



En un lugar de la Mancha ... Der Romananfang des Quijote
im Spanischunterricht der Oberstufe

Christian Grönnagel (Bochum)

HeLix 20 (2026), 129-158. doi: 10.11588/helix.2026.1b.114983

Abstract

One of the most famous openings in Spanish literature – “en un lugar de la Mancha ...” – certainly poses a major challenge for today’s students. Cervantes’ masterpiece *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (1605) is complex not only because we are confronted with Early Modern Spanish, but above all because of its rhetorical demands. In particular, the famous Cervantine irony requires close reading and intensive reflection. This article seeks to demonstrate, using the first lines of *Don Quixote* as a concrete example, that the text does not overwhelm students per se, but rather fosters creative engagement with literature. We will test a number of reading strategies on *Don Quixote* in order to clarify how students can productively approach the Spanish of the *Siglo de Oro*. However, our discussion will extend beyond issues of language teaching as we will take a concise yet in-depth look at Cervantes’ rhetoric in Spanish language instruction.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des/der Verfassers/in) nicht gestattet.

En un lugar de la Mancha ... Der Romananfang des *Quijote* im Spanischunterricht der Oberstufe

Christian Grönnagel (Bochum)

Wenn wir einmal die vielfältigen Paratexte überblättern und das erste Kapitel des *Quijote* zusammen mit unseren Schülerinnen und Schülern¹ aufschlagen, werden wir mit scheinbar für die Schule unüberwindbaren Herausforderungen konfrontiert. Vielleicht wären sie ja überwindbar, aber nur, wenn man etwas an der Schule hätte, was nicht zur Verfügung steht: Zeit. Viel Zeit. Ich will versuchen, aufgabenorientierte Wege vorzuschlagen, wie wir dennoch am Romananfang zusammen mit SuS der Oberstufe nicht allein das Original von 1605 anlesen, sondern an der einen halben DIN A 4 Seite auch zentrale Probleme des Romans exemplarisch – also als „Tiefenbohrung“ nach Wagenschein² – herausarbeiten können, ohne uns in einem Vorkurs zur Sprache des *Siglo de Oro*, frühneuzeitlicher Rhetorik, dem Roman als prekärer Gattung um 1605, etc. pp. zu verlieren. Zugleich soll dieser Reichtum an Kontext und Komplexität aber nicht einfach ausgeklammert, sondern eben exemplarisch im Sinne einer reflektierten didaktischen Reduktion für die SuS erfahrbar werden.

Primera parte del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha

Capítulo primero

Que trata de la condición y ejercicio del famoso hidalgo don Quijote de la Mancha

¹ In der Folge als ‚SuS‘ abgekürzt.

² Vgl. WAGENSCHHEIN, *Verstehen lehren*, 37.

En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha[ce] mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor. Una olla de algo más vaca que carnero, salpicón las más noches, duelos y quebrantos los sábados, lantejas los viernes, algún palomino de añadidura los domingos, consumían las tres partes de su hacienda.³

Annotationen sollten auf dem zu verteilenden Arbeitsblatt maximal reduziert werden, da wir v.a. auch Lesestrategien erarbeiten wollen, wie man produktiv und kreativ mit komplexen Texten und unbekanntem Vokabular umgeht.⁴ Als Minimalannotationen wären aber die folgenden (aufgeklärt zweisprachigen) Erläuterungen denkbar und sinnvoll:

ejercicio = en lo que se ejerce, lo que hace don Quijote

olla = Pfanne

consumir = si se consume algo, ya no queda nada después

hacienda = lo que posee/lo que tiene don Quijote, sus ingresos

Bei einigen wenigen Wörtern können unsere SuS auf ihnen in der Oberstufe bereits bekannte Erschließungstechniken zurückgreifen. Zum einen lässt sich *lanza* über das Deutsche als ‚Lanze‘ erkennen, zum anderen muss bei *lantejas* nur ein Vokal ausgetauscht werden, um bei den ‚Linsen‘

³ CERVANTES, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, I, 97. Ein Student aus Bochum äußerte 2023 im Master of Education die feste Überzeugung, heutige SuS würden von diesem ersten Satz des *Quijote* gar nichts verstehen. Dies überrascht, denn auch wenn sich viel unbekanntes Vokabular dort tummelt, wäre es hilfreich, nicht reflexartig den Blick auf alles zu lenken, was (zunächst) unverständlich wirkt, sondern das zu fokussieren, was man (dennoch) versteht. Der berühmte erste Teilsatz (bis „acordarme“) kann ja kaum vollständig nicht verstanden werden: Sofern man das Relativpronomen *cuyo* kennt, stellt sich wohl schon ab einem GeR-Niveau wie A2+ allein ein landeskundliches, kein lexikalisches Problem: Was nun aber „la Mancha“ ist und wie unsere SuS diese Unsicherheit auflösen können, wird in diesem Beitrag noch eigens vorgestellt.

⁴ Vgl. zu etablierten Worterschließungstechniken und Lesestrategien im Fremdsprachenunterricht NUTTALL, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, v.a. 62-77.

des heutigen Spanisch anzukommen.⁵ Wir dürfen hier aber etwas modernisierend in den Text von 1605 eingreifen, indem wir ‚ha‘ zu ‚hace‘ (s.o.) auflösen. Sollten die ‚Linsen‘ unseren SuS im Spanischen unbekannt sein, können wir sie auch angeben. Sie sollten auf einer Ebene des Wortverstehens verstanden werden, da sie im weiteren Verlauf der unterrichtlichen Erarbeitung noch kulturgeschichtlich interessant werden. Bleibt als Erschließungskandidat *palomino*, bei dem wir aus dem vielleicht bekannten Vogel *la paloma* darauf schließen können, dass es sich um eine Art Taube handelt. Zwingend ist das aber nicht, da wir noch weitere Lesestrategien kennenlernen werden, die es uns ermöglichen, auch das Täubchen in der Pfanne erst einmal auszublenden. Wir empfehlen nämlich den SuS, bei allen verbleibenden Wörtern, die sie nicht verstehen, zwei weitere Lesetechniken auszuprobieren: (1) Wir suchen ausgehend von bekannten Wörtern in einer Aufzählung einzelne oder auch gleich mehrere unbekannte Wörter unter einen bekannten Oberbegriff zu subsumieren. (2) Was wir hartnäckig erst einmal nicht verstehen und auch nicht erschließen können, überlesen wir und versuchen dennoch, die Kernaussage des kleinen Auszugs zu verstehen.⁶

⁵ Bereits 1611 kennt Covarrubias die *lenteja* (*Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, online als Faksimile verfügbar:

<https://books.google.de/books?id=K10MJdL7pGIC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> – letzter Zugriff: 28.01.2026). Vgl. auch die von Arellano und Rafa herausgegebene Ausgabe, die auf eine modernisierende Orthografie setzt (COVARRUBIAS, *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*). Wie ein Blick ins Faksimile aber gezeigt hat, würden wir an dieser Stelle gar nicht ‚modernisierend‘ eingreifen.

⁶ Neben den geläufigen Erschließungstechniken ist auch eine besondere Fähigkeit des „skilled reader“ festzuhalten: „the ability to decide what may be safely ignored.“ (Vgl. NUTTALL, *Teaching Reading Skills*, 64) Was Nuttall bereits in den 1980ern betont, scheint aber bis heute nicht wirklich im Fremdsprachenunterricht angekommen: „This [= das Ignorieren oder ‚Tolerieren‘ unbekannter Wörter] is something many students have never contemplated; it may seem wrong, because it is not done in class. Therefore it needs to be done in class to make it respectable.“ (Ebd.) Das Überlesen von Wörtern, die man nicht erschließen kann, dürfte mehr sein als die bekannten Lesetechniken des Skimming oder Scanning (vgl. zur nicht ganz einfachen Abgrenzung ebd., 48f.), da wir sehr wohl bemerken, dass wir ein bestimmtes Wort nicht verstehen, ein paar Erschließungstechniken – leider ohne Erfolg – an ihm ausprobieren und dann entscheiden, das Unbe-

Die SuS sollen sich zunächst in Stillarbeit individuell einen ersten verstehenden Zugang zum Text erarbeiten.⁷ Die Lehrperson kann einleitend Werbung für das Incipit machen und eine kreative sowie ‚detektivische‘ Lektüre empfehlen. Keine Angst vor einem Text des frühen 17. Jahrhunderts, sondern der Ansporn, ihn zu verstehen, soll im Zentrum der ersten Anstrengung stehen. Die Lehrperson verweist darauf, dass dies ein allererster, experimenteller Schritt zum Textverstehen ist und dass die Schülerleistungen nicht bewertet werden. Es geht um die Freiheit, Textverstehen in der Oberstufe einmal propädeutisch⁸ mit Blick auf ein mögliches Hispanistikstudium auszuprobieren. Die Aufgabe lautet, sich ohne Zuhilfenahme von Smartphones oder anderen internetfähigen Geräten ein erstes Verstehen des Romananfangs zu erarbeiten. Dadurch, dass ein direkter Rekurs auf das Internet (inklusive Online-Wörterbücher, Wikipedia und KI) ausgeschlossen wird, soll verhindert werden, dass die SuS in einem ersten Nicht-Verstehensreflex dann doch alle Wörter panisch nachschlagen. Wie bereits ausgeführt, ist nämlich ein Lernziel, weiter an Lesestrategien in der Fremdsprache zu arbeiten. Eine dieser Strategien muss auch sein, unbekannte und unerschließbare Wörter zu überlesen oder – was hier z.T. funktioniert – unter einen bekannten Oberbegriff zu subsumieren. Den SuS soll deutlich werden, dass sie z.B. verstehen müssen, dass die *comida* $\frac{3}{4}$ („tres partes“) aller Einkünfte des *hidalgo* ganz wörtlich ‚verzehrt‘ (*consumir*); sie müssen aber für die weitere Lektüre gerade nicht verstehen, was genau der *hidalgo* verzehrt. Dass es sich um Essen bzw. Gerichte handelt, kann aus zwei bis drei bekannten Wörtern

kannte (erst einmal) zu ‚tolerieren‘. Wir bewegen uns bei dieser Leseübung weiterhin in einer Logik des (fremdsprachlichen) Close Reading, werfen aber die Flinte nicht ins Korn, wenn etwas nicht sogleich erschlossen werden kann, sondern zielen mit ihr weiter konzentriert auf ein Gesamtverstehen des Textes.

⁷ Kooperative Lehr-/Lernformate sind wichtig, allerdings muss auch das individuelle Lernen und Arbeiten (über authentische, nicht didaktisch eingehegte Texte) in der Schule gefördert und eingeübt werden. Dies folgt einer Beobachtung, die Andreas Gruschka mit Blick auf eine Deutschstunde gemacht hat (*An den Grenzen des Unterrichts*, 24f.).

⁸ Dass die gymnasiale Oberstufe wissenschaftspropädeutisch anzulegen sei, ist in den Kernlehrplänen der Bundesländer festgehalten (vgl. z.B. für das Fach Spanisch in NRW MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN [Hg.], *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II*, 11).

inferiert werden, da wir es mit einer Aufzählung zu tun haben: Aus *vaca*, *carnero* (< *carne*) und *lentejas* schließen wir auf den Rest. Weniger exakt, aber dennoch für die weitere Lektüre erst einmal unproblematisch, gelingt dies auch bei *lanza* (< ‚Lanze‘) und *adarga*; fälschlicherweise werden dann wohl auch *rocín* und *galgo* unter ‚Waffen‘ (eines Ritters⁹) subsummiert. Ob man von *rocín* auf ‚Ross‘ kommt, bleibt der Kreativität der SuS überlassen; sollte das gelingen, wird man unter *galgo* ein weiteres (Haus-?)Tier vermuten. Zwingend dafür, weiterlesen zu können, ist all dies aber nicht: Selbst der Trugschluss, von der Lanze auf weitere Waffen (bis einschließlich *galgo*) zu schließen, behindert die Lektüre nicht. ‚Rocín‘ wird sich über das tapfere Streitross *Rocinante* noch klären, sollte der hier *in nuce* versuchte Einstieg in den Roman zu einer weiteren Romanlektüre verführen. Vielleicht sind aber ein paar SuS doch so kreativ, *rocín* vom deutschen ‚Ross‘ abzuleiten, wenn sie Don Quijote als Ritter vor Augen haben und sich fragen, was ein Ritter neben einer Lanze (und Rüstung, *adarga*) noch braucht.

Ein möglicher Arbeitsauftrag für das erste, tentative und individuelle Verstehen des Romanbeginns könnte wie folgt lauten:

¿Qué sabemos de don Quijote después de la lectura de las primeras líneas de la novela?

¿Qué adjetivos y sustantivos se relacionan con él?

Formulad frases simples:

Don Quijote es... vive... tiene... hace..., etc.¹⁰

⁹ Viele SuS werden mit ‚Don Quijote‘ womöglich nichts verbinden. Ob die Lanze dann bereits dem Bild eines ‚Ritters‘ zugeordnet und darüber *adarga* als weitere Waffe bzw. Rüstung des Ritters erschlossen wird, könnte je nach Schülerschaft kritisch werden. Sollten wir als Lehrperson davon ausgehen, dass unsere SuS Don Quijote nicht als Ritter (er)kennen, wäre eine sinnvolle *pre-reading activity*, zunächst ein Werk der Bildenden Kunst, das Don Quijote zeigt, zu präsentieren und in Form einer Bildbeschreibung erschließen zu lassen. Denkbar wären u.a. die berühmten Illustrationen Gustave Dorés aus dem 19. Jahrhundert, die wir und unsere SuS leicht bei einer Bildersuche im Netz finden.

¹⁰ Wir können, um die Kommunikation über den Roman zu erleichtern, auf das (eigentlich nicht einmal historische) Präsenz zurückgreifen, das strenggenommen sogar die einzig korrekte Beschreibungsebene bei der Rede über fiktive Figuren darstellt, da Don Quijote kein Ritter ‚war‘: Er *ist* zeitlos eine Figur, die wir

Zugleich sollten die SuS explizit ermutigt werden, Stellen des Textes zu benennen, die sie nicht verstehen, nachdem sie alle bekannten Erschließungstechniken sowie den einen, vielleicht neu eingeführten Kniff (Zusammenfassung unter einen bekannten Oberbegriff) ausgeschöpft haben. Reine Vokabelfragen sollten aber dezidiert ausgeschlossen werden, damit die Lehrperson nicht in die Rolle eines *walking dictionary*¹¹ gedrängt wird. Die Lehrperson legt offen, dass auch sie nicht ‚alles‘ versteht. Ich darf z.B. hier gestehen, dass ich weder *salpicón* noch *duelos y quebrantos* so recht verstehe. An den unverständlichen Stellen – das heißt aber gerade nicht: an jedem unbekannten Wort! – soll im Anschluss gemeinsam vertieft gearbeitet werden, um im Sinne Gruschkas eine „harte Nuss“ (hier: von 1605) „zu knacken“. ¹² Dabei gilt es, konsequent die Lesestrategien im Auge zu behalten: Ich würde konsequent eine Übersetzung z.B.

lesend immer wieder neu antreffen. Sollten wir aber in unserem Spanischunterricht zugleich die Tempora der Vergangenheit wiederholen wollen bzw. müssen, kann hier auch das jeweilige Tempus des Romans zitiert werden. Dass dort eingangs – nach einer kurzen, präsentischen Erzählerrede – konsequent das *imperfecto* gebraucht wird, erinnert unsere SuS an eine der zentralen Verwendungsregeln dieses Tempus: Regelmäßigkeit und Gewohnheit in der Vergangenheit drückt das *imperfecto* aus. Don Quijotes Routinen werden hier vorgestellt, wir erfahren, was er immer, Woche für Woche, ‚konsumiert‘. Die im Aufgabenformat angemahnten *frases simples* zeigen außerdem, dass ein schwieriger Unterrichtsgegenstand nicht zwangsweise und sogleich nach schwierigen Aufgabenstellungen verlangt. Dadurch, dass die SuS diese Sätze durch Zitate aus dem Roman vervollständigen können, zeichnet sich ein erstes Erfolgserlebnis, ein erstes, noch fragmentarisches Verstehen ab, denn zumindest das jeweilige Prädikat (*es... vive... tiene... hace...*) muss sinnvoll und passend gefunden werden.

¹¹ So nannte sich meine eigene Englischlehrerin, um sich dann einer simplen Antwort im Sinne einer Wortgleichung („Ah, du fragst, was *galgo* bedeutet? *Galgo* bedeutet ‚Windhund‘, ‚Jagdhund‘“) zu verweigern. Ausgehend von der völlig abwegigen Vorstellung, eine Fremdsprachenlehrerin müsse alle Wörter der Fremdsprache kennen und übersetzen können, sahen manche in der Klasse dies als eine Schwäche unserer Lehrerin. Vielleicht würde es helfen, solchen völlig überzogenen Erwartungshaltungen konsequent und offen entgegenzutreten – auch, indem man als Lehrperson das eigene Nichtwissen artikuliert. Um sicher zu sein, dass mit so einem punktuellen Eingeständnis nicht sogleich die Autorität als Fremdsprachenlehrer bzw. -lehrerin erodiert, muss aber natürlich die Fachkompetenz ihrer Lehrkraft für die SuS evident und unbestritten sein.

¹² Vgl. GRUSCHKA, *An den Grenzen des Unterrichts*, 62f.

von *salpicón* verweigern oder mit einer (rhetorischen) Nachfrage kontern: „¿Hay que entender o traducir la palabra para entender el extracto/para seguir con la lectura?“ Dadurch soll Relikten einer impliziten Grammatik-/Übersetzungsmethode¹³ in den Köpfen der SuS entgegengewirkt werden, die sich wohl manchmal bis ins Studium hartnäckig halten, nämlich die Vorstellung, man habe erst dann einen fremdsprachlichen Text verstanden, wenn man alle Wörter übersetzen könne. Warum muss dem entgegengewirkt werden? Ganz einfach: Wer stets jedes unbekannte Wort nach gescheitertem Versuch, es zu erschließen, im Wörterbuch bzw. im Internet nachschlägt, wird Zeit seines Lebens nicht in die Lage versetzt, umfangreiche, authentische (also nicht annotierte) und komplexe Texte in der Fremdsprache verstehend und motiviert zu lesen – und das gilt für fiktionale wie faktuale Texte gleichermaßen.

Mögliche Ergebnisse¹⁴ könnten im Anschluss zweistufig an der Tafel bzw. am Whiteboard oder mit anderen Medien oder Apps gesammelt werden:

(1) Don Quijote...

...es un hidalgo ingenioso y famoso.

...vive en algún lugar/pueblo de la Mancha.

...tiene una lanza, una adarga, un rocín y un galgo.

...come carne de vaca, lentejas y otras cosas que no entiendo.

...es rico (porque tiene muchas cosas y comida)

...es pobre (porque tiene que gastar “tres partes” de lo que gana para sobrevivir/ para comer).

(2) No entiendo... pero supongo/creo...

...qué significa *ingenioso*. No tengo ni idea. ¿O tiene que ver algo con *genio*, *genial*?

¹³ Diese Methode gilt als obsolet (vgl. für eine kurze Einordnung GRÜNEWALD / KÜSTER [Hgg.], *Fachdidaktik Spanisch*, 112f.), auch wenn es wieder durchaus interessante Versuche geben mag, sie neu zu denken und für unsere Gegenwart erneut zu legitimieren (vgl. z.B. Cook, *Translation in Language Teaching*).

¹⁴ An dieser Stelle folge ich Löseners modellhafter Empfehlung zur Sachanalyse, mögliche Verstehensversuche und Schwierigkeiten der SuS in der Textarbeit zu antizipieren (vgl. LÖSENER, „Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung“, 11: „Mögliche Lesarten der Schüler reflektieren“).

...por qué el narrador/[el autor]¹⁵ no quiere recordar el lugar donde vive don Quijote. ¿Supongo que no le gustó tal lugar?
...lo que es exactamente “la Mancha”. ¿Es una región? ¿Tiene algo que ver con el verbo *manchar*?
...qué es un hidalgo. No tengo ni idea. ¿Tiene que ver con la palabra “algo”?
...lo que tiene don Quijote, pero supongo que se trata de armas (< lanza / ,Lanze').
...lo que come exactamente don Quijote cada día de la semana.

Es ergibt sich also ggf. ein möglicher Dissens zu der Frage, ob Don Quijote nun reich oder eher arm ist. Zugleich stoßen wir gemeinsam auf eine Fülle von unbekannten Wörtern, von denen manche vielleicht noch wichtig für das Textverstehen werden könnten. Doch wie entscheiden wir, was wichtig und was verzichtbar ist? Als Lesestrategien könnten wir gemeinsam festhalten, dass wir Wörter in einem umfangreichen Text wie einem Roman *nicht* nachschlagen, wenn wir sie in einer Aufzählung unter einen bekannten Oberbegriff zusammenfassen können (hier: **armas* [oder präziser: ,lo que tiene un hidalgo'] und *comida*); ebenfalls verzichten wir auf einen Blick ins Wörterbuch, wenn mit einem durch Präposition eingeführten Substantiv oder mit einem Adjektiv ein Wort noch näher beschrieben oder bestimmt wird, das wir bereits verstanden haben. Ein Beispiel wäre hier: „lanza *en astillero*“. Wichtig ist, dass wir die Lanze als einen der für Don Quijote in seiner Funktion als *hidalgo* zentralen Gegenstände verstehen; wo sich genau die Lanze befindet, wäre *nice to know*, die weitere Lektüre behindert es aber auch nicht, wenn wir hier nicht zum Wörterbuch greifen.

Was bleibt – und was wir nun erarbeiten müssen –, sind zentrale Begriffe des Romans. Da wir den Titel gelesen haben, dürfen wir annehmen, dass Don Quijote der Titelheld des Romans ist. Unverzichtbar – um diese Figur besser zu verstehen – sind also die Termini *hidalgo* und *la Mancha*. Beide sind gut geeignet, SuS nun die Grenzen des Wörterbuchs vor Augen zu führen, also der Einschätzung entgegenzuwirken, ein Wörterbuch sei

¹⁵ Diesem Trugschluss sollte entgegengetreten werden. An dieser Stelle unterbricht dies aber die Textarbeit. Ich komme weiter unten darauf zurück, dass uns der Deutschunterricht (hoffentlich) zu Hilfe eilen kann, um zu klären, dass in einem Roman als fiktionalem Werk nicht einfach der Autor erzählt, sondern der Autor eine Erzählinstanz einsetzt.

hinreichend, um uns *Text*verstehen zu liefern. Bisweilen bietet es nicht einmal ein adäquates Verstehen derjenigen Wörter, die wir nachschlagen wollen. Da es sich – was wir als Lehrperson wissen (sollten), was die meisten unserer SuS aber noch nicht wissen können – bei *la Mancha* um ein Toponym handelt, werden viele Wörterbücher es gar nicht aufführen. Falls doch, lesen wir dort Frustrierendes: „Mancha, *la* ~ die Mancha; *canal m de la* ~ Ärmelkanal *m*.“¹⁶ Sollten wir in unserem Spanischunterricht alle mit einer bestimmten Wörterbuchedition arbeiten, müssten wir als Lehrperson vorher klären, was ‚unser‘ Wörterbuch zu *la Mancha* (und *hidalgo*) aufführt, um auf die Schülerfunde reagieren zu können. Dass Don Quijote etwas mit dem Ärmelkanal zu tun hat, muss hoffentlich nicht als Fehldeutung ausgeräumt werden. Doch was ist nun ‚die Mancha‘? Die Lösung wird uns eine Internetrecherche bieten, die weit über ‚Wortschatz‘ hinausgreift. Doch zunächst zum zweiten zentralen Lexem, dem *hidalgo*. Hier ist das Wörterbuch deutlich hilfreicher, v.a., wenn wir es (propädeutisch) ‚kulturwissenschaftlich‘ lesen:

hidalgamente adv. ritterlich; ~*go I. adj.* adelig (a. *fig.*); *fig.* edel, vornehm; großzügig; II. *m* Edelmann *m*, Adlige(r); ~ *rústico* Landjunker *m*; *fig. iron.* ~ *pobre* heruntergekommene(r) (od. verarmte(r)) Adlige(r) [...] ¹⁷

Was trifft nun auf Don Quijote zu? Geht es in diesem Romananfang allein darum, ihn als Edelmann einzuführen oder schleicht sich bereits die im Wörterbuch angedeutete Ironie ein? Ob er ein ‚Landjunker‘ ist, ließe sich ja klären, wenn wir wüssten, auf was sich *la Mancha* bezieht.

Wir halten mit unseren SuS fest, dass wir immer noch nicht verstanden haben, was *la Mancha* nun eigentlich für ein Ding sei. Dass es sich um eine Ortsbezeichnung handelt, können wir aber bereits unserer Lektüre entnehmen, da sich der Ort, in dem Don Quijote wohnt, ‚irgendwo‘ in, der

¹⁶ MÜLLER / HAENSCH, *Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch*, Teil I [*Spanisch-Deutsch*], s.v. *Mancha*. Die Wahl des Wörterbuchs ist bewusst beliebig, um zu demonstrieren, dass wohl jedes Wörterbuch uns eine erste Annäherung auch an einen Text um 1605 anbietet, dass wir aber zugleich keineswegs bei dieser ersten Annäherung stehenbleiben können.

¹⁷ Ebd., s.v. *hidalgamente* (Kursivierung im Original, Unterstreichung CG).

Mancha' befindet. Bei *hidalgo* halten wir als wichtig fest, dass die Bedeutungen ‚Edelmann‘ und ‚Ritter‘ (< adv. *hidalgamente*) uns einiges am Text erklären. So passt die über das Deutsche erschlossene ‚Lanze‘ gut zum Ritter. Als Brainstorming können wir nun weitere Begriffe sammeln, die unsere SuS mit ‚Ritter‘ assoziieren – das Fantasygenre dürfte uns hier als populäre Kunstform intermedial zu Hilfe eilen. Neben der bereits verstandenen Lanze könnte *adarga* als ‚Schild‘ bzw. Teil der Ritterrüstung erschlossen werden. Bei *rocín* dämmert uns womöglich nun doch das (Streit-)Ross, allein der *galgo* dürfte offenbleiben. Noch nicht sofort entscheiden können wir, ob Don Quijote als ernstzunehmender, edler Ritter eingeführt wird oder ob Textdetails eher für die ironische Lesart des Wörterbuchs sprechen. Sehr ‚großzügig‘ (eine Semantik des Adjektivs *hidalgo*, s.o.) kann er aber wohl gar nicht sein, wenn er bereits $\frac{3}{4}$ seiner Einkünfte auf das eigene Essen verwenden muss.

La Mancha sowie eine entsprechende Internetrecherche zu *hidalgo* jenseits der Wörterbücher sollen uns an dieser Stelle weiterhelfen. Als Sozialform bietet sich eine Partner- oder Kleingruppenarbeit an. Im Anschluss sollen die Ergebnisse präsentiert und gemeinsam diskutiert werden. Sinn und Zweck der Diskussion wird sein zu klären, ob uns die Recherchen beim Verstehen des Romananfangs nun weiterhelfen, welche Details also etwas im Roman erschlossen haben bzw. was wir nicht (sinnvoll) oder zumindest noch nicht mit dem Roman in Verbindung bringen können.

Die Lehrperson vergibt je nach Klassenstärke – ich gehe für Spanisch in der Oberstufe von überschaubaren Gruppengrößen aus – entweder die Rechercheaufgaben für eine Partner- oder Gruppenarbeit (auf Kleingruppen achten!). Wir kommen auch bei kleinen Kursen wohl nicht umhin, die Arbeitsaufträge mehrfach zu vergeben, da wir kaum mit nur zwei Kleingruppen auskommen werden. Dies bietet aber auch Chancen, da neben einigen Überschneidungen bei der Recherche auch Unterschiede und Ergänzungen in der anschließenden Präsentation und Diskussion sichtbar werden.

Der Arbeitsauftrag sollte präzise formulieren, dass allein eine Kurzpräsentation verlangt wird und dass bei allem, was vorgestellt wird, die Frage relevant bleibt, ob diese Informationen etwas zu unserem Verstehen des Romananfangs beitragen, dass aber darüber auch das Plenum

nach der Präsentation gemeinsam diskutieren wird. Spezifisch kann für die einzelnen Begriffe noch festgehalten werden, dass der Fokus im Falle von *hidalgo* auf der Begriffsgeschichte und bei La Mancha auf der Auswahl von Bildern liegen soll, die einen zentralen Aspekt (dieser spanischen Region) illustrieren.

Grupos A: ¿Qué es un hidalgo? ¿Qué significaba la palabra en la Edad Media y en el tiempo de Cervantes?

Grupos B: Escoged tres detalles de la región mencionada en la novela –La Mancha– y argumentad por qué pueden ser relevantes estos tres detalles para la novela.

Bei *hidalgo* kam uns bereits ein relativ beliebiges, zweisprachiges Wörterbuch unserer Gegenwart zu Hilfe. Die Kleingruppe soll nun aber fokussiert Informationen recherchieren, die uns erklären, was der Begriff im Mittelalter und v.a. zu Zeiten von Cervantes, also *historisch*, bedeutete. Die Basis dieser Recherche darf die spanischsprachige Wikipedia bilden. Es ist aber gerade nicht nötig, dass die SuS den gesamten, umfangreichen Artikel zu *hidalgo* auswerten; vielmehr sollen sie ja entscheiden, was allen im Anschluss ein besseres Verständnis des Romananfangs ermöglicht. Denkbar wären Präsentation und Diskussion (in eigenen Worten) folgender Passagen und Auszüge des Artikels. Dieser bestätigt, was wir bereits dank des Wörterbuches wissen, entfaltet dies aber historisch substantieller:¹⁸ „Hidalgo, hijodalgo, fidalgo (del castellano antiguo, y común en literatura) o infanzón es un noble“. Noch Ende des 18. Jahrhunderts, also fast zwei Jahrhunderte nach der Veröffentlichung des *Quijote*, zählte man in Spanien weniger als 5% der Gesamtbevölkerung, die als *hidalgos* gelten durften.¹⁹ Es dürfte klar werden, dass Don Quijote trotz seiner eher ‚mageren‘ Einkünfte zu einer kleinen Oberschicht zählte. Allerdings wird auch deutlich – wenn wir darüber nachdenken bzw. dieses Nachdenken bei den SuS anregen –, dass diese ‚Oberschicht‘ anders als heute

¹⁸ Ich folge in meiner Kommentierung des Wikipedia-Artikels der Leserichtung von oben nach unten.

¹⁹ „El censo de 1787 contaba en España 480.589 vecinos hidalgos (cabezas de familia) sobre una población de 10.268.150, por lo que se estima que suponían menos del 5 % del total.“ (Ebd.)

funktionierte: Reichtum war nicht zwingend – s. Don Quijote –, um *hidalgo* und damit einer von wenigen zu sein. Diese relative Armut der *hidalgos* ist dabei laut Wikipedia seit langem als Semantik mit dem Begriff verbunden:

Literariamente los hidalgos han sido caracterizados fundamentalmente como nobles con escasos o nulos bienes, pero exentos del pago de determinadas obligaciones tributarias (el impuesto llamado pecho, que pagaban en cambio los plebeyos o pecheros) y con derecho a portar armas ya que el rey podía pedirles en cualquier momento una prestación militar.

Auch bei der Arbeit am Wikipedia-Artikel erinnern wir die SuS an ‚unsere‘ Texterschließungstechniken, also die Konzentration auf das, was erschlossen und verstanden werden kann, ohne in eine panische Internetrecherche zu allen unbekannten Wörtern zu verfallen. Im eben angeführten Zitat ist eine unbekannte, aber leicht erschließbare Wendung der Knackpunkt, denn „nulos bienes“ dürfte nach kleiner Denkpause eingängig sein: Die meisten *hidalgos* verfügten über ‚Null Güter‘. Don Quijote wird dadurch immer stärker als privilegierter Mann des Adels, aber mit ärmlichem Hausstand sichtbar. Die im zweisprachigen Wörterbuch bereits erkannte Ironie des *hidalgo pobre* wird durch Wikipedia nun auch kulturgeschichtlich bestätigt: Der *hidalgo* ist zu einem gewissen Grad im Spanischen sprichwörtlich arm. Don Quijote ist also ein ‚armer Landjuncker‘. Aber auch seine Privilegien erklärt uns Wikipedia:

Esta condición social [= la de ser hidalgo] llevaba aparejados ciertos deberes y privilegios. Era su obligación mantener caballo y armas, así como recibir periódicamente preparación militar, a fin de acudir a la guerra en el momento en el que el rey le llamase. Como contrapartida, entre otros privilegios, estaba exento de pago de ciertos tributos.

Don Quijote muss also bestimmte ‚Tribute‘, moderner könnten wir auch an Steuern (*impuestos*) denken, nicht zahlen. Zugleich ist mit seinem Stand, seiner „condición social“ (die uns das Romanincipit bereits erläutert hat: „[q]ue trata de la *condición*...“) eine Reihe von Verpflichtungen („deberes“, „obligación“) verbunden: Er muss Waffen und zumindest *ein*

Pferd unterhalten (*mantener*). Wir befragen daraufhin nochmals das Incipit: Unterhält Don Quijote als braver *hidalgo* Pferd und Waffen? Wo finden sich Pferd und Waffen im Text? Die Waffen hatten wir schon erkannt, die Lanze war hier einschlägig, *adarga* wird auch Teil der Bewaffnung oder der Rüstung sein. Wenn wir erneut an die Kenntnisse unsere SuS aus dem Fantasy-Genre appellieren, dürfte sicher jemand den ‚Schild‘ vorschlagen, den ein mit der Lanze anreitender Ritter unbedingt benötigt, um sich vor der Lanze des Gegners zu schützen. Jetzt könnte uns auch endlich *rocín* als ‚Ross‘ dämmern. Also ja, Don Quijote erfüllt seine (Minimal-)Pflichten als *hidalgo*. Viel mehr muss aus dem Wikipedia-Artikel nicht erhoben werden. Eine weitere Stelle bestätigt nochmals den Adel, aber zugleich den niederen und ärmlichen Adel der *hidalgos*. Das Wörterbuch benötigen auch hier die SuS nicht, da ein Link zu einem weiteren Wikipedia-Artikel uns das unbekannte Wort *escudero* erläutert:

Hidalgo –sin más locuciones–. El hidalgo de sangre, también llamado escudero (si ejercía ese oficio para otro noble o *ricohombre* magnate que lo fuera aun sin título) o infanzón donde era usanza, era aquel a quien la nobleza le venía por descender de quienes habían disfrutado de ella desde tiempo inmemorial.

Viel mehr als ein ‚Knappe‘ waren also die meisten *hidalgos* nicht. Und der Knappe, das wissen wir aus Fantasy- und Historienfilmen bzw. -serien, war (noch) kein Ritter. Ist nun also Don Quijote Ritter oder nicht? Die Fragezeichen mehren sich, wir müssen sie aushalten. Wikipedia kann aber natürlich nicht schließen, ohne auf unseren Roman zu verweisen, der den *hidalgo pobre* in der spanischen Populärkultur (!) unsterblich gemacht hat. Für unseren SuS wird darüber auch die interkulturelle Bedeutsamkeit dieser literarischen Figur in Spanien spürbar:

En la cultura popular

Miguel de Cervantes sitúa como protagonista de su obra inmortal *Don Quijote de la Mancha* al hidalgo Alonso Quijano.

Wir können nun einen möglichen Dissens beim Textverstehen des Incipits erneut angehen: Ist der Romanheld eher reich oder eher arm? Wenn

wir so fragen, wirkt dies wie ein geschlossenes Aufgabenformat. Die korrekte, ankreuzbare Antwort scheint „relativamente pobre“ zu sein, doch so geschlossen sind die Antwortoptionen nicht. Aus dem Fantasy-Genre dürften einige SuS eine Vorstellung einer ‚mittelalterlichen‘ oder wie in diesem Falle davon gerade für Don Quijote nicht scharf abgrenzbaren frühneuzeitlichen Gesellschaft haben. Ihnen kann deutlich werden, dass zwar $\frac{3}{4}$ aller Einkünfte („su hacienda“) Don Quijotes allein auf sein Essen aufgewendet werden müssen und dass Linsen wohl auch 1605 kein Luxusdinner war. Wir könnten uns flankierend das ‚Linsengericht‘ in der Bibel, genauer: im Alten Testament, auf Spanisch ansehen: Esau hat Jakob etwas überaus Wertvolles – sein Recht als Erstgeborener – für so etwas Banales und Preiswertes wie einen Teller Linsen verkauft. Die Bibelstelle ist leicht online in verschiedenen Versionen zu finden:

27 Y crecieron los niños, y Esaú fue diestro en la caza, hombre del campo; pero Jacob era varón quieto, que habitaba en tiendas.
 28 Y amó Isaac a Esaú, porque comía de su caza; mas Rebeca amaba a Jacob.
 29 Y guisó Jacob un potaje; y volviendo Esaú del campo, cansado,
 30 dijo a Jacob: Te ruego que me des a comer de ese guiso rojo, pues estoy muy cansado. Por tanto fue llamado su nombre Edom.
 31 Y Jacob respondió: Véndeme en este día tu primogenitura.
 32 Entonces dijo Esaú: He aquí yo me voy a morir; ¿para qué, pues, me servirá la primogenitura?
 33 Y dijo Jacob: Júramelo en este día. Y él le juró, y vendió a Jacob su primogenitura.
 34 Entonces Jacob dio a Esaú pan y del *guisado de las lentejas*; y él comió y bebió, y se levantó y se fue. Así menospreció Esaú la primogenitura.²⁰

²⁰ Spanische Bibelübersetzungen sind für die SuS leicht im Internet auffindbar (hier: <https://www.biblia.es/biblia-buscar-libros-1.php?libro=genesis&capitulo=25&version=rv95> – letzter Zugriff: 14.11.2025); das Linsengericht habe ich kursiv hervorgehoben. Damit unsere SuS nicht von falschen Vorstellungen ausgehen, können wir darauf hinweisen, dass zu Zeiten von Cervantes die Bibel in katholischen Landen noch auf Latein gelesen wurde. Vielleicht bietet sich in Lateinklassen eine kleine Kooperation mit dem Lateinkollegen an? Man könnte die Bibelstelle im Lateinunterricht in der Fassung der Vulgata lesen und kommentieren. Da diese lateinische Bibelübersetzung deutlich einfacher syntaktisch konstruiert, als dies Caesar oder Cicero in der goldenen Latinität taten, könnte diese

Von dieser Passage der im 17. Jahrhundert in Spanien allgegenwärtigen Bibel ausgehend, ist das Linsengericht im Christentum sprichwörtlich geworden. Auch Don Quijote ist diese günstig zu habende, ja ‚billige‘ Hülsenfrucht regelmäßig. Von Reichtum kann also keine Rede sein. Doch verfügt Don Quijote über eine *hacienda*. Die Recherche hat gezeigt: Er ist von Adel, wenn auch von niederem Landadel. Es gab also gewiss viele Menschen seiner Zeit, die deutlich ärmer als er waren, die z.B. über gar keine *hacienda* verfügten oder die bei Wikipedia genannten Steuern entrichten mussten. Die kleine Recherche im Internet hat also einiges mehr an Textverstehen ermöglicht und uns eine Fülle historischen wie kulturellen Wissens zumindest gezeigt, von der Ordnung einer prämodernen Gesellschaft bis hin zur Bibel im ‚katholischen‘ Spanien.²¹

Als zweiter Arbeitsauftrag zu La Mancha ist eine gelenkte Internetrecherche denkbar, die mit einer freien Bildersuche im Netz kombiniert wird. Wir können wie bei *hidalgo* auf den entsprechenden Artikel in der spanischen Wikipedia (gelenkt) verweisen bzw. die SuS La Mancha in der spanischen Wikipedia suchen lassen. Zusätzlich bietet z.B. auch die offizielle, der Förderung des Tourismus gewidmete Seite der autonomen Re-

Bibelstelle ein Erfolgserlebnis für SuS darstellen, da man leicht den Eindruck gewinnt, hier einmal ohne großen Übersetzungsaufwand einen lateinischen Text *lesen* zu verstehen: „[27] Quibus adultis, factus est Esau vir gnarus venandi, et homo agricola : Jacob autem vir simplex habitabat in tabernaculis. [28] Isaac amabat Esau, eo quod de venationibus illius vesceretur : et Rebecca diligebat Jacob. [29] Coxit autem Jacob pulmentum : ad quem cum venisset Esau de agro lassus, [30] ait : Da mihi de coctione hac rufa, quia oppido lassus sum. Quam ob causam vocatum est nomen ejus Edom. [31] Cui dixit Jacob : Vende mihi primogenita tua. [32] Ille respondit : En morior, quid mihi proderunt primogenita? [33] Ait Jacob : Jura ergo mihi. Juravit ei Esau et vendidit primogenita. [34] Et sic, accepto pane et lentis edulio, comedit et bibit, et abiit, parvipendens quod primogenita vendidisset.“ (<https://vulgata.online/> – letzter Zugriff: 14.11.2025; die Entscheidung, ob mit dieser Online-Edition gearbeitet werden kann, obliegt den Kolleginnen und Kollegen der Religionslehre bzw. der Klassischen Philologie.)

²¹ Eine Kooperation mit anderen Fächern wäre zu überlegen, wenn wir z.B. den Kollegen oder die Kollegin der katholischen bzw. auch protestantischen Religionslehre in ein gemeinsames Lehrkonzept oder ein Projekt einbinden.

gion Castilla-La Mancha eine Fülle von Informationen, die gerade für Besucher und Touristen von Interesse sein könnten.²² Die Bildersuche ist davon ausgehend frei, es ist Aufgabe der SuS, eine Auswahl an Bildern zu treffen, bei denen sie begründen, warum diese Bilder aus La Mancha uns einen Erkenntnisgewinn bei der Romanlektüre verschaffen. Um einer beliebigen Bilderflut, die im Anschluss nur illustrativ gezeigt wird, entgegenzuwirken, sollten wir eine Eingrenzung, z.B. auf drei bis vier Bilder einfordern, die im Rahmen der Kurzpräsentationen kommentiert werden. Die Aufmerksamkeit der SuS wird sowohl in den informierenden Texten bei wikipedia.es und der Region Castilla-La Mancha als auch bei der freien Bildersuche darauf gelenkt, dass die literarische Figur des Quijote in unserer Aktualität eng verbunden mit La Mancha bleibt und auch touristisch angepriesen wird. Man stößt ohne großen Aufwand auf die – durch Cervantes' Roman – berühmten Windmühlen und erfährt, dass La Mancha eine bis heute stark landwirtschaftlich sowie durch weite und im Sommer trockene, karge Landschaften geprägt ist. Sollte die Bildersuche und -präsentation bei unseren SuS nicht so ergiebig ausfallen, sind wir gut beraten, selbst auch zwei bis drei Bilder an die Wand zu werfen, die folgende Aspekte in der gemeinsamen Bildbeschreibung unterstreichen: La Mancha ist heute eine in erster Linie landwirtschaftlich und touristisch geprägte Region. Die v.a. im Sommer sichtbare Kargheit zeigt, dass zu Don Quijotes Zeiten keine großen Reichtümer der dort lebenden Menschen zu erwarten waren. Der ‚Frugalismus‘ des Ritters von der traurigen Gestalt wird im Spiegel karger Landschaften nochmals sichtbar. Große Städte finden wir in La Mancha kaum, auch wenn Toledo als die mittelalterliche Hauptstadt des Königreichs Kastilien zu ihr gezählt wird. Dass Don Quijote nicht in einer großen Stadt, sondern „en algún lugar“ lebt, wissen wir bereits.

Die Herkunft des Toponyms ‚La Mancha‘ ist – so wikipedia.es – umstritten. Eine versuchte Herleitung aus dem Arabischen ist für uns dennoch in zweierlei Hinsicht interessant:

²² Vgl. <http://www.turismocastillalamancha.es> – letzter Zugriff: 14.11.2025. Wir werden dort mit einer intertextuellen Anspielung auf den ersten Teilsatz des *Quijote* begrüßt („En un lugar de tu vida“) und auf einen eigenen Menüpunkt „Cervantes“ verwiesen.

La teoría más extendida estipula que *La Mancha* procede de la lengua árabe durante la ocupación musulmana de la península ibérica, y que procede el topónimo “Mancha”, pronunciado como *Manxaf* o *Al-Manshaf* المَنْشَف, que se traduce como “tierra sin agua”, o *Manya* como “alta planicie” o “lugar elevado”.

Da weite Teile der Iberischen Halbinsel bis 1492 (mit abnehmender Tendenz) muslimisch beherrscht waren, kann eine erste Brücke zu dem Themenfeld *Conquista/Reconquista/Al-Andalus/Andalucía* geschlagen werden, das in vielfältigen Metamorphosen immer wieder auch Rahmenthema in der Oberstufe verschiedener Bundesländer ist.²³ Der Romananfang des *Quijote* bietet uns hierzu aber noch nichts an – im weiteren Verlauf der Erzählung würde aber der Islam, die arabische Sprache und Vergangenheit sehr wohl immer wieder aufgerufen, sei es über den maurischen Chronisten Cide Hamete Benengeli, muslimisch-, orientalische Figuren wie die frisch zum Christentum konvertierte Zoraida, der des Landes verwiesene (Re-)Immigrant und Moriske Ricote oder seine (un-)glückliche Tochter Ana Félix in beiden Teilen des Romans.²⁴ Die angenommene arabische Etymologie von La Mancha lässt all dies ein wenig aufblitzen; inhaltlich unterstreicht sie, was uns die Geografie der Region nochmals vor Augen stellt: Als „tierra sin agua“ wird Kargheit und Armut plastisch.

Der ‚berühmte‘ Edelmann Don Quijote stammt also aus einer kargen und ärmlichen, ländlichen Region, die wenig gemein hat mit den Metropolen Spaniens, die schon zu Cervantes’ Zeiten großstädtisch genannt werden konnten: Sevilla, Barcelona und andere mehr. Er ist eindeutig ein

²³ Vgl. z.B. das fachdidaktische Themenheft *Das Erbe der Mauren (Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch 34 [2011])*.

²⁴ Auch eine dieser in sich abgeschlossen wirkenden Erzählungen im Roman dürfen sich gut für eine (weitere) exemplarische Tiefenbohrung mit SuS eignen. Die Zoraida-Episode, erzählt von ihrem spanischen Geliebten, findet sich in Teil I, Kap. XXXIX-XLI und setzt mit einem Zitat des ersten Satzes des Romans ein: „En un lugar de las montañas de León [...]“ (CERVANTES, *Don Quijote*, 464); Don Quijote und sein Knappe Sancho Panza treffen im zweiten Teil zunächst auf Ricote, einen illegal aus dem erzwungenen Exil heimkehrenden Morisken (II, LIV) und später auf seine Tochter, Ana Félix, als osmanischen Piratenkapitän wider Willen und schon mit dem Strick um den Hals (II, LXIII). Vgl. zu den muslimischen Figuren in beiden Romanteilen z.B. GRÜNNAGEL, *Das Maurenbild im Werk von Cervantes*.

‚armer Landjunker‘, der gerade noch die allernötigsten Waffen und Utensilien ‚im Schrank‘ stehen hat, um seinen Status als *hidalgo* aufrechtzuerhalten. Mehr als *ein* Pferd und *ein* Hund (*galgo*) sowie eine strenge Diät sind aber mangels Ressourcen nicht möglich. Dies wäre doch ein bereits vertieftes Textverstehen des Incipit, das sich aber weiterhin konsequent einer Wort-für-Wort-Auflösung – die keine wäre! – verweigert. Vielleicht fragen aber die SuS nun gar nicht mehr nach *salpicón* oder dem merkwürdigen Tellergericht mit dem wenig schmeichlerischen Namen *duelos y quebrantos*,²⁵ sondern haben – völlig zu Recht – den Eindruck gewonnen, durch eigene, kreative Lektüre und Recherche ‚wirklich‘ einiges verstanden zu haben. Diesen Moment sollten wir auch in der Klasse als Leistung kommunizieren und festhalten, um das oft postulierte, besonders motivierende Moment einer authentischen Textlektüre zu unterstreichen.²⁶

Bei einem ersten Versuch, den Romananfang zu verstehen und dabei unbekannte Wörter zu erschließen, sind manche SuS vielleicht auf zunächst merkwürdige Ideen gekommen: Hat *la Mancha* etwas mit dem ‚Fleck‘ zu tun? Kommt *hidalgo* etwa von *algo*? Über beide Hypothesen wurde womöglich sogar gelacht. Nach der Internetrecherche wird aber deutlich, dass diese Hypothesen ihre Berechtigung hatten: *hidalgo* scheint eine Verkürzung bzw. Verschleifung von *hijo de algo* zu sein, also der basalen Bezeichnung für den Adel, die Nietzsches Zarathustra (wohl ironisch?) aufruft: „[v]on Ohngefähr“.²⁷ Ähnlich ‚bedeutend‘ sind auch die

²⁵ Von dem auch ein großer Gelehrter der Romanistik wie Neuschäfer nicht sagen kann, welche Bewandtnis es damit genau hat: „*los duelos y quebrantos*: vermutlich eine Fastenspeise.“ (CERVANTES, *Don Quijote de la Mancha*, 7, Anmerkung zu Z. 16)

²⁶ Vgl. zur Begründung authentischer Texte und ihres motivationsfördernden Potenzials im FSU z.B. den einführenden Problemaufriss von Klippel, „Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung“, 318f. Man könnte gegen den *Quijote* nun einwenden, dass er zwar authentische (schriftlich-rhetorisierte) Sprachverwendung um 1605 ausstellt, aber heute obsolet sei. Dem darf entgegen-
 werden, dass aus einer interkulturellen Perspektive der Roman von Cervantes – so auch die bereits zitierte Wikipedia – weiterhin Kernbestand spanischer und spanischsprachiger (Populär-)Kultur ist und daher sehr wohl einen authentischen Unterrichtsgegenstand mit Lebensweltbezug vorstellt. Der hier vorliegende Versuch setzt darauf, dass die Sprache des *Quijote* auch heute von fortgeschrittenen Lernenden des Spanischen erschlossen werden kann.

²⁷ NIETZSCHE, *Also sprach Zarathustra*, 155 (III, „Vor Sonnen-Aufgang“). Der Philosoph ergänzt ebd.: „[D]as ist der älteste Adel der Welt [...]“.

spanischen *hidalgos* als niederer Adel, von denen sich seit dem Mittelalter der mittlere Adel – die eigentlichen Ritter (*caballeros*) – und der Hochadel als *grandes de España* deutlich abhoben.²⁸

Ob La Mancha etymologisch wirklich etwas mit ‚Fleck‘ zu tun hat, scheint zwar fraglich; dies hat aber den ersten Übersetzer des *Quijote* ins Deutsche nicht von einer wörtlichen Übertragung des Romantitels abgehalten: *Junker Harnisch aus Fleckenland*.²⁹ Diese Übersetzung aus der Epoche des Barock ist auch insofern für den Spanischunterricht von Interesse, da erst sie offenlegt, was wir sonst als vermeintlichen Eigennamen leicht überlesen: ‚Quijote‘ ist ein Lexem mit einer bestimmten Semantik, bezeichnete es doch einen Teil der Ritterrüstung.³⁰

Komplexität aushalten

Je nach verfügbarer Zeit lässt sich noch weiter an dieser Textstelle, aber natürlich auch weiter am Roman arbeiten. Hier sollen ausleitend ein paar weitere Optionen skizziert werden. Ein Blick zurück auf den ersten (Teil-)Satz des Romans, genauer gesagt: auf den ersten Satz der *historia*, also nach den Paratexten wie z.B. dem Prolog, mag lohnend sein. Dieser Satz ist weltberühmt. Fast jeder Spanier dürfte ihn zitieren können: „En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...“ Doch was er bedeutet, bedeuten könnte, bleibt ein notwendiges Rätsel, eine Leerstelle, die der Roman auch in seinen beiden Teilen bis 1615 nicht füllen

²⁸ Mit dem Herzogsehepaar (*los duques*) tritt im zweiten Teil auch der Hochadel in den Roman und treibt sein eigenes, belustigtes oder gar grausames Spiel mit unserem armen Landjunker (vgl. z.B. CERVANTES, *Don Quijote*, II, XXXIII).

²⁹ *Don Kichote de la Mantzscha, das ist: Juncker Harnisch auß Fleckenland* (1648). Online über z.B. Google Books recherchierbar:

https://books.google.de/books?id=7NMAAAAAAAAJ&pg=PA5&hl=fr&source=gs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false – letzter Zugriff: 14.11.2025.

³⁰ COVARRUBIAS, s.v. *Quixotes*: „en el arnes las pieças, que cubren los muslos“ (<https://books.google.de/books?id=K10MjdL7pGIC&printsec=frontcover&hl=de#v=onepage&q&f=false> – letzter Zugriff: 14.11.2025). Einen strukturell vergleichbaren Scherz erlaubte sich Mel Brooks in seiner Star-Wars-Persiflage *Spaceballs* (1987), wo er Lord Helmchen / Dark Helmet als Darth-Vader-Lookalike auftreten lässt.

wird: Wer spricht da eigentlich? Wer erzählt? Dass nicht der Autor Cervantes erzählt, darauf müssen wir ggf. unsere SuS nochmals mit Hilfe des Literaturunterrichts im Deutschunterricht sanft stoßen. Ist dieses sehr renitent sich haltende Missverständnis ausgeräumt, wird überhaupt erst das Rätselhafte des Incipit sichtbar: Wer spricht – nach Genette? Der Erzähler verliert sich schon nach wenigen Kapiteln in einem Kaleidoskop konkurrierender Instanzen bis hin zum bereits genannten maurischen ‚Chronisten‘ Cide Hamete Benegeli. Nicht einmal das Verb ‚querer‘ nebst Negation ist dabei unschuldig, denn zumindest zwei Lesarten sind denkbar: ‚Mag‘ der Erzähler sich nicht an den Wohnort Don Quijotes erinnern, weil er diesen Ort nicht ausstehen kann oder bedeutet dies eher, dass er den Ort für irrelevant einschätzt? Und wenn er den Ort nicht in die Erinnerung zurückrufen will, dann bleibt die Frage offen, was in diesem Ort vorgefallen ist, auf dass diese Erinnerung blockiert werden muss. In der rhetorischen Komposition des Romananfangs dient diese Leerstelle als eine ironische Wendung, denn wenn Don Quijote doch so „famoso“ ist, warum will sich der Erzähler dann nicht einmal an seine Herkunft erinnern? Und wenn Don Quijote berühmt (für wen?) wäre, warum bleibt dann auch der Leser bei der Bestimmung dieses Geburtsortes außen vor? Was meint überhaupt „famoso“ in diesem Kontext? Wird Don Quijote nicht dadurch berühmt, dass nun mit diesem ersten Satz seine Geschichte überhaupt erst erzählt wird?

Nachdem ein erstes Textverstehen erarbeitet und eklatante Missverständnisse ausgeräumt wurden, kann am Problemfeld der ‚Berühmtheit‘ weitergearbeitet werden: Die SuS erhalten den Auftrag, alle Adjektive der Textstelle herauszuschreiben und sich zu fragen, ob und wenn ja, wie das alles zusammenpasst. Dies dürfte auch auf Zuruf an der Tafel funktionieren. Wir kommen dann zu folgender Liste: *ingenioso*, *famoso*, *antiguo*, *flaco*. Auch wenn v.a. *ingenioso* eine überaus schillernde und schwer verständliche Semantik aufweist,³¹ scheint es doch positiv konnotiert und

³¹ Covarrubias führt zum Ingenium aus: „Vulgarmente [also nicht auf Latein, das Covarrubias zunächst bemüht] llamamos ingenio una fuerza natural de entendimiento, investigadora de lo que por razón y discurso se puede alcanzar en todo género de ciencias, disciplinas, artes liberales y mecánicas, sutilezas, invenciones y engaños.“ (*Tesoro*, s.v. *ingenio*) Auch das will bei Lichte betrachtet nicht recht zu einem Ritter passen.

damit auch passend zu *famoso*: Im *in-genium* steckt *genium*, was SuS vielleicht über die modernen Assoziationen *genio* und *genial* in seiner Semantik errahnen können. Anders verhält es sich mit dem alten, womöglich auch ver-alteten Kriegsgerät, das bei Don Quijote ‚im Schuppen‘ steht. Auch das ‚dürre‘ Ross zeigt erneut die knappen Ressourcen des ‚Ritters‘: Zu seiner vermeintlichen ‚Berühmtheit‘ steht all dies in einem merkwürdigen Kontrast und Spannungsverhältnis.

Wir können uns davon ausgehend – je nach Zeitfenster – noch an den Textrest des ersten Abschnitts des Romans wagen:

5 El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mesmo, y los días de entresemana se honraba con su valorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años. Era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador, y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.³²

10

Wir dürfen ggf. erneut etwas modernisierend in das Spanische des 17. Jahrhunderts eingreifen, also *della* in *de ella* auflösen, *mismo* für *mesmo* setzen. Zwingend ist aber auch das nicht, da diese Formen leicht zu erschließen sein dürften. Damit sich für das gegenwärtige Spanisch nichts einprägt, was wir als ‚falsch‘ korrigieren müssten, könnten wir aber für *un ama* (Z. 3) votieren.

Die SuS sollen in einem ersten Schritt mit einem Textmarker allein die Stellen markieren, die sie verstehen – die Farbe ‚grün‘ bietet sich an. In einem zweiten Schritt kann mit ‚gelb‘ das markiert werden, bei dem eine Hoffnung besteht, es aus Bekanntem zu erschließen. Rot könnte markiert

³² CERVANTES, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, I, 97f.

werden, was unverständlich, aber zugleich unabdingbar für das Verstehen des Textes wirkt. Unmarkiert bleibt, was wir überlesen wollen bzw. müssen, da keine Erschließungstechniken greifen. Der Auszug könnte dann so ähnlich wie die folgende Bearbeitung aussehen:

El resto della concluían sayo de velarte, calzas de velludo para las fiestas, con sus pantuflos de lo mesmo, y los días de entresemana se honraba con su valorí de lo más fino. Tenía en su casa una ama que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y un mozo de campo y plaza, que así ensillaba el rocín como tomaba la podadera. Frisaba la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años. Era de complexión recia, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador, y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el sobrenombre de Quijada, o Quesada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque por conjeturas verosímiles se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración dél no se salga un punto de la verdad.

Um nach intensiver Erschließungsarbeit erneut zu verdeutlichen, wie produktiv gerade auch das konsequente Überlesen dessen, was wir partout nicht verstehen, sein kann, lässt sich aus dem Auszug ein Lückentext anfertigen, der nur das aufführt, was unsere SuS mutmaßlich gut verstehen können. Auch in diesem Lückentext wird ein Textverstehen möglich, das relativ nah am Original bleibt. Hier die Probe aufs Exempel:³³

El resto [...] concluían [S y C] para las fiestas, con sus pantuflos [...], y los días [...] se honraba con [V] de lo más fino. Tenía en su casa [una persona A] que pasaba de los cuarenta, y una sobrina que no llegaba a los veinte, y [una tercera persona M] [...], que [hacía cosas que no se entienden, por ejemplo con el rocín, o sea, con el caballo]. [...] la edad de nuestro hidalgo con los cincuenta años. Era [...] seco de carnes, [...], gran madrugador, y amigo de la caza. Quieren decir que tenía el [...] nombre de Quijada, o Que-

³³ Auch diese Erkenntnis ist alles andere als neu. Wiederum Nuttall hat dies bereits in den 1980ern überzeugend herausgearbeitet (vgl. *Teaching Reading Skills*, 65).

sada, que en esto hay alguna diferencia en los autores que deste caso escriben; aunque [...] se deja entender que se llamaba Quejana. Pero esto importa poco a nuestro cuento; basta que en la narración [...] no se salga un punto de la verdad.

Welche Lesestrategien setzen unsere SuS im Einzelnen ein?

della/ de ella: aus dem bereits verstandenen, eben erarbeiteten Kontext wird *hacienda* ergänzt. Dann wird klar, das nun aufgezählt wird, wofür das letzte Viertel der Einkünfte verwendet wird.

Pantuflos kann als ‚Pantoffeln‘, ein kaum ‚ritterlich‘ zu nennendes Schuhwerk,³⁴ aus dem Deutschen erschlossen werden. Daraus lässt sich als Hypothese ableiten, dass die gesamte Aufzählung der Kleidung des Ritters gewidmet ist, was auch lebensweltlich Sinn ergibt: Was braucht der Mensch neben Essen und einem Dach (*su casa*) über dem Kopf? Kleidung.

Deutlich wird, dass drei Menschen in seinem Haus leben: *sobrina* dürfte als Lexem bekannt sein, die *ama* muss zur Not angegeben oder nachgeschlagen werden, da diese Haushälterin erneut auf den Stand des ‚Ritters‘ als Adligen verweist. ‚Rocín‘ muss jetzt nachgeschlagen werden, da das Wort zum zweiten Mal auftaucht und wir es vielleicht immer noch nicht erschließen können. Wenn deutlich wird, dass es sich um ein Pferd handelt und wir aus dem Trikolon von *ama*, *sobrina* und *mozo* darauf schließen, dass auch der *mozo* ein Mensch ist, der so dies und das, z.B. mit dem Pferd tut, sind wir nahe dran, den *mozo* als (Pferde-)Knecht und Diener zu verstehen. Darauf folgt das berühmte literarische Porträt Don Quijotes. Wichtig ist dabei sein Alter, zu dem sich ein Rechercheauftrag an der Grenze zum Geschichtsunterricht anbietet: Wie alt wurden Menschen mutmaßlich im 17. Jahrhundert? Ab wann galt man als ‚alt‘? (Wie sehen wir das heute?) Alterität kann hier sichtbar werden.

³⁴ Covarrubias erklärt uns, dass über die aus dem Französischen entlehnten ‚Pantoffeln‘ erneut das (weit) fortgeschrittene Alter Don Quijotes unterstrichen wird: „Calzado de gente anciana [...] es nombre francés, *pantoufles*[.] (Tesoro, s.v. *pantuflo*; Kursivierung im Original, Unterstreichung CG)

Viel verstehen wir vom eigentlichen Porträt nicht und auch das, was wir als Vokabeln eigentlich leicht verstehen, bleibt von mehr als nur einem Hauch Unverständnis umweht: Was soll es bedeuten, dass der Ritter von ‚trockenem Fleische‘ war? Hatte er – modern gesprochen – trockene Haut? Und hat das eine Bedeutung für das Verstehen dieser literarischen Figur?³⁵ Einfacher wird es wieder bei *gran madrugador*, das sich aus *madrugada* gut erschließen lässt: *alguien que se levanta muy temprano, alguien a quien le gusta levantarse muy temprano*. Falls *caza* unbekannt oder mit *casa* (*seseo*) verwechselt werden sollte, muss es angegeben oder nachgeschlagen werden, da auch diese Stelle nochmals den Stand des Don Quijote unterstreicht: Er darf jagen, weil er adlig ist. Die Jagd war eine der erlaubten und sehr beliebten Beschäftigungen des Adels bis hinauf zum König selbst; ein oder zwei Gemälde von Velázquez könnten das illustrieren.³⁶

Der Schluss dieses ersten Absatzes ist auf einer Wortschatz- und Syntaxebene relativ leicht zu verstehen, dennoch bleiben viele Fragen offen. Diese Fragen zu markieren, ist wichtig, damit unsere SuS ein Gespür dafür erhalten, dass Texte nicht allein über Vokabeln und Grammatik verstanden werden, sondern dass es – gerade bei literarischen Werken – weitere Ebenen und auch Lücken bzw. Leerstellen des Verstehens gibt: Wir erfahren den (Nach-)Namen (*sobrenombre*) des Romanhelden. Doch obwohl er so berühmt (*famoso*) sein soll, steht nicht einmal ohne Aufwand fest, wie er denn heißt. Die Autoren, die irgendwo angeblich bereits über ihn geschrieben haben, sind sich uneins, allein ‚unser‘ Autor erschließt (*por conjeturas*) diesen Namen, aber nur, um gleich im nächsten Satz klipp und klar festzuhalten, dass der Name eigentlich auch völlig ‚egal‘ für diese Geschichte ist. Ist Herr Quejena nun also *famoso*? Falls ja, warum ist man sich schon bei seinem Familiennamen uneins? Und warum spielt der Name überhaupt keine Rolle in der Geschichte, in der er doch anscheinend der ‚Held‘ ist? Wie wird er denn zu Don Quijote? Davon

³⁵ Das Porträt des Quijote zeigt den Titelhelden im Einklang mit der Humoralpathologie seiner Zeit als Melancholiker (vgl. z.B. als neuere Arbeit JAVIER DE LA HIGUERA Espín, „*El Quijote y la melancolía*“).

³⁶ Philipp IV., der Sohn des 1605 / 1615 noch regierenden Königs Philipp III. wird z.B. von Velázquez als Jäger mit Flinte und Jagdhund porträtiert (*Felipe IV cazador*, um 1632-1634).

war noch gar keine Rede! Können wir uns einen ‚berühmten Helden‘ vorstellen, von dem wir weder den Geburtsort (*un lugar de la Mancha*) präzise erfahren, noch den Namen kennen? Wir erleben hier die Stilfigur der Ironie, für die Cervantes besonders berühmt wurde, so dass man sogar von einer *ironía cervantina* spricht.³⁷ Was davon ausgehend von der Versicherung des Erzählers zu halten sei, dass in Folge nichts als die reine Wahrheit berichtet werde, dürfte den SuS deutlich werden: Sie haben ein Beispiel für das Phänomen des ‚unzuverlässigen Erzählers‘ bzw. des ‚unzuverlässigen Erzählens‘ kennengelernt.³⁸ Warum auf eine so merkwürdige Erzählerfigur zurückgegriffen wurde, ist eine Frage für die Literaturwissenschaft, wie die SuS sie als kommende Studierende bei Interesse an der Universität erleben können. Aufgabe der Schule scheint es mir nicht zu sein, hier in die Forschung oder die Literaturtheorie einzuführen. Aufgabe der Schule ist es aber, SuS propädeutisch auf Fragen der Wissenschaft zu führen oder – noch besser – sie diese selbst entdecken zu lassen.³⁹

Was haben die SuS in Auseinandersetzung mit dem ersten Absatz des Quijote gelernt? Welche Kompetenzen wurden im Fremdsprachenunterricht, aber womöglich auch darüber hinaus, gefördert?

Funktional-kommunikative Kompetenz: Leseverstehen wurde über vielfältige Lesestrategien und Erschließungstechniken angeregt. Konsequentermaßen haben wir uns in der Arbeit am Text einem letztlich fruchtlosen, „dekontextualisierte[n] Entziffern von Einzelwörtern“⁴⁰ verweigert. Außerdem wurde sowohl das monologische Sprechen (Präsentation einer Recherche vor der Klasse) wie das dialogische Sprechen (gemeinsame Diskussion zum Roman, zunächst geschützt in der Kleingruppe, dann auch im Plenum) gefördert.

³⁷ Vgl. hierzu z.B. Ehrlichers kurze Beispielanalyse des *Quijote* (*Einführung in die spanische Literatur und Kultur des Siglo de Oro*, 117).

³⁸ Vgl. als kurze, problematisierende Definition zum *unreliable narrator* ZERWECK, „Unzuverlässigkeit, erzählerische“.

³⁹ Vgl. erneut WAGENSCHNIG, *Verstehen lehren*, 48f.

⁴⁰ GRÜNEWALD / KÜSTER (Hgg.), *Fachdidaktik Spanisch*, 156.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz als Verstehen von Alterität; hier: historisch (Alter, Jugend, eine fremde Gesellschaft: Adel mit Privilegien und dennoch kargen Ressourcen); interkulturell ist auch wichtig, den *Quijote* als ein Bildungsgut der gesamten spanischsprachigen Welt – und darüber hinaus! – zu erkennen;⁴¹ soziokulturelles Orientierungswissen zur Geografie Spaniens und zum *Quijote* als Touristenmagnet sowie auch *in nuce* zum Christentum als kulturell prägende Kraft Spaniens bis hin zum (biblischen wie quijotesken) Linsengericht konnte auch erworben werden. Zugleich ist die in aktueller Populärkultur weiterhin virulente Figur des edlen, starken und tapferen Ritters – vielleicht zumindest implizit – brüchig geworden: Was ist von Don Quijote als 50-jährigem, damals bereits altem Mann mit alten Waffen, einem klapprigen Gaul und mageren Einkünften zu halten? Stellen wir uns so einen ‚berühmten‘ Ritter vor? Hier wird Text- und Medienkompetenz wichtig, denn unsere SuS haben eine sehr elaborierte Form (cervantinischer) Ironie als textuelle Technik kennengelernt und ihre Funktion erspürt. Eine eher ‚funktionale‘ Medienkompetenz als *techné* wurde im Rahmen der Internetrecherchen weiter gefördert, z.B. die Bildersuche und die informationsentnehmende, fokussierte Lektüre umfangreicher Wikipedia-Einträge ausgehend von konkreten Arbeitsaufträgen, was auch wiederum die Lesekompetenz ins Mediale gewendet aufruft. Wissenschaftspropädeutisch haben wir uns an einem exemplarischen, historisch informierten Close Reading des Incipit versucht und uns ein Textverstehen an einem authentischen, komplexen (fiktionalen) Text erarbeitet; zugleich können literarästhetische Kompetenzen im engeren Sinn gefördert werden. So wurde ein zentrales Spezifikum des ‚Medium Literatur‘ deutlich: Leerstellen lassen sich entweder mit pluralen Deutungsoptionen oder manchmal in letzter Konsequenz gar nicht zwingend füllen.

⁴¹ Vielleicht lassen wir abschließend unsere SuS das deutsche Fremdwort ‚Don-Quichotterie‘ oder den sprichwörtlich gewordenen ‚Kampf gegen die Windmühlen‘ recherchieren? Auch eine Bildersuche im Internet dürfte reiches Material zu aktueller, u.a. politischer Rezeption der Romanfiguren um Don Quijote und Sancho Panza liefern. Nicht mehr aktuell, dafür aber besonders einschlägig könnte ein Titelbild des *Spiegels* vom 30.10. 2006 sein, das Angela Merkel und Franz Müntefering wenig schmeichelhaft als Sancho Panza und Don Quijote der Großen Koalition zeigt.

Die hier vorgestellten Vorschläge zur Arbeit am Romananfang des *Quijote* sind somit konsequent den „Leitkonzepte[n]“ des aktuellen Fremdsprachenunterrichts an deutschen Schulen wie „Aufgabenorientierung“ und „Bildungsanspruch und Inhaltsorientierung“ verpflichtet und folgen außerdem den weiteren Leitkonzepten der „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ – wenn z.B. Wortschließung aus dem Deutschen oder ein Blick in die Vulgata angeregt wird – und der „Sprachbewusstheit“ – also v.a. die Erkenntnis, dass Sprachen sich historisch wandeln.⁴²

Auch motivational ergeben sich Chancen, nachdem womöglich die Unterrichtseinheit zu Beginn nicht bei allen SuS sofort Begeisterung ausgelöst hat. Gelingt aber das Textverstehen wie hier vorgestellt, dürfte sich bei vielen SuS das Erfolgsgefühl einstellen, den wohl berühmtesten Roman spanischer Sprache angelesen und wichtige Aspekte trotz schwieriger Sprache verstanden zu haben; womöglich wurde auch Interesse geweckt, die offenen Fragen und Leerstellen nicht offen zu halten, sondern versuchsweise durch eigene Lektüre des ersten Teils zu schließen. Wir sollten in der Lage sein, interessierten SuS eine geeignete, ggf. modernisierte Ausgabe zu empfehlen.⁴³ Vielleicht verfügt unsere Schule auch über eine Bibliothek, und wir könnten nachsehen, ob dort etwas Sinnvolles zum *Quijote* steht bzw. ob wir etwas anschaffen dürfen? Schließlich ergaben sich punktuell und fakultativ Kooperationsmöglichkeiten mit weiteren Schulfächern wie Latein und Religion.

⁴² Vgl. zu den genannten Leitkonzepten den kommentierenden Abriss bei GRÜNEWALD / KÜSTER (Hgg.), *Fachdidaktik Spanisch*, Kap. 3.3, 131-146. Weitestgehend ausgespart blieben in dem hier vorliegenden Aufsatz „Heterogenität und Differenzierung“ (vgl. ebd., 146-150), doch böte sich z.B. der Blick in die Vulgata und die vergleichende, interkulturelle Interpretation des ‚Linsengerichts‘ im Christentum und im *Quijote* v.a. für besonders leistungsstarke SuS im Sinne einer reflektierten Binnendifferenzierung an.

⁴³ Neben der Auswahl, die in Reclams Roter Reihe annotiert vorliegt (CERVANTES, *Don Quijote de la Mancha. Selección*), sei exemplarisch auch eine Adaption des *Quijote* empfohlen, vorgenommen vom Erfolgsschriftsteller unserer Gegenwart Arturo Pérez-Reverte (CERVANTES, *Don Quijote de La Mancha*, hg. v. RAE, adaptiert v. ARTURO PÉREZ-REVERTE).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE: *El Ingenioso Don Quijote de la Mancha*, I-II, hg. v. John Jay Allen, Madrid: Cátedra ¹⁹1998 (Letras hispánicas, 100-101).
- *Don Quijote de la Mancha. Selección*, hg. v. HANS-JÖRG NEUSCHÄFER, Stuttgart: Reclam 2007 (= RUB, 19710).
 - *Don Quijote de la Mancha*, hg. v. RAE, adaptiert v. ARTURO PÉREZ-REVERTE, Madrid: Santillana 2014.

Wörterbücher

- COVARRUBIAS HOROZCO, SEBASTIÁN DE: *Tesoro de la Lengua Castellana o Española*, hg. v. IGNACIO ARELLANO / RAFAEL ZAFRA, Madrid: Iberoamericana / Vervuert 2006 [1611].
- MÜLLER, HEINZ / GÜNTHER HAENSCH: *Langenscheidts Handwörterbuch Spanisch, Teil I [Spanisch-Deutsch]*, Berlin / München / Wien u.a.: Langenscheidt 2001.

Sekundärliteratur

- COOK, GUY: *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*, Oxford: Oxford UP 2010.
- EHRLICHER, HANNO: *Einführung in die spanische Literatur und Kultur des Siglo de Oro*, Berlin: Erich Schmidt 2012 (= Grundlagen der Romanistik, 25).
- Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 34 (2011) [Themenheft *Das Erbe der Mauren*].
- GRÜNEWALD, ANDREAS / LUTZ KÜSTER (Hgg.): *Fachdidaktik Spanisch. Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen ²2021.
- GRÜNNAGEL, CHRISTIAN: *Das Maurenbild im Werk von Cervantes*, Heidelberg: HeiDok 2010 (2004) (DOI: 10.11588/heidok.00010557).
- GRUSCHKA, ANDREAS: *An den Grenzen des Unterrichts*, Opladen / Farmington Hills: Barbara Budrich 2010 (= Pädagogische Fallanthologie, 10).
- HIGUERA Espín, JAVIER DE LA: „*El Quijote y la melancolía*“, *Arbor* 189.760 (2013), o.S. (online verfügbar: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.760n2001> - letzter Zugriff: 14.11.2025).

- KLIPPEL, FRIEDRIKE: „Didaktische und methodische Prinzipien der Vermittlung“, EVA BURWITZ-MELZER / GRIT MEHLHORN / CLAUDIA RIEMER u.a. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 2016, 315-320.
- LÖSENER, HANS: „Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung. Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse“, IRIS WINKLER / ULF ABRAHAM (Hgg.): *Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*, Hohengehren: Schneider 2010, 82-97 (online verfügbar: <https://loesener.de/wp-content/uploads/2012/12/loesener-poetisches-verstehen.pdf> – letzter Zugriff: 14.11.2025).
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 2014 (https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/139/KLP_GOSt_Spanisch.pdf – letzter Zugriff: 06.10.2023).
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für alle und keinen*, Stuttgart: Reclam 1993 (= RUB, 7111).
- NUTTALL, CHRISTINE: *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, London: Heinemann 1983.
- WAGENSCHNIEDER, MARTIN: *Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig*, Weinheim / Basel: Beltz 1999.
- ZERWECK, BRUNO: „Unzuverlässigkeit, erzählerische“, ANSGAR NÜNNING (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart/ Weimar: Metzler 1998, 681-682.