

"...EIN SPIEGEL DER WELT"

Zur schulischen Rezeption von Hebel's Kalendergeschichten im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert

Keinem deutschen Dichter kommt der Ruf des Lesebuchautors in dem Maße zu wie Johann Peter Hebel (1760-1826). Ähnlich hoch wird seine Bedeutung als Begründer der Mundartlyrik und als paradigmatischer Vertreter des Texttypus "Kalendergeschichte" bewertet. Auf diesen drei Feldern hat er durchaus "klassifikatorische Funktion" im Sinne Foucaults.

Die schulische Rezeptionsgeschichte Hebels weist bis in die Gegenwart eine erstaunliche Kontinuität auf, denn noch heute finden sich einige seiner Geschichten, wie *Kannitverstan*, *Seltsamer Spazierritt*, *Unverhofftes Wiedersehen* u.a., im literarischen Kanon und bilden auch so noch - in aktualisierender Weise - einen "Spiegel der Welt", was Hebel selbst von einem "wohlgezogene(n)" Kalender fordert. Die rund 300 Kalendertexte Hebels - davon knapp 130 im *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes* von 1811 - entwickelten sich seit ihrem Erscheinen zu einer äußerst fruchtbaren Quelle für Pädagogen und Lesebuchherausgeber, auch wenn zu verschiedenen Zeiten quantitative und qualitative Wandlungen in bezug auf Selektion, Deutung und Wertung zu konstatieren sind.

Definiert man, ohne die durchgehende statische Homogenität der Textselektion zu meinen, "Klassizität" eines Autors als dessen permanente Präsenz und Anerkennung in einem so wichtigen Lebensbereich wie der Schule, dann verdient dieses Prädikat zweifellos am meisten der Kalendergeschichtenschreiber Hebel. Ähnliches trifft nur noch auf die "Klassiker" Goethe und Schiller zu, die als geistige Vertreter des etablierten Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert der höheren Bildung dienen, während Hebel trotz der Zubilligung eines weltliterarischen Rangs für sein narratives Werk nie in Konkurrenz zu ihnen auftritt, sondern ein anderes breites Feld abdeckt, das der "volkstümlichen" und der "elementaren" Bildung. Deren "Bedürfnisse" haben die lebensnahen Kalendertexte Hebels, die humorvollen und lehrhaften Geschichten, die astronomischen und naturkundlichen Sachtexte, die Rechnungsexempel u.a., zu befriedigen. "Elementar" ist hier zwar (im Sinne von propädeutisch) einem allgemeinen Bildungsbegriff zu subsumieren, kann aber auch schultypologisch verstanden werden: So ist Hebel bis heute ein Klassiker im elementaren Bildungsbereich, also von der unteren bis zu den oberen Jahrgangsstufen der Volksschule, zudem im Deutschunterricht der gymnasialen Unterstufe.

In ihrer vielseitigen Verwendung, in allen Lernbereichen des Deutsch- und Schulunterrichts sowie in verschiedenen anderen Fächern, spiegeln die Kalendergeschichten von Anfang an die Entwicklung von Deutsch- und Schulunterricht im weitesten Sinn und sind in ihrem Rezeptionskontext zugleich Abbild der jeweiligen politischen und sozialen Realität bzw. der herrschenden Bildungsvorstellungen. Veränderung von Lebenswelt zeigt sich deutlich in den fluktuierenden Selektions-, Interpretations-, Assimilierungs- und Instrumentalisierungsprozessen, denen sie dauernd unterworfen sind. Dabei kommt der ethischen Dimension als einem offensichtlichen Movens für lebensweltliche Ideale naturgemäß vorrangige Bedeutung zu. Hebels außergewöhnliche schulische Relevanz lässt sich allerdings auch stark von der formalen Seite her begründen - womit nicht nur die brauchbare "Kürze" gemeint ist -, denn seine individuelle narrative Struktur der Moral, seine "graziöse Applikation", eine Mischung aus Exposition und Integration, wird immer stärker, vor allem um und nach 1900, zum literarästhetischen Maßstab erhoben und als adäquate schülergerechte Rezeptionsvorgabe erkannt.

Im folgenden gebe ich im Kontext des pädagogischen Diskurses einen zusammenfassenden Überblick über die schulische Rezeption von Hebels Kalendergeschichten im 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts.¹ Dabei gliedere ich in vier zeitliche Phasen.

1. "Hebels" Kalendergeschichte als Volksliteratur und als elementare Schullektüre in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Hebels Kalenderliteratur gerät mit ihrem Erscheinen, zumindest seit der Sammelausgabe des *Schatzkästleins* (1811), in einen erstaunlichen Rezeptionsprozeß, den allerdings nichts mit der vom Neuhumanismus auf der Suche nach dem Geist des Altertums proklamierten Hinwendung zur "klassischen" Gegenwartsliteratur verbindet. Kurze Geschichten, genuin für die Belehrung und Unterhaltung erwachsener Leser geschrieben, finden sehr schnell und in hoher Zahl Verwendung als Schullektüre. Dieser Prozeß erklärt sich zunächst nur aus der traditionellen Symbiotisierung der Literatur für das (Land-)Volk und für die Kinder als den gemeinsamen Adressaten einer "volkstümlichen" und "niederen" Bildung. Schon Rochow, der Begründer des deutschen Volkschullesebuchs (1776), denkt beim niedrigen Preis seines Kinderfreunds

¹ Hierbei handelt es sich um das stark verkürzte und der zahlreichen Beispiele entkleidete Schlußkapitel meiner Habil.-Schrift *Kalendermoral und Deutschunterricht. Johann Peter Hebel als Klassiker der elementaren Schulbildung im 19. Jahrhundert* (ersch. 1994 bei Niemeyer, Tübingen).

(Vorbericht) an die Armen (Landschulkinder), bei der Verständlichkeit an das Fassungsvermögen der kindlichen Zielgruppe und bei der Funktion an das Schließen der Lücke zwischen Fibel und Bibel. Liegt seinem Konzept und dem seiner unmittelbaren Nachfolger, auch in der Terminologie "nationale Bildung", noch die aufklärerische Idee einer allseitigen Bildung des ganzen Volkes zugrunde, bedeutet "volkstümliche Bildung" schon vor der Jahrhundertmitte immer mehr die spezifische Bildung der unteren Schichten des Volkes im defizitären Sinn.² Entscheidend für das Einsetzen und den weiteren Verlauf von Hebel's schulischer Adaption ist die Unabhängigkeit seiner Texte von diesem bildungstheoretischen Paradigmawechsel. Ein ganzes Bündel rezeptionsfördernder Determinanten im einzelnen ist entscheidend.

Läßt man zunächst außer acht, daß Hebel selbst einmal vom *Rheinländischen Hausfreund* "als Lesebuch für das Volk" spricht³ und daß er schon vor und um 1800 Urfassungen von Kalendergeschichten in seinem "Stilbuch" als Übungstexte im Lateinunterricht einsetzt, dann beginnt die eigentliche schulische Rezeption im zweiten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts, also sehr früh.⁴

Zu dieser Zeit ist die Struktur des modernen Bildungswesens entwickelt, die Dreigliederung des Schulsystems in einen elementaren, mittleren und höheren Bereich liegt bereits fest, ist die Institutionalisierung der Erziehung vorangekommen und sind tiefgreifende Säkularisationsprozesse abgelaufen. Mit der Entstehung der ersten Volksschullesebücher und mit der Etablierung intentionaler Kinderliteratur überhaupt bereitet die Spätaufklärung den Boden für einen kindorientierten und sich, gegen alle Widerstände, von der Religion immer mehr emanzipierenden Deutschunterricht. Objektgrundlage für den elementaren Unterricht wird (und bleibt), neben verschiedenen Gedicht- und Spruchformen, der kurze Prosatext belehrender bzw. belehrend-unterhaltender Art⁵, so daß Hebel's Kalenderwerk zunächst quantitäts-, gattungs- und intentionale relevant erscheint. Hinzu tritt die spezifische ethisch-moralische Funktion, die allerdings in der weiterhin tradierten "moralischen Erzählung" sehr viel direkter thematisiert, strukturiert und verbalisiert ist. Daß an deren Stelle Hebel's sprachlich und strukturell neuartige und gedanklich weit anspruchvollere Texte in schulischen Gebrauch treten konnten, bedurfte es einschneidender Wandlungen im pädagogischen Denken. Diese konkretisieren sich schon am Anfang

² Etwa in den dreißiger u. vierziger Jahren bei Carl Ludwig von Haller u. Friedrich Wilhelm III. (dazu Molzahn 1981, S. 38, 55 u.a.)

³ Schreiben an das Badische Innenministerium, 1811, in Rohner 1981, hier S. 86.

⁴ Ein expliziter Diskurs um den elementaren Lektürekanon setzt nur punktuell ein und erreicht erst in der zweiten Jahrhunderhälfte und vor allem gegen 1900 mit einer Fülle an pädagogischer und didaktischer Literatur seine volle Breite.

⁵ Die kurze Erzählung wird von den Pädagogen der 1. Jahrhunderhälfte einvernehmlich als die kindgemäße Darstellungsform empfunden, auch auf der Stufe der eigenen Nachbildung (vgl. Bormann 2. Aufl. 1838, S. 27f., u.a.).

des 19. Jahrhunderts, als die Akzeptanz der moralischen Kindergeschichten und Lesestücke, die nach dem Vorbild Rochows fast durchweg Produkte der Lesebuchherausgeber, einer großen Schar pädagogischer "poetae minores", waren, rapide schwindet und verstärkt Forderungen nach Berücksichtigung höherwertiger Literatur selbst im elementaren Bildungsbereich erhoben werden. Auch wenn die moralistischen Lesebuchtendenzen weiterbestehen und Friedrich Philipp Wilmsen noch 1826 Herders *Palmlätter*, Krummachers *Parabeln* und Gellerts *Fabeln* als Voraussetzung der "Empfänglichkeit für das Höhere und Höchste" sieht (3. Aufl. 1826, 112), eröffnet sich doch in den literarisch orientierten Lesebüchern Raum für Hebels Kalendergeschichten, deren sprachliche, strukturelle und ästhetische Relevanz erkannt wird⁶.

Wenn auch die moralistischen und die realistisch ausgerichteten, die sog. enzyklopädischen und gemeinnützigen Lesebücher zunächst weniger adaptionsbereit waren, so avanciert Hebel in der ersten Jahrhunderthälfte doch schon zum eigentlichen Lesebuchklassiker der Volksschule. Nicht nur das meistverbreitete, den jeweiligen pädagogischen Strömungen angepaßte Lesebuch des 19. Jahrhunderts, der *Preußische Kinderfreund* (208. Aufl. 1881), trägt zur Popularität Hebels bei, sondern ebenso fast alle anderen Werke, die in der "Blütezeit des Volksschullesebuches 1830-1854" (Schultz 1906, 198) erschienen sind. Zusätzlich fördern wichtige Volksschulpädagogen diese Entwicklung, wie etwa mit ersten Hinweisen der Hebel-Verehrer Adolph Diederweg in seinen *Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht* (ab 1827). Innerhalb der generell noch spärlichen theoretischen didaktisch-methodischen Auseinandersetzung mit einzelnen "Lesestücken" wird Hebel außerordentlich begünstigt, vor allem seit etwa 1840 durch die Vertreter der "anlehnenden Methode", die das Lesebuch in den Mittelpunkt des gesamten Deutschunterrichts rücken. Neben Lorenz Kellner ist dies besonders Friedrich Otto, der mit seiner "Anleitung" zum Lesebuch (zuerst 1844; 8. Aufl. 1890) die Kalendergeschichten pragmatisch installiert und so den Grund für die wirkungsgeschichtliche Kontinuität bis zur Jahrhundertwende legt.

In den unteren Jahrgängen der höheren Schulen zeichnen sich ähnliche Tendenzen ab. So werden in Follens von der Romantik und den Befreiungskriegen geprägten *Bildersaal* (1828/29) die Fabeln Gellerts durch Texte von Hebel (15), durch Grimms Märchen und Sagen ersetzt (Jäger 1981, 115). Gustav Schwab wählt für den ersten Teil seiner "Mustersammlung" *Die deutsche Prosa von Mosheim bis auf unsere Tage* (1843) vier Kalendergeschichten stell-

⁶ Bünger sieht als wichtige Quellen der Lesebuchherausgeber am Anfang des Jahrhunderts daneben weitere volkstümliche Sammelbände wie Schuberts Erzählungen, Grimms Märchen, Aurbachers *Volksbüchlein*, aber auch Krummachers *Parabeln* ([1898], S. 281).

vertretend für Hebel aus. Heinrich Hiecke wird in seinen methodischen Ausführungen (1842, u.a.), trotz der klaren Abgrenzung in bezug auf Schwierigkeitsgrad und Lesealter, zum Förderer Hebels in den beiden untersten Jahrgangsstufen des Gymnasiums. In der *Mustersammlung für die lateinischen Schulen und Gymnasien im Königreiche Bayern* (1., "bereinigter Tl. 1849; 2. Tl. 1847) rangiert Hebel mit 19 Erzählungen, 4 Gedichten und 12 Rätseln an erster Stelle noch vor Schiller, Goethe und Uhland.

Allerdings tritt noch eine ganze Reihe rezeptionsfördernder Einflüsse hinzu. Für die schnelle Bekanntheit des *Schatzkästlein* (1811) und damit dessen rasche schulische Adaption zeichnet in überragender Weise die Berühmtheit des Autors der *Alemannischen Gedichte* (1803) verantwortlich.⁷

Besonders hervorheben muß man, trotz weiterer bekannter Rezendentennamen wie Johann Georg Jacobi und Jean Paul, Goethes Rezension der *Alemannischen Gedichte* (1805) - wie auch seinen Hinweis auf den "unschätzbar(e)n Hebel" im elften Buch von *Dichtung und Wahrheit* - , denn sie erhält und behält, bei aller Kritik im einzelnen, vor allem durch Klaus Groth, im pädagogischen Diskurs die Funktion retrospektiver und jeweils aktueller Autoritätszuweisung in unschätzbarer Dimension für das ganze 19. Jahrhundert und eigentlich lückenlos bis in die unmittelbare Gegenwart. Diese sich wiederholende öffentliche Legitimation durch die höchste literarische Autorität, in Biographien, Lexikonartikeln (schon vor 1827), Literaturgeschichten, Einzeldarstellungen, Lese- und Präparationsbüchern, wird bedenkenlos auf den Prosabereich und den "ganzen" Hebel übertragen, sie erweist sich so als ein rezeptionsgeschichtliches Phänomen, dessen Wirkung sich auch sachliche Analysen nur schwer entziehen können.

Hebel selbst entwickelt sich schon bald zur vielbesuchten "Bildungsinstitution" und zur gefragten Kalenderinstanz⁸, aber auch zum literarischen Zensor und Ratgeber. Vor allem stehen die nachfolgenden Kalender, auch die Fortsetzung(en) des *Rheinländischen Hausfreunds*, in seiner unmittelbaren oder mittelbaren Tradition, wie allein schon zahlreiche Namen belegen. Das gilt um so mehr für den Titel "Schatzkästlein". Im Sog von Hebels Erfolg kommt es bald zu einem weitreichenden Prozeß der offenkundigen und noch viel mehr latenten "imitatio" in sprachlich-stilistischer, formal-struktureller und thematisch-motivlicher Hinsicht, vor allem bei einem namenlosen Heer von Kalenderge-

⁷ Die Behauptung von der perennierenden Primärfunktion dieses Rezeptionsbonus (in radikalster Form 1944 von Löffler vertreten) ist jedoch nicht haltbar, auch wenn es ohne dieses "Erstlingswerk" wohl nie zur "Auftragsarbeit" am Kalender gekommen wäre.

⁸ Vgl. das Angebot der Königin von Württemberg über Justinus Kerner, einen Volkskalender zu erarbeiten. In Kerners *Poetischem Almanach für das Jahr 1812* (Heidelberg 1811) war Hebel ohnehin schon vertreten.

schichten- und Lesestückeschreibern, aber auch bei bekannten Namen wie Ludwig Aurbacher, Karl Stöber, O.W. v. Horn. Konzentrationspunkt literarischer Wertung, zumindest im volkstümlichen und schulischen Bereich, bleibt konstant der alemannische Kalendermann.

Schließlich setzen schon zu Hebels Lebzeiten, verstärkt dann nach seinem Tod, Prozesse der Literarisierung und damit der Mythisierung seiner Person und des Werks ein, so daß diese im Laufe des Jahrhunderts, meist im biographischen Kontext, verstärkt zum Gegenstand schulischer Vermittlung werden. Die Verankerung Hebels im öffentlichen Bewußtsein ist bereits um die Jahrhundertmitte so stark, daß für nachfolgende Generationen das *Schatzkästlein* Synonym des "verlorenen Paradieses" und Anlaß zu "laudatio temporis acti" und Zeitklage wird, etwa in der Abwehr von neuer Kinderliteratur in der Art des *Struwwelpeter*.⁹

Schließlich spielt auch die editorische Ausgangsposition eine ganz entscheidende Rolle für den Rezeptionsverlauf. Wäre ohne die Anthologisierung und "Literarisierung" der Kalendergeschichten im *Schatzkästlein* (2. Aufl. 1818), trotz der jeweilig geringen Auflagenhöhen, die schulische Adaption, zumindest in dieser Schnelligkeit und Breite, kaum denkbar, so tritt als weiteres Rezeptionsvehikel das Verlagsrenomme hinzu, denn Cotta gehört zu den Verlagen, denen "allmählich eine Art autoritärer Bedeutung" zukommt¹⁰. Nicht zu unterschätzen als Textquelle sind, trotz der äußerst seltenen Nachweise, die zahlreichen Werkausgaben der ersten Jahrhunderthälfte in Hebels Stammverlag (bis heute) C.F. Müller in Karlsruhe.¹¹ Überhaupt wird eine gewisse Kohärenz diagnostiziert zwischen der Konsistenz von Hebels Kalendergeschichten und dem Geschmack des biedermeierlichen Lesepublikums.¹²

Nach mehreren *Schatzkästlein*-Ausgaben seit der Neuausgabe 1827 und der besonders gewürdigten und erfolgreichen von 1846, mit den Holzschnitten von Carl Hermann Schmolze und Carl Stauber, kommt es 1847 zur ersten und lange Zeit einzigen Auswahlausgabe für "die reifere Jugend" durch den Hebel-Nachfolger und -Verehrer Karl Stöber¹³. Diese Ausgabe, mit 8 Auflagen bis 1900, dient trotz sporadischer Bedenken wegen des Lesealters als vielgenutzter

⁹ Bes. dezidiert in der Retrospektive Stoys (1917, S. 46, 66).

¹⁰ Allg. dazu, mit diesem Verlagsbeispiel, Bourdieu 1974, S. 79; zu Hebel vgl. Sengle, Bd. II, 1972, S. 159. Das Verhältnis ist ebenso umgekehrt, indem sich der Verlag mit dem Namen des bekannten Autors zu schmücken versucht (vgl. Briefe Cottas mit Äußerungen über Hebel in Kosch 1914, S. 93-95 u.a.).

¹¹ Zum Überblick vgl. Wachinger 1978; auch Rohner 1981, S. 93.

¹² U.a. von Sengle, Bd. II, 1972, S. 157-159. Für Walter Benjamin ist die Aktualisierung Hebels im Vormärz Beweis für dessen politische Bedeutung (Ges. Schriften, Bd. II, 3 hrsg. v. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Frankfurt a.M. 1977, S. 1445).

¹³ Hinweise auf Empfehlungen in Jugend- und Schulverzeichnissen bei Müller-Salget 1984, S. 73.

Textfundus für künftige Lesebuchherausgeber und leitet für die zweite Jahrhunderthälfte die Etablierung des *Schatzkästleins* als "Ganzschriften"-Lektüre für Freizeit und Schule ein.

2. Die Kalendergeschichte als "Volksschullesestoff" unter dem Postulat restriktiver Bildungsmaßnahmen ab 1854

Zur Mitte des 19. Jahrhunderts finden einschneidende politische und in deren Folge auch bildungspolitische Umwälzungen statt. Trotzdem bleibt die quantitative Präsenz Hebels im Schulunterricht davon unberührt bzw. erhält sogar neuen Anstoß, wie Bemerkungen zur Situation in dieser Zeit belegen, auch wenn sie im panegyrischen Überschwang von Hebels Säkularfest 1860 zustande gekommen sind. Symptomatisch dafür ist Berthold Auerbachs Prädikat der Zeitlosigkeit:

Es sind Dichter vergangen und werden noch Dichter vergehen [...], während - so weit sich voraussehen läßt - die kleinen mit künstlerischer Anmuth gebauten Geschichten Hebel's als Eigenthum der deutschen Nation bestehen werden, so lange die deutsche Sprache besteht. Von keinem deutschen Dichter sind so viele Geschichten in alle Schullesebücher übergegangen wie von Hebel. (1860, 630)

Wenn ein anderer Verfasser eines *Gartenlaube*-Beitrags festhält, daß Hebels Erzählungen in fast keinem Lehrbuch "in den Schulen des evangelischen Deutschlands" fehlten¹⁴, dann impliziert er damit keine Einschränkung, denn die Kalendergeschichten waren, ausgenommen die relativierenden, ohnehin nicht schulrelevanten Texte *Der fromme Rat* und *Die Bekehrung*, nie offenes Diskussionsobjekt innerhalb der konfessionellen Lesebuchfrage. Die konfessionelle Bindung der Lesebücher erreicht zwar um und nach 1850 einen Höhepunkt, doch versucht man auch da um der Qualität willen die behördliche Zensur mit verschiedenen Mitteln, etwa durch Unterschlagung der Verfassernamen, zu umgehen.

Restaurative Bildungsmaßnahmen setzen unmittelbar mit der gescheiterten Revolution ein, doch kommt es erst einige Jahre später, auch als Disziplinierungsmaßnahme gegen die emanzipationswillige Volksschullehrerschaft, zur epochenbestimmenden administrativen Realisierung in den *Drei Preußischen Regulativen vom 1., 2. und 3. October über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts* von Ferdinand Stiehl. Das Gesetzeswerk, das die bildungspolitische Situation in ganz Deutschland stark beeinflußt, findet wenig Zustimmung und wird aus der

¹⁴ B.T.: Hebel's Säkularfest in dessen Heimath. In: *Die Gartenlaube* 8 (1860), Nr. 23, S. 368.

Retrospektive durchweg negativ beurteilt. So sieht sich Stiehl veranlaßt, nach fast 20 Jahren (1872), an einem neuen bildungspolitischen Wendepunkt, eine apologetische "Flugschrift" zu verfassen, in der wichtige Textpassagen (auch die zur Lektüre, u.a. mit Hebel) paraphrasiert und relativiert werden, die aber auch beweist, wie wirkungsvoll die Regulative, obwohl zunächst nur für einklassige Volksschulen gedacht, die Seminaristenausbildung und die neuen Lesebuchkonzeptionen beeinflußt haben.

Der am meisten umstrittene Passus von 1854 regelt die literarische Ausbildung der Seminaristen:

Ausgeschlossen von dieser Privatlektüre muß die sogenannte klassische Literatur bleiben; dagegen findet Aufnahme, was nach Inhalt und Tendenz kirchliches Leben, christliche Sitte, Patriotismus und sinnige Betrachtung der Natur zu fördern, und nach seiner volksthümlich anschaulichen Darstellung in Kopf und Herz des Volkes überzugehen geeignet ist. (1854, 30)

Daraus, und aus anderen Ausführungen, erhellt der reaktionäre Volksbildungsbegriff, der eine spezifische, "niedere", "volkstümliche", wenn auch christlich und vaterländisch fundierte Bildung für die Masse des Volkes intendiert und bildungstheoretische Oppositionen wie die Divergenz zwischen Volksschule und Gymnasium, zwischen "volkstümlicher" und "klassischer" Literatur¹⁵ sowie zwischen Anschauungs- und Abstraktionsprinzip¹⁶ fest-schreibt. So restriktiv der Charakter dieser Bestimmungen im ganzen auch ist, so sehr sind sie doch direkt oder indirekt auf Hebels Werk, auch die alemannischen "Naturgedichte", zugeschnitten. Hebel's "Schriften", die damit freilich von der "klassischen" Literatur ausgegrenzt sind, werden neben denen von Claudius und Krummacher ausdrücklich als Lektüre vorgeschrieben¹⁷. Verstärkend benennen die Regulative als Pflichtlesestoff nicht nur Wackernagels *Deutsches Lesebuch*, in dem Hebel besonders stark, vor allem mit den jetzt wieder präferierten realkundlichen Texten, vertreten ist, sie empfehlen auch als didaktisch-methodische Grundlage erneut die Werke von Kellner und Otto¹⁸. Obwohl die Volksbildungskonzeptionen der bürgerlichen Aufklärung in völligem Widerspruch zu denen der Zeit nach 1848/49 stehen, hat sich die posthume Metamorphose des aufklärerischen Volksschriftstellers Hebel zum Volksschulschriftsteller gerade jetzt endgültig vollzogen.

¹⁵ Es werden ausdrücklich die Volksschriften von Horn, Gotthelf, Ahlfeld, Redenbacher, Stöber u. die Kinderschriften von Barth sowie die Märchen der Brüder Grimm genannt (F. Stiehl 1854, S. 30f.).

¹⁶ Einer neben vielen anderen Verteidigern der (volksschulgemäßen) Anschauung ist Ballauf 1859, S. 129.

¹⁷ Stiehl 1854, S. 31; hier die so oft beschworene Affinität zu Claudius in offizieller Festschreibung.

¹⁸ Ebd., S. 28 f.

In die neuen realkundlich geprägten Lesebücher, wie das "Münsterberger" (1855), das "Köpenicker" (1855) und das "Duisburger Lesebuch" (1858), das "Pommersche Schul- und Hausbuch" (1857), werden jetzt verstärkt die astronomischen und naturkundlichen Kalendertexte integriert. Auch die traditionellen Lesebücher wie *Der Preußische Kinderfreund* tragen dem in ihren Neubearbeitungen Rechnung. Zu dieser Zeit schaffen aber auch Schulmänner wie August Lüben und Carl Nacke ihre Lesebücher, die zusammen mit den Präparationen für die weitere schulische Tradierung Hebels von ganz entscheidender Bedeutung sind.

Ein Sonderfall ist Adalbert Stifters und Johannes Arents *Lesebuch zur Förderung humaner Bildung* (1854), das seinen Anteil an Texten Hebels (8), allerdings weit übertroffen von Goethe, aber auch Herder, Humboldt und Schiller, möglicherweise dem Hebel-Lob Vilmars oder der Goethe-Rezension der *Alemannischen Gedichte* verdankt.¹⁹ Obwohl der Goethe-Verehrer Stifter "die reinsten Stücke unserer Litteratur"²⁰ versammelt hat, wird das Unterrichtswerk von der Schulbehörde in Österreich nicht genehmigt²¹. Gründe sind der zu hohe literarische Anspruch, der fehlende "Umsetzungsprozeß ins Volkstümliche" (Rebel 1969, 90), dazu die konfessionelle Frage²².

Auch wenn sich der Literaturunterricht der Volksschule in den fünfziger und sechziger Jahren zurückentwickelt, kommt es zu einer ganzen Reihe rezeptionsfördernder Ansätze in bezug auf Hebels Werk. Eine allgemein zunehmende Vorliebe für volkstümliche Literatur, auch mit einer vaterländisch-nationalen Komponente, befestigt sogar die Akzeptanz Hebels. Auch von der Wahrheits- und Realismusfrage, einem nicht allein literarästhetischen Hauptproblem der Zeit, bleiben Hebels Werke nicht unberührt. Hatte schon Auerbach den "von der wirklichen Welt" ausgehenden *Alemannischen Gedichten* eine "höhere Wahrheit" zugeschrieben²³, so entwickelt Kahle im Anschluß daran geradezu ein antizipiertes Programm des "poetischen Realismus", indem er die "Wahrheit der Kunst" von der "wirklichen Wahrheit" unterscheidet und Hebels "poetische Wahrheit" dem "unnatürlichen" Gerede Geßners und der ">photographische[n] Naturwirklichkeit<" Gotthelfs entgegengesetzt²⁴. In diesen Rahmen gehört auch Hebels Erzählweise mit ihren (fiktiven) Wahrheitsbeteuerungen, die vorher nur ansatzweise diskutiert wurden, die aber mit zur

¹⁹ Vgl. Domandi 1967.

²⁰ Zit. n. Herrlitz 1964, S. 121, Anm. 21.

²¹ Dafür kommt es später zu Ehren; Faks.-Ausgabe München, Berlin: Oldenbourg 1938; auf dieser basierend, die Neuherausgabe (mit II1.) im Bayer. Schulbuchverlag, München 1947, die ersetztweise an den bayerischen Schulen eingeführt wurde. Auch sonst existieren Nachdrucke (u.a. von Richard Pils hrsg.)

²² Böhnlke, 1967, S. 177. Für Stifter ist es der niedere "Gesichtskreis" der Gutachter (vgl. Herrlitz, 1964, S. 121).

²³ 1846, S. 44; zu dieser Problematik bei den Volksschriftstellern allg. vgl. Müller-Salget, 1984, S. 132 ff.

²⁴ 1864, S. 161 u. 163 (Kursives im Orig. gesperrt).

stiltypologischen Deklarierung seiner Kalendergeschichten als "realistische Erzählung[en]" führen (Götze 1928, 34).

Der Verzicht auf jede Systematisierung der Literaturgeschichte in der Volkschule lässt den Dichter Hebel als Person noch mehr ins Zentrum des Unterrichtsstoffes rücken. Eine entsprechende Lösung bringt vor allem im letzten Jahrhundertdrittel die statarisch und exemplarisch ausgerichtete biographische Methode.

In diesem Kontext wird der Umgang mit der Dichterpersönlichkeit intensiviert, vor allem entstehen jugendadäquate Lebensbeschreibungen, Charakterbilder und biographische Erzählungen. Das 100. Geburtsjahr 1860 bringt gerade für die Literarisierung seiner Person und seines Werks neue Anstöße, denn neben den zahlreichen, im alemannischen Raum konzentrierten Feiern schlägt sich die Verehrung dokumentarisch in Zeitungen, Sammelbänden und Festgaben nieder. Waren bisher stärker die *Alemannischen Gedichte* Objekt mythisierenden Umgangs, so besetzt mit zunehmender zeitlicher Distanz immer mehr das *Schatzkästlein* diese emotionale Position.

3. Volkstümlich-nationale Vereinnahmung der Kalendergeschichte in Bildungskonzepten seit 1872

Die historischen Ereignisse von 1866 und 1870/71 ziehen wiederum einschneidende bildungspolitische Konsequenzen nach sich. In den nicht zuletzt als Reaktion auf die drückende Erblast der restriktiven "Regulative" von 1854 überwiegend begrüßten und auch retrospektiv durchweg gewürdigten *Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen vom 15. Oktober 1872* in Preußen, unter dem neuen Ministerium Falk erlassen, nimmt in der ersten von fünf Verfügungen über *Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule*²⁵ der Punkt 26, *Das Lesebuch*, 1902 nochmals durch zahlreiche Grundsätze ergänzt, eine quantitativ und qualitativ exponierte Stellung ein, so daß es angemessen scheint, wenn jetzt von einer "Restauration der Blütezeit des Lesebuches" gesprochen wird (Schultz 1906, 200).

Im einzelnen legen die Bestimmungen das Lesebuch wieder dem gesamten Deutschunterricht zugrunde und fördern die Einführung in das Verständnis der "Musterstücke", etwa 30 pro Schuljahr. In mehrklassigen Schulen habe das Lesebuch auf der Oberstufe "Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben". Sein Charakter und - als späterer gezielter

²⁵ Text, genaue Daten etc. in Müller 3./4. Aufl. 1913, S. 228 ff., bes. S. 233.

Zusatz - seine Sprache hätten "volkstümlich" zu sein, auf heimatliche und landschaftsspezifische Aspekte müsse Rücksicht genommen werden, schöngestigte und realistische Stoffe hätten in einem ausgewogenem Verhältnis zu stehen, wobei "in den geschichtlichen und realistischen Teilen [...] Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete" zu geben seien.

Wie sehr wiederum diese kultusbehördlichen Erlasse der schulischen Adaption Hebels entgegenkommen, kann man am besten aus der Fülle positiver Rezeptionsergebnisse ermessen. Das Konzept einer restriktiven Bildung wird zwar nur partiell beseitigt, denn viele Pädagogen halten ohnehin an dem tradierten defizitären Bildungsbegriff für die Volksschule fest²⁶, doch herrscht, unberührt von den Differenzen, weiterhin Konsens über Hebels meisterhafte volkstümliche und populäre Darstellungsweise, so daß auch seine Spitzenposition, zumindest im wichtigen literarischen Bereich der Kurzprosa, in den Mittel- und Oberstufenlesebüchern für die Volksschule unbestritten bleibt²⁷. Allerdings treten bei Pädagogen und Lesebuchherausgebern immer stärker nationale Interessen in den Vordergrund, was für den Hebel-Diskurs nicht folgenlos bleiben konnte, aber quantitativ wenig ändert.

Hebel wird jetzt, ohne aus dem Kanon der untersten Gymnasialklassen auszuscheiden, in auffallender Weise für die elementarste Bildung reklamiert. Die findet, nach Karl Heinemann, nochmals abgegrenzt für die Stadt, in den einklassigen Landschulen statt. Deshalb müsse sich das Lesebuch noch mehr als bisher " > herunter zu den Niedrigen < " halten, und man müsse vieles, was in Stadtschulen noch möglich sei, hier zurückstellen und "sich noch mehr auf diejenigen Autoren zurückziehen, welche in Anschauungs- und Darstellungsweise im guten Sinne > verbauert < [Goethe!] sind. Also noch mehr Claudio und Hebel und noch weniger Schiller und Goethe!"²⁸. Die Kontinuität des Kanons volksschulrelevanter Autoren bleibt durch die Namen Hebel, Claudio, Goethe und Schiller gewahrt, doch zählen jetzt auch neue wie Rückert, Uhland, Arndt und Schenkendorf zum " > eiserner Fonds < " im Lesebuch.²⁹

²⁶ Lukas wendet sich gegen zu hohe Bildung der Lehrer, gegen Geistesbildung für Arbeiter, fordert volkstümliche Lesebücher u. die Beschränkung auf wenige Hausbücher wie das traditionelle "Schatzkästlein" (nicht Hebels!) (1878, S. 131, 166 f., 200 f. u.a.).

²⁷ Vgl. dazu die Aufschlüsselungen der Lesebuchinhalte u. Bearbeitungen (u.a. in H. Keussen 1885; Hebel an der Spitze mit 69 Titeln, ebenso Christoph von Schmid, dieser aber mit weniger Bearbeitungen, Goethe mit 52, Uhland mit 39!), den überproportional großen Anteil in Handbüchern u. Präparationsbüchern sowie in Lehr- und Stoffplänen.

²⁸ 1887, S. 138 f. (Kurses im Orig. gesperrt); dazu auch Sallwürk 1891; ders. 1902; u.v.a.

²⁹ So bei Schwochow, 2. Aufl. 1888, S. 113.

Trotz aller Versuche, Hebel als "deutschen" und vaterländisch gesinnten Dichter zu kategorisieren, gerät dieser doch verstärkt in die Mühlen nationaler Wertung, wie etwa in der Kontroverse der Schulmänner Schlegel und Diehl, so daß sich zumindest partiell die Selektion seiner Texte verschiebt oder völkische Umdeutungen vorgenommen werden wie in Königs didaktischer "Anwendung" von *Untreue schlägt den eigenen Herrn* oder Lenschaus "Konzentration" am Beispiel *Kannitverstans* (beide 1917). Falls Hebels Name in diesem Bereich nicht ganz entfällt, so werden doch bestimmte Texte präferiert. Im Kapitel *Krieg und Deutschunterricht* seines Methodikheftes schlägt Kurt Krebs als Lesestoffe *Der Schneider in Pensa* und *Der Kommandant und die Jäger in Hersfeld* vor, "[...] und andere Lesestücke haben soldatischen Charakter, sind von Kriegsluft durchströmt und darum jetzt besonders empfehlenswert" (1915, 21). Entsprechend sortiert sind Hebel-Auswahlbändchen wie O.E. Sutters *Soldaten- und Kriegsgeschichten* (1915) oder H.E. Kromers *Die schönsten Erzählungen* (1915), die im Zweiten Weltkrieg wieder mehrfach als Truppenbetreuungslektüre erscheinen.

Zugleich dienen Hebels Kalendergeschichten im Unterricht dem Kampf gegen die Verwilderung der Jugend und gegen die "Lehren der Umsturzpartei", vor allem gegen die Sozialdemokratie. Deshalb sollte der Lehrer primär auf die Förderung christlicher und patriotischer Gesinnung achten und es

nicht versäumen, im *Unterrichtsbetriebe* selbst die sozialdemokratischen Irrlehrn wirksam zu bekämpfen. Es bedarf nur eines kurzen Hinweises darauf, wie die *Religionsstunden* [...], der Deutsche Sprachunterricht bei Besprechung passender Lesestücke (man denke nur an "Meister Hämmerling [sic] und so manche Hebel'sche Erzählung") [...] in dieser Hinsicht so recht fruchtbar gemacht werden können.³⁰

Zwei Tendenzen, die erst im letzten Jahrhundertdrittel voll zur Entfaltung gelangen, tragen wesentlich zur Erweiterung und Vertiefung des Hebel-Bildes im öffentlichen Bewußtsein und im schulischen Raum bei, die Integration der "Literatur-" oder "Dichterkunde" in den Deutschunterricht der Volksschule und die damit im Zusammenhang stehenden Literarisierungs- und Mythisierungsprozesse von Person und Werk, vorwiegend durch Pädagogen. Lagen die Ansätze für einen reduzierten historischen Umgang mit Literatur in den fünfziger und sechziger Jahren, so erhalten diese durch die *Allgemeinen Bestimmungen* (1872) ihre Bestärkung, zugleich aber eine neue Zielrichtung. Es konnte auch jetzt "nicht Aufgabe der Volksschule sein, eine streng chronologisch-progressive Darstellung der literarhistorischen Entwicklung zu geben", sondern "die notwendige Einsicht" sollte "aus einer lebendigen monographisch-

³⁰ Text (Centralblatt, 1888) in Wilkending, 1982, S. 21 (Kursives im Orig. gesperrt); dazu überhaupt S. 20 ff., 23 ff.

biographischen Darstellung mit einer wünschenswerten abschließenden Zusammenfassung" gewonnen werden (Schultz 1906, 121).

Abgesehen von den inzwischen obligatorischen Kurzvitien in den Handreichungen und Präparationsbüchern für Seminaristen und Lehrer³¹, werden zahlreiche Hilfen für die literaturkundliche Praxis angeboten. Hebel fehlt in keinem einzigen Konzept, selbst dann nicht, wenn sich der Unterricht jeweils eines ganzen Schuljahres auf nur einen Dichter beschränkt. Im anderen Fall erhält er paradigmatische und gruppenbildende Funktion, so daß der volkstümliche Kandlermann auch "literaturhistorisch" im Volksschulbereich die exponierteste Stellung einnimmt.

Unterstrichen wird Hebels Dominanz im elementaren Bildungsbereich noch durch die gerade in dieser Zeit akkumulierende emotionale Zuwendung vieler Pädagogen. Der Lehrer und Volkserzieher Hebel wird als persönliche und literarische Autorität zum pädagogischen Leitbild und Identifikationsobjekt verklärt. Unter den zahlreichen Verehrern ragt Friedrich Polack heraus, nicht nur weil er - wie die meisten anderen auch - in seinen Präparationen zu Volksschullesebüchern Hebel den ersten Platz einräumt (z.B. *Ein Führer*, 2 Tle., 1886: 29 Titel, vor Uhland, Schmid), sondern weil er in pädagogischen Schriften und autobiographischen Erinnerungen dem Hausfreund in derartiger Weise Denkmäler setzt, daß er selbst wiederum als vielzitiertes Synonym für Hebel-Verehrung steht. Der Aufsatz *Was der Lehrer von Joh. Pet. Hebel lernen kann* (1901) bedeutet imaginierte Konstruktion des Idealbilds vom Lehrer aus dem Geist des *Schatzkästlein*, und in den *Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes* (1909)³² verklärt er seinen Besuch der Basler Lehrerschaft und der Hebel-Gedenkstätten.

Ganz im Stile Polacks gehalten ist Martin Böhms aus einem Tagebuchblatt rekonstruierter Dialog zwischen einem alten Pastor und einem jungen Lehramtskandidaten. *Des Lehrers Schatz im "Schatzkästlein"* (1900) ist die totale Identifikation des Volksschullehrers mit dem "Volkslehrer" Hebel und dessen "praktische[r] Philosophie in volkstümlicher Darstellung", dem *Schatzkästlein*. (Vgl. 198 f.)

³¹ Vgl. auch ein entsprechend konzipiertes Werk wie A[ugust] Stegers Lesebuch für gehobene Schulen *Vierunddreissig Lebensbilder aus der deutschen Literatur*, Halle a.d.S. 1890 (Hebel, mit Texten, S. 306-322).

³² So der Untertitel von *Brosamen*, Bd. 5; vgl. bes. *Auf Joh. Peter Hebel Spuren*, S. 417-427; das Werk wird entsprechend im Lehrerseminar empfohlen (Dietrich 1888, S. 228).

4. Die Kalendergeschichte innerhalb der reformpädagogischen Bestrebungen um und nach 1900

Am Ende des 19. Jahrhunderts kommt es zu einer immer stärker ausgeprägten rezeptionsgeschichtlichen Dispergenz von Hebels Kalendergeschichten. Deren schulische Tradierung bleibt einerseits mit der Kontinuität konventioneller pädagogischer Richtungen, geprägt durch die Formalstufenmethodik, die Kulturstufentheorie und den ethischen Konzentrationsgedanken, noch weit über die Jahrhundertwende gewahrt. Das gilt auch latent für die dagegen aus bewußter Opposition entstandene kunsterzieherische Methode der Annäherung an den Text, denn diese baut mehr auf der logischen Abfolge der Herbartianischen Formalstufen und deren psychologische Notwendigkeit auf, als sich das die Neuerer eingestehen können.³³ Andererseits bleiben die Kalendergeschichten weiterhin Musterbeispiel und Materialbasis für den "gebundenen" Aufsatzunterricht³⁴. Doch treten jetzt immer die völkisch-nationalen und heimatkundlichen Tendenzen modifizierend hinzu und beeinflussen primär die Intentionalität von Unterricht und damit die Selektion, Kontextualisierung und Deutung der Texte. Das schulische Kontingent der astronomischen und naturkundlichen Kalenderaufsätze reduziert sich mit Ausnahme eines kleinen Kernbestands, denn die sachliche Relevanz schwindet mit zunehmendem zeitlichen Abstand. Dafür werden, gerade im Anschauungsunterricht des Elementarbereichs, vermehrt die Erzählungen und vor allem einige Gedichte - diese noch begünstigt durch den Rezeptionsbonus der Poetizität und des Heimatbezugs - als "Lesestücke" bevorzugt entsprechend der von den *Allgemeinen Bestimmungen* von 1872 vorgegebenen Funktion, den Unterricht in den Realien belebend, ergänzend und vertiefend zu unterstützen. Mit der im letzten Jahrhundertdrittel vehement einsetzenden Kulturkritik und mit den aufkommenden Reformbestrebungen auf allen Gebieten weitet sich der pädagogische Diskurs ungemein aus.

Die verschiedenartigen literarischen Strömungen der "Wilhelminischen Zeit" ignorieren allerdings mit Ausnahme der "Heimatliteratur" Hebels Werk, auch die Literaturgeschichtsschreibung räumt dem alemannischen Dichter nur sehr wenig oder gar nicht den adäquaten Platz ein. Besonders resignativ erscheint Wilhelm Schäfers stark subjektiver, aus seiner Aversion gegen die naturalistische "Kunst" motivierter Rückblick auf diese Zeit:

³³ Zusammenfassende Gegenüberstellung bei Drenhaus 1950, S. 159 f.

³⁴ Die Tauglichkeit wird nicht nur theoretisch bescheinigt (Vogel 1898, S.4). Erst die Befreiung des Kindes von den Formen des gebundenen Aufsatzes im "Erlebnisiaufsat" löst Hebels Kalendergeschichten als Schreibvorlagen ab.

Für den Naturalismus gehörte J.P. Hebel sowieso zu den abgedankten Größen; außerdem konnte ich mich nicht erinnern, jemals ein anderes Rühmen über das Schatzkästlein gehört zu haben, als daß es volkstümliche Dichtung sei, also etwas, das für eine literarische Bildung wenig in Frage käme und gegen das Werk der Klassiker nur eine Nebensächlichkeit sei (1937/38, 90)

Die pädagogischen Reformbewegungen hingegen stellen die ästhetische Frage auch an Hebels Werk. Für die Kunsterziehungsbewegung seit den neunziger Jahren ist sie unter dem Postulat einer Erziehung zu ästhetischer Genußfähigkeit der zentrale Gedanke. Diese "Erlebnispädagogik" offenbart die antagonistische Situation des Deutsch- bzw. Literaturunterrichts, der auch weiterhin neben Religion das wichtigste "Gesinnungsfach" darstellt und somit entscheidende ethische Aufgaben zu erfüllen hat.³⁵ Da nach übereinstimmender Ansicht "Poesie" nicht für moralische Erziehung geschaffen ist, gerät der Deutschunterricht, vor allem im elementaren Bereich, zusehends in ein Dilemma, so daß eine Lösung nur in der Überwindung des Spannungsverhältnisses zwischen ethischen und ästhetischen Anforderungen liegen konnte. Die theoretische, auch von Gymnasiallehrern geführte Diskussion bewegt sich vornehmlich auf einer Ebene, die stark auf das Gedankengut Schillers über die "ästhetische Erziehung" rekurriert, die aber die pragmatischen Probleme im Volksschulbereich wenig tangiert. Derer nimmt sich eine Hauptströmung innerhalb der Kunsterziehungsbewegung an, die sich ebenfalls in den neunziger Jahren mit dem Entstehen von Jugendschriftenausschüssen etablierende und vorwiegend von Volksschullehrern in den Großstädten Berlin, Hamburg, München u.a. getragene Jugendschriftenbewegung. Ihre Begründer und frühen Träger, allen voran Heinrich Wolgast mit seinem folgenreichen Werk *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1896), schworen sich im Kampf gegen die Masse der tendenziösen Kinder- und Jugendliteratur auf die "harte" ästhetische Linie ein.³⁶ Auch andere Volksschulpädagogen, wie Paul Hähnel, steigern ihre ästhetischen Forderungen ganz erheblich, um mit entsprechender Literatur im Deutschunterricht auch die Volksschüler "zu literarischer Genußfähigkeit" zu erziehen³⁷, ein Unterfangen, dessen Gelingen von anderen ebenso a priori in Frage gestellt wird³⁸.

Wenn auch die Kalendergeschichte Hebels, im Unterschied zur moralischen Kindergeschichte Christoph von Schmids, als Muster ästhetischen Erzählens gilt, läuft sie bei den Vertretern der Jugendschriftenbewegung doch Gefahr, als ästhetische Reduktionsstufe abgewertet zu werden, denn die Argumentationen

³⁵ Vgl. u.a. Baumann, 1904, S. 1; Beckmann 1909, S. 44.

³⁶ Das spätere Einschwenken Wolgasts auf eine "gemäßigte" Linie ist oft diskutiert und auch als Eingeständnis seines persönlichen Scheiterns gedeutet worden, doch sollte man die entscheidende Signalwirkung seiner frühen Forderungen nicht unterschätzen.

³⁷ Vgl. Untertitel von: Welche Grundsätze, 1908, S. 209-239.

³⁸ Grimm 1901, S. 232.237 (Klage wegen der beliebtesten Lesestoffe: Aktionsgeladene Literatur wie Kriegsschilderungen u.a.).

sprechen von einer kinderspezifischen Ästhetik, welche die Notwendigkeit des Moralischen impliziert. Typisch dafür sind die auf der Religion basierenden Gedanken Ernst Lindes in seinem Aufsatzband *Kunst und Erziehung* (1901), in dem er wie viele Pädagogen der Zeit den Konflikt zwischen ethischer und ästhetischer "Auffassung" durch Akzeptanz der "Moral" im narrativen Gewande Hebels, aber nicht Schmids gelöst sieht. Damit knüpfen die Vertreter der Kunsterziehungs- und Jugendschriftenbewegung intuitiv an Hebels leserpsychologische Überlegungen und an seine aus den verschiedenen Gutachten zu erschließende Erzähltheorie an.

Insgesamt bedeuten aber alle bildungstheoretischen Neuerungsbestrebungen zugleich literarische "Öffnung", weniger in bezug auf die ästhetische Form als auf die moralische Intention, so daß ab 1900 verstärkt bisher tabuierte Kalendergeschichten wie die humorvollen "Diebsgeschichten" unter dem Postulat der Lesermotivation in Auswahlausgaben einrücken und selbst in Lesebüchern die durch die Regression der Realtexte verursachten Defizite teilweise kompensieren. Lehr- und Stoffpläne empfehlen Texte Hebels für alle Schuljahre auf der Mittel- und Oberstufe der Volksschul, aber auch in allen anderen Schularten, und gerade in den literarästhetisch konzipierten Lesebüchern, wie dem "Hamburger Lesebuch", bleiben ganze Teile den Kalendergeschichten und den *Alemannischen Gedichten* vorbehalten.

Der entscheidende Paradigmawechsel, geradezu symptomatisch auch für die Rezeption Hebels, wird sichtbar in der Diskussion um die Medien der Leseerziehung, deren Vertreter Bildung, auch "Volksbildung", immer mehr mit dem Medium "Buch" gleichsetzen. Vehemente Bestrebungen zielen darauf, das Lesebuch mit seiner "Häppchenkost" durch "Ganzschriften", d.h. umfangreichere Literatur in Einzelausgaben, zu ergänzen oder sogar ganz zu ersetzen. Mit der Aufwertung des ("guten") Buches erlebt auch Hebels Sammlung von Einzeltexten, das *Schatzkästlein des rheinischen Hausfreundes*, erneut eine fast beispiellose Anerkennung und Verbreitung als "Ganzschrift"³⁹.

Ästhetisch legitimiert und motivational erprobt, erhalten die Kalendergeschichten neue Funktionen zugewiesen. In einer den Begriff "Ganzschrift" relativierenden Form von Auswahlausgaben - das vollständige Buch wird selbst Jugendlichen in höheren Schulen nie empfohlen - kommen dem *Schatzkästlein* wichtige Mittlerfunktionen zu, doch bleibt deren restriktiver Charakter innerhalb der Volksbildung ebenso gewahrt wie der propädeutische im elementaren Leseunterricht. Den Reigen der preisgünstigen Massenauflagen eröffnen die Hamburger "Jugendschriftler" mit ihrer "Programm-No-

³⁹ Am ehesten vergleichbar die Märchen der Brüder Grimm, während die Geschichten anderer Sammlungen, wie Roseggers "Waldbauernbub", in sich eine viel stärkere intertextuelle Bindung aufweisen.

velle", Storms *Pole Poppenspäler* (1898), es folgen Roseggers *Als ich noch der Waldbauernbub war* (1900-1902) und Hebels *Schatzkästlein* (1900, 1904). Die jährlichen Neuauflagen in den verschiedenen Verlagen ermöglichen - in Abwandlung Benjamins - im Zeitalter gesteigerter "technischer Reproduzierbarkeit" den Kalendergeschichten Hebels einen außergewöhnlichen Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad, ohne daß diese an ihrer "Aura" etwas einbüßten. Zugleich ist mit der endgültigen Kategorisierung des *Schatzkästleins* als Sammlung ästhetischer Texte in der Literaturwissenschaft die Kontinuität der Hebel-Rezeption bis in die Gegenwart vorgezeichnet.⁴⁰

LITERATUR

- Auerbach, Berthold: *Schrift und Volk. Grundzüge der volkstümlichen Literatur, angeschlossen an eine Charakteristik J.P. Hebel's.* Leipzig 1846.
- Auerbach, Berthold: *Johann Peter Hebel und der Hebel-Schoppen.* In: *Die Gartenlaube* 8 (1860), Nr. 40, S. 629-631; Nr. 41, S. 650-652.
- Ballauff, L[udwig]: *Ueber Kinder- und Jugendlectüre.* In: *Päd. Archiv. Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen* 1 (1859), S. 37-48, 122-132.
- Baumann [Julius]: *Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk.* Langensalza 1904 (Päd. Mag. 223).
- Beckmann, Karl: *Die ethischen Bildungsstoffe eines deutschen Lesebuches für Sexta. Eine kritische Durchmusterung.* In *Lehrproben und Lehrgänge* (1909), H. 4 (= 101. H. d. ganzen Reihe), S. 44-57.
- Böhm, Martin: *Des Lehrers Schatz im "Schatzkästlein". Ein Tagebuchblatt.* In: *Päd. Brosamen* 3 (1900), S. 198-200.
- Böhneke, Frieda: *Die deutsche Dichtung in der Schule. Geschichte und Probleme. 1750-1860.* Phil. Diss. Frankfurt a.M. 1967.
- Bormann, Karl: *Methodische Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen [...]. Ein Handbuch für Lehrer in Elementar- und Bürgerschulen.* 2. verb. u. verm. Aufl. Berlin 1838.
- Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1974 (stw 107).
- Bünger, Ferd[inand]: *Entwickelungsgeschichte des Volksschullesebuchs.* Leipzig 1898.
- Dietrich, Rudolf: *Der Unterricht in der deutschen Sprache am Lehrerseminar.* In: *ZfdU* 2 (1888), S. 222-238.

⁴⁰ Ein wichtiger Gewährsmann, neben vielen anderen, ist in den zwanziger Jahren Walter Benjamin mit mehreren Aufsätzen über Hebel und zahlreichen weiteren Bezugnahmen in seinem Werk.

- Domandl, Sepp: Adalbert Stifters Lesebuch und die geistigen Strömungen zur Jahrhundertmitte. Linz 1976 (Schriftenr. des Adalbert Stifter Instituts des Landes Oberösterreich. 29).
- Drenhaus, Karl Heinz: Das Problem der Dichtung in der kunsterzieherischen Bewegung. Phil. Diss. Kiel 1950 [Masch.].
- Götze, O[otto]: Die psychologische Seite des Jugendschriftenproblems. Ein Überblick über die bisherigen Forschungsmethoden. Langensalza 1928 (Päd. Mag. 1203).
- Grimm, L[udwig]: Unempfänglichkeit für Poesie bei unseren Volksschülern. In: *ZfdU* 15 (1901), S. 232-237.
- Hähnel, Paul: Welche Grundsätze sind maßgebend für die Auswahl der Prosastücke im Lesebuche der Volksschule? Zugleich ein Beitrag zur Erziehung zu literarischer Genügsamkeit. In: *ZfdU* 22 (1908), S. 209-239.
- Heinemann, K[arl]: Die einklassige Volksschule. Gera 1887.
- Herrlitz, Hans-Georg: Der Lektürekanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Heidelberg: Quelle und Meyer 1964.
- Jäger, Georg: Schule und literarische Kultur. Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vor- märz. Bd. 1: Darstellung. Stuttgart: Metzler 1981.
- Kahle, F. Hermann: Claudio und Hebel nebst Gleichzeitigem und Gleichartigem [...]. Berlin 1864.
- Keussen, Herm[ann]: Schlüssel zu den deutschen Lesebüchern. Verzeichnis und Nachweis derjenigen Lesestücke, die eine nähere Behandlung resp. Erläuterung gefunden haben. Crefeld 1885.
- K[önig, Karl]: Untreue schlägt den eigenen Herrn. In: *Gegenwartsschule* 1 (1917), H. 7, S. 194-198.
- Kosch, Wilhelm: Ludwig Aurbacher der bayrisch-schwäbische Volks- schriftsteller. Seine Jugenderinnerungen (1784-1808) nebst Briefen an ihn von Melchior Diepenbrock [u.a.], sowie einem Abriß seines Lebens u. Schaffens. Köln 1914.
- Krebs, Kurt: Krieg und Volksschule. Ein Zeitbild mit Vorschlägen für Leitung und Unterricht. Gotha 1915 (Perthes' Schriften zum Weltkrieg. H. 5).
- Lenschau, Thomas: Deutschunterricht als Kultukunde. Leipzig 1917.
- Linde, Ernst: Kunst und Erziehung. Gesammelte Aufsätze. Leipzig 1901.
- Löffler, Susi: Johann Peter Hebel. Wesen und Wurzeln seiner dichterischen Welt. Frauenfeld u. Leipzig 1944 (Wege zur Dichtung. 44).
- Lukas, Jos[eph]: Der Schulmeister von Sadowa. Mainz 1878.
- Molzahn, Hans-Ulrich: "Volkstümliche Bildung" und Deutschunterricht. Köln 1981 (Pahl-Rugenstein-Hochschulschriften. Ges.- u. Naturwiss.; 70. Serie: Studien zur Bildung und Erziehung).

Müller, C[arl]: Grundriß der Geschichte des preußischen Schulwesens. Für Seminaristen, Lehrer und Schulaufsichtsbeamte. 3./4. (verm.) Aufl. Osterwieck/Harz 1913 (Bücherschatz des Lehrers. 7).

Müller-Salget, Klaus: Erzählungen für das Volk. Evangelische Pfarrer als Volksschriftsteller im Deutschland des 19. Jahrhunderts. Berlin: Schmidt 1984.

Otto, Friedrich: Anleitung, das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln. 5., verm. u. vielf. umgeänd. Aufl. Erfurt u. Leipzig 1857 [z.T. unter anderen Titeln: 1. Aufl. 1844; 8. Aufl. 1890].

Polack, Friedrich: Ein Führer durchs Lesebuch. Erläuterungen poetischer und prosaischer Lesestücke aus deutschen Volksschul-Lesebüchern. Tl. 1.2. Berlin 1886.

Polack, Fr(iedrich): Was der Lehrer von Joh. Pet. Hebel lernen kann. Eine dankbare Erinnerung. In: Rhein. Bll. für Erziehung und Unterricht 75 (1901), S. 155-163, 214-222.

Polack, Friedrich: Brosamen. Erinnerungen aus dem Leben eines Schulmannes. Bd. 5. Wittenberg (1909).

Rebel, Karlheinz: Das deutsche Lesebuch - einst und jetzt. In: H. Helmers (Hrsg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1969, S. 84-107.

Rohner, Ludwig: Kommentarband zum Faks.-Druck: J.P. Hebel. Der Rheinländische Hausfreund. Wiesbaden: Athenarium 1981.

Sallwürk, E[rnst] von: Volksbildung und Lehrerbildung. Gotha 1891.

Sallwürk, E[rnst] von: Haus, Welt und Schule. Grundfragen der elementaren Volksschul-Erziehung. Wiesbaden 1902 (Die Päd. der Gegenwart. 1).

Schäfer, Wilhelm: Warum und wie J.P. Hebel mein Lehrmeister wurde. In: Ausritt. Almanach des Verl. Albert Langen - Georg Müller. München 1937/38, S. 87-101.

Schultz, Adolf: Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache. Leipzig u. Berlin 1906 (Methodik des Volks- u. Mittelschulunterrichts. <III. >).

Schwochow, H(ermann): Methodik des Volksschulunterrichts in übersichtlicher Darstellung ... 2., verm. u. verb. Aufl. Gera 1888.

Sengle, Friedrich: Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815-1848. Bd. II: Die Formenwelt. Stuttgart: Metzler 1972.

Stiehl, F(erdinand): Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschulunterrichts. Im amtl. Auftrage zusammengest. u. zum Drucke befördert. Berlin 1854.

Stiehl, F(erdinand): Meine Stellung zu den drei Preußischen Regulativen vom 1., 2. und 3. October 1854. Eine Flugschrift. Berlin 1872.

- Stoy, Karl Volkmar: Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen (1855). Mit Einl. u. Anm. neu hrsg. v. Alfons Bock. München 1917 (Päd. Quellenschriften. H. 8).
- Vogel, Georg: Die schriftlichen Nacherzählungen in der ersten und zweiten Klasse. Eine theoretisch-praktische Studie. Bamberg 1898.
- Wachinger, Kristian: Johann Peter Hebel im Verlag C.F. Müller, Karlsruhe. Karlsruhe: Müller 1978.
- Wilkending, Gisela: Literaturpädagogik der Kaiserzeit. Paderborn (u.a.): Schöningh 1982 (ISL. 40).
- Wilmsen, F(riedrich) P(hilipp): Die Unterrichts-Kunst. Ein Wegweiser für Unkundige, zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. 3. verb. u. stark. veränd. Aufl. Berlin 1826.