

Inhaltsverzeichnis

Präsentation:

- Georg KREMnitz, *Fluctuat nec mergitur?* 5

Artikel:

- Anne BEGENAT-NEUSCHÄFER, *ECTS-Folgetagung in Aachen* 8
- Georg KREMnitz, *Die neuen Studiengänge als fachliche Herausforderung für die Romanistik* 11
- Hermann H. WETZEL, *Interdisziplinäres und interkulturelles Potential in den neuen Studiengängen der Romanistik* 25
- Hermann H. WETZEL, *Integrierte und internationalisierte Studiengänge in der Romanistik?* 29
- Franz-Joseph MEISSNER, *Standards der fachdidaktischen Ausbildung in den lehrbrosamen Studiengängen der Romanistik* 33
- Gerald BERNHARD, *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERs) und die Fremdsprachenausbildung in romanistischen Studiengängen* 57
- Georg KREMnitz, *Anforderungen an den universitären Fremdsprachenunterricht von morgen. Einige Überlegungen und ein Traum* 71
- Konstantin MESKOURIS, *Bedeutung und Beherrschung von Fremdsprachen im ingenieurwissenschaftlichen Kontext* 79
- Petra GIEBISCH, *Das CHE-Hochschulranking – Vorgehensweise und Methodik* 85

Varia:

- Kathrin SARTINGEN, *Amor ey! Die Lust an der Inszenierung in den altgalegischen cantigas de amigo* 90
- Abderrezak DOURARI, *Conceptions de l'organisation politique berbère et représentations mythiques de Tizi-Ouzou* 111

Rezension:

- Peter CICHON (Rez.), Erfurt, Jürgen (Hg.), *Transkulturalität und Hybridität. L'espace francophone als Grenzerfahrung des Sprechens und Schreibens.* Frankfurt/Main: Peter Lang. 131

Fluctuat nec mergitur?

Georg KREMnitz, Wien

„Es [das Schiff] schwankt, doch es geht nicht unter“, so lautet der Wappenspruch der Stadt Paris. Gilt dasselbe für die institutionalisierte Romanistik?

Sie muss derzeit Bedrohungen aus verschiedenen Richtungen abwehren: da ist der Globalisierungsprozess unter kapitalistischem Vorzeichen, der, auf die Universitäten bezogen, von der Annahme ausgeht, diese seien wie Industriebetriebe oder Aktiengesellschaften zu führen, müssten auf unmittelbarem Gewinn hin arbeiten, und dabei völlig vergisst, dass Nachhaltigkeit sich auf diesem Wege nicht erzielen lässt. Entscheidungen, welche die ganze Erde betreffen, werden oft ohne irgendeinen Gedanken an die ferneren Folgen gefällt, nur weil sie einen momentanen Profit versprechen; Zyniker würden an die Besetzung des Irak durch die USA und ihre Verbündeten denken, noch Böseres an die sich klar abzeichnenden Klimaveränderungen. Im Rahmen dieses Prozesses spielt sich die sogenannte Autonomisierung der Universitäten ab, welche diese von der (ausgleichenden) Willkür von Wissenschaftsministerien befreien soll, sie dafür aber unter jene von – fast nicht zu kontrollierenden – Rektoren und Dekanen bringt, die zu demselben unmittelbarem Profitdenken verpflichtet sind (sonst werden sie kaum zu diesen Positionen vorgeschlagen) und dabei, angesichts der Weigerung der Gesellschaft (oder wenigstens der institutionalisierten Politik), mehr Mittel in die Zukunft eben dieser Gesellschaft zu investieren, nach Positionen suchen (müssen), die sie räumen können, ohne gar zu viel Unruhe befürchten zu müssen. Die Geisteswissenschaften sind dafür ein besonders günstiges Feld: bringen sie doch wenig direkten Profit, sind sie keine wirklich viel versprechenden Drittmittelinwerber (als ob das ein Kriterium für wissenschaftliche Leistungsfähigkeit wäre!), und scheinen sie auch wenig effizient. Dass die Geisteswissenschaften insgesamt sehr viel zum kreativen *Habitus* einer Gesellschaft beitragen, dass sie die großen Schöpfer von Umwegrentabilität sind, dass viele andere Wissenschaftszweige auf ihnen aufbauen (müssen), das kommt diesen Strategen des Augenblicks kaum in den Sinn. Die Romanistik scheint sich in diesem Zusammenhang besonders anzubieten, da sie sich selbst oft diffus darstellt und es vielfach nicht vermag, ihr besonderes Erkenntnisinteresse zu verdeutlichen, verständlich zu machen, worin ihre spezifische Bedeutung

liegt. Sie gerät in Gefahr, der Slawistik zu folgen, die im deutschsprachigen Raum schon bis auf Restbestände „plattgemacht“ wurde, als Folge von momentanen politischen Ereignissen (es wird viel kosten, sie in absehbarer Zeit wieder „aufzubauen“!). Allerdings könnten die Universitäten des deutschsprachigen Raumes durch diese und ähnliche Einsparungen in Gefahr geraten, das zu verlieren, was vor noch nicht langer Zeit ihre weltweite Attraktivität ausmachte und wovon noch heute große Wissenschaftler in aller Welt schwärmen.

Gleichzeitig mit dieser Tendenz, und als Teil von ihr, beschlossen die Staaten der EU, ihre Studiengänge so aneinander anzugleichen, dass die Vergleichbarkeit der Abschlüsse und die Mobilität der Studierenden (und Lehrenden) erhöht werden kann: der bekannte Bologna-Prozess. Er sollte allerdings zugleich die Studiengänge verkürzen und auf diese Weise weniger anspruchsvolle Bewerber auf den Arbeitsmarkt bringen. Nur ein relativ kleiner Teil der Studierenden soll weiter zu einer wirklich wissenschaftlichen Ausbildung geführt werden. Auf diese Weise hofften die Schöpfer, die Studienabbruchsquote zu verringern und nur die Besten (?) weiter auszubilden. Hand in Hand damit geht eine – zumindest für die Traditionen im deutschsprachigen Raum – sehr viel weitergehende inhaltliche Normierung als bisher. Diese lässt sich bis zu einem gewissen Grade damit rechtfertigen, dass bei Studierendenquoten von 40% und mehr eines Altersjahrgangs (die Zielvorgaben sind noch weit höher) mehr inhaltliche Verbindlichkeit geschaffen werden muss, da sich im Prinzip auch die Zahl der Auszubildenden vergrößern muss. Leider wird diese – unter Umständen viel versprechende Reform – von Anfang an mit zwei schweren Hypotheken belastet: zum einen soll sie in fast allen Staaten ohne zusätzliche finanzielle Mittel verwirklicht werden, was vor allem in den Geisteswissenschaften eine unumgänglich nötig werdende viel größere Betreuungsdichte (sie ist bislang massiv geringer als in anderen Disziplinen) illusorisch werden lässt, und zum zweiten gibt es viel zu wenig Gelder, um durch, an sich unerlässliche, Unterrichtsexperimente neue, in die Zukunft weisende Inhalte und Formen der Lehre zu erarbeiten. Nur für das so genannte *e-Learning* stehen in begrenztem Maße Gelder zur Verfügung, weil die Verantwortlichen hoffen, auf diese Weise finanziellen Spielraum und pädagogische Effizienz (in dieser Reihenfolge!) zu gewinnen. Auch hier stehen natürlich Fächer wie die Romanistik mit ihrer Vielzahl an Sprachen auf den vorderen Plätzen der Einsparungskandidaten. Die Erfahrungen in Deutschland zeigen, dass diese Gefahr mehr als einmal zur Realität wird.

Dabei ist unbestritten, dass akademische Fächer nur dann eine Daseinsberechtigung haben, wenn sie sich an neue Anforderungen anpassen, wenn

sie nicht nur ihre eigene (ruhmreiche) Geschichte verwalten. Auch die Romanistik kann nicht endlos vom Ruhm eines Wilhelm Meyer-Lübke oder eines Hans Robert Jauss zehren, um nur zwei Namen von vielen zu nennen – ihre Erfolgsgeschichte zeigt sich daran, dass die Disziplin weiter schreitet, zu neuen Fragestellungen gelangt. Allerdings hat sie sich in den letzten Jahrzehnten schwer damit getan, über der Ausdifferenzierung in die feinsten Verzweigungen den synthetischen Blick nicht zu verlieren. Es war und ist eine der Besonderheiten unserer Disziplin, dass sie diese Spannweite in sich birgt, die es ihr ermöglicht, ihre Erkenntnisse in ganz anderer Weise perspektivisch zu sehen und einzuordnen als das die Vertreter der meisten anderen auch geisteswissenschaftlichen Fächer können. Darin liegt eine ihrer Stärken – sie muss sie ausbauen. Aber man muss es ihr auch erlauben, Verwaltungen dürfen nicht mit Rationalisierungsargumenten sprachliche und kulturelle Vielfalt beschneiden – oder der Schaden fällt, sozusagen als umgekehrte Umwegrennbarkeit, auf alle zurück.

Die vorliegende Nummer unserer Zeitschrift soll zeigen, dass sich die Romanistik diesen Herausforderungen stellt. Die ECTS-Folgetagung in Aachen im November 2006 war zunächst formalen Problemen gewidmet: wie kann man die politischen und administrativen Vorgaben optimal umsetzen? Welchen Gewinn kann die Romanistik daraus ziehen? Wo sind im gegebenen Rahmen Verbesserungen möglich? Aber dahinter steht die Frage – groß und mächtig – nach dem notwendig sich ändernden Selbstverständnis des Faches, das sich neue Inhalte, neue Zugänge und neue Arbeitsformen erobern muss, ohne dass nach dem bekannten Prinzip verfahren wird, dass man einfach alten Wein in neue Schläuche füllt. Die Romanistik von morgen muss in vielen Details eine andere sein als die von heute, andernfalls wird sie dem Ansturm der Begehrlichkeiten schwer standhalten können. Das bedeutet auch: die Romanistinnen und Romanisten müssen ihr Fach neu denken, sie müssen bereit sein, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, sie müssen bilanzieren zwischen dem Unerlässlichen auf der einen Seite und dem Konjunkturellen auf der anderen. Und sie müssen eigene Strategien zum Fortbestehen des Faches entwerfen, damit das entwürdigende Zeremoniell des Protestes gegen die Schließung von Instituten und die Streichung bzw. Umwidmung von Professuren ein Ende findet. Nur indem wir *gemeinsam* den anderen zuvorkommen, werden wir selbst den Weg bestimmen können, auf dem wir in Zukunft gehen werden.

Wien, 22. Mai 2007

ECTS-Folgetagung in Aachen

Anne BEGENAT-NEUSCHÄFER, Aachen

Erstmals am 25. und 26. April 2005 hatte der DAAD eine ECTS-Fachtagung für Anglistik, Germanistik, Romanistik und Geschichte in Würzburg durchgeführt, um die angesprochenen Fächer in der Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur zu unterstützen. Als Nationale ERASMUS-Agentur wollte er zugleich die Einführung des European Credit Transfersystem (ECTS) zur Förderung der internationalen Mobilität erleichtern.

In Würzburg wurde auf diese Weise ein hochschulübergreifendes Fachfenster für die einzelnen Disziplinen zum Gespräch geöffnet, das einen günstigeren Zeitrahmen bot, als er bei Fachtreffen in der Regel zur Verfügung steht. Erst dieses Angebot machte deutlich, dass in unserem Fach erheblicher Gesprächsbedarf bestand. So wurde in der Arbeitsgruppe Romanistik der Wunsch laut, dem eigenen, vielfach disparat wahrgenommenen und häufig zum Spracherwerb instrumentalisierten Fach ein kontinuierliches Gesprächs- und Austausch-Forum zu schaffen, um angesichts zahlreicher, zum Teil einander widersprechender Herausforderungen zu einer fachlichen Selbstvergewisserung zu finden.

Die Initiativgruppe „Romanistik und ECTS“ führte daher in Verbindung und mit Unterstützung durch den DRV und den DAAD am 16. und 17. November des vergangenen Jahres in Aachen die erste ECTS-Folgetagung für die Romanistik durch, die unter das Motto „Fachliche Standards und europäische Mobilität“ gestellt wurde. Auf den ersten Blick scheinen Forderungen nach Mobilität, Studiendauerverkürzung und der Bewahrung fachlicher Standards gerade in unserem Vielsprachen- und Vielkulturenfach unvereinbar zu sein. Somit ist dieses Motto auch eine Herausforderung an die *essentials* des Faches Romanistik. Was wollen wir unbedingt halten? Was geben wir preis? Wie verantworten wir unsere u. U. weitreichenden Entscheidungen vor den Generationen künftiger Studierender angesichts eines zusammenwachsenden Europas und einer immer enger zusammenrückenden Welt? Wir alle wissen, dass Bildungs- und Curricularentscheidungen mindestens in der *moyenne durée*, wenn sie verhängnisvoll sind, gar in der *longue durée* nachwirken.

Keiner wollte und sollte sich die aufgezeigte Problematik zu leicht machen, weshalb der Untertitel „Die Romanistik in neuen Studiengängen?“ als

kritische Frage formuliert wurde. Mehr als fünfzig Teilnehmer waren in den beiden Arbeitsgruppen: *E-learning und Fachmediendidaktik* und *Interdisziplinäres und Interkulturelles Potential* präsent. Die AG-Sitzungen wurden durch drei Plenarsitzungen ergänzt, in denen es um das Selbstverständnis des Faches, den europäischen Referenzrahmen und die Alternative integrierte oder internationalisierte Studiengänge sowie Hochschule und Schule im Dialog ging.

Dem *genius loci* der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule wurde in einem einleitenden Plenarvortrag durch den Prorektor mit Darstellung der Beziehungen zwischen den Ingenieurwissenschaften und den Fremdsprachlichen Philologien Rechnung getragen. Hier lässt sich als wichtigstes Ergebnis festhalten, dass die Ingenieurwissenschaften das Vielsprachenfach Romanistik nicht auf den Spracherwerb reduzieren, sondern durchaus die dort vermittelten interkulturellen *soft skills* als Standards der Exzellenz in ihre eigene fachliche Ausbildung hineinnehmen (wollen). Das Gespräch zwischen Schule und Hochschule machte die spezifischen Anforderungen an den Schulunterricht deutlich, der zu stark auf die Kommunikationskompetenz verkürzt wird. Ist es tatsächlich ausreichend, wenn man sich angemessen in der spanischen oder französischen Umgangssprache auszudrücken vermag? Ist überhaupt der ausschließliche einsprachige Unterricht in der Fremdsprache pädagogisch sinnvoll? Ist es zu rechtfertigen, die Ausbildung künftiger Lehrer auf die mündliche Kommunikation zuzuschneiden und zu verkürzen? Wenn keine Zeit im Schulunterricht für die Meisterwerke der englischen, französischen oder spanischen, kurz, der europäischen Literatur bleibt, welchen Rang kann dann die Beschäftigung mit geschichtlichen oder kulturwissenschaftlichen Fragen einnehmen? Welche Auswirkungen hätte eine solche Sprechperformance in der Fremdsprache auf die zu kommunizierenden Inhalte und damit letztlich auf die Wahrnehmung der eigenen kulturellen Identität in der Muttersprache, die doch Voraussetzung für jedes Verständnis der Alterität ist? Kommen wir dann überhaupt um so etwas wie die Festlegung eines europäischen Literaturkanons herum, um dort Verbindlichkeiten, Traditionsbewusstsein, Kontinuität und Verlässlichkeit zu schaffen, wo inzwischen Beliebigkeit und Orientierungslosigkeit Einzug gehalten haben? Fast war die Diskussionszeit am Nachmittag zu knapp bemessen, aber die Plattform des Gespräches wollte Gelegenheit bieten, die Erfahrungen anderer anzuhören um an ihrem Beispiel die eigenen zu überdenken.

Die vierte und letzte Plenarsitzung beschäftigte sich mit den Zielen und dem Verfahren des Hochschulrankings, das im vergangenen Herbst erstmals auf die Romanistik ausgedehnt wurde.

Um es vorweg zu nehmen: Eindeutige Patentrezepte wurden nicht entwickelt, wohl aber die Herausforderung durch die neuen Studiengänge, die wesentlich in einer selbstbewussten Straffung der Vermittlung grundlegender Inhalte besteht, an das Fach angenommen. Der Vorsitzende des DRV formulierte seine Stellungnahme konsequent aus dem Selbstverständnis der Gesamtromanistik, die sich in ihrer Fachgeschichte und in ihrem ursprünglichen Entwurf im frühen 19. Jahrhundert als erste europäische Philologie in Deutschland wiederentdeckt und für die Gegenwart annimmt. Ähnlich hat es wenige Tage später im November 2006 auch der Anglist Christoph Bode auf einer Tagung der Tübinger Neuphilologen formuliert: „Unser Produkt heißt Erkenntnis – und zwar unabhängig von möglicher Anwendung. [...] Die Universität muss [...] anbieten, was kein anderes gesellschaftliches System leisten kann: Freiheit für Erkenntnis und Wissenschaft“ (FAZ, 13.11.2006). Fast mochte der Tenor dieser grundsätzlichen Äußerungen schon auf das mit Jahresbeginn 2007 eingeläutete „Jahr der Geisteswissenschaften“ verweisen, von dem wir uns eine – mit Dante gesprochen – Läuterung unseres romanistischen Bewusstseins und damit auch eine von den Schlacken kurzatmiger Utilitarismen und jedwedem Quantifizierungswahns gereinigte Wahrnehmung unseres Faches und seiner ihm eigenen europäischen Bedeutung in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft erhoffen.

Die neuen Studiengänge als fachliche Herausforderung für die Romanistik

Georg KREMnitz, Wien

1. Zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen¹

Beginnen wir mit einer Erfolgsmeldung: die Ausbildungslandschaft in Deutschland – und wohl in allen Staaten der „ersten Welt“ – hat sich in wenigen Jahrzehnten grundlegend verändert. Erhielten bis vor wenigen Jahrzehnten drei bis fünf Prozent eines Alterjahrganges eine universitäre Ausbildung, so hat sich dieser Prozentsatz im deutschen Sprachraum nahezu verzehnfacht, wenn auch mit deutlichen regionalen Unterschieden. Für das Jahr 2003 nennt der Wissenschaftsrat fast 1,4 Mio. Studierende an den Universitäten und gleichgestellten Hochschulen in Deutschland, zu denen noch mehrere Hunderttausend an den Fachhochschulen kommen. Vergleicht man nur mit Zahlen meiner Studienzeit, so zeigt sich eine exponentielle Vermehrung, geht man zum frühen 20. Jahrhundert zurück, so zeigt sich, dass in dieser Zeit so etwas wie eine zweite Bildungsrevolution stattgefunden hat. Dabei stehen die deutschsprachigen Staaten nicht einmal in vorderster Front. Ein Schatten fällt rasch auf den Triumph, wenn man feststellt, dass die Ausweitung des Lehrkörpers – auf allen Ebenen – bei weitem nicht mit der Vermehrung der Zahlen der Studierenden Schritt gehalten hat. In den letzten Jahren wurden, gerade in den geisteswissenschaftlichen Bereichen, durch Einsparungen diese Relationen noch schlechter (Stichwort „Überlastquoten“)². Diese *Akademisierung* der Gesellschaft erfordert *andere* universitäre Ausbildungsformen als die alte elitäre Universität. Die Veränderungen lassen sich mit den Begriffen *For-*

¹ Ich danke Barbara Czernilofsky für ihre kritische und sorgfältige Lektüre des Textes.

² Ich beziehe mich auf Zahlen des Wissenschaftsrates, der für die Sprach- und Kulturwissenschaften insgesamt eine Betreuungsrelation von 75,3 Studierende pro Professor/in im Jahre 1999 und 93,7 im Jahre 2003 feststellt. Wissenschaftsrat, 2006. *Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*. Köln: Wissenschaftsrat, p. 21, die Studierendenzahlen p. 110. Laut Fischer-Weltalmanach 2006, waren im WS 2004/05 1,36 Mio. Studierende an Universitäten eingeschrieben, knapp 600 000 an anderen Hochschulen (p. 145). Die entsprechenden Zahlen für Österreich waren im WS 2004/05: ca. 170 000 Studierende an Universitäten, ca. 23 000 an Fachhochschulen, *ibid.*, p. 349. Für 2005/06 haben sich diese Zahlen unwesentlich erhöht.

malisierung (der Ausbildungsgänge) bei gleichzeitiger *Bürokratisierung* (der Hochschulen) und *Entpersönlichung* (des Umganges) umschreiben. Wo fast 40% eines Jahrganges an die Hochschulen streben (müssen), wächst die Zahl jener, die nur blasse Vorstellungen von ihren Studienzielen und ihren späteren beruflichen Möglichkeiten haben; die Zahl derer sinkt, die ihre Fächer aus „Berufung“ studieren. Die Lage spitzt sich zu, wenn dazu hin, als Folge eines ähnlichen – an sich begrüßenswerten – Demokratisierungsprozesses an den Höheren Schulen, die Zahl der Studienanfänger mit unzureichenden Ausgangskennnissen zunimmt. Mit anderen Worten: der Bedarf an Beratung wächst (virtuell), ebenso der an der Verbesserung der Ausbildungsformen, aber die Betreuungsrelationen werden schlechter. Die Folge davon ist eine relativ große Zahl von Studienabbrechern. Davon sind die Sprach- und Kulturwissenschaften in besonderem Maße betroffen, da erfahrungsgemäß die Studierenden mit unsicherer Motivation bei ihnen überrepräsentiert sind. Die Gründe dafür sind zahlreich und diffus; den Studienabbruch angesichts der herrschenden Studienbedingungen vor allem den betroffenen wissenschaftlichen Disziplinen anzulasten, ist – mindestens – einäugig. Zum einen wäre die Frage zu stellen, ob wirklich alle Studienabbrecher auch solche sind, zum zweiten schließt das Fehlen der *formalen* Qualifikation nicht aus, dass diese Abbrecher *persönlich* sehr wohl Nutzen aus dem Studium gezogen haben. Es fehlt an unvoreingenommenen Untersuchungen. Auf einer anderen Ebene stehen diese Veränderungen am Anfang der Krise der Universitäten in Europa, die sich fast überall seit vier Jahrzehnten von Reform zu Reform schleppen, ohne dass die Betroffenen – Lehrende wie Lernende – subjektiv das Gefühl einer ernsthaften Verbesserung der Situation empfänden³.

Diese Tendenz zur *Akademisierung* der Gesellschaften trifft sich seit dem Ende des Ost-West-Konfliktes mit einer zweiten, nämlich der zur weltweiten Übertragung ökonomischer Grundsätze auf Bereiche der gesellschaftlichen Aktivität, die davon zuvor kaum betroffen waren. Dahinter steht insgesamt eine prozentuale Verringerung der Ausgaben für Solidarleistungen (und tendenziell eine Zunahme der Spannungen innerhalb der einzelnen Gesellschaften). Stichworte wie „schlanker Staat“ und „Privatisierung von Leistungen“ stehen dafür. Das betrifft viele Aspekte des Bildungssektors ganz besonders. In den meisten europäischen Staaten stagnieren die Ausgaben für Schulen und Hochschulen seit langem, sie sind sogar tendenziell rückläufig. Das er-

³ Vgl. in diesem Zusammenhang das lesenwerte Büchlein von Jochen Hörisch, 2006. *Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!* München/Wien: Hanser (Edition Akzente). Man muss nicht in allen Folgerungen mit Hörisch einverstanden sein, die meisten Beobachtungen sind pertinent.

klärt sich teilweise dadurch, dass durch das gewaltige Anwachsen der Zahlen der Betroffenen die Ausgaben sich ebenfalls vervielfacht haben und dadurch virtuell ein großes Einsparungspotenzial besteht, wenn man den Rückzug des Staates aus allen angeblich staatsfernen Bereichen fordert. Allerdings erhöhen Privatisierungen im Sektor Bildung und Forschung die innergesellschaftlichen Widersprüche, da sie die Chancengleichheit abbauen. Auf der anderen Seite zeigt sich eine positive Korrelation: Gesellschaften, die überdurchschnittlich in Bildung und Forschung investieren, erweisen sich auch im ökonomischen Bereich als überdurchschnittlich erfolgreich.

In der EU kommt ein dritter Strang hinzu: der Prozess der politischen Einigung soll auch die Mobilität der Bürger fördern. Ein Schritt dazu ist die Europäisierung der Ausbildung. Dadurch soll ein einheitlicher europäischer Bildungsmarkt geschaffen werden. Dafür werden ökonomische Gründe (Verbesserung der Wettbewerbslage) ebenso ins Feld geführt wie ideologische (Förderung des Einigungsprozesses). Einige andere, wie die Vorbildwirkung der Lehr- und Forschungslandschaft in den USA, die allerdings nur ungenau gesehen wird, bleiben eher im Hintergrund. Vielfach wird als *ein* Ziel die Verminderung der Studienabbrecherquoten ins Feld geführt. Dass damit zugleich ein Heer an weniger ausgebildeten Akademikern entstehen soll, die zwar einen universitären Abschluss haben aber in ihren Ansprüchen deutlich bescheidener bleiben sollen als bisherige Absolventen, ergibt sich nur als Folge – wenn die Betroffenen sich so verhalten, wie geplant ist (was sich erst erweisen muss). Eines der größten Probleme bei der Initiierung des Bologna-Prozesses ist die extrem unterschiedliche Ausgangslage der Bildungssysteme in den einzelnen Staaten. Die Traditionen unterscheiden sich, die Strukturen weichen voneinander ab, in der finanziellen Ausstattung klaffen große Unterschiede. Das Niveau ist nicht überall dasselbe, die Ausbildungsziele unterscheiden sich, innerstaatlich ebenso wie zwischen den Staaten. Da es sich um internationale Abkommen handelt, muss alles explizit formuliert werden, d.h. der Grad der Bürokratisierung der Hochschulen steigt an. Umgekehrt besteht die Gefahr, dass als Resultat auf vielen Gebieten der kleinste gemeinsame Nenner stehen wird und es nicht zur beabsichtigten Optimierung der universitären Ausbildung kommt, sondern zu einer Nivellierung nach unten. Die ersten Erfahrungen mit dem neuen System lassen diese Befürchtungen nicht als unbegründet erscheinen. Denn diese grundlegende Veränderung der europäischen Universitäten wurde unter Missachtung wichtiger Gesichtspunkte unternommen: sie wurde zu rasch mit zu wenigen Experimentier- und Erprobungsphasen institutionalisiert, und es wurden ihr nicht die notwendigen finanziellen Mittel für Probeläufe zur Verfügung gestellt. In ihrer jetzigen

Form ist sie selbst ein einziger riesiger Probelauf, allerdings auf dem Rücken weiterer Generationen von Lehrenden und Lernenden – und der Gesellschaften, die für eventuelle Irrtümer bezahlen müssen.

Die vorausgehenden Bemerkungen wurden nur gemacht, um wenigstens in Umrissen anzudeuten, in welchem Maße der Bologna-Prozess von Anfang unter einer Überdetermination leidet, wie schwer es sein wird, ihn wirklich zum Erfolg zu bringen, wie unterschiedlich aber auch die Erwartungen der Initiatoren sind. Zugleich bedeutet er eine große Herausforderung und Chance.

2. Vergangenheit und Gegenwart der Romanistik vor diesem Hintergrund

Lange Zeit hat die Romanistik von diesen Entwicklungen in bescheidenem Maße profitiert: sie konnte von dem allmählichen Vordringen der modernen Philologien profitieren, später von der Öffnung des Kanons der Schulsprachen, sie litt nicht wie die Slawistik unter historischen Katastrophen (mit Ausnahme des Rumänischen), sie kann sich aber auch mit dem derzeitigen Höhenflug des Englischen nicht messen. Seit der bildungspolitischen Offensive der späten sechziger Jahre wuchs die Zahl der romanischen Seminare (leider waren manche von ihnen zu klein und daher von Anfang an nicht wirklich attraktiv), und diese öffneten sich von der ursprünglichen Frankreichzentriertheit immer weiter auf andere romanische Sprachen und Literaturen. Erst in den späten neunziger Jahren kam es, vor allem aus politischen Gründen, zu einer relativ abrupten Umkehr. Institute wurden nun wieder geschlossen, Stellen gestrichen, Studiengänge abgebaut, und das, obwohl die Zahl der Studierenden weiter leicht anstieg⁴, allerdings in geringerem Maße als in einigen benachbarten Fächern. Wie erklärt sich das?

Zum einen lassen sich die allgemeinen Trends zur Kostendämpfung anführen. Die neuen Entscheidungsmöglichkeiten von Universitätsspitzen führen zu einer Verlagerung von Professuren in die Disziplinen, die mehr Ansehen und Rendite, nicht zuletzt auf dem Feld der Drittmittelinwerbung versprechen. Die Sprach- und Kulturwissenschaften geraten angesichts der erwähnten Ökonomisierung allgemein in einen gewissen Rechtfertigungsnotstand; bei der Zahl der angemeldeten Patente schneiden sie relativ schlecht ab. Sie haben es insgesamt zu wenig verstanden, ihre Bedeutung in der

⁴ Von 21 251 im Jahre 1990 auf 23 094 im Jahre 2003 (ohne Promotionsstudiengänge).
Quelle: Wissenschaftsrat, 2006. *op. cit.*, p. 109.

Öffentlichkeit deutlich zu machen. Gibt es daneben spezifische Probleme der Romanistik?

Sie ist im Unterschied zu anderen modernen Philologien nicht auf eine Nationalsprache hin ausgerichtet, sondern repräsentiert eine große Anzahl von Sprachen und Kulturen, ohne dass sie das immer in geeigneter Weise offensiv vertreten hätte. Nicht zuletzt ist die Geschichte der Romanistik auch eine Erfolgsgeschichte: in den letzten einhundertfünfzig Jahren seit ihrer Institutionalisierung hat sie gewaltige Mengen an Wissen zutage gefördert und aufbereitet, und nahm dabei zu verschiedenen Perioden eine Führungsposition für die gesamten Geisteswissenschaften ein. Mehrfach, vor allem in der Zeit der Weimarer Republik und in den siebziger Jahren, gab es innerhalb des Faches erbitterte Diskussionen darüber, ob die Selbstbeschränkung auf Sprache und Literatur, also auf klassisch philologische Felder, sinnvoll sei. Beide Male unterlagen die Repräsentanten der „dritten Säule“ insgesamt, nur an einigen Reformuniversitäten konnten sie sich Nischenplätze sichern. Und nur an ausgesuchten Orten wurden komplexe Studiengänge entwickelt, in denen eine romanistische Ausbildung mit ganz anderen Elementen verbunden wurde; im Allgemeinen haben diese Versuche viel Zuspruch bekommen. Allerdings lassen sich die nicht genutzten Ergebnisse der Reformdiskussionen, die damals in einem relativ „freundlichen“ Umfeld stattfanden, heute *in rebus adversis* nicht einfach umsetzen. Erst der „kulturwissenschaftliche Trend“ des letzten Jahrzehnts führt unter der Hand eine Öffnung des Spektrums herbei: nun treten neben die Sprach- und Literaturwissenschaft eine eigene Medienwissenschaft und eine wie auch immer benannte Landeswissenschaft, da und dort noch andere Subdisziplinen. Allerdings sind die eigenständigen Beiträge zur Neuordnung des Faches bescheiden. Wäre die Romanistik früher zur Ergänzung ihrer philologischen Traditionen durch andere Teildisziplinen geschritten, wäre sie sicher besser durch die letzten zehn Jahre gekommen. Das Problem stellt sich jetzt bei der Umstellung der Studiengänge erneut: es liegen insgesamt zu wenig Erfahrungen mit erweiterten und veränderten Studiengängen vor. Es geht unter anderem darum, das überkommene Bild der Spezialisten für romanische Philologie (das heißt im Verständnis des Laien: für Sprache und Literatur) so zu ergänzen, dass die Romanisten sich als *Vermittler der romanischen Sprachen und Kulturen in ihrer ganzen Breite und Tiefe* der Gesellschaft anbieten.

Dieses Problem ist offenkundiger geworden, weil Berufsziele und -aussichten der Romanistikstudenten sich in den letzten drei Jahrzehnten grundlegend verändert haben. Waren es früher nahezu ausschließlich Lehrerstudenten, die erwarten konnten, in ihrem Beruf auch unterzukommen, wurden de-

ren Berufsaussichten – in Deutschland früher, erst jetzt tut sich aus demographischen Gründen wieder ein gewisser Bedarf auf, in Österreich später – immer schlechter. Daher wurden die Studierenden der Romanistik gezwungen, sich nach anderen Berufsfeldern umzuschauen. Nun bot aber die herkömmliche romanistische Ausbildung neben den Lehrberufen nur noch Möglichkeiten für wissenschaftlichen Nachwuchs und für einige wenige Bereiche wie Verlagslektoren oder Bibliothekare, deren Aufnahmekapazitäten allerdings gering waren und sind. Die möglichen Berufsbilder wurden diffuser, daneben wurde immer deutlicher, dass ihre Aufnahmekapazitäten vergleichsweise klein sind. Findige, selbständige Studierende kamen und kommen in sehr unterschiedlichen Berufsfeldern unter, diejenigen jedoch, die weniger kreativ sind, werden schwerer vermittelbar. Damit musste notwendig die romanistische Ausbildung weiter aufgefächert werden, damit viele Studierende durch unterschiedliche Ausbildungselemente in unterschiedlichen Berufen Arbeitsmöglichkeiten bekamen.

Allerdings ist die Vorgangsweise auch hier weitgehend eine von Versuch und Irrtum. Weder gibt es klare Vorgaben der organisierten Gesellschaft in Bezug auf die Erwartungen, die sie an Romanisten stellt; vielleicht wäre sie damit überfordert. Noch ist die Romanistik mit ihren eigenen Vorstellungen mit hinreichender Klarheit oder gar Einheitlichkeit an die Öffentlichkeit getreten. Das liegt zum einen daran, dass das Selbstverständnis des Faches selbst (zu) diffus geworden ist, die oben erwähnten versäumten Diskussionen hätten mehr Klarheit bringen müssen. Hinzu kommt die Spannung zwischen den Interessen der Forschung und den Ansprüchen der Lehre innerhalb des Faches. Die Veränderungen in der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation durch das Aufkommen der „neuen Medien“ seien nur beiläufig erwähnt. Dadurch, dass sie es gestatten, die ganze Welt ins Haus zu holen und (virtuell) mit ihr zu kommunizieren, haben sie die Rolle des Lehrenden und des Vermittlers auf allen Ebenen grundlegend verändert. Der Lehrer ist heute nicht mehr der „Besitzer des Wissens“, sondern sein „Manager“; in vielen Bereichen (nicht in allen) muss er nicht mehr Wissen vermitteln, sondern dafür sorgen, dass die (von den Medien) vermittelten Wissensbrocken eine Sinnhaftigkeit bekommen; mir will scheinen, dass diese Veränderung der Rollen noch viel zu wenig theoretisch aufgearbeitet worden ist. Weder an den Schulen noch gar an den Hochschulen sind sie in dem notwendigen Maße zu einer Hinterfragung der eigenen Praxis genutzt worden.

Betrachtet man dieses diffuse und uneinheitliche Bild der heutigen Romanistik, so stellen sich die jetzigen Umstellungsnotwendigkeiten *auch* als eine Chance dar, das Fach neu zu denken. Kann es, will es in seiner „Unmöglich-

keit“, von der Fritz Nies einst sprach, einfach weiterexistieren? Soll es den Weg der Spezialisierung gehen und in einige Teilfächer zerbrechen, wobei dann ein Rest übrig bleibt – ich nenne beispielhaft Rumänisch, Katalanisch, Okzitanisch und die anderen kleineren Sprachen – der wohl ganz aus der Hochschullandschaft verschwände? Oder kann es die Chance nutzen und sich selbst so innovativ konzipieren, dass auf der einen Seite *eine* Romanistik als die Wissenschaft von den romanischen Sprachen und Kulturen bleibt, sie auf der anderen aber die unausweichliche Spezialisierung so integriert, dass das zu einer gegenseitigen Bereicherung führt?

3. Das Fach: Wege in die Zukunft

Es dürfte einleuchten, dass *mir* vor allem die dritte Möglichkeit wichtig ist. Deshalb möchte ich über sie einige einleitende Bemerkungen machen, bevor ich kurz auf mögliche Umsetzungen zu sprechen komme. Die Romanistik ist nicht eine Disziplin im wissenschaftstheoretischen Sinne: sie hat weder eine einheitliche Theorie oder Methode, noch eine interne Struktur. Sie ist letztlich entstanden aus sprachwissenschaftlichen und historischen Gründen als die Betrachtung eines gemeinsamen Objekts; die romanischen Sprachen waren diejenigen, welche nach einer genealogischen Sichtweise vom Latein abstammten; in der „Abstammung“ erschöpfte sich, schon zu Zeiten von Friedrich Diez, weitgehend ihre Gemeinsamkeit. Das Besondere der romanischen Sprachen liegt darin, dass einige von ihnen sich aufgrund der europäischen kolonialen Expansion über alle Kontinente hin verbreitet haben, andere dagegen sind einfach wieder verschwunden. Das ermöglicht vielen romanistischen Teildisziplinen ein komplexes vergleichendes Arbeiten, zumal es innerhalb der romanischen Sprachen und Kulturen auch vielfache Abstammungs- und Einflussbeziehungen gibt. Das spezifische Interesse der Romanistik, und ihre Verschiedenheit von den immer engeren Spezialisierungen nicht nur in den romanischen Ländern, liegt in diesen Vergleichsmöglichkeiten ebenso wie in der Überwindung des Nationalsprachenprinzips. Zum ersten scheint mit unerlässlich, ich wiederhole es, dass sich die Romanisten (wieder) als *die* Fachleute für die romanischen Sprachen und Gesellschaften wahrnehmen, die sie in Ansätzen in der Vergangenheit gewesen sind. Sie müssen diese Mittlerfunktion, die ihnen heute andere Disziplinen partiell streitig machen, zurückgewinnen. Dazu müssen sie zum einen über die philologischen Tellerränder hinausschauen und dürfen die Berührung mit anderen Disziplinen nicht scheuen, vor allem solchen, die sich mit den gesellschaftlichen Realitäten befassen. Hier ist das Feld fast unendlich, daher wird

es notwendig, zu Konzentrationen und Schwerpunkten kommen. Diese können der Spezialisierung der Institute, aber vor allem der Forscher dienen. Wenn diese Spezialisierung *vor dem Hintergrund* eines romanistischen Selbstverständnisses stattfindet, so wird sie andere Formen annehmen, als wenn sie nur ihre eigene Isolation als Projektionsfläche nehmen kann. Der große Nachteil der zunehmenden wissenschaftlichen Spezialisierung liegt im Verlust der weiteren Perspektiven. An genau dieser Stelle kann ein Fach wie die Romanistik einen unverwechselbaren eigenständigen Beitrag liefern. Es leuchtet ein, dass aufgrund der Erfolge der Forschung der letzten beiden Jahrhunderte der einzelne Forscher nicht mehr das Gesamtfeld des Faches auch nur annähernd beherrschen kann; es wäre jedoch ein wichtiges Desiderat, dass das Fach in Gestalt seiner Vertreter dieses Feld möglichst vollständig abdeckt. Dazu gehören, neben Sprache und Literatur, neben den Medien die gesamten lebendigen Gesellschaften der romanischen (oder auch nur teilweise romanischen) Länder, ihre Aktualität, ihre Realien, ihre Geschichte, ihre Kontakte. Wenn die Romanisten die Mittler in die romanischen Sprachen und Gesellschaften sein wollen, dann müssen sie die Gesamtheit des damit verbundenen *Arealwissens* so nicht beherrschen, aber immerhin koordinieren können. Für solche präzisen Kenntnisse von anderen Gesellschaften, für ihre kritische Nutzung und Wertung, besteht ein diffuser, aber offenkundiger Bedarf in allen Staaten. Sie öffnen nicht nur den Romanisten selbst neue Fragestellungen und damit neue Forschungsmöglichkeiten, sie zeigen auch Studierenden ein breites Feld möglicher Interessen und Betätigungen, die es diesen ermöglichen sollten, ihre Interessen in möglichst kreativer Weise einzubringen und damit auf die Dauer zu einer interessanten Arbeit zu kommen. Natürlich kommt sofort die Frage nach dem Dilettantismus auf. Er scheint mir auf der einen Seite unumgänglich und auf der anderen überwindbar: wann immer wir uns auf ein neues Wissens- oder Forschungsgebiet begeben, müssen wir, indem wir anfangen, uns zunächst als Dilettanten verhalten. Wir haben aber alle durch unser eigenes Transferwissen gelernt, uns neue Felder zu erarbeiten. Daher ist die Phase des Dilettierens eine vorübergehende, die gewöhnlich nach kurzer Zeit überwunden wird. Außerdem hindert uns niemand daran, und das scheint mir eine der Stärken, aber auch der Herausforderungen des Bologna-Prozesses zu sein, uns Fachwissen dort zu holen, wo es vorhanden ist. Es wäre eine der positivsten Folgen, wenn die neuen Studiengänge die interdisziplinäre Zusammenarbeit nicht nur auf der Seite der Studierenden (wo sie immer bis zu einem gewissen Grade funktioniert hat), sondern auch auf der der Lehrenden stärken könnte.

4. Die neuen Studiengänge als Möglichkeiten und Herausforderung

Die neuen Studiengänge gemäß Bologna sind der Versuch der europäischen Politik, auf verschiedene erwähnte Herausforderungen zu antworten und das ausgehend von bestimmten ideologischen und praktischen Vorgaben, die als unausweichlich angesehen werden. Dazu gehört eine stärkere Effizienz der Ausbildung, das heißt aber auch, eine stärkere auch inhaltliche Strukturierung. Die BA-Studiengänge werden notwendig weniger vermitteln können als die bisherigen Studiengänge, wenn die Zeitverluste durch die erhöhte Effektivität auch teilweise ausgeglichen werden sollten. Die geringere Lebenserfahrung der Studierenden wird sich auf diese Weise kaum ausgleichen lassen. Dafür sollen die MA-Studiengänge mehr vermitteln als die bisherigen Magister- und Lehramtsstudiengänge. Das ist eine große Herausforderung. In jedem Fall müssen die neuen Studiengänge zwei Aspekte als grundlegend für das Gelingen der Operation berücksichtigen: sie müssen dafür sorgen, dass die *Motivation* der Studierenden hoch ist, andernfalls ist ein kreatives wissenschaftliches Potenzial am Ende des Studiums nicht versammelt, und sie müssen *Transferwissen* vermitteln, damit die Studierenden später auf dem Arbeitsmarkt ein größeres Feld von Möglichkeiten nutzen können. Das gehört in den Bereich dessen, was ich die Schaffung einer (verstärkten) *gesamtgesellschaftlichen Kreativität* nenne.

Ferner setzen die neuen Studiengänge innerhalb des Faches, vor allem auf der Ebene der BA-Studiengänge, über die ich zunächst kurz sprechen will, eine Einigung auf gewisse *Essentials* voraus – ich verwende bewusst ein Wort aus der politischen Debatte der sechziger Jahre – von Kenntnissen und Fähigkeiten, welche von Romanisten zu erwarten sind. Dazu muss die fachliche Spezialisierung jedes einzelnen kommen. Zu diesen Essentials gehört, dass folgende Säulen als unabdingbar anerkannt werden: die praktische Sprachkenntnis in der studierten Sprache auf einem hohen Niveau, sprach- und literaturwissenschaftliche Grundkenntnisse (diese müssen deutlich ausgebaut werden, wenn eine dieser Teildisziplinen Studienschwerpunkt ist), kulturwissenschaftliche Kenntnisse⁵. Darauf werde ich noch näher eingehen. Ich persönlich halte es für notwendig, wenn wir weiterhin die Existenz eines

⁵ Ich verwende die Vokabel „Kulturwissenschaft“ hier, um darunter alles zu subsumieren, was die Kenntnis der Realien betrifft. Natürlich sind diese im Einzelnen zu spezifizieren, und natürlich ist das Feld hier relativ weit. Ich halte es jedoch für unangebracht, wenn Kenntnisse über elementare geographische, historische und soziale Fakten nicht bei jedem Absolventen abrufbar sind; nicht als angelerntes Wissen, sondern als Verständnis der Grundlagen und des Funktionierens einer Gesellschaft.

Faches *Romanistik* behaupten wollen, dass eine gewisse „romanistische Allgemeinbildung“ zu diesen Essentials gehört. Sie muss am Ende eines BA-Studiums nicht sehr weit gehen, die Sinnhaftigkeit von Kenntnissen in einer zweiten romanischen Sprache halte ich jedoch auch auf dem BA-Niveau mindestens für diskussionswürdig. Ich weiß, dass hier unter den Romanisten die Meinungen weit auseinander gehen. Allerdings macht nach meinem Dafürhalten den Unterschied etwa zur Anglistik oder anderen Sprach- und Kulturwissenschaften aus, dass die Romanistik (hier ähnlich wie die Slawistik) sich mit einer großen Zahl von Sprachen beschäftigt und dass der einzelne Absolvent mindestens einen kleinen praktischen Einblick in diese Pluralität haben sollte. Ich habe den Eindruck, dass viele Studierende das durchaus einsehen – wenigstens lernen sehr viele auch freiwillig weitere romanische Sprachen. Das kann durchaus die Förderung partieller Sprachkenntnisse bedeuten, wie sie etwa in der Frankfurter EuroComRom-Methode gelehrt werden, wo zunächst die Lesefähigkeit der Studierenden in zahlreichen romanischen Sprachen erhöht wird. Mir scheint, dass der Erwerb solcher Lernformen für eine berufliche Zukunft wertvoll ist, von der wir heute nur wissen können, dass sie sich laufend in starkem Maße verändert.

Zwei allgemeine Bemerkungen: die BA-Studiengänge an den verschiedenen Studienorten müssen so weit kompatibel sein, dass ein Wechsel des Studienorts möglich ist, ohne dass er zum persönlichen Drama und zum Motivationskiller wird. Das bedeutet, dass sie neben einer gewissen Verbindlichkeit auch eine gewisse Flexibilität erhalten müssen. Das gilt besonders auch für die Anerkennung von im fremdsprachigen Ausland erworbenen Leistungsnachweisen. Die bisherigen Erfahrungen weisen leider eher in die umgekehrte Richtung: die Studienleistungen werden so genau abgefordert, dass die Studierenden oft um die Früchte ihres Studiums an einem anderen Ort gebracht werden. Natürlich verstehe ich, dass man nicht die Einführung in die praktische Phonetik des Katalanischen durch einen Kurs über mallorquinische Märchen ersetzen kann, aber zwischen pedantischer Enge und einer *Anything goes*- Haltung liegt ein weites Feld. In dieser Hinsicht sind die ersten Erfahrungen mit dem Reformprozess enttäuschend; hier bedarf es dringend der Reparatur durch Konzertation und größere Offenheit.

Zum zweiten macht die Forderung nach effizienterem Studium nach dem zuvor Gesagten eine umfangreichere Betreuung unerlässlich. Umfangreichere Betreuung bedeutet: kleinere Lern- und Arbeitsgruppen, bedeutet eine gesteigerte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden auch außerhalb der Lehrveranstaltungen (Sprechstunden, Konsultationen, auch informelle Kontakte). Das bedeutet damit vor allem: eine massive Verbesserung

der Betreuungsrelationen. Davon ist bislang praktisch nicht die Rede. Wenn die zuständigen Ministerien und Hochschulen aber nicht dafür sorgen, dann wird die ganze Reform nicht gelingen. Umfangreichere Betreuung bedeutet nicht, dass der bürokratische Aufwand erhöht werden soll; bislang ist das – und das damit verbundene Misstrauen gegenüber den Lehrenden – die einzige spürbare Veränderung. Ich erschrecke über den bürokratischen Aufwand (und Leerlauf), von dem mir deutsche Kollegen berichten, und hoffe, dass in Österreich entweder die berühmten „österreichischen Lösungen“ gefunden werden oder ich dann schon meine Verrentung einreichen kann. Es soll nicht verschwiegen werden, dass das bürokratische Misstrauen gegenüber den Lehrenden deren Motivation hinmeuchelt. Ohne sie wird aber eine Verbesserung der Erträge nicht zu erreichen sein.

Man kann das mit einem BA-Diplom zu erreichende Sprachniveau anhand des europäischen Referenzrahmens festlegen, der ein erstes – wenn auch noch deutlich verbesserungswürdiges – Mittel zur Bestimmung vergleichbarer Sprachkenntnisse sein soll. Damit kann man nach einiger Zeit ein deutschlandweit, ja europaweit vergleichbares Niveau der sprachlichen Ausbildung erreichen. Das wäre gegenüber der bisherigen Situation ein nicht zu verachtender Vorteil. Dabei darf nicht vergessen werden, dass eine romanistische Ausbildung sich auch auf die Meta-Ebene erstrecken muss, auch die BA-Absolventen brauchen – unabdingbar – eine Vermittlungskompetenz. Ob sie diese später in ihrem Berufsleben direkt anwenden müssen oder sie als Transferkompetenz nutzen können, wird vom Einzelfall abhängen.

Bei der Definition der sprach- und literaturwissenschaftlichen Grundkenntnisse, die ich angesprochen habe, wird es sicher vor allem darum gehen, einen gewissen Konsens herzustellen über das, was vorhanden sein *muss*. Das bedeutet sicher ein Weniger gegenüber den alten Studienabschlüssen, gerade dieses Weniger muss indes gut überlegt sein. So sollten etwa in der Sprachwissenschaft⁶ neben die formalwissenschaftlichen Anteile auch verhaltens- und sozialwissenschaftliche treten (die im Allgemeinen die Motivation der Studierenden eher stützen), so sollte in beiden Bereichen die diachronische Tiefe nicht völlig verloren gehen. Eine Literaturwissenschaft, die mit Zola oder Proust beginnt, ist ebenso eine Karikatur ihrer selbst wie eine Sprachwissenschaft, welche das Phänomen des Sprachwandels nicht diskutiert oder die Entstehung der romanischen Sprachen aus dem Latein – mit allen

⁶ Ich verwende diese Bezeichnung, obwohl mir mit zunehmenden Alter Zweifel an ihr kommen; vgl. dazu etwa: Kremnitz, Georg, 2004. „Von der formalen Sprachwissenschaft zur Soziologie der Kommunikation“, in: *Das Argument* (Berlin), XLVI, no. 258, 809-813.

Reserven, die diese verkürzte Formulierung erregen kann – ignoriert. Das bedeutet nicht, dass man in die positivistische Stoffhuberei der Vergangenheit verfällt, das bedeutet aber, dass man den Studierenden Perspektiven an die Hand gibt.

Am meisten zu ergänzen sein wird bei den bisherigen Stiefkindern der Ausbildung, den kulturwissenschaftlichen Kenntnissen. Das Problem besteht zum einen darin, dass diese so vielfältig sind, dass niemand sie je wird „beherrschen“ können, zum anderen darin, dass der Konsens über das Unerlässliche hier sicher innerhalb des Faches besonders gering ist. Bislang hat sich noch nicht in Ansätzen ein „Kanon“ ausgebildet. Ich habe bereits angedeutet, dass mir historische, geographische, gesellschaftliche und medienwissenschaftliche Grundkenntnisse unerlässlich scheinen, darüber hinaus sollte man den Studierenden gemäß ihren Neigungen in weitem Umfange die Wahl lassen.

Dagegen dürfte über die „romanistische Allgemeinbildung“ wieder leichter Konsens zu erzielen sein, denn sie kann schwerlich über Elementares hinausgehen.

Wer einen BA-Abschluss sein eigen nennt, sollte damit *berufs- und vermittlungsfähig* sein. Natürlich ist die Gefahr groß, dass mit diesen Studiengängen „akademische Leichtlohngruppen“ geschaffen werden – und es ist sicher nicht verkehrt anzunehmen, dass das auch *eine* Absicht der Schöpfer ist. Diese Gefahr wird umso größer, je weiter die erreichten Standards von dem Leistungsniveau abweichen, das ich hier skizziert habe. Daher muss den politischen Verwaltungen bewusst gemacht werden, dass die Reform *ohne die erforderlichen finanziellen Mittel* nicht gelingen kann. Wenn das geschieht, wird sich erwartbar eine Entwicklung wiederholen, die ich vor mehr als dreißig Jahren in Frankreich miterlebt habe: dort gab zwar die *licence* einen ersten Studienabschluss, der in den Naturwissenschaften durchaus auch in interessante Arbeitsplätze münden konnte, bei den Studierenden der verschiedenen Sprachen aufgrund des geringen Angebots an Arbeitsplätzen jedoch nicht, was einfach dazu führte, dass diese sich weiterqualifizieren wollten und mussten und die erhoffte Entlastung der universitären Strukturen ins Gegenteil umschlug. Man wird eine solche Entwicklung auch mit restriktiven bürokratischen Maßnahmen nicht verhindern können, wenn das Niveau der BA-Abschlüsse nicht so ist, dass die Absolventen zu korrekten Bedingungen ihren Platz auf dem Arbeitsmarkt finden (komplementär dazu kann dann die Quote der Studienabbrecher wieder ansteigen).

Die MA-Studiengänge sollen ein höheres Maß an selbstverantwortetem und spezialisiertem Studium gestatten und sich damit an alte Standards wieder

annähern, zugleich aber durch stärkere inhaltliche und formale Vorgaben die Studierenden weniger sich selbst überlassen. Sie sind ein erster Schritt zu einer wirklich *wissenschaftlichen* Ausbildung, sollten aber dennoch die Verwendungsfähigkeit der zukünftigen Absolventen auf dem Arbeitsmarkt nicht aus dem Auge verlieren. Hinzu kommt, dass sie dem erwähnten Phänomen Rechnung tragen sollen, dass nämlich die Absolventen der Romanistik nicht mehr in wenigen großen Segmenten des Arbeitsmarktes ihr Unterkommen finden, sondern in immer kleineren und zum Teil stark spezialisierten. Daher wird eine weitgehend individuelle Ausbildung und Kombination von Kenntnissen vonnöten sein. Die bekannt gewordenen Studiengänge deuten in diese Richtung. Werden sie den hohen Betreuungsaufwand leisten können, der entsteht, wenn alles so umgesetzt wird, wie es jetzt auf dem Papier steht? Ist der organisatorische Mehraufwand leistbar, der sich ergibt, wenn pluridisziplinäre Studiengänge, die dringend erwünscht sind, eingerichtet werden? Hinzu kommt die Frage, ob und in welchem Maße die angebotenen Studiengänge angenommen werden, zumal eine erste Übersicht zeigt, dass die Planungen noch sehr vielfältig sind: wird dort vor allem alter Wein in neue Schläuche gefüllt, gibt es mitunter recht phantasielos formulierte Weiterführungen bisheriger Praxen (derer wird es allerdings auch bedürfen, ob allerdings in der Hauptsache?), werden an anderen Orten anspruchsvolle innovative Konzepte vorgelegt, bei denen nur die Sorge um ihre Umsetzbarkeit aufkommen kann. Insgesamt scheint jedoch ein Ruck durch die Romanistik (und nicht nur durch sie) zu gehen, der einen hoffen lässt, dass diese Studiengänge in ihrer Mehrzahl zu Erfolgen werden, wenn auch kein Zweifel daran bestehen kann, dass das Prinzip von Versuch und Irrtum gilt. Lassen sie mich zum Abschluss ein paar Sätze wiederaufnehmen, die ich vor fünfzehn Jahren geschrieben habe. In mancher Hinsicht sehe ich sie immer noch als aktuell an: „[...] wichtig wäre es, dass Studierende sich im Laufe ihres Studiums, stärker als bisher, ihre Spezialisierung auf dem Hintergrund einer ‚gesamtromanischen Allgemeinbildung‘ zusammenstellen könnten. Damit würden sich sicher die Anforderungen an die Studierenden vergrößern; denn neben die immer unabdingbareren Sprachkenntnisse (auch auf der Metaebene) würde die Notwendigkeit treten, dass jede/r sich allmählich seine eigenen Spezialisierungen zusammenstellt. Diese werden dann wohl auch in einem größeren Umfang als bisher selbständig erworben werden müssen, denn das Entfalten des Fächers bringt es mit sich, dass nicht für *jedes* Spezialwissen an *jedem* Institut Spezialisten zur Verfügung stehen können, dass unter Umständen auch Studierende einen Bedarf erkennen, den die Institution noch gar nicht wahrgenommen hat. Das Konzept geht davon aus, dass es *keine allgemeingültigen Rezepte* für die

Georg Kremnitz

berufliche Zukunft großer Massen von Studierenden (mehr) gibt, sondern dass *relativ kleine Gruppen* aufgrund der speziellen Kombination ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt unterkommen können.“⁷

Vielleicht haben wir uns wirklich auf diesen Weg gemacht. Allerdings sollte man dann sowohl dem Fach als auch den Studierenden die notwendige Hilfestellung geben.

Wien, 6. November 2006

⁷ Kremnitz, Georg, 1992. „Was kann Romanistik heute und in Zukunft noch leisten?“, in: *DRV-Mitteilungen*, 1992/2, 63-70, Zitat S. 70 (der Text ist mit dem 22. VII. 1991 datiert).

Interdisziplinäres und interkulturelles Potential in den *neuen* Studiengängen der Romanistik

Hermann H. WETZEL, Regensburg

Vorweg gilt es festzuhalten, dass auch die alten Studiengänge durchaus ein interdisziplinäres und interkulturelles Potential hatten, das es allerdings in den neuen zu aktivieren und zu erweitern gilt.

1. Interkulturalität

Die Romanistik ist schon von ihrer Anlage her als Wissenschaft, die sich mit sämtlichen romanischen Sprachen beschäftigt, besonders gut platziert, den interkulturellen Gesichtspunkt zur Geltung zu bringen. Jeder Romanist kennt mindestens zwei, manchmal drei, ja sogar mehr romanische Sprachen und Kulturen. Dies dient ihm ganz selbstverständlich dazu, über Interkulturalität, über die vielfältigen historischen und kulturellen Beziehungen zwischen diesen Ländern und über die Hybridität von Kulturen nachzudenken, selbst wenn diese Reflexion in den Anfängen der Romanistik unter dem Einfluss der nationalen Literaturgeschichtsschreibung häufig im Zeichen der Einfluss- und Quellenforschung stand.

Um das interkulturelle Potential zu stärken, muss allgemein die kulturwissenschaftliche Kompetenz gefördert werden. Die Kenntnis verschiedener Landes- oder Länderkunden kann nur als Grundlage für eine solche interkulturelle Reflexion dienen. Um die interkulturellen Prozesse zu verstehen, ist zunächst eine Klärung des Kulturbegriffs nötig: Überlegungen zu den Grenzen der eigenen Kultur, das Problem des Eigenen und des Fremden, Prozesse der Identitätskonstitution, des Entstehens der Bilder vom Anderen in Abhängigkeit vom Selbstbild etc. etc. Dazu gehören auch Fragen des Kulturimperialismus, des Kulturkolonialismus, der Rolle der *Lieux de mémoire* in der Konstitution einer nationalen Identität, Fragen über den historischen Ort dieser Erinnerungsorte und ihrer Funktion in einer supranationalen und globalen Welt.

Zur institutionellen Verankerung der kulturwissenschaftlichen Komponente im Studium (Prüfungsordnungen, einschlägiges Lehrpersonal etc.): Es genügt nicht, diese Reflexionen anzuregen und den entsprechenden Transfer

den Studierenden selbst zu überlassen oder gelegentliche Ausflüge auf kulturwissenschaftliches Gebiet anzubieten. Die Kulturwissenschaft muss neben der Sprach- und Literaturwissenschaft als eigene Säule des Studiums ausgeflaggt werden und nicht nur als ein Anhängsel der Literaturwissenschaft, wie es in den meisten Fällen geschieht, während sich die Sprachwissenschaft vornehm zurückhält. Die institutionelle Einbettung könnte so aussehen, dass es in einer Fremdsprachen-Fakultät allgemeine kulturwissenschaftliche Vorlesungen eines speziell zu diesem Behuf berufenen Hochschullehrers und zusätzliche landesspezifische mit kulturwissenschaftlichem Hintergrund gibt. So könnte die kulturwissenschaftliche Komponente mit einem vertretbaren Aufwand an Personal eingerichtet werden. Denkbar sind auch gemeinsame, auf verschiedene Schultern verteilte kulturtheoretische Veranstaltungen, die zusammen mit anderen Philologien, mit Gesellschaftswissenschaftlern, Volkskundlern, Ethnologen etc. veranstaltet werden.

Ein Auslandsaufenthalt, wie er in den meisten Fremdsprachenstudiengängen vorgesehen ist, kann die kulturwissenschaftliche Reflexion anregen, muss es aber nicht. Notwendig ist eine wissenschaftliche Vorbereitung auf einen solchen Auslandsaufenthalt, der es den Studierenden erlaubt, auch unter kulturwissenschaftlicher Perspektive möglichst umfassend von einem solchen Aufenthalt zu profitieren. (Es ist ja bekannt, dass Auslandsaufenthalte Vorurteile bei fehlender Vorbereitung oft eher verfestigen als überwinden.)

Besonders wichtig ist diese kulturwissenschaftliche Perspektive in der Lehrerausbildung. Zwar wird in den meisten Lehrplänen zumindest von ‚Landeskunde‘ gesprochen, allerdings oft in einer summarischen und nicht besonders durchdachten Weise („Vorurteile abbauen...“). Vergleiche zwischen lediglich zwei Nationen sind gefährlich, soweit sie nicht unterfüttert sind mit einer Reflexion über die gegenseitige Abhängigkeit des Bildes vom Eigenen und vom Fremden und über die solchen Vergleichen innewohnenden Gesetze (Extremisierung, Kontrastierung, Entdifferenzierung, Wertung etc). Angesichts der an den Schulen verbreiteten Reiselust kommt den Lehrern und der Ausbildung dieser Lehrer eine besondere Verantwortung für die Vorbereitung solcher Reisen zu.

2. Interdisziplinarität

Die Interdisziplinarität hat zwei Komponenten: einmal die Notwendigkeit, das kulturwissenschaftliche Studium eines anderen Landes auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen und nicht auf dem Niveau bloßer landeskundlicher Information stehen zu bleiben. Diese landeskundliche Information

kann sehr viel schneller und ökonomischer über einschlägige Literatur erworben werden. Wichtig wäre eine Vertiefung dieser Grundkenntnisse durch den Besuch entsprechender Veranstaltungen bei den entsprechenden Fachvertretern (Geschichte, Wirtschaft etc.). Voraussetzung dafür sind Fachvertreter aus anderen Fächern, die die einzelnen Nationalkulturen auch in ihren Veranstaltungen mit berücksichtigen. Auf diese Weise wird eine allzu enge Eingrenzung der Kultur des fremden Landes auf seine Sprache und Literatur vermieden.

Interdisziplinarität hat auch noch einen praktischen Vorteil. Auf diese Weise können Lehrveranstaltungen in mehreren Studiengängen, auch solchen, die nicht zur eigenen Fakultät gehören, sinnvoll eingebaut werden. Dies stärkt außerdem die Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten und im günstigsten Fall auch zwischen den Fachvertretern, die eventuell zu gemeinsamen Forschungen angeregt werden.

Auch hier kann man an bereits vorhandene Potentiale anknüpfen. Schon in Zeiten ohne durchorganisiertes Studium war es möglich, Vorlesungen aus anderen Fächern zu hören, auch wenn die Möglichkeiten nicht von allen genutzt wurden. In Zeiten, in denen das Studium weitgehend verschult ist, müssen diese interdisziplinären Verbindungen im Studiengang eingebaut werden, um der zunehmenden Spezialisierung des Studiums entgegenzuwirken.

Frage des Dilettantismus: Man sollte diese Frage nicht überbewerten. Wirkliche Spezialisten sind wir und erst recht die Absolventen im Allgemeinen nur auf ganz wenigen Gebieten. Es wird darauf ankommen, das eigene Spezialwissen kulturwissenschaftlich zu öffnen und im Übrigen die kompetente Hilfe der Nachbardisziplinen in Anspruch zu nehmen. Warum sollen die Studierenden der Romanistik nicht geschichtswissenschaftliche, gesellschaftswissenschaftliche, politikwissenschaftliche oder kunstgeschichtliche Vorlesungen bis hin zu Vorlesungen in Internationalem Recht und Wirtschaftsgeschichte besuchen? Das hilft, den Blick über den Tellerrand der eigenen Wissenschaft hinaus zu weiten und die späteren Beschäftigungsmöglichkeiten zu erweitern. (*Transcript of records*)

Die Modularisierung bietet die Möglichkeit, entsprechende Module zu zimmern, die aus Importen von anderen Fächern zusammengestellt werden können. Dazu bedarf es allerdings der Bereitschaft dieser anderen Disziplinen. Es muss nicht immer gleich verpflichtende Vereinbarungen geben, da diese häufig zunächst gescheut werden. Zunächst können freie Verabredungen dafür sorgen, dass der tatsächliche Bedarf erst einmal ausgelotet wird, so dass gar keine falschen Vorstellungen über unerträgliche zusätzliche Arbeits-

belastungen aufkommen. Im Zweifelsfall ist auch an gegenseitigen Im- und Export zu denken (Nationalstaatliches, landeskundliches Wissen wird auch von Studierenden anderer Fachbereiche wie Jura und Wirtschaftswissenschaften immer mehr nachgefragt). Eine weitere Möglichkeit ist die Einbeziehung des Auslandsaufenthaltes und der dort eventuell gegebenen freieren Möglichkeiten, fachfremde Veranstaltungen zu besuchen. Die Anerkennungspraxis sollte möglichst großzügig sein, ohne einen vollständigen Wildwuchs zu erlauben. Es ist Aufgabe der Studienberatung, die Studierenden bei ihrem Auslandsaufenthalt (per E-Mail) dahingehend zu beraten, dass sie sinnvolle Ergänzungen zu ihrem hiesigen Studiengang wählen.

Die interdisziplinäre Arbeit bietet große Chancen, die allerdings einiges Engagement von Seiten der Lehrenden verlangen. Es reicht nicht, die Arbeit nur auf andere ‚abzuschieben‘, sondern es muss zu einer echten Kooperation mit anderen Fächern kommen, die den Horizont der Studierenden und der Lehrenden weitet.

Unsere Aufgabe ist es, die neuen Studiengänge so auszugestalten, dass Interkulturalität und Interdisziplinarität sich darin auch entfalten können. Dies kann nur dann gelingen, wenn nicht nur das Alte fortgeschrieben wird, sondern die Modularisierung und die Umstellung auf neue Abschlüsse auch dazu genutzt werden, die Studieninhalte zu reformieren.

Integrierte und internationalisierte Studiengänge in der Romanistik?

Hermann H. WETZEL, Regensburg

Für einen Romanisten kann diese Frage nicht einmal eine rhetorische sein. Selbstverständlich brauchen wir zumindest internationalisierte, möglichst aber integrierte Studiengänge!

Doch zunächst eine Begriffsklärung:

Internationalisierte Studiengänge sind solche, die ein reguläres deutsches Romanistik-Studium mit einem Aufenthalt im romanischen Ausland kombinieren und eventuell einzelne Veranstaltungen im Rahmen der Sokrates-Vereinbarungen als Studienleistungen innerhalb des deutschen Studienganges anerkennen.

Integrierte Studiengänge sind dagegen solche, die von ein oder zwei ausländischen Universitäten gemeinsam mit einer deutschen konzipiert und zu einem bi- bzw. trinationalen Abschluss geführt werden. (Leider konnten sich die europäischen Nationen nicht dazu durchringen, wirklich einheitliche Abschlüsse, d.h. auch einheitliche Titel festzulegen. Z. B. Licence, laurea, Bachelor; Master, laurea specialistica)

1. Die internationalisierten Studiengänge

Schon die internationalisierten Studiengänge mit ihrer finanziellen und logistischen Hilfe beim Auslandsstudium sind ein Fortschritt gegenüber dem früheren Zustand, als es noch möglich war, ein Fremdsprachenstudium völlig im Inland zu absolvieren. Man kann die Erasmus/Socrates-Stipendien insgesamt als Erfolgsgeschichte bezeichnen, zumal sie auch zu engeren Kontakten zwischen den Lehrenden geführt haben. Dennoch haben sie noch einige gravierende Nachteile:

- Da sie nicht verpflichtend sind, gehen oft diejenigen, die es am nötigsten hätten, die Ängstlichen, sprachlich Unsichersten, nicht ins Ausland.
- Die Anerkennung der Leistungen steht oft nur auf dem Papier, weil äquivalente Leistungen nicht in unseren Studiengängen vorgesehen sind. Die Anerkennungspraxis muss daher großzügiger werden, denn offiziell haben sich die Vertragspartner in ihren Verträgen dazu verpflichtet, die an

der ausländischen Universität erbrachten Leistungen anzuerkennen. Gleichzeitig muss in beiderseitigem Interesse darauf gedrängt werden, dass die Leistungen der ausländischen Studierenden nach gleichen strengen Kriterien bewertet werden wie die Leistungen der einheimischen.

- ECTS und Modularisierung bringen nur Fortschritte unter bestimmten Bedingungen, ansonsten engen sie unter Umständen die Mobilität sogar ein. Sie fördern die internationale Mobilität nur, wenn die Module entsprechend ausgestaltet sind, d. h. wenn es nicht nur eine Modulprüfung für verschiedene, zusammengefasste Veranstaltungen gibt, sondern auch für die einzelnen Elemente des Moduls, früher ‚Scheine‘ genannt. Auf diese Weise können einzelne Veranstaltungen getrennt nachgewiesen und auch in verschiedenen Kontexten verwendet werden.

Wenn ECTS **richtig** angewandt wird (d.h. wenn tatsächlich auf den Workload geachtet wird und nicht nur Semesterwochenstunden umgerechnet werden), können die LP bei der Anrechnung ausländischer Leistungen helfen. Die Anpassung der Leistungspunktvergabe zwischen den Universitäten, ja innerhalb der eigenen Universität und erst recht im internationalen Austausch ist eine der vordringlichen Aufgaben der nächsten Jahre. Vor allem ist darauf zu achten, dass die Anerkennungspraxis der philologischen Fächer nicht fremdbestimmt wird durch die Anerkennungspraxis von Fachhochschulen oder wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten, die eine ganz andere Art der Lehre kennen. Im philologischen Studium sollten nach wie vor Lektüre sowie eigenes Denken und Schreiben einen breiten Raum, d.h. auch eine breite Berücksichtigung in den Leistungspunkten finden! Noch misslicher ist es, wenn die LP-Zahlen herabgesetzt werden, um durch einen künstlich aufgeblähten Bedarf an Veranstaltungen Personalstellen zu retten.

2. Die integrierten Studiengänge

Die integrierten Studiengänge bieten gegenüber den internationalisierten einige Vorteile, allerdings auch nur unter verschiedenen Voraussetzungen:

- Die wichtigste Voraussetzung ist die Wahl eines engagierten, kooperations- und veränderungsbereiten Partners, der von seinen Kollegen und auch von der Universitätsleitung unterstützt wird. Die integrierten Studiengänge vermitteln eine bessere Kenntnis des ausländischen Universitätssystems und intensivieren die Arbeit mit den ausländischen Kollegen. Allein durch die Ausarbeitung eines gemeinsamen Studienprogramms wird die Chance eröffnet, seine eigene Flexibilität und Kooperationsfähigkeit unter Beweis zu stellen.

Hier gilt es, nicht ängstlich an den eigenen, altbewährten Unterrichtsformen und -inhalten mit aller Gewalt festzuhalten, sondern auch offen zu sein für neue Inhalte und andere Fachtraditionen.

- Dennoch sollte man auf Kernkompetenzen bestehen (dafür eignet sich besonders gut die an der Heimatuniversität verbrachte Zeit). Es sollte keine Nivellierung nach dem billigsten gemeinsamen Nenner geben.
- Ein großer Vorteil der integrierten Studiengänge ist die Auswahlmöglichkeit besserer, leistungsbereiter Studenten mit Hilfe eines Eignungsfeststellungsverfahrens, das sich allemal rechtfertigen lässt durch die begrenzte Aufnahmebereitschaft der ausländischen Universitäten. Die Klientel kommt dank der Attraktivität solcher integrierter internationaler Studiengänge aus dem gesamten Bundesgebiet und aus dem Ausland.
- Bei der Konstruktion der BA-Studiengänge ist darauf zu achten, dass sie auch Anschlussmöglichkeiten an zukünftige Masterstudiengänge bieten, die ihrerseits nicht zu einseitig profiliert sein dürfen, da sonst die Klientel zu sehr beschränkt wird. In diesem Zusammenhang ist auch zu überlegen, ob man nicht in der Bachelorphase, um in der verkürzten Zeit Überfrachtungen zu vermeiden, nur eine romanische Sprache unterrichtet und die zweite romanische Sprache der Masterphase vorbehält.
- Die besonders leistungsbereiten Studenten werden durch eine bi- oder tri- oder gar multinational zusammengesetzte Studierendenkohorte besonders gefördert. Sie entwickeln einen engeren Zusammenhalt durch das gemeinsame Studium im In- und Ausland, ein Zusammenhalt, der durch zusätzliche integrative Maßnahmen wie Netzwerke, Alumniorganisation etc. unterstützt werden könnte.
- Das obligatorische Studium an zwei verschiedenen Universitäten in verschiedenen Ländern führt in der Regel zu zwei gleichberechtigten Abschlüssen. Getrennte Abschlüsse sind rechtlich viel einfacher zu konstruieren als ein einziges Doppeldiplom, da bei getrennten Abschlüssen die jeweils nationalen Gesetze in Kraft bleiben können und nicht gegenseitig angepasst werden müssen.

Fazit: Die integrierten internationalen Studiengänge haben unbestreitbare Vorteile gegenüber den bloß internationalisierten. Unter dem Gesichtspunkt

eines einheitlichen europäischen Hochschulraums und der Entwicklung integrierter europäischer Eliten sind sie überhaupt der einzig Erfolg versprechende Weg. Solange wir immer nur *inter nationes* studieren, bleiben die Nationen als Bezugsrahmen in ihrer Trennung erhalten. Sie entsprechen in etwa der Situation der Gastarbeiter, die nur vorübergehend im Gastland arbeiten sollen/wollen und sich eben deswegen nicht integrieren. Unser Integrationsraum sollte aber nicht das Ausland, sondern das gemeinsame Europa sein. Hierbei kann die Romanistik eine wichtige Rolle spielen, da sie schon aus historischen Gründen einen größeren Integrationsraum aufweist als andere Nationalphilologien.

Standards der fachdidaktischen Ausbildung in den lehramtsbezogenen Studiengängen der Romanistik

Franz-Joseph MEISSNER, Gießen

Entscheidend wird es sein, für die universitären Ausbildungsgänge in den verschiedenen *Unterrichtsfächern* [...] Standards für die Lehrerbildung zu erarbeiten. Dies ist sicherlich ein aufwendiges Unternehmen. Es ist jedoch dringend notwendig, weil es auf das größte Element [...] der Lehrerbildung zielt: auf das Fachstudium. Diesem auf den späteren Lehrerberuf bezogenen Fachstudium haben die beteiligten Disziplinen bislang nicht allzu viel Aufmerksamkeit gewidmet, sondern es als eine Art verkleinerte Form des jeweiligen akademischen Hauptstudiengangs (Diplom, Magister) verstanden. Diese Sichtweise geht jedoch am eigentlichen Auftrag vorbei: Physiklehrer sind keine Physiker; [...] Die Grundfrage muss lauten: Welches und wie viel physikalisches Wissen braucht ein Physiklehrer, und inwieweit muss dieses fachinhaltliche Wissen in Verbindung mit fachdidaktischen Fragen der Organisation von Lehren und Lernen im Fach Physik vermittelt werden? Hier kommt man dann allerdings auf grundsätzliche Fragen, die allein durch den Rekurs auf die Disziplin Physik nicht hinreichend beantwortet werden können. Es stellen sich letztlich lehrplan- und bildungstheoretische Fragen... (Terhart 2007: 11)

Zur Situation: Das von internationalen Vergleichsstudien im Bildungswesen ausgelöste aktuelle Interesse an Fragen und Qualität der schulischen, beruflichen und akademischen Bildung hat im Verein mit Europäischen Vorgaben zur Entwicklung von Vergleichbarkeit der nationalen Bildungssysteme bzw. Studiengänge – Stichworte: Modularisierung, Bachelor- und Masterstudienordnungen – eine Diskussion um zeitgemäße und zukunftsfähige Ausbildungsinhalte und -anteile ausgelöst, der sich auch die Romanistik stellen muss. Die quantitativen Aspekte des Themas werden durch neue Hochschulgesetze vorgegeben, insbesondere durch Regelungen zur Lehrerausbildung. Sie schreiben die Anteile der Grund- und Fachwissenschaften sowie der Fachdidaktik am Gesamtstudium fest. Hessen bemisst diese auf jeweils ein

Drittel des Gesamts des Studiums bzw. des ‚workload‘¹. Zur gleichen Zeit erleben die Universitäten allgemein, vor allem aber im Segment der Lehrerbildung, eine Umstrukturierung. So sehen die Hochschulgesetze mehrerer Länder Instanzen vor, die zentral die Lehrerbildung der einzelnen Fächer mitsteuern. Die Aufgaben der ‚Zentren für Lehrerbildung‘ (wie sie oft heißen) beschränken sich nicht nur auf die Organisation schulpraktischer Studien bzw. der Allgemeinen Schulpraktika und der Fachpraktika, sondern wirken über ein Zustimmungsrecht zu den modularisierten BA- und MA-Studien auch auf deren inhaltliche Ausrichtung. Wegen der angestrebten Äquivalenz innerhalb der Europäischen Union gilt dies mittelfristig selbst für solche Länder des Bundes, die weiterhin am Staatsexamen für die Lehramtsstudien festhalten. Während der nach dem *European Credit Transfer System* in ECTS-Punkten bemessene quantitative Rahmen der Studiengänge europaweit einheitlich festgelegt ist, bleiben den Instituten durchaus Räume für die inhaltliche Füllung der Module. Allerdings müssen die auszuwählenden Inhalte Relevanzkriterien genügen, die fachwissenschaftliche Systematik mit dem Berufsbezug ‚Lehramt‘ verbinden. Was die näheren Regelungen angeht, so verweisen wir auf die leicht im Internet abrufbaren Hochschulgesetze.

Allein die quantitativen Vorgaben für die Studiengänge bedeuten einen partiellen Bruch mit bisherigen Studienkonzeptionen. Das Novum lässt sich unter der Groborientierung einer dezidierten Berufs- oder zumindest Berufsfeldbezogenheit fassen². Damit zeichnet sich eine Verlagerung von Inhalten

¹ Unter *workload* verstehen die neuen Hochschulgesetze die zeitliche Studienleistung, die sich aus unterschiedlichen Teilleistungen zusammensetzt: Präsenzleistungen (Teilnahme an Seminaren und Vorlesungen), Hausarbeiten, Vorbereitung und Verfassen der Thesis usw.

² Die Frage berufsorientierte oder philologisch-forschungsorientierte Ausbildung wird seit jeher diskutiert. Bei Bartsch finden wir 1883 folgende Feststellung:

„Was nun die Ziele seminaristischer Tätigkeit betrifft, so werden wohl immer zwei Ansichten sich geltend machen, die mitunter zu scharfem Gegensatz geführt haben. Die eine legt das Gewicht auf die gelehrte Ausbildung der jungen Philologen, die andere auf die pädagogische Schulung der künftigen Lehrer... Es kann nicht fraglich sein, dass die Rücksicht auf den künftigen Lehrerberuf und die Ausbildung dafür nicht ganz ausser acht gelassen werden darf. Der Staat braucht Lehrer und kann verlangen, dass auf einer von ihm dotierten Anstalt die Studierenden für ihren künftigen Beruf vorbereitet werden. Diese Rücksicht aber zu sehr in den Vordergrund zu stellen, ist einseitig und ist vor allem verderblich für die philologische Durchbildung. Denn jenes Betonen des künftigen Lehrberufes führt den Studierenden nur zu leicht zu der Ansicht, er brauche nicht mehr von Wissen sich anzueignen als er für den

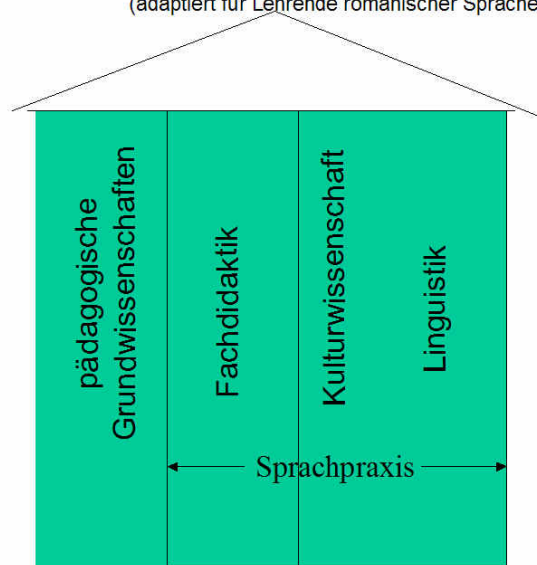
ab: Diese werden nicht mehr wie in der Vergangenheit relativ einseitig von fachwissenschaftlichen Überlegungen (oder Interessen) her festgelegt (so, als ob die angehenden Lehrerinnen und Lehrer Fachwissenschaftler werden wollten), sondern von berufspraktischen Erfordernissen. Hiermit verbinden sich Maßnahmen zur Qualitätssicherung im Sinne der Berufsqualifizierung, die geforderte und erreichte Standards der Ausbildung transparent machen. Das Audit geschieht auf der Grundlage eines Kriterienkatalogs, an dessen Zusammenstellung unterschiedliche, an der Ausbildung beteiligte und interessierte Gruppierungen Anteil nehmen und dessen Grundkriterium, wie gesagt, Berufsbezogenheit heißt. Dies gilt selbstverständlich auch für fachdidaktische Studieninhalte, was die Relevanz des in diesem Beitrag behandelten Themas unterstreicht.

Das reformierte Studienmodell entspricht grob dem ‚Drei-Säulen-Modell‘, wie es der Dachverband der Fachdidaktiken, die *Deutsche Gesellschaft für Fachdidaktik*, vorstellt.

praktischen Beruf verwerten und gebrauchen könne. Solche banausische Auffassung dürfen wir nicht aufkommen lassen.“ (Bartsch 1883: 239; bei Christmann 1985)

Dass auch im Jahre 1985 von Vertretern der Philologie die Notwendigkeit einer fachdidaktischen Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer nicht geleugnet wird, zeigt ebenfalls Christmann (ebd. 94): „... Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Von der Erreichung dieses Ziels, so wichtig und dringend es ist, sind wir noch weit entfernt. [...] Wir sind von der Erreichung dieses Ziels vor allem deswegen so weit entfernt, weil hier verschiedene Disziplinen zu einer Kooperation gebracht werden müssen: die Linguistik einerseits und die Lernpsychologie andererseits.“

Drei-Säulen-Modell der Deutschen Gesellschaft für Fachdidaktik (adaptiert für Lehrende romanischer Sprachen)



Das Modell ist nicht speziell für die fremdsprachlichen Philologien konzipiert, denen ja auch die sprachpraktische Ausbildung der Studierenden obliegt. Um dem zu entsprechen, schlagen z.B. die Gießener Lehramts- und die BaMa-Studienordnungen³ vor, die Veranstaltungen der ‚Sprachpraxis‘ auf alle romanistischen Bereiche – Linguistik, Kultur-/Literaturwissenschaft⁴ und Fachdidaktik – zu verteilen. Das Schaubild trägt dem Rechnung. Dies impliziert, dass den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen selbst weniger Raum zur Verfügung bleibt.

³ Wir benutzen die in der Diskussion gängigen Abkürzungen Ba für Bachelor und Ma für Master.

⁴ In letzter Zeit ist die Tendenz zu beobachten, den Begriff der *Literaturwissenschaft* durch *Kulturwissenschaft* abzulösen und jenen um diesen zu erweitern. Die hier aufgenommene Nomenklatur entspricht dem. Es ist den Vertretern des Faches überlassen, Nomenklatur und Inhalte desselben zu benennen.

Das Ist und das Soll der Ausbildungsqualität (von Lehrenden des Französischen) in der Wahrnehmung der beruflichen und allgemeinen Öffentlichkeit

Die besagte Neuorientierung muss vor dem Hintergrund einer anhaltenden Unzufriedenheit mit der herkömmlichen Lehrerausbildung und ihrer Ergebnisse gesehen werden, deren Mängel in mehreren nationalen und internationalen Studien augenfällig wurden. Was speziell die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer angeht (Bludau et al. 1973; Schröder 1997; Hermes & Schmid-Schönbein 1998; Zydariß 1998; Meißner et al. 2001; Wiemann 2002; Rebel 2003; Schocker-von Ditfurth 2003), so verbindet sich diese Einschätzung mit Kritik, wie sie auch von Betroffenen – Lehrende, ehemalige Referendarinnen und Referendare und Lerner – selbst wiederholt angemeldet wurde. Dies erklärt, weshalb auch die Vertretung der Lehrenden fremder Sprachen, der *Gesamtverband Moderne Fremdsprachen* (GMF), die Fixierung der Studieninhalte aus Sicht der Berufsbezogenheit eindeutig unterstützt. Er ist nicht bereit, Ausbildungsordnungen hinzunehmen, die in offensichtlicher Unkenntnis der realen Erfordernisse des Berufsfeldes der Lehrenden fremder Sprachen definiert wurden.

Dies lässt einen Blick auf die gesellschaftlichen Erfahrungen und Erwartungen im Sinne von Soll und Ist angeraten erscheinen, welche sich mit den Lehramtsstudiengängen verbinden. Dabei gehe ich nicht der Frage nach, inwieweit in der Romanistik selbst Innovationsbedarf besteht. Doch sei daran erinnert, dass die Diskussion um eine *remise à jour* des Faches immer wieder erhoben wird, und zwar von Romanisten selbst. Die Suche des Faches nach einem zeitgemäßen Profil betrifft im Bereich der Lehrerausbildung zentral das Verhältnis zwischen den romanistischen (philologischen) Teildisziplinen und der Fachdidaktik⁵.

Das Soll: Die Diskussion zu den Lehramtsstudien umfasst alle romanistischen Teilbereiche, die – in welchem Mischungsverhältnis auch immer – das berufliche Kompetenzprofil angehender Lehrerinnen und Lehrer romanischer Sprachen bilden. Dies betrifft vor allem folgende Lernzielkomplexe:

1. eine nativnahe Kompetenz in der Zielsprache, zu der sich die Kenntnis der Sprache der Lerner (*Interlanguage*) sowie eine zumindest passive Kenntnis der Schulsprachen gesellen sollten;

⁵ Es ist bezeichnend, dass bis heute Selbstvorstellungen der Romanistik den Berufsbezug schlicht ausblenden oder einfach übersehen (so jüngst: Gier 2000).

2. kulturelle Kompetenz bezogen auf die Ziel- und Ausgangskultur der Lernenden sowie zunehmend auf den europäischen Kontext; ein Französisch-, Italienischlehrer... muss, was die französische, die deutsche und die europäische Kultur (Landeskunde) angeht, ein guter Generalist sein;
3. Textkompetenz: Lehrende fremder Sprachen haben es vorwiegend mit Texten zu tun. Sie interpretieren, verfassen und beurteilen Texte ganz unterschiedlichen Inhalts, von der Höhenkammliteratur bis hin zu praktischen Gebrauchstexten;
4. Kompetenz im Bereich der interkulturellen Pragmatik; eine Spanischlehrerin sollte z.B. mit Eigenheiten der interkulturellen *face to face*-Kommunikation mit Hispanophonen vertraut sein und diese Kenntnis in ihrem ‚kommunikativen Unterricht‘ berücksichtigen;
5. sprachwissenschaftliche Kompetenz, soweit dies das Sprachcurriculum der Zielsprache und das erforderliche zielsprachenbezogene Erklärungspotenzial der Lehrenden angeht;
6. Mehrkulturalitätskompetenz: Die Multikulturalität unserer Gesellschaft und ihre Einbindung in übernationale Zusammenhänge lassen die Bezugsgröße des Nationalen zunehmend als zu eng erscheinen. Von daher berücksichtigen immer mehr Studiengänge auch mehrsprachigkeitsdidaktische Module, die zur Rezeptionsfähigkeit mehrerer Sprachen anleiten und daher plurikulturelle Vergleiche ermöglichen;
7. Vermittlungskompetenz, und zwar im Sinne einer theoriegeleiteten (und daher an objektiven Maßstäben überprüfbaren) Praxis. Dies betrifft die Schwerpunkte Sprache, Literatur, Kultur; Art und Qualität von Vermittlungskompetenz stehen in engem Zusammenhang mit der inhaltlichen Beschaffenheit des Lerngegenstandes, in unserem Fall romanischer Sprachen und Kulturen;
8. Theoriekompetenz in der Vermittlung von Fachwissen. Eine Lehrperson sollte stets wissen, welche mentalen Prozesse pädagogische Entscheidungen initiieren, wie Aufgaben konstruiert werden müssen, um langfristig zielführend zu sein.

Die Auflistung erfasst, wie man sieht, Forschungs- und Lehrbereiche, die Gegenstand entweder der Sprachwissenschaft oder der Literatur- und Kulturwissenschaft oder aber der Fachdidaktik sind. Daneben gibt es solche, die von den Grundwissenschaften (Pädagogische Psychologie, Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Soziologie) erfasst werden. Dies entspricht verbreiteten Anschauungen, etwa den Ansichten des Wissenschaftsrates (2001). – In der

Allgemeinheit der Formulierungen ist der Katalog gesellschaftlich breit konsensfähig. Er ist jedoch noch nicht hinreichend konkret, um Ausbildungsstandards aus ihm abzuleiten.

Betrachtet man nun die überfachliche Diskussion zur Bildungspolitik, so lässt sich hinter den gängigen Schlüssel- oder besser Orientierungsbegriffen – *Kerncurricula, Berufsbezogenheit, Berufsfeldbezogenheit, berufsqualifizierende Abschlüsse* – der Kompetenzbegriff erkennen. Er findet im Zusammenhang mit der ‚Qualitätssicherung von Lehren und Lernen‘ Aufmerksamkeit. Bei dem Erziehungswissenschaftler Weinert (2001: 27), der maßgeblich an der Definition des Kompetenzbegriffs im bildungswissenschaftlichen Bereich beteiligt war, umfassen *Kompetenzen*:

...die [...] verfügbaren oder [...] erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (auch Tesch 2006)

Wie man liest, verbinden sich kognitive Kompetenzen mit motivationalen, volitionalen, attitudinalen und sozialen Eigenschaften; hier: wie sie für den Lehrberuf erforderlich sind. Dies betont, dass die Ausbildung schon früh auf notwendige berufliche Dispositionen vorbereiten sollte: Die berufliche Sozialisierung der Lehrenden beginnt bereits während ihres Studiums. – Vielfach wird in diesem Zusammenhang ein Modell vorgetragen, das fachdidaktische Studien erst im Ma-Studium vorsieht. Ein solches Stufenmodell wird dem Gedanken der ‚frühen Selbsterfahrung als Lehrende‘ nicht gerecht, da das Fachpraktikum nur Sinn macht, wenn es auf eine entsprechende didaktische Grundausbildung aufbaut und es zu einem Zeitpunkt erfolgt, in dem die gewonnene Selbsterfahrung noch ohne bedeutenden Zeitverlust zu einer Revision des Studienziels führen kann. – Unter dem leitenden Gesichtspunkt der Berufs- bzw. Berufsfeldbezogenheit ist nun zu fragen, welche konkreten Kompetenzen das Lösen von Problemen im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen befördern und wie deren Förderung in die Organisation des Studiums zu integrieren ist.

Vielzahl und Vielfalt der Faktoren, mit denen es Lehrende zu tun haben, machen die Komplexität ihres Handlungs- und Entscheidungsfeldes aus: Interagierende Lerner, Schülerzahl, individuelle Lernerfahrungen im Klassenraum, motivationale Dispositionen, soziale Defizite von Schülern, Aufmerksamkeit, Befindlichkeit, Lehrstoff, Methoden und Verfahren, äußere Bedin-

gungen wie Lernraum und Lernort, wechselnde Situationen usw. erfordern, dass Lehrende differenziert und angemessen auf ganz unterschiedliche faktorielle Konstellationen reagieren und mögliche schülerseitige Reaktionen und pädagogische Situationen antizipieren. Als eine relativ kalkulierbare und konstante Variable tritt dabei der Fachbezug auf. – Das berufliche Profil von Lehrenden erfordert ein umfangreiches Repertoire an Verhaltensmustern, die immer wieder variiert und neu begründet werden müssen. Die Sozialisationsforschung von Lehrenden betont (wie angeklungen) neben der Rolle des Referendariats die Wichtigkeit des Praktikums in der Ersten Phase für das folgende berufliche Selbstverständnis. Auch die KMK (1998: 2) bemerkt: „Ohne ‚Schulrelevanz‘ des Studiums muss die Ausbildung defizitär bleiben.“ In einem kompetent durchgeführten Praktikum sollten Studierende den engen Zusammenhang zwischen ‚handelnder Praxis‘ und ‚praxisleitender Theorie‘ erfahren. Als Lehrende bemerken sie, wie die Theorie auf sie selbst als pädagogisch Handelnde zurückwirkt. In einem Praktikum, das zum ‚reflexiven Lernen‘ anleitet, sehen Vertreter der Englischdidaktik aufgrund mehrerer empirischer Untersuchungen (z.B. Gabel 1996; Hermes 1997; Schocker-von Ditfurth 2003; Duxa 2005; Schocker-von Ditfurth & Legutke 2006) dessen besondere Aufgabe. Schon hier können Studierende mit grundlegenden Verfahren der *Action Research* vertraut gemacht werden. Der Wert des Praktikums wird daneben durchgängig in der Selbsterfahrung der Studierenden (in der Rolle von Lehrenden) gesehen. Dies setzt jedoch voraus, dass eine theoriebasierte und praxiserfahrene didaktische Betreuung erfolgt. Der Blick ‚aus der Praxis auf die Praxis‘ ist indes zu wenig (Königs 2000); dies betrifft auch die sog. ‚best practice‘, in der vor allem ein konkreter Lehrer-Schüler-Bezug zum Ausdruck kommt, der nicht einfach auf fremde Personen und neue Situationen übertragbar ist. Erfolgreiche theoriebegleitete Praktika gelten inzwischen als ein probates Mittel, jenen bekannten Teufelskreis zu unterbrechen, den Altmann in dem Satz zusammenfasst: „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach.“ (1983: 24) – Die einschlägige Literatur lässt nun keinen Zweifel daran, dass die relevanten Faktoren zur Planung und Analyse von Unterricht nicht Gegenstand von Forschung und Lehre der die Fachausbildung tragenden Disziplinen sind: Berufsorientiertheit der Studien geht über den Gegenstandsbereich der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft hinaus, was die Integration erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Studien in die Ausbildung von Lehrenden fremder Sprachen erforderlich macht. Hiermit zeichnet sich eine Integrationsleistung ab, die die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken erbringen müssen.

Das (vermeintliche) Ist⁶: Doch kommen wir zurück zu der Kritik an der fehlenden Passung von Ausbildung in der Ersten (zum Teil auch Zweiten) Phase der Lehrerbildung mit den Erfordernissen des Lehrberufs, wie sie von Vertretern der Praxis vorgetragen wird. Aufschlussreich und bezeichnend für das Bild (Klischee) von Französischlehrern in der Öffentlichkeit ist die folgende in der *Zeit* zu lesende Beobachtung:

Lehrer Herbert Rürup von der Otto-Hahn-Realschule in Herford bringt das Elend auf den Punkt: „Ich habe in meiner Ausbildung nie gelernt, wie man unterrichtet. An der Uni habe ich vor allem Altfranzösisch studiert und nebenbei ein bisschen Pädagogik. Am Lehrerseminar ging es etwas praktischer zu. Aber von dem, was ich gelernt habe, kann ich heute im Unterricht nichts mehr gebrauchen. (Etzold 1999: 46)

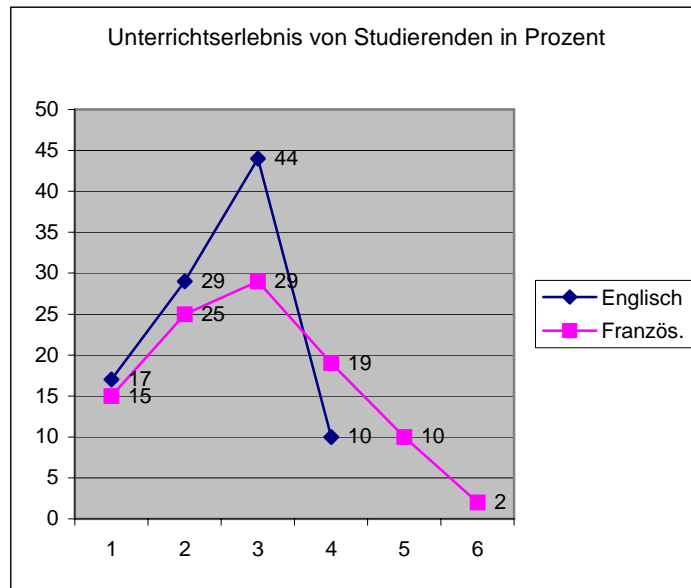
Auch Referendare melden nach Abschluss ihrer Ausbildung Zweifel an deren angemessenem Berufsbezug an. So beklagen 1997 die angehenden Krefelder Französischlehrerinnen: zu wenig Sprachpraxis, keine qualifizierte Fachdidaktik in der Ersten Phase, zu wenig Landeskunde, zu wenig Seminare in der Zielsprache (Bauer et al. 1997).

Des Weiteren scheint ein Blick auf die Auskünfte aufschlussreich, die heutige Studierende von ihrem Unterrichtserlebnis im Fach Französisch geben⁷. Denn hierin spiegelt sich Lehrkompetenz im umfassenden Sinne. So stellen mehr als 700 Studierende aller Fachbereiche der Universität Gießen dem genossenen Französischunterricht ein schlechteres Zeugnis aus als dem Englischunterricht. Während der Englischunterricht, wie das folgende Schaubild zeigt (Meißner & Beckmann 2007), vorwiegend zwischen „sehr gut“ und „befriedigend“ beurteilt wird, ergibt sich für den Französischunterricht eine viel größere Spannweite: 15 Prozent ‚sehr guten‘ Beurteilungen stehen 31

⁶ Deutschland zählt allein über 33.000 Lehrende des Französischen (an Schulen). Schon die Zahl macht deutlich, dass ‚veröffentlichte Meinungen‘ noch keinen Anspruch auf Repräsentativität haben können. Sie sagen wenig aus über den konkreten Unterricht von Lehrerin A oder Lehrer B. Dennoch hält sich hartnäckig die Kritik an der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer.

⁷ Von den romanischen Sprachen wird Französisch ausgewählt, weil der Unterricht dieser Sprache der am besten untersuchte ist. Von den ca. 9,6 Mio. Schülerinnen und Schülern im allgemeinen deutschen Bildungswesen belegen ca. 1,7 Mio. das Fach Französisch. In der Population ‚Studierende‘ erreichen Erfahrungen mit anderen Sprachen nicht die zur Definition von Signifikanz erforderlichen statistischen Größenordnungen.

Prozent gegenüber, die dem schulischen Unterricht von Französisch die Note „ausreichend“ oder deutlich schlechter zuerkennen.



Das dürftige Lernerlebnis korreliert einerseits mit den Einbußen an Lernern, die der Französischunterricht seit Jahrzehnten als Wahlpflichtfach hinnehmen muss (Meißner 1999; Meißner & Lang 2005). So notiert Bittner (2003: 52) in einer quantitativen Untersuchung, die 1276 Hamburger Schülerinnen und Schüler erfasst:

Die drei häufigsten Abwahlgründe sind schlechte Zensuren, ein zu großer Schwierigkeitsgrad des Faches und Kritik an der Unterrichtsgestaltung. Sie alle [...] sind durch das Unterrichtsgeschehen beeinflussbar.

Die Kritik betrifft zentral die ‚Vermittlungskompetenz‘ der Lehrenden und damit auch die qualitativ unzureichende fachdidaktische Ausbildung in der Ersten Phase. (Denn für die zweite lassen sich keine Unterschiede zum Fach Englisch nachweisen.) Daneben wirken weitere Faktoren, wie etwa die heterogene Zusammensetzung von Französischkursen. Gerade dies aber wäre

ein weiterer Grund, den didaktischen Anteil an der Ausbildung adäquat auszustatten...

Der Vergleich zu Englisch rückt in der Tat die geringe Anzahl der didaktischen Professuren in der Romanistik in den Vordergrund, deren Zahl etwa nur halb so stark ist wie die in der Anglistik, obwohl sich die Anzahl der lehrerbildenden Institute der Romanistik kaum von jenen der Anglistik unterscheidet⁸. Offensichtlich geben sich viele romanistische Institute damit zufrieden, die Fachdidaktik ‚minimal zu fahren‘, indem sie diese abgeordneten Praktikern anvertrauen, die sie eben nicht oder nur eingeschränkt theoriebasiert vertreten können. Anders gesagt: Sie orientieren die Ausbildung primär an philologischen Interessen und überlassen die berufsbezogene Lehrerbildung der Praxis. So entsteht unter Französisch- und Spanischlehrern ein häufig feststellbares Theoriedefizit im Vermittlungsbereich ihres Fachunterrichts.

Die Fachdidaktiken drohen bei der Fach-zu-Fach-Integration im Zeichen knapper Haushalte zum Steinbruch für Stellen der einzelwissenschaftlichen Disziplinen zu werden. Die schwierige Integrationsleistung von Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik wird so den Studierenden abverlangt, [...]. Im Fächeregoismus wird ein Interesse für die Lehrerbildung oftmals erst bei der Verteilung von Ressourcen entdeckt; ... (Wissenschaftsrat 2001: 29)

Auch die schon erwähnte KMK hat mehrfach die Notwendigkeit einer fundierten fachdidaktischen Ausbildung der Lehrenden unterstrichen und dabei auf die Bedeutung qualifizierter vermittlungswissenschaftlicher Forschungs- (sic) und Lehrkompetenz hingewiesen:

Von verschiedensten Seiten werden nicht erst in jüngster Zeit Klagen über die mangelnde Qualität der Lehrerbildung in Deutschland laut. Die Breite der Debatte resultiert aus der großen gesellschaftspolitischen Bedeutung der Schule, ihrer Lehrer und damit auch deren Ausbildung. Ihre Defizite werden in der Länge, dem Verlauf und der Organisation sowohl des Studiums als auch des Referendariates sowie der Funktion und Leistung der beteiligten Disziplinen gesehen.

⁸ Zurzeit bestehen 29 romanistische und 57 anglistische fachdidaktische Professuren (Zydatiß 1998: 117 ff.; aktualisierte Zählung).

Eine Untersuchung zum fachdidaktischen Angebot in der Romanistik im Jahre 2001/02 belegt deutschlandweit die relative Konturlosigkeit romanistischer Veranstaltungen. Solche heißen plakativ: ‚Probleme (des Spanischunterrichts)...‘ oder ‚Theorie und Praxis...‘. Es ist nicht möglich abzuschätzen, inwieweit sich hinter derlei Formulierungen ein rein praktizistisches Angebot verbirgt, das nach dem Gießkannenprinzip die Stoffe auswählt. Die Seminare werden von einem Studienrat i.H. veranstaltet.

Einführung in die Didaktik der französischen Sprache
Theorie und Praxis des Französischunterrichts an Gymnasien, Kurs A
Theorie und Praxis des Französischunterrichts an Gymnasien, Kurs B
Theorie und Praxis des Französischunterrichts an Realschulen, Kurs A
Theorie und Praxis des Französischunterrichts an Realschulen, Kurs B
Kolloquium für Examenskandidat/inn/en

Anders verhält es sich in der Englischdidaktik. Hier folgen auf die obligatorische Einführung in die Englischdidaktik differenzierende Seminare: Content Teaching and Language Learning, Investigating Foreign Language Learning, Using Media in the EFL Classroom.... Daneben fanden Kolloquien mit Hochschullehrenden von anderen Universitäten statt. Für Doktoranden wurden entsprechende Kolloquien angeboten. Die Veranstaltungen wurden von einer Professorin und einem erfahrenen Studienrat i.H. verantwortet und durchgeführt. – Die Didaktik der romanischen Sprachen ist, abgesehen von einzelnen Standorten, weit davon entfernt, jenen Standard zu erreichen, den der Wissenschaftsrat (2001: 72) empfiehlt:

Wissensgesellschaften sind auf belastbare Forschungsergebnisse zur Wissensverwendung und -vermittlung angewiesen. Der Wissenschaftsrat spricht der Fachdidaktik unabhängig von ihrer Bezeichnung in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu. Er empfiehlt, den ausschließlichen Bezug der Fachdidaktik auf Schulfächer aufzugeben und den Forschungsansatz in Richtung auf allgemeinere Problemstellungen der Wissensverwendung und -vermittlung weiterzuentwickeln. Des Weiteren hält er eine signifikante Verbesserung des fachdidaktischen Forschungsaufkommens für dringend geboten. Dies wird allerdings nur möglich sein, wenn den vielfach unterkritisch ausgestatteten Fachdidaktiken die übliche und für entsprechende Forschungsanstrengungen unverzichtbare Ausstattung zur Verfügung gestellt und vor dem Zugriff durch die Fachdisziplinen gesichert wird.

Der Ausbau fachdidaktischer Forschung wird derzeit durch erhebliche Rekrutierungsprobleme behindert. [...] Eine gezielte Nachwuchsförderung scheint in diesem Bereich dringend geboten.

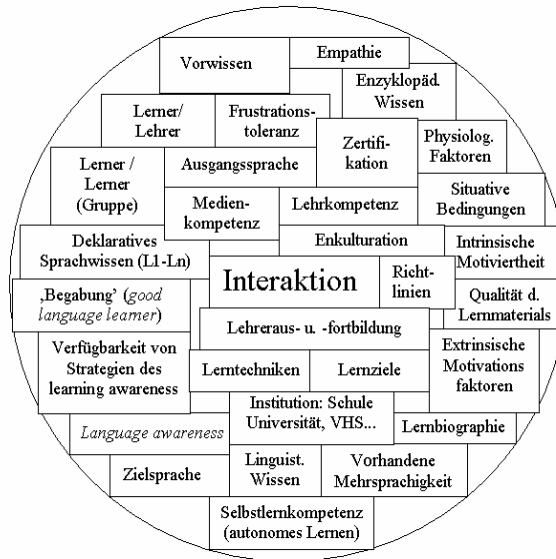
Fachliche Lehre mit oder ohne empirisch fundierter Theorie vom Lehren

Das heikle [...] ist, dass Lehrer und Schüler ihr tägliches Tun nicht durch die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung zu legitimieren brauchen. (Schwerdtfeger 1992: 81).

Der Zwang zum Handeln unter dem Druck des Unterrichtsalltags und ohne eine handlungsleitende 'Theorie guten Unterrichts' führt zur Ausprägung von Routinen sowie lehrereigener 'subjektiver' Theorien, mit denen Lehrkräfte aufgrund ihrer Alltagserfahrungen das unterrichtliche Handeln strukturieren und legitimieren. (vgl. Krumm 1995: 476 f.)

Unterrichten ist eine spezifische Form des Handelns und es handelt bereits, wer agiert. ‚Lehrerfahrung‘ sammelt bereits derjenige, der mit einer Lerngruppe im Sinne einer Lehrintention agiert, unabhängig von der durch kompetente Unterrichtsüberprüfung erfolgten Validierung der unterrichtlichen Tätigkeit. Diese kann sinnvollerweise nur im Einklang mit den Erkenntnissen der fachdidaktischen Theorie und auf der Höhe ihres *state of the art* erfolgen. Fachdidaktische Forschung ist daher für die Erarbeitung einer fachunterrichtlichen handlungstragenden Theorie unerlässlich. Wird ohne Kenntnis fachdidaktischer Theorie ausgebildet – und vieles spricht dafür, dass dies immer wieder geschieht –, so sind die Lehrenden und schlimmer noch ihre Ausbilder auf die eigenen subjektiven Theorien zurückgeworfen. Leider ist eine solche Wissenschaftsferne unter den Lehrenden romanischer Fremdsprachen nicht selten anzutreffen (zu den erheblichen Risiken: Helmke et al. 2006).

Die handlungsleitende Theorie kann nach Auffassung der Wissenschaften vom Lernen nur aus der empirischen Analyse der unterrichtlichen Faktorenkomplexion gewonnen werden. Das folgende Schaubild nennt wesentliche Variablen dieser Komplexion. Es handelt sich um eine offene Liste. Die dargestellten Etiketten machen die Interdependenz des Gefüges nicht deutlich. Die einzelnen Variablen selbst sind von höchst unterschiedlicher Komplexität.



Faktorenkomplexion (Meißner 2000)

Selbstverständlich wurde die Variablenkomplexion in unterschiedlichen Modellen dargestellt. Ihre wissenschaftliche Erfassung geschieht vermittels quantitativ und qualitativ empirischer Forschungsverfahren. Lehrende benötigen zumindest die Kompetenz, die sich aus der Forschungsmethodik herleitende Validität zu verstehen, denn sie erlaubt die Bewertung von Aussagen, welche den Kernbereich ihrer beruflichen Tätigkeit bildet. Forschungen zur Faktorenkomplexion betreffen den Kernbereich des fachdidaktischen Gegenstandes. Als methodische Standards empirischer Forschung (zu der fachdidaktische Hochschullehrer befähigt sein müssen) seien in Anlehnung an Henrici (1990) folgende Kriterien genannt:

1. Art und Vergleichbarkeit der Daten: qualitative vs. quantitative Verfahren, hetero- vs. homogene Daten, Sprachverarbeitungsdaten vs. Daten zur sozialen Interaktion (z.B. im Klassenraum) vs. subjektivexplizierende Daten, introspektive Daten vs. solche der teilnehmenden Beobachtung, punktuelle vs. kontinuierliche Daten, Produkt- vs. Prozessdaten, Longitudinaldaten u.a.m.;

2. Design fachdidaktischer Studien: Fallstudien, narrativ-exploratorische Forschung, Subjektive Theorienforschung, labor-experimentelle Forschungen etwa zur Effizienz von Lehrverfahren, Handlungsverlaufsforchung, fragebogenbasierte quantitative Forschung, Auswertung von Statistiken der Bildungsforschung im Bereich Fremdsprachenlernen u.a.m.;
3. Gewinnung von Kategorien: deduktive vs. induktive Ermittlung;
4. Gültigkeit und Generalisierbarkeit von Daten: Anzahl der Probanden, Versuchs- und Kontrollgruppen, externe und interne Validität, Triangulierung bei qualitativer Forschung, Statistik und statistische Reliabilität;
5. Vergleichbarkeit von Daten: Standardisierung von Experimenten, Reliabilität und Validität, Variablenkontrolle (Anzahl, Bedeutung, Vergleichbarkeit);
6. Gegenstandsangemessenheit;
7. Replizierbarkeit der Aussagen: Identität und Strukturgleichheit von Gegenstand, Daten und Methoden;
8. Nachvollziehbarkeit: Objektivität/Subjektivität, Tiefe der Interpretation usw.
9. Generierung von (Forschungs-)Hypothesen aufgrund empirisch abgesicherter Forschung.

Womit es die Fremdsprachendidaktik zu tun hat, resümieren Christ & Hüllen (1995: 1):

Fremdsprachendidaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in jeglichem institutionellen Zusammenhang. [...] Die Formulierung 'Lehren und Lernen fremder Sprachen in einem institutionellen Zusammenhang' lässt [folgende] Interessenszentren der Fremdsprachendidaktik. Fremdsprachen. Fremdsprachendidaktik untersucht den **Lehrer** und den **Vorgang des Lehrens** fremder Sprachen. Sie betrachtet den **Lerner** und den **Prozess des Lernens**. Mit dem Begriff 'fremd' kommt die psychologisch bedeutsame Nichtübereinstimmung mit der **erworbenen ersten Sprache** und weiterhin die **interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts** in den Blick. Sprache für den Unterricht untersuchen bedeutet sowohl die Sprache als **Medium des Unterrichts** wie auch die Sprache als **Inhalt des Unterrichts** zu thematisieren. Bei der Untersuchung sprachlicher Inhalte verdient der **Literaturunterricht** besondere Beachtung. Der **institutionelle Zusammenhang** gibt schließlich dem Lehren und

Lernen spezifische, teils fördernde, teils hemmende Eigenschaften, deren Analyse ein wichtiges Interessenszentrum der Fremdsprachendidaktik darstellt.

Die vorausgegangenen Skizzierungen machen deutlich, dass sich fachdidaktische Forschung nicht als Feierabendbeschäftigung ‚nach der Schule‘ durchführen lässt. Zu ihrer Durchführung bedarf es einer spezifischen Forschungskompetenz, die in eindeutigen Qualifikationsarbeiten nachgewiesen wird (Sauer 2006)⁹. Kommen wir auf den in der Überschrift genannten Ausbildungsaspekt zurück, so lässt sich sagen, dass Lehrende, die in ihrem Studium nicht mit den Grundsätzen empirischer Forschung vertraut gemacht wurden, dieser auch in den Jahrzehnten ihrer beruflichen Tätigkeit oft verständnislos gegenüberstehen.

Standards in der fachdidaktischen Ausbildung von Lehrenden romanischer Zielsprachen

Hier ist selbstverständlich das für jeden akademischen Unterricht geltende Gebot der Einheit von Forschung und Lehre zu nennen, das zu seiner Verwirklichung der Implementierung fachdidaktischer Professuren bedarf. Denn auch für die Fachdidaktiken gilt das Gebot der Einheit von Forschung und Lehre, was die Möglichkeit der akademischen Qualifikation im Gegenstandsbereich der Didaktik der romanischen Sprachen implizieren muss. Eine fachdidaktische Ausbildung ohne in diesem Sinne qualifizierte Fachdidaktik verhindert, dass die Fachdidaktiken überhaupt qualifizierten Nachwuchs heranziehen können!

Die folgende Aufzählung von Kompetenzen erscheint für die Definition von Standards grundlegend, die in der fachdidaktischen Ausbildung greifen. Zu deren Beschreibung gehen wir in zwei Schritten vor: Zunächst seien die allgemeinen, für alle Fachdidaktiken gültigen Lernziele genannt. Sodann werden diese allgemeinen Beschreibungen auf die Spezifik der Didaktik romanischer Sprachen bezogen.

⁹ Es wird hier nicht auf die zum Teil völlig abstrusen Vorstellungen eingegangen, die ab und an nicht nur in den Fachwissenschaften anzutreffen sind, sondern auch bei Schulaufsichtsbeamten und Lehrern, denen selbst jedes Verständnis für fachdidaktische Forschung abgeht.

1. Fähigkeit, fachdidaktische Theorien und Konzeptionen zu rezipieren, zu reflektieren und auf schulische und außerschulische Praxisfelder zu beziehen.
2. Fähigkeit, fachwissenschaftliche und bildungswissenschaftliche Theorien und Konzeptionen auf fachdidaktische Konzeptionen zu beziehen.
3. Fähigkeit, Fachunterricht in unterschiedlicher Breite und Tiefe begründet zu planen.
4. Fähigkeit, Fachunterricht adressatenorientiert zu gestalten.
5. Fähigkeit, Modelle und Kriterien der Lernstandserhebung sowie der Beurteilung auf fachliches Lernen zu beziehen.
6. Fähigkeit, die eigenen fachlichen Lernprozesse sowie die eigenen Lehrerfahrungen zu analysieren und zu beurteilen.
7. Fähigkeit, fachliche und fachübergreifende Themen zu kommunizieren.
8. Fähigkeit zur Analyse von Kommunikationsprozessen im Unterricht und zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Öffentlichkeit.
9. Fähigkeit, fachdidaktische Forschung zu rezipieren und an Forschungsvorhaben mitzuwirken.
10. Fähigkeit, an der Weiterentwicklung von Unterricht, Curricula und Schule mitzuwirken.

Wie man sieht, sind die von der DGF aufgezählten Lernzielkomplexe nicht trennscharf. So setzt die Fähigkeit zur Reflexion von fachdidaktischen Konzepten immer schon ein relativ spezifisches Wissen voraus; im Fall der Didaktiken der romanischen Sprachen etwa zu Mutter-, Zweit- und Fremdsprache, zum Erst-, Zweit- und Drittsprachenerwerb, zur mentalen Verarbeitung der Teilfertigkeiten, zur Initiierung von Lernprozessen durch Aufgaben, zur Erstellung von summativen und formativen Tests, zur Validierung von Lehr- und Lernmethoden, zur Triangulierung von Daten, im Bereich der Kultur zur Didaktik des Fremdverstehens usw. voraus.

Mögliche Inhalte für fachdidaktische Module

Die DGF beschreibt den Erwerb der fachdidaktischen Kompetenzen innerhalb von drei fachdidaktischen Modulen. Modul 1 ‚Grundlagen‘ ließe sich für eine Fachdidaktik der romanischen Sprachen und Literaturen etwa wie folgt füllen:

Erst- und Zweit- und Drittsprachenerwerb; Modellierung des mentalen Lexikons (form- und inhaltsbezogene lexikalische Speicherungsmodelle);

Vernetzung sprachlicher Daten im mentalen Lexikon: Identifikations- und Zugriffsprozeduren; Teilfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben; Lernersprache. Spezifik des Tertiärsprachenerwerbs (romanische Zielsprachen)/Mehrsprachigkeitsdidaktik, Rolle des sprachlichen Transfers.

Sprache und Sprachnutzung: Muttersprache – Zweitsprache – Fremdsprache; Konstruktion eines Sprachcurriculum; sprachliche Minima: *Français Fondamental – Livello Soglia...* – *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GeR); Bestimmung von Niveaustufen nach dem GeR; Test- und Konstruktion von summativen und formativen Aufgaben; Methodik.

Planung und Analyse von Unterricht: Lerntheorien in ihrer Bedeutung für den Gegenstandsbereich Fremdsprachenerwerb; Methodengeschichte (Überblick); Sozialformen, Autonomes Lernen, Lernen im ‚Offenen Klassenzimmer‘, Lehrwerk- und Materialanalyse: Lernerwörterbücher; Lerngrammatiken, Unterrichtsentwürfe; Mediendidaktik, Möglichkeiten der Aktionsforschung. Unterrichts- und Lernverfahren: Lernen an Texten: strukturierendes Lesen; Dossierkonstruktion, Aufgabenkonstruktion nach Teilfertigkeiten; formative Tests; summative Tests.

Lehrer – Lerner – Lernort: Selbstverständnis von Lehrenden; soziale Rollen von Lehrenden romanischer Sprachen, Fremdsprachen in der ‚eigenen‘ Gesellschaft; Sprach- und Sprachenpolitik, die Sprachen der EU.

Landeskundedidaktik und interkulturelles Lernen: Kultur als Repertoire von Themen; soziale auto- und heterokulturelle Stereotypen und Identifikationsstrukturen; Didaktik des Fremdverstehens; die Fremdsprachenklasse als Dritter interkultureller Ort; Grundzüge der Didaktik der Sozialwissenschaften: Problematisierung, Mehrperspektivität, Ursachen und Folgen, Reichweite von Aussagen; Organisation des Unterrichtsgesprächs bzw. fremdsprachigen Unterrichtsgesprächs, Themenzentrierte Landeskunde; ‚Landeskunde als Forschungsprojekt (Schüler)‘, internationales Projektlernen.

Literaturdidaktik: Fremdsprachlicher Literaturunterricht eröffnet Lernern vielfältige Möglichkeiten, über ganz unterschiedliche Inhalte nachzudenken und zu sprechen. Dies rückt insbesondere ‚leseorientierte Ansätze‘ in das Zentrum der unterrichtlichen Steuerung. Die Didaktik muss diese Spielräume für unterschiedliche „Sinnbildungen“ (Bredella 2003: 57) bieten. Daher nimmt sie nicht allein den Text selbst in den Fokus, sondern die Tätigkeit und die Wirkung des Lesens auf den Leser bzw. Lerner. Dies erklärt das grundlegende Interesse der Literaturdidaktik an empirischen Forschungen zum Leseverhalten.

Last but not least: Prüfungen und Examen

Wie dieser Artikel deutlich machte, erklären sich die schweren Mängel in der fachdidaktischen Ausbildung der Ersten Phase daraus, dass die Fachdidaktik in den Fächern bzw. außerhalb der Wissenschaften vom Lernen oft nicht den Status genießt, der ihr aus Sicht der berufsbezogenen Ausbildung zukommen müsste. Weil sie an vielen Universitäten gezielt nicht nach Kriterien ausgestattet wird, die erst eine wissenschaftsbasierte Ausbildung erlauben, wird ihr – paradoxerweise – häufig der Vorwurf mangelnder Wissenschaftlichkeit gemacht. Diese Situation konterkariert Maßnahmen zur Optimierung der Lehrerausbildung, ohne die jedoch wiederum eine nachhaltige Verbesserung der Unterrichtsqualität im allgemeinbildenden Schulwesen nicht möglich ist. Genau diese Lage spiegelt sich oft in den Prüfungsordnungen und Prüfungspraxen wider. Auch hier wird das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre unterlaufen, solange die Fachdidaktik nicht von ausgewiesenem fachdidaktischem Personal geprüft wird (Habilitation in Fachdidaktik, gleichwertige Leistungen, Berufung auf eine fachdidaktische Professur). Doch wirken nicht nur ‚fachfremde‘ Prüfungen durch Nichtdidaktiker dem Anspruch auf eine wissenschaftlich begründete Ausbildung entgegen, wichtig ist ebenfalls die Stellung der Fachdidaktik im Examen. Auch hier ist quantitativ wie qualitativ eine angemessene Präsenz unerlässlich. Im Rahmen des DGF-Modells beträfe dies einen Anteil von etwa einem Drittel des gesamten Prüfungsvolumens. Das impliziert, dass die Examensarbeit auch in der Fachdidaktik geschrieben werden kann. Dies ist übrigens eine wichtige Bedingung für die Qualifikation fachdidaktischen Nachwuchses, ohne den langfristig alle Anstrengungen zur Verbesserung der Lehr- und Lernqualität in den verschiedenen Ausbildungsbereichen *lettre morte* bleiben.

Literatur

- Altmann, Howard B., 1983. "Training foreign language teachers for learner-centered instruction: deep structures, surface structures and transformations", in: Alatis, J. et al., (eds.), *GURT '83: Applied linguistics and the preparation of second language teachers: Toward a rationale*. Washington D.C., 19-25.
- Bartsch, Karl, 1883. *Gesammelte Vorträge und Aufsätze*. Freiburg u. Tübingen: Mohr.

- Bauer, E./Benninger, E./Blümel, A./Brüggemann, S./Cullmann, T./Mewes, A./Minneken, H./Nohen-Khan, S./Rosenbach, I./Weber, I./Wollschläger, S., 1997. „Erste Phase und Referendariat: Französischlehrer-Ausbildung 1997“, in: *französisch heute* 28, 206-209.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, 2003. „Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen“, in: dies., 475-481.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.), 1995. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen und Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.), 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. völlig neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.), 2003. *Fremdsprachenlehrerausbildung*. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bittner, Christoph, 2003. „Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht. Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe“, in: *französisch heute* 34, 338-353.
- Bludau, Michael/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Raasch, Albert/Zapp, Franz Josef, 1973. „Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers“, in: *Neusprachliche Mitteilungen* 26, 194-198.
- Bologna-Erklärung, 2000. *The Bologna Declaration on the European Higher Education Space*. Follow-up report on developments in Germany. 15 September 2000.
- Borg, Serge, 2001. *Le métier du professeur de français en l'an 2000: mutations et perspectives*. (Revue de didactologie des langues-cultures 2). GERFLINT. Florianópolis: SEDIFRALE.
- Bredella, Lothar, 2003. „Literaturwissenschaft“, in: Bausch et al., 54-60.
- Byram, Michael, 1999. „Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning“, in: Bedella, Lothar/Delanoy, Werner, (Hgg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht: Das Verhältnis von Eigenem und Fremdem*. Tübingen: Narr, 358-380.
- Caspari, Daniela, 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Casper-Hehne, Hiltraud/Koreik, Uwe/Middeke, Annegret, (Hgg.), 2006. *Die Neustrukturierung von Studiengängen ‚Deutsch als Fremdsprache‘*. Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.-19. November 2005 (Hannover). Göttingen: Universitätsverlag.

- Christ, Herbert/Hüllen, Werner, 1995: „Fremdsprachendidaktik“, in: Bausch et al., 1-7.
- Christ, Herbert, 2006. « Du maître de langue au 'Neuphilologe'. La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du XIX^e siècle », in: Lépinette et al., 47-62
- Christmann, Hans-Helmut , 1972. „Fremdsprachenunterricht in der Schule – Lehrerbildung und Universität“, in: *französisch heute* 3, 91-94.
- De Florio-Hansen, Inez, (Koord.), 1998. *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27.
- Duxa, Susanne, 2005. „Unterrichtsbeobachtung - Kontrollinstrument oder Mittel zur professionellen Entwicklung“, in: Duxa, Susanne/Hu, Adelheid/Schmenk, Barbara, (Hgg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 296-313.
- Ehnert, Rolf/Königs, Frank G., (Hgg.), 2000. *Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerbildung*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 59. Regensburg: Becker-Kuns.
- Etzold, Sabine, 1999. „Lehrer lernen lehren“, in: *DIE ZEIT* 25.3.1999, Nr. 13, 46.
- Etzold, Sabine, 2000. „Die Leiden der Lehrer. Neue Untersuchungen geben Aufschluss zu einem schwierigen Beruf“, in: *DIE ZEIT* 23.11.2000, Nr. 48, 41.
- Gabel, Petra, 1996. *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch*. Wunsch und Wirklichkeit. Tübingen: Narr.
- Gier, Albert, 2000. *Romanistik*. Was sie kann, was sie will. Reinbeck: rororo.
- Gogolin, Ingrid, 2001. „Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung“. www.uni-magdeburg.de/iw/web/dgfe/heft23/Lehrerbildung.htm#_VPID_4
- Haßler, Gerda, 2006. « Les maîtres de langue et la constitution de la philologie romane en Allemagne », in: Lépinette et al., 22-46.
- Helmke, Andreas/Helmke, Tuyet/Heyne, Nora/Nordheider, Iris/Schrader, Friedrich-Wilhelm, 2006. „Analyse und Bewertung von Fremdsprachenunterricht mit Hilfe von standardisierten Erhebungsinstrumenten“, in: Jung, 537-548.
- Henrici, Gerd, 1990. „L2 Classroom Research: Die Erforschung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, 21-61.

- Hermes, Liesel, 1997. „Action Research und Lehrerbildung“, in: *Fremdsprachen und Hochschule* 49, 5-17.
- Hermes, Liesel/Schmid-Schönbein, Gisela, 1998. *Fremdsprachen lehren lernen - Lehrerbildung in der Diskussion*. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF, Koblenz, 6.-8.10.1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Jung, Udo H. O., (Hg.), 2006. *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (4. vollst. überarb. Auflage).
- Klippel, Friederike, 2003. „Fremdsprachenlehrerbildung: eine Stärken-Schwächen-Analyse“, in: Bausch et al., 114-123.
- KMK, 1998. *Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fremdsprachen*. Bericht des Schulausschusses/Unterausschusses ‚Lehrerbildung‘ über länderübergreifend umsetzbare Vorschläge zu dem Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe des Schulausschusses. (Internes Papier).
- Königs, Frank G., 2000. „Aus der Praxis für die Praxis? Ja, aber nicht nur! Überlegungen zur Rolle der Praktika in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern, insbesondere für Deutsch als Fremdsprache“, in: Ehner/Königs, 1-14.
- Königs, Frank G., 2006. „Holzweg – Umweg – Lösungsweg? Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache“, in: Casper-Hehne et al., 1-16.
- Legutke, Michael K./Schocker-von Ditfurth, Marita, 2006. „Teacher Preparation: Second Language“, in: Keith Brown (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Cambridge: CUP (2nd ed.), Vol. XII, 512-521.
- Legutke, Michael K./Schocker-von Ditfurth, Marita (Hgg.), 2003. *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Festschrift für Christoph Edelhoff. Tübingen: Narr.
- Leupold, Eynar, 2002. *Französisch unterrichten*. Grundlagen, Methoden, Anregungen. Seelze: Kallmeyersche Buchhandlung.
- Lépinette, Brigitte/Jiménez, María Elena/Pinilla, Julia, (éds.), 2005. *L'enseignement du français en Europe autour du XIX^e siècle*. Histoire professionnelle et sociale. Documents 33/34.
- Mehlhorn, Grit, 2006a. „Praktika in der Fremdsprachenlehrerbildung“, in: Jung, 499-503.
- Mehlhorn, Grit, 2006b. „Der Bereich 'Schlüsselqualifikation' in den gestuften Studiengängen“, in: Casper-Hehne et al., 143-154.
- Meißner, Franz-Joseph, 1999. „Lernerkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II in der Bundesstatistik 1989 und zehn Jahre danach“, in: *französisch heute* 30, 346-351.

- Meißner, Franz-Joseph, 2000. „Interaktion – als Gegenstand unterrichtlicher Kommunikation und prozessorientierter Forschung“, in: Bausch et al. (Hgg.). *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 161-170.
- Meißner, Franz-Joseph, 2003. „Zur fachdidaktischen Ausbildung von Lehrenden romanischer Fremdsprachen. Angebot – Modularisierung – Berufsorientierung“, in: Bausch et al., 157-167.
- Meißner, Franz-Joseph & Beckmann, Christine, 2007. *Erfahrungen von Studierenden mit ihrem schulischen Fremdsprachenunterricht*. Eine quantitative Untersuchung zu Hörern aller Fachbereiche. (in Arbeit).
- Meißner, Franz-Joseph/Lang, Andreas, 2005. „Fremdsprachenunterricht in Deutschland in der Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums im Europäischen Jahr der Sprachen (2000/1)“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16 (2), 187-216.
- Meißner, Franz-Joseph/Königs, Frank G./Leupold, Eynar/Reinfried, Marcus/Senger, Ulrike, (Red.), 2001. „Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen (Ergebnisse einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung, 23./24. März 2000, Schloss Rauischholzhausen)“, in: *französisch heute* 32, 212-224.
- Rebel, Karlheinz, 2003. „Der Umgang mit Wissen in der Lehrerfortbildung“, in: Legutke/ Schocker-von Ditfurth, 203-224.
- Reinfried, Marcus, 1998. „Die Ausbildung zum neusprachlichen Gymnasiallehrer: eine Reform ist überfällig“, in: Zydati, 248-270.
- Sauer, Helmut, 2006. *Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Rainer, 2000. „Das Studienelement 'Praktikum' im Magisterstudien-gang Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld“, in: Eh-nert/Königs, 37-63.
- Schocker-von Ditfurth, Marita, 2003. „Vom ignoranten Anfänger zum erfah-renen Experten? Die berufliche Entwicklung angehende/r Fremdspra-chenlehrer/innen im Diskurs der Ausbildungsforschung“, in: Le-gutke/Schocker-von Ditfurth, 181-200.
- Schröder, Konrad, 1997. „Die Philosophische Fakultät und die Didaktiken. Augsburger Anmerkungen zu 25 Jahren Fachdidaktik in Bayern“, in: Al-tenberger, Werner, (Hg.). *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg: Wißner, 147-158.
- Schwerdtfeger, Inge C., 1992. „Diskussion um die Fertigkeiten im Fremd-sprachenunterricht – eine Endlosschleife?“, in: *Zeitschrift für Fremdspra-chenforschung* 3 (1), 79-85.

- Terhart, Ewald, 2007. Standards in der Lehrerbildung. Eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft* 35, 2-14.
- Tesch, Bernd, 2006. „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch: Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht“, in: *französisch heute* 37, 229-239.
- Weinert, F. E., 2001. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Weinert, Franz E. (Hg.). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel, 17-31.
- Wissenschaftsrat, 2001. „Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung“, in: <http://www.wissenschaftsrat.de>.
- Zydati, Wolfgang, 1998. „Curriculare Konturen einer berufs- und wissenschaftsbezogenen Fremdsprachenlehrerbildung“, in: Zydati, 271-351.
- Zydati, Wolfgang/Klippel, Friederike, 1998. „Ergebnisse einer Umfrage der DGFF zur Ausstattung der fremdsprachendidaktischen Professuren“, in: Zydati, 115-138.
- Zydati, Wolfgang, (Hg.), 1998. *Fremdsprachenlehrerbildung – Reform oder Konkurrenz*. Berlin und München: Langenscheidt.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS¹) und die Fremdsprachenausbildung in romanistischen Studiengängen

Gerald BERNHARD, Bochum

0. Das Motto der Aachener Tagung *Fachliche Standards und europäische Mobilität: Die Romanistik in neuen Studiengängen?* ergibt sich aus den Anforderungen, die der so genannte Bologna-Prozess seit Mitte der 90er Jahre in die europäische Schul- und Hochschullandschaft getragen hat. Im Rahmen der angestrebten Europäisierungsbemühungen im Hochschulraum wird (zudem) auch der Ruf der Wirtschaft und einflussreicher Institutionen nach Standardisierung immer lauter. Auch wenn die europäische Mobilität nicht in dem Umfang vorstatten geht, wie sich dies die Initiatoren des Bologna-Prozesses vorgestellt haben, so ist doch eine Annäherung unter den europäischen Hochschulkulturen zu beobachten. Auch fachliche Standards sind durch die Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Traditionen und Fachkulturen zumindest in ihrer unterschiedlichen Ausprägung deutlicher geworden. Diese Form der innereuropäischen Annäherung wird, so bleibt zu hoffen, freilich die Quantifizierbarkeit und Rigidität von bspw. europäischen Industrienormen nicht erreichen, sondern stattdessen – und diese Alternative ist durchaus ernsthaft zu betrachten – das gegenseitige Verständnis für Anerkennung von Studieninhalten verstärken. Es gilt also auch das Motto *variatio delectat*, und vielleicht ist dem ein *et vivat* hinzuzufügen. Dieser Grundsatz mag auch für einen grundlegenden Teil unserer alten wie neuen romanistischen Studiengänge beherzigt werden, nämlich den der Sprachpraxis, jetzt Fremdsprachenausbildung, wo die unterschiedlichen muttersprachlichen Voraussetzungen unterschiedliche Zugangswege zu den Kompetenzniveaus des Referenzrahmens wichtig erscheinen lassen.

¹ Abrufbar z.B. über die Homepage des Goetheinstitutes: www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm

1. Der europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und die Fremdsprachenausbildung in romanistischen Studiengängen

engl.: [Originalversion] A Common Framework of Reference for Languages. Learning. Teaching. Assessment.; frz.: Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.; sp.: Cuadro común Europeo de Referencia. Aprendizaje, enseñanza, evaluación.; it.: Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.

1.1. Geschichte des europäischen Referenzrahmens

Seit den frühen 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts gibt es mehrere zwischenstaatliche Initiativen zur didaktischen, auch zur staatsbürgerlichen, Herausforderung *Europäische Mehrsprachigkeit*. Ein wichtiges Ereignis im Rahmen dieser Gesprächsrunden stellte das Symposium europäischer Regierungsvertreter im November 1991 in Rüschlikon (Kanton Zürich, ca. 6 km vom Stadtzentrum entfernt) dar. Hierin lag sozusagen der Startschuss zu einer Ausarbeitung eines europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der im Jahre 2001 zuerst in englischer Sprache erscheinen konnte². Die jahrhundertalten Erfahrungen der eidgenössischen Sprachpolitik waren hierbei sicherlich ein wichtiges Movens für die Wahl des Austragungsortes der Tagung³.

1.2. Wissenschaftliche Grundlagen des Referenzrahmens

Der Untertitel des Referenzrahmens lautet *Lernen, Lehren, Beurteilen*. Diese drei spezifizierenden und (an)leitenden Leitbegriffe kreisen um den zentralen

² Die Aachener Tagung begeht also gewissermaßen das 15-jährige Jubiläum des GERS.

³ Eine wichtige Rolle der Initiative kommt hierbei auch dem *Europäischen Jahr der Sprachen 2001* zu. Hierin spricht sich der Europarat – der neben 41 europäischen Staaten, incl. der Türkei auch die USA und Israel als beobachtende Staaten umfasst – für eine Förderung der europäischen Mehrsprachigkeit aus. Unter dem damaligen Generalsekretär des Europarats Schwimmer (Österreich) wird neben dieser Forderung auch deutlich, dass die Praxis des exzessiven Gebrauchs des Englischen vor allem zu Lasten der kleineren europäischen Sprachen geht, und dass **dieser** Diskrepanz zwischen der Tendenz zu wirtschaftlich induzierter Einsprachigkeit und natürlich vorhandener Mehrsprachigkeit mit besonderer Behutsamkeit begegnet werden muss. So soll(en) neben einer Lingua franca (z.Z. Englisch) eine oder mehrere europäische Sprachen neben der Muttersprache erworben werden. Der staatsbürgerlichen Eigenverantwortung der europäischen Bürger entsprechend werden hierbei verschiedene Kompetenzniveaus, denen sich die Sprecher selbst zuordnen können, zugrunde gelegt

Begriff der Kompetenz. Gemeint ist hier durchaus die kommunikative Kompetenz im Sinne von Jürgen Habermas (1971), die zur Bewältigung in gesellschaftlich unterschiedlich relevanten Kommunikationssituationen sowohl prozedurales als auch deklaratives Wissen umfasst (GERS, Kap 2). Nicht von ungefähr steht daher das Lernen an erster Stelle. Die Basis hierfür ist, nach der so genannten pragmatischen Wende, nicht das Erlernen einer von vornherein definierten Idealkompetenz einer europäischen Kultursprache, sondern sie geht von den sprachlich-pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen der europäischen Bürger aus. Es steht also *der* Mensch als Individuum im Gesamt einer großen Gesellschaft im Mittelpunkt oder besser gesagt vor dem Referenzrahmen. Sprachen sind nicht primär Bildungsinhalte, sondern Teil einer europäischen, multilingualen Identität, und dies kollektiv wie (intra-)individuell. Grundlage für die Kompetenzstufen des Referenzrahmens bieten empirisch abgesicherte Nominal-Skalen (nicht numerisch angeordnet), die aussagekräftiger sind als die in Europa (bisher) üblichen Notenskalen⁴. Die einzelnen Kompetenzniveaus werden von A1, A2, über B1, B2 bis C1, C2 (letzteres entspricht einer umfassenden kommunikativen Kompetenz eines Muttersprachlers) angeordnet. Hier zählt jedoch nicht die Bewertung (auch die Selbstbewertung, Evaluation) nach Mängeln, sondern nach erreichtem, so genanntem *output*-orientiertem Können. Diese, auch für Selbstlerner nachvollziehbaren *can-do*-Deskriptoren (nicht etwa *must-/should-do*-Deskriptoren) sollen dem autonomen Lernen und dem Umgehen mit Erlerntem in konkreten Lebenssituationen angemessener sein als das nach wie vor beherrschende Idealbild vom *perfekten Sprecher*. Neben der Standardisierung der Niveaus bzw. der Deskriptoren liegt ein weiterer Vorteil des Referenzrahmens darin, alle Möglichkeiten des Erlernens einer Fremdsprache als L1, L2, L3... zu nutzen. Damit werden verschiedene Kompetenzstufen, bspw. von der Grundschule bis zur Universität, universell beschrieben⁵. Die Zertifizierung erreichter Sprachkenntnisse/-kompetenzen ist nicht nur im Rahmen der staatlichen Schuleinrichtungen möglich, sondern auch in demjenigen der staatlich geförderten Kulturinstitute wie z.B. Goethe-Institut, Istituti Italiani di Cultura, Istituto Cervantes etc. Die verschiedenen Formen der Zertifizierung (TELC in England, CELI in Italien, UNICert in Deutschland und v.a. mehr) erlauben zudem eine Vergleichbarkeit der erworbenen Kenntnisse über die verschie-

⁴ Z.B. in Frankreich 1-20 (steigend), in Italien 1-30 (steigend), in Deutschland 1-6 (fallend) usw.

⁵ In der Schweiz findet der Referenzrahmen bspw. Anwendung in den im Alltag erforderlichen Mehrsprachigkeitssituationen der schweizerischen Bundesbahn, der Post usw.

denen Institutionsebenen hinweg⁶. Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang die Vorbildfunktion des europäischen Referenzrahmens für die Sprachausbildung in den USA.

1.3. Die einzelnen Kompetenzen des Referenzrahmens

Die zentralen Kompetenzbegriffe des Referenzrahmens treten an die Stelle eines früheren, wenn auch meist nur intuitiv so gedachten, monolithischen Begriffes von Sprache als zu beherrschendes Instrument/Werkzeug. Den Bedürfnissen des sprachhandelnden Menschen angeglichen, unterscheidet der Referenzrahmen zwischen linguistischer, pragmatischer und soziolinguistischer Kompetenz⁷. Diese drei Kompetenzgattungen beinhalten eine Verbindung von prozeduralem Wissen (*savoir faire*) und deklarativem Wissen⁸, welches um kulturelles Wissen ergänzt wird. Zu letzterem gehören z.B. enzyklopädische Informationen über die Verhältnisse der Sprachgemeinschaften, deren Sprache man erwirbt, bzw. der dort vorherrschen, auch nicht sprachlichen, Gebräuche und um mit Pierre Bourdieu zu sprechen, Habitus. Die pragmatische und die soziolinguistische Kompetenz beinhaltet demzufolge das Wissen um sprachliche Variation in Raum (Diatopie) und Gruppe (Diastratie) bzw. in Bezug auf die Angemessenheit einer Varietät in bestimmten Situationen (Diaphasie).

1.4. Die Kompetenzniveaus

Die Globalskala dient hier als Benennungsrahmen für die im Lernprozess wichtigeren Subskalen (Anhang 1), die v.a. zur lernerseitigen Selbstevalu-

⁶ Probleme hierbei bereitet allerdings noch der private Bildungsmarkt, der im Zusammenhang mit dem Spracherwerb vielleicht eher als Ausbildungsmarkt zu verzeichnen wäre, wo Wettbewerb und eine Vielzahl von Zertifikaten die *Bescheinigungslandschaft* etwas verwirren. Hier liegt auch eines der Hauptprobleme für die Universitäten, die sich bisher noch nicht an Zertifizierungsgewohnheiten außerhalb der o.g. Institute anpassen können. Paradoxerweise findet hier geradezu eine Umkehr der bisherigen Verhältnisse statt, die Einheit der Bewertung (die vorher inkompatibel war) führt nun zu einer Vielheit der zu bewertenden Institutionen.

⁷ Der Terminus 'linguistisch' ist hier sowohl als sprachliches wie auch metasprachliches Wissen zu verstehen.

⁸ Mit Coseriu 1988, der im Diskussionszusammenhang der Spracherwerbsforschung kaum Beachtung findet, sind hier das elokutionelle, das idiomatische und das expressive Wissen gemeint, welches um das 'Weltwissen' ergänzt wird.

ation dienen. Die zweidimensionale Matrix⁹ ermöglicht dem Lernenden eine Einordnung seiner eigenen Fähigkeiten in die verschiedenen Kompetenzgattungen und die jeweiligen Niveaus. Die *can do*-Beschreibungen (z.B. dt. *ich kann*, engl. *I can*, frz. *je peux*, sp. *yo puedo*, it. *riesco a*) erfordert ein nicht geringes Maß an Ehrlichkeit seitens des Lerners gegenüber sich selbst.¹⁰

2. Der Gemeinsame Europäischer Referenzrahmen und romanistische Studiengänge

Studienanfänger, die sich für einen mehr oder weniger philologisch geprägten Studiengang innerhalb der Romanistik entscheiden, sehen sich je nach Wahl der studierten Sprache(n) vor unterschiedliche Anfangshürden gestellt. In aller Regel sind Französischstudierenden mit einer umfangreicheren Fremdsprachenausbildung an der Schule konfrontiert worden als Studierende des Spanischen oder Italienischen. Hinzu kommt die unterschiedliche Dauer der Lernzeit bezüglich der unverzichtbaren Schreibkompetenzen, die nach gängiger Meinung für das Französische als schwierig, für das Italienische als mittelschwer und für das Spanische als eher leicht charakterisiert werden¹¹. Für ein erfolgreiches Absolvieren der wissenschaftlichen Studiengänge ist als Einstiegsniveau (in die verkürzten Studienzeiten von B.A. und M.A.) die Niveaustufe B2 vorgesehen. Dadurch ist die Grundlage für die Studierfähigkeit in aller Regel gegeben. Das sprachpraktische Können soll nach drei bzw. fünf Jahren auf Niveau C1 bis C2 liegen. Hinzu tritt hier an den Universitäten selbstverständlich metasprachliches Wissen sowie sprachhistorisches und synchronisches variationelles Wissen. Letztere drei Formen des Wissens werden vom gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen und die Fremdsprachenausbildung in romanistischen Studiengängen nicht erfasst; gleiches gilt für die Übersetzungsfähigkeiten, welche innerhalb der Romanistik

⁹ Probleme bereitet hierbei die Reduktion der multidimensionalen sprachlichen Wirklichkeit (s. z.B. Beruto 2002, 13-27) auf zwei Dimensionen.

¹⁰ http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf

¹¹ Die landläufige Meinung, Spanisch sei eine 'leichte Sprache', ist, eigenen nicht repräsentativen Umfragen an der Ruhr-Universität-Bochum zufolge, ein nicht zu unterschätzendes Motiv für die Wahl des Studienfaches „Romanische Philologie-Spanisch“. Das scheinbar einfachere Erreichen guter Noten, der schnelle Erfolg in einer Welt und Zeit, in welcher der viel zitierte, aber begrifflich unzureichend gefasste „(gesunde) Wettbewerb“ zu einem zentralen Schlagwort der Universitätslandschaft geworden ist, verstellt dabei allzu oft den Blick auf die vielfältigen Studieninhalte. Dies gilt 'mutatis mutandis' auch für andere philologische Studiengänge.

weiterhin erlernt werden müssen und die auf allen genannten Arten des Wissens fußen.

2.1. Sprachpraxis früher und heute

Nach der so genannten pragmatischen Wende hat sich die einzelsprachliche praktische Kompetenz von der Rezeptions- bzw. Dekodierungsebene immer mehr auf die Produktions- bzw. Enkodierungsebene verlagert. Damit einhergegangen ist sicherlich eine verbesserte *alltagssprachliche* Kompetenz ausgebildeter Romanisten, andererseits jedoch auch eine weit schwächer ausgeprägte Fähigkeit herausragende Einzeltexte, auch älterer Sprachstufen, zu verstehen bzw. zu interpretieren oder gar vorzutragen (z.B. das französische *Rolandslied*, die Werke von Dante oder von Miguel de Cervantes).

Die Verlagerung des Schwerpunktes von der Sprachkompetenz als Bildungsgut, ähnlich geschichtlichen oder kulturellen Inhalten, hin zu handlungsbasiertem Können und Wissen, stellt sicherlich ein Problem der heutigen Umorientierung der Studiengänge in der Romanistik dar. Gerade weil für viele Studierende das Sprechenkönnen (und das Schreibenkönnen/-müssen) eine zentrale Rolle im Studium einnimmt, geraten traditionelle oder auch neuere philologische Denkansätze und die Linguistik im Allgemeinen etwas ins Hintertreffen. Hierin liegt sicherlich eine große Verantwortung seitens der Lehrenden, besonders auch der Lektoren, im Rahmen der Vermittlung verschiedener Kompetenzen und deren erforderlicher Anwendungen im konkreten Sprachhandeln ebenso wie in der Textrezeption. Zudem erfordern die Selbstevaluation seitens der Lerner sowie die Fremdevaluation (durch Lektoren und andere Lehrende) erhöhtes Fingerspitzengefühl bezüglich der Vermittlungsmethoden und des zu erwartenden *Outputs*.

2.2. Module der Fremdsprachenausbildung an der Ruhr-Universität Bochum

Wie bereits erwähnt, beginnen die Studienanfänger ihre wissenschaftlichen Studien innerhalb der Romanischen Philologie mit einem sprachpraktischen Wissensstand, der den Niveaus A2 bzw. B1 der Globalskala des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens entspricht. Sie gelangen aus einer Sprachlernumgebung mit *kann*-Beschreibungen in einen B.A.- bzw. danach M.A.- oder M.Ed. (Master of Education)-Studiengang, in dem zur Benotung nach wie vor *soll*-Beschreibungen grundlegend sind. Hierin ist sicherlich ein Spannungsverhältnis zwischen Eigeneinschätzung seitens der Studierenden

und Fremdbewertung seitens der Lektoren zu sehen¹². Mit anderen Worten trifft Evaluation auf Konkurrenz. In diesem Bereich, wo bestimmte sprachliche Domänen/Kompetenzbereiche, Kommunikationssituationen auf die *Perfektionierungsmaßnahmen* in Phonologie/Phonetik, Morphosyntax und Lexik treffen, liegt auch ein nach wie vor verbreitetes Missverständnis dahingehend, dass der Referenzrahmen ein Beurteilungsinstrument für die Notengehenden sei. Wichtig ist hierbei zu bemerken, dass die Skalen des Referenzrahmens sowie die darin enthaltenen Deskriptoren den Lektoren Anhaltspunkte geben können, auf welchem Niveau sie mit welchen sprachlichen Möglichkeiten (früher: Schwierigkeiten) operieren, um die Kompetenzen der Lerner zu erweitern. Freilich ist auch die unterschiedliche Bandbreite (bands) der einzelnen Niveaustufen mit unterschiedlichen *cut-offs* versehen. Der scheinbare stufenlose Übergang von einer in die nächste Kategorie stellt zweifellos eine Herausforderung für die Überarbeitung des Referenzrahmens dar. Hier gilt es, seitens der Lehrenden die Deskriptoren (*kann*-Beschreibungen) mit Wortschatzbreite, Textsortenadäquatheit, Inhaltstiefe oder Flüssigkeit des Ausdrucks als qualitative Merkmale mit dem Parameter Korrektheit zusammenzubringen, um darauf aufbauend Zensuren vergeben zu können. Freilich sind hier auch eine neue Definition der Kompetenzbeschreibungen sowie eine bewertungsadäquate Klassifikation von Fehlern notwendig. In der Fremdsprachenausbildung, als Teil der romanistischen Studiengänge, sollte auch in Zukunft nicht darauf verzichtet werden, die Studierenden in den rezeptiven wie den produktiven Kompetenzbereichen einem *near-native*-Niveau anzunähern. Dadurch werden freilich nicht die Kompetenzbereiche im engeren Sinne bewältigt, sie spielen jedoch sicherlich in der Anerkennung eines Fremdsprachensprechers durch Muttersprachler eine nicht zu unterschätzende Rolle¹³.

2.3. Kompetenzen

Wie eingangs erwähnt, soll der gemeinsame europäische Referenzrahmen für alle Sprachlerner, auch muttersprachliche, Anwendung finden und die Überprüfung der eigenen Kenntnisse bzw. die eigene Einordnung auf der Niveauskala (Anhang) ermöglichen. Die Progression und das damit einhergehende erwünschte „Bewusstsein für den eigenen Kenntnisstand“ (GERS,

¹² Die umfangreichen Evaluationsarbeiten sind in einem Europäischen Sprachenportfolio/Portfolio européen de langues dokumentierbar.

¹³ In der Fremdsprachendidaktik und im europäischen Referenzrahmen wird *near-nativeness* nicht als Ziel angestrebt.

Kapitel 1.5.) trifft im universitären Studium zudem auf das Erreichen von Dekodierungsfähigkeiten, die weit über die vom Referenzrahmen gesteckten pragmatischen Bedingungen hinausgehen¹⁴. Die Progression der Lerner von Niveau B1 bis zum angestrebten Niveau C1/C2 geht Hand in Hand mit der Ausweitung und Auffächerung von den erreichten, relativ stabilen, pragmatischen hin zu variablen, semantischen und variationslinguistischen Strukturen, sie soll also auch das metasprachliche Wissen der Lerner erweitern. Damit wird einerseits das prozedurale Wissen (nach Coseriu sprechtechnisches Wissen), andererseits durch die wissenschaftlichen Lerninhalte das deklarative Wissen bezüglich Interkulturalität und Historizität von sprachlichen Interaktionen¹⁵ gestärkt.

2.3.1. Soziolinguistische Kompetenz

Wenn auch im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen nicht so genannt, so betrifft diese Form der zu erwerbenden Kompetenz das sich Zurechtfinden in den drei Variationsdimensionen von Sprache, nämlich der Diatopie, Diastratie und der Diaphasie. Die Kenntnis von Dialekten bzw. regionalen Varianten des Standards, von Soziolekten und verschiedenen Registern bzw. Stilen, sind als wichtige Teile der Entwicklung, einerseits des metasprachlichen Wissens über innere Strukturen von Sprache (Morpho-syntax-Kurse), andererseits auch dasjenige über Epistrukturen (Abbildbarkeit von den o.g. Parametern auf die damit verbundene Variation von Sprache) anzusehen. Das Zusammenspiel dieser beiden Wissensarten führt letztlich zu einem intuitiven und expliziten Können und Wissen über Angemessenheit des Gebrauchs von sprachlichen Formen in soziologischen Konstellationen; hier kommen also auf die eine oder andere Weise doch *should-do-* bzw. *must-do-*Deskriptoren mit ins Spiel, die die Integration des Lerners in nicht-eigen-sprachliche Gemeinschaften fördern¹⁶.

¹⁴ Dies betrifft v.a. die Kenntnis älterer Sprachstufen, aber auch den Umgang mit nicht verschrifteten Varietäten und deren graphischer Wiedergabe (Transkriptionsverfahren).

¹⁵ Die interkulturelle Kompetenz umfasst eine Reihe von nicht exhaustiv klassifizierbaren Kenntnissen, die z.B. von nordamerikanischen (Michael Byram oder Carol Morgan) oder europäischen Spracherwerbsforschern (Hans Hunfeld, Gerhard Neuner) aufgelistet werden. Ein Überblick findet sich im Roche 2001, 169-173). Der GERS ist streng genommen nicht auf interkulturelle Kompetenzen anwendbar, vgl. auch Byram 1997, 47-49).

¹⁶ So z.B. die Kenntnisse über Regiolekte (*français régionaux*, *italiani regionali*) oder Sprechstile/-register wie literarisches Frz./It. oder *français argotique*, *italiano gergale*.

2.3.2. Pragmatische Kompetenz

Im Referenzrahmen (Kap. 2; 5.2.) ist mit pragmatischer Kompetenz die Fähigkeit situationsangemessene Sprachhandlungen auszuführen gemeint. Hierunter ist aus sprachwissenschaftlicher Sicht zum einen eine Diskurstypen- bzw. Diskurstraditionenkompetenz zu verstehen, mit Hilfe derer die verschiedenen Stile im *hic-et-nunc* der *face-to-face*-Kommunikation bewerkstelligt werden, zum anderen eine Kenntnis der Grice'schen Maxime des Kooperationsprinzips (*cooperation principle*) mit ihren Untermaximen. Darüber hinaus spielt, in engerer Verbindung zu den wissenschaftlichen Studieninhalten, die Pragmatisierung des Nähe-Distanzkontinuums (Koch/Österreicher 1990) eine wichtige Rolle. Solche Arten des Wissens um verschiedene Grade der Ausgestaltung von Kommunikationssituationen sollten im Rahmen der Fremdsprachenausbildung vom expliziten, deklarativen in das intuitive Wissen übergehen¹⁷. Diese Kompetenzen, die im Rahmen des Romanistikstudiums der Ruhr-Universität Bochum durch einen Auslandsaufenthalt ergänzt werden, zeigen ihrerseits wiederum die Wichtigkeit der „Beherrschung“ von intra- wie interkulturellen stilistischen Variationen auf. Zudem fördern die im Ausland erworbenen metalinguistischen Fähigkeiten die Stärkung der linguistischen Kompetenz im Allgemeinen.

3. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen und wissenschaftliches Romanistik: Resümee

Durch die Zugrundelegung des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für die Fremdsprachenausbildung innerhalb der romanistischen Studiengänge ist in mancherlei Hinsicht zweifellos ein Gewinn für die Fremdsprachenausbildung zu sehen.

1. Der Umfang des Sprechenkönnens und Sprachhandelnkönnens wird anhand des Referenzrahmens für Studierende deutlicher, modischer ausgedrückt: transparenter.
2. Das im Rahmen des Bologna-Prozesses eingeführte ECTS (European Credit Transfer System) ermöglicht eine international vergleichbare Beurteilung der Fremdsprachenkompetenzen und damit auch der er-

¹⁷ Dies betrifft u.a. gängiges Alltagsverhalten und deren sprachliche Realisation (Beispiele in Roche 2001, 203, zu sog. Filser-Effekten), z.B. Grußgewohnheiten: dt. *tschüss* ist z.B. nicht pragmatisch gleichwertig mit it. *ciao*.

brachten Leistungen für die Anerkennung der Fremdsprachenmodule an der Heimatuniversität.

3. Die Verantwortung der Lehrenden, welchen ja nach wie vor die Bewertung/Benotung der kompetenzbasierten Leistungen von Studierenden obliegt, bringt zunächst einen erhöhten Arbeitsaufwand mit sich, kann aber auch Erleichterungen studierendenseitig erbringen, da zusätzliches Sprachwissen durch die Austauschprogramme von ERASMUS/Sokrates und des DAAD sowie Praktika (alle Studienleistungen sind Pflicht) erbracht werden.

Des Weiteren ist der Spagat zwischen auf dem europäischen Referenzrahmen basierender Selbstevaluation und leistungsorientierter Fremdevaluation (durch Lehrende) nicht nur eine Herausforderung für die Lehrmethoden, sondern auch für das pädagogische und zwischenmenschliche Geschick. Probleme bei der Zugrundelegung des Referenzrahmens liegen zum einen in der Gruppengröße in den sprachpraktischen Kursen (z.B. für die mündliche Kommunikation) und in der noch zu aktivierenden Eigeninitiative der Studierenden, die wie oben bereits erwähnt, eine wichtige Grundlage für die Einschätzung der eigenen Kompetenzniveaus ist. Zudem bereitet die Anerkennung von nicht-universitären, so genannten nicht-akkreditierten Institutionen durch die Universitäten Schwierigkeiten, sodass fallweise geprüft werden muss, inwieweit Studierende auf Angebote von Sprachschulen, Sprachlehrinstituten ohne offiziellen Status zugreifen sollen.

Bibliographie:

- Byram, Michael, 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon u.a.
- Berruto, Gaetano, 2002. *Sociolinguistica dell'Italiano contemporaneo*. Roma.
- Coseriu, Eugenio, 1988. *Sprachkompetenz*. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen.
- Habermas, Jürgen, 1971. „Vorbereitende Bemerkungen zur kommunikativen Kompetenz“, in: Habermas, J./Luhmann, N., (Hg.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main, 101-141.
- Homepage des Goethe-Institutes www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm; 3. April 2007
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf, 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania*; Tübingen.
- Roche, Jürgen, 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Eine Einführung. Tübingen.

Anhang 1




Tabelle 1 - Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.




	<p>B1 Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.</p>
<p>Elementare Sprachverwendung</p>	<p>A2 Kann 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). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.</p>
	<p>A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.</p>

Anhang 2

DTSCH

Elementare Sprachverwendung		Breakthrough	A1
		Waystage	A2
Selbstständige Sprachverwaltung		Threshold	B1
		Vantage	B2
Kompetente Sprachverwaltung		Effective Operational Proficiency	C1
		Mastery	C2

FRZ

Utilisateur élémentaire		Introductif ou découverte	A1
		Intermédiaire ou usuel	A2
Utilisateur indépendant		Niveau seuil	B1
		Avancé ou indépendant	B2
Utilisateur expérimenté		Autonome	C1
		Maîtrise	C2

Gerald Bernhard

IT

Livello elementare		Livello di contatto	A1
		Livello sopravvivenza	A2
Livello intermedio		Livello soglia	B1
		Livello progresso	B2
Livello avanzato		Livello d'efficacia	C1
		Livello di padronanza	C2

SP

Usuario básico		Acceso	A1
		Plataforma	A2
Usuario independiente		Umbral	B1
		Avanzado	B2
Usuario competente		Dominio operativo eficaz	C1
		Maestría	C2

Anforderungen an den universitären Fremdsprachenunterricht von morgen. Einige Überlegungen und ein Traum¹

Georg KREMnitz, Wien

1. Wie es war und wie es wurde: ein kurzer historischer Rückblick

Noch der universitäre Sprachunterricht meiner Studienzeit war eine relativ öde Sache: in viel zu großen Gruppen wurde Grammatik gedrillt, oft mit geringem Erklärungspotenzial der Lehrenden². Entscheidend für Erfolg waren die schriftlichen Prüfungen, die Kenntnis der Grammatik, die Sprachpraxis musste „eben so mitkommen“. Das galt nicht nur für die Sprachen, die ich selbst später unterrichten sollte, sondern auch für (fast) alle anderen. Diese Unterrichtsform war eine späte Form des „klassischen“ Fremdsprachenunterrichts, wie er sich im deutschen Sprachraum im 19. Jh. herausgebildet hatte. Schulische Vermittlung von Fremdsprachen war damals einer relativ schmalen Elite vorbehalten, nahm ihr Vorbild bei den alten Sprachen, und ging – nicht zu Unrecht – davon aus, dass die Begegnung mit der fremden Sprache eine vor allem schriftliche sein würde, sowohl rezeptiv als auch produktiv (es gab daneben, vor allem aufgrund der Arbeitsmigration, auch einen „populären“, wilden Erwerb von Fremdsprachen, doch darüber ist fast nur in den seltenen Autobiographien aus der Unterschicht zu lesen). Die mündliche Verwendung spielte eine untergeordnete Rolle. Diese von der Schule übernommene Gewichtung fand im universitären Unterricht dadurch noch eine Verstärkung, dass vor allem die *älteren* sprachlichen Zustände für die Forschung bedeutsam waren, es daher manchen Ordinarius gab, der zwar mit den Trobadoren oder mit Beowulf sich hätte unterhalten können, an der Alltagskommunikation seiner Zeit jedoch scheiterte. Schien diese Gewichtung zunächst durchaus funktional, so rief schon 1882 Wilhelm Viëtor (1850-1918)

¹ Referat auf der Veranstaltung der Universität Wien zu dem Thema: „Die Bedeutung der universitären FremdsprachenlehrerInnenausbildung heute und morgen“ am 17. Oktober 2006. Ich danke Barbara Czernilofsky für ihre aufmerksame kritische Lektüre dieses Textes.

² Bei Genusbezeichnungen im folgenden Text sind immer beide Genera gemeint, wenn nicht ausdrücklich anders festgestellt.

im Verband mit anderen Reformern mit seinem Buch *Der Sprachenunterricht muß umkehren!* zu einer stärkeren Berücksichtigung der gesprochenen Sprache auf. Er traf insofern, nach den üblichen Verzögerungen von einigen Jahrzehnten, auf ein breites Echo, als die Funktionen der Fremdsprachen andere geworden waren: die Verbesserung der Transportmittel und die Intensivierung der Kommunikation, auch die Fortschritte der phonetischen Forschung, machten eine Verschiebung der Prioritäten notwendig. Die direkte Methode kam auf, die indes in der Praxis schon eine lange Tradition hatte, nämlich überall dort, wo fremdsprachige Schüler an eine Staatssprache herangeführt werden sollten, mit anderen Worten: bei den sprachlichen Minderheiten (fast) aller Länder. Eine wichtige Stütze der direkten Methode war der militärische Bedarf: man weiß, dass etwa die USA während des Zweiten Weltkrieges versuchten, ihren Soldaten mit der direkten Methode Grundkenntnisse in ostasiatischen und ozeanischen Sprachen beizubringen. Dieser Spracherwerb beruhte auf den Grundlagen des Behaviorismus. Der Unterricht wurde durch die Erfindung von Sprachlaboren und anderen technischen Hilfsmitteln verbessert, er sollte angesichts der enorm gewachsenen Zahl der Schüler, von denen immer mehr mit geringen Vorkenntnissen und bescheidenem methodischem Wissen ausgestattet waren, die Unterrichtserfolge sichern. Da er jedoch stark auf Imitation und wenig auf Selbständigkeit setzte, blieben und bleiben diese begrenzt. Erst in den letzten Jahrzehnten brach sich das Schlagwort der kommunikativen Kompetenz in den Lehrplänen der Schulen Bahn, in der Universität konnte es sich fast nur bei den Sprachen durchsetzen, die wegen geringen Interesses von und in kleinen Gruppen gelernt werden. In den „großen“, attraktiven Sprachen herrschen vielfach noch immer Monsterkurse vor, die teilweise auf veraltete Methoden zurückgreifen müssen, weil sich nur mit diesen aufgrund der geringen Interaktivität und starken Lehrerzentriertheit große Hörerzahlen bewältigen lassen.

Diese Veränderungen sind auch vor dem Hintergrund einer deutlichen Demokratisierung oder Demotisierung des Fremdsprachenunterrichtes zu verstehen. Diese begründet sich zum einen mit effektivem Bedarf, enthält aber auch ideologische Momente³. Als Teil der schulischen Ausbildung soll ein immer größerer Prozentsatz der Bevölkerung in mindestens einer Fremdsprache unterrichtet werden. Die universitäre Ausbildung in Europa setzt sich

³ In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Nachweis des „Latinums“ noch für alle Studiengänge funktional ist, die ihn verlangen. Vor allem dort, wo es in unspezifischen universitären Schnellkursen erworben wird, hinterlässt das Zeugnis gewöhnlich keine merklichen Eindrücke in den Gehirnwindungen der mehr oder weniger unglücklichen Absolventen.

noch anspruchsvollere Ziele, erreicht sie aber bei weitem nicht immer: das erklärte Ziel der EU ist die Dreisprachigkeit. Ihre Umsetzung würde eine immer weitergehende Vervollkommnung der Vermittlungsmethoden bei gleichzeitiger Steigerung der Budgetmittel voraussetzen.

Eine Antwort auf das notorische Ungenügen der Universitäten in dieser Hinsicht ist die Gründung von *Sprachenzentren*, die den universitären Sprachunterricht effizienter machen sollen. Allerdings stoßen sie schnell an ihre finanziellen Grenzen, da die Gesellschaften nicht bereit sind, den *politischen* Anspruch der Mehrsprachigkeit der europäischen Kultur in dem notwendigen Maße *finanziell* durchzusetzen. Die Kostenpflichtigkeit der Kurse füttert auf der einen Seite die Forschungskassen der Universitäten, und begrenzt auf der anderen, zumindest ab einer gewissen Höhe, den Zugang zu diesen Kursen. Implizit stellt die Kostenpflichtigkeit die Frage, ob die Universitäten die Ausbildung in Fremdsprachen als eine ihrer Aufgaben ansehen oder nicht. Die Antworten sind uneinheitlich und zumeist sehr vordergründig. Die Gesellschaften müssen sich allerdings dieser Frage stellen, zum einen vor dem Hintergrund ihres demokratischen Anspruches, zum anderen in der Erkenntnis, dass *kulturelle Kompetenz* eine hohe positive Korrelation mit intellektueller Kreativität hat. Sollten sie zu einem negativen Ergebnis kommen, würden die Universitäten damit eine wichtige bildungs- und forschungspolitische Position aufgeben und sich von einer ihrer essenziellen gesellschaftlichen Aufgaben verabschieden. Die Demokratisierung erlitt einen Rückschlag. Paradoxerweise stehen die universitären Zentren in Konkurrenz zu privaten, die mitunter preislich günstiger sind: sie müssen daher ihren Mehrwert deutlich herausstellen und damit das Lehrangebot der universitären Sprachkurse einer strengen Revision unterziehen. Insofern strahlen ihre Errungenschaften notwendig auf die „normalen“ Universitätskurse ab.

Natürlich ist diese Skizze viel zu schematisch. Sie setzt eine Einheitlichkeit der Situation voraus, die es zum Glück nicht gibt. Neben den fünfzig Studierenden, die einen Anfängerkurs Spanisch bevölkern und dort auf eine notwendig höchst ineffiziente Weise in die Fremdsprache eingeführt werden, stehen die sechs oder acht, die am Okzitanischkurs teilnehmen und bei denen der Ertrag schon deshalb viel höher ist, weil sie viel mehr gefordert werden und ihre Motivation dadurch gefördert und nicht erstickt wird. Ich brauche das Bild nicht zu vertiefen.⁴

⁴ Vgl. zu einem ersten Überblick: Hüllen, Werner, 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt, und die zahlreiche dort angegebene weiterführende Literatur.

2. Wie es werden könnte: neue Anforderungsprofile und ihre Umsetzung – ein Traum

Der Prozess der Globalisierung und damit der Intensivierung der weiträumigen Beziehungen lässt den gesellschaftlichen Bedarf an *immer besseren Kenntnissen in immer mehr unterschiedlichen Sprachen* auf eine überschaubare Zukunft anwachsen. Englisch als *lingua franca* reicht bei weitem nicht aus, zumal eben *linguae francae* ihrer Definition nach nicht für vertieften Austausch geeignet sind. Dieser Bedarf erwächst, gleichgültig ob vor einem privatisierten Hintergrund oder als gesellschaftliche Aufgabe (nur dann mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Ablaufformen). Das bedeutet, die Anstrengungen auf diesem Gebiet müssen intensiviert und diversifiziert werden. Es scheint derzeit nicht möglich einzuschätzen, in welchem Maße dieser Bedarf funktional ist und ab wann er zum Luxus des Einzelnen wird (zumal das Eine jederzeit in das Andere umschlagen kann; ich habe persönlich erst *post festum* erkannt, dass mein Erwerb des Neuokzitanischen und später des Katalanischen ein wichtiges Element meiner wissenschaftlichen Laufbahn werden würde).

Dabei ist als *Ausgangslage* zu berücksichtigen, dass die an der Universität eintreffenden Studierenden einen sehr ungleichen Kenntnisstand haben, auch in den an sich in der Schule gelernten Sprachen. Ferner hat sich ihr kultureller Hintergrund gegenüber den Generationen verändert, für die die heute mehrheitlich übliche Fremdsprachendidaktik konzipiert war: sie können oft besser sprechen als ihre Vorgänger, haben oft eine gewisse Erfahrung von Fremde, besitzen aber dafür weniger Lesepraxis und geringe metasprachliche Kenntnisse. Aufgrund dieses letzten Umstandes haben sie weniger *Sprachlernstrategien* erworben als ihre nur mit Grammatik und Regeln ausgebildeten Vorgänger. Häufig fehlt es ihnen überhaupt, mindestens in dem für die Hochschule notwendigen Maße, an Lern- und Arbeitsstrategien. Die (bescheidene) Erweiterung des schulischen Fremdsprachenkanons trägt zu dieser Uneinheitlichkeit der Ausgangssituation bei. Eine solche Lage würde die Bildung kleiner, nach Kenntnisstand und Erwerbsfähigkeit zusammengestellter Lerngruppen empfehlen. Aus finanziellen Gründen wird das derzeit als nicht möglich angesehen.

Dieser uneinheitlichen Ausgangslage steht eine noch stärker diversifizierte *Erwartung* der Studierenden gegenüber. Zunächst gibt es die Unterscheidung zwischen jenen, die selbst als *Sprachmittler* tätig werden wollen und jenen, die „nur“ *Sprachnutzer* bleiben wollen. Während die ersten eine gute sprachliche mit einer soliden metasprachlichen Ausbildung verbinden müssen, ist diese letzte für die zweite Gruppe nicht unerlässlich. Unter den künf-

tigen *Nutzern* gibt es solche, die eine Sprache in allen Teilkompetenzen – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben – beherrschen müssen oder wollen, und jene, die nur einzelne dieser Kompetenzen benötigen. Wir wissen, dass die verschiedenen Teilkompetenzen unterschiedliche Fähigkeiten voraussetzen: das Schreiben etwa eine relativ sichere Beherrschung der normativen Grammatik einschließlich der Verschriftungsregeln, das Sprechen vor allem kommunikative und pragmatische Fähigkeiten. Das ist zu berücksichtigen. Es gibt außerdem solche Lerner, die nur relativ wenige Sprachen erwerben wollen/müssen, andere benötigen eine größere Anzahl für ihre Ausbildung. Diese, notwendig grobe Gliederung, legt eine relativ starke Segmentierung des universitären Sprachenunterrichts nahe: auf der einen Seite stehen die zukünftigen Mittler, auf der anderen die Nutzer. Für alle sind die langsam anwachsenden Kenntnisse der *Dritt-sprachenforschung* von Bedeutung, denn diese, mit einem etwas unglücklichen Namen bedacht, hat gezeigt, dass *alle* Sprachen, von denen ein Individuum auch nur bescheidene Kenntnisse hat, aufeinander einwirken, dass jede noch so fragmentarische Sprachkenntnis, für den Erwerb weiterer Sprachkenntnisse nützlich gemacht werden kann. Mit anderen Worten: *jede Sprache oder Varietät, die jemand auch nur in Ansätzen beherrscht, ist ein kommunikatives Kapital*. Leider hat sich diese Binsenweisheit gesellschaftlich noch in keiner Weise herumgesprochen, zumal nicht bei den Multiplikatoren. Deshalb soll sie hier (wieder einmal) vorgebracht werden.

Natürlich sind die *Interferenzen* nicht in allen Teilkompetenzen gleich und nicht immer gleich positiv. Auf der Ebene der Rezeption kann ihre systematische Nutzung jedoch für den partiellen Spracherwerb sehr hilfreich sein. Wir wissen, dass das vor allem innerhalb der einzelnen Sprachfamilien gilt. Daher gibt es erste Initiativen, die Rezeption, vor allem die Lesefähigkeit, in verwandten Sprachen zu steigern – ich verweise auf die verschiedenen bekannten EuroCom-Projekte der Frankfurter Kollegen Klein und Stegmann⁵, die ursprünglich auf die Ausbildung von Lesekenntnissen in den romanischen Sprachen ausgerichtet, inzwischen ihre Entsprechungen für den germanischen und slawischen, und in Ansätzen sogar für den finno-ugrischen Sprachraum gewonnen haben. Weniger bekannt ist das *projet Latinitas*, das vom okzitanischen Privatschulverband der *Calandretas* vor Jahren in die Wege geleitet, schon Schulkindern die entsprechenden Techniken in Anwendung auf die romanischen Sprachen mit einigem Erfolg beibringt. Auch die an der Fern-

⁵ Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D., 2000. *EuroComRom – Die sieben Siebe*. Romanische Sprachen sofort lesen können. Aachen: Shaker; Stoye, Sabine, 2000. *Eurocomprehension*. Der romanistische Beitrag für eine europäische Mehrsprachigkeit. Aachen: Shaker.

universität Hagen immer wieder eingerichteten Kurse zum Erwerb der Lesefähigkeit in unterschiedlichen Sprachen zeigen in dieselbe Richtung. Etwas komplexer sind gewöhnlich die fachsprachlichen Kurse für bestimmte Sprachen, die an verschiedenen Instituten angeboten werden, etwa Französisch für Juristen oder Spanisch für Mediziner usw. Sie gehen meist von einer Grundbeherrschung der jeweiligen Sprache aus und suchen die, vor allem lexikalische und semantische, bisweilen auch syntaktische, Vertiefung für bestimmte Fachrichtungen. Der Ausbau eines solchen differenzierten Angebots wäre sinnvoll, er würde einen Erwerb der notwendigen Kenntnisse auf effizientere Weise gestatten und nicht so aufwendig werden, wie es auf den ersten Blick scheinen mag⁶.

Ein weiteres kommt hinzu: die Fortschritte der Wissenschaft zeigen, wie komplex und differenziert alle Sprachen sind, besonders jene, die in stärkerem Maße als Kandidaten für den universitären Unterricht auftreten. Hierzu gehören die internen Unterschiede, welche man unter dem Begriff Varietäten zusammenfassen kann. Wichtiger ist die zunehmende Erkenntnis, dass viele Sprachen *polyzentrisch* sind, das heißt unterschiedliche Referenzformen besitzen. Die Referenzformen von Madrid und Buenos Aires unterscheiden sich in so starkem Maße und auf so vielen sprachlichen Ebenen, dass das für den Anfänger ernsthafte Verständnisprobleme aufwerfen kann. Diese unterschiedlichen Referenzformen sind jedoch sozusagen nur der Teil des Eisberges, der sich über dem Wasser befindet, denn sie verweisen auf eine noch viel weiter auseinander gehende sprachliche Praxis der Sprecher. Mit den Worten eines spanischsprachigen Kollegen: ein spanischer Professor und ein paraguayisches Akademiemitglied verstehen sich allemal, ein Schuhputzer aus Asunción und ein Müllkutscher aus Andalusien dagegen niemals⁷. Natürlich kann man dagegen halten, dass die beiden letzten auch kaum in die Lage kommen werden, sich verstehen zu müssen. Für die Lerner unserer Universitäten ist die Lage allerdings komplexer. Welche sprachlichen Referenzformen können/sollen in unseren Curricula Aufnahme oder wenigstens Erwähnung finden? Es geht sicher nicht an, dass wir einfach die koloniale Vergangenheit fortführen und wie selbstverständlich die zentralen europäischen Normen als Monopol ausgeben. Und dennoch: welche Probleme bekommen

⁶ Das gilt zum Beispiel auch für spezifische Lateinkurse dort, wo gewisse Lateinkenntnisse funktional sind.

⁷ Mewe, Máximo, 1998. „La profesión del espejo“, in: *La lengua española y los medios de comunicación*. Actas del Primer Congreso Internacional de la lengua española (Zacatecas 1997). México/ España: Siglo XXI/ Secretaría de Educación Pública/ Instituto Cervantes, vol. II, 995-1003, hier 1001.

lateinamerikanische oder afrikanische Studierende in den Spanisch-, Portugiesisch- oder Französischkursen, die von europäischen, nur *ihre* Norm akzeptierenden und den *Polyzentrismus* der Sprachen ignorierenden Lehrenden geleitet werden? Kann sich eine moderne Universität solche Borniertheit noch leisten? Natürlich erhalten hierzulande die europäischen Varietäten aus kommunikativen Gründen den Vorrang; es ist jedoch unerlässlich, dass daraus nicht ein Monopol oder gar ein *Schibboleth* wird.

Die Frage bekommt noch eine zusätzliche Vertiefung, wenn wir bedenken, dass Sprachen immer die außersprachliche Realität wiedergeben. Sprache ist das wichtigste und differenzierteste Kommunikationsmittel, mit dem wir uns der Welt annähern. Mit den unterschiedlichen Referenzformen gehen unterschiedliche kulturelle Praxen, eine unterschiedliche Wahrnehmung der Realien, banaler gesagt, ein oft unterschiedliches Lexikon, aber auch eine vielfach variierte Grammatik Hand in Hand. Konnotationen sind oft auf enge Gruppen begrenzt, daher funktionieren sie vielfach auch bei unterschiedlichen Sprechergruppen (etwa sozialen Schichten) desselben Sprachgebiets ganz unterschiedlich. Wir müssen unsere Studierenden mit dieser vielfältigen Realität vertraut machen. Zwar ist es nicht möglich, sie auf *alle* vorkommenden Varietäten, etwa des Französischen, vorzubereiten. Aber sie müssen über die Existenz und Bedeutung dieser Unterschiede Bescheid wissen, und sie müssen Strategien erlernen, sich mit ihnen bekannt zu machen. Natürliche Sprecher der jeweiligen Varietäten dürfen daher nicht als Störfaktor verstanden werden, sondern sie sind eine wichtige Illustration des jeweiligen sprachlichen Spektrums. Der universitäre Fremdsprachenunterricht, der sich ernst nimmt, darf die Komplexität der Architekturen der historischen Sprachen nicht außer Acht lassen, sowohl rezeptiv als auch produktiv. Denn erst über dieses Wissen stoßen die Lernenden zum eigentlichen Ziel des universitären Fremdsprachenunterrichts vor: zur Auseinandersetzung mit den lebenden Gesellschaften, die diese Sprachen benutzen, die in ihnen leben. In meinen Augen ist diese Auseinandersetzung nicht mit Sprachen als Systemen, die man lernen muss, sondern mit den Menschen, die sie sprechen, ihren Organisationsformen und ihren Praxen auf allen Gebieten das eigentliche Endziel des universitären Sprachunterrichts. Deshalb muss er, in meinen Augen unabdingbar, die Realien der Sprecher als ein ganz wichtiges Element immer mitdenken und mit vehikulieren. Erst ein Sprachunterricht, der sich als *Vermittler einer anderen Gesellschaft* und Kultur versteht und nicht nur Klischees bedient, erfüllt seine Aufgabe wirklich. Hier muss ein entscheidendes Spezifikum des universitären Fremdsprachenunterrichts liegen. Getragen von einem hohen Maß an Empathiefähigkeit müssen Lehrende und Lernende vorsichtig in

andere Kulturen eindringen und sich mit ihnen vertraut machen⁸. Natürlich kann das nur auf *exemplarische Weise* geschehen, daher ist es unerlässlich, dass das vermittelte sprachliche Wissen auch auf seine Transferierbarkeit hin überprüft und ausgewählt wird. Jedes Wissen ist notwendig auch *Transferwissen*, aber das muss Lehrenden und Lernenden oft erst bewusst gemacht werden.

Ob je die Bedingungen für einen universitären Sprachunterricht in dieser Auffächerung gegeben sein werden? Ideale wirken dadurch, dass man versucht, sich ihnen anzunähern. Ich habe Ihnen das meine in einer groben Skizze vorgestellt.

Wien, 17.X.2006

⁸ In meinen Augen müssen Sprachenlehrer nicht in jedem Falle Muttersprachler sein, vor allem, wenn sie keine einschlägige Fachausbildung besitzen. Nur die ausschließliche direkte Methode legt das nahe. Vielfach haben Lehrende, die dieselbe Muttersprache sprechen wie die Lernenden, vor allem im Anfangsunterricht ein besseres Verständnis für Schwierigkeiten der Lernenden, außerdem sind sie weniger für sprachliche Vorurteile zugänglich als (manche) Muttersprachler.

Bedeutung und Beherrschung von Fremdsprachen im ingenieurwissenschaftlichen Kontext

Konstantin MESKOURIS, Aachen

1. Einleitung

Der Bologna-Prozess ist für die Zukunft der Universitätslandschaft in ganz Europa von entscheidender Bedeutung – seine Umsetzung wird mit Sicherheit dafür bestimmend sein, ob und in welcher Form die künftigen Universitätsabsolventen sich den Herausforderungen des Arbeitsmarktes erfolgreich stellen werden (können). So genannte „Bologna Buzzwords“ wie

Modularisation, work load, credit points, ...

Learning Outcomes: Academic vs. professional quality, ...

Competencies: General, subject-oriented, key, ...

Skills: Professional, social, communication, soft, ...

sind uns mittlerweile wohl vertraut, ebenso die überragende Bedeutung der „employability“ als Lackmustest für jede hochschulpolitische Maßnahme. Während jedoch die Politik „employability“ meistens mit „Beschäftigungsfähigkeit“ gleichsetzt, verstehen sie Arbeitgeber in der Regel als „Berufsbefähigung“, ein unter Umständen, insbesondere bei Bachelor-Abschlüssen, gewichtiger Unterschied. Die drohende Inflation von (formal gleichwertigen) Bachelor- und auch Masterabschlüssen, die ihrem Inhalt nach alles andere als gleichartig, geschweige denn gleichwertig sind, hat in letzter Zeit verschiedentlich für Unruhe gesorgt und Bemühungen verstärkt, mehr auf Inhalte als auf formale Qualifikationen zu achten. Vor diesem Hintergrund sollen die folgenden Ausführungen zum Stellenwert von Fremdsprachenkenntnissen speziell für universitäre Ingenieurstudiengänge gesehen werden.

2. Allgemeine Anforderungen von Arbeitgebern an Ingenieure

Der Wert des klassischen deutschen universitären Diplomingenieurs wurde und wird in allen Stellungnahmen von Vertretern der Wirtschaft einhellig bestätigt. Gelobt werden das breit gestreute Fachwissen, die vorhan-

dene Methodenkompetenz („dicke Bretter bohren“), und ganz besonders auch die Selbständigkeit. Die Kehrseite wird ehrlicherweise nicht verschwiegen, nämlich dass das Studium im Durchschnitt erst mit 26 oder 27 Jahren abgeschlossen wird, und zwar bei Abbrecherquoten, die deutlich über 50% liegen. Absolventen konsekutiver Studiengänge des Auslands sind wesentlich schneller fertig, allerdings ist ihre Ausbildung oft stark spezialisiert und nicht so breit gefächert wie in Deutschland. Hier wird angestrebt, die (im Sinne der anerkanntermaßen hohen „employability“) positiven Seiten der „alten“ universitären Dipl.-Ing.-Ausbildung bei den neuen gestuften Studiengängen beizubehalten, ohne das Ziel eines zügigeren Studiums und niedrigerer Abbrecherquoten aus den Augen zu verlieren.

Die Anforderungen der Arbeitgeberseite an einen „guten“ Ingenieur sind in den letzten Jahren ständig gewachsen. Neben der technischen Kompetenz und der Fähigkeit, sich schnell in neue Gebiete einarbeiten zu können, werden betriebswirtschaftliche Kenntnisse, Kreativität, ständige Lernbereitschaft, Teamführungscompetenz und nicht zuletzt sehr gute Englisch- oder andere Fremdsprachenkenntnisse verlangt. In der exportorientierten deutschen Wirtschaft werden mit anderen Worten von jungen Mitarbeitern zunehmend Internationalität, Mobilität, unternehmerisches Denken und Handeln sowie kommunikative Fähigkeiten erwartet, womit auch der Stellenwert von Fremdsprachen stark gestiegen ist. Nach einer Umfrage von COBUS Consulting¹ rangiert die Wichtigkeit von Fremdsprachen und der interkulturellen Kompetenz bei deutschen Firmen mittlerweile noch vor derjenigen der Praxiserfahrung. Auch in der Schweiz sind Fremdsprachenkenntnisse vor allem in größeren Firmen ein absolutes Muss: Nach News² sagen über 80 Prozent der Ingenieure in größeren Firmen mit mehr als 250 Mitarbeitern aus, dass Fremdsprachenkenntnisse bei ihrer Anstellung wichtig gewesen seien. Allerdings sind nach dieser Untersuchung in Firmen mit einer Größe von bis zu 250 Mitarbeitenden Fremdsprachen für die Anstellung weniger wichtig: 37% der befragten Ingenieure und Architekten gaben an, dass Fremdsprachenkenntnisse für die Anstellung nicht wichtig gewesen seien und lediglich 42% meinten, dass ihre Englischkenntnisse eine Rolle gespielt hätten. Für die berufliche Weiterentwicklung hingegen wird von zwei Drittel aller Schweizer Ingenieure und Architekten die Bedeutung ihrer Fremdsprachenkenntnisse als hoch bis sehr hoch eingestuft.

¹ COBUS Consulting, Karlsruhe, 2006. www.cobus.de

² News aktuell 2006, Swiss Engineering STV, www.presseportal.ch

Nicht ganz unerwartet sieht es im englischsprachigen Raum etwas anders aus: Nach D.Q. Nguyen³ rangiert die Wichtigkeit von Fremdsprachenkenntnissen („Proficiency in foreign languages“) bei den Anforderungen der australischen Wirtschaft an die Absolventen bei lediglich 30 Punkten auf einer Skala von 0 bis 100, verglichen mit 90 Punkten für „Technical knowledge and skills“ oder „Intellectual skills“ und immerhin 45 Punkten für „International/national history & culture“ oder 65 Punkte für „Business practices“.

3. Sprache und Fremdsprache bei konsekutiven Ingenieurstudiengängen

Die Bedeutung der „Sprache“ im Ingenieurstudium kann nicht hoch genug eingeschätzt werden, vor allem wenn man von der erweiterten Definition der „Sprache“ nach M.A. Nord⁴ ausgeht: „The interpretation of "language" has broadened to become more applicable to engineering education. "Language" means thought expressed in more than one symbolic mode: written and spoken words; numeric and graphic representations“. T. Fulwiler⁵ führt dazu weiter aus: „The key to knowing and understanding lies in our ability to manipulate internally information and ideas received piecemeal from external sources and give them coherent verbal shape. We learn by processing, and we process by talking – to ourselves and to others“. Bevor man sich jedoch mit dem Einzelaspekt „Fremdsprachen im Ingenieurstudium“ beschäftigt, ist es sinnvoll, den aktuellen Stellenwert von Fremdsprachen allgemein zu betrachten und sich zu fragen, wie es damit in unserer Gesellschaft aussieht. Wie ich es sehe, werden junge Leute (von den üblichen Anglizismen abgesehen) im Alltag nicht ernsthaft mit Fremdsprachen konfrontiert (ein Indiz: Filme sind kaum in Originalversionen zu sehen) und trotzdem hört man von manchen Medien immer wieder Klagen über den „Verfall der deutschen Sprache“ – man denke an entsprechende SPIEGEL-Artikel. Die sprachlichen Fähigkeiten von verbeamteten Fremdsprachen-Lehrerinnen und -Lehrern lassen oft zu wünschen übrig, was kaum verwundert, wenn ihr Studium zum Groß-

³ Nguyen, Duyen Q., 1998. *The Essential Skills and Attributes of an Engineer: A Comparative Study of Academics, Industry Personnel and Engineering Students*. UNESCO International Centre for Engineering Education (UICEE), UICEE Global J. of Engng. Educ., Vol. 2, No. 1.

⁴ Nord, M. A., 1989. *Redesigning the engineering curriculum to meet the challenge of teaching communication and thinking skills*. Frontiers in Education Conference, 1989. Proceedings, 293-299.

⁵ Fulwiler, Toby, 1982. „Writing: An Act of Cognition“, in: Griffin, C.W., (ed.). *Teaching Writing in All Disciplines*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc. 17.

teil in deutscher Sprache stattfindet. Das bleibt naturgemäß nicht ohne Einfluss auf den Kenntnisstand der Abiturientinnen und Abiturienten, vor allem bezüglich ihrer Fähigkeit, längere und anspruchsvollere Texte zu lesen, zu verstehen und wiederzugeben, und auch auf ihre Motivation, sich in eine Fremdsprache zu vertiefen. Folgende Probleme treten regelmäßig auf:

Im Bachelorstudium:

1. Als Eingangsvoraussetzung dürfen nur Schulkenntnisse in Englisch oder Französisch vorausgesetzt werden, die jedoch nicht immer ausreichend sind, vor allem was Sprechen und Verstehen betrifft.
2. Gerade in den Anfangssemestern haben Studierende kaum eine Möglichkeit, technische Sachverhalte mündlich auszudrücken und ihre rhetorischen Fähigkeiten zu schulen.
3. Im Bachelorstudium gibt es meistens so gut wie keine **Pflicht**veranstaltungen in einer Fremdsprache.
4. Auslandssemester sind im Bachelorstudium vor dem Hintergrund anspruchsvoller und zeitlich „ausgereizter“ Stundenpläne kaum möglich.

Im Masterstudium:

1. Fremdsprachige Lehrveranstaltungen im **Pflicht**bereich sind auch im Masterstudium eher selten, von reinen fremdsprachlichen Masterstudiengängen abgesehen.
2. In NRW dürfen nach geltendem Recht Mindestkenntnisse in einer Fremdsprache **nicht** Voraussetzung für die Zulassung zum Studium sein, mit Ausnahme fremdsprachlicher Studiengänge.
3. Auch im Masterstudium wird es zunehmend schwieriger, wegen voller Stundenpläne Auslandssemester in Anspruch zu nehmen.

Dabei liegen die handfesten Vorteile des Beherrschens von mindestens einer, besser zwei Fremdsprachen für die Studierenden auf der Hand:

- Im technisch – wissenschaftlichen Kontext ermöglichen Fremdsprachenkenntnisse die Erschließung des weiten Feldes der jeweiligen Fachliteratur und schaffen damit die Voraussetzungen, um Forschungstrends verfolgen und später in der „community“ überhaupt „mitreden“ zu können.
- Wegen der hohen Wertschätzung von interkultureller Kompetenz sind damit große berufliche Vorteile, wie weiter oben von Arbeitgeberseite erläutert, zu erwarten.

- Nicht zuletzt sei auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf den gerade für eine erfolgreiche Karriere wichtigen „Work-Life-Balance“-Aspekt hingewiesen.

Fragt man sich, was praktisch zu tun wäre, um hier mittelfristig Abhilfe zu schaffen, ließe sich meines Erachtens eine Reihe möglicher Maßnahmen wie folgt auflisten:

- Stärkere Betonung der sprachlichen Kompetenz bei der Lehrerausbildung, Anheben der Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse von Abiturienten.
- In der universitären Lehre allgemein: Förderung der sprachlichen Kompetenz der Studierenden, kleinere Gruppen, bessere Betreuung auch und gerade in den Anfangssemestern.
- Im Bachelorstudium: Abhalten von (mindestens einer, besser mehrerer) Lehrveranstaltungen und Prüfungen in einer Fremdsprache.
- Bei der Zulassung zum Masterstudium: Schaffung der Möglichkeit, Fremdsprachenkenntnisse **verbindlich** verlangen zu können, und zwar auch in nichtfremdsprachlichen Studiengängen.
- Auch im Masterstudium sollten mehr fremdsprachliche Lehrveranstaltungen vorgesehen und nach Möglichkeit Auslandssemester absolviert werden. Hier sind „joint degree“- und „double degree“- Programme besonders effektiv.
- Im Masterstudium sollten verstärkt fremdsprachliche Quellen herangezogen werden dürfen, und auch das Verfassen fremdsprachlicher Veröffentlichungen vor allem im Zusammenhang mit der Masterarbeit sollte gezielt gefördert werden.

Zum Schluss sei anstelle einer Zusammenfassung die Frage gestellt, was verstärkte Fremdsprachenkenntnisse bei Ingenieurstudiengängen an Vorteilen mit sich bringen, bzw. bringen könnten. Folgende Bemerkungen dürften die wichtigsten Aspekte abdecken:

- Ingenieure mit Fremdsprachenkenntnissen sind langfristig entscheidend für den Markterfolg der stark exportorientierten deutschen Wirtschaft. Es sei hier am Rande erwähnt, dass nach einer Studie⁶ Ingenieurinnen und Ingenieure mit 70% an den Innovationen in Unternehmen beteiligt sind, mit weitem Abstand vor Kaufleuten (12%) und Naturwissenschaftlern (11%). Dabei ist es eine Binsenweisheit, dass die Aufrecht-

⁶ Sitzler, M., 2003, (Hg.). *Geben dem Mittelstand die Ingenieure aus?* Eine Studie des VDI und der Medienakademie Köln. Düsseldorf.

erhaltung unseres heutigen relativ hohen Lebensstandards mit der erfolgreichen Behauptung von Marktanteilen unter den Bedingungen der globalisierten Strukturen von morgen steht und fällt.

- Gute bis sehr gute Fremdsprachenkenntnisse machen deutsche Ingenieure im europäischen und im internationalen Maßstab konkurrenzfähig; sie können sich damit lukrative Berufsfelder bei internationalen Organisationen und multinationalen Gesellschaften erschließen.
- Fremdsprachenkenntnisse eröffnen die Möglichkeit, europa- und weltweit „best-practice“-Beispiele sinngemäß übernehmen zu können (z.B. Stichwort „technology watch“). Die Internationalisierung der Unternehmen ist ihrerseits ein Auslöser für die Modernisierung und Anpassung der Ingenieurausbildung.
- Und nicht zuletzt: Die Hebung der Bildung der wirtschaftlich aktivsten Teile unserer Gesellschaft durch Verbreitung von Fremdsprachenkenntnissen kommt unserer politischen Kultur zugute!

Das CHE-Hochschulranking – Vorgehensweise und Methodik

Petra GIEBISCH, Gütersloh

Seit 1998 das erste CHE¹-Hochschulranking mit den Fächern Wirtschaftswissenschaften und Chemie veröffentlicht wurde, ist der Fächerumfang dieses Rankings kontinuierlich erweitert worden. In diesem Jahr wird nun erstmals das Fach Romanistik einbezogen. Damit umfasst CHE-Ranking 35 Fächer, deren Daten in einem Drei-Jahres-Zyklus aktualisiert werden.

Die Besonderheiten des CHE-Rankings

Als Orientierungshilfe bei der Wahl einer geeigneten Hochschule wendet sich das CHE-Hochschulranking in erster Linie an Schüler, Eltern und Studienwechsler, und ist dabei gleichzeitig für Arbeitgeber und die Hochschulen selbst eine wichtige Quelle für vergleichende Informationen über Studiengänge, Fachbereiche, Hochschulen und deren Standorte. Mehr als 30 Indikatoren zu Lehre und Forschung bilden in einem mehrdimensionalen Ranking Studienbedingungen und für die Lehre relevante Forschung ab. Fakten fließen ebenso ein wie Urteile von Studierenden und Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern. Die enthaltenen Informationen orientieren sich an einem Entscheidungsmodell mit den Segmenten Studierendenstruktur, Studienergebnis, Internationale Ausrichtung, Studium und Lehre, Ausstattung, Forschung, Arbeitsmarkt, Studienort und Hochschule. Ergänzt werden die Ergebnisse durch die Beurteilung der Studiensituation insgesamt durch die Studierenden und die Reputation bei den Professorinnen und Professoren in Lehre und Forschung.

¹ CHE: Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.

Studierende	Studienergebnis	Internationale Ausrichtung
Forschung	Studium und Lehre	Ausstattung
Berufsbezug, Arbeitsmarkt	Studierendenurteil Studiensituation insgesamt, Reputation bei Professoren	Studienort und Hochschule

Abbildung 1: Entscheidungsmodell für die Studienwahl

Nicht alle Daten werden vergleichend dargestellt, zahlreiche Informationen wie etwa bevorzugte Länder im Studierendenaustausch oder der Anteil des fremdsprachigen Angebotes in der Lehre dienen dazu, das Profil des Fachbereichs und der einzelnen Studiengänge differenziert zu beschreiben und ergänzen somit die vergleichenden Indikatoren.

Der Ranking selbst zeichnet sich durch vier Besonderheiten aus:

- Es werden ausschließlich **fachbezogene Vergleiche** angestellt, die Ergebnisse der Rankings der unterschiedlichen Fächer werden nicht zu einem Gesamtwert für eine Hochschule aggregiert. Zu unterschiedlich sind i.d.R. die Leistungen in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen, als dass ein Wert für eine Hochschule insgesamt entscheidungsrelevante Informationen für Studienanfänger liefern könnte.
- Auch innerhalb eines Faches wird kein Gesamtwert ausgewiesen, das Ranking ist **multidimensional** angelegt. Bis zu 30 Einzelindikatoren stehen gleich gewichtet nebeneinander, es liegt bei dem Informationssuchenden, für die unterschiedlichen Kriterien persönliche Präferenzen zu setzen: ist es ihm wichtiger, im Studium gut betreut zu werden oder legt er größeren Wert auf den Praxisbezug des Studiums? Die Differenziertheit ermöglicht es, die Stärken und Schwächen der einzelnen Fakultäten z.B. in

der Lehre, der Forschung oder verschiedenen Ausstattungsaspekten aufzuzeigen.

- Im Ranking werden den Hochschulen **Ranggruppen** zugeordnet, keine Rangplätze. Durch die Zuweisung zur Spitzen-, Mittel- oder Schlussgruppe wird vermieden, dass kleine Unterschiede im Zahlenwert eines Indikators als Leistungs- bzw. Qualitätsunterschiede fehlinterpretiert werden, wie dies bei Rangplätzen möglich wäre.
- Das Ranking zeigt unterschiedliche **Perspektiven** auf. So werden neben Fakten die Sichtweisen der Studierenden und der Hochschullehrer abgebildet, so dass subjektive Einschätzungen und objektive Merkmale kontrastiert werden können.
- Entwicklungen im **Zeitablauf** werden sichtbar. Da die Fächer in einem Turnus von drei Jahren aktualisiert werden, können Veränderungen sichtbar gemacht werden. Für das Fach Romanistik wären somit erstmals im Jahr 2010 der Zeitvergleich möglich.

Die Datenerhebung

Die Daten zum CHE-Hochschulranking werden in verschiedenen Untersuchungen in enger Zusammenarbeit mit den Hochschulen und beteiligten Fakultäten bzw. Instituten erhoben. Dazu werden die relevanten Fragestellungen im Vorfeld mit einem Fachbeirat abgestimmt, der sich aus den Vertretern der verschiedenen beteiligten Fächer zusammensetzt.

Fakten über die einzelnen Studiengänge und Fakultäten werden in einer Online-Befragung direkt bei den Fakultäten ermittelt. Dabei werden so detailliert wie möglich Beschreibungen über die einzelnen Studiengänge erhoben: dies reicht von der Zahl und Struktur der Studierenden über Angaben zur internationalen Ausrichtung (ausländische Gastprofessuren und Studierende, Credits für Auslandsaufenthalte, fremdsprachige Lehrveranstaltungen...), Regelstudienzeit und Absolventen bis hin zur Beschreibung von Besonderheiten. Für die Fakultät bzw. das Institut insgesamt werden solche Daten erhoben, die sich nicht oder nur sehr aufwändig einzelnen Studiengängen zurechnen lassen, z.B. Professoren und sonstige wissenschaftliche Mitarbeiter, Promotionen, Habilitationen und Drittmittel. Ergänzt werden diese Daten ebenfalls um Besonderheiten, z.B. in der Ausstattung, Betreuung oder Forschung.

Sofern für ein Fach geeignete Publikationsdatenbanken verfügbar sind, werden die Fakten um eine Analyse der Publikationsaktivitäten ergänzt. Die Differenziertheit des Faches Romanistik macht eine Eingrenzung der Daten-

banken sehr schwierig, so dass in der diesjährigen Erhebung noch keine Publikationsanalyse durchgeführt wird.

Während dieser Phase der Datenerhebung erfolgt eine enge Rückkoppelung zwischen den einzelnen Fachbereichen und dem CHE. Bevor die Angaben der Fachbereiche in die Berechnung von Kennzahlen einfließen, werden sie vom CHE auf Vollständigkeit und Plausibilität geprüft und zur abschließenden Bearbeitung nochmals an die Hochschulen zurückgespielt. Erst nach dieser Korrekturschleife werden die Kennzahlen für die Ranggruppenzuordnung berechnet.

Urteile der Studierenden werden ebenfalls in einer Online-Befragung ermittelt. Die Vorbereitungen zu dieser Befragung erfolgen in Zusammenarbeit mit den Immatrikulationsämtern der Hochschulen. Im Fach Romanistik werden je Fachbereich und Hochschule bis zu 500 fachwissenschaftliche Studierende sowie bis zu 500 Lehramt-Studierende ab dem 3. Semester in den Bachelor-Studiengängen bzw. 5. Semester in den Magister-/ Staats-examensstudiengängen zufällig ausgewählt. Aufgrund der zurzeit noch relativ geringen Zahl an Masterstudierenden wird der Masterabschluss noch nicht in die Erhebung einbezogen. Die Ziehung der Studierendenstichprobe erfolgt über das Immatrikulationsamt, das auch den Versand von vorbereiteten Briefen mit den entsprechenden Passwörtern für den Zugang zur Online-Befragung übernimmt. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass die datenschutzrechtlichen Aspekte berücksichtigt sind.

Die Studierenden beurteilen auf einer Skala von 1= sehr gut bis 6= sehr schlecht verschiedene Aspekte von Studium und Lehre, wie beispielsweise die Studienorganisation, Breite des Studienangebotes, den Kontakt zu Lehrenden und der Studierenden untereinander, den Praxisbezug des Studiums oder verschiedene Ausstattungsmerkmale wie Seminarräume, Bibliotheken oder die Verfügbarkeit aktueller fachspezifischer Software. Zusammenfassend geben sie an, wie sie das Studium in ihrem Fach an ihrer Hochschule insgesamt beurteilen (Einzelurteil zur „Studiensituation insgesamt“).

Die **Reputation bei Professoren** wird ebenfalls in einer schriftlichen Befragung ermittelt. In Zusammenarbeit mit den Dekanaten der einzelnen Fachbereiche werden alle im Fach lehrenden Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer ermittelt und in die Befragung einbezogen. Sie haben die Möglichkeit, sowohl für das Studium als auch für die Forschung bis zu fünf Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu empfehlen.

Darstellung der Ergebnisse

So notwendig in dem multidimensionalen Ranking der differenzierte Ausweis der einzelnen Ergebnisse ist, um dem Informationsbedarf der Studieninteressenten gerecht zu werden, so komplex ist auch die Ergebnisdarstellung. Alle erhobenen Indikatoren in einem Print-Medium auszuweisen, würde schnell dessen Grenzen erreichen. Daher werden gemeinsam mit dem Fachbeirat fünf Indikatoren ausgewählt und in einer Übersicht, dem Ranking kompakt, zusammengestellt. Dieses Ranking kompakt wird veröffentlicht im ZEIT-Studienführer, dem Sonderheft der ZEIT als Kooperationspartner für die Veröffentlichung der Rankingergebnisse. **Alle** Ergebnisse stehen kostenlos im Internet zur Verfügung. Hier besteht auch die Möglichkeit, nach persönlichen Präferenzen aus allen gerankten Indikatoren bis zu fünf auszuwählen, zu kombinieren und sich die Hochschulen anzeigen zu lassen, die die gewünschten Kriterien erfüllen. Als weitere Option können die detaillierten Ergebnisse von bis zu drei Hochschulen unmittelbar nebeneinander verglichen werden.

Die Ergebnisse für das Fach Romanistik stehen ab 8. Mai 2007 unter www.das-ranking.de im Internet zur Verfügung.

Literatur

Berghoff, Sonja, et. al, 2007. *HochschulRanking*. Vorgehensweise und Indikatoren. CHE-Arbeitspapier, Nr. 88, Mai.
download: http://www.che.de/downloads/Methoden_2007.pdf

Varia:

Amor ey!
**Die Lust an der Inszenierung in den altgalegischen
*cantigas de amigo***

Kathrin SARTINGEN, Wien



Einleitung

„*El amor siempre fabla mintroso*“ – „Die Liebe ist die Lüge“ lautet die ernüchterte Schlussfolgerung des liebesfreudigen Arcipreste de Hita, die er im *Libro de buen amor* im Jahre 1340 niederschrieb (Ruiz 1973: 127).

Schon Ovid hatte sich in seiner *ars amatoria* der Anleitung zur Liebe gewidmet. Dieser ersten abendländischen Liebeslehre ging es darum, die Liebe als

Kunst darzustellen. Obgleich als Lehrgedicht verfasst, wollte die *ars amatoria* ihre Leser primär über den Genuss an der Inszenierung von Liebe unterhalten.

Genau dieser Aspekt – die Lust an der Liebe – soll Gegenstand des vorliegenden Beitrags sein: es geht um die fiktionale Inszenierung des Begehrens, des Werbens, des Sehns und der (Vor-)Freude. Als Corpus dienen die galegischen *cantigas de amigo* aus dem 13. Jahrhundert, die, einmal abgesehen von mündlich überlieferten Texten und den nur spärlich bezeugten mozarabischen *jarbas*, mit die frühesten literarischen Zeugnisse der iberischen Halbinsel darstellen. Diese galego-portugiesischen „Frauenlieder“ gewähren uns einen Einblick in das kulturelle Gedächtnis dieser Region und ermöglichen es, in das Selbstbild der kulturellen und sprachlichen Gemeinschaft einzutauchen.

Im Folgenden soll anhand der *cantigas de amigo* ein wesentlicher Aspekt des literarischen Selbstverständnisses untersucht werden: die Liebe – bzw. die jeweilige Art ihrer Inszenierung. Die zentralen Perspektiven, die die Untersuchung der *cantigas de amigo* dabei leiten werden, sind zum einen die spezifische Inszenierung dieser Frauenlieder als „weiblicher Diskurs aus Männersicht“, d.h. von männlichen Autoren verfasste Frauenlieder. Zum anderen die neue Erkenntnis, dass die Liedlyrik als poetologisches Gesamtkonzept einen inszenierten Diskurs darstellt, der erst über die Aufdeckung narrativer Strukturen in dieser Liedlyrik sichtbar wird. Und das wiederum erlaubt letztlich, die *cantigas de amigo* als ganzheitlichen „Leitfaden“ der Liebe zu lesen.

1. *Cantigas de amigo*: Die Gattung des Frauenlieds in der galegischen Lyrik des Mittelalters

Viele der ältesten Texte des Mittelalters haben ein großes Thema: den Bericht über die Abreise und Abwesenheit des Freundes und die Klage der allein gebliebenen Frauen. Die liebende Frau gibt ihre Beunruhigung und Sehnsucht – seltener auch ihre Liebesfreude – in monologischen oder (pseudo-)dialogischen Texten einer Vertrauten kund. Diese Texte werden Frauenlieder genannt, und sie stellen, vereinfacht gesprochen, das Pendant zur Minne, zum männlichen Frauendienst dar. Das Sprechen über Liebe ist also ziemlich begrenzt, entweder gibt es die Liebesklage oder natürlich auch ihren Gegenpol – die Liebesfreude, mehr nicht. So gleicht weltliche Lyrik einem Balanceakt zwischen Liebeslust und Entrückung, zwischen Frauendienst (Verehrung einer Frau durch einen Mann = Minne) und Frauenlied (Anbetung eines Mannes durch eine Frau).

Frauenlieder sind „[...] Lieder, deren lyrisches Subjekt eine Frau ist“ (Kasten 1990: 13), so fasst Ingrid Kasten die terminologische Einigung zusammen, die die europäische Mittelalterphilologie Mitte des 19. Jahrhunderts erzielte. Der einzig historisch bezeugte Terminus ist jedoch romanischer Herkunft. Das romanische Mittelalter kannte bereits eine andere gattungstypologische Bezeichnung für diese Frauenlieder, die sich allerdings nach dem Objekt der Sehnsucht richtete: die *cantigas de amigo*, die „Freundeslieder“ der altgalegischen Lyrik. Deren Dichter dichteten bekanntlich nicht nur in Portugal und Galicien; vielmehr galt das *galego-português* als Literatursprache der gesamten iberischen Halbinsel (vgl. Saraiva/Lopes ¹³1985), auch der Königreiche Léon und Kastilien; nicht jedoch von Aragón-Katalonien, das auf Okzitanisch dichtete, „die Sprache der Lyrik par excellence“ (Kremnitz 2004: 39). Friedrich Diez, dem wir die erste Abhandlung über die mittelalterliche

Lyrik Portugals verdanken, charakterisiert diese „Freundeslieder“ als „kleine Gespräche mit verschiedenen Personen“ (Diez 1863: 97). *Cantigas de amigo* heißen sie, weil die Frau oder das liebende Mädchen darin zu einer Vertrauten (Freundin, Mutter) von ihrem Freund oder Geliebten spricht¹.

In der frühen galego-portugiesischen Lyrik, die mit Ulrich Mölk ebenso wie die provenzalische eine höfische ist (vgl. Mölk 1989: 13), sind ca. 500 dieser Frauen in den Mund gelegten *cantigas de amigo* überliefert. Aufgrund ihres volkstümlichen Charakters gehören sie in der Regel dem von Pierre Bec so bezeichneten „registre popularisant“ an, im Vergleich zum „registre aristocratissant“ der höfischen Kunstpoesie, das wir in den *cantigas de amor* antreffen (vgl. Bec 1977/78). Beide zusammen, das volkstümliche und das gehobene Register, bilden komplementäre Entwürfe von galegischer Liebeslyrik. Überlieferungsgeschichtlich ist interessant, dass die höfische Kunstpoesie die volkstümliche Lyrik im Bewusstsein von Autor und Publikum vorauszusetzen scheint (vgl. Mölk 1989: 24), ja, dass die höfische Lyrik sozusagen auf der volkstümlichen basiert. Als 1943 die *jarbas* entdeckt wurden, jene romanischen (mozarabischen) Schlusstrophen an arabischen Gedichten (*muwaššahas*), wurde diese These neu belebt, denn die Frauenstrophen ließen sich eindeutig auf vor-trobadorische Anfänge datieren.

Aber was besagt dies im Grunde? Zumindest besagt es, dass hier schon sehr früh, noch vor der Verschriftung, eine Lyrik existierte, in der die liebende Frau in der Rolle als Sprecherin auftrat. In der Frauengemeinschaft, am Fluss, am Meer, auf der Wallfahrt (der *romaria*): So könnten ursprüngliche „Vortragkontexte“ ausgesehen haben, in denen diese Liedlyrik entstanden ist. Vermutlich wurden die Frauenlieder auch für die höfische Gesellschaft verfasst und an den Höfen aufgeführt. Doch ist es ebenso vorstellbar, dass sie auf Marktplätzen und Festwiesen vorgetragen wurden. Vermutlich von Männern, entweder den Autoren, den *trobadors* selbst, oder von professionellen Spielmannsleuten, den *jograis*. Seltener werden auch Frauen genannt, die singend auftraten. Die Rede der Frau war nicht für die Öffentlichkeit vorgesehen; es war vielmehr eine nach innen gerichtete Rede (vgl. Schnell 1999). Die prinzipielle Vorstellung indes, dass die frühen romanischen *cantigas de amigo* aufgeführt wurden, bestätigt die Vermutung, dass sie lange vor der schriftlichen Fixierung existierten.

¹ Im Gegensatz zum galego-portugiesischen „Minnelied“ aus männlicher Perspektive, für das der Gattungsname *cantigas de amor* üblich ist. Daneben finden sich noch, als dritte Gattung, die *cantigas d'escárnio e maldizer*, eine Art satirische Schmäherse.

Das galego-portugiesische Liedgut ist insgesamt in drei *cancioneiros* erhalten. Der älteste ist der *Cancioneiro da Ajuda* (BA), der in der Ajuda-Bibliothek in Lissabon liegt und vermutlich Ende des XIII. Jahrhunderts am portugiesischen Königshof zusammengestellt wurde.

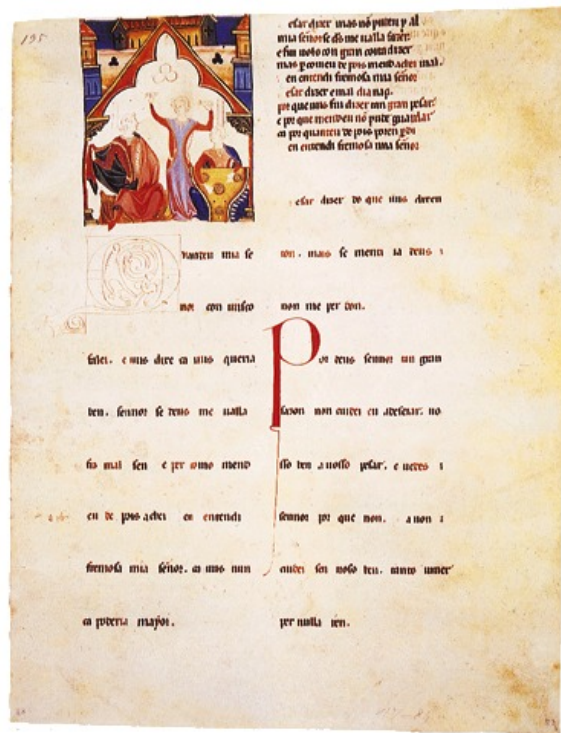


Abbildung 1: Liedbeispiel mit Miniatur aus dem *Cancioneiro da Ajuda*

Dieses Liederbuch enthält fast nur männliche Minnelieder, die *cantigas de amor*. Doch ist der *Cancioneiro da Ajuda* aus einem anderen Grunde besonders wertvoll: Er besitzt nämlich als einziger Miniaturen, die uns Aufschluss über Aufführungscharakter, Gesangsbegleitung, Instrumente und Choreographie geben. Die anderen zwei, der *Cancioneiro da Biblioteca Nacional* (BN) und der *Cancioneiro da Biblioteca Vaticana* (BV) sind Kopien italienischer Provenienz aus dem XVI. Jahrhundert. Der *Cancioneiro da Biblioteca Nacional* ist der umfangreichste. Darüber hinaus besitzt er eine Art Poetik, die „*Arte de trovar*“, auf die

im Übrigen die Klassifizierung der drei verschiedenen Lied-Gattungen, die *cantigas de amigo*, die *cantigas de amor* und die *cantigas de escárnio e maldizer*, zurückgeht.

Thematisch orientieren sich die uns interessierenden *cantigas de amigo* in groben Zügen am ländlichen Leben, am häuslichen Geschehen, am kirchlichen oder am höfischen Umfeld. Je nach thematischem Hintergrund werden die Lieder häufig untergliedert in: *bailias* (Tanzgedichte), *romarias* (Wallfahrtsgedichte), *barcarolas* oder *marinhas* (Gedichte mit Meeres-Thematik). Die affektive Nähe zur Natur, die Anrufung von Wasser, Wellen, Quellen und Flüssen lässt auf eine antike, magisch-mythologische Symbolhaftigkeit schließen. Diese Symbole rufen ein weites Konnotationsfeld bei den Rezipienten der Gesänge auf. Die dichte Symbolhaftigkeit animistischen Ursprungs spiegelt die *coita d'amor feminina*, den weiblichen Liebesschmerz, wider. Und das, obwohl sie nicht von Frauen verfasst wurden.

2. *Cantigas de amigo*: weiblicher Diskurs aus Männersicht

Die galegischen Frauenlieder wurden immer von namentlich genannten männlichen Autoren verfasst. Deren gezielte Namensangabe ist Zeichen eines ausgeprägten – männlichen – Autorbewusstseins. Warum wurden diese Lieder dann aber Frauen in den Mund gelegt? Dazu drei Überlegungen:

1) Vielleicht wurden die Liebes- und Trennungsklagen einfach deshalb aus der Sicht der Frau dargestellt, weil das dem in der galego-portugiesischen Lyrik repräsentierten gesellschaftlichen Rollen-System entsprach (die Frau wartete sehnsüchtig auf den Mann, der gerade mal wieder im Krieg gegen die Mauren war). Die Bilder der familiären Abhängigkeit, der sentimental handelnden Protagonistin mit ihrer emotional hochstilisierten Erwartung auf das Eintreffen des *amigo* stellen Facetten dar, die auf die Vorstellung von der schwachen Frau in diesem Rollen-System hinweisen; Facetten, die der Rolle des männlichen *cavaleiro* nicht angemessen waren und diesem so verschlossen blieben. In diesem Sinne stellen die Frauenlieder die Kehrseite des fiktionalen Minnedisputs dar, sozusagen die komplementäre Stimme, die den höfischen Liebesdiskurs vervollständigt.

2) Neben dieser Erklärung, dass sich hier offenkundig ein von patriarchalischen Strukturen geprägtes Denken geltend macht, ist sicherlich mit zu bedenken, dass die Männer, die Frauenlieder verfasst haben, ihr eigenes Wunschdenken auf Frauenfiguren projizierten. Mithin hat das Frauenlied die Funktion, Mittel dichterischer Selbstdarstellung zu sein. Diese Art „Rollen-

lyrik“ literarisiert fingierte Erfahrungen, indem sie Gedanken und Gefühle von Frauen aus männlicher Perspektive imaginiert und poetisiert.

3) Drittens – und das erscheint mir die sinnfälligste Erklärung – bietet die Fingierung der „weiblichen Stimme aus Männermund“ einfach eine besonders einleuchtende Möglichkeit, den inszenierten Diskurs als solchen, d.h. als einen artifiziellen, vorgetäuschten, unmittelbar aufzudecken. Denn in den von Männern geschriebenen Frauenliedern manifestiert sich eine so offensichtliche Nicht-Identität von Autor und lyrischem Subjekt (der Frau), dass der Leser oder vielmehr Hörer die Annahme authentischen Sprechens (eines Authentizität verbürgenden Ich-Gestus) von vornherein ausschließt. Die differierende Ich-Figuration legt ja unmittelbar das Verfahren bloß, dass es sich um die Inszenierung einer fiktionalen Liebesklage und damit um einen inszenierten Diskurs handelt. An dieser Stelle muss kurz der Frage nachgegangen werden, welche Konsequenzen sich aus diesen Überlegungen für ein lyrisches Ich ergeben, das für die Aufführungspraxis vorgesehen ist.

3. *Cantigas de amigo*: performative Aspekte und ihre Konsequenzen

Die Tatsache, dass die *cantigas de amigo* gesungene, aufgeführte Lieder sind, spielt eine entscheidende Rolle: Erst die Aufführungspraxis in ihrer Funktion als Lesart und Interpretament lässt die *cantigas de amigo* an ihr Ziel, das Publikum, gelangen (vgl. Warning 1997). Die Lieder trafen also nicht in erster Linie auf eine Lesekultur, eine individuelle Lektüre, sondern sie waren für die öffentliche Aufführung gedacht. Ihre vorrangig performative Ausrichtung wird bereits von der frühen Oralitätsforschung hervorgehoben. Paul Zumthor ordnet sie in einen literarischen Gesamtdiskurs ein, in dem die Worte nur *ein* Faktor im multisensorischen Wahrnehmungsfeld von Musik, Mimik, Gestik und theatralischer Inszenierung sind (vgl. Zumthor 1990).

Dafür spricht vieles. Stilistisch und strukturell erinnern die *cantigas de amigo* eher an eine dramatische als an eine lyrische Gattung. Insbesondere der üblicherweise jede Strophe beschließende Refrain könnte als poetisches Indiz für eine Vortragsart mit Chor dienen. Hohe Dialogizität wird zudem durch die fiktiven Hörer-Apostrophen hervorgerufen, die einen Ansprechpartner vortäuschen, mit dem das Liebesbegehrt ausgetauscht wird.

Entscheidend ist dabei, dass nie Einzelschicksale abgebildet werden, sondern überindividuelle Typisierungen des lyrischen Ichs. Aus dieser Tendenz zur stilisierenden Verallgemeinerung ergeben sich Projektionsflächen, die vom lyrischen Ich abstrahieren und dem rezipierenden Kollektiv die Möglichkeit zur Identifikation bieten. Die Typisierung der weiblichen Stimme

hat demnach nichts mit der ursprünglich angenommenen Schlichtheit dieser Lyrik zu tun, sondern mit einem poetologischen Konzept, nach dem für ein möglichst breites Publikum eine fiktive Identifikationsfläche geschaffen wird.

Auch der Geliebte erfährt eine erstaunliche Nicht-Identität. Er bleibt konturlos, taucht nur indirekt auf, wird weder gesehen noch gehört. Die Kodierung des Anderen, des Geliebten, fällt ähnlich stereotypisiert aus wie die Kodierung des lyrischen Subjekts selbst. Es entsteht eine auffällige Distanz zwischen den am lyrischen „Gespräch“ Beteiligten, die dem Thema – der Liebe – entgegen zu laufen scheint. Doch gerade dadurch entwickeln sie ein „Modell“ des Liebeskodes, eine „Inszenierung der Liebeskunst“. Damit kommen wir zu den formalen Eigenschaften der galegischen Frauenlieder.

4. *Cantigas de amigo*: „poésie formelle“ an einem Beispiel

Die annähernd 500 *cantigas de amigo*, die uns in altgalegischer Sprache überliefert sind, unterscheiden sich von den anderen nicht nur im Sprecher-subjekt, sondern zudem durch zahlreiche formale Kriterien. Aufgrund der geringen inhaltlichen Variationsbreite – Hauptthema ist und bleibt im Großen und Ganzen die weibliche Liebe und ihre Facetten – verlagert sich der Schwerpunkt auf die formalen und stilistischen Kunstfertigkeiten, mit denen der Autor den bekannten Stoff immer wieder neu in Szene setzt. Diesem Prinzip der variierenden Wiederholung auf formaler Ebene ist die altgalegische Lyrik sehr stark verpflichtet. Sie ist, um mit Robert Guiette zu sprechen, eine „poésie formelle“, deren außergewöhnliche Formkunst sich nur dem geübten, im Decodieren dieser poetisch inszenierten *cantigas* erfahrenen Rezipienten erschließt, der ja schließlich das ästhetische Spiel auflösen muss (vgl. Guiette 1960).

Das auffälligste formale Merkmal der Frauenlieder ist der Parallelismus, eine besonders eingängige Strophenstruktur, deren rhythmische Einheit nicht die Einzelstrophe bildet, sondern ein Strophenpaar. Der jeweils zweite Vers der beiden Strophen stellt den jeweils ersten des nächsten Strophenpaares. Diese Technik des Wiederaufgreifens und Weiterführens nennt man *leixa-prén* (wohl von frz. *laisser-prendre* = „geben und nehmen“). Bei einer typischen Parallelkomposition aus 4 Strophen und 12 Versen gibt es folglich nur 3 semantisch verschiedene Verse.

Jeder Strophe folgt ein Refrain. Der Refrain bestätigt möglicherweise die Existenz eines Chors. Die Wiederholungen sind vielleicht als Zeichen für einen Improvisations-Prozess zu lesen, der den Improvisator zwingt, den letzten Vers des anderen Sängers zu wiederholen und dafür zugleich eine

Fortsetzung zu finden, eine Art serielles Dichten sozusagen. Im Vergleich zur formalen Konstruktion scheint der Inhalt selbst eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, was den Vorrang der formalen über die inhaltliche Variation bestätigt. Dennoch gelingt es den kunstfertigen *trobadors*, gerade die vordergründig einfachen Inhalte so zu stilisieren, dass sich in einigen *cantigas de amigo* verschiedene Stufen der Liebesklage und unterschiedliche psychische Verfassungen erkennen lassen. Damit hinterließen die *trobadors* und *jograis* im Grunde ein weites Panorama an weiblicher Gefühlswelt.

Einer dieser kunstfertigen *trobadors* ist Martim Codax, dessen Werk im Folgenden etwas genauer betrachtet wird.

5. Martim Codax: Der Dichter und sein Werk

„*El talente de mujeres, quién lo podría entender!*“ Wie es überhaupt möglich sei, sich in die Seele der Frau hineinzusetzen, fragte sich noch einmal der Arcipreste de Hita im *Libro de buen amor* (Ruiz 1973: 219), zumal aus der Sicht eines Mannes? Aufschluss über diese Frage erhoffend, sollen die sieben *cantigas de amigo* des galegischen *trobador* Martim Codax herangezogen werden, vor allem in Hinblick auf die Stilisierung der weiblichen Stimme und die poetische Inszenierung des Diskurses.

Wer war Martim Codax? Codax ist einer der rätselhaftesten *trobadors*, von dem man noch nicht einmal den Namen genau identifizieren, schreiben oder aussprechen kann. Nach dem Kenntnisstand des mittelalterlichen phonologischen Systems ist wohl am ehesten die Aussprache /ko'dadz/ mit Betonung auf der letzten Silbe zu bevorzugen. Er soll in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts gelebt haben, und zwar höchstwahrscheinlich in Vigo. Alle sieben überlieferten *cantigas* des Autors beziehen sich auf die galicische Küstenstadt, alle Wege scheinen nur und ausschließlich nach Vigo zu führen. Aus einem Lied geht darüber hinaus sogar hervor, dass Codax sich am kastilischen Königshof aufgehalten haben dürfte („*del-rei amigo*“) und zuvor vermutlich im Krieg gegen die Mauren – wo sonst? – in Andalusien gewesen ist.

Die Auswahl von Martim Codax und seinem Werk beruht auf drei bemerkenswerten Eigenheiten: Es sind dies 1. überlieferungsgeschichtliche, 2. musikalische und 3. literarische Besonderheiten.

1. Überlieferungsgeschichtlich erwecken seine sieben Lieder besonderes Interesse, da sie außer in den 2 Handschriften der *Cancioneiros* (BN und BV) auf einem einseitig beschriebenen Pergament, dem *Pergaminbo Vindel*, gefunden worden sind. Auffällig an den drei Überlieferungen sind die zum Teil erheblichen Unterschiede in den mit Hand geschriebenen Texten auf, die u.a.

auf verschiedene Kopisten zu verschiedenen Zeiten zurückzuführen sind. Der Fund des *Pergaminho Vindel* hat zwar viele Fragen aufgeworfen, viele jedoch auch einer Lösung näher gebracht:



Abbildung 2: *Pergaminho Vindel*

Das einseitige Pergament kam erst im Jahre 1913 ans Tageslicht, und zwar nur durch einen Zufall: Als Pedro Vindel, ein Archivar aus Madrid, einen Band von Ciceros *De officiis* aus seinem Umschlag löste, stellte sich dieser als das Pergament von Codax mit all seinen Liedern heraus. Dieses Liederblatt, das im oberen linken Winkel den Namen Martin Codax trägt, ist vermutlich Ende des 13. Jahrhunderts am kastilischen Hof angefertigt worden. Es ist das erste Liederblatt, das aus der Entstehungszeit erhalten ist und das im übrigen die sieben *cantigas de amigo* in der gleichen Reihenfolge bringt wie die *Cancioneiros*.

2. Die zweite Besonderheit an diesem Fund stellt die mit überlieferte Notation dar: Es sind die einzigen Melodien von *cantigas de amigo* überhaupt, die zusammen mit den Texten auf diesem Pergament erhalten sind.

² Aus: Ferreira, Manuel Pedro, 1986. *O som de Martin Codax*. Lissabon: Imprensa Nacional, 74.

3. Literarisch bedeutsam sind die Lieder von Codax deshalb, weil sie alle sieben eine Vielfalt an frauenlied-typischen Realisierungsmodi aufweisen. Insgesamt stellen seine Kompositionen geradezu mustergültige Paradigmen für altgalegische Frauenlieder dar. Um das zu veranschaulichen, sollen die sieben Lieder zunächst in der Reihenfolge vorgestellt werden, in der sie in den *cancioneiros* und auf dem Pergament von Pedro Vindel erhalten sind:

<p>I. <i>Ondas do mar de Vigo, se vistes meu amigo? E ay Deus, se verá cedo?</i></p> <p><i>Ondas do mar levado, se vistes meu amado? E ay Deus, se verá cedo?</i></p> <p><i>Se vistes meu amigo, o por que eu suspiro. E ay Deus, se verá cedo?</i></p> <p><i>Se vistes meu amado, por que ei gran cuidado. E ay Deus, se verá cedo?</i></p>	<p>III. <i>Mia irmana fremosa, treides comigo a la Igreja de Vig', u é o mar salido e miraremo-las ondas.</i></p> <p><i>Mia irmana fremosa, treides de grado a la Igreja de Vig', u é o mar levado e miraremo-las ondas.</i></p> <p><i>A la igreja de Vig', u é o mar salido, e verá hy, mia madre, o meu amigo e miraremo-las ondas.</i></p> <p><i>A la igreja de Vig', u é o mar levado, e verá hy, mia madre, o meu amado e miraremo-las ondas.</i></p>	<p>V. <i>Quantas sabedes amar amigo treides comig' a lo mar de Vigo e banhar-nos-emos nas ondas.</i></p> <p><i>Quantas sabedes amar amado treides comig' a lo mar levado e banhar-nos-emos nas ondas.</i></p> <p><i>Treides comig' a lo mar de Vigo e veeremo' lo meu amigo e banhar-nos-emos nas ondas.</i></p> <p><i>Treides comig' a lo mar levado e veeremo' lo meu amado e banhar-nos-emos nas ondas.</i></p>
<p>II. <i>Mandad'ei comigo, ca ven meu amigo. E irei, madr', a Vigo.</i></p> <p><i>Comigu' ei mandado, ca ven meu amado. E irei, madr', a Vigo.</i></p> <p><i>Ca ven meu amigo e ven san' e vivo. E irei, madr', a Vigo.</i></p> <p><i>Ca ven meu amado e ven viv' e sano. E irei, madr', a Vigo.</i></p> <p><i>Ca ven san' e vivo e del-rei amigo. E irei, madr', a Vigo.</i></p> <p><i>Ca ven viv' e sano e del-rei privado. E irei, madr', a Vigo.</i></p>	<p>IV. <i>Ay Deus, se sab'ora meu amigo com'eu senheira estou en Vigo? E vou namorada.</i></p> <p><i>Ay Deus, se sab'ora meu amado com'eu en Vigo senheira manho? E vou namorada.</i></p> <p><i>Com'eu senheira estou em Vigo e nulhas guardas non ei comigo. E vou namorada.</i></p> <p><i>Com'eu en Vigo senheira manho e nulhas guardas migo non trago. E vou namorada.</i></p> <p><i>E nulhas guardas non ei comigo, ergas meus olhos que choran migo. E vou namorada.</i></p> <p><i>E nulhas guardas migo non trago, ergas meus olhos que choran ambos. E vou namorada.</i></p>	<p>VI. <i>Eno sagrado, en Vigo, baylava corpo velido. Amor ey!</i></p> <p><i>En Vigo, [e]no sagrado, baylava corpo delgado. Amor ey!</i></p> <p><i>Baylava corpo velido, que nunca ouver 'amigo. Amor ey!</i></p> <p><i>Baylava corpo delgado, que nunca ouver 'amado. Amor ey!</i></p> <p><i>Que nunca ouver' amigo, ergas no sagrad', en Vigo. Amor ey!</i></p> <p><i>Que nunca ouver' amado, ergu' en Vigo, no sagrado. Amor ey!</i></p> <p>VII. <i>Ay ondas, que eu vin veer, se me saberedes dizer por que tarda meu amigo sen mi?</i></p> <p><i>Ay ondas, que eu vin mirar, se me saberedes contar por que tarda meu amigo sen mi?</i></p>

Abbildung 3: Die sieben *cantigas de amigo* von Martim Codax in ihrer überlieferten Reihenfolge (Transkription nach Nunes ²1973: 441-446).

Die erste ist die wohl bekannteste *cantiga de amigo* überhaupt: *Ondas do mar de Vigo*. In diesem Lied ruft das liebende Mädchen die Wellen der Meeresbucht von Vigo an, um Auskunft über die Rückkehr ihres Freundes zu erhalten. Deutlich ist die paarweise Anlage der Strophen zu sehen. Die Verse „*Se vistes meu amigo*“ und „*Se vistes meu amado*“ werden wörtlich in den beiden Folgestrophen wieder aufgegriffen und formieren so einen reinen Parallelismus.

In der zweiten *Mandad'ei comigo*, wieder eine *cantiga* mit Refrain, teilt das Mädchen voller Freude der Mutter die Botschaft mit, dass ihr Freund zurückgekehrt ist und sie nach Vigo gehen wird, wohl um ihn dort zu treffen.

Im dritten Lied *Mia irmãa fremosa* fordert das Mädchen ihre Schwester/Freundin auf, mit ihr zur Kirche nach Vigo zu gehen, um von dort aus die Wellen anzuschauen und den Freund zu treffen.

Der Monolog in *Ay deus se sab'ora meu amigo* enthält die Klage des Mädchens darüber, dass ihr Freund gar nicht weiß, wie einsam und allein sie in Vigo ist, noch dazu ganz ohne Begleitung.

Das Mädchen wendet sich in der fünften *cantiga de amigo*: *Quantas sabedes amar amigo* an alle ihre Freundinnen, um sie zum Baden im Meer von Vigo zu überreden, wo sie zudem ihren Freund sehen könnten.

Das sechste Lied *Eno sagrado em Vigo* ist im Strophencorpus als Erzählerbericht über den Tanz eines schönen Mädchens auf dem Kirchplatz von Vigo realisiert. Im Refrain kommt die verliebte Mädchenstimme selbst als formelhaftes Echo zu Wort: „*Amor ey!*“ (= ‚Liebe trage ich in mir‘ = heute etwa: ‚Ich bin verliebt!‘)

Der siebte, nur aus zwei Strophen bestehende Monolog *Ay ondas que en vim veer* lässt das Mädchen erneut klagend die Wellen anrufen, um Auskunft über den fernbleibenden Freund zu erhalten.

- Die sieben *cantigas de amigo* von Martim Codax sind auf den ersten Blick herausfordernd monoton und gleichförmig:
- Alle sieben Lieder bestehen aus Zweizeilern (*dísticos*),
- alle besitzen einen Refrain,
- alle sieben zeichnen sich durch eine Parallelstruktur aus,
- alle arbeiten mit *leixa-prén*-Technik,
- alle besitzen Reime oder Assonanzen,
- alle (außer VI) weisen den gleichen Realisierungsmodus des Frauenmonologs auf,
- alle (außer VI) verwenden fiktive Apostrophen,
- alle (außer VII) benennen nur Vigo als Ort des Geschehens,

- alle sind durch eine bemerkenswerte lexikalische Invarianz gekennzeichnet (nur fünf Schlüsselwörter – „*amigo, amado, Vigo, ondas, mar*“ (,Freund, Geliebter, Vigo, Wellen, Meer’) – bilden die ganze topische Konstruktion einer Sammlung von sieben *cantigas de amigo* = insgesamt knapp 100 Verse!),
- alle charakterisieren sich durch permanente Repetitionen und Iterationen,
- (fast) alle durchzieht ein durchgängiger Strang an Natur-Symbolen.

Das heißt, wir konstatieren vordergründig eine erstaunliche Uniformität, eine fast primitive Eintönigkeit. Doch könnte es nicht sein, dass sich hinter der topischen Konstruktion von Martim Codax Liedern mehr verbirgt?

6. Inszenierung einer Liebeslehre: die narrative Struktur der sieben überlieferten *cantigas de amigo*

Wenn wir „Topoi“ im Sinne von Curtius ausschließlich als allgemein verwendbare literarische Klischees betrachten (vgl. Curtius ¹¹1993: 89ff), dann vernachlässigen wir genau den wesentlichen Aspekt, der uns die Auflösung zu dem Gesamtwerk des Autors liefern könnte. Denn gerade die Topoi bieten uns, als formelhafte Gedanken in sprachlicher Konzentration definiert, einen Ansatz, die Lieder in ihrer Vielschichtigkeit und ihrem inneren Zusammenhang zu erfassen. Ausgehend von deren jeweiliger Funktion im Kontext zeigt sich nämlich eine facettenartige Polysemie der Schlüsselbegriffe, die übrigens die gesamte galego-portugiesische Ästhetik durchzieht. Mittels intensiver Wiederholungen von Begriffen wie „*amigo, amado, ondas, mar, Vigo*“ entwickelt sich ein polyphones Spiel, das Martim Codax kunstfertig ausnutzt. Das, was anfänglich entwicklungslos und unauffällig, vage und indifferent wirkt, bildet in Wirklichkeit eine ästhetisch höchst durchkonstruierte Struktur. Anhand eines kleinen Kunstgriffs, und zwar durch eine veränderte Abfolge der Gedichte, soll diese These im Folgenden überprüft werden.

Ausgehend von der Überlegung, dass im Grunde alle sieben Lieder dieselbe Beziehung besingen und verschiedene Momente einer fiktiven Liebesgeschichte im Sinne einer gewissen Chronologie darstellen, lassen sich die Lieder – gegen die Handschriften-Reihenfolge – neu gruppieren. Aus der Umstellung ergibt sich bei veränderter *sujet*-Anordnung dann folgende ‚Geschichte‘:

<p>VI. <i>Eno sagrado en Vigo, baylava corpo velido. Amor ey! [...]</i></p>	<p>I. <i>Ondas do mar de Vigo, se vistes meu amigo? E ay Deus, se verá cedo? [...] Se vistes meu amado, por que ei gran cuidado. E ay Deus, se verá cedo?</i></p>	
<p>III. <i>Mia irmana fremosa, treides comigo a la igreja de Vig', u é o mar salido e miraremo-las ondas. [...] A la igreja de Vig', u é o mar salido, e verá hy, mia madre, o meu amigo e miraremo-las ondas. [...]</i></p>	<p>IV. <i>Ay Deus, se sab'ora meu amigo com'eu senheira estou en Vigo? E vou namorada. [...] E nulhas guardas non ei comigo, ergas meus olhos que choran migo. E vou namorada. [...]</i></p>	<p>II. <i>Mandad'ei comigo, ca ven meu amigo. E irei, madr', a Vigo. [...] Ca ven viv' e sano e del-rei privado. E irei, madr', a Vigo.</i></p>
<p>V. <i>Quantas sabedes amar amigo treides comig' a lo mar de Vigo e banhar-nos-emos nas ondas. [...] Treides comig' a lo mar de Vigo e veeremo' lo meu amigo e banhar-nos-emos nas ondas. [...]</i></p>	<p>VII. <i>Ay ondas, que eu vin veer, se me saberedes dizer por que tarda meu amigo sen mi? Ay ondas, que eu vin mirar, se me saberedes contar por que tarda meu amigo sen mi?</i></p>	

Abbildung 4: Die sieben *cantigas de amigo* von Martim Codax in veränderter Reihenfolge.

Mein Vorschlag zur Veränderung der Liedreihenfolge lautet also: Lied VI, Lied III, Lied V, Lied I, Lied IV, Lied VII, Lied II. Diese Neu-Komposition lässt plötzlich eine narrative Struktur erkennen, die in der vorliegenden Form eine Art Liebesdrama in drei Akten entstehen lässt.

Das klingt gewagt, verschiedene literarisch-textlinguistische Gründe sprechen aber dafür. Denn sowohl in Hinblick auf das zeitliche Verhältnis der einzelnen Sequenzen als auch in Bezug auf den Inhalt selbst zeichnet sich auf einmal eine in sich geschlossene Handlung ab: In der veränderten Abfolge eröffnet das VI. Lied den Zyklus. Als einziger Text mit Erzählerstimme führt *Eno sagrado em Vigo* in einer Art Prolog in das Geschehen ein. Das Tempus ist das Präteritum („*baylava corpo velido*“ – ‚Einst tanzte ein schönes Mädchen ...‘). Noch ist keine Apostrophierung oder sonstige Kennzeichnung als Monolog bzw. Dialog wie in allen sechs anderen *cantigas* vorhanden. Lediglich der Refrain lässt das Mädchen – aber nur chorisch-responsiv – zu Wort kommen, und zwar gleich mit dem Wesentlichen: „*Amor ey!*“ An zweiter und dritter Stelle würden die Lieder III und V folgen: zwei Monologe, die das liebende Mädchen bereits mitten im Liebeswerben zeigen, einem distanzierten Wer-

ben, wie es der Zeit angemessen war, intensiv durchlebt lediglich im Austausch mit der Schwester und den Freundinnen (verdeutlicht an den fiktiven Apostrophen: einmal „*mia irmana fremosa*“ – ‚meine schöne Schwester/Freundin‘, dann allgemein „*quantas sabedes amar*“ – ‚alle die zu lieben wissen‘). Die Stimmung wirkt durch ein futurisches Tempus euphorisch und zukunftsfreudig („*miraremo-las ondas, banbar-nos-emos nas ondas*“ – ‚wir werden die Wellen betrachten oder darin schwimmen!‘). Die emotionale Aufgewühltheit wird durch die Wellen des ebenfalls ‚aufgewühlten Meeres‘ („*o mar salido*“) symbolisiert; eine Natur-Symbolik, die als kontinuierliche erotische Symbolhaftigkeit das gesamte Werk des Autors durchzieht. Entsprechend der verliebten Aufbruchsstimmung ist das Meer positiv gezeichnet; es lädt zum Schauen und zum Baden ein, d.h. zur Vereinigung mit dem Element, und damit stellvertretend zur Vereinigung mit dem Freund. Auffällig ist die Übereinstimmung der beiden Lieder III und V. Die gleichen semantischen Felder werden aufgerufen, neue Signalwörter treten nicht hinzu. Das intensiviert – zusammen mit dem ebenfalls fast identischen Refrain – die euphorische Grundstimmung der beiden *cantigas*, die damit sozusagen den ersten Akt unserer Liebesinszenierung beschließen. Titel von Teil 1 könnte also lauten: Liebeswerben.

Der zweite Teil beginnt dort, wo der erste aufhört: bei den „*ondas*“ – den ‚Wellen‘ (ehemals I.). Identische Lexeme stellen hier die Topikrelation her und sprechen für eine enge Verknüpfung der Lieder V. und I. in direkter Aufeinanderfolge. Die Wellen dienen hier als Angesprochene, Vermittelnde („*ondas do mar*“ – ‚Meereswellen‘), und kündigen die Peripetie an. Die Stimmung wirkt durch Tempuswahl (Perfekt in „*vistes*“ – ‚habt ihr gesehen‘) und neu hinzugekommene Verben gedrückter. Es wird nicht mehr getanz, geschaut und gebadet, sondern geseufzt, gesorgt und gesehnt („*ei gran cuidado*“). Auch die folgende *cantiga*, ehemals Lied Nr. IV, setzt die feminine Trennungsklage fort, transtextuell mit dem vorigen Lied durch die unmittelbare Wiederholung der Klage zu Gott verbunden: „*ay Deus!*“ Die erstaunlich konstant bleibenden Wortfelder (immer noch „*amigo, amado, Vigo, namorada, Deus*“) werden erweitert durch Metaphern, die den affektiven Ausdruck der weiblichen Sehnsucht steigern sollen: „*olhos que choram migo*“ (die Augen weinen mir)! Noch konstatiert das lyrische Subjekt jedoch: „*vou namorada*“ (ich bin verliebt). Der emotionale Tiefpunkt vollzieht sich dann in *cantiga* VII, die damit in unserer Gruppierung den Abschluss des zweiten Teils bildet. Erneut stellt hier die Apostrophe („*ay ondas*“ – ‚ach Wellen‘) die Textkohärenz her. Übrigens lassen die Apostrophen eine über den gesamten zweiten Teil unseres „Zyklus“ verlaufende, sukzessive Entfaltung zum Schlechteren sicht-

bar werden: von „*ondas*“ über „*ay deus*“ hin zu „*ay ondas*“ verläuft die kontinuierliche Isotopielinie der schmerzvollen Sehnsucht. Der psychische Abstieg manifestiert sich auch strukturell: Es handelt sich um die kürzeste (nur zwei-strophig!) *cantiga*; ihr Refrain ist länger als die Verse selbst. Er ist jetzt kein bloßes Echo mehr, sondern semantisch und syntaktisch in den Monolog integriert. Als solcherart verschachtelte Hypotaxe manifestiert sich das ganze Warten und Bangen in einer konkreten rhetorischen Frage: „*porque tarda meu amigo sem mim*“ – ‚Warum bleibt mein Freund aus, ohne mich?‘ Nur noch zwei Wörter aus dem ansonsten konstanten Topoischatz der anderen Lieder sind übrig geblieben: „*amigo, ondas*“. Aufgrund seiner metrischen und stilistischen Abweichung hat sich die Forschung gescheut, dieses Lied als zugehörig zu dem Werk von Codax zu zählen (auf dem Liedblatt sieht es auch so aus, als hätte ein zweiter Schreiber es hinzugefügt). Doch ist wohl eher Ulrich Mölk zuzustimmen, dass es dazugehört (vgl. Mölk 1989: 242), und zwar aus meiner Sicht genau hier ans Ende des zweiten „Aktes“, stellt es doch die ganze Ausweglosigkeit der weiblichen Rolle kurz vor der erlösenden Botschaft dar. Titel dieser drei Lieder des 2. Teils könnte sein: Sehnsuchtslieder oder Trennungsklage.

Die letzte *cantiga* von Codax wäre die einstige Nr. II, einziger Aufzug von Teil 3: „*Mandad'ei comigo*“ lautet die ‚frohe Botschaft‘, die nach der Peripetie die Lösung ankündigt – und zwar direkt im ersten Vers. Das Mädchen ist gereift, fast emanzipiert, sie benötigt erstmalig keine fiktiven Anreden mehr, höchstens formelhaft im Refrain (‚Mutter‘). Nicht mehr fragend, sondern entschlossen macht sie sich auf den Weg. Neu sind dabei die Verweise auf höfisches Ambiente („*del-rei privado*“ – ‚des Königs Vertrauter‘). Die Anspielung auf den Königshof kann wohl als Beweis dafür stehen, dass sich Codax selbst am kastilischen Hof aufgehalten und auch dort gedichtet hat. Das höfische Vokabular würde auch die These stützen, dass die *cantigas de amigo* als ästhetisches Komplement zu den *cantigas de amor* gedichtet wurden, um zuzüglich zum leidenden Mann den fiktiven weiblichen Gegenentwurf zu bilden. Das Bild der sehnsüchtig verharrenden Frau entspräche dann dem männlichen Narzissmus, der sich die Frau gerne als leidend-liebende imaginiert. Eine emanzipierte Frauenstimme wäre aus Männermund auch eher schwierig. Und so schreibt unsere letzte *cantiga* kein Frauenbild ein, das sich generell vom Mann emanzipieren will. Im Gegenteil, liebend – aber nicht leidend-liebend – macht sie sich auf den Weg, um den Geliebten zu treffen. Wohin? Selbstverständlich nach Vigo. Wir enden da, wo wir begonnen haben, nämlich in Vigo; der Liebes-Zirkel in drei Akten schließt mit einem Happy End.

Dieser narrative Zyklus mit Exposition, Handlungsablauf, Peripetie und Lösung lässt sich textlinguistisch genau nachvollziehen. Dies ist in Abbildung 5 noch einmal im Überblick dargestellt.

<i>Can-tiga</i>	Texttyp/ Perspektive	Apostro- phierung	Topoi	Motiv- index	Tempus	
1. Teil	VI→1	Erzähler- bericht	keine Apostrophierung	<i>sagrado,</i> <i>Vigo, corpo,</i> <i>amigo,</i> <i>amado,</i> <i>amor</i>	Erste Liebe, Tanz	Präteri- tum
	III→2	nach außen gerichteter Monolog	<i>mia irmana</i> (Schwester)	<i>Vigo,</i> <i>amigo,</i> <i>amado,</i> <i>ygreja, mar,</i> <i>ondas</i>	Freund treffen	Futur
	V→3	nach außen gerichteter Monolog	<i>quantas sabedes</i> (Freundinnen)	<i>ondas, mar,</i> <i>Vigo,</i> <i>amigo,</i> <i>amado</i>	Freund treffen	Futur
2. Teil	I→4	nach innen gerichteter Monolog	<i>ondas</i> (Wellen)	<i>ondas, mar,</i> <i>Vigo,</i> <i>amigo,</i> <i>amado</i>	Warten auf den Freund	Perfekt / Futur
	IV→5	nach innen gerichteter Monolog	<i>ay Deus</i> (ach Gott)	<i>Deus,</i> <i>amigo,</i> <i>amado,</i> <i>Vigo</i>	Warten auf den Freund	Präsens
	VII→6	nach innen gerichteter Monolog	<i>ay ondas</i> (ach Wellen)	<i>ondas,</i> <i>amigo</i>	Warten auf den Freund	Präsens (Refrain)
3. Teil	II→7	nach außen gerichteter Monolog	<i>madre</i> (Mutter, Refrain)	<i>mandado,</i> <i>Vigo,</i> <i>madre,</i> <i>amigo,</i> <i>amado</i>	Freund treffen; Botschaft	Futur (Refrain)

Abbildung 5: Textlinguistische Corpusanalyse der sieben *cantigas* von Martim Codax

Die oben untersuchten Aspekte – Texttyp, Apostrophierung, Topoi, Motivindex, Tempus – legen die stilistischen Verfahrensweisen der einzelnen Lieder bloß. In dieser transtextuellen Gesamtschau ergibt sich eine offen-

sichtliche Dreiteilung des Corpus³, die es dem „kritischen Leser“ (Eco 2006: 221) nahe legt, die sieben Sequenzen in ein neues Verhältnis zueinander zu setzen. Denn erst durch die textlinguistische Analyse werden die Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen den *cantigas* transparent. Plötzlich wird ein einziger Geschehensablauf sinnfällig, der die Entwicklung einer aufeinander aufbauenden, zusammengehörigen Liebesgeschichte bezeugt. Besonders an den aufgerufenen topischen Wortfeldern (wie beschrieben immer nur die gleichen fünf Lexeme über alle 100 Verse hinweg: „*amigo, amado, vigo, ondas, mar*“) lässt sich die Einteilung als narrativer Zyklus formal verfolgen. In Verbindung mit den erarbeiteten Kohäsionssignalen verleihen sie dem Gesamttext eine kontinuierliche, semantische Kohärenz. Denn an diesen monoton-repetitiv wirkenden Isotopielinien (vgl. Greimas 1995) entlang entfaltet sich ein ganzes poetisches Universum. Codax' Lieder sind also auch inhaltlich alles andere als simpel und primitiv. Im Gegenteil: In der immergleichen Wiederholung wird ein erhebliches Bedeutungspotential erkennbar, das gerade in der minimalen Varianz die entscheidende *différence* des Textes (vgl. Barthes 1973) aufscheinen lässt. Durch die fast schon postmoderne Neuzusammenführung werden neue Lesarten aufgerufen, die auf diese Weise die Grundbedeutung von „Poesie“ im Sinne einer schöpferischen *poiesis* reflektieren.

Damit ist das Rätsel um Martim Codax' sieben seltsam gleichförmige, ja monophon wirkende *cantigas de amigo* – die eben nicht wie bei anderen Autoren der galego-portugiesischen Frauenlieder (z.B. Nuno Fernández de Torneol oder Mendinho) durch singuläre Besonderheiten hervorstechen – vielleicht einer Lösung näher gebracht. Durch den Nachweis der intertextuellen Verknüpfungen und inhaltlichen Verweise lässt sich ein über die Liedgrenzen hinausgehendes Sinngefüge rekonstruieren. Gerade die Intensität an Kohäsionssignalen in den Liedern von Codax bestätigt die These, dass es sich um eine stilistisch höchst kunstfertig inszenierte Klage einer fingierten weiblichen Stimme handelt, die das poetische Potential der parallelistischen Frauenlieder maximal ausnutzt. Dabei decken sie in ihrem dialogischen Gesang und Gegengesang das eigentliche Liebespiel auf. In der Zusammenstellung entwickelt sich aus heutiger Sicht eine beachtliche Diskursvielfalt, die ein Spiegelbild der souveränen Subjektkonstituierung des mittelalterlichen Mädchens hervorbringt.

Die makrostrukturelle Analyse konnte zeigen, inwieweit diese frühesten Lieder bereits narrative Strukturen vorwegnehmen. Einzelnen gesehen erweisen sie sich als äußerst schlicht und monologisch, erst zusammengenommen er-

³ Die Dreiteilung ist durch die verschieden intensive Unterlegung sichtbar gemacht.

geben sie so etwas wie einen Leitfaden der Liebe, wenn schon kein *libro*, so doch vielleicht ein *librito de buen amor*.

7. Text und Originalnotation: Musikalische Rezeption der Lieder

Die musikalische Rezeption der *cantigas de amigo* bleibt für den Romanisten im Allgemeinen unberücksichtigt, allein schon deshalb, weil in der Regel keine Originalnotation vorhanden ist. Aus diesem Grunde ist Martim Codax' Liederzyklus mit den gefundenen Notenangaben zu sechs seiner sieben Lieder besonders wertvoll. Die Vertonung durch das *Studio der Frühen Musik* (1973) stellt eine Interpretation auf musikalischer Ebene dar, die der mittelalterlichen Musik nachempfunden ist. Interessant ist bei den Stücken, dass die monophone Vertonung genau der – vordergründig so scheinenden – lexikalischen Monotonie dieser Texte entspricht. Bei genauerer Analyse zeigt sich jedoch, dass beide, musikalischer und literarischer Text, eine ähnlich stilisierte, höchst ausgefeilte Intonationsstruktur aufweisen, wie Manuel Ferreira in seiner Studie „*O som de Martim Codax*“ (Ferreira 1986) herausarbeiten konnte. Eindringlich hat Ferreira „[...] auf die Wichtigkeit der Betonungsanalyse der galego-portugiesischen Gedichte hingewiesen“ (Ferreira 2000: 250). Durch den Refrain entwickle sich ein ganz spezifischer Rhythmus und eigentümlicher Sprechgesang, der dem liturgischen Antiphon entspricht.

Auch in der musikalischen Darbietung werden die semantischen Gegenstrebigkeiten sehr deutlich, allein schon durch die Tatsache, dass ein Mann das vorgetäuscht-weibliche Lied vorträgt. Der männlichen Stimme wird als „Sprechen für die Frau“, als *representing*, eine zentrale Funktion eingeräumt. Insofern der Sänger also in eine fremde Rolle schlüpft, sorgt er einmal mehr für die Theatralisierung der Äußerung. Es entsteht ein zusätzlicher Verfremdungseffekt, der das Paradoxon weiblichen Gesangs im männlichen Frauenlied noch erhöht.

8. Schluss

Die – auch in der musikalischen Vertonung – inszenierte weibliche Stimme im inszenierten Diskurs entlarvt letztlich die Liebe selbst als inszeniertes (höfisches oder allgemeingesellschaftliches) Spiel. Die resignierte Lebensweisheit des Arcipreste de Hita, dass die Liebe Lüge sei, lässt sich dadurch sicherlich nicht beweisen. Allerdings lässt sich auf textimmanenter Ebene zeigen, dass die Lust an der Inszenierung der Liebe als gezielte Fingierungsstrategie der mittelalterlichen Lyrik zu begreifen ist. In seinem Liebes-

kodex hatte Codax möglicherweise genau diese Absicht: die Liebe als Kunst, als „ars amatoria“ darzustellen. Und so ließe sich seine Inszenierung des galegischen Liebeskodes aus weiblicher Sicht als stilisierte „ars amandi“ lesen. Ein solches „Büchlein von der Guten Liebe“ könnte dann den Titel tragen: *Amor ey!*

Bibliographie: Primärwerke

- Arias Freixedo, Xosé Bieito, (Hg.), 1993. *Antoloxía de poesía obscena dos trovadores galego-portugueses*. Santiago de Compostela: Edicións Positivas.
- Brea, Mercedes et al., (Hgg.), 1996. *Lírica Profana Galego-Portuguesa*. 2 Bde. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro.
- Pacheco, Elza/Machado, José Pedro, (Hgg.), o.J. *Cancioneiro da Biblioteca Nacional*. Lissabon: Revista.
- Vasconcelos, Carolina Michaelis de, (Hg.), 1904. *Cancioneiro da Vaticana*. Halle: Niemeyer.
- Nunes, José Joaquim, (Hg.), ²1973. *Cantigas d'amigo dos trovadores galego-portugueses*. 3 Bde. Lissabon: Centro do Livro Brasileiro.
- Ruiz, Juan, (Arcipreste de Hita), ¹²1970. *Libro de buen amor*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Studio der Frühen Musik, 1973. *Martin Codax, Canciones de amigo* (CD). München: EMI Electrola.

Sekundärwerke

- Barthes, Roland, 1973. *Le plaisir du texte*. Paris: Éd. du Seuil.
- Bec, Pierre, 1977/78. *La lyrique française au moyen âge (XIIe – XIIIe siècles)*. Contribution à une typologie des genres poétiques médiévaux. 2 Bde. Paris: Picard.
- Beltran, Vicenç, 2001. „Poesía popular antigua, ¿cultura cortés?“, in: *Romance Philology*, 55/2001, 21–68.
- Beltran, Vicenç, 1987. *Canción de mujer, cantiga de amigo*. Barcelona: PPU.
- Coelho, Jacinto Prado, 1983. *Originalidade da literatura portuguesa*. Lissabon: ICALP.
- Cramer, Thomas et al. (Hgg.), 2000. *Frauenlieder – cantigas de amigo*. Stuttgart: Hirzel.
- Cunha, Celso, 1956. *O cancionero de Martin Codax*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Curtius, Ernst Robert, ¹¹1993. *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Tübingen/Basel: Francke.
- Diez, Friedrich, 1863. *Über die erste portugiesische Kunst- und Hofpoesie*. Bonn: Weber.

- Eco, Umberto, 2006. "Intertextuelle Ironie und mehrdimensionale Lektüre", in: idem, 2006. *Die Bücher und das Paradies*. München: dtv, 212-237.
- Ehlert, Trude, 1997. „Männerrollen und Frauenrollen im Hohen Minnesang: kontrastiv oder komplementär?“, in: Krause, Burkhardt (Hg.), 1997. *Verstehen durch Vernunft*. Festschrift für Werner Hoffmann, Wien: Fassbaender, 41-58.
- Ferreira, Manuel Pedro, 2000. „Musik und Betonung in *cantigas de amigo*“, in: Cramer, Thomas et al. (Hgg.), 2000. *Frauenlieder – cantigas de amigo*. Stuttgart: Hirzel, 247–257.
- Ferreira, Manuel Pedro, 1986. *O som de Martim Codax*. Lissabon: Imprensa Nacional.
- Greimas, Algirdas J., 1995. *Sémantique structurale*. Paris: Presses Univ. de France.
- Guiette, Robert, 1960. „D’une poésie formelle en France au moyen âge“, in: idem (Hg.), 1960. *Questions de littérature*. Gent: Romanica Gandensia.
- Kasten, Ingrid, (Hg.), 1990. *Frauenlieder des Mittelalters*. Stuttgart: Reclam.
- Koller, Erwin, 2000. „Mutter-Tochter-Dialoge in *cantigas de amigo* und bei Neidhart“, in: Cramer, Thomas et al. (Hgg.), 2000. *Frauenlieder – cantigas de amigo*. Stuttgart: Hirzel, 103–132.
- Lapa, M. Rodrigues, ¹⁰1981. *Lições de Literatura Portuguesa. Época Medieval*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Mölk, Ulrich, (Hg.), 1989. *Romanische Frauenlieder*. München: Fink.
- Neuschäfer, Hans-Jörg, ²2001. *Spanische Literaturgeschichte*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Oliveira, António Resende de, 1994. *Depois do espetáculo trovadoresco. A estrutura dos cancioneiros peninsulares e as recolhas dos séculos XIII e XIV*. Lissabon: Colibri.
- Prätorius, Bernd, 2004. *Liebe hat es so befohlen. Die Liebe im Lied der Frühen Neuzeit*. Köln: Böhlau.
- Reuvekamp-Velbert, Timo, 2001. „Fiktionalität als Gattungsvoraussetzung. Die Destruktion des Authentischen in der Genese der deutschen und romanischen Lyrik“, in: Peters, Ursula, (Hg.), 2001. *Text und Kultur: mittelalterliche Literatur 1150 – 1450*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 377–402.
- Saraiva, António José/Lopes, Óscar, ¹³¹1985. *História da literatura portuguesa*. O Porto: Porto Editora.
- Schmid, Elisabeth, 2000. „Die Inszenierung der weiblichen Stimme im deutschen Minnesang“, in: Cramer, Thomas et al., (Hgg.), 2000. *Frauenlieder – cantigas de amigo*. Stuttgart: Hirzel, 49–58.
- Schnell, Rüdiger, 1999. „Frauenlied, Manneslied und Wechsel im deutschen Minnesang. Überlegungen zu ‚gender‘ und Gattung“, in: *ZfdA*, 128/1999, 127–184.

- Tavani, Giuseppe, 2002. *Trovadores e jograis*. Introdução à poesia medieval galego-portuguesa. Lissabon: Caminho.
- Vindel, Pedro, 1915. *Las siete canciones de amor, poema musical del siglo XII*. Madrid: Ed. Pedro Vindel.
- Warning, Rainer, 1983. „Der inszenierte Diskurs. Bemerkungen zur pragmatischen Relation der Fiktion“, in: Henrich, Dieter/Iser, Wolfgang, (Hgg.), 1983. *Funktionen des Fiktiven*. München: Wilhelm Fink, 183-206.
- Warning, Rainer, 1997. *Lektüren romanischer Lyrik*. Von den Trobadors zum Surrealismus. Freiburg: Rombach.
- Wolf, Norbert Richard, 2000. „Frauenlied aus Männermund“, in: Cramer, Thomas et al., (Hgg.), 2000. *Frauenlieder – cantigas de amigo*. Stuttgart: Hirzel, 85–94.
- Zumthor, Paul, 1990. *Einführung in die mündliche Dichtung*. Berlin: Akademie-Verlag, 1990.

Conceptions de l'organisation politique berbère et représentations mythiques de Tizi-Ouzou

Abderrezak DOURARI, Alger¹

Tizi-Ouzou, chef lieu de ladite « Grande Kabylie », a toujours été perçue comme le lieu qui exprime le mieux le caractère proprement amazighe de l'Algérie et même, sans risque de se tromper, du Maghreb, puisque, même au Maroc, des témoignages sérieux rapportent comment les multiples soulèvements kabyles et leurs luttes politiques incessantes en faveur d'une modernité bâtie sur la réappropriation de l'identité historique du Maghreb – le socle amazighe – tournée vers un horizon démocratique, ont été source d'espoir et d'inspiration pour les luttes engagées localement.

L'organisation politique berbère ancienne, propre aux zones d'habitat de montagne, est souvent évoquée à cet effet pour être *stigmatisée* comme étant une création du colonialisme dont le slogan est diviser pour régner ou au contraire *glorifiée* comme la forme la plus aboutie de la démocratie kabyle ou berbère et qui conviendrait le mieux, aujourd'hui encore, à la spécificité berbère, compte non tenu des éléments sociologiques nouveaux notamment des rapports entre ruralité et urbanité, entre mode de production (l'économie) et organisation politique et administrative, entre topographie, démographie et organisation sociale...

Pierre Bourdieu en parle en termes « *d'exaltation populiste du passé* » et Mouloud Mammeri en termes de « *recréation idéale de sa propre société* » en expliquant que si les intellectuels kabyles projettent cette image exaltée et fantasmée de leur passé, c'est parce qu'ils sont dominés dans leur présent (on prête à Dieu ou au passé ce qui manque à l'homme et au présent). (V. *Entretien Bourdieu-Mammeri*).

L'anachronisme de cette organisation en 2006, en plus de sa labilité que Mouloud Mammeri évoque en termes « d'inflation nominaliste », au regard de l'organisation politique de l'Etat algérien monolithique et jacobin – l'Etat nation moderne doté d'une constitution écrite dès les premières années de l'Indépendance – ancrée dans l'imaginaire des Algériens travaillé par l'unicité,

¹ Directeur du CNPLET, Centre National Pédagogique et Linguistique pour l'Enseignement de Tamazight.

ne souffre pas de doute. Mais cela ne doit pas nous faire oublier que cette organisation, qui a tant fait parler d'elle au point que des personnalités scientifiques comme Emile Durkheim en ont fait état dans des travaux fondateurs de grandes théories ethnologiques et sociologiques, fait partie du patrimoine immatériel algérien et maghrébin et est, *ipso facto*, présente dans les imaginaires maghrébins. Ensuite, l'utilisation itérative, sans critique, des concepts descriptifs de la théorie la plus en vue de cette organisation, la théorie de la segmentarité, par la recherche scientifique actuelle, présente une image de figement de la société 'kabylo', notamment, comme si elle était hors du temps à l'instar de la Belle au bois dormant, prisonnière *ad vitam aeternam* de la prégnance des liens agnatiques (de sang).

La théorie de la segmentarité présente la Kabylie et, par extension, les Berbères, en somme, comme une singularité anthropologique, relevant presque de la tératologie, que seuls les ethnographes savent construire par les effets induits de leur méthodologie.

Ces constructions théoriques, et Mouloud Mammeri en a déjà parlé (« l'ethnologue, dit-il, peut leur servir [les intellectuels kabylo] d'instrument idéologique d'idéalisation »), sont souvent reprises comme argument savant justifiant de représentations identitaires en rupture (repli identitaire) qu'on a vu en Europe aussi à l'ère de l'établissement d'institutions politiques européennes supranationales notamment lors du vote de la constitution européenne et de l'élargissement de l'UE aux ex-pays de l'Est et à la Turquie.

En somme, l'image est créée par la taxinomie, ensuite on fait tout pour s'y conformer, à la manière de la table de Procruste. Ce ne sera pas le moindre des effets de cette posture intellectuelle que ce qui en découlera sera une *identité de perception*, obéissant au principe de plaisir/déplaisir, et non pas une *identité de pensée* (principe de réalité). Dans ce sens, le mythe kabylo (V. Patricia Lorcin, *Imperial Identities*) est par exemple repris par un courant d'idées local, à son compte.

Le figement de l'image d'un pays, d'un peuple, d'une nation vivants et aux dynamiques complexes, par l'image qu'en donne le paradigme scientifique, nous l'avons vu par exemple dans un article récent de Camille Lacoste-Dujardin, une spécialiste de la Kabylie, à propos du mouvement de révolte citoyen entre 2001 et 2003. Dans cet article assez long et très consistant intellectuellement, mis sur le site de <www.Algeria-interface.com>, sous le titre éloquent de « La Kabylie des tribus », elle explique longuement que le mouvement citoyen des Aarouchs était une « résurgence », ce qui suppose une *disparition* temporaire mais surtout un *retour*, des tribus (traduction imprécise largement acceptée du terme *aarch__aarouch* ou *aarach*) en Kabylie chez les

jeunes protestataires du mouvement citoyen. Voilà donc un *regressus ad uterum* qui n'est pas réalisé par un rituel!

Ceux-ci auraient même refusé, selon elle, l'organisation moderne de l'Etat algérien en Communes, en Daïra et en Wilaya :

« Mais pour structurer leur mouvement de révolte, les jeunes, en ranimant les jemaas ont donc choisi de négliger la moderne organisation communale des APC. Et, au-delà des jemaas, ils ont surtout été tentés par un système d'organisation traditionnelle, de dimension voisine de celle des actuelles APC, et qui ont eu effectivement quelque réalité dans le passé en regroupant quelques villages : ce sont les aarchs ou tribus » !.

Ceci en dépit du fait qu'ils s'intitulent eux-mêmes « Coordination des Aarchs, Daïras et Communes » – intitulé que Camille Lacoste-Dujardin cite dans son texte – et que leur organisation détentrice du pouvoir délibératif s'appelle « l'inter-wilayas », que le mode de fonctionnement est l'élection par quartier, village, ou commune sur la base d'un mandat (cahier de charge) précis et que, par dessus tout, il n'existe que deux organisations qui se disent Aarch (Larbaa Nath Irathen et Ath Djennad) parmi tous les autres comités de village, de quartier, de commune, de Daïra et de wilaya!

Nous avons réfuté cette thèse en son temps sur le même site en présentant des arguments et des critères d'analyse sociologique et politique si élémentaires (la proximité spatiale ou l'élection, et en effectuant un rapprochement des modalités de prise de décision avec des organisations internationales, notamment le *consensus* qui est au principe du fonctionnement du conseil de sécurité de l'ONU) – que l'analyse les oublie souvent au profit des grandes envolées théoriques où les traits universels les plus partagés par l'humanité et les institutions qu'elle s'est données, sont réinscrits dans un cadre qui avantage la spécificité ou même la singularité. Nous avons surtout donné un aperçu sur le contexte politique du conflit dans une perspective dialectique, en mettant les *réactions* de cette organisation des Aarouchs – née bien après le début de la répression féroce des forces de l'ordre –, en regard des *actions* des pouvoirs publics.

Evidemment cette façon de faire – tirer argument de l'histoire, de l'espace, du temps, des rapports des acteurs (la deixis subjectivo-spatio-temporelle) – n'est pas conforme à la doxa structuraliste, nous en sommes parfaitement conscient.

Mais il est intéressant de relever précisément cette disponibilité de l'esprit scientifique à s'engouffrer dans des cheminements explicatifs 'sérieux' que seul un *mot* invite à suivre (ici *arab* que notre spécialiste souligne d'un gros trait en spécifiant son origine arabe) et à toujours expliquer des phénomènes récents avec des prêts à penser – outils méthodologiques d'un autre âge, inadéquats car pensés déjà en leur temps selon un choix épistémologique discutable. Michel Foucault y perdrait son latin, car il ne s'agit jamais d'épistémè ni d'archéologie du savoir concernant la Kabylie. On est, un peu, devant la situation de quelqu'un qui nie la réalité de faits vérifiables (phénoménologiquement et pragmatiquement) au profit du triomphe des effets de la théorie devenue une ornière étriquée de la perception.

Cette posture intellectuelle, qui est généralisée s'agissant du monde dit arabo-islamique, suscite des questionnements fondamentaux quant à la validité des théories les plus admises sur ce « monde », sur le Maghreb en tant que partie (v. Abderrezak Dourari, *Dialogue entre le Maghreb et le Machreq, le discours idéologique arabe contemporain*, thèse de doctorat de l'Université de la Sorbonne, Paris, 1993 où nous remettons en question les théories holistes à la suite notamment de Mohammed Arkoun et de Jean Noël Ferry) et sur la Kabylie notamment.

La théorie segmentariste, avec toute son élégance, assise sur la citadelle structuraliste, nous paraissait comme une parfaite construction théorique faite pour être parfaite, cohérente et homogène en tant qu'instrument immanentiste. Il nous semblait que beaucoup avait été sacrifié pour cet objectif y compris les faits tenaces; car la taxinomie une fois établie inductivement, en sacrifiant ce qu'il y a à sacrifier dans la procédure de réduction, devient un modèle de lecture, d'appréhension, de compréhension et d'interprétation des faits.

Mais qu'est-ce que les faits, éléments de transcendance, déjà considérés par Durkheim lui-même comme de simples représentations, peuvent valoir devant le caractère imposant de l'économie générale de la théorie segmentariste et de manière générale en structuralisme ? D'autres, bien avant nous, ont critiqué cette théorie pour le cas de la linguistique mais aussi pour celui de l'anthropologie de Claude Lévi-Strauss ; nous n'allons pas y revenir.

Cette organisation a donné l'alibi à l'émergence d'un discours idéologique qui tente d'attribuer certains segments de cette organisation au colonialisme et à son supposé credo de diviser pour régner que des spécialistes français auraient suivi pour établir la description ethnographique des Berbères en Afrique du Nord!

Loin de nous l'idée défendue par notre ami Abdelmajid Hanoum (« Faut-il brûler l'Orientalisme, On French Scholarship of North Africa », in *Cultural*

Dynamics, 2004 SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi) selon laquelle il y aurait un savoir colonial qui aurait déformé à dessein la connaissance de ces sociétés pour des objectifs de domination :

« Knowledge is not only a means of control and governance for the colonial machine, but it also contains categories by which imaginaries are shaped and colonial relations and attitudes are perpetuated »... « Knowledge has often been seen as a representation of objects (subjects also) and representations have always been considered replica of reality and often seen as a substitute for it ».

Cette thèse arrange bien certains intérêts du régime Marocain pour ne pas avoir à reconnaître avoir émis un Edit Royal attesté historiquement et repris dans la *Revue de justice coutumière* (N°1 et 2, Rabat, 1955) (v. A. Dourari, Thèse de doctorat, *Op. Cit. Supra*, 380 et 388) consacrant la spécificité des coutumes berbères et, partant, ces notions anthropologiques et politiques de « *blād as-siba* » (territoires à dominante berbérophone relativement autonomes du fait que le roi autorisait par ce fameux Dahir berbère que le corpus de lois coutumières berbères régit le fonctionnement de la société en lieu et place de la *chari'a*) et « *blād al-makbzen* » (territoires à dominante arabophone soumis au corpus de loi inspirées de la *chari'a*).

Hanoum reprend le poncif anticolonial cher à l'ordre du discours idéologique arabe condensé dans le slogan : « diviser pour régner » que les régimes arabes agitent comme un spectre pour donner substance à leur rhétorique anticoloniale et compenser leur mal de légitimité et surtout leur passivité.

Hassan Hanafi, l'Égyptien, père de l'islamisme de gauche, soutenait que la division Maghreb/ Machreq était le fait du colonialisme même si les termes sont arabes et ont été utilisés par les historiens et géographes arabes anciens (V. Abderrezak Dourari, thèse de doctorat, *Op. cit. supra*)... Au Maghreb, selon Hanoum, il s'agirait de la volonté du colonialisme de diviser les peuples en « Berbères » et « Arabes »... Si cette distinction n'existe pas, et on est d'accord avec notre ami Hanoum, il faudra, pour l'honnêteté scientifique, être conséquent et aller jusqu'au bout du raisonnement pour affirmer que les sociétés maghrébines sont fondamentalement d'origine berbère et que, de ce fait, il n'y a pas lieu de faire une quelconque opposition berbère/ arabe !

Ces notions de *makbzen/ siba*, Hanoum voudrait bien les mettre sur le dos de la colonisation qui n'est ni innocente en matière de crime contre l'humanité, ni restée longtemps au Maroc pour créer et pérenniser un tel fait qui lui est antérieur.

En plus, cela se saurait, si une pensée coloniale avait été si complète et cohérente avant, pendant ou même après la colonisation. Mais comment le colonialisme aura-t-il réussi à créer un tel consensus entre les spécialistes du Maghreb demeure un mystère que les 'pourfendeurs' du colonialisme et de son savoir préfèrent garder intact ! De là à penser que le colonialisme a créé le fait berbère, il n'y a qu'un pas que d'aucuns n'hésiteront pas à faire. (V. sur cette question A. Dourari, *Malaise de la société algérienne, crise de langue, crise d'identité*, Casbah Ed., 2003). A moins que l'objectif ne soit, comme le soutient l'ex recteur de l'Ircam, Mohammed Chafiq (V. son *Trente trois siècles d'histoire des Amazighes* (en arabe)), de complexer les berbérophones d'avoir gardé leurs langues, par la confusion entretenue entre berbéricité et 'politique berbère' du colonialisme.

Accuser Silvestre de Sacy, l'orientaliste, de fait de colonisation française nous semble léger au regard de la manière dont la question est argumentée par Hanoum. Le fait d'avoir traduit la déclaration d'Alger faite par le général de Bourmont à la population, lors de la prise d'Alger en 1830, ou la ressemblance de contenu qu'il lui trouve avec celle faite par Napoléon aux Egyptiens (Hanoum, 76) ou même le fait incongru que ce soit son élève Irlandais William de Slane qui ait traduit Ibn Khaldun, *La muqaddima (Introduction à l'histoire universelle)*, ne l'autorise pas à affirmer de manière péremptoire que :

« In short, from the first day of the conquest of Algiers, Orientalist knowledge was combined with colonial power » (76);

Puis en déduire que le corps de connaissance formé à cette époque est suspecté de relent colonialiste.

Ceci étant dit, si on mettait de côté cette fâcheuse tendance à accabler les autres de ses propres turpitudes, le reste demeure vrai.

Mais à ce moment là pourquoi comprendre de l'affirmation qu'il fait lui-même: « le savoir scientifique n'est pas seulement un moyen de gouvernement et de contrôle de la machine coloniale » (= *Knowledge is not only a means of control and governance for the colonial machine*) que ce savoir devait nécessairement être faux! Biaisé? Pourquoi ne pas comprendre au contraire que si la France coloniale en avait besoin pour gouverner, c'est qu'il devait avoir quelque validité scientifique pour ne pas la mener vers le mur!

Hanoum n'est pas non plus cet intellectuel qui accable la colonisation de tous les maux même si on peut lui reprocher de ne pas tirer de conséquences pour sa pensée de ses propres affirmations et recherches. Il dévoile, par exemple, que Napoléon III, après une visite à Alger, avait déclaré que

l'Algérie était un "royaume arabe", à ne pas confondre avec une colonie, et qu'un décret avait été promulgué le 22 Avril 1863 affirmant :

« The **tribes** of Algeria are declared to be the owners of the lands that they had permanent and traditional right of use » (77).
(=Les tribus d'Algérie sont déclarées être les propriétaires des terres dont elles avaient le droit traditionnel et permanent d'exploitation).

Mais plus vite que l'on ne s'attendait, il passe à la suggestion affirmée que le fait berbère n'est qu'un effet de l'opposition Orient/Occident qui structure le discours de l'orientalisme à relent colonialiste:

« The **Berber** emerged as a focal point in that discourse, represented mainly as a European, as opposed to the **Arab**, who had conquered him and who, in the present, continues to exercise domination”.
(=Le Berbère émergea comme un point de focalisation dans ce discours, représenté principalement comme un Européen, en tant qu'il est opposé à l'Arabe, qui l'a conquis et qui, à présent, continue à exercer une domination sur lui)

Dénoncer le fait colonial et relever les oppositions et déclarations mensongères faites aux populations occupées pour obtenir leur soumission peut-être crédible. Ce discours critique aurait plus de crédit s'il pouvait prendre de la distance et rapprocher la ligne d'idées structurant les discours de tous les conquérants, y compris arabe, qui promettait le paradis pour les gens qui feraient allégeance et l'annihilation pour ceux qui nourrirait une velléité de rébellion (*aslim taslam*). Si l'histoire est le fait des hommes, aucune n'est sacrée et la démythologisation de celle-ci est une nécessité intellectuelle importante dans le monde arabe et islamique.

Mais on est en peine de trouver la moindre trace d'une telle distanciation dans les énoncés de Hanoum, quand ce n'est pas au discours de glorification qu'on a à faire. Pourtant ce ne sont pas les références bibliographiques d'historiens arabes anciens qui manquent et on se contentera de citer le fameux ouvrage *al-kâmil fî at-târikh* du célèbre historiographe Ibn Al-Athîr Al-Jazarî qui décrit avec une rare précision les sanglantes péripéties de la conquête arabe du Maghreb sous la houlette, notamment, du chef militaire Musa Ibn Nuçair. Ce dernier était, par la suite, devenu le parrain de Târiq Ibn Ziyâd, qui conquiert l'Andalousie et fut terriblement puni pour cela par ce

même Musa Ibn Nuçair car, semble-t-il, il n'en avait pas été informé à l'avance.

Heureusement, que Hanoum se rappelle d'Edmond Douuté, qu'il cite parmi les Français qui ont été objectifs mais marginalisés pour cela précisément et aussi pour leur hétérodoxie:

« In Morocco as well as in Algeria the ethnic division within the indigenous populations between Arabs and Berbers is a useless division... First of all it is very doubtful that there is a Berber race... there are among the so called Berbers a great variety of types... These types are no more similar to each other than each of them to the so called Arab type » (81)

Une autre référence dans le corps de connaissance développé par les historiens généalogistes arabes anciens est utile ici. Celle d'Ibn Hazm Al-Andalusî (*djambarat al-'ansâb*) qui réfute, avec tant de netteté, la descendance des Berbères de la tribu de Himyar du Yémen; même si le contexte était celui de l'événement dit « *al-fitna al-barbariyya* » au 11^{ème} siècle et qui a valu à ces derniers leur expulsion d'Andalousie bien avant la chute de Cordoue au quinzième siècle.

A côté du couple « *blâd as-siba* » (qu'il traduit par l'énoncé euphémistique de « land of dissidence » au lieu de « lawless land » ou de « land of non order » ou même « no man's land » car l'idée de territoire laissés à « l'abandon » est centrale dans la notion de *Siba*, de l'arabe: *sâba*), « *blâd al-makhzen* » (qu'il ne traduit pas!) qu'il conteste comme une création discursive coloniale, attribuée notamment à Charles de Foucault avant la colonisation du Maroc en 1912, il est étonnant de trouver le concept de « *leff* » qui fonde la théorie de R. Montagne auquel il attribue la volonté de diviser davantage le référent que recouvre le concept de *blâd as-siba*.

« Montagne, dit-il, deepened the chasm created by the school of Algiers, by opposing the Berbers and the Arabs not as personality types, as is the case in Algeria,..., but by making their history one of permanent military conflict » (82).

Hanoum suggère que De Foucault, et à sa suite, Montagne, a inventé les concepts de *blâd as-siba*/ *blâd al-makhzen* (...« What Montagne called *blâd as-siba*..p 82) et aurait même ajouté à cela la division en *leff*.

« Montagne not only opposes the Makhzen and the Siba, but he **creates** a number of **oppositions within the Siba** itself. The **leff** is a concept that refers to the fact that **each tribe** is in a relation of alliance with one tribe and in a relation of opposition to another one in such a way that the whole Siba is maintained in 'order' » (82)

Il aurait été dès à présent intéressant de savoir pourquoi tous ces termes sont en arabe et non pas en berbère ou en français! Mais cela nous mènerait loin de notre objectif.

Conclure trop vite, en partant de la description du fonctionnement d'un territoire dans lequel existent des 'partis politiques' (*leff*) et des alliances entre groupes ou sous groupes humains sur la base des intérêts conjoncturels, à la volonté de nuire par la création d'une division imaginaire du territoire et des hommes, sur la base du principe attribué au colonialisme « diviser pour régner », est un raccourci trop évident pour qu'on ait à le déconstruire ici. A toute fin utile, ce ne sont pas les habitants du Makhzen qui se sont soulevés avec Abdelkrim Al-Khettabi pour instaurer une République au Maroc, mais bel et bien ceux du Siba.

Que la colonisation se soit servie de l'analyse de De Foucault et de Montagne pour gérer à moindre frais, tenant compte d'une réalité politique et anthropologique, on ne peut pas le lui reprocher – son but n'étant pas de construire un Etat unifié au Maroc ou au Maghreb! Mais a-t-on besoin de blanchir les politiques menées par les gouvernants autochtones de toute responsabilité et de nier la réalité pour accabler le colonialisme?

A quoi sert-il de nier le fait berbère et berbérophone au Maghreb? A quoi sert-il de nier l'arabophonie (arabe maghrébin) de la majorité des locuteurs au Maghreb?...

Il est utile de dévoiler les présupposés idéologiques de l'entreprise coloniale et de l'orientalisme, mais encore faut-il dévoiler ceux de l'entreprise nationaliste et ceux de notre propre pensée à l'oeuvre! C'est ce travail de soi sur soi qui permettra à la pensée d'avancer et d'ancrer la raison critique dans nos comportements intellectuels.

Il serait, d'ailleurs, très intéressant que notre ami Hanoum développe son idée et l'utilise pour mettre en perspective sa propre pensée:

« The second characteristic of knowledge is that it is not only a means by which and through which domination is assured and guaranteed, but it is also made of images, of ideas, stereotypes, that take the form of reality » (87).

N'est-il pas utile aujourd'hui d'exercer sa raison critique quant à la volonté avérée d'autres acteurs de substituer à l'influence française au Maghreb, la leur propre en voulant substituer à ce prétendu savoir colonial français un autre pseudo savoir critique pour créer le vacuum intellectuel et faire accepter leur présence comme une sorte de revanche de l'histoire?

A cette idée de raison critique, revenons à cette singularité proclamée des « Kabyles » et de la « Kabylie ». Il faut relever l'évolution qu'ont connu précisément ces concepts.

Nedjma Abdelfettah Lalmi (« Du mythe de l'isolat kabyle » in *Cahiers d'Etudes Africaines*, XLIV (3), 175, 2004, 507-531) déconstruit ce terme selon une perspective historique. Son évolution à travers l'histoire (ce qui à lui seul contredit l'ahistoricité du mode d'organisation) s'est accompagnée de glissements sémantiques importants. Ce terme garde en mémoire ses significations premières référant « aux tribus » et au mode d'organisation tribale (*qabâyl* en arabe classique signifie tribus et avait été repris par la littérature francophone tel quel au début (*kabâil* puis *cabiles*, ... avant de devenir *kabyle* et *Kabylie*). Cette organisation, et ce terme, concernaient les populations de Tlemcen jusqu'à la Tunisie actuelle et suit l'habitat de Montagne. (V. A. Dourari, « The Tamazight claim in Algeria: A long lasting struggle for 'algerianité' and democracy », *International Conference on Berbers and Other Minorities in North Africa: A Cultural Reappraisal*, Oregon State University, Department of Foreign Languages and Literature, USA, May 12-15, 2005, p. 07, note 2).

Nous avons d'ailleurs remarqué, aujourd'hui encore, que certains Kabyles (parlant kabyle et résidant dans la ville de Tizi-Ouzou ou Draa Ben Khedda depuis moins d'une génération) disent, quand ils veulent partir rendre visite à leurs parents restés dans les montagnes de Kabylie: *azeka ad rubagh ar lqayel* (=lit. Demain j'irai chez les Kabyles)!

Omar Carlier, aussi, a traité de la difficulté de situer ce quelque chose à quoi réfère le concept de Kabylie aujourd'hui, tout en témoignant des changements sociétaux profonds que celle-ci a subis. En analysant la crise berbériste de 1949 (V. « La production sociale de l'image de soi, note sur la crise berbériste de 1949 », Extrait de *L'Annuaire de l'Afrique du Nord*, (1984), Omar Carlier répond en quelque sorte aux affirmations hâtives de C. Lacoste-Dujardin, vingt deux ans avant !!. Dans cet article il parle

« Du Berbère vécu au berbère 'relu', de la mémoire à l'histoire, du syndrome de minorité à l'angoisse de division...la reterritorialisation symbolique et physique de la communauté et de l'être en communauté

appelant à une redéfinition du politique et du rapport au politique débouchant sur la tentative d'énoncé d'une *culture citoyenne* » (348).

Carlier observe qu'un « nouveau paradoxe s'installe : la **société des villages** de crête devient l'une des plus **citadines** d'Algérie ... **Le village kabyle se combine** en fait avec **tous les degrés et formes de la citoyenneté** et parcourt toute l'échelle du contact ville/campagne (356)...Entre les groupes : la **famille agnatique subsiste** sans se réduire au modèle nucléaire européen. **Mais elle s'autonomise davantage par rapport au Thaddart** alors que les rapports communautaires sont réaménagés à l'échelle supérieure...Le **patriarcat** n'est pas aboli mais **est entamé**. **La djemaa reste le cadre décisionnel du collectif de base mais perd de sa substance** en raison de sa **dépendance croissante à l'égard** du dehors, de **l'Etat**, et du départ des adultes...**Les conditions d'autonomisation de la jeunesse se renforcent** (école, travail, service militaire, migration) ... (357)

Plus loin, « **la référence territoriale l'emporte de plus en plus sur la référence généalogique immédiate**. La région est, de plus en plus, un substitut à la **tribu disloquée**, à la confédération tribale disparue » (358).

On mesure ainsi combien la Kabylie, même confusément circonscrite, a évolué et s'est éloignée de l'organisation berbère spécifique – censée, si l'on croit certains penseurs, lui aller comme une camisole qui l'entraverait pour l'éternité.

La lecture du tiré à part de l'article de notre ami Hughes Roberts, autre spécialiste de la Kabylie, dont le titre est évocateur au regard du bouillonnement d'idées dont on a ébauché les contours ci-dessus : « Perspectives on Berber Politics : on Gellner and Masqueray, or Durkheim's mistake » (In *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol.08, N°1 Mars 2002), a consolidé d'une certaine manière notre posture intellectuelle.

Il y soutient la nécessité de distinguer entre deux courants dans la littérature ethnographique et anthropologique portant sur la Kabylie et les Berbères : Une approche qu'il qualifie d'*historique institutionnelle* et une deuxième qu'il dénomme *sociologique structuraliste*. Il met dans la première tous ceux qui ont suivi la perspective de Hannoteau-Letourneux, de Masqueray (notamment ses travaux sur les Chaouïa des Aurès), de Robert Montagne, Jacques Berque (notamment ses travaux sur les Seksawa du Maroc : *Structures sociales du Haut Atlas*, Puf, 1978), Fanny Colonna (*Les versets de l'invincibilité : permanence et*

changements religieux dans l'Algérie contemporaine, Paris, Presse de la Fondation des Sciences Politiques, 1995), Jean Morizot, René Maunier... Dans la deuxième catégorie, il met ceux qui se sont alignés sur Gellner (*Saints of the Atlas*), David Hart, Ross E. Dum, Amal Hassam Vinogradov, Milliot, Bourdieu (avec une certaine prudence), Jeanne Favret, Mohand Khellil, Yacine Tassadit (*Poésie berbère et identité*)...

La perspective **sociologique structuraliste** est assise selon H. Roberts donc sur les idées principes analytiques suivants :

1. le développement d'un modèle général concernant les pastoralistes Nuer du sud Soudan et des Bédouins pastoralistes de la Cyrénaïque
2. l'organisation politique berbère comme unité de parenté
3. l'absence radicale d'institutions politiques
4. les populations n'ont donc pas d'histoire et se contentent de légendes et d'énoncés généalogiques
5. la vie des Berbères est circulaire, statique et cyclique (H. Roberts, 112)

La perspective **historique institutionnelle** quant à elle est fondée sur l'idée :

1. de l'affirmation de l'existence d'institutions politiques
2. que ces institutions sont son objet central quant à l'investigation de leur mode de gouvernement
3. qu'il faut s'interroger sur la manière dont ces institutions évoluent
4. que les populations Berbères font partie de l'histoire et sont concernées par elle au même titre que le sont les autres populations de la planète, partant de l'idée d'Aristote que l'homme est un animal politique.

Il faut peut-être ajouter que cette perspective historique, après son élargissement par Robert Montagne, a visé, en plus de la Kabylie, les Chaouias, les Mozabites, les Chleuhs et les Rifains. Ce qui remet en cause le mythe de l'isolat kabyle et des insularités identitaristes qui en découleraient.

Cette façon de catégoriser la bibliographie scientifique sur le fait berbère permet une grande relativisation de la connaissance qui y est disponible et autorise, en outre, la soumission à nouveau d'un ensemble de 'vérités' à question.

Relisons donc le texte fondateur de Hannoteau et Letourneux (*La Kabylie et les coutumes kabyles*, 2^e Edition T2, Augustin Chalamel, Editeur Librairie Algérienne et Coloniale, 1893). Celui-ci nous parle de quatre niveaux d'organisation politique dont:

1. Akham, (la famille)

2. Thakheroubt, thaarift,
3. Adhroum
4. Thaddart et Toufiq
5. Aarch
6. Thaqbilt

En quoi consistent ces divisions:

1. Thakheroubt (de l'arabe *kherrouba*), thaarift (de l'arabe *'arafa*, peut être interprété comme la réunion de personnes de connaissance) et le Adhroum (berbère) sont des fractions du village. Chaque kherrouba est constituée d'un certain nombre de familles, de même origine, **unies par des liens de parenté**. Autour d'elle viennent **se greffer des ménages qui n'ont pas de liens de parenté** avec le reste.
2. Toufiq (plu. twafeq de l'arabe *wāfaqa*) regroupe plusieurs hameaux rapprochés se sentant faibles en restant isolés, se regroupent **sous administration commune** dite toufiq. Il siège dans le Aarch comme un village. Le terme s'applique aussi aux personnes qui sont soumis à la même administration.
3. Thaddart (village signifie lieu où l'on vit de la racine verbale kabyle: *dt*) est une **unité politique et administrative** qui nomme ses chefs, modifie ses lois et s'administre.
4. Aarch (plu aaraouch ou aarach de l'arabe *aarch* qui signifie *trône* et par extension communauté souveraine, et non pas tribu) est un ensemble de deux ou plusieurs villages liés par des **affinités politiques ou administratives** et non de celles qui peuvent résulter d'une communauté d'origine le plus souvent difficile à établir (Hannoteau et Letourneux, 4 note 2)
5. Thaqbilt, de l'arabe *qabīla*, est une confédération regroupant plusieurs tribus (aarach). C'est le dernier terme de la série confédérative chez les Kabyles. Il est rare que plusieurs confédérations s'unissent durablement. En règle générale, à mesure que le cercle de fédération s'élargit, les liens se relâchent. (4)

Les fonctions administratives quant à elles sont hiérarchisées ainsi:

1. L'*Amin* plu *umanâ* (terme arabe) n *taddart* ou *amghar* ou *amegran* dirige *thadjemaat* (de l'arabe *jamâa*)
2. *Tamen*, plu. *Tumân* (de l'arabe *Damana, Dâmin*) est le répondant, l'auxiliaire de l'*Amin* et est responsable devant lui de ce qui se passe dans sa fraction

3. *Imam* ou *lenkâl* (termes arabes) dirigent la mosquée et sont nommés par la *thadjemaat*.

L'organisation politique se subdivise en deux niveaux:

Le premier est celui des *çoff* plu. *çuf* en Kabylie (il est dirigé par *Ikebf n çoff*) ou des *leff* plu. *lfuf* au Maroc. Le terme de *leff*, comme celui de *çoff*, sont d'origine arabe. Le dictionnaire Al-Moundjid par exemple nous dit ceci:

- **Al-lifu**, djam' alfâf wa lufûf: al-hizbu 'aw aç-çinfu min an nâs, al-qawm al-mudjtami'ûn...yuqâl djâ'a al-qawmu wa man laffa liffahum 'aw luffahum 'ay man 'udda fihim 'aw intamâ 'ilayhim

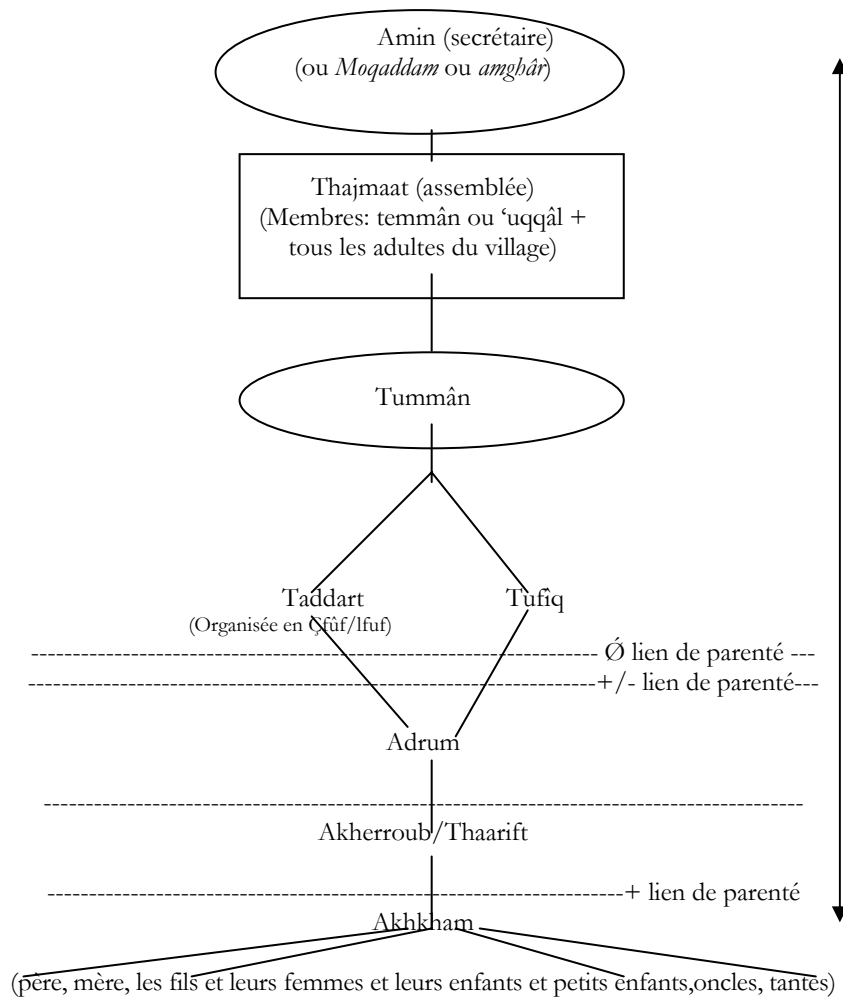
- **Çoff**: çaffa l-qawmu : 'aqâmahum çufûfan fi l-harbi wa ghayrihâ...

Le *çoff*, d'après Hannoteau et Letourneux, ne s'organise pas selon les catégories d'idées politiques qu'on connaît aujourd'hui; c'est une association d'assistance mutuelle dans la défense et l'attaque; on passe d'un *çoff* à un autre selon la puissance du *çoff* en question et les avantages qu'il offre. Un village se divise en deux *çoff* au moins et le *çoff* s'étend aux villages voisins et englobe la tribu ou les tribus étrangères (13-14). C'est une organisation transversale qui ne suit pas la hiérarchie administrative.

Nous ne voyons aucune raison pour que le *leff* ou le *çoff* soit une création colonialiste ni pour quelle raison son existence diviserait (selon le prétendu slogan diviser pour régner) davantage la société maghrébine, marocaine ou algérienne, face au colonialisme français. C'est une modalité de fonctionnement et d'équilibre de la société d'antan comme le sont aujourd'hui les partis politiques. Ce colonialisme est venu de France, où il existe plusieurs partis politiques qui n'avaient pas tous le même point de vue quant à la colonisation, loin s'en faut. Il y en avait même qui l'ont combattu et sont morts les armes à la main en Algérie.

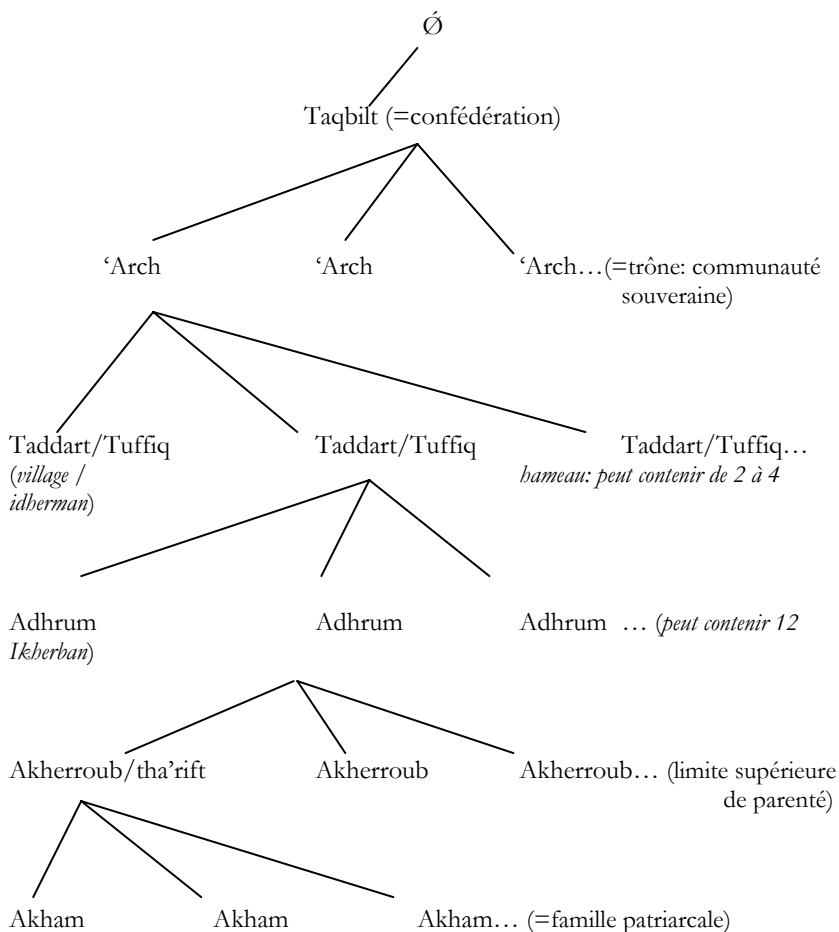
Le second niveau est celui de *thadjemaat* (terme arabe *jamâa*) qui regroupe tous les adultes d'un village. Elle détient les pouvoirs politique, administratif, et judiciaire. Ses décisions sont souveraines et elle peut les exécuter elle-même. Cette organisation a une fonction délibérative. Elle regroupe aussi les *'uqqâl*, (terme arabe), les *tumân* (ou les *inflas* et les *at-arbaïn* au Maroc).

On peut schématiser toute cette organisation sociale et administrative, sans oublier donc son caractère labile, comme suit:



L'assemblée est, en quelque sorte, le parlement qui ne fonctionne pas par représentation mais par une sorte de démocratie directe (possibilité de la présence directe de tous les habitants adultes et mâles du village). L'*amin*, les *tumman*, l'*imam*, l'*amrabet* et l'*levkâl* de la mosquée représentent l'exécutif de l'assemblée et ils sont chargés de la gestion au quotidien.

On voit bien que cette organisation sociale et administrative labile s'arrête à *taqbilt* et il n'existe pas de structuration supérieure qui rassemblerait plusieurs *tiqbilin* en une organisation de type régional ou national:



Voilà un schéma qui nous montre, visualisée, l'organisation administrative et politique de la société berbère qui épouse les contraintes de la topographie – le mode d'habitat de Montagne étant dans les Kabylies, au sens défini plus haut, prépondérant. L'essentiel des organes et des fonctions est dénommé (conceptualisé) en arabe, parfois berbérisé.

Cette organisation a tenu relativement, car bâtie sur des normes qui étaient respectées et faites respectées par des modalités et des organes qui y veillaient. Cette organisation si elle est *décriée* par les uns, pour être une création coloniale et tutti quanti, est *exaltée* par d'autres pour être une démocratie véritable, ou pour représenter une sorte de républicanisme des Kabyles qui leur serait consubstantiel. On omet de dire qu'elle se faisait sans vote et sans la participation de la femme... i.e. sans la République.

Les deux représentations et orientations discursives sont irréalistes et anachroniques et ne peuvent constituer une grille de lecture des événements qui se passent aujourd'hui en Kabylie, et encore moins à Tizi-Ouzou – qui, tout en étant la capitale de Kabylie, est une ville de citadinité relativement ancienne.

Parmi les normes sous-jacentes à ce bon fonctionnement d'antan, le respect du sens de l'honneur n'est pas des moindres en tant que système axiologique régulant la vie et les relations des Kabyles qui y vivaient. Les dénominations portant sur le champ sémantique de l'honneur sont aussi en partie empruntées à l'arabe tel qu'il est aisé de le remarquer à travers la lecture de Pierre Bourdieu (*V. Esquisse de la théorie de la pratique*, Ed. Seuil, « Points ») relu par notre ami Djaoud Smaïl, chercheur en doctorat à Paris X, France:

Voilà quelques extraits:

1. L'homme d'honneur, accompli est dit : Argaz lkamel (ar. Kâmil), aâardhi (ar. 'irdh), win itseliken (ar. Salaka), dhargaz dh wawal, dhargaz afaâli (ar. Fa'ala), ameyyez (ar. Mayyaza), lhiba (ar. Hâba), essar (ar. as-sirr), qabel (ar. Qâbala: faire face), nif et à la hurma (ar. Hurma), thirrugza,...
2. Par opposition, l'homme de rien est dit *ounsaara bul*, *aferfar* (ar. *Farfara*), *achetab* (ar. Chataha), *el hameq* (ar. Hamaqa), *ibahdel* (ar. Bahdala) *imanis*, *amehbul* (ar. habala)...

Ouvrons ici une parenthèse. Les locuteurs kabylophones monolingues ont-ils conscience qu'ils utilisent une conceptualisation empruntée à l'arabe?! C'est d'ailleurs une question subsidiaire à laquelle aucun locuteur monolingue, ou même plurilingue, ne prête attention. Et c'est certainement le cas pour les scientifiques du fait de sa trivialité à moins qu'il ne s'agisse d'un travail portant sur les emprunts. Toute langue emprunte naturellement aux autres langues même si elles ne lui sont pas apparentées, et *a fortiori* quand elles sont apparentées comme tamazight et l'arabe. Les langues ne restituent jamais ce qu'elles empruntent aux autres, c'est là leur moindre défaut! Il n'y a pas de langue pure comme il n'y a pas de race pure. Convenons par conséquent que souligner aujourd'hui le fait que le kabyle emprunte à l'arabe est d'une certaine incongruité; comme l'est d'ailleurs la tentative candide d'expurgation de tama-

zight des emprunts arabes ou français. Tizi-Ouzou n'est-elle pas bilingue (arabe algérien/kabyle)?

L'autre question intéressante à considérer est le rapport que semble percevoir notre ami Hanoum entre cette idée de « guerre continue » entre tribus berbères et l'utilisation qu'en fait le colonialisme et le savoir « colonial », comme il l'appelle, notamment en rapport avec le concept de *leff* (Maroc) ou de *soff* (Algérie). Nous avons déjà montré qu'il ne s'agit point d'une division artificielle *fabriquée* par le colonialisme pour affaiblir la société, mais bel et bien d'une organisation en partis (tenant compte du contexte social et historique). Ces derniers s'unissent d'ailleurs en cas d'agression extérieure.

L'image de « guerre continue », que cette société donnait à voir, trouve son explication dans le travail de Pierre Bourdieu dont notre ami Djaoud Smail a eu l'amabilité de nous établir une fiche de lecture synthétique qu'il formule ainsi:

« La guerre kabyle, souvent permanente, qui dure parfois de longues années et qui est prête à être relancée au moindre incident, n'est ainsi pas la conséquence d'une « sauvagerie » mais un jeu symbolique, « le jeu le plus sérieux qu'ait inventé l'honneur » (Esquisse d'une théorie de la pratique, p.29). Le groupe, véritable tribunal collectif supervisant le jeu, n'hésite pas à intervenir en arbitre, à travers ses marabouts et ses notabilités, dans certains cas extrêmes pour imposer la paix, dans le cas où une extermination menace les protagonistes par exemple »...

« Cette logique de l'honneur – « La crainte de la réprobation collective et de la honte » impose à l'offensé de jouer le jeu; le groupe le condamne au déshonneur dans le cas d'un refus interprété comme lâcheté ou faiblesse: l'iv (ar. 'ayb), lehya (ar. Haya) guer meden, awal n'meden, l'avdh (ar. 'abd) ounsâara ul, win itsetsun (celui qui oublie ses dettes d'honneur) – si elle trouve dans la guerre sa réalisation paroxystique, n'est pas moins présente dans d'autres conduites... C'est le cas dans beaucoup de compétitions rituelles prétextes à des joutes d'honneur, comme le tir à la cible (dans les fêtes), les épreuves poétiques (l'urar des femmes, etc.), les rivalités entre villages, les surenchères illimitées (dons), la course aux fêtes somptueuses et ruineuses, etc.

« Le plus important reste cependant qu'il s'agit d'une logique générale qui régleme la quasi-totalité des échanges (dons, contre dons) qui impliquent « la négation du moi intime » dans l'abnégation des prescrip-

tions collectives. Bourdieu va jusqu'à dire qu'elle est « la limite vers laquelle tend tout acte de communication » (Esquisse..., P.41).

Où est donc l'aspect incriminable attribué au colonialisme qui a d'ailleurs tôt fait de parasiter et de dévier le fonctionnement autonome de cette organisation? Où est la prégnance des liens de parenté? Qu'est-ce qui reste de cette organisation – propre aux habitants de montagne et véritable patrimoine immatériel des Maghrébins – pour qu'on puisse s'en servir, telle qu'elle découle de sa reconfiguration par la théorie de la segmentarité, comme grille de lecture des événements qui se passent aujourd'hui en Kabylie (zone d'habitat de montagne la plus peuplée du monde) urbanisée et citadinisée et sa capitale, Tizi-Ouzou, ressemble par bien des aspects aux autres villes moyennes de l'Algérie.

Si cette organisation mérite qu'on en parle aujourd'hui, c'est pour rappeler son existence passée en tant que mémoire, en tant que patrimoine immatériel algérien et maghrébin témoin des ancrages anthropologique et historique de cet ensemble ainsi que de la dimension amazighe de sa personnalité qui constitue à ce jour son socle identitaire orienté vers la modernité et le progrès. Ce n'est surtout pas pour la sacraliser et encore moins pour la revendiquer comme horizon. En cela, Tizi-Ouzou n'est guère mieux placée qu'une quelconque ville algérienne ou maghrébine même si elle en est territorialement et spirituellement plus proche.

Références bibliographiques

- Abdelfettah-Lalmi, Nedjma, 2004. « Du mythe de l'isolat kabyle », in : *Cahiers d'Etudes Africaines*, XLIV (3).
- Bourdieu, Pierre, 1972. *Esquisse de la théorie de la Pratique*. Genève : Droz.
- Carlier, Omar, 1984. « La production sociale de l'image de soi, note sur la crise berbériste de 1949 » in : *Annuaire de l'Afrique du Nord*.
- Chafiq, M., 1989. *Aperçu sur trente trois siècles d'histoire des Amazighs*. (En arabe). Rabat : Dâr al-Kalâm.
- Colonna, Fanny, 1995. « Les versets de l'invincibilité: permanence et changements religieux dans l'Algérie contemporaine », in : *Presse de la fondation des sciences politiques*.
- Dourari, Abderrezak, 1993. *Le discours idéologique arabe contemporain*. Thèse de doctorat de l'université de la Sorbonne, Paris III.

- Dourari, Abderrezak, 2003. *Les Malaises de la société algérienne, crise de langue et crise d'identité*. Alger : Casbah.
- Dourari, Abderrezak, 2005, (May 12-15). « The Tamazight claim in Algeria: A long lasting struggle for 'algerianity' and democracy », in: *International conference on Berbers and other minorities in North Africa: A cultural reappraisal*. Oregon State University, Dept of foreign Languages and Literature.
- Hanoum, Abdelmadjid, 2004. « Faut-il brûler l'orientalisme? On French Scholarship of North Africa », in: *Cultural Dynamics*. London: Sage Publications.
- Ibn Al-Athir Al-Djazari, Al Kâmil fi t-târîkh, (éd). *Critique par Abdelwahhab An-nadjâr*. Idârat at-tibâ'a : Egypte, (1353 hégire).
- Ibn Hazm Al-Andalusi, 1948. *Djamaharat 'ansâb al-'arab*. Ed. critique par Lévy Provençal. Dâr al-ma'ârif : Egypte.
- Lacoste-Dujardin, Camille, 2001. « La Kabylie des tribus » in site : <http://www.Algeri-interface.com>.
- Lorcin, Patricia, 1995. *Imperial Identities, Stereotyping Prejudice and Race in Colonial Algeria*. Ed. I.B. Tauris and Co.
- Revue de Justice coutumière*, N°1 et 2, Rabat 1955.
- Roberts, Hughes, 2002, (March). « Perspective on Berber Politics: On Gellner and Masqueray, or Durkheim's mistake », in: *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol.08, N°1.

Rezension:

Erfurt, Jürgen, (Hg.), 2005. *Transkulturalität und Hybridität. L'espace francophone als Grenzerfahrung des Sprechens und Schreibens*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang, 300 S.

Ein breites Repertoire an Sprachregistern gehört zur pragmlinguistischen Grundausstattung jeden Sprechers. Zu dieser allgemeinen innersprachlichen Variation kommen heute für immer mehr Menschen Formen gelebter Mehrsprachigkeit hinzu. Auch solche gibt es seit jeher, doch bleiben sie angesichts der vielerorts doktrinären Einheit von Staat, Nation und Sprache lange Zeit verborgen und werden nur selten thematisiert. Wenn derzeit sprachliche Diversifizierungen und mit ihr identitäre Transformationen immer mehr ins öffentliche Bewusstsein rücken, so liegt dies daran, dass sie migrationsbedingt zu einem bisher nicht gekannten Massenphänomen geworden sind und zugleich das Anpassungsgebot an die jeweils dominante Sprache und Kultur an gesellschaftlicher Bindewirkung verliert.

Der vorliegende Band behandelt drei Ebenen des *espace francophone*, in denen es zu solchen Wandlungsprozessen kommt. Jürgen Erfurt benennt sie in seinem einleitenden Beitrag: die erste Ebene ist die des pluriellen sprachlich-kulturellen Erbes des Kolonialismus, dies sowohl in den ehemaligen französischen Kolonien wie auch an den sozialen Rändern des Hexagons; die zweite Ebene entsteht aus dem gemeinsamen Bedürfnis zahlreicher Mitgliedsländer der *francophonie*, die eigene Kultur gegen die wachsende Sogwirkung des anglo-amerikanischen Kulturmodells zu schützen und ihre transnationale Gemeinschaft zum Träger eines alternativen Kulturmodells auszubauen, das aber nur dann attraktiv sein kann, wenn ihm der Spagat zwischen dem Erhalt und der Förderung des Französischen als gemeinsamer Referenz und der gleichzeitigen Umsetzung kultureller Pluralität gelingt; die dritte Ebene stellen die Neuformierungen sprachlich-kultureller Identität dar, die sich aus der Migration ergeben. Die Bearbeitung dieser drei Ebenen führt zu einem Band mit einem breiten Spektrum an behandelten Themen, denen gleichwohl ein wichtiges Element gemeinsam ist, nämlich die Beschäftigung mit sprachlichen und kulturellen Praxen von Menschen, die explizit oder implizit „Ideologien der Einsprachigkeit, des (Post-)Kolonialismus oder Nationalismus“ (Erfurt, 31) in Frage stellen.

Ein besonderer und zugleich besonders interessanter Akzent des Buches liegt in der Präsentation von Selbstzeugnissen des Sprechens und Schreibens

in einer migrationsbedingt allophonen Umgebung. Auch wenn es sich dabei zumeist um individuelle Erfahrungen und Bewältigungsstrategien handelt, so haben sie doch einen hohen Extrapolierungswert. Dies gilt z.B. für den in fast allen dokumentierten Alteritätserfahrungen wiederkehrenden Topos von der Konfliktimmanenz gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und deren Abbildung im Bewusstsein der Sprecher. Dies gilt des Weiteren für die Breite des Spektrums an Erscheinungsformen konfliktträchtiger Mehrsprachigkeit, die nicht nur auf inter-, sondern auch auf intralingualer Ebene funktioniert. So zeigt Danielle Dumontet in ihrem Beitrag („Ecrire en plusieurs langues: le cas des écritures migrantes au Québec“) auf, dass nicht erst die Distanz zwischen historischen Sprachen, sondern schon die Diglossie zwischen Standard und Substandard einer Sprache ebenso wie die plurizentrische Normausstattung großer Sprachen wie des Französischen konfliktträchtige Formen von Mehrsprachigkeit erzeugen und zu Brüchen in der identitären Ausstattung der SprecherInnen führen kann. Dieser Umstand gilt vor allem für SchriftstellerInnen, die besonders hohe Anforderungen an die Abbildgenauigkeit ihrer Literatursprache stellen und sich unter den genannten Bedingungen als Fremde in ihrer eigenen Muttersprache erleben können.

In eine ähnliche Richtung zielt der Beitrag von Adelheid Hu („Chinesische Schriftsteller/innen in frankophonen Räumen: Reflexionen über Mehrsprachigkeit, Identitätsverortungen und literarisches Schreiben“), der autobiographische Texte von drei in Frankreich lebenden Chinesen untersucht und aus ihnen herausarbeitet, wie schwer es ist, das Aufeinandertreffen von Sprachen und Kulturen in der eigenen Biographie zu einer gleichrangigen Begegnung auszugestalten. Dazu ein Ausschnitt aus einem von Hue eingebrachten Zitat aus dem Buch *Le Dialogue* des chinesischen Autors François Cheng:

« Le destin a voulu qu'à partir d'un certain moment de ma vie, je sois devenu porteur de deux langues, chinoise et française [...] deux langues de nature si différentes qu'elles creusent entre elles le plus grand écart qu'on puisse imaginer. C'est dire que, durant au moins deux décennies après mon arrivée en France, ma vie a été marquée par un drame passionnel fait avant tout de contradictions et de déchirements. Ceux-ci, toutefois se sont transmués peu à peu en une quête non moins passionnelle lorsque j'ai opté finalement pour une des deux langues, l'adoptant comme outil de création, sans que pour autant l'autre, celle dite maternelle, soit effacée purement et simplement. Mise en sourdine pour ainsi dire, cette dernière s'est transmuée, elle, en une interlocutrice fidèle mais discrète...» (Hu, 104)

Hier wird das Sprachbewusstsein des Einzelnen zum Spiegel der gesellschaftlichen Rivalität von Sprachen, die sich erst dann entspannt, wenn sie zueinander in eine funktionale Komplementarität und mit ihr in ein hierarchisches Verhältnis rücken. Solche Verlaufsformen des Sprachkontaktes sind hochfrequent und deuten zugleich an, dass für eine Mehrheit von Sprachgebietswechslern Zustände von Transkulturalität und Hybridisierung Zwischenstationen auf dem Weg zur Assimilierung an die dominante Sprache des Aufnahmegebietes sind. Die hinter dieser Entwicklung stehende Tendenz zu polaren kulturellen Selbstzuordnungen im Sinne des Entweder-Oder führt bei einer Minderheit von MigrantInnen zu genau entgegengesetzten Reaktionen, nämlich der strikten Leugnung jeder Veränderung der eigenen Identität, dies auch dann, wenn die kulturelle Praxis bereits in eine ganz andere Richtung weist.

Warum es demgegenüber so schwer fällt, aus dem Sprach- und Kulturkontakt Formen gelebter Interkulturalität zu entwickeln, zeigt u.a. der Beitrag von Kian-Harald Karimi („*Comme l'arabe avait disparu dans l'Espagne*. Das Mittelmeer als streitbare Mitte zwischen Orient und Okzident in Texten von Assia Djebar und Amin Maalouf“). Am Beispiel des jahrhundertealten Antagonismus zwischen christlich-abendländischer und islamischer Welt wird hier deutlich, dass der 'Diskurs der Kulturen' auf beiden Seiten stets als Herrschafts- und Machtdiskurs geführt wird und „die Erwartung in Dritte Räume als Orte des freien Aushandelns von Differenzen“ (Karimi, 181) zumindest bisher unerfüllt geblieben ist. Was für den Dialog zwischen den Kulturen im Allgemeinen gilt, gilt natürlich auch für deren konkrete Begegnung im Alltagsleben von MigrantInnen. Hier wie dort gelingt nur selten ein symmetrischer Dialog der Sprachen und Kulturen 'auf Augenhöhe'. Und solange dieser fehlt, bleibt das Konzept gelebter Interkulturalität eine Utopie.

Dem unter diesem wie unter anderen Aspekten sehr lesenswerten Buch ist eine intensive Rezeption zu wünschen.

Wien, den 15.V.2007

QVR

Quo vadis, Romania?
Romanistik-Verein

<http://www.univie.ac.at/QVR-Romanistik/>

Rest-
exemplare!

Themen:

- Nr. 6**, Jg. 1995: Landeswissenschaften in der Romanistik: Praxis-Probleme-Perspektiven
- Nr. 8**, Jg. 1996: Körpersprache – Zur Varietätenfrage unter besonderer Berücksichtigung romanischer Verhältnisse
- Nr. 9**, Jg. 1997: Lateinamerika aktuell – Zur Erinnerung an Susi Eßmeister
- Nr. 10**, Jg. 1997: Sprachenpolitik in der Romania
- Nr. 14**, Jg. 1999: luso-brasilianidade, italianità, francité, romanitate: Konzepte kollektiver Identität in Diskussion
- Nr. 15/16**, Jg. 2000: Exil in/aus der Romania – Beispiele aus dem 20. Jahrhundert
- Nr. 17**, Jg. 2001: Erinnern und Vergessen – nationale Gedächtnisorte in der Romania
- Nr. 18/19**, Jg. 2001/02: Deutschsprachige Rumänistik heute: Gesellschaft – Sprachen – Literaturen
- Nr. 20**, Jg. 2002: Sprache im Raum
- Nr. 21**, Jg. 2003: Le Sénégal – un modèle de gestion et de promotion des langues nationales pour l'Afrique
- Nr. 22**, Jg. 2003: 20. Wochenendseminar in Payerbach
- Nr. 23**, Jg. 2004: Sprachen im Recht?
- Nr. 24**, Jg. 2004: Die Sprachen der Avantgarde
- Nr. 25**, Jg. 2005: Politische Semantik in der Romania – Das Besetzen von Begriffen und Räumen
- Nr. 26**, Jg. 2005: Kriminalromane – Von der Trivilliteratur zur konsekrierten Literatur
- Nr. 27**, Jg. 2006: Zwischen Postkolonialismus und Selbstbestimmung: Mehrsprachigkeit und Sprachenpolitik im heutigen Afrika
- Nr. 28**, Jg. 2006: Grenzenlose Wissenschaft – Arbeiten zwischen Philologie und Soziologie

Inhaltsverzeichnisse siehe Homepage:
<http://www.univie.ac.at/QVR-Romanistik/>