

# Semantische Deutungsmuster der Wörter *Kultur - cultura* und deren Wirkung auf landeskundliche Lehre am Beispiel Spaniens

Elisabeth F. Basteck

## 1. Das "schwierige Fach" *Landeskunde*

Als sich im deutschen Bildungssystem zu Beginn der 70er Jahre das Fach "Deutsch als Fremdsprache" entwickelte, unterteilte es Harald Weinrich 1978 in "drei Komponenten": "Linguistik, Literaturwissenschaft und deutsche Landeskunde" (vgl. Weinrich, 1981). Seither ist es unstrittig oder "aporetisch" (Picht, 1980) [1], "daß die Deutschlernenden auch über das Land oder die Länder informiert werden müssen, in denen diese Sprache gesprochen wird" (Weinrich, 1980: 43). Koreik spricht sogar von einem "aus der Unterrichtspraxis erwachsenen Siegeszug" der *Landeskunde* seit den 70er Jahren, deren "Existenz auch im modernen Fremdsprachenunterricht [...] schon lange nicht mehr in Zweifel" steht. (Koreik, 1995: 1)

Trotz des Lehrbedarfs - "da Sprache nicht ohne Inhalte gelernt werden kann" (Rösler, 1994: 65) und der "Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur [...] ein genuiner und unverzichtbarer Teilbereich des Fachs" ist (Altmayer, 2003: 110) - wird über die Vielzahl der wissenschaftlichen und weniger wissenschaftlichen Bezugsfächer bzw. -wissenschaften in der Fachliteratur gestritten. [2] Auch die *unterschiedlichen Fachbezeichnungen* für den landeskundlichen Lehrbereich irritieren durch ihre offensichtlich unterschiedlichen Vorstellungen von landeskundlichen Lern- und Lehrinhalten. [3] Zusätzlich ist zu beobachten, dass landeskundliche Lehre stark von ihren organisatorischen, institutionellen oder auch privaten Rahmenbedingungen sowie der *Vorbildung und den Erwartungen der Lernenden* abhängt, über die es meist (zu) wenig Informationen (und zu wenig Forschung) gibt (Koreik, 2001: 46 und Altmayer, 2003: 109ff.), um für ein Unterrichtsfach international gültige Aussagen zu treffen.

## 2. Die historische Entwicklung der Fachbezeichnung *Landeskunde*

Trotz dieser Schwierigkeiten lohnt es sich, das Fach *Landeskunde* in seiner Entwicklung und Bedeutung genauer zu betrachten: In Deutschland stammt der Ursprung landeskundlicher Lehre aus einer Wissenschaft, die von einem nationalgebundenen Raumkonzept ausgeht: die "Länder- bzw. Landeskunde", die aus dem "Feld der Geographie" stammt und sich in den 70er Jahren als wissenschaftliches Forschungsfeld auflöste" (Buchholdt, 2001: 1278ff). Der Schwerpunkt dieser Wissenschaft lag seit dem 17. Jahrhundert auf der Beschreibung "*landschaftlicher Raumgegebenheiten*" und Länder wurden seit Beginn des 19. Jahrhunderts als "naturgegebene Räume" betrachtet wie "geographische Individuen": "Lage, Größe, Grenzen; Geologie, Relief; Klima; Boden; Vegetation; Tierwelt; Bevölkerung; Wirtschaft; Verkehr und politische Strukturen" (ebd.). Gleichzeitig beruhte historisch gesehen die Lehre neuerer philologischer Sprachen im gesamten deutschen Bildungssystem auf Konzepten des 19. Jahrhunderts, in der allgemein zugängliche Schulen nicht existierten:

Im Zentrum der kulturkundlichen Didaktik stand zunächst ein elitäres Kulturverständnis, das sich zum Ziel setzte, die bedeutenden geistig-schöpferischen Leistungen der Zielkultur zu vermitteln und durch die Betonung des abendländisch-christlichen Kulturerbes eine Identität der Gemeinschaft der Gebildeten aufzubauen. [...] Eine wesentliche Rolle spielte dabei die Vermittlung enzyklopädischen Tatsachenwissens, was in dem Konzept der Realienkunde seinen Niederschlag fand. (Veek & Linsmayer, 2001: 1161)

-2-

Diese sogenannte Realienkunde bestimmte bis in die 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts die landes-/kulturkundlichen Vorstellungen innerhalb der Philologen in Deutschland und ist bis heute (nicht nur) in der spanischen Germanistik zu finden. [4] In dieser "Kunde" [5] werden ohne Angaben von Auswahlkriterien neben geographischen Daten historische Ereignisse, Personen oder Institutionen als "besonders" und außerdem "besonders charakteristisch" für eine bestimmte Nation und deren BewohnerInnen ausgesucht und idealisiert dargestellt ("Kultur mit großem K" (Delmas & Vorderwülbecke, 1989: 175)). Da die Auswahl aus dem reichen Schatz historischer Darstellungen einer jeden Nation nur mit dem Ziel der Vermittlung eines *besonders guten, einzigartigen Eindrucks dieser Nation* getroffen wird, bleibt für die Themen- bzw. Personenauswahl dieses *kulturkundlichen* Curriculums nicht viel mehr als Historie, die den Sprachunterricht untermalt bzw. anekdotenhaft "durch Vorführen typischer, 'musterhafter' Einzelercheinungen (Personen, Institutionen) die Realität 'deutschsprachiger Länder' oder 'Bundesrepublik Deutschland' entstehen" lässt (Delmas & Vorderwülbecke, 1989: 174). [6]

Nach dem ersten Weltkrieg konkretisierten in Deutschland die preußischen Richtlinien von 1925 den

Lehrauftrag des "kulturkundlichen Unterrichts" zu der Aufforderung, "anhand literarischer Werke in synthetischer Gesamtschau das Wesen des fremden Volkes, das 'Engländer- bzw. Franzosentum', deutlich zu machen" (Lehberger, 2003: 613). D.h. landeskundliche Lehrinhalte sollten ein *Mentalitätskonzept* über fremde und das eigene Nationalvolk erstellen bzw. nachweisen. Mit dem Nationalsozialismus wurde das Fach *Kulturkunde* dann so weit pervertiert, dass bis heute der deutsche Begriff *Kultur* als offizielle Fachbezeichnung für den Lehrbereich *Landeskunde* unmöglich geworden ist (vgl. Lehberger, 2003: 613; auch Picht, 1988: 194 und Kramsch, 1991: 106). Die historische bedingte Begriffseinschränkung rund um das Schlüsselwort *Kultur* seit 1945 in der deutschen Sprache hat nachhaltige Wirkung bis heute: eine Auseinandersetzung um den *Kulturbegriff* und seine Folgen gibt es erst seit den 70er und später wieder seit den 90er Jahren, zunächst vorwiegend in der englischen und französischen Philologie. Auch die Diskussion auf internationaler Ebene zeigt Begriffsverwirrungen insbesondere zwischen In- und Auslandsdebatten zur Landeskundelehre (vgl. z.B. Ehnert & Wazel, 1994: 273).

### 3. Die spanische Übersetzung des Landeskundebegriffs in *cultura* und *civilización*

Was als Fachbezeichnung in Deutschland mit dem Wort *Landeskunde* bezeichnet wird, heißt innerhalb des spanischen Bildungssystems *Cultura y civilización*, *Historia de la cultura alemana*, oder nach der Vorgabe des Ministerio de Educación i Deporte (MEC) für landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudiums seit 1990: "Historia y Cultura Alemana. Aspectos geograficos, históricos, artísticos y culturales" (Ministerio de Educación i Deporte (MEC), laut BOE (Boletín Oficial del Estado) Nr. 278 vom 20. November 1990 mit mindestens 8 credits). Damit wird der deutsche Begriff *Landeskunde* durch die Übersetzung ins Spanische in das Wortfeld des Schlüsselwortes *Kultur* im Sinne der Ableitung aus den lateinischen Ursprungswörtern *colere*, *cultus*, *cultura*, *colonia*, *colonus*, *cultor* gestellt. [7] Die veränderte Semantik trägt indirekt und bisher unerforscht auch andere Wortbedeutungen für landeskundliche Lehre in sich. [8]

Im Rahmen meiner Dissertation über landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten habe ich die historische Semantik der lateinischen Wörter *colere*, *cultus*, *cultura*, *colonia*, *colonus*, *cultor* in Bezug zu Wörterbuchdefinitionen der *spanischen* Schlüsselwörter *cultura* und *civilización* gesetzt, um einen semantischen Zugang zur spanischen Fachbezeichnung auf lexographischer, abstrakter Ebene zu finden. [9] Die Semantik der lateinischen Ursprungswörter *colere*, *cultus*, *cultura*, *colonia*, *colonus*, *cultor*, die dem Schlüsselwort *Kultur* transnational zu Grunde liegt, lässt sich nach der Forschung Böhmes wie folgt stichwortartig zusammenfassen (Böhme, 1996: 53). Sie beinhaltet

---

-3-

1. Bindung an einen bestimmten, geographisch festgelegten *Raum*, der durch Gleichmäßigkeit und Kontinuität erzeugt wird (vgl. die *Länderkunde* in Deutschland seit dem 17. Jahrhundert).
2. Dieser Raum wird "gepflegt", d.h. immer wieder eingerichtet, hergestellt, und damit als solcher gekennzeichnet und Wert geschätzt, was zur Bildung von *Traditionen* innerhalb dieses Raums führt.
3. Für die Herstellung und Fortführung von Traditionen ist *Wissen* notwendig, das ein bestimmtes Wissen ist, das an diesen Raum gebunden ist.
4. Mit der Entwicklung und dem Bewusstsein von "Wissen" entsteht auch das Bewusstsein von "Intelligenz" und "Weiterentwicklung" im anthropologischen Sinne. Aus dieser Bedeutungsvariante könnte man das Konzept von *Kultur* = *Wissensansammlung* ableiten, das sich in traditionellen Landeskundekonzepten und einem ungeschriebenen, aber bestimmten, kognitiven Wissenskanon zeigt, der auch in der spanischen Landeskunde-Debatte zu erkennen ist (in Deutschland die *Realienkunde*).
5. Aus der Kennzeichnung eines bestimmten Raumes entsteht eine *Grenze* zwischen "Innen" und "Außen", die ebenfalls gekennzeichnet und gepflegt, evtl. auch verteidigt werden muss. Hier ließe sich der von Regales gesuchte Dualismus zwischen *cultura* und *natura* einordnen (Regales, 1992: 348).
6. Durch die Abgrenzung eines Raums entsteht auch das Bedürfnis nach einer *ästhetischen Kennzeichnung* dieses Raums, die sich heute z.B. im traditionellen Verständnis "Hoher Kultur" ausdrückt, zu der Architektur, Malerei, Musik, Sprache etc. gezählt wird. Hierher gehört auch die kulturgebundene Festlegung auf Werte des "Schönen, Guten, Wahren" (Bolten, 2001: 11 und auch Altmayer, 1997: 3).

7. Der nächste Schritt ist logischerweise die *Unterscheidungssuche zu anderen* "Kulturen", indem man seinen eigenen "kontinuierlichen" Raum im Gegensatz zu anderen "kontinuierlich gepflegten" Räumen definiert.

Auch die Wörterbuchrecherchen zum Schlüsselwort *cultura* ergaben, dass je nach Wörterbuch unterschiedlich Bezug genommen wird auf *conocimientos* alltagskultureller Bereiche, *modos de vida y costumbres* (vgl. Real Academia Española, 2001: 2.) oder künstlerische, wissenschaftliche, industrielle (Real Academia Española, 2001: 2.); soziale und ideelle (Moliner, 1991: 2.a.) oder solche religiöser Art (Diccionario Planeta 1982/1987). Diese *conocimientos* gelten dann als charakteristisch für einen bestimmten Zeitpunkt (*época*) und/oder eine geographisch/national definierte Menschengruppe (Moliner, 1991: 2.a.; Diccionario Planeta, 1982/1987). Eine Unterscheidung zwischen "Hoher Kultur" und Alltagskultur ist in keinem der untersuchten Wörterbücher zu erkennen.

Im Gegensatz zu diesen übereinstimmenden Bedeutungsdefinitionen für den *cultura*-Begriff wird der Begriff *civilización* in den spanischsprachigen Wörterbüchern ausschließlich an bestimmte Menschengruppen ohne individuelle Unterscheidung gebunden (vgl. Basteck, 2005: 263ff). Es wiederholt sich der lexographische Bezug zur Tätigkeit *acción de civilizar* und teilweise auch deren Ergebnis: *el efecto* (Real Academia Española, 2001: 2.; Diccionario Planeta, 1982/1987). Aus den Begriffsdefinitionen tritt auffällig die Betonung einer *Evolution*, d.h. *Höherentwicklung* dieser fest eingegrenzten Menschengruppe hervor, die *pueblo* oder *raza* erst charakterisieren, d.h. einzigartig machen (vgl. *Diccionario Planeta* 1982/1987).

---

-4-

Ein Vergleich zwischen Wortkonnotationen der Semantik der lateinischen Ursprungswörter *colere*, *cultus*, *cultura*, *colonia*, *colonus*, *cultor* und *cultura* und *civilización* zeigt also deren Bindung an geographisch definierte Länder, Menschengruppen und deren (moralisch höher bewertete) Absonderung/Abgrenzung und Entwicklung im Gegensatz zu außerhalb liegenden Ländern und lebenden Menschengruppen.

#### 4. Kulturbedingte Deutungsmuster und die Erweiterung des Kulturbegriffs

Sprachgeschichtliche Forschungen seit den 20er Jahren haben nachgewiesen, dass bestimmte Wörter zwar in den unterschiedlichen Sprachen gleich oder ähnlich klingen und aus den gleichen Ursprungswörtern, wie z.B. den lateinischen, entstanden sein können, aber aus unterschiedlichen *sozialgeschichtlichen* Zusammenhängen stammen. Daher sind sie zentrale Begriffe für bestimmte, kulturbedingte Deutungsmuster (vgl. Knobloch et al, 1967: VI). Eine "Übernahme des Deutungsmusters" würde sogar einer "Art Unterwerfung gegenüber dem Nachbarn" gleichkommen (Thoma, 1995: 19). In der französischen Germanistik gilt der Begriff *Landeskunde* z.B. als "verpönt". Dort wird spätestens seit den 70er Jahren abgelehnt, den im französischen Bildungssystem üblichen "Begriff *civilisation* schlicht mit *Landeskunde* [zu; E.B.] übersetzen" (Vaillant, 1990: 44ff). [10]

Bereits Norbert Elias (1939/1976/1997) hat in seinen Forschungen auf die Kulturgebundenheit von Deutungsmustern bei den Schlüsselbegriffen *Kultur/culture/culture* und *Zivilisation/civilisation/civilisacion* hingewiesen:

[...] 'Zivilisation' bedeutet verschiedenen Nationen des Abendlandes nicht das gleiche. Vor allem zwischen dem englischen und französischen Gebrauch dieses Wortes auf der einen, dem deutschen Gebrauch auf der anderen Seite besteht ein großer Unterschied: Dort faßt der Begriff den Stolz auf die Bedeutung der eigenen Nation, auf den Fortschritt des Abendlandes und der Menschheit in einem Ausdruck zusammen. Hier, im deutschen Sprachgebrauch, bedeutet 'Zivilisation' wohl etwas ganz Nützliches, aber doch nur einen Wert zweiten Ranges, nämlich etwas, das nur die Außenseite des Menschen, nur die Oberfläche des menschlichen Daseins umfaßt. Und das Wort, durch das man im Deutschen sich selbst interpretiert, durch das man den Stolz auf die eigene Leistung und das eigene Wesen in erster Linie zum Ausdruck bringt, heißt 'Kultur'. (Elias, 1939/1976/1997: 90).

Durch seinen sozialpsychologischen Blick auf die Entwicklungsgeschichte des Menschen stellt Elias (1939/1976/1997) die *Erfahrungen des Individuums* in den Mittelpunkt und definiert den Begriff *Zivilisation* neu: [11] der Begriff erhält die allgemeine Bedeutung von "die Gesamtheit der menschlichen Lebensäußerungen, von den praktischen alltäglichen Verrichtungen bis hin zu den geistigen Tätigkeiten" (Wild, 1996: 69). Folgt man der Interpretation Wilds, nimmt Elias die Bedeutung des Begriffs *Zivilisation* aus seinem Dualismus zum traditionellen Kulturverständnis heraus und verwendet ihn im Sinne eines *erweiterten* Kulturbegriffs. [12]

---

-5-

## 5. Enger versus erweiterter Kulturbegriff: landeskundliche Lehre im spanischen Deutschunterricht/Deutschstudium

Landeskunde bzw. *cultura y civilización* ist in den öffentlichen und privaten Schulen Spaniens und den EOIs (Escuelas Oficiales de Idiomas) in den Sprachunterricht integriert (= *implizite* Landeskunde). Die Lehre erfolgt implizit durch die Lehrwerke für das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF), die fast alle aus Deutschland importiert werden. [13] Das Fach *Cultura y civilización* im deutschen Philologiestudium (Deutsche Philologie und Übersetzung/Dolmetschen) an spanischen Universitäten dagegen wird *explizit* als eigenes Teilgebiet innerhalb der spanischen Germanistik gelehrt, was andere Lehrbedingungen schafft und in vielen Bezügen zur Fachdiskussion in Deutschland unberücksichtigt bleibt. Die (einzige) inhaltliche Definition des Fachs durch das MEC (s.o.) beinhaltet allgemein gehaltene, bildungsbürgerliche Wissensgebiete und überlässt es den einzelnen Universitäten, *wie* sie innerhalb ihrer Studienordnungen das Lehrgebiet anbieten. Die ministerielle Fachdefinition orientiert sich entsprechend der Tradition der "lenguas clásicas" (Ley Pidal, 1845) an der Vermittlung von *traditionellen Wissensinhalten* über ein Zielsprachenland: Geschichte, Geographie, Bildende Kunst. Hier scheint deutlich die Wortkonnotation des lateinischen Begriffs *cultura* durch. Diese ausschließlich *inhaltliche* Ausrichtung einer "präskriptiven" Landeskunde, wie sie im Salamanca-Manifest der spanischen Germanistik (2002) kritisiert wird, folgt Deutungsmustern eines engen, traditionellen Kulturbegriffs:

Die Problematik des engen Kulturbegriffs liegt nun weniger darin, dass er zwanghaften Abgrenzungsbemühungen entspringt und dabei seine Inhalte ständig wechselt. Viel bedenklicher ist der auf Platon zurückverweisende philosophische Trick, mit dem dieser Wechsel dadurch verschleiert wird, das 'Kultur' in diesem engen Sinne mit 'Wahrheit' identifiziert wird und sich damit auch jeder Kritik entzieht.

Auf diese Weise lassen sich die Grenzen dessen, was zu einer wie auch immer verstandenen Kultur zählt und was nicht, einerseits in Übereinstimmung mit dem Zeitgeist bestimmen, andererseits aber als immerwährend gültig proklamieren. Diejenigen, die eine solche Proklamation vornehmen, setzen sich mit Hilfe des platonischen Tricks unweigerlich nicht nur ins Recht, sondern auch in die Position, über andere richten, ihnen 'Kultur' zusprechen oder absprechen zu können. 'Entwickelte' Kulturen werden gegen 'naive' Kulturen abgegrenzt und als Lehrmeister gegenüber den 'Bedürftigen' ausgewiesen. (Bolten, 2001: 11)

In der modernern Fremdsprachenphilologie herrscht spätestens seit den 80er Jahren (interkultureller Ansatz) der Anspruch der LernerInnenorientierung vor. D.h. auch der *Kulturbegriff* und die darin enthaltene Frage nach den *Inhalten und Lernzielen* landeskundlicher/kulturkundlicher Lehre muss an den Bedürfnissen und Interessen der DeutschlernerInnen vor Ort gemessen werden und darf nicht einem *Kulturbegriff* nach bildungsbürgerlichen Vorstellungen verpflichtet sein. Dabei zeigen sich grundlegende Gegensätze zwischen der Methodik einer interkulturellen Didaktik (vgl. Neuner, 2003: 231 und Doyé, 1995: 163) und den semantischen Inhalten des lateinischen Ursprungswortes *cultura/colere*, das sowohl dem deutschen als auch dem spanischen Kulturbegriff sprachgeschichtlich zu Grunde liegt:

---

-6-

1. Fremdsprachenunterricht geht heute nicht mehr von einem *geographischen*, sondern *sprachlichen* Bezugspunkt aus: man spricht von "Kommunikationsgemeinschaften" (Altmayer, 1997), *deutschsprachigen* Ländern und nicht *Nationen*, den *frankophonen* Ländern (in Afrika, z.B.), etc.

2. Fremdsprachenunterricht - und damit verbunden landeskundliche/kulturkundliche Lehre - verfolgt heute nicht mehr die Absicht, Kulturen voneinander abzugrenzen, sondern in den sich potenzierenden Situationen von Begegnungen mit dem Fremden Kommunikation zu fördern und lehrend vorzubereiten, mit dem Ziel, "Kulturtechniken des Weltbürgers" (Neuner, 2003: 232) zu vermitteln und Grenzen aufzulösen. Dies betrifft sowohl den individuellen Bereich als auch den nationalen, institutionellen etc.

3. Kognitiver Wissenserwerb von Kenntnissen über andere Länder und deren Kultur hat nicht das Ziel, die eigene nationale Identität "nach innen" zu sichern. Der Kontakt zu einer fremden Kultur dient vielmehr als Anlass, sich der *eigenen* kulturgebundenen Prägungen bewusst zu werden, um soziale, "neuartige Schlüsselqualifikationen wie Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, die Darstellung der eigenen Identität" (Neuner, 2003: 232) zu erlernen, da angesichts moderner Migrationsbewegungen *kulturelle Vielfalt* auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft oder Nation anzutreffen ist und berücksichtigt werden muss.

4. Die ästhetische Dimension einer fremden Kultur dient innerhalb des Lernprozesses als

Motivationsanreiz. Andersartigkeit wird quasi "sichtbar" erlebt, (er)fassbar und oft als besonders reizvoll eingestuft. Die ästhetische Dimension verbindet sich mit der "affektiven" Dimension, in der das Erlebnis und das "Hineinphantasieren" der Lernenden, z.B. anhand der Vorstellung oder Identifikation mit 'großen Menschen' (Leitbildern), etc. gefördert wird. Diese Dimensionen haben heute keinen abgrenzenden Charakter mehr, sondern zielen auf das Erfassen individueller Vielfalt und *Unterschiedlichkeit im Sinne von Reichtum an Möglichkeiten* (Neuner, 1999: 267).

5. Die bewusste "Unterscheidung" bzw. Abgrenzung der eigenen zu anderen/fremden Kulturräumen bzw. Sprachräumen gehört in das Landeskundekonzept der 20er Jahre, das durch seine Pervertierung im Kult um die eigene Rasse im Nationalsozialismus heute als Abschreckung dient. Das Jahr 1945 markiert für den Fremdsprachenunterricht in allen westeuropäischen Ländern "aus äußeren und inneren Gründen einen tiefen Einschnitt" (Christ & de Cillia, 2003: 614), der zu einer bewussten, sozialen Ausbildung innerhalb der Fremdsprachenlehre im Sinne von Völkerverständigung bzw. "Friedenserziehung" (Neuner, 2003: 232) gegen Vorurteils- und Stereotypenbildung mit ausgrenzendem Charakter geführt hat.

-7-

Tabellarisch ließen sich die Konzepte von *engem* und *erweitertem Kulturbegriff* wie folgt kontrastieren:

<b>Semantik der lateinischen Ursprungswörter <i>colere, cultus, cultura, colonia, colonus, cultor</i> zum Schlüsselwort <i>Kultur</i> (enger Kulturbegriff) (vgl. Böhme, 1996)</b>	<b>Wortkonnotation eines offenen/erweiterten Kulturbegriffs</b>
1. bestimmter, geographisch festgelegter Raum, gleichmäßig, kontinuierlich	1. nicht an geographischen Raum gebunden, sondern an <i>Sprache &amp; Kommunikationsgemeinschaften</i>
2. "Pflege" des Raums → Traditionen	2. Kulturwissenschaftliche Lehre will nicht abgrenzen, sondern Kommunikation fördern & Grenzen auflösen
3. Tradition wird durch bestimmtes Wissen fortgesetzt	3. Kenntnisse/ <i>Wissen</i> nicht auswendig lernen, sondern eigene & fremde <i>Prägung</i> bewusst machen.
4. Stolz und Bewusstheit dieses Wissens → Verständnis von Intelligenz & Weiterentwicklung (Traditionelle Landeskunde)	4. Lernziel → Kulturtechniken einer Weltbürgerin/eines Weltbürgers
5. → Grenze zwischen <i>innerhalb</i> und <i>außerhalb</i> des Raums ist wichtig: - Wird gekennzeichnet - Gepflegt - Evtl. auch verteidigt (Konzept Nation)	5. Lernziel → Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, eigene Identität wertfrei darstellen (Konzept: <i>individuelle Identität statt nationaler Identität</i> )
6. Ästhetische Kennzeichnung des Raums: "Hohe Kultur"	6. Ästhetische, äußere Einzigartigkeit einer Kultur = Motivationsanreiz zum Fremdsprachenlernen → affektive Dimension: Hineinphantasieren in andere Lebenswelten im Sinne von Reichtum an Möglichkeiten
7. Unterscheidung zwischen "Kulturen" (= Räumen)	7. Seit 1945 <i>keine</i> bewusste Unterscheidung zwischen <i>Innen</i> und <i>Außen</i> , <i>eigen</i> und <i>fremd</i> , sondern Friedenserziehung und

Im Rahmen meiner Forschungsarbeit habe ich exemplarisch fünf Studienordnungen (der Universitäten *Universitat de Barcelona* (1994) (nach *BOE* núm. 208, 31.8.1994), der *Universidad de Complutense de Madrid* (1993) (nach *BOE* núm. 265 vom 5.11.1993), der *Universidad Santiago de Compostella* (1993), *Universidad de Sevilla* (1988) (nach Beschluss des *Consejo des Universidades* vom 27.4. 1988, *BOE* vom 16.6. 1988), der *Universidad de Valencia* (1993) (nach *BOE* núm. 300 vom 16.12.1993) und der *Universidad de Valladolid* (1991) (nach *BOE* vom 26.9.1991) untersucht. [14] Das Ergebnis zeigt, dass landeskundlicher Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten zwischen 1,25% und 2,94% der Gesamtstudienzeit eingeräumt wird (vgl. Basteck, 2004: 30 und Basteck, 2005: 212ff). [15] Eine exemplarische Einzeluntersuchung der neuen Studienordnung der *Universidad de Salamanca* von 1993 (vgl. Montesinus Caperos, 1998) ergibt zudem, dass landeskundliche Lehre mit 8-9 *obligatorischen credits* innerhalb des Philologiestudiums (ungefähren 300 *credits* insgesamt) ein minimales Lehrangebot darstellt gegenüber 98 *credits* (= 1/3 der Gesamtstudienzeit eines Philologiestudiums), die als *asignaturas optativas* und *asignaturas libre elección* frei unter allen Fächern belegt werden können, so z.B. auch Sport- und Tanzkurse. Es stellt sich also die Frage, wie in einem einsemestrigen Seminar Sozial- und Kulturkompetenzen vermittelt und erlernt werden sollen, wie sie durch den *erweiterten Kulturbegriff* in den Lehr- und Lernzielen heutiger Fremdsprachenlehre gefordert werden.

-8-

## 6. Kulturwissenschaftliche Lehre braucht mehr Raum und neue Lernziele im deutschen Philologiestudium

Auch an deutschen, australischen, amerikanischen und französischen Universitäten wurde erkannt, dass mit einem erweiterten Kulturbegriff auch weitergehende Kulturkompetenzen im Philologiestudium ausgebildet werden müssen. Unter der Fachbezeichnung *Kulturwissenschaft* (statt *Landeskunde*) haben sich in den 80er Jahren in der deutschen Romanistik und Anglistik in Deutschland neue Studiengänge entwickelt, in denen es nicht mehr ausschließlich um die Vermittlung von Wissen geht, [16] sondern auch um die

Vernetzung von Methoden und Fragestellungen der interkulturellen Kommunikation, d.h. der systematischen Einbindung von Gegenstandsbereichen wie Kulturkontakt, Kulturbeziehungen, Kulturtransfer, Interkulturalität und Kulturvergleich in Lehre und Forschung (Lüsebrink, 1999: 276)

In Anlehnung an die Ansätze der *Interkulturellen Didaktik* und der *Interkulturellen Landeskunde* wird die schrittweise Aneignung von sozialen Kompetenzen vorgeschlagen und es werden "Ausbildungsebenen" unter interdisziplinärer Beteiligung mehrerer Studienfächer entwickelt (vgl. Lüsebrink, 1993: 84). Kramer schlägt für das neue Fach *Kulturwissenschaft/Cultural Studies* vier Ausbildungsebenen in einem Philologiestudium vor, die vermittelt bzw. angeeignet, erprobt, reflektiert und permanent korrigiert werden:

- a.) des Sachwissens
- b.) der kommunikativen Strategien
- c.) der Einstellungen und
- d.) der praktischen Erfahrungen (Kramer, 1997: 48).

Damit werden auch die in internationalen Austausch-Programmen erworbenen *Erfahrungen* der Studierenden mit in die universitäre Lehre einbezogen, ebenso wie touristische und persönliche Fremdkontakte mit der Zielkultur, die Beeinflussung durch öffentliche Darstellungen in Massenmedien etc. (vgl. Basteck, 2004). [17] Um den Bildungsanspruch der *Cultural Studies/Kulturwissenschaft* zu erreichen, ist nach Kramer (1997) eine "dreidimensionale" Ausbildung von Nöten, die sich auf die Vermittlung bzw. den Erwerb

1. einer fachspezifischen Kompetenz,
2. einer reflektiven Kompetenz (nämlich die, dass die Studierenden "die fremde Kultur *prinzipiell* im Kontrast zu ihrer eigenen kennen und erfassen" lernen (Kramer, 1997: 73)),  
und
3. einer Handlungskompetenz

konzentriert, "damit - vereinfacht gesagt - aus Wissen Verantwortung und aus Verantwortung die Kraft zur politischen Intervention erwachsen kann." (ebd.) In diesem Lernkonzept finden sich die sozialwissenschaftlichen Ansätze der 70er Jahre aus der Landeskundedebatte sowie die (bedeutende) Rolle des Vergleichs aus Sicht der LernerInnen wieder. Das Ziel kulturwissenschaftlicher Ausbildung stellt die Ausbildung zum/r fachkompetenten und verantwortungsbewussten BürgerIn dar, trägt also auch Lernzielkomponenten aus der politischen Bildung.

## 7. *Civilización*: ein neues Konzept für eine Kulturwissenschaft an spanischen Universitäten

Wie diese Recherchen zeigen, besteht hier für die Ausbildung deutscher PhilologInnen im spanischen Universitätssystem ein großer Handlungsbedarf, um eine qualifizierte Ausbildung für zukünftige "MittlerInnen zwischen den Kulturen" zu gewährleisten. Eine Neuorientierung in der landeskundlichen/kulturwissenschaftlichen Lehre ist nötig, der ein *erweiterter Kulturbegriff* für die fremdsprachliche Lehre zu Grunde gelegt wird und auch kulturkontrastive Reflexionen der Deutungsmuster von Begriffen wie *Kultur/cultura* und *Zivilisation/civilización* beinhalten muss. [18]

In meiner Dissertation (Basteck, 2005) habe ich - unter Berücksichtigung der landeskundlichen Diskussion innerhalb der spanischen Germanistik - ein eigenes Konzept kulturwissenschaftlicher Lehre innerhalb des deutschen Philologiestudiums entwickelt. Die folgenden "Zehn Aufgaben an die spanische Germanistik" formulieren konkrete Vorschläge, wie und wo eine lernerInnenorientierte, kulturwissenschaftliche Lehre mit einem *erweiterten Kulturbegriff* ansetzen könnte. Ich plädiere dabei für die Einführung eines neuartigen, kulturwissenschaftlichen Fachs mit der spanischen Bezeichnung *Civilización*:

1. Das kulturwissenschaftliche Fach innerhalb des deutschen Philologiestudiums an spanischen Universitäten muss sich von seinem rein hermeneutischen Selbstverständnis trennen. Es gilt, von der rein beobachtenden Perspektive, die die spanische Germanistik bisher eingenommen hat, Abschied zu nehmen und sich dem modernen Lehrauftrag an einer Hochschule zu stellen, indem aktiv notwendige Forschung initiiert und selbst durchgeführt wird. Dazu gehören z.B. Forschungen zur kontrastiven und anthropologisch orientierten Semiotik zu Schlüsselbegriffen wie *Kultur/cultura*, *Demokratie/democracia*, *Nation/nación* etc. Wichtig wären auch weitere empirische Studien zu kontrastivem Lern- und Kommunikationsverhalten, oder veränderten Studieninteressen der deutschen Philologie-Studierenden *vor* und *nach* einem Auslandsaufenthalt etc. (vgl. Basteck, 2004).
2. Das kulturwissenschaftliche Fach innerhalb des deutschen Philologiestudiums an spanischen Universitäten, für das ich den Namen *Civilización* vorschlage, muss sich seiner didaktischen Aufgaben, die es innerhalb der Universitätsausbildung einnimmt, bewusst werden. Auch die Unterscheidung zwischen dem Lehrfach und dem Deutungsmuster eines Schlüsselwortes innerhalb einer ganzen Sprachgemeinschaft muss bewusst vollzogen sowie die Bedeutung von *método* differenziert werden zwischen *Lehrwerk* und *Lehrmethode*. Auch das beziehungslose Nebeneinander bzw. "Zweiklassensystem" von (literatur- und sprach-)wissenschaftlichem Anspruch und (sprach-)praktischer Lehre sollte aufgehoben und im Fach *Civilización* zusammengeführt werden (vgl. z.B. Altmayer, 2004b).
3. Ein kulturwissenschaftliches Fach innerhalb des deutschen Philologiestudiums an spanischen Universitäten muss sich seinem Lehrauftrag stellen, Studierende auf zukünftige Auslandsaufenthalte und Fremderfahrungen innerhalb und außerhalb ihrer universitären Ausbildung vorzubereiten. Daher gilt es, die Ausgangspunkte und Vorstellungen der Lernenden zu berücksichtigen, die heute nur noch selten eine homogene Gruppe darstellen, sowie die Ausgangspunkte der Lehre seitens der Lehrenden in die Studienfachkonzeption einzubeziehen. Die Beziehung zwischen Lehrenden und LernerInnen muss thematisiert, analysiert und reflektiert werden für ein erfolgreiches didaktisches Lernkonzept. Auch der von Seiten der Studierenden gezeigte Bedarf autonomer Lern- und Arbeitsformen muss in der Lehre integriert sein (vgl. Basteck, 2004). Zukünftige KulturmittlerInnen sollen unabhängig und selbstständig neue Aspekte einer fremden Zielkultur entdecken und erarbeiten können, die sie für ihre zukünftigen beruflichen Tätigkeiten benötigen.

4. Die starke inhaltliche wie institutionelle Ausrichtung der spanischen Germanistik auf staatliche und von deutscher Seite finanzierte Institutionen aus Deutschland muss aufgegeben werden, da sie den Bedürfnissen spanischer Lerner- und LehrerInnen nur bedingt gerecht werden kann und auch aus ökonomischer Sicht in einem vereinten Europa nicht zu rechtfertigen ist. Es gilt wie von Castell (2004) gefordert, nach jahrzehntelanger Förderung durch die Bundesrepublik Deutschland ein eigenes Selbstbewusstsein und einen eigenen theoretischen Standpunkt in der Lehre der deutschen Philologie zu definieren, bei dem auch eine *innerspanische* Debatte mit Bezügen zu Publikationen der spanischen

GermanistInnen untereinander aufgenommen wird.

5. Ein wichtiger Schritt dahin stellt eine Klärung des Begriffs *Kultur* versus *cultura*, *Zivilisation* versus *civilización* etc. dar. Es gilt, den bisher unreflektiert benutzten *Kultur*- bzw. *cultura*-Begriff zu erweitern und zu öffnen für einen *Kulturbegriff* der *popular culture*. Alltagskultur und ihre Symbole, Helden, Rituale und Werte (vgl. Hofstede, 1997) müssen in die kulturwissenschaftliche Lehre des Fachs *Civilización* miteingeschlossen werden, so dass deren Produkte bei der Auseinandersetzung um Kulturkompetenzen benutzt werden können, wie z.B. Massenmedien, Comics, Werbung etc. Zudem muss die Ablösung nationalgebundener Kulturkonzepte durch das Konzept von Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Altmayer, 2004a) nach dem landeskundlichen DACH-Prinzip in der kulturwissenschaftlichen Lehre thematisiert und berücksichtigt werden.

6.) *Civilización*, kulturwissenschaftliche Lehre, ist gegenüber der methodischen Vielfalt des postmodernen Zeitalters offen. Grundannahmen des Konstruktivismus bestätigen dabei lernerInnenbezogene Ansätze der modernen Fremdsprachenlehre. Es gilt, Menschen individuell als aus sich selbst heraus und kulturgeprägte Systeme zu begreifen und nicht von einem "objektiven" Informationstransfer, "objektiven" Lern- oder Lehrprozessen auszugehen, denen Erkenntnisse der Kognitionspsychologie widersprechen. Dies bedeutet auch, dass Lernen in seinen kognitiven *Schritten* seine nötige Zeit, einen eigenen *Raum* und *Vorrang* vor rein strukturorientiertem Sprachtraining in der Lehrplanung erhält und mehr Anteile in der philologischen Ausbildung erhält als zwischen 1,25% und 2,94% aller angebotenen Lehrveranstaltungen (s.o.).

7. Das kulturwissenschaftliche Fach *Civilización* innerhalb des deutschen Philologiestudiums an spanischen Universitäten muss statt "träger" Wissens(re)produktion (vgl. Rinder, 2003) *sozialwissenschaftliche Methoden und Strategien vermitteln*, die die Studierenden dazu befähigen, kulturgebundene gesellschaftliche Vorgänge zu erkennen und zu analysieren. Wichtig ist dabei auch die Berücksichtigung theoretischer und methodischer Ansätze der Kultursociologie und der Medienwissenschaften, ohne die der heutige Informationsmarkt undurchschaubar bleibt und in seiner Kulturgebundenheit nicht erkannt werden kann.

-11-

8. Ein kulturwissenschaftliches Fach innerhalb des deutschen Philologiestudiums an spanischen Universitäten hat zu einem gewissen Teil auch den Auftrag zu politischer Bildung, bei der die Erziehung zur Mündigkeit einer freien Bürgerin/eines freien Bürgers innerhalb Europas im Mittelpunkt steht. Zukünftigen MultiplikatorInnen und MittlerInnen zwischen den Kulturen müssen die *gemeinsamen europäischen Wurzeln* und die *gemeinsame politische Gegenwart und Zukunft Europas* bewusst gemacht werden. Daher gehören festgeschriebene, öffentlich formulierte Lernziele zu den Grundlagen sinnvoller landeskundlicher und kulturwissenschaftlicher Lehre für zukünftige Generationen.

9. Ein kulturwissenschaftliches Fach innerhalb des deutschen Philologiestudiums an spanischen Universitäten muss die Informationssysteme reflektieren und sich mit dem kulturgebundenen Ausgangspunkt eigener Betrachtungen beschäftigen, von dem aus landeskundlicher Wissenserwerb stattfindet. Dazu gehören z.B. Reflexionen über nationalgesteuerte, gesellschaftlich und historisch gewachsene Funktionsbedingungen von Massenmedien, dem Internet etc. Dies sind Faktoren, denen sich Studierende bewusst sein sollten, bevor sie in ihrer beruflichen Zukunft autonom Recherchen und Analysen vornehmen (müssen).

10. Das kulturwissenschaftliche Fach *Civilización* bedarf eigener Lehrmaterialien, die die emotionalen Aspekte nationaler bzw. individueller Identität spanischer LernerInnen einbeziehen. Daher müssen lernerInnenbezogene Lehrmaterialien erstellt und national vertrieben werden, d.h. über den öffentlich zugänglichen Buchhandel bestellbar sein. Hier sind ein Austausch und eine Debatte unter den KollegInnen an den verschiedenen Universitäten nötig, die z.B. zu einem gemeinsamen Projekt zur Erstellung kulturwissenschaftlicher Lehrmaterialien für spanische DeutschlernerInnen nach dem Vorbild Lünings (2001) oder Ensingers & Presas (1994) führen könnten. Damit kann die Basis für die Umsetzung eines praxisbezogenen Lehrkonzepts geschaffen werden.

## Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus. (1997). Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 2 (2), 25 pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>. Stand: 18. 11. 2004.
- Altmayer, Claus. (2003). Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In Claus Altmayer & Roland Fordert. (Hrsg.). (2003). *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch - Teilbereiche - Bezugsdisziplinen* (S. 109-134). Frankfurt/M: Peter Lang.
- Altmayer, Claus. (2004a). 'Cultural-Studies' - ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]*, 9 (3), 14 pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-3/beitrag/Altmayer3.htm>. Stand: 18. 11. 2004.
- Altmayer, Claus. (2004b). *Kultur als Hypertext*. München: Iudicium.
- 
- 12-
- Basteck, Elisabeth F. (2004). Zwischen Geschichtsunterricht und Auslandsvorbereitung: Landeskunde-Unterricht an spanischen Universitäten. *Info DaF*, 2 (2004), 29-51. Und in: Wolff, Armin; Torsten Ostermann & Christoph Chlosta. (Hrsg.). (2004). *Integration durch Sprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache* (S. 569-599). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Basteck, Elisabeth F. (2005). *Civilización: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten* [Online]. <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1805>. Stand: 15.7.2005.
- Böhme, Hartmut. (1996). Vom Cultus zur Kultur(wissenschaft). Zur historischen Semantik des Kulturbegriffs. In R. Glaser & M. Luserke. (Hrsg.). (1996). *Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft* (S. 48-68). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bolten, Jürgen. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Landeszentrale für politische Bildung Thüringen. Auch unter <http://www.thueringen.de/de/izt>. Stand: 12.1.2004. Weitere Publikationen unter <http://www.ikkompetenz.thueringen.de>.
- Briesemeister, Dietrich. (1976). Landeskunde - Kulturkunde - Auslandskunde. In Horst Weber. (Hrsg.). (1976). *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht* (S. 158-182). München: Kösel.
- Buchholdt, Helmut. (2001). Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeographie und Landeskunde. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (S. 1278-1285). Berlin, New York: de Gruyter.
- Castell, Andreu. (2003). Deutsch und Deutschunterricht aus spanischer und katalanischer Sicht. In Stickel, G. (Hrsg.). (2003). *Deutsch von außen* (S. 191-202). Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2002. Berlin, New York: de Gruyter.
- Christ, Herbert & de Cillia, Rudolf. (2003). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). (S. 614-621). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Delmas, Hartmut & Vorderwülbecke, Klaus. (1989). Landeskunde. In Rolf Ehnert. (Hrsg.). (1989). *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache* (S. 159-196). Frankfurt/M: Peter Lang.
- Diop, El Hadj Ibrahima. (2000). *Das Selbstverständnis von Germanistikstudium und Deutschunterricht im frankophonen Africa*. Frankfurt/ M.: Peter Lang.
- Doyé, Peter. (1995). Lehr- und Lernziele. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). (S. 161-166). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Ehnert, Rolf & Wazel, Gerhard. (1994). Landeskunde. In Gert Henrici & Claudia Riemer. (1994). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF mit Videobeispielen*, Bd. 2. (S. 273-281). Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider.
-

- Elias, Norbert. (1939/1976/1997). *Über den Prozeß der Zivilisation*. 2 Bde. (20. Aufl.). Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Ensinger, Doris & Presas, Marisa. (1994). Kontrastive Landeskunde in der Übersetzer Ausbildung. Vorschläge für die Gestaltung und Methodik des Faches "Landeskunde". In *DaF aus spanischer Sicht*, Primeres Jornades sobre l'Ensayament de l'Alemanys en Contextos Hispànics: Perspectives Metodològiques (S. 53-62). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fisch, Jörg. (1992). Zivilisation, Kultur. In Otto Brunner, Werner Conze & Reinhart Koselleck. (Hrsg.). (1992). Bd. 7. *Geschichtliche Grundbegriffe* (S. 679-774). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grawe, Ch. (1987). Die kulturanthropologische Dimension der Landeskunde: Zu Verständnis und Kritik des Landeskundebegriffs. In Alois Wierlacher. (Hrsg.). (1987). *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik* (S. 459-474). München: Iudicium.
- Hofstede, Geert. (1997). *Lokales Denken, globales Handeln*. München: Beck.
- Knobloch, Johann; Moser, Hugo; Schmidt-Hidding, Wolfgang; Wandruszka, Mario; Weisgerber, Leo & Woltner, Margarete. (Hrsg.). (1967). *Europäische Schlüsselwörter. Wortvergleichende und wortgeschichtliche Studien*. Bd. 3. Kultur und Zivilisation. München: Hueber.
- Koreik, Uwe. (1995). *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Koreik, Uwe. (2001). Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In Karin Aguado & Claudia Riemer (Hrsg.). (2001). *Wege und Ziele* (S. 39-49). Hohengehren: Schneider.
- Kramer, Jürgen. (1997). *British Cultural Studies*. München: Fink.
- Kramsch, Claire. (1991). Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In Alois Wierlacher et al. (Hrsg.). (1991). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 17. (S. 104-120). München: Iudicium.
- Lehberger, Reiner. (2003). Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). (S. 609-614). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Lüning, Marita. (2001). Alemania y la Guerra Civil Española: un enfoque intercultural. In Walther L. Bernecker & Ursula Vences. (Hrsg.). (2001). *Von der traditionellen Landeskunde zum interkulturellen Lernen* (S. 33-50). Berlin: edition tranvía.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen. (1993). Romanische Landeskunde zwischen Literaturgeschichte und Mentalitätsgeschichte. In Klaus P. Hansen. (Hrsg.). (1993). *Kulturbegriff und Methode* (S. 81-94). Tübingen: Narr.

---

-14-

- Lüsebrink, Hans-Jürgen. (1999). "Kulturraumbezogene Landeskunde" und "Kulturwissenschaft" in der Romanistik - das Beispiel Saarbrücken. In Alois Wierlacher et al. (1999). *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 25. (S. 273-288). München: Iudicium.
- Montesinus Caperos, Manolo. (1998). Die deutsche Philologie im Rahmen der "Neuen Studienpläne" an der Universität Salamanca. In Deutscher Akademischer Austauschdienst. (Hrsg.). (1998). *Germanistentreffen Deutschland-Spanien-Portugal 13.-18.09.1998* (S. 91-99). Bonn: DAAD.
- Neuner, Gerhard. (1999). Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In Lothar Bredella & W. Delanoy. (Hrsg.). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht* (S. 261-289). Tübingen: Narr.
- Neuner, Gerhard (2003). Methodische Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). (S. 225-234). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Picht, Robert. (1980). Den Partner verstehen. In Peter Doyé. (Hrsg.) (1980). *Die Beziehungen der Fremdsprachendidaktik zu ihren Referenzwissenschaften* (S. 193-204). Tübingen: Narr.
- Picht, Robert. (1990). Von der Landeskunde zur internationalen Kommunikation. In Hans-Joachim Althof.

- (Hrsg.). (1990). *Dokumentation des Wolfenbütteler DAAD-Symposiums 1988* (S. 9-24). München: Ludicum.
- Picht, Robert. (1995). Kultur- und Landeswissenschaften. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.) (S. 66-73). Tübingen, Basel: Francke Verlag.
- Regales, Antonio. (1992). Pacifismo y "Landeskunde". In Antonio Regales Serna. (Hrsg.). (1992). *Filología Alemana y Didáctica del Aleman/Germanistik und Deutschunterricht. Materialien des V. Symposiums des Spanischen Deutschlehrerverbandes, Valladolid 6.-10. November 1989* (S. 337-367). Universidad de Valladolid.
- Rinder, Ann. (2003). Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien. In *Info DaF* 30/1, 3-22.
- Rösler, Dietmar. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Ruipérez, G. & Siguán, M. (ViSdP). (2002). *Salamanca-Manifest der spanischen Germanistik* [Online]. <http://www.uned.es/germanistik/salamanca>. Stand: 22.6.2004.
- Thimme, Christian. (1996). *Geschichte in Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache und Französisch als Fremdsprache für Erwachsene. Ein deutsch-französischer Lehrbuchvergleich*. Hohengehren: Schneider.
- Thoma, Heinz. (1995), Macht und Ohnmacht von Deutungsmustern: Civilisation/Kultur - Culture/Zivilisation. In Hans-Jürgen Lüsebrink & Dorothee Röseberg. (Hrsg.). (1995). *Landeskunde und Kulturwissenschaft in der Romanistik* (S. 13-22). Tübingen: Narr.

---

-15-

- Veeck, Reiner & Linsmayer, Ludwig. (2001). Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. (S. 1160-1168). Berlin, New York: de Gruyter.
- Vaillant, Jérôme. (1990). Zum Stand der Diskussion über "civilisation allemande" an den französischen Hochschulen. In Wolfgang Asholt & Heinz Thoma. (Hrsg.). *Frankreich, Ein unverstandener Nachbar (1945-1990)* (S. 44-50). Bonn: Romanischer Verlag.
- Weinrich, Harald. (1980). Forschungsaufgaben des Faches Deutsch als Fremdsprache. In Alois Wierlacher. (Hrsg.). *Fremdsprache Deutsch*. Bd. 1 (S. 28-45). München: Fink.
- Weinrich, Harald. (1981). Deutsch als Fremdsprache - Konturen eines neuen Faches. In Spanien publiziert in Peres Varas & C. Bujan Lopez. (Hrsg.). (1981). *Akten des 1. Iberischen Germanistentreffens* (S. 347-365). Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Wild, Rainer. (1996). Literatur und Zivilisationstheorie. In R. Glaser & M. Luserke. (Hrsg.). (1996). *Literaturwissenschaft - Kulturwissenschaft* (S. 69-92). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wolff, Jürgen & Autoren-Team. (Hrsg.). *Maite lernt deutsch/Deutsch zum Eintauchen*, Regionales Grundstufenlehrwerk. San Sebastián: Tandem Fundazioa, Donostia. <mailto:tandem@tandem-f.org>.

### Anmerkungen

- [1] Der Begriff *Aporien der Totalität* wurde von Robert Picht geprägt und in seinen zahlreichen Publikationen zur Landeskundelehre innerhalb des Französischunterrichts an deutschen Schulen immer wieder verwendet (vgl. Picht, 1980: 193ff und Picht, 1990: 9ff und Picht, 1995: 66ff).
- [2] Eine Zusammenfassung der Situation der Landeskundedebatte in den 90er Jahren in Deutschland z.B. in Ehnert & Wazel, 1994, S. 273ff.
- [3] Die vielfältigen Fachbezeichnungen haben sich im Laufe der letzten 50 Jahre insoweit geglättet, dass sie heute scheinbar nur noch durch adjektivische Begriffsdifferenzierung rund um das Nomen *Landeskunde* beschränkt werden. Bei Helbig, Götze, Henrici & Krumm (2001) wird auf insgesamt 173 Seiten unterschieden zwischen den inhaltlichen Bereichen "Landeskundliche Gegenstände I: Standpunkte"; "Landeskundliche Gegenstände II: Texte"; "Landeskundliche Gegenstände III: Spezifische Inhalte"; "Landeskunde in der Auslandsgermanistik". Alle Kapitel werden durch mindestens zwei und höchstens neun Unterkapitel weiter differenziert mit Titeln wie "Sprachbezogene Landeskunde", "Interkulturelle Landeskunde", "Landeskunde aus österreichischer Sicht" oder "Politik und Landeskunde". Offensichtlich liegt in der heutigen

Landeskundedebatte in Deutschland das Bedürfnis vor, den einheitlichen bzw. zu Vereinheitlichung neigenden Tendenzen der 70er und 80er Jahre innerhalb der Landeskundetheorie gegenzusteuern, vgl. Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2 Halbbde. (S. VI-VII). Berlin u.a.: de Gruyter.

---

-16-

[4] Eine ausführliche Darstellung der Landeskundedebatte in Spanien findet sich in Kap. 5 meiner Dissertationsschrift "Civilización: Landeskundliche Lehre im deutschen Philologiestudium an spanischen Universitäten" (<http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/1805>)

[5] Zum terminologischen Streit um "-kunde" und "-wissenschaft" vgl. Briesemeister, 1976: 158ff.

[6] Vgl. auch deren Lehrwerkanalyse der sogenannten "ersten" (vor 1965 erschienen) und "mittleren" (1965-1975) Lehrwerksgenerationen (Delmas & Vorderwülbecke, 1989: 160ff.).

[7] Nach dem *Historischen Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, Geschichtliche Grundbegriffe*, entsteht der Begriff *Zivilisation* im Schatten der Bedeutung des Begriffs *Kultur* und wird in seiner historisch-sozialen Entwicklung mit diesem verbunden dargestellt. Beiden Begriffen liegt die Bedeutung zu Grunde "zum Selbstverständnis des Menschen" gehörig, "sein eigenes Wirken, seine eigenen Leistungen und deren Resultate als etwas ihn in besonderer Weise Zukommendes" (Fisch, 1992: 679).

[8] Meines Wissens gibt es bisher keine historischen oder kontrastiven Forschungen über die Semantik der spanischen Schlüsselbegriffe *cultura* und *civilización* (vgl. z.B. Fisch, 1992 und Knobloch et al., 1967). Bei Knobloch et al. (1967) wird z.B. die Herkunft und Bedeutung der Begriffe *Kultur* und *Zivilisation* im Französischen, im Italienischen, im Englischen und Amerikanischen, sowie im Deutschen aufgearbeitet. Eine ausführliche Aufarbeitung der Sprachgeschichte gibt Fisch (1992).

[9] Basteck, 2005. Zur Wortrecherche der Begriffe *cultura*, *civilización* und *sociedad* wurden folgende spanisch-spanischen Wörterbücher hinzugezogen: *Diccionario Planeta de la Lengua Española Usual*, Cuarta Edición. Barcelona: Editorial Planeta S.A., 1982/1987; María Moliner: *Diccionario de Uso del Español*. Madrid: Editorial Gredos S.A., Bd. 1 und 2, 1991; Manuel Seco, Olimpia Andrés & Gabino Ramos: *Diccionario del Español Actual*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones S.A., 1999; Real Academia: *Española, Diccionario de la Lengua Española*, Vigésima Secunda Edición. Madrid: Real Academia Española, 2001. Auf eine explizite Ausarbeitung der Wortbedeutung des Begriffs *sociedad* wurde verzichtet.

[10] Laut Thimme (1996: 5ff) war der von A. Reboullet 1973 herausgegebene Sammelband "L'enseignement de la civilisation française" maßgeblich für die Herausarbeitung und Bestandsaufnahme des Fachs "civilisation" innerhalb des Fremdsprachenunterrichts verantwortlich. Auch der australische Germanist Grawe (1987: 459) schreibt von seinen "tiefsitzenden Vorurteile(n) gegen den Terminus 'Landeskunde', bei dem er sich nicht "des Eindrucks erwehren [kann; E.B.], daß darunter verschiedene, und zwar sehr unterschiedliche Lehr- und Forschungsgegenstände verstanden werden." Vgl. auch Diop, 2000: 36ff.

[11] Die Diskussion kann hier nur verkürzt dargestellt werden. Ausführlich wird sie in meiner Dissertation Kap. 6 wiedergegeben.

[12] Hier kann nur eine stark verkürzte Wortrecherche vorgestellt werden. Zur politischen Bedeutung von *civilitas* versus der individuellen Tätigkeitsbedeutung des lateinischen Verbs *colere* vgl. Fisch, 1992: 699ff.

---

-17-

[13] Die einzige Ausnahme stellt das heute leider vergriffene Lehrwerk *Maite lernt Deutsch* (Wolff & Autoren-Team) dar.

[14] Diese 5 universitären Studienordnungen verstehen sich *exemplarisch*. Die Studienordnungen geben dabei die ministeriell (*troncal*) und seitens der Universität (*obligatorio*) vorgeschriebenen Pflichtveranstaltungen sowie die frei wählbaren (*optativas*) Lehrangebote mit ihren jeweiligen Titeln (und teilweise auch Lehrinhalten) wieder. Lehrveranstaltungen der Kategorie *libre elección*, die ebenfalls fakultativ, aber nicht in den Studienordnungen verankert sind, werden in der folgenden Aufstellung nicht genannt.

[15] Viallant (1990) beschreibt, dass auch an französischen Hochschulen eine Vielfalt an Regelungen für den "Civilisation-Unterricht" besteht. Dennoch schält sich "aus unseren Diskussionen [...] immer deutlicher der Wunsch heraus, zu einem einheitlichen Konzept im Civilisation-Unterricht zu gelangen" (Viallant, 1990: 49). Trotz der Vielfalt lässt sich "in den Curricula ein gewisses Schema erkennen" (ebd.: 46): "die dem Civilisation-Unterricht eingeräumte Wochenstundenzahl [beträgt; E.B.]: 2-5 Stunden im ersten, 2 Stunden im zweiten, bis

zu 6 Stunden im dritten Jahr" (Viallant, 1990: 47)

[16] Lüsebrink (1999) nennt für Deutschland die "Diplomstudiengänge in Gießen und Kassel mit Wahlpflichtfächern wie Betriebswirtschaftslehre (BWL) und Politologie; der mit BWL kombinierte Diplomstudiengang Romanistik in Mannheim seit Ende der 80er Jahre; der Diplomstudiengang "Sprachen, Wirtschafts- und Kulturraumstudien" der Universität Passau, der 1989 gegründet wurde und Schwerpunktsetzungen im Bereich der frankophonen, hispanophonen, anglophonen sowie des südostasiatischen Kulturraumes erlaubt; die Diplomregelstudiengänge "Regionalstudien Lateinamerika" und "Regionalstudien China" an der Universität Köln; sowie eine Reihe neuer Magisterfächer an den Universitäten Chemnitz, Dresden, Halle, Leipzig, Hannover sowie Saarbrücken, wo 1994 das Magister- und Promotionsfach "Französische Kulturwissenschaft und Interkulturelle Kommunikation" eingerichtet wurde, als Alternativstudiengang zu den weiterhin bestehenden philologischen Studiengängen (M.A., Staatsexamen). Ein neuer, integrierter Diplomstudiengang "Interkulturelle Wirtschaftskommunikation (mit Schwerpunkt Romanistik/ BWL)" ist an der Universität Saarbrücken in Vorbereitung." (Lüsebrink, 1999: 275). Altmayer (2004b: 4ff) erläutert ausführlich die Entstehung und Entwicklung der *Cultural Studies*.

[17] Laut den Ergebnissen meiner Befragung unter 282 spanischen Deutsch-StudentInnen entspricht dies dem Interesse und Bedarf seitens der LernerInnen (vgl. Basteck, 2004).

[18] Claus Altmayer (2004b) hat in seiner Habilitationsschrift *Kultur als Hypertext* Prinzipien und Verfahren kulturwissenschaftlicher Textanalyse sowie eine konkrete Fallstudie zum Thema "Ausländer in Deutschland" vorgelegt.

---

Copyright © 2005 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

<p><b>Basteck, Elisabeth F.</b> (2005). Semantische Bedeutungsmuster der Wörter <i>Kultur - cultura</i> und deren Wirkung auf landeskundliche Lehre am Beispiel Spaniens. <i>Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht</i> [Online], 10 (3), 17 pp. Abrufbar unter <a href="http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Basteck1.htm">http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Basteck1.htm</a></p>
---

[Zurück zur [Leitseite](#)]