstellten.

Die Qualität des Okzitanischunterrichts stellte sich als weniger zufriedenstellend heraus, als zu Beginn angenommen wurde, doch die *Calandretas* und die bilingualen Primarstufen wurden besser beurteilt. Allen voran die von der Politik vorgegebenen organisatorischen Aspekte – mit Ausnahme der Lehrmaterialien – wurden als wenig zufriedenstellend angesehen, doch die lehrenden- bzw. lernendenbezogenen Aspekte, v. a. die Motivation aller Beteiligten, entsprachen den qualitativen Erwartungen eher.

Was die Ziele betrifft, so sind diese im Allgemeinen – abgesehen von politisch-soziolinguistischen Zielen – klar, wie die schriftliche Befragung ergab. Die Interviews förderten jedoch deutliche Unterschiede zwischen den sowie innerhalb der involvierten Gruppen zutage. Eine Veränderung dieser Ziele sei in den letzten Jahren nicht zu beobachten gewesen, allerdings sei die Sprachqualität gesunken.

Hinsichtlich der Standardisierung ließ sich in beiden Forschungsphasen nachweisen, dass diese nur eine geringe bis keine Rolle für den Unterricht spiele, zumal dieser zumeist in der jeweiligen regionalen bzw. lokalen Varietät erfolge und für eine Standardform kein Raum bleibe. Es zeigte sich daher eine geringfügig stärkere Wirkung des Unterrichts auf den Standar-

disierungsprozess als umgekehrt. Ferner wurde die Standardisierung weiterhin negativ empfunden, obgleich die prinzipiellen Vorzüge für die Rückeroberung einer stärkeren sozialen Funktion erkannt wurden.

Die soziale Funktion des Okzitanischen betreffend, sei ihre Förderung weitaus stärker abhängig von außerschulischen Lern- und Sprachräumen, der Annäherung von Primär- und Sekundärsprecher(inne)n sowie einer Analyse und Ausweitung der Sprachverwendung im Bildungskontext denn dem eigentlichen Sprachunterricht. Trotz des geringen Einflusses der Schulen und Universitäten auf die gesellschaftliche Verwendung des Okzitanischen würden diese in Anbetracht der stagnierenden familiären Weitergabe dennoch benötigt.

Um diese Stärkung der sozialen Funktion zu erreichen und Lernende zum situativ adäquaten Sprechen zu befähigen, erscheine der Unterricht pragmatischer Kompetenzen sinnvoller als das Vermitteln rein formaler Sprachkenntnisse. Obgleich die derzeitige Sprachverwendung eingeschränkt sei, seien pragmatische Fertigkeiten wichtig, damit somit zumindest bereits kleine Schritte für eine Verbreitung der Sprache gesetzt werden könnten. Die methodisch-didaktische Realisierung eines derartigen Unterrichts war den meisten Expert(inn)en allerdings noch nicht klar.

In einem finalen Kapitel wurden die Ergebnisse der beiden Forschungsphasen, der Kontextanalyse sowie der Metaanalyse der Forschungsliteratur einer **SYNTHESE UND INTERPRETATION** unterzogen, um die Arbeitshypothesen sowie die Forschungsfrage zu beantworten.

Überprüfung der Arbeitshypothesen | Es zeigte sich, dass die Arbeitshypothesen in unterschiedlichem Maße verifizierbar sind:

So wurde die gegenwärtige Situation des Okzitanischunterrichts aufgrund der vielen Schwächen tatsächlich eher negativ betrachtet (Arbeitshypothese 1), obgleich die Anzahl der genannten Stärken größer war als jene in der Forschungsliteratur.

Das zukünftige Entwicklungspotenzial wurde ebenso positiver, als ursprünglich angenommen, gesehen (Arbeitshypothese 2), wie die zahlreichen Nennungen von positiven Möglichkeiten, verglichen mit der geringeren Anzahl an Gefahren, belegten.

Die Qualität des Unterrichts allerdings war insgesamt nicht als hoch einzustufen (Arbeitshypothese 3), weil die Organisation des Okzitanischunterrichts wenig zufriedenstellend war und selbst lehrenden- wie lernendenbezogene Aspekte nur teilweise den Erwartungen entsprachen.

Trotz der großteils klaren Ziele des Okzitanischunterrichts ließen sich deutlich unterschiedliche Erwartungen der Involvierten nachweisen, sodass weiterhin davon ausgegangen werden muss, dass vielen die Ziele nicht klar sind (Arbeitshypothese 4).

In Bezug auf die Standardisierung wurde angenommen, der Unterricht und die Standardisierung würden sich gegenseitig beeinflussen (Arbeitshypothese 5). Doch weder die Online-Erhebung noch die Expert(inn)eninterviews zeigten eine derartige Wechselbeziehung.

Die sechste und letzte Arbeitshypothese postulierte eine Stärkung der sozialen Funktion des Okzitanischen durch einen intensiveren Okzitanischunterricht. Es konnte jedoch belegt werden, dass dieser nur ein Element in der Umkehrung des *language shift* ist und zudem oft von den Lehrkräften abhängig ist.

Beantwortung der Forschungsfrage | In der abschließenden Conclusio wurden nochmals die zwiespältige Rolle der Schule im Falle des Okzitanischen und die Bedeutung der okzitanischsprachigen Gemeinschaft hervorgehoben, deren Handeln und aktive Sprachverwendung weit- aus stärker die Zukunft der Sprache beeinflussen wird als etwa der institutionelle Unterricht, der nicht alle gesellschaftlich schwer lösbaren Probleme, die ihm überlassen werden, lösen kann.

Als weitere Hürden wurden in diesem Zusammenhang die kontrovers diskutierte Standardisierung, die existierenden Ideologien, aber auch die Beziehung zwischen der Gemeinschaft und der Schule erörtert, die auf die zukünftige Entwicklung einwirken.

Insbesondere die Standardisierung sowie die damit verbundene Normendiskussion müssen gelöst werden, bevor eine Sprache, die ihre soziale Funktion zurückerlangen soll, zu unterrichten begonnen werden kann. Ein duales Konzept, wie es von Pierre Bec erdacht wurde, erscheint mehr denn je für das Überleben des Okzitanischen und seinen Unterricht von Bedeutung zu sein.

Handlungsempfehlungen | Basierend auf den Resultaten des Forschungsvorhabens, wurden Handlungsempfehlungen formuliert, die selbst ohne große politische Zugeständnisse umsetzbar erscheinen und den Okzitanischunterricht stärken können:

Neben einer Forcierung der sprachlich-soziolinguistischen Ausbildung der Lehrkräfte sollten die Sprecher/innen aktiv die Sprache verwenden sowie etwaige Ideologien – insbesondere die Standardisierung betreffend – reflektieren bzw. ablegen. Ebenso sollten Begrifflichkeiten für das Okzitanische samt ihren Konnotationen überdacht werden. Die okzitanische Sprachgemeinschaft sollte einen Konsens über das soziale sowie sprachliche Arrangement ihrer Sprache erreichen. Des Weiteren sollten die Sprecher/innen, v. a. die Lernenden, ihre Angst vor

Fehlern überwinden und Primär- sowie Sekundärsprecher/innen sprachlich interagieren. Insgesamt sollten alle Akteurinnen und Akteure für die okzitanische Sprache besser kooperieren. Die Schule sollte sich vermehrt außerschulischen Lern- und Sprachräumen öffnen und pragmatische Kompetenzen, aber auch kulturelles Wissen vermitteln. Schlussendlich sollte die okzitanische *community* begreifen, dass sie immer im heutigen Frankreich eine Minorität bleiben werden, ihre Verwendung der okzitanischen Sprache jedoch für eine Mehrheit der Bevölkerung sinnvoll erscheinen muss.

11.13. *Summary in English*

The present doctoral thesis can be split up into two main parts – a theoretical part on the contextualisation as well as an empirical part on both phases of research carried out.

At the beginning, the theoretical part presented all aspects of institutionalised Occitan teaching in France in detail. Thereafter, an interim conclusion, based on the current state of research and the context analysis, was drawn up before enlarging upon teaching in regional languages from a sociolinguistic point of view.

The empirical part dealt, after the methodological and methodic preliminaries, with the analysis as well as the interpretation of the results collected by means of an online survey and interviews with experts.

The first theoretical chapter outlined the **(SOCIO-)LINGUISTIC DESCRIPTION OF OCCITAN** which is indispensable for the comprehension of its complex situation.

(Socio-)Linguistic preliminaries | Occitan is a Romance language which is usually ranged among the Galloromance languages or sometimes, together with Catalan, among the Occitano-romance languages. Its language area stretches over 33 *départements* in southern France, 15 Alpine valleys in Piedmont (Italy) as well as the Val d’Aran in northern Catalonia – depending on the model chosen, the Principality of Monaco is also situated in the Occitan speaking area.

At present, Occitan enjoys as a regional language, respectively ‘language of France’, little rights in media and public use. In Monaco, it is not legally protected at all, whereas it is considered a protected minority language – though without particular rights – in Italy. In the Val d’Aran, it has a co-official status besides Catalan and Castilian.

The number of real speakers is unclear as realistic estimations vary between half a million and two millions of primary speakers. However, there could be up to 10 or 14 millions of Occitan speakers if potential secondary speakers were included.

According to the most frequent models of dialectal classification, based on major linguistic isoglosses, there is a Northern Occitan dialect group (Limousin, Auvergnat and Vivaro-Alpine), a Southern Occitan dialect group (Languedocien and Provençal) as well as Gascon. Recent dialectologic models are more affected by supradialectal classifications and already comprise first elements of a standard variety.

As to the terms used for referring to Occitan, three categories can be detected. The denominations are either of geographical, demarcative or unifying nature, with the first group being the oldest and the last group the most common – except in Provence and parts of Gascony.

Social history of Occitan | As the other Romance languages, a first form of Occitan is attested in the 9th century AD, after centuries of permanent evolution of Vulgar Latin. Already in the 11th and 12th century, Occitan attained a period of cultural prosperity thanks to the troubadours' poetry. Due to the example of these poets, a rather homogeneous, at least literary, koine emerged.

However, this fulminant success of Occitan was abruptly ceased by the Cathar Crusade and the following expansion of French royal power. Furthermore, the ordinance on the unique use of French in official documents, the French Revolution, compulsory schooling after 1881/82 as well as an increased striving for national unity led to an on-going decline of Occitan and rise of French.

Despite all the adverse circumstances, Occitan experienced a renaissance in the 19th century, based on the *Félibrige*, an originally literary association of young Provençal poets. This evolution became more official with the foundation of the *Societat d'Estudis Occitans* and its successive institution, the *Institut d'Estudis Occitans*, in the first half of the 20th century. Since 1950, little concessions have been continuously made to the regional languages in France, which has improved their situation, especially their teaching in schools, decisively.

The **LEGAL-POLITICAL FRAMEWORK** of Occitan teaching was at heart of the next theoretical chapter, which examined, for this purpose, the development of regional languages' legislation, modern legal-political changes up to this day as well as current trends.

Genesis of modern regional language teaching | In 1870, the *Pétition pour les langues provinciales au Corps législatif* claimed for the first time in public more rights for regional languages, among other things an own teaching in schools and own chairs at university. Even if the *Félibrige* and Frédéric Mistral acted on this issue, a re-grown interest could not be found before the interwar period.

After an initially positive trend reversal in the 1920s, the *circulaire de Monzie* marked an abandon of regional languages which aroused interest, once again, under the Vichy regime.

Calls for a teaching of regional languages increased after the Second World War, before the Socialist deputy Maurice Deixonne was assigned to establish a report concerning this matter in 1947. After some alterations, the three written reports were synthesised in a law, which entered into force the following year.

The *loi Deixonne* enabled, for the first time explicitly, an optional teaching of regional languages in schools and at universities. However, nearly all stipulations of the law featured a voluntariness complicating its application. Furthermore, other languages had to wait before being granted the possibilities mentioned in this law, whereas Occitan had already been granted particular rights, after the alteration of Deixonne's first report, in the wording of the law from 1951.

Legal developments until the present day | In the 1960s and 1970s, more specific instructions on regional language teaching followed through decrees, edicts and circular letters. In 1975, a continuous teaching of regional languages throughout the whole school career was rendered possible by the *loi Haby*.

The *circulaires Savary* from 1982/83 concretised the vague stipulations and showed for the first time an official commitment to regional language teaching in public schools. Another innovation was the theoretical possibility of testing bilingual teaching.

The creation of academic teachers' training as well as an own *CAPES* in 1992 represented the next important milestone in legislation.

Through the edicts from 2001, bilingual teaching in all classes and immersive teaching, respectively a fusion of the associative school system, the *Calandretas*, and the public school system, was rendered possible. In the following years, these possibilities were largely withdrawn, so that only bilingual, but not immersive, teaching is possible nowadays.

From 2003 on, new curricula and school-related legislation have put regional and foreign languages progressively on the same level or even subjugated them to the latter. At the same time, more and more conventions on the promotion of regional languages were negotiated in some regions.

The *réforme du collège* is considered the next legal-political regression as it limited the extent of Occitan teaching or sourced it out in newly created compulsory optional subjects by rearrangement of curricula starting in the school year 2016/2017.

The initially in 2018 created *agrégation* for some regional languages represented a short silver lining, but according to current plans each of these languages will only be admitted once in two or three years.

During the presidency of Emmanuel Macron, a reform of the *lycée* as well as the school-leaving exam was decreed. Thus, teaching forms, number of hours and *baccalauréat* coefficients were partially reduced massively.

Current trends in French language policy | In the recent past, some changes in French language policy could be observed, in particular the long-missing ratification of the European Charter of regional or minority languages. In every election campaign since the late 1990s, this issue has been brought up and promised by one party. However, after no election it has been ratified due to the pretended incompatibility with constitution.

The foundation of the *Office Public de la Langue Occitane* in 2015 represented another change. Since then, it has been defending the issues of Occitan – among others, the promotion of teaching, but also the allocation of subsidies – as a public authority.

Besides the already mentioned conventions on teaching in schools between regions and *académies*, supraregional cooperation through conventions has increased in the last years. By fusing the ‘old’ regions in 2016, the potential for cooperation rose further as some regions with different commitment for Occitan teaching were merged.

The third contextualising chapter dealt with the **ORGANISATION OF OCCITAN TEACHING IN SCHOOLS AND AT UNIVERSITIES** by presenting in detail different forms of teaching, the number of learners, teachers’ training as well as the range of teaching material.

Forms of Occitan teaching in schools | Occitan teaching in France can be generally subdivided in three different forms: ‘Extensive’ teaching can be proposed as a *sensibilisation-information* (approx. 1/2 hour per week), *initiation* (approx. 1/2 to 1 hour per week), as *enseignement pratique interdisciplinaire*, respectively *cours de complément*, or optional teaching as a second or third language (1 to 3 hours per week). ‘Intensive’ or bilingual teaching in *école primaire* or *collège* with lessons in both languages as well as immersive teaching, which is currently limited to the associative school system, the *Calandretas*, can also be proposed.

Especially the latter is considered being a special form, because – besides Occitan as exclusive teaching language – it is organised by associations and has been following an progressive educational approach since its creation in 1979. However, in the entire Occitan speaking area there are just around 3,900 students attending, nearly exclusively, *écoles primaires*, concentrated between Bordeaux and Montpellier.

Number of learners | Since the number of students attending Occitan classes in *école primaire*, in *collège* or in *lycée* has not been collected completely or not at all, an accurate number cannot be given. Based on the numbers published since 1996, one can assume that the number of children and teenagers learning Occitan in one of the possible systems ranges between 55,000 and 65,000. A large majority of students attends primary school (70 to 75%), whereas considerably less students learn Occitan in *collège* or *lycée* (respectively, 20 to 22 % or 3 to 5 %).

Occitan teaching at university | Contrary to the expansion in schools, Occitan teaching has been continuously reduced at French universities over the past years. Hence, only universities in Toulouse and Montpellier propose all types of studies, from a *licence* (Bachelor's degree), a Master's degree as well as a specialised Master's degree for future teachers to a doctorate. The University of Nice offers limited possibilities throughout the entire cycle of studies, whereas the other universities (Aix-Marseille, Poitiers, Bordeaux, Clermont-Ferrand and Pau) just provides languages diplomas or optional courses.

Teacher's training | Since 2013, the newly created *Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* have been in charge of teacher's training. After a *licence* in Occitan or another discipline, students can compete in a *concours* for jobs in primary or secondary education.

They can also add a general Master's in Occitan or philology, respectively a specialised Master's for future teachers since 2013. During the second year of this Master's, a one-year teaching internship has to be completed, before the *académies* decide on employment. Teachers holding a Master's degree or a PhD can also compete in a superior *concours*, the *agrégation*, which leads to a life-long employment with higher salary and less lessons.

Once teachers have passed their studies and *concours*, they have to attend further training in order to change their position in the educational system or deepen their teaching or linguistic skills.

Calandreta teachers undergo a particular training at their training centre *APRENE* in Béziers which centres linguistic skills and teaching experiences. They can attend this institution after having passed a multi-level admission procedure. A proper Master's can be added after a *concours* for immersive primary education.

Teaching material and schoolbooks | Due to the little number of real schoolbooks for Occitan teaching, teachers often have to use self-provided material. Most of the existing materials are short stories or anthologies for primary education which are usually written in Languedocien

(also called ,Occitan‘), Gascon or Limousin. Several translated schoolbooks of non-linguistic disciplines can be found for *école primaire*.

However, three schoolbooks stand out of the rest – the multidialectal „*Òc-ben!*“, the only modern language textbook „*Tu tanben!*“ as well as the interdisciplinary usable „*Chercheurs d’Oc*“.

At the end of the context analysis, an **INTERIM REPORT** on Occitan teaching, based on a meta-analysis of research literature, was drawn up.

It becomes apparent that contemporary weaknesses and future opportunities were far more often stated than present strenghts or threats in the future. Moreover, several mentioned strenghts have to be relativised because of their small impact or their general interest for every taught language.

Legal-political aspects represent a majority of all stated points, but also obstacles in organisation, which are results of the weak political commitment to regional language teaching and the corresponding small budget. Genuine sociolinguistic or social aspects can be found as well, although being much rarer.

Strengths | The strengths mentioned in research literature are mainly of general nature, so the benefits of bilingualism or multilingualism from a cognitive and cultural point of view, the base for learning other language, sociocultural-historic attachment to the region, special commitment of teachers as well as preparation for particular jobs can be found.

Weaknesses | Regarding the status quo, an excess of legal-political weaknesses (in particular vague legislation, principle of [double] voluntariness, administrative fragmentation of the Occitan speaking area as well as the missing official commitment to regional language teaching) including their impact on organisation and didactics of Occitan teaching (lack of budget, lessons, sites, teachers, material, cooperation, further training, information of all parties) as well as an equalisation with foreign languages stand out. In addition, one can state sociolinguistic and didactic weaknesses linked to the complex situation of Occitan and the perception through its speakers, for instance (auto-)devaluation, norm conflict, lack of didactic concepts, little social function of the language as well as an unclear concept of ,bilingualism‘.

Opportunities | Unlike the present situation, the future is said to hold more positive opportunities than threats. Besides elimination of current weaknesses, a better information of all parties; extension of teaching offers by means of new sites, more lessons, more subsidies for *Calandretas* and introduction of a public immersive teaching; better language skills of teachers,

regional language legislation and sociolinguistic improvements in the field of didactics (stronger didactic reflexion, termination of ideologies, implementation of standardisation, stronger presence of Occitan in schools, parental commitment, enforced linguistic analysis in school, integration of primary and secondary speakers in teaching, creating extracurricular spaces for learning and language, discussion on social function) are stated.

Threats | In the future, administrative-political changes through the *réforme du collège*, still vague legislation as well as political-legal obstacles for the extension of Occitan teaching could aggravate the situation. Regarding sociolinguistics, a further reduction of social function, a reinforced utilitarian thinking when choosing languages, an increased break between primary and secondary speakers could affect the teaching.

In order to round off the contextualisation, a brief analysis of **REGIONAL LANGUAGE TEACHING FROM A SOCIOLINGUISTIC POINT OF VIEW** was presented. The explanations were then applied to Occitan teaching.

Role of school | Within the process of language planning, the institution school is often seen as an important element in order to pass on regional and minority languages without appropriate social distribution to children and teenagers as well as to improve diglossia in favour of dominated languages.

Thus, school affects both linguistic normation (also: codification) and social normalisation. However, as experts stress, use in family and society is far more important and decisive for the survival of a dominated language than its teaching which can initiate a broader language use, but not replace it.

Case studies | Both presented case studies, Basque in Spain and Welsh in the United Kingdom, illustrate that the language can be carried into society and social function can be restored by means of a stronger political commitment to regional language teaching, clear teaching objectives, creating a linguistic consciousness and motivation, extracurricular activities in cooperation with youth and sport associations, festivals etc., courses for families, a multi-linguistic approach, an analysis of langue use in school context and expansion of the language to all parties as well as a buddy system with same-aged peers and so on.

Interim conclusion on Occitan teaching | In regard to Occitan teaching in France, it seems likely that political initiatives and these of the Occitan speaking community, as it has already been mentioned, could lead to a reinforcement of social function. At present, neither in literature nor in the context analysis, such approaches cannot be found at higher level.

After the contextualisation, the empirical part of the present research project was conceived and carried out. In doing so, at the beginning, especially **METHODOLOGICAL-METHODICAL PRELIMINARIES** of general nature as well as decisions in this particular case were presented.

For this research project, a mixed methods approach was adopted since both qualitative and quantitative methods and data were combined in both research phases in order to draw a picture of Occitan teaching in France as holistically as possible and in order to compensate for the respective methodological-methodical weaknesses.

Research question | The research project dealt with boundaries and opportunities of institutional Occitan teaching in France and, thus, ventured on answering the following research question „Which strenghts, weaknesses, opportunities and threats do institutional Occitan teaching in France face?“

Working hypotheses | Based on the context analysis, meta-analysis of state of research as well as the author's personal experiences, the following working hypotheses were developped and to be tested:

- The present situation of Occitan teaching is rather negatively considered.
- Occitan teaching holds a huge positive potential for development.
- The general quality of Occitan teaching is rather highly rated.
- Many persons concerned do not grasp the objectives of Occitan teaching.
- Standardisation affects Occitan teaching and vice versa.
- A more intensive Occitan teaching can strengthen the social function of Occitan.

Research design | The present doctoral thesis' research design envisaged, in a first step, an **online survey** among active and former Occitan teachers in French schools and at French universities. The questionnaire was compiled by approx. 60 quantitative and qualitative questions about the current and future situation of Occitan teaching, its quality, its objectives, the links between Occitan teaching and standardisation as well as its social function.

According to the data's quality, the results of 78 respondents were analysed by means of descriptive and inferential statistics in *SPSS* or clustered and verbally described.

In a second step, six selected experts from different fields – bilingual primary education, secondary education, *Calandretas*, universities, school authorities and teachers' unions – were interrogated on standardisation, social function, the link between both, teaching objectives as well as the teaching of pragmatic skills in **guideline-based interviews with experts**.

The interviews carried out via *Skype*, telephone or personally *in situ* lasted on average 60 minutes. Afterwards, they were entirely transliterated and analysed using a thematical comparison which represents an integrated process of paraphrasing, categorisation and extraction.

Results | Regarding the SWOT analysis already presented after the meta-analysis of research literature, the empirical research project did not show substantial differences. However, especially in the online survey numerous further strenghts of didactical and personal nature were stated, whereas only a few weaknesses (e. g. lack of professional consciousness, of further training and information of all parties concerned) were added. As to opportunities, a lot of positive opportunities due to increases in budget or a stronger political commitment were mentioned. The only stated threats though represented mainly an inversion of opportunities.

The quality of Occitan teaching turned out to be less satisfying than originally supposed, yet *Calandretas* and bilingual primary education were better evaluated. In particular organisational aspects determined by politics – except teaching material – were considered little satisfying, but aspects related to teachers or learners, especially motivation of all persons concerned, rather met qualitative expectations.

Regarding the objectives, they were generally, except political-sociolinguistic objectives, clear as the written survey showed. The interviews revealed distinct differences between as well as among the parties concerned. A change in objectives has not been observed in the past years, but the quality of langue skills has decreased.

In respect to standardisation, both research phases demonstrated its minor, or even inexistent, importance for teaching because usually the relative regional or local variety is taught and there is not any space left for a standard language. Therefore, teaching affects the standardisation process slightly stronger than *vice versa*. In addition, standardisation is still considered negatively, even though the benefits of recapturing a stronger social function are basically recognised.

When it comes to social function of Occitan, its promotion depends far more from extra-curricular spaces for learning und language, bringing together primary and secondary speakers as well as an analysis and expansion of language use within in the educational context than from genuine language teaching. Despite the small influence of schools and universities on

societal use of Occitan, these institutions are nevertheless needed given the stagnating transmission in families.

In order to strengthen social function and to qualify learners for a situationally appropriate language use, teaching pragmatic skills seems to be more reasonable than only teaching formal linguistic skills. In spite of the currently restricted language use, pragmatic skills are important as by doing so even small steps for an expansion of language can be made. Many experts still do not know how to realise such a teaching approach methodically and didactically.

In a final chapter, the results from both research phases, the context analysis and the meta-analysis of research literature were subjected to a **SYNTHESIS AND INTERPRETATION** in order to test the working hypotheses and to answer the research question.

Test of working hypotheses | The working hypotheses turned out to be verifiable in varying degrees:

So, the present situation of Occitan teaching was indeed rather negatively considered due to many weaknesses (working hypothesis 1), even though the number of mentioned strengthes was higher than in research literature.

The future potential for development was also more positive, than originally supposed (working hypothesis 2), as the numerous stated opportunities, compared to a lower number of threats, proved.

However, the teaching quality was not qualified as generally high (working hypothesis 3), since the organisation of Occitan teaching was little satisfying and even teacher- or learner-related aspects only met the expectations partially.

Notwithstanding the largely clear objectives of Occitan teaching, considerably different expectations of all parties concerned could be identified, so that one have to continue assuming that the objectives are not clear to many people (working hypothesis 4).

Relating to standardisation, teaching and standardisation were said to influence each other mutually (working hypothesis 5). However, neither the online survey nor the interviews with experts suggested such a mutual influence.

The sixth and last working hypothesis postulated a strengthening of Occitan's social function through a more intensive Occitan teaching. Yet, it could be proven that it is only one part of the reversal of language shift and that it also often depends on teachers.

Answer to the research question | In the final conclusion, the ambivalent role of school in the case of Occitan as well as the importance of the Occitan speaking community were emphasised. By acting and using the language actively, people can affect the language's future much more than by teaching it institutionally. School cannot solve all difficult societal problems ceded to it.

Other obstacles influencing the future development were also outlined in this regard, such as the controversially discussed standardisation, existing ideologies, but also the relationship between community and school.

Especially standardisation and the related norm discussion have to be solved before starting to teach a language, which is ought to restore its social function. A dual concept as it has been conceived by Pierre Bec seems to be more essential than ever for the survival of Occitan and its teaching.

Recommended actions | Based on the research project's results, recommended actions were formulated, which seem to be feasible even without stronger political concessions and which can strengthen Occitan teaching:

Besides promotion of linguistic and sociolinguistic training for teachers, speakers should use the languages actively and reflect or abandon possible ideologies, especially regarding standardisation. In addition, terms for Occitan and their connotations should be reconsidered. The Occitan community should reach a consensus on the social and linguistic arrangement of their language. Moreover, speakers, above all learners, should overcome their fear of mistakes and both primary and secondary speakers should interact linguistically. All in all, all advocates for the Occitan language should cooperate more efficiently. School should more and more open up to extracurricular spaces of learning and language as well as teaching pragmatic skills and cultural knowledge. Finally, the Occitan community should understand that it will rest a minority in modern France, whereas its use of Occitan should make sense to a majority of the population.