

Jantzen / Josting / Ritter (Hgg.)

Ästhetik – Leserbezug – Wirkung

Ansprüche an Kinder- und Jugendliteratur
im Wandel der Zeit

Christoph Jantzen / Petra Josting / Michael Ritter (Hgg.)

Ästhetik – Leserbezug – Wirkung

Ansprüche an Kinder- und Jugendliteratur
im Wandel der Zeit

kjl&m 18.extra

kopaed (München)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-484-3
eISBN 978-3-86736-672-4
ISSN 2193-990X

Druck: Memminger MedienCentrum, Memmingen

Umschlagfoto: Kampa, Daniel/ Nikolaus Heidelberg (III.):
Lesen und Lesen lassen, 77 © Hoffmann und Campe, Hamburg 2014.

© kopaed 2018
Arnulfstr. 205, 80634 München
Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12
e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Christoph Jantzen / Petra Josting / Michael Ritter

Vorwort [7]

I. Von den VDP zur AJuM – Instanzen und Organe der KJL-Kritik in historischer Perspektive

Christian Pommerening

Heinrich Wolgast – Reformen und Streiter für ästhetische Erziehung [15]

Reiner Lehberger

Hamburg: Vorort der Schulreform um 1900 [29]

Gina Weinkauff

**Kunstanprüche im pädagogischen Handlungsfeld – wie die
Jugendschriften-Warte den Diskurs über Kinder- und Jugendliteratur
geprägt hat** [37]

Petra Josting

Die Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse im NS-Staat [51]

Gudrun Stenzel

**Von den Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüssen
zur Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien** [69]

Eine Reise durch sechs Jahrzehnte

Sebastian Schmidler

Das Erbe Wolgasts? [81]

Jugendschriftenkritik in der SBZ/DDR

Susanne H. Becker

Schatzkarte oder Wünschelrute? [97]

Ein Blick auf Auswahlkriterien zum Deutschen Jugendliteraturpreis

**II. Aktuelle Kinder- und Jugendmedien
im Spannungsfeld von Ästhetik, Leserbezug und Wirkung**

Ute Wegmann

Gesellschaft im Spiegel des aktuellen Jugendromans [109]

Karin Vach

Aufbruch in die Ferne [119]

Vom Reisen in der aktuellen Kinderliteratur

Nadine Naugk / Alexandra Ritter

Mein Zuhause – dein Zuhause [131]

Mit Kinderliteratur über eigene und andere Herkunft nachdenken

Alina Wanzek

Vom Leben erzählen [147]

Die Vielfalt biografischer Darstellungen und deren Funktionen
im Medium Bilderbuch

Felix Giesa

Kindercomics – zwischen Anspruch und Unterhaltung [161]

Philipp Schmerheim

Zwischen Kindheitsnostalgie und Film-Spielen in digital(isiert)en Welten [173]

Jim Knopf, Offline und der aktuelle deutsche Kinder- und Jugendfilm

Matthias Preis

Hörbilder als Spielräume [187]

(Syn-)Ästhetische Grenzgänge zwischen Hören und Sehen

Ines Storch / Michael Ritter

„Und sind Aliens nicht eigentlich größer?“ [199]

Zugänge zu einer alten Diskussion aus der Perspektive von Kindern

Verzeichnis der Autor*innen [213]

Christoph Jantzen / Petra Josting / Michael Ritter

Vorwort

Die Gründung der *Vereinigten Deutschen Prüfungsausschüsse für Jugendschriften* (VDP) im Jahr 1894 und ihres Organs *Jugendschriften-Warte* (JSW) 1893 fällt in eine Zeit gesellschaftlicher Umbrüche, auch im erziehungswissenschaftlichen Sektor. Reformpädagogische Bestrebungen um 1900, insbesondere die in Hamburg aktive Kunst-erzieherbewegung um Alfred Lichtwark, der mit dem langjährigen Schriftleiter der JSW, Heinrich Wolgast, nicht nur beruflich eng verbunden, sondern auch privat befreundet war, schafften einen geeigneten Nährboden mit konzeptionellen Impulsen für einen neuen Blick auf die zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur (KJL). Die Stärkung der Bedeutsamkeit künstlerischer Tätigkeit als Erfahrungsraum für kindliche Aneignungsprozesse (und die damit verbundene Infragestellung des pädagogisch-ästhetischen Konzepts der Genieästhetik) bot eine wichtige Grundlage für die Arbeit der VDP. In veränderter Weise galt es, über die Qualität von Literatur für junge Leser*innen nachzudenken, unter pädagogischen Gesichtspunkten Kriterien für die Eignung und wünschenswerte Beschaffenheit dieser Literatur zu erarbeiten, dabei das bildungswirksame Verhältnis von Pädagogik und Ästhetik (neu) zu bestimmen, den stetig wachsenden Markt der Neuerscheinungen in der KJL zu sichten und Orientierung für Pädagog*innen und andere Berufsgruppen sowie Institutionen (Arbeiterbildungsvereine, Bibliotheken/Lese-/Bücherhallen, Gewerkschaften, lebensreformerische Gruppen) zu bieten.

Verbunden wurde diese Motivation mit einer gewerkschaftlich-sozialdemokratischen Idee der allgemeinen humanistischen Bildung aller Gesellschaftsschichten, insbesondere auch der Arbeiterschaft. Der damals geführte Diskurs markiert einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung der didaktischen Konzeptionen der Literaturdidaktik des 20. Jahrhunderts; viele Fragen der damaligen Reformen*innen sind bis in die Gegenwart virulent und kontrovers. Hier setzt der vorliegende Band an. Die Zusammenstellung der Beiträge verbindet die historische Perspektive auf die Entwicklung der Jugendschriftenbewegung und ihrer Institutionen mit den sich wandelnden Ansprüchen literarischer Bildung.

I. Von den VDP zur AJuM – Instanzen und Organe der KJL-Kritik in historischer Perspektive

Der erste Teil diskutiert Entwicklungen: Von den Anfängen der VDP ausgehend, werden wichtige Impulse, Veränderungen, aber auch Kontinuitäten in den Nachfolgeorganisationen bis hinein in die aktuelle Diskussion der *Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien* (AJuM in der GEW) nachgezeichnet.

Das Jubiläum zum 125-jährigen Bestehen der Fachzeitschrift *kjl&m*, die als *Jugendschriften-Warte* gegründet wurde, war für **Christian Pommerening** Anlass, sich mit ihrem wichtigsten Redakteur der Anfangszeit zu befassen, mit Heinrich Wolgast, dem Reformler und Streiter für ästhetische Erziehung. Im Blickfeld des Überblicks über Schaffen und persönliches Umfeld von Wolgast stehen – über KJL-Kritik im engeren Sinne hinaus – seine Einbindung in die Kunsterziehungsbewegung und der reformpädagogische Impetus seiner Vorstellungen von ästhetischer Erziehung. Wolgasts Texte sind als Schnittpunkte zahlreicher unterschiedlicher Diskurse um ästhetische Erziehung bzw. kulturelle Bildung zu verstehen, in denen es um Fragen nach der gesellschaftlichen Funktion von Kunst geht wie auch nach dem Zusammenspiel von pädagogischer Kunstvermittlung, Rezeption und kreativem Widerhall.

Reiner Lehberger nimmt reformpädagogische Strömungen um 1900 in den Blick und setzt den Schwerpunkt auf die Entwicklung in Hamburg, denn von dort gingen für die Jugendschriftenbewegung zentrale Impulse aus. Ausgangspunkt sind dabei eine gut organisierte und aufstrebende Volksschullehrer*innenschaft, reformoffene politische Rahmenbedingungen, aber auch die Wirkung herausragender Persönlichkeiten wie Heinrich Wolgast, Alfred Lichtwark und Wilhelm Lamszus. Am Beispiel der Loewenberg-Schule wird rekonstruiert, wie Reformideen im Schulalltag umgesetzt wurden.

Gina Weinkauff legt dar, wie die JSW als Organ der KJL-Kritik von ihren Anfängen im Jahr 1893 bis hin zu den 1960er-Jahren den Diskurs um die KJL prägte. Deutlich wird, dass die JSW ein ganz besonderes Profil erlangte, indem sie einerseits die Theoriebildung zu Fragen der KJL-Lektüre nachhaltig beeinflussen konnte, andererseits aber auch das Rezensionswesen eine große Rolle spielte. Dieses Nebeneinander von Debattenkultur und Kritik ist gekennzeichnet von unterschiedlichen Positionen, die innerhalb einzelner Epochen ausgetragen wurden, aber auch je nach Gesellschaftssystem sehr divergierten. So setzten sich völkisch-nationale Strömungen, die in der Weimarer Republik ihren Ursprung haben, im NS-Staat durch. Nach 1945 vollzogen die Nachfolger der JSW die Entwicklung von der Praxis der Kommunikationslenkung zu der eines kritischen Fachjournalismus.

Petra Josting geht in ihrem Beitrag den Umbrüchen nach, die die VDP im Rahmen der Vereinnahmung und *Gleichschaltung* während der Zeit des Nationalsozialismus erlebten. Ausgehend von den Anfängen der VDP arbeitet sie detailreich heraus, wie die tradierten Strukturen der Prüfungsausschüsse ersetzt wurden und wie sich damit auch die Ausrichtung der Arbeit und ihre ideologische Substanz veränderten. Gleichzeitig kann sie zeigen, dass in dieser Epoche die Breitenwirkung der Arbeit stark am Engagement einzelner Funktionäre festzumachen ist, die sich in zum Teil übereifriger Weise um die Etablierung einer mit dem NS-Regime konformen KJL-Kritik bemühten. So konnten entsprechende ideologische Leitlinien auch im Sektor der KJL umgesetzt werden.

In dem Beitrag von **Gudrun Stenzel** wird die Entwicklung der VDP in der Bundesrepublik von den 1950er-Jahren bis in die Gegenwart rekonstruiert. Umbrüche sind zum einen durch die gesellschaftlichen Änderungen in den 1960/70er-Jahren und paralle-

le Entwicklungen durch die Wiedervereinigung und die Digitalisierung der Arbeit in den 1990er-Jahren geprägt. Der erste Umbruch folgt zum einen den Veränderungen auf dem Buchmarkt, auf dem die sog. neue KJL antiautoritär und z. T. ästhetisch anspruchsvoll, z. T. aber auch trivial daherkommt. Andererseits werden verstärkt didaktische Fragen diskutiert. Die Änderungen leiteten auch den Namenswechsel von VDP über VJA zur AJuM ein. Die 1990er-Jahre brachten für die AJuM neue Chancen, z. B. durch die Gründung von Landesstellen in den ostdeutschen Bundesländern und Herausforderungen wie die Digitalisierung.

Auch **Sebastian Schmideler** knüpft in seinem Beitrag historisch an die gesellschaftliche und politische – und damit eben auch kulturpolitisch so relevante – Zäsur von 1945 an, indem er sich den institutionellen Entwicklungen der VDP im Ostteil Deutschlands zuwendet. Er arbeitet (Dis-)Kontinuitäten auf personeller, institutioneller und publizistischer Ebene heraus und dokumentiert damit anschaulich die Herausbildung einer Spezifik der Kinderliteraturkritik in der DDR. Dabei wird ebenso deutlich, wie sich diese deutsche Parallelentwicklung zu ihren eigenen Wurzeln in der Jugendschriftenbewegung positionierte und dass die Forderung nach einer sozialistischen KJL und deren Förderung durch die Jugendliteraturkritik faktisch nicht in absoluten Widerspruch zu den Maßstäben der Wolgast'schen Tradition treten musste.

Susanne H. Becker diskutiert in ihrem Beitrag die Frage, inwiefern die Auswahl- und Beurteilungskriterien des von der Bundesregierung gestifteten Deutschen Jugendliteraturpreises rationalisierbar sind in dem Sinne, dass sich damit eine objektive und reliable Bestenauswahl aus dem Markt der jährlichen Neuerscheinungen in der KJL ableiten und begründen ließe. Dabei weist sie auf Entwicklungen in der sechzigjährigen Geschichte des Preises hin, die die Auswahl immer auch zu einer Momentaufnahme der literarischen Kultur des Landes machen. Gleichzeitig – so Becker – spiegelt die Auswahl aber immer auch die jeweils spezifische und bis zu einem gewissen Punkt eben auch notwendigerweise subjektive Perspektive der jeweiligen Jury wider.

II. Aktuelle Kinder- und Jugendmedien im Spannungsfeld von Ästhetik, Leserbezug und Wirkung

Der zweite Teil setzt sich in literaturwissenschaftlicher und/oder -didaktischer Perspektive mit aktuellen Kinder- und Jugendmedien auseinander. Von großer Relevanz – weil sie über die oft vereinfachende Dichotomie von Ästhetik und Pädagogik hinausgehen – sind noch heute jene drei Bewertungsdimensionen, die Bettina Hurrelmann 1990 in ihrem Beitrag zur *Kinder- und Jugendliteraturkritik* formulierte:

- Die „Frage nach der ästhetischen Qualität der Texte“ (Hurrelmann 1990a, 48) knüpft zwar an das Wolgast'sche Postulat des Kunstwerk-Charakters von KJL an (vgl. Wolgast 1922), grenzt sich jedoch von der Vorstellung einer allgemeinen Wertehierarchie in der Literatur ab, die letztlich nichts anderes als eine ideologische Fiktion darstellt (vgl. Hurrelmann 1990b, 99). Hurrelmann geht es vielmehr um die Frage, ob Texte ästhetisch reichhaltig sind, d. h. ob sie „komplex und prägnant verschiedene Lesarten anregen, zulassen, offenhalten und [...] in Identitätsprozesse

stabilisierend, verunsichernd, anregend eingreifen" (Hurrelmann 1990a, 49). Damit wird bereits deutlich, dass Text- und Wirkungsästhetik miteinander in Verbindung stehen bzw. KJL immer über ihren Adressatenbezug definiert ist.

- Die zweite Bewertungsdimension ist die „Reflexion der Leservoraussetzungen“ (ebd.), was die Kenntnis aktueller pädagogischer und soziologischer Kindheits- und Jugendstudien notwendig macht: „Welche ästhetischen Interessen“ haben Kinder und Jugendliche, „wie haben sich ihre Wahrnehmungsfähigkeiten in den letzten Jahren verändert, welche besonderen Kompetenzen haben sie, welche besonderen Probleme und Lesebedürfnisse? Auf welche Voraussetzungen antwortet ein Buch, welche übergeht es, welche kann es vielleicht verändern?“ (Ebd.)
- Und schließlich drittens die „wirkungsästhetische Dimension“ (ebd., 50) der KJL-Kritik, die nicht identisch ist mit der Frage nach Moral oder einer inhaltlichen Botschaft, sondern von Hurrelmann als Bildungsfunktion begriffen wird: Bereichern kinder- und jugendliterarische Texte ihre Leser*innen in ihren „Erfahrungen“, unterstützen sie ihre „Konflikt- und Urteilsfähigkeit“, erweitern sie ihre „Wahrnehmungsfähigkeit“ wie auch ihre „Genussfähigkeit“? (Ebd., 50 f.) Tragen sie zu Empathie und Fremdverstehen bei?

Die Beiträge des zweiten Teils verorten aktuelle Phänomene des Kinder- und Jugendmedienmarktes im Spannungsverhältnis dieser Bewertungsdimensionen und gehen dabei der Frage nach, wie KJL heute mit dem gattungskonstituierenden Merkmal der Adressatenorientierung umgeht und/oder wie markante Charakteristika dieser Literatur im Kontext von literaturdidaktischen Vermittlungsprozessen aufgegriffen werden können.

Ute Wegmann zeigt die formalen und inhaltlichen Veränderungen aktueller Jugendromane auf. Dabei wird deutlich, dass es neben Liebesgeschichten, die vor allem bei Leserinnen und Bloggerinnen beliebt sind, eine hervorragende Auswahl erzählender Literatur für alle Alter gibt, etwas weniger Angebote für die Altersgruppe im Zwischenbereich, nicht mehr Kind, noch nicht wirklich Teenager. Sie unterscheidet bezüglich des Lesealters zwischen der *Tschick-Gruppe* (ab 14 Jahre) und der *Potter-Gruppe* (10-13 Jahre). Bei letzterer stellt sie zwei Entwicklungen fest: erstens das Bemühen, die Jungen mit *Detektiv-* oder *Alien-* und *Science-Fiction-*Motiven zum Lesen zu bewegen, und zweitens das Bemühen der Verlage, mit Titeln als Schullektüre in die Schulen zu gelangen. Diese Geschichten enthalten zumindest die Idee einer Möglichkeit, dass es zwischen einem Jungen und einem Mädchen zu einer eventuellen Annäherung kommen kann, d. h. es werden beide Geschlechter als Protagonist*innen etabliert.

Karin Vach wendet die drei Bewertungsdimensionen Hurrelmanns exemplarisch auf das 2017 erschienene Kinderbuch *Die Mississippi-Bande. Wie wir mit drei Dollar reich wurden* von Morosinotto/Moro an. Dort spielt das Motiv des Reisens eine zentrale Rolle. Im Zuge ihrer Analyse arbeitet Vach die Qualität des Buches heraus; innovativ ist vor allem die wechselnde (autodiegetische) Erzählperspektive, wodurch verschiedene Lesarten der Handlungen ermöglicht und die Figuren vielschichtig gestaltet werden. Am Ende des Beitrags werden Vorschläge für einen schulischen Umgang mit dem Buch entwickelt.

Nadine Naugk und **Alexandra Ritter** untersuchen den Umgang mit kultureller und ethnischer Diversität in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Dieses gesellschaftspolitisch hochbrisante Thema spiegelt sich in vielen aktuellen Neuerscheinungen der KJL wider. Am Beispiel unterschiedlicher erzählender Titel arbeiten die Autorinnen heraus, wie Diversität bzw. Andersartigkeit in diesem Feld narratologisch inszeniert und thematisiert wird. Anhand zweier Methoden werden didaktische Überlegungen im Spannungsverhältnis pädagogischer und literarästhetischer Gesichtspunkte entfaltet.

Alina Wanzenk beschäftigt sich mit der Vielfalt biografischer Darstellungen und deren Funktionen im Medium Bilderbuch. Der biografische Bezug sei darin unterschiedlich explizit, was die Festlegung auf spezifische Merkmale sehr schwierig oder gar unmöglich erscheinen lasse. Für ihre beispielhaften Analysen, die aktuelle Modelle und Grundlagen der Bilderbuchanalyse berücksichtigen, Überlegungen zum biografischen Erzählen auf Diskurs- und Histoire-Ebene wie auch Strukturmerkmale zeitgenössischer biografischer Jugendliteratur, wählte sie die drei Bilderbücher *Frida Kahlo und ihre Tiere* (2017), *Ada Lovelace und der erste Computer* (2017) und *Malala. Für die Rechte der Mädchen* (2017) aus.

Aktuelle Kindercomics werden von **Felix Giesa** diskutiert. Im einleitenden Teil betrachtet er kritisch den Diskurs um die Begriffe *Comic* und *Graphic Novel* und gibt einen Überblick über den aktuellen Markt. In Form eines close reading werden die Comics *Paula. Liebesbrief des Schreckens* (2016) von Brandstätter und *Das echte Leben* (2015) von Doctorow untersucht, wobei die Bandbreite erzählerischer und grafischer Mittel in aktuellen Kindercomics deutlich wird.

Philipp Schmerheim widmet sich in seinem Beitrag den Entwicklungen im Kinder- und Jugendfilm. Dabei wird deutlich, dass einerseits kindheitsnostalgische, narratoästhetische Elemente gezielt auch ein älteres Publikum ansprechen und damit Kinderfilme eine Doppeladressierung aufweisen, was am Beispiel der neusten Verfilmung von *Jim Knopf und Lukas der Lokomotivführer* herausgearbeitet wird. Andererseits werden in Kinder- und Jugendfilmen immer wieder digitale (Spiel-)Welten aufgegriffen. Dass beide Formen auch verbunden werden können, wird an den Beispielen *TRON: Legacy* und *Offline – Das Leben ist kein Bonuslevel* gezeigt.

Mit Hörbildern als Spielräumen bzw. den (syn)ästhetischen Grenzgängen zwischen Hören und Sehen beschäftigt sich **Matthias Preis**. Er wendet sich erstens den Ursprungsbedeutung(en) des Terminus *Hörbild* vor allem in der frühen Rundfunk- bzw. Hörspielzeit zu, zweitens der deutschdidaktischen Umwidmung bzw. Applikation und drittens der neuerlichen Relevanz unter dem Vorzeichen der Digitalisierung. Sein Ziel ist es nicht, eine lückenlose Chronologie der Begriffsgeschichte zu entwickeln, wohl aber hörästhetische Wandlungsprozesse und Kontinuitäten herauszustellen. Dabei greift er auf kinder- und jugendliterarisches Illustrationsmaterial zurück.

Ines Storch und **Michael Ritter** widmen sich der systematischen Untersuchung des Wertungshandelns kindlicher Adressat*innen von KJL. Damit konzentriert sich der Beitrag auf einen Schwerpunkt, der in der aktuellen Diskussion um die Wertung eher

weniger Aufmerksamkeit erfährt, und der deshalb dem von der Kindheitsforschung eingeläuteten Paradigmenwechsel hin zu einer Forschung *Aus der Perspektive von Kindern* folgt. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen videografierte Erstbegegnungen von Grundschulkindern mit dem Bilderbuch *Herr Schnuffels* (2014) von David Wiesner. Es zeigt sich, dass kindliche Wertungen auf differenzierten Urteilen basieren, die Zugänge für literarisches Verstehen im Spannungsfeld von Individualisierung und Enkulturation eröffnen. Sie fordern mit der Positionierung aber auch zur bewussten Reflexion eigener literaturbezogener Zugänge heraus.

Sekundärliteratur

Hurrelmann, Bettina: Die Kinder- und Jugendliteraturkritik in der Jury für den Deutschen Literaturpreis. In: Scharioth, Barbara/ Joachim Schmidt (Hgg.): *Zwischen allen Stühlen. Zur Situation der Kinder- und Jugendbuchkritik*. Tutzing 1990a (Tutzing Studien; 1990, 2), 44-51
dies.: *Literaturkritik im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur*. In: *Informationen Jugendliteratur und Medien* 42 (1990b) H. 3, 98-111

Wolgast, Heinrich: *Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend*. 6. Aufl. Leipzig 1922 [EA 1896]

Christoph Jantzen / Petra Josting / Michael Ritter
Hamburg/ Bielefeld/ Halle (Saale) im August 2018

**I. Von den VDP zur AJuM –
Instanzen und Organe
der KJL-Kritik
in historischer Perspektive**

Christian Pommerening
**Heinrich Wolgast – Reformler und Streiter
 für ästhetische Erziehung¹**

Das Jubiläum zum 125-jährigen Bestehen der Fachzeitschrift *kjl&m*, die als *Jugendschriften-Warte* gegründet wurde, bietet einen triftigen Anlass, sich mit ihrem wichtigsten Redakteur der Anfangszeit zu befassen. Vor 25 Jahren hat das von der AJuM angeregte Kolloquium *100 Jahre Jugendschriften-Warte* (Dörr/Knobloch/Weber 1993) Forschungen zu Debatten und Protagonisten der Jugendschriftenbewegung vorgestellt. Einen faktenreichen Überblick zu den Anfängen bietet schon das 1. Beiheft dieser Zeitschrift² (Schmidt-Dumont 1990). An erster Stelle ist Gisela Wilkending zu nennen, die in ihrem Grundlagenwerk *Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“* (1980) und nachfolgenden Aufsätzen detailliert die Entstehungskontexte und Entwicklungslinien von Wolgasts Ideen herausgearbeitet hat. Seitdem hat sich eine ganze Reihe von überwiegend Literaturwissenschaftlern textkritisch mit Positionen und Aktivitäten der Jugendschriftler, ihrem Einfluss auf KJL-Theorie, Buchmarkt und Literaturunterricht sowie den Traditionslinien der Jugendschriftenausschüsse bis nach 1945 befasst. Wolgast und Mitstreiter werden auch in Veröffentlichungen über Kunsterziehungsbewegung und Reformpädagogik bedacht. Eine kritische und kommentierte Neuausgabe von Wolgasts Hauptwerk *Das Elend unserer Jugendliteratur* (1896)³ steht allerdings noch aus. Der Nachlass von Heinrich Wolgast (1860-1920) wird schrittweise erschlossen, was die Quellenlage für vertiefende Forschungen zu vielen Teilaspekten der Jugendschriftenbewegung erweitern wird.⁴ Daten zu Briefen sind bereits im Kalliope-Datenbanksystem zugänglich.

Im Blickfeld dieses knappen Überblicks über Schaffen und persönliches Umfeld stehen – über KJL-Kritik im engeren Sinne hinaus – Wolgasts Einbindung in die Kunsterziehungsbewegung und der reformpädagogische Impetus seiner Vorstellungen von ästhetischer Erziehung. Seine Texte sind „als Schnittpunkte einer Vielzahl divergierender zeitgenössischer Diskurse [zu] begreifen“ (Ewers 1994, 214). Ästhetische Erziehung bzw. kulturelle Bildung dreht sich um Fragen nach der gesellschaftlichen Funktion von

1 Der Aufsatz basiert auf dem Vortrag von Prof. Dr. Petra Josting und dem Autor auf der Festveranstaltung am 2. März 2018 in Hamburg.

2 Die *Jugendschriften-Warte* wurde nach der Wiedergründung (1949, Neue Folge) im Verlaufe der Umprofilierung der Vereinigten Jugendschriftenausschüsse zur AJuM im Jahre 1972 in *Informationen Literatur und Medien* umbenannt. Weitere Titelländerungen: *Informationen Jugendliteratur und Medien* (1976), *Beiträge Jugendliteratur und Medien* (1993), *kjl&m* (2007).

3 Im Folgenden kurz *Elend*. Nach dem Ersterscheinen hat Wolgast sein Hauptwerk 1899 und 1905 bearbeitet, für 1910 ein aktuelles Kapitel angefügt. Seitenangaben in diesem Aufsatz beziehen sich auf die 7. Aufl. von 1950, die die Herausgeber mit einem nützlichen Sach- und Personenverzeichnis ausgestattet haben.

4 Einen wesentlichen Teilbestand aus Briefen, persönlichen Aufzeichnungen, Publikationen, Materialsammlungen und Notizen hat die Enkelin Wolgasts, Agnete Ricken, an Petra Josting übergeben.

Kunst; nach dem Vermögen von Kunstwerken, individuell und sozial eine Wirkung zu entfalten; nach dem Zusammenspiel von pädagogischer Kunstvermittlung, Rezeption und kreativem Widerhall.

Aus dem Lebenslauf

Heinrich Wolgast wurde am 26.10.1860 als Sohn eines Schmieds in Jersbek in Holstein geboren. Seine Mutter war Dienstbotin, erzählte gerne Anekdoten und übte eine musische Prägung aus, wie der Sohn sich später erinnert.⁵ Heinrich wuchs – nach dem frühen

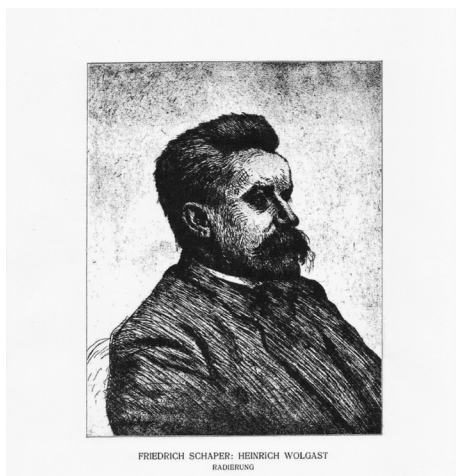


Abb. 1: Friedrich Schaper: Porträt von Heinrich Wolgast. In: Der Säemann 7 (1913) H. 1, 1 (Digitalisat: Scripta Paedagogica Online, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung)

– als ältestes von sechs Geschwistern auf und übernahm familiäre Verantwortung. Der lerneifrige Junge erhielt unentgeltlichen Zusatzunterricht und half im Alter von 14 Jahren als Präparand in seiner Dorfschule aus. Im Lehrerseminar Segeberg gehörte er zu den engagierten Schülern, die sich in einem freiheitlichen Debatierklub (*Nachtigallenklub*) trafen, und wurde brüderlich verehrt. Für seine Standfestigkeit in einem formalistischen Streit mit dem Lehrerkollegium wurde er relegiert und aus dem preußischen Lehrerstand ausgeschlossen. Mit seinem guten Zeugnis konnte er jedoch die Abschlussprüfung in Hamburg nachholen und eine erste Anstellung finden. Der Lehrer Wolgast (Abb. 1) unterrichtete ab 1882 Kinder aus oftmals ärmlichen Verhältnissen an der Schule des Waisen-

hauses, arbeitete später an städtischen Volksschulen und war zuletzt Leiter der Schule am Borgeschplatz, die 1927 seinen Namen erhielt. Offenbar Überarbeitung zwang ihn schon seit 1899 zu vorübergehender gesundheitlicher Schonung und führten schließlich zum frühen Tode am 24.8.1920.

Seine Ehefrau Dorothea Wiede (1868-1945), die er 1890 heiratete, war ausgebildete Lehrerin und zeitlebens Eingeweihte in allen Arbeitsbereichen, mehr als eine häusliche Sekretärin.⁶ Tochter Elisabeth, verheiratete Arndt-Wolgast (1892-1977), wurde ebenfalls Lehrerin, hielt Kontakt zu den Vereinigten Jugendschriftenausschüssen und dem Lesebuchausschuss der GEW Hamburg, verwaltete den Nachlass ihres Vaters und gab 1950 die 7. Auflage von dessen Hauptwerk heraus. Sohn Paul (1894-1916) studierte Kunstgeschichte und starb als Soldat im 1. Weltkrieg. Die Familie bezog 1907 ein kleines neues Haus mit Garten in Fuhlsbüttel am damals noch ländlichen Stadtrand. Heinrich Wolgast genoss das beschauliche Alstertal, kritisierte die Bodenspekulation

⁵ Typoskript im Nachlass, 1913.

⁶ „Thea, meiner lieben Frau und Gehülfin“, so lautet die Widmung in *Ganze Menschen* (1910).

sowie zunehmende Bebauung und setzte sich wie der lokale Heimatschutzverein für den Erhalt der Natur ein.⁷

Vom ersten Geld als Kegeljunge in einer Gastwirtschaft kaufte sich der heranwachsende Heinrich Reclam-Hefte.⁸ Die frühe Lektüre aus Zeitschriften wie der *Gartenlaube* beeinflusste den schriftlichen Ausdruck des Schülers, wie er rückblickend schreibt: „Schiller als erster hob mich“ (Wolgast 1908a, 205). Später erschloss sich der Vielleser das Persönliche in Dichtungen von Klaus Groth und anderen wie auch von Gustav Falke, dessen Nachbar der junge Lehrer zeitweise war. Der Großstädter von Hamburg und Altona erfreute sich an dargebotener Musik, besuchte Theatervorstellungen und studierte Kunstwerke in Museen. Sein Kunstverständnis erarbeitete sich der (künstlerisch wohl nicht oder nur dichterisch dilettierende) Laie aus Vorträgen und Konversation, der populär-ästhetischen Zeitschrift *Kunstwart* und dem Selbststudium in Bibliotheken.



Abb. 2: Bibliothek des JA Hamburg. Um 1900 im Gebäude der damaligen Armenverwaltung, ABC-Straße.

Foto: Christian Pommerening (2017)

Wirkungsfelder

Heinrich Wolgast engagierte sich in der Lehrervertretung, in Ausschüssen und Organisationen, Gremien und Vorständen. In all diesen sind grundlegende Zusammenhänge von pädagogischer Reform und ästhetischer Erziehung von Volk und Heranwachsenden auszumachen. Die wichtigsten Aktivitäten sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Der Jugendschriften-Ausschuss (JA) wurde 1888 im Verein Hamburger Volksschullehrer u. a. von Wolgast und Otto Ernst Schmidt⁹ gegründet und übernahm 1896 die organisatorische Leitung (*Vorort*) der sich vereinigenden deutschen Prüfungsausschüsse.¹⁰ Zu den Mitgliedern gehörten auch Frauen, die sich im Verein der Volksschullehrerinnen organisierten. Außerdem gesellten sich akademisch gebildete Lehrer höherer Schulen in den Rezensentenkreis wie Dr. Karl Lorenz und Jakob Loewenberg.¹¹ Jene Kommission, die 1913 ein neues Hamburger Lesebuch mit literarischen Ansprüchen erarbeitete, rekrutierte sich aus dem JA,¹² der solcherart behelrende Stoffsammlungen sonst grundsätzlich ablehnte.

7 Briefentwürfe und Notizen im Nachlass, ca. 1912/13.

8 Interview von Petra Josting mit Agnete Ricken.

9 1862-1926, als Schriftsteller Otto Ernst, ab 1901 freischaffend.

10 Außer den hinreichend bekannten Hermann Leo Köster, Hans Brunckhorst, Fritz von Borstel, William Lottig (Kurzbiografien in Wilkending 1980) sollen stellvertretend für die in künstlerischen und pädagogischen Gebieten vielseitigen Jugendschriftler Erwähnung finden: Guido Höller (1871-1953), Andersen-Übersetzer; Rudolf Ross (1872-1951), Gründer der Volkshochschule; Gustav Wehrauch (1862-1933), engagiert für den Werkunterricht und öffentliche Parks.

11 1856-1929, reformpädagogischer Leiter eines jüdischen Lyzeums, Schriftsteller und Mitglied der *Literarischen Gesellschaft*.

12 Die Bibliothek des JA Hamburg befand sich um 1900 im Gebäude der damaligen Armenverwaltung von Hamburg (Abb. 2).

Im geschichtsträchtigen Jahr 1896 referierte Schmidt auf der Deutschen Lehrerversammlung über künstlerische Erziehung, sorgte der JA aus diesem Anlass mit einer internationalen Bilderbuch-Ausstellung für eine öffentliche Aufwertung von Kinderliteratur, rechnete Wolgast in seinem Grundlagenwerk *Das Elend unserer Jugendliteratur* mit der spezifischen Jugendschrift ab und übernahm die Schriftleitung der *Jugendschriften-Warte*.¹³ Bis 1912 kümmerte er sich um Themenbreite und Durchsetzung ästhetischer Bewertungskriterien, löste mit redaktionellen Anmerkungen manch heftige Debatte aus und gab Hinweise für die künstlerische Erziehung über den Rahmen der Literatur hinaus.



Abb. 3: Arthur Siebelist: Signet der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Titelseite einer Publikation (AJuM-Archiv)

Nach der Deutschen Lehrerversammlung sammelte Carl Götze¹⁴ die Kunstinteressierten in der *Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung*. Alfred Lichtwark (1842-1914) vermochte seit seinem Amtsantritt als Direktor der Hamburger Kunsthalle (1886) die Lehrer mit Vorträgen, museumspädagogisch innovativen Übungen in Kunstbetrachtung und zahlreichen Publikationen zu begeistern. Der maßgebliche Anreger und Förderer machte der Lehrerschaft ihre gesellschaftliche Aufgabe bewusst und sah sie als Kulturfaktor (vgl. Blinckmann 1930, 175).

Die Lehrervereinigung (Abb. 3) baute überregionale Kontakte zu Museumsdirektoren und Akademikern auf, fand kulturpolitische wie finanzielle Unterstützung für Volksbildungsprojekte und hatte als übergeordnetes Ziel eine radikale Reform der Schule. Kommissionen widmeten sich allen Kunstformen, förderten die künstlerische Zeichenmethode, veranstalteten Kulturprogramme nicht nur für Schulen und setzten sich für Volksbibliotheken und lebensfreundliche Schulbauten ein. Die Literarische Kommission überschneit sich personell mit dem JA und wurde von Wolgast geleitet, der sich auch in der Theaterkommission engagierte. Götze und Lichtwark gehörten zu den Organisatoren der Kunsterziehungstage (1901 in Dresden zu Bildender Kunst, 1903 in Weimar zu Dichtung, 1905 in Hamburg zu Musik und Gymnastik).

Die von Otto Ernst und befreundeten Schriftstellern wie Richard Dehmel, Gustav Falke, Detlef von Liliencron gegründete *Literarische Gesellschaft* (1891) veranstaltete Literatur- und Vortragsabende (Abb. 4) für unterprivilegiertes Publikum und regte literarische Volksausgaben an. Persönliche Kontakte zwischen Künstlern und kunsterzie-

¹³ Gegründet vom Berliner Lehrer Paul Ziegler (1852-1921), der sich um die Zusammenarbeit der Ausschüsse kümmerte und auch als Komponist in Erscheinung trat.

¹⁴ 1865-1947, Oberschulrat Hamburg 1921-1930.

herisch aktiven Lehrern inmitten kunstinteressierter wohlhabender Bürger erwiesen sich für volksbildnerische Bestrebungen als äußerst förderlich.¹⁵

Wichtige Arbeitsbeziehungen und Vorstandsmitgliedschaften von Heinrich Wolgast für die JA bestanden zum einen in der *Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung* (DDGS).¹⁶ Die konservative Volksbildungsorganisation in Hamburg-Großborstel gab verlagsfreie Literatur in preiswerten Massenaufgaben heraus, unterstützte finanzschwache Volksbibliotheken und übernahm 1927 die von Wolgast begründeten *Quellen* als Jugendbuchreihe (Müller 1986). Zum anderen sammelten sich im *Dürerbund* (1902) verschiedene Organisationen, Lokalvereine und Persönlichkeiten unter Führung des

Dichters und Netzwerkers Ferdinand Avenarius. Vorausgegangen war die Etablierung des von ihm 1887 begründeten Magazins *Kunstwart*,¹⁷ das wie kaum ein anderes das Zeitgefühl des gebildeten Mittelstandes prägte und die Kunsterziehungsbewegung unterstützte (vgl. Kratzsch 1969).



Abb. 4: Programmzettel der *Literarischen Gesellschaft* (Wolgast-Nachlass)

Im Schulwesen Hamburgs dieser Zeit setzte die staatliche Oberaufsicht eine Vereinheitlichung und die Schulpflicht durch. Die schlechte soziale Lage der kaum fest angestellten Volksschullehrer änderte sich erst durch das Gehaltsgesetz sowie den Ausbau der Volksschulen und der Lehrerbildungsanstalten. Viele jüngere und gut qualifizierte Lehrer organisierten sich im *Verein Hamburger Volksschullehrer* (VHV, 1873). Sie diskutierten Probleme des Schulalltags, beschäftigten sich mit wissenschaftlichen und theoretischen Fragen der Pädagogik

und interessierten sich für Schulpolitik. Das Vereinsleben trug insbesondere bei den Zugezogenen und Ungebundenen zu Sozialisation, Politisierung und Standesbewusstsein bei (vgl. v. a. Blinckmann 1930). Heinrich Wolgast war jahrelang Mitglied des Vorstands, 1889/90 sogar Vorsitzender. In drei herausragenden Vorträgen (1887/88) kritisierte er die bürokratischen und autoritären Strukturen und stellte einen Zusammenhang von einer inneren und äußeren Schulreform her (vgl. Milberg 1970, 57-59). Kunst thematisierte er dabei neben der Pädagogik auch deshalb, um für eine Autonomie des Lehrers einzutreten (vgl. Wilkending 1980, 311).

Entsprechende Anträge wurden in der Vollversammlung der festangestellten Lehrer (Schulsynode) verhandelt, deren Vorstand er seit 1888 angehörte, und an die

¹⁵ Ausführlich, analytisch und persönlich zu Kulturszene, sozialen Schichten und Organisationen vgl. Schiefler 1985.

¹⁶ 1901/02 gegründet und geleitet von Ernst Schultze (1874-1943), Bibliothekar an den öffentlichen Bücherhallen. Maßgeblich beteiligt auch Otto Ernst und Jakob Loewenberg (vgl. Müller 1986).

¹⁷ 1907 mit dem Untertitel *Halbmonatsschau für Ausdruckskultur auf allen Lebensgebieten*.

Oberschulbehörde gestellt, in der er 1903 - 1909 die Volksschullehrer vertrat. Den 1918 gebildeten Lehrerrat dominierten Reformpädagogen und Kunsterzieher mit altbekannten Forderungen. Der schwer kranke Wolgast wurde zum 1. Vorsitzendem gewählt, aber faktisch vom damaligen Vorsitzenden der Schulsynode und nunmehr Geschäftsführer Köster vertreten (vgl. de Lorent 1992, 73). Erst zum Ende des Kaiserreiches konnten sich staatlich angestellte Lehrer zu sozialdemokratischen Organisationen bekennen. Wolgast hatte sich stets öffentlich zurückhalten müssen, um seine Position als Lehrervertreter nicht zu gefährden, und trotzdem unter Bespitzelung und Denunziation zu leiden.

Als Informationsmedium und Diskussionsforum fand die Wochenzeitung *Pädagogische Reform* (1877) überregionale Bedeutung. Ohne Organ des Vereins zu sein, spiegelte sich hier die Meinungsbildung wider, Autoren der Zeitung traten für die Freiheit der Schule und künstlerische Erziehung ein, Wolgast gehörte zum Kreis der Mitarbeiter und Herausgeber (Garanten). Den VHV bzw. die mit ihm vereinigte (1894) altherwürdige *Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens* vertrat er auf Lehrerversammlungen. In der Pädagogischen Kommission (1906), in der Reformpädagogen die Grundlagen für die späteren Versuchsschulen schufen, näherte er sich der Arbeitsschulpädagogik an. Thematisiert wurde die persönlichkeitsbildende und emanzipatorische Funktion der Verbindung von Arbeit und Unterricht auch im kunsthandwerklichen Sinne.¹⁸

Mit der Gründung des *Bundes für Schulreform* (1908) regte die künstlerische Lehrervereinigung eine Kräftebündelung von Lehrern aller Schularten, Vertretern der Schulverwaltungen und Universitätsdozenten an, um sich für die Einheitsschule und eine akademische Lehrerausbildung für Volksschullehrer einzusetzen. In dem von Carl Götz geleiteten Vereinsorgan *Der Säemann* (gegründet 1904 als Quartalsschrift *Pädagogische Reform*) erschienen Aufsätze und Fachrezensionen von Wolgast, der auch dem Geschäftsführenden Ausschuss angehörte, und Beiträge zu verschiedenen Aspekten der künstlerischen Erziehung.

Im Netzwerk dieser verschiedenen Organisationen und durch herausragende Persönlichkeiten entstand in Hamburg eine Kunsterziehungsbewegung, für die eine Reform der Schule, des Bildungswesens und der gesamten Kultur in enger Verbindung standen. Den Rahmen bildete Lichtwarks Kernidee der Kulturgemeinschaft (vgl. Kyonaga 2008), der sich von unten herausbildenden, nicht vom Staat verordneten deutschen Kulturnation. Die Volkserzieher haben Kunst einerseits dem gesamten Volk zugänglich gemacht, da aus liberaler Sicht Interesse und Empfänglichkeit unabhängig vom Bildungsstand sind, und andererseits als Unterrichtsprinzip verstanden. Für den Lehrer bedeutete dies, dass die Schulreform mit seiner Ausbildung ansetzen, eine Lehrerpersönlichkeit zur künstlerischen Selbsterziehung verpflichtet sein und ein „Kulturförderer“ (Wolgast 1897, 227) an den Massen interessiert sein muss.

Ästhetische Erziehung – Ideen und Bewegung

In der Ideengeschichte entfaltete Friedrich Schillers briefförmige Abhandlung *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) die nachhaltigste Wirkung. Als der Dichter und Historiker eine Veränderung des Staates für hoffnungslos hielt, entwarf er die

¹⁸ Die Ergebnisse wurden erst 1920 im Aufsatzband *Vom Kinde aus* veröffentlicht.

Utopie vom menschenbildenden und gesellschaftsverändernden Potenzial von Kunst. Nur im ästhetischen Spiel mit der Schönheit könne der Mensch seine Zerrissenheit zwischen Vernunft und Sinnlichkeit überwinden und seine Humanität (Ganzheit) entfalten: Ästhetische Bildung veredelt den Charakter (vgl. Klepacki/Zirfas 2013, Parmentier 2004).

Im Trend der Schiller-Verehrung wird in der pädagogischen Presse des 19. Jahrhunderts auf dieses Konzept Bezug genommen. Bei Friedrich Fröbel, auf den Wolgast zurückgreift, und anderen Romantikern ist ästhetische Bildung stark kindzentriert und auf eine kindliche Genieästhetik gerichtet. Als weiteren Paten nennt Wolgast Pestalozzi, denn harmonische allseitige Bildung schließe die ästhetische ein (vgl. Wolgast 1897, 226). Der unmittelbarste Einfluss auf die kunstbewegten Pädagogen ist zweifellos Alfred Lichtwark mit seiner Sinneskultur zuzuschreiben. Gefühl, Genießen, Verstehen, unmittelbare Anschauung, Sehen lernen und andere Begrifflichkeiten wurden für die Theoriebildung und die Etablierung des künstlerischen Fachunterrichts im 20. Jahrhundert bestimmend (vgl. Klepacki/Zirfas 2013).

Einige der Grundbegriffe aus den Diskursen der Kunsterzieher, die von Wolgast und anderen Protagonisten verwendet werden, möchte ich aufzählen.¹⁹ *Genussfähigkeit* versteht sich ganzheitlich in Abgrenzung von Verstandeskultur und akademischer Kunstbetrachtung. *Geschmacksbildung* sollte alle Bereiche bis hin zur individuellen Lebensführung erfassen, weist jedoch vordergründig eine kollektive Dimension auf. Mittel dieser künstlerischen Erziehung ist die systematische Übung der Sinne und der *Ausdrucksfähigkeit* auf sprachlichem, bildnerischem und kunsthandwerklichem Gebiet. Dieser aktivierende Kunstgenuss beruht darauf, „dass die Phantasie des Lesers oder Hörers die vom Dichter gebotenen Bilder nachschafft“ (Wolgast 1950, 54), sie fördert die schon im Kinde angelegte *Selbsttätigkeit*²⁰ und wird durch *Dilettantismus*, einen „ernsthaft betriebene[n] Dilettantismus“ (Wolgast 1910, 125) geschult. Künstlerisch und erzieherisch steht die *Persönlichkeit* – des Künstlers, des Lehrers und auch des Schülers – in Beziehung zu Schönheit und Wahrheit:

„Als ich Lichtwark einmal fragte, ob nicht der Kern der Kunst das Charakteristische sei, erwiderte er: Nein, das Persönliche. Unter seinem Einfluß stehend, habe ich den Wert und die Macht der Persönlichkeit auch im Leben ganz stark empfunden.“ (Wolgast 1911, 3)

Lichtwarks Entwurf von einer nationalen Identitätsbildung und Kulturreform, für die er nationalökonomische Gründe anführt, entspricht dem Zeitgeist. Bei Wolgast bilden Nation, Volk und Heimat austauschbare Kategorien, auf die sich gerade Lehrer und Volkserzieher beliebig beziehen konnten. Damit einher geht eine Funktionalisierung und Idealisierung des Künstlers: „Der Dichter ist der Mund der Nation“ (Wolgast 1910, 123). Untrennbare Leitbegriffe pädagogischer Diskurse und Erneuerungsversuche sind *Kind* und *Volk*, *volkstümlich* und *kindgemäß* (vgl. u. a. Wilkending 1980, XXI f.). Die Kunsterzieher gehen in ihren Konzepten von einem natürlichen Interesse

¹⁹ Alle erwähnten und hervorgehobenen Begriffe sind zentral im Vortrag *Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung* (1902) und in weiteren Aufsätzen von Wolgast und anderen Protagonisten zu finden, ohne dass Verbindungslinien und Nuancen an dieser Stelle auflösbar sind.

²⁰ Schlüsselbegriff für bewusst handelnde Menschen seit der Aufklärung und selbstverständliches Bildungsziel aller Richtungen der reformpädagogischen Arbeitsschule.

des Kindes aus, das durch literarische Muster zur Geschmacksbildung und dann zum Genuss und zur ästhetischen Bildung führt (vgl. Brenk 2013).

Die Hamburger Kunsterziehungsbewegung setzte sich für eine Demokratisierung der ästhetischen Bildung, einen kulturellen Erneuerungsanspruch und eine pädagogische Wende zu einer ganzheitlichen Erziehung ein. Gesellschaftshistorischer Entstehungskontext war zuerst eine bürgerliche Kulturkritik. Mit einer selbstbewussten Arbeiterbewegung, die sich bilden und kulturell betätigen wollte, und einer weitgehend alphabetisierten Bevölkerung trat ein Massenpublikum auf den Plan. Der Zugang zu Kunst stellte sich als soziale Frage. Mit einem liberalen, eher paternalistisch erzieherischen Ansatz setzte sich die Volksbildungsbewegung für eine kulturelle Hebung der unteren Schichten ein (vgl. Wilkending 1980, 86 ff.).

Die drei Kunsterziehungstage sensibilisierten die Öffentlichkeit für kunstpädagogische Fragen. Mehrheitlich Volksschullehrer versammelten sich und konnten Verbindung mit Akademikern und Bildungsbeamten aufnehmen, aber kaum Künstlern. In der Einheit und Differenzierung der Bewegung spiegeln die Vorträge und Debatten unterschiedliche pädagogische, philosophische und ästhetische Positionen wider; beispielsweise über Erziehung durch Kunst, die Wirkung von Kunstwerken, die Vermittlerfunktion eines Pädagogen, das Bildungsziel. Auch Wolgast stieß in der Diskussion um seinen Vortrag (Wolgast 1904a) über die Ziele und Wege der Jugendschriftenbewegung, die Jugend literarisch genussfähig zu machen, noch auf unvereinbare Haltungen zu Unterhaltungsliteratur und vaterländischer Tendenz. Der organisatorische Zusammenhalt diente letztlich einer Integration kunsterzieherischer Bestrebungen in eine preußisch geprägte volkstümlich-nationale Bildungspolitik zulasten der gesellschaftlichen Reformideen.

Die soziale Funktion der Kunst sahen die Volkserzieher darin, Konflikte zwischen den Klassen und Schichten abzufedern, gewalttätige Ausbrüche und auch Kriminalität und Verwahrlosung zu verhindern, ein Gemeinschaftsgefühl zu stiften. Wolgast hatte schon im *Elend* sozialreformerische Vorstellungen von einer künftigen Gesellschaft und Nation entworfen. Einzigartig ist sein Ansatz, Raum für Freizeit und Kunstgenuss in der sich vollziehenden Umgestaltung der Arbeitsverhältnisse zu entdecken. In der Preisschrift²¹ *Ganze Menschen – ein sozial-pädagogischer Versuch* (1910) fasste er die gesellschaftliche Aufgabe der Schule bei der Vermittlung von Kulturgütern zusammen und wiederholte die Forderungen nach einer Reform von Schulwesen und Lehrerbildung.

Für die Reformer bildete Kunst ein Basiselement der Charakterbildung. Die am heftigsten auf Widerspruch stoßende These des Hauptreferats auf der Deutschen Lehrerversammlung (Wolgast 1903) postuliert die Gleichberechtigung von ästhetischer, wissenschaftlicher und sittlicher Erziehung. Auf dem 1. Internationalen Kongress für Moralpädagogik in London 1908 vertrat Wolgast die Jugendschriftenbewegung und reichte einen Beitrag über die Bedeutung guter Literatur für die Charakterbildung ein.²² Wenngleich Wolgast viele Grundgedanken im *Elend* ausgebreitet und in

21 Ein Komitee mit sozial-ethischem Anliegen hatte 1906 um Beiträge zur Frage gebeten: Wie kann die Gesundung unseres Lebens durch Volkserziehung im Geiste der Humanität gefördert werden? Einige Darstellungen sah Wolgast bei Drucklegung schon als von kulturellen Entwicklungen überholt an.

22 Vgl. die praktischen Vorschläge in *Elend*, 1950, Anm. der Hg., 260 f. Mit Sozialethikern, die für einen säkularen Humanismus eintraten und sich in der *Deutschen Gesellschaft für Ethische Kultur* organisierten, stand Wolgast in Kontakt.