

# *Lesebücher und libros de lecturas*\*

BERND MARIZZI

Universidad Complutense de Madrid

Der augenfällige Unterschied zwischen den spanischen Schulbüchern des Faches Literatur und den traditionellen Schullesebüchern des deutschsprachigen Raumes – in den einen finden sich Literaturgeschichte, Textkommentar und Lesestück in einem Band, in den anderen werden Texte in Abschnitten vereint, die Überschriften wie «Lebensformen», «Phantastisches und Absurdes», «Natur», «Gottsuche» und «Gesellschaftliche Spannungen» tragen – soll das Thema dieses Beitrags sein, der im Zusammenhang einer größeren Arbeit über die Geschichte der Literaturdidaktik im spanischen Schulsystem steht.

Eingangs scheinen einige Anmerkungen zum Begriff Lesebuch/*libro de lecturas* angebracht: Im Fall der Lesebücher erscheint der Name schon im 17. Jahrhundert für Druckwerke, die eine für den Gebrauch im Unterricht bestimmte Sammlung von Lesetexten enthielten.<sup>1</sup> Im heutigen Sprachgebrauch steht neben dieser Bedeutung noch der einer Anthologie von Texten, die nicht für die Schule gedacht ist. *Libro de lecturas* oder einfach nur *lecturas* hingegen ist im Spanischen ein relativ neuer Begriff: er wird erst seit den 60er Jahren dieses

---

\* Dieser Artikel ist die überarbeitete und erweiterte Fassung eines Beitrags für die *VI Semana de Estudios Germánicos*, Madrid, 13.-17. November 1989.

<sup>1</sup> Vgl. M. Joh. Buno. *Neues und also eingerichtetes ABC und Lesebüchlein/ Daß vermittels der darinnen begriffenen Anleitung/ nicht nur Junge/ sondern auch erwachsene innerhalb 6. Tagen/ zu fertigem Lesen so wol Deutscher als Lateinischer/ groß- und kleiner Schriften durch lustige Märlein und Spiele können gebracht werden/ Zu besserer und zeitiger Erbauung der Allgemeinen Christlichen Jugend Wolmeinend ausgefertigt durch M. Joh. Buno. Danzig, 1650.*

Jahrhunderts benutzt und bezieht sich eher auf Textsammlungen, die für den Gebrauch an den spanischen Grundschulen konzipiert wurden. Historisch betrachtet finden sich die folgenden Namen: *cartilla*, *silabario*, *catón*, *ejemplos*, *curso*, *textos literarios*, *textos*, *antología*.<sup>2</sup>

## 1. FORSCHUNGSSTAND

Hier bestehen große Unterschiede zwischen dem deutschen und dem spanischen Sprachraum.

Im deutschsprachigen Gebiet geht die allgemeine Schulbuchforschung auf die Jahrhundertwende zurück, als im Zuge der Friedensbewegung erste Schritte zu einer internationalen «Schulbuchrevision»<sup>3</sup> unternommen wurden. Einen der ersten deutschen Beiträge dazu stellt Siegfried Kaweraus *Denkschrift über die deutschen Geschichts- und Lesebücher vor allem seit 1923*<sup>4</sup> dar. Nach der Zäsur durch den Nazismus werden diese ersten Ansätze in der BRD am Internationalen Schulbuchinstitut systematisch weitergeführt, das Georg Eckert 1951 in Braunschweig gründet. Diese Stelle beschäftigt sich mit der Sammlung und Auswertung von Schulbüchern aus allen Ländern. In dieser Linie haben sich zwei Schwerpunktgebiete systematischer Forschung herausgebildet: An erster Stelle werden Geschichtslehrbücher behandelt, bedingt durch den Anspruch der Friedensbewegung, Konfliktpotential durch rationale, nicht-kriegerische Regelung historisch entstandener Streitpunkte zu eliminieren.<sup>5</sup> An zweiter Stelle geht es um Lesebücher, wobei auf Ansätze

<sup>2</sup> Vgl. *Cartilla para enseñar a leer a los niños*. Pamplona, 1606. Joaquín Moles. *Catón Cristiano*. Madrid, 1772. Juan Rubio. *Ejemplos morales o las consecuencias de la buena y de la mala educación en los varios destinos de la sociedad*. Madrid, 1806. *Curso de Primera Educación por D.A.L. y G.* Barcelona, 1840. R. Barreiro. *Textos literarios*. La Coruña, 1936. *Textos y ejercicios para el estudiante de la literatura*. Madrid, 1935. F. Lázaro Carreter. *Antología literaria*. Madrid, 1973.

<sup>3</sup> Zur Geschichte der Schulbuchrevision: Robert Hain. *Deutschland im Lichte französischer Geschichtsbücher für den Schulunterricht*. Berlin, 1935, besonders 16-23, und Suse Marei Diestel. «Die internationale Schulbuchverbesserung - Ein Beitrag zur Konfliktforschung». In: *Beiträge zur Konfliktforschung III*. 1971, 65-100.

<sup>4</sup> Berlin, 1927, innerhalb vom «Bund verschiedener Schulreformer».

<sup>5</sup> Besonders erfolgreich auf diesem Gebiet waren die skandinavischen Länder, in denen die jeweiligen Schulgeschichtsbücher das Plazet der Gesamtheit der nordischen Länder haben müssen.

zurückgegriffen werden konnte, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreichen.<sup>6</sup> In den 60er Jahren unseres Jahrhunderts kam es, bedingt durch die damals stattfindende «Lesebuchdiskussion», zu einem spektakulären Anwachsen der Literatur, die sich mit Lesebüchern beschäftigt. Auslösendes Moment war ein Aufsatz des vergleichenden Literaturwissenschaftlers Robert Minder, der mit den eindringlichen Worten: «An seinen Lesebüchern erkennt man ein Volk» beginnt.<sup>7</sup> Diese Lesebuchdiskussion steht im Zusammenhang mit den Bestrebungen, das Schulsystem und seine Inhalte zu demokratisieren. Sichtbares Ergebnis dieser Diskussion sind die neuen Lesebücher, die seit den 70er Jahren an vielen Schulen, aber nicht allen, verwendet werden, und ein Band der Reihe *Wege der Forschung*, in dem Beiträge zum Thema gesammelt sind.<sup>8</sup> Anzumerken ist, daß noch vor der Beschäftigung mit den Lesebüchern in der Bundesrepublik und in Österreich bereits eine kritische Lesebuchrevision in der DDR erfolgt war.<sup>9</sup> Eine weitere Folge der Auseinandersetzung mit den Lesebüchern war eine intensivere historische Didaktikforschung,<sup>10</sup> und schon seit geraumer Zeit sind Lehrbuchanalysen ein beliebtes Thema für Proseminar-, Seminar-, Diplom-, und Doktorarbeiten.

In Spanien ist es in bezug auf *libros de lecturas* nicht möglich, so wie bei den Lesebüchern zumindest auf eine Materialsammlung zurückzugreifen.<sup>11</sup> In Gebrauch stehende Lehrwerke werden zwar in einigen Arbeiten kritisch analysiert, doch die Untersuchungen beschränken sich auf spezifische Aspekte, die gerade aktuell sind und deren Ergebnis schon von vornherein

---

<sup>6</sup> Vgl. Heinrich Fechner. «Geschichte des Volksschullesebuches». In: Carl Kehr (Hg). *Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts*. Gotha, 21889 (Die erste Auflage stammt von 1879).

<sup>7</sup> Robert Minder. «Soziologie der deutschen und französischen Lesebücher». In: *Minotaurus. Dichtung unter den Hufen von Staat und Industrie*. Wiesbaden, 1953, 74-87. Hier 74.

<sup>8</sup> Hermann Helmers (Hg). *Die Diskussion um das deutsche Lesebuch*. (=Wege der Forschung, Band CCLI). Darmstadt, 1969.

<sup>9</sup> Vgl. Horst Strietzel. «Von der «Anthologie» zum «literarischen Arbeitsbuch» - Aspekte der Lesebuchentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik (1968)». In: Helmers (1969), a.a.O., 378-394.

<sup>10</sup> Vgl. Hermann Helmers. *Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen*. Stuttgart, 1970. H. Brackert, H. Christ, H. Holzschuh. *Mittelalterliche Texte im Unterricht*. 2 Bde. München, 1973. Besonders Bd. 1, 11-65, «Einleitung. Historisch-kritische Bestandsaufnahme». Helmut Schanze. *Literaturgeschichte und Lesebuch. Ansätze zu einer historisch orientierten Literaturdidaktik*. Düsseldorf, 1981.

<sup>11</sup> Mit dem Werk Carmen Bravo-Villasantes *Libros infantiles españoles. Catálogo histórico de 1544 a 1920* (Madrid, 1968) liegt zwar eine Bibliographie spanischer Kinderbücher vor, doch diese bedeutende Arbeit beinhaltet Schulbücher nur in Ausnahmefällen.

mehr oder weniger erahnbar ist.<sup>12</sup> Etwas anders sieht es auf dem Gebiet der historischen Schulgeschichtsschreibung und der Pädagogik- und Didaktikforschung aus, wo einiges an Literatur vorhanden ist.<sup>13</sup> Aber auch diese Beiträge behandeln eher allgemeine Aspekte und beschäftigen sich mit Lehrbüchern nur ganz am Rande oder überhaupt nicht.

## 2. GESCHICHTE DER LESEBÜCHER BZW. *LIBROS DE LECTURAS*

Im seinem mittlerweile zum Standardwerk der historischen Lesebuchdidaktik gewordenen Werk<sup>14</sup> erstellt Hermann Helmers sechs verschiedene historische Zielsetzungen für das deutsche Lesebuch, die allerdings nicht immer einer chronologischen Abfolge der Zeitabschnitte entsprechen, in denen sie bevorzugt an den Schulen angewandt werden.

An der Einleitung lassen sich die Mängel des damaligen Forschungsstandes erkennen, der sich hauptsächlich auf die Darstellung und Kritik des Lektürekansons beschränkte.<sup>15</sup> Laut Helmers sind es drei: Erstens verkennt eine

<sup>12</sup> Clementina García Crespo. *Léxico e ideología en los libros de lectura de la escuela primaria (1940-1975)*. Salamanca, 1983. José Luis Alvaro Estramiana u. Ignacio Monge Lanzas. «La familia en los libros de texto de lectura infantil». In: *Revista de Educación*, 275/1984. Nuria Garreta. «La presencia de la mujer en los textos escolares». In: *Revista de Educación*, 275/1984. Marta de la Portilla. *Textbooks in Spanish and Portuguese. A descriptive Bibliography*. New York. o.J. Tomás Calvo Buezas. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*. Madrid, 1989. Manuela Mesa. *Tercer mundo y racismo en los Libros de texto*. Madrid, 1990.

<sup>13</sup> Siehe u. a. Antonio Fernández Ferrer. «La crisis del *modelo historicista* en la enseñanza de la literatura». In: *Actas del I Simposio para Profesores de Lengua y Literatura Españolas*. Madrid, 1981, 153-167. Fernando Valls. *La enseñanza de la literatura en el franquismo (1939-1951)*. Barcelona, 1983. Federico Gómez de Castro. «Die Geschichte der pädagogischen Historiographie in Spanien seit 1939». In: Manfred Heinemann (Hg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA, Berichte über die historische Bildungsforschung*, Stuttgart, 1985. Teil 2, 149-165. *La Educación en la España Ilustrada*. *Revista de Educación*, Número Extraordinario 1988. Madrid, 1988. Juan María Marín Martínez. «El comentario de texto. Repaso histórico y bibliográfico de un recurso didáctico». In: *Revista de Educación*. 288/1989, 405-418. Pilar Colas Bravo, M.ª Isabel Corts Giner. «Las imágenes en los textos escolares de principios de siglo». In: *Revista de Ciencias de la Educación del Instituto José de Calasanz*, 141/1990, 41-57.

<sup>14</sup> Helmers (1979), a.a.O.

<sup>15</sup> Vgl. Hans-Georg Herrlitz. *Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium*. Heidelberg, 1964.

scharfe Trennung zwischen Volksschul- und Gymnasiallesebuch die gesellschaftspolitischen Erkenntnisse, die aus einer Konfrontation beider Arten von Lesebüchern zu gewinnen sind, und zweitens führte die Nichtbeachtung der Didaktik in älteren Untersuchungen dazu, daß die Lernziele, die mit dem jeweiligen Lesebuch verfolgt wurden, nicht thematisiert wurden. Das Außer-acht-Lassen der Funktion des Lesebuchs als Instrument der Herrschaftsausübung brachte schließlich drittens eine idealistische Auffassung des Lesebuchs mit sich, welche die ökonomische Basis jener Herrschaftssysteme verkennt, aus denen die jeweiligen Lehrbücher hervorgingen.

Helmers' oben erwähnte Einteilung umfaßt die folgenden sechs Typen von Lesebüchern und gibt uns gleichzeitig einen groben Überblick über die geschichtliche Entwicklung unseres Untersuchungsgegenstandes:

1. das Lesebuch als Leselern- und Leselehrbuch.
2. das Lesebuch als Chrestomathie im Dienste der Gestaltungslehre.
3. das Lesebuch als Sachbuch.
4. das Lesebuch im Dienste einer Morallehre durch Beispielgeschichten.
5. das Lesebuch im Dienst einer bürgerlichen Gesinnungsbildung durch Dichtung und
6. das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch.<sup>16</sup>

## 2.1. Das Lesebuch als Leselern- und Leselehrbuch

Das Entstehen dieser Form des Lesebuchs steht in Verbindung mit dem Aufkommen von «teutschen» Schulen, in denen der Unterricht nicht mehr in Latein erfolgte. Es diente der Erlernung der «Technik» des Lesens und enthielt didaktische Anweisungen für den Lehrer sowie religiöse Lesetexte.<sup>17</sup> Anzumerken ist, daß in protestantischen Gebieten auch Bibelstellen darunter zu finden sind, was einen der bedeutendsten Unterschiede zu den vergleichbaren spanischen *cartillas*, *silabarios* und *catones* darstellt, in denen solche Texte nicht vorkommen. Bedeutend ist weiters, daß schon im 16. Jahrhundert allmählich weltliche Texte in die deutschen Lesebücher eindrangten, was in Spanien, betrachten wir den *catón* von Joaquin Moles von 1772,<sup>18</sup> nicht der Fall zu sein

<sup>16</sup> Helmers (1970), a.a.O., 11.

<sup>17</sup> Vgl. Andreas Reyer. *Gothaischer Schulmethodus*. Gotha, 1642.

<sup>18</sup> J. Moles, a.a.O.

scheint. Außer einigen Verhaltensmaßregeln für Kinder finden sich in diesem doch recht umfangreichen Werk nur eine Seite mit den elementarsten Regeln der Arithmetik, einige Buchstabenformen als Schreibvorlage und zwei Texte für Abschreibübungen, in denen die Wichtigkeit der Einordnung ins Staatsgefüge und der Glanz des spanischen Königreiches vor Augen geführt werden. Noch 1850 wird in Barcelona eine *cartilla*<sup>19</sup> gedruckt, in der die einzigen Lesetexte das Vaterunser, das Ave Maria und das Glaubensbekenntnis sind. Die Ursache dafür scheint darin zu liegen, daß die Schulbücher bis 1881 der Kontrolle der Kirche unterlagen.

Helmers bezeichnet den Hintergrund dieser ersten Lesebücher als einen demokratischen im Zuge der beginnenden Emanzipation des Bürgertums, was in Spanien nur bedingt der Fall zu sein scheint. In der Grundschule wird im spanischen Erziehungssystem erst 1768 die Landessprache als obligatorische Unterrichtssprache eingeführt,<sup>20</sup> und in der Sekundarschule wird Latein erst ab 1813<sup>21</sup> vollständig vom Spanischen verdrängt, Latein als Bildungsbarriere also mit Verspätung in Frage gestellt bzw. aufgehoben.

## 2.2. Das Lesebuch als Chrestomathie im Dienste der Gestaltungslehre

Im Zuge der Ausdehnung des Gebrauchs des Deutschen auf den Gymnasialunterricht entstanden gegen Ende des 18. Jahrhunderts deutsche Lesebücher (Chrestomathien), die noch ganz im Sinne der mittelalterlichen Rhetorik durch Nachahmen vorbildlicher Texte die Schüler zu einer guten und wirksamen Gestaltung der Sprache (mündlich und schriftlich) anhalten sollten. Die Problematik dieser Neuverwendung einer an der Antike orientierten Rhetorik zeigt sich in Vetterleins Chrestomathie deutscher Gedichte.<sup>22</sup> Epischen Stilformen kommt in diesem Werk, der damaligen Literaturproduktion widersprechend, ein verschwindend geringer Anteil zu. Unter Ausklammerung der, heute gesehen, unglücklichen Auswahl, liegt in den Chrestomathien ein früherer Ansatz für die modernen literarischen Arbeitsbücher.

<sup>19</sup> *Cartilla y silabario, para uso de las escuelas del Real Colegio Academico de la Ciudad de Barcelona y Principado de Cataluña, segun provisión del Supremo Consejo de 22 de diciembre de 1800.* Barcelona, Miguel y Jaime Gaspar, padre é hijo, 1850.

<sup>20</sup> *Real Cédula* vom 23.6.1768.

<sup>21</sup> Manuel José Quintana. *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública* (1813).

<sup>22</sup> C.F.R. Vetterlein. *Chrestomathie deutscher Gedichte*, o.O., 1796.

Wie Francisco Aguilar Piñal<sup>23</sup> zeigt, stößt die Einrichtung einer nicht-religiösen, bürgerlichen Sekundärschule in Spanien auf heftige Widerstände von kirchlicher Seite. Schulen, welche die Schüler auf ein weiterführendes Universitätsstudium vorbereiteten, wurde erst ab dem Beginn des 18. Jahrhunderts allmählich eingerichtet, wobei die *sociedades económicas* eine bedeutende Rolle spielten. Soweit ich weiß, wurden in diesen Schulen keine Chrestomathien oder ähnliche Textsammlungen als Schulbücher verwendet. Einer Anmerkung Piñal<sup>24</sup> ist aber zu entnehmen, daß im Literaturunterricht die «Philosophischen Prinzipien der Literatur» von Batteux gelesen wurden. Dieses neunbändige, aus dem Französischen übersetzte Werk<sup>25</sup> ist zwar ergänzt durch Beispiele vorbildlicher spanischer Dichtkunst (in den zwei letzten Bänden wird auch Prosa behandelt), doch wird viel mehr Wert auf die theoretische Darstellung der traditionellen Genres gelegt. In dieser Hinsicht kann es als ein erster Vorläufer der späteren kommentierten Literaturanthologien gelten, und es stellt sich die Frage, ob nicht schon zu dieser Zeit die Weichen gestellt wurden für die spätere divergierende Entwicklung der deutschen und spanischen Lesebücher.

### 2.3. Das Lesebuch als Sachbuch

Am Ende der Säkularisierung der deutschen Lesebücher stehen Johann Georg Sulzers *Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens* (Berlin, 1780), in denen – in der Tradition Comenius' – Informationen über «Realien», über das, was in der weiten Welt geschieht, über Technik, über den Menschen in freilich noch moralisierender Form gebracht werden. Diese Abart des Lesebuchs als Sachbuch ist im Zusammenhang des Übergangs von der Feudalordnung zu vorindustriellen Produktionsformen und im Zusammenhang mit dem Zugang des Bürgertums zur höheren Bildung zu sehen.

In Spanien ist diese Form des Lesebuchs nur in Ansätzen vertreten: es

<sup>23</sup> F. Aguilar Piñal. «Entre la escuela y la universidad: La enseñanza secundaria en el siglo XVIII». In: *Revista de Educación*. Número extraordinario 1988. *La Educación en la España Ilustrada*. Madrid, 1988, 225-243.

<sup>24</sup> Piñal, a.a.O., 242.

<sup>25</sup> *Principios Filosóficos de la Literatura: o Curso razonado de Bellas Letras y Bellas Artes. Obra Escrita en Frances por el señor Abate Batteux; Profesor real; de la Academia francesa y de la de Inscripciones y Bellas Letras. Traducido al castellano, e ilustrado con algunas notas críticas y varios apéndices sobre literatura española por Agustín García de Arrieta*. 9 Bde. Madrid, 1797-1805.

gibt eine ganze Reihe von Schulbüchern,<sup>26</sup> die als *libro único*, als ein für alle Unterrichtsfächer (vielleicht auch für den Hausunterricht) gedachtes Lehrbuch die verschiedensten Gebiete, wie Biblische Geschichte, Orthographie, Schönschreibkunst, Grammatik, Rhetorik und spanische Geschichte abdecken. Eines der wenigen «Sachbücher», das in Spanien verwendet wurde, ist denn auch eine Übersetzung eines Erziehungsromans des deutschen Philanthropen und Rousseauanhängers Joachim Heinrich Campe (1746-1818). Dieser «Robinson der Jüngere» wurde in alle Weltsprachen übersetzt und fand auch in Spanien als *Nuevo Robinson* große Verbreitung (die 5. Ausgabe ist von 1817, es gibt andere Ausgaben von 1846, 1858 und sogar eine von 1944). Dieses Werk scheint an den spanischen Sekundarschulen als Sachbuch und als Morallesebuch in Verwendung gestanden zu sein; inwieweit die Übersetzung durch Tomás de Iriarte seine politische Ausrichtung den spanischen Anforderungen anpaßte, habe ich an anderer Stelle behandelt.<sup>27</sup> Die handwerklichen Fähigkeiten und die Kenntnisse in Physik, Ackerbau, Geographie usw. des Ausgesetzten nehmen einen bedeutenden Platz in dieser neuen Version der Robinson-Geschichte ein. Die Originalfassung war in Spanien übrigens 1756 von der Inquisition verboten worden. Es gibt es auch noch ein Französischlehrbuch<sup>28</sup> von 1863, in dem Lesetexte zu den neuesten Fortschritten der Wissenschaften und Künste enthalten sind.

#### 2.4. Lesebuch im Dienste einer Morallehre durch Beispielgeschichten

Es darf allerdings nicht übersehen werden, daß die Geschichte Robinsons in erster Linie als moralisches Exempel gedacht war und demnach auch zu dieser Gruppe der Lesebücher gehört. Die bisher angeführten Formen des

<sup>26</sup> Vgl. Carlos Arce Fernández. *Curso completo de Instrucción Primaria. O sea Escuela Elemental y Superior de Educación conforme en todo al plan y reglamento vigente*. 4.<sup>a</sup> ed. mejorada. Valladolid, 1847. *Curso de educación para las niñas*. Madrid, 1844. *Curso de estudios elementales para uso de las alumnas de la primera clase del S.C. de J.* Barcelona, 1859-1860. Es liegen Lehrbücher dieser Reihe für die erste bis sechste Klasse vor.

<sup>27</sup> Siehe Bernd Marizzi. «Robinson der Jüngere. Un libro de lecciones de cosas de la Ilustración española y alemana». *Actas de los III Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*. Madrid 1993, 215-223.

<sup>28</sup> Agustín Hortelano. *Curso de lecturas escogidas en prosa y en verso tomadas de los mejores clásicos franceses, como asimismo una recopilación de datos de los descubrimientos y progresos mas notables hechos en las ciencias y artes, y listas cronológicas de los autores por ...* Madrid, 1863.



deutschen Lesebuchs standen primär im Zusammenhang mit dem Sprachunterricht oder dem Sachunterricht.

Die Anfänge des Lesebuchs als Morallehrbuch liegen in der Bestrebung der Aufklärung, die religiöse Moral durch eine säkuläre zu ersetzen. Moralische Beispielgeschichten haben eine lange Tradition («Exempel» der antiken Rhetorik, Fabeln, biblische Gleichnisse), die deutsche Aufklärung konnte also auf einen reichen Fundus zurückgreifen. Es wird der Anspruch erhoben, die Lebensführung der Menschen durch rational zu vermittelnde Morallehren vernünftig zu lenken, wobei die Form der Beispielgeschichten als didaktisch wirksamer erschien. In den Lesebüchern von Weiße und Rochow<sup>29</sup> finden sich von den Autoren selbst geschriebene Geschichten, in denen die Personen am Ende belohnt werden, die den vernünftigen Ratschlägen folgen.

In Spanien war diese Form des Lesebuches, wie im deutschsprachigen Raum, stark vertreten. Im 19. Jh. findet man säkularisierte, nicht literarische *catones*<sup>30</sup> neben literarisch konzipierten moralisierenden Lesebüchern, d.h. Beispielgeschichten, die ausdrücklich für den Unterricht geschrieben wurden. Für die letztere Linie stehen Juan Rubios *Exemplos morales*<sup>31</sup> von 1798. Im Vorwort finden sich neben den üblichen Beteuerungen, daß das vorliegende Werk nicht gegen die katholische Moral verstoße, zwei interessante Aussagen. Die erste bringt einen neuen Aspekt zur Sprache, den ökonomischen und damit den sozialen. Rubio streicht hervor, daß sein Buch auch für die niederen Klassen erschwinglich sei, daß eine gute Erziehung nicht von der Klassenzugehörigkeit abhängen sollte, was schließlich wieder dem Staat zugute komme.<sup>32</sup> Zum zweiten wendet er sich gegen die Verwendung von Fabeln in der Morallehre, da diese «keine Wirkung auf sie (die Kinder) hätte und sie daran gewöhnt, die Fiktion und die Lüge ohne Schrecken zu betrachten».<sup>33</sup> Damit steht er im Gegensatz zur Aufklärung, die ja die Fabel wiederentdeckt hatte, und auch im Gegensatz zur weiteren Entwicklung der Gattung, die im 19. Jh. in Spanien eine neue Blüte erreichte. Seine Ge-

<sup>29</sup> Christian Felix Weiße. *Neues A, B, C-Buch, nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für Kinder*. Leipzig, 1772.

Eberhard von Rochow. *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*. Frankfurt, 1779.

<sup>30</sup> Vgl. *Caton civil destinado para las escuelas de primera educación y útil para todos los padres de familia que quieran completar la educación de sus hijos*. Madrid, 1807.

<sup>31</sup> Juan Rubio. *Exemplos morales ó las conseqüencias del la buena y de la mala educación en los varios destinos de la sociedad*. Madrid, 1806. Erste Auflage von 1798. Neben dem Caton von Joaquin Moles eines der beliebtesten Lehrbücher der Zeit.

<sup>32</sup> a.a.O., 5.

<sup>33</sup> a.a.O., 4.

schichten sind, vom heutigen Standpunkt aus, ziemlich unglaublich, zeigen aber, daß innerhalb eines Standes ein sozialer Aufstieg wenigstens theoretisch möglich war. (In der Geschichte *Los soldados* heiratet der Gute, nachdem er Hauptmann geworden war, die Tochter des reichen Bauern, gründet eine Schule und erreicht schließlich den Generalsrang.)

Die unverkennbaren Ansätze von Kitsch und Realitätsverzerrung bilden sich im Laufe des 19. Jhs. in den Lesebüchern immer mehr aus, werden unglaubhaft und führen zu einer Weiterentwicklung des Lesebuchs.

## 2.5. Das Lesebuch im Dienst einer bürgerlichen Gesinnungsbildung

Hier blieb das Lernziel der Morallehre (Vermittlung der bürgerlichen Ideologie) erhalten, und Helmers sieht in der Fabel das Bindeglied zwischen dem Morallesebuch und dem bürgerlichen Gesinnungselesebuch. «Die Aufklärung setzte an die Stelle der religiösen Moral eine weltliche Moral, diese sollte durch Beispielgeschichten und Fabeln verbreitet werden. Die Romantik setzte an die Stelle der weltlichen Beispielgeschichten die Dichtung insgesamt. So wurde in der Romantik Dichtung zum Religionsersatz. Die Poesie wurde zum «weltlichen Evangelium», der Dichter zum Verkünder». <sup>34</sup> Das aufstrebende Bürgertum versucht durch die Bildung seine noch immer gefährdete Stellung in der Herrschaftsordnung zu stärken, wobei auch die Verstärkung und Ausnützung des damals geschichtlich durchaus gerechtfertigten Nationalismus seine Rolle spielte. Das Gesinnungselesebuch ist in erster Linie manipulativ, es geht nicht um die systematische Entwicklung der Rezeptionsfähigkeiten beim Schüler, sondern um den unreflektierten Erwerb von Werten durch direkten Kontakt mit (vom Herausgeber ausgesuchten und nicht zu hinterfragenden) Texten. Typisch für diese Art von Lesebuch ist die scheinbar wahllose Anordnung von Texten, die aber bei genauerem Hinsehen das «Gemüt» ansprechende Motivkreise bildet. Das klassische Beispiel und der Ausgangspunkt für die Tradition «deutscher Lesebücher» ist das Lesebuch von Philipp Wackernagel von 1843; <sup>35</sup> den tragischen Höhepunkt bilden die Lesebücher der Zeit des Nationalsozialismus. <sup>36</sup>

<sup>34</sup> Helmers (1970), a.a.O., 193.

<sup>35</sup> Phillip Wackernagel. *Deutsches Lesebuch*. Stuttgart, 1843. Vgl. auch Brackert u.a. (1973), a.a.O., 31 f. zur Auswirkung der Romantik auf die Aufnahme mittelhochdeutscher Texte in Wackernagels *Deutsches Lesebuch*.

<sup>36</sup> Vgl. H. Kickler, H. Luhmann, H. Pröve, W. Schäfer (Hrsg.). *Dich ruft mein Volk. Deutsches Lesebuch für Mittelschulen*, o.O., 1942.

Betrachtet man die spanischen Lesebücher zwischen der Mitte des 19. Jhs. und 1936, so sieht man, daß in dieser Zeit 3 Typen von Lesebüchern nebeneinander stehen. Diejenigen, die noch der aufklärerischen Morallehre verbunden sind und langsam außer Gebrauch kommen; die Gesinnungslesebücher, die in erster Linie den angeschlagenen Patriotismus heben wollen,<sup>37</sup> und ein Typus, der als Vorläufer des modernen literarischen Arbeitsbuches die präzise und konkrete Darstellung der Kulturgeschichte verfolgt.<sup>38</sup> Damit will nicht gesagt sein, daß der essentielle Unterschied zwischen diesen drei Typen die ideologische Grundhaltung sei, es geht um Unterschiede in bezug auf die Lernziele und die didaktische Aufarbeitung des Stoffes. Die Schullektüre wird in Spanien zu dieser Zeit allerdings allgemein stark vernachlässigt.<sup>39</sup>

## 2.6. Das Lesebuch als literarisches Arbeitsbuch

Die Gesinnungslesebücher fanden ihren Höhepunkt im Faschismus, was aber nicht heißen will, daß diese Art von Textsammlung nach 1945 aus den deutschen und österreichischen Schulen verschwand; wie so vieles (und so viele) fand auch die didaktische und ideologische Konzeption des Gesinnungslesebuches nach dem Krieg weiterhin Verwendung an den Schulen. Erst durch den schon erwähnten Artikel Minders wurde die Öffentlichkeit auf den Bildungsrückstand im Literaturunterricht aufmerksam gemacht, und das Ergebnis der darauffolgenden Lesebuchdiskussion war ein neuer Entwurf des Literaturunterrichts, in dem von nun an mit den einzelnen Objekten, den Texten, systematisch «gearbeitet» werden sollte. Dabei wird nicht die einführende Interpretation der Dichtung unter dem Motto «Stimmung» angestrebt, sondern die rationale, kritische Reflexion. Da in den neuen Lesebüchern<sup>40</sup> die Welt nicht mehr dargestellt wird, wie sie sein soll, sondern so, wie sie ist, fanden in ihnen auch die Technik, die industrielle Arbeitswelt, die Probleme und die Kritik der Gesellschaft ihren Platz. Eine weitere Neuerung war die

---

<sup>37</sup> Vgl. Miguel Saderra y Villalonga. *Lectura útil y agradable a la niñez*. 23a. Ed. Barcelona, 1909. 1. Auflage von 1875.

<sup>38</sup> Vgl. José Rogerio Sánchez. *La historia literaria en los textos*. Madrid, 1933.

José María Villergas. *Lectura Expresiva*. Gerona/Madrid, 1935.

<sup>39</sup> Siehe dazu das *Real Decreto* vom 7.3.1924, in dem sich der Gesetzgeber diesen Mangel aufgreift und gleichzeitig die tägliche Lektüre aus einer gekürzten Fassung des *Don Quijote* vorschreibt.

<sup>40</sup> Vgl. z.B. Rolf Geißler (Hrsg.). *Modelle, ein literarisches Arbeitsbuch für Schulen*. München, 1968.

Einführung der Lehrerhandbücher. Im Literaturunterricht an den Mittelschulen werden nebeneinander Lesebücher und Literaturgeschichten für den Schulgebrauch verwendet.

Was nun Spanien angeht, so wurden im Zuge der Ideologisierung der Lernziele in den ersten Jahrzehnten des Franco-Regimes die eigentlich schon überholten Formen des Lesebuchs aus der Zeit der Jahrhundertwende, das patriotische Gesinnungslesebuch und das hoffnungslos veraltete Morallesebuch, aus der Versenkung geholt. Allerdings formulierte schon gegen Beginn der 50er Jahre F. Lázaro Carreter<sup>41</sup> seine Einwände gegen den traditionellen Literaturunterricht, und gegen Mitte der 70er Jahre waren in Spanien die veralteten Lesebücher an den Mittelschulen bereits von der eingangs erwähnten Form des kombinierten Lehrbuches ersetzt worden, in dem Literaturgeschichte, Anleitungen zum Textkommentar und Lesetexte in einem Band vereint sind.<sup>42</sup> Diese im deutschen Sprachraum unübliche Form des «Lesebuchs» ist mit Sicherheit der französischen Konzeption des Literaturunterrichts entnommen und geht, nach einem Artikel von Juan María Martín Martínez,<sup>43</sup> auf die Bemühung von Menéndez Pelayo, Américo Castro und Pedro Salinas zurück. Es bleibt noch zu untersuchen, inwieweit die Übernahme des französischen Modells nicht durch die Übersetzung französischer Literaturgeschichten in den 20er Jahren<sup>44</sup> gefördert wurde.

In den letzten Jahren hat sich der *comentario de textos*, der ja als eine den Literaturunterricht begleitende Aktivität gedacht war, weitgehend selbstständig, ist zu einem Selbstzweck geworden und wird dahergehend vermehrt kritisiert.<sup>45</sup>

### 3. AUSEINANDERSETZUNGEN ÜBER LESEBÜCHER

Bei der schon erwähnten Lesebuchdiskussion der 60er Jahre in der BRD war das Diskussionsthema anfänglich nicht so sehr die didaktische Konzeption der Lehrwerke als vielmehr die Irrealität der Weltdarstellung

<sup>41</sup> Siehe F. Lázaro Carreter, «La lengua y la literatura españolas en la Enseñanza Media». In: *Revista de Educación*, II (5) 1952, 155-158.

<sup>42</sup> Vgl. F. Lázaro Carreter, V. Tusón. *Literatura Española*. Madrid 1988.

<sup>43</sup> Juan María Martín Martínez, a.a.O.

<sup>44</sup> Zum Beispiel: C.-M. des Granges, C. Charrier. *Literatura Francesa explicada. Traducción de Eduardo del Palacio Fontán*. París, 1923.

<sup>45</sup> Vgl. G. Mounin. *La literatura y sus tecnócratas*. Madrid 1983. J. Sánchez-Enciso Rincón. *Enseñar literatura*. Barcelona, 1987.

in den bürgerlichen Gesinnungslesebüchern.<sup>46</sup> Dies ist nebenbei auch ein Indiz dafür, daß diese Diskussion als Fortsetzung der Arbeit der «Sektion für Dichtkunst» der «preußischen Akademie» zu gelten hat, die gleichfalls um das Weltbild in den Lesebüchern kreiste.<sup>47</sup>

In einem ähnlichen Stadium scheint sich auch die aktuelle Kritik der spanischen Schulbücher zu befinden (siehe Anm. 12), eine in ihrem Umfang mit der deutschen zu vergleichende Lesebuchdiskussion ist in Spanien in der Gegenwart nicht auszumachen.

Gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts standen die Schulbücher sehr wohl im Zentrum des Interesses der spanischen Öffentlichkeit, allerdings nicht ihres Inhaltes oder ihrer didaktischen Konzeption wegen, sondern aufgrund ihrer überhöhten Preise und der Praktiken der *catedráticos*, der Gymnasial- und Universitätsprofessoren, die ihren Schülern mehr oder weniger deutlich nahelegten, die von ihnen verfaßten Schulbücher zu kaufen. Hinter dieser Diskussion stand freilich auch der Versuch der Konservativen, die erst im Jahre 1881 endgültig eingeführte Freiheit der Lehre zu beschneiden. Das für den heutigen Betrachter überraschende Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist ein Gesetz (vom 2. 2. 1901), in dem unter anderem den Schülern freigestellt wird, zur Aneignung der im Lehrplan vorgeschriebenen Kenntnisse dasjenige Lehrbuch unter den zugelassenen auszuwählen, das ihnen am meisten zusage.

Im Jahre 1926 wird erneut um das Schulbuch diskutiert. Diesmal geht es um eine Verordnung des Militärdirektoriums, in der, anscheinend auf direkte Veranlassung Primo de Riveras hin, die Einführung von Einheitsschulbüchern (*libros de texto únicos*) vorgeschrieben wird, was auf den Widerstand aller politischer Lager stieß. Hinter dieser Auseinandersetzung steht eine allgemeine Unzufriedenheit mit den bestehenden Lehrbüchern, ein Umstand, der auch durch die periodische Ausschreibung von Schulbuchwettbewerben durch das Unterrichtsministerium patent wird.

#### 4. ABSCHLIESSENDE FRAGEN UND AUSBLICK

Im Fall der modernen spanischen Lesebücher scheint der Einfluß der französischen Tradition des Literaturunterrichts ziemlich klar zu sein. Es stellt sich

<sup>46</sup> Siehe beispielsweise, nach Helmers (1969): Barbara Schröder. *Stereotype über fremde Völker in den deutschen Lesebüchern der gymnasialen Oberstufe*. (1965) und Jörg Ehni. *Das Bild der Heimat im Schullesebuch*. (1976).

<sup>47</sup> Vgl. dazu die knappe Darstellung der Diskussion in: Inge Jens. *Dichter zwischen rechts und links. Die Geschichte der Sektion für Dichtkunst der Preußischen Akademie der Künste dargestellt nach den Dokumenten*. München, 1971.

nun die Frage, ob der offensichtliche Unterschied zwischen den Gesinnungslesebüchern des deutschen Sprachraumes und den wahrscheinlich über Frankreich vermittelten spanischen «Literaturgeschichtsanthologien» auf einen Gegensatz zwischen den Konzepten «Bildung» und «*culture générale*» zurückgeführt werden kann. Führt der Begriff «Bildung» zu einer Methodik des Literaturunterrichts, in dem der direkte, individuelle Kontakt des Schülers mit der Literatur seine Persönlichkeit durch das «Erleben der Literatur» formt? Wurde durch die rationale Vermittlung der Literaturgeschichte in Frankreich und in Spanien wirklich den gesellschaftlichen Anforderungen der Jahrhundertwende Rechnung getragen? Wie erfolgte in Spanien die Umsetzung von akademischem Wissen in Schulwissen, das dann im Unterricht weitergegeben wurde? Welche Rolle spielten letztlich die Verlage in den Schulbuchdiskussionen der behandelten Länder?