

Jůva, Vladimír

Methoden der ästhetischen Erziehung

In: Jůva, Vladimír. *Die ästhetische Erziehung der Jugend*. II. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1969, pp. 45-78

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/120172>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

II

METHODEN DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

In der ästhetischen Erziehung stehen zwei Hauptfragen vor dem Pädagogen: worin und wie die Schüler ästhetisch zu entfalten. Auf die erste Frage bemühen sich die Lehr- und Unterrichtspläne, Lehrbücher und zahlreiche weitere Hilfsmittel der ästhetisch-erzieherischen Arbeit Antwort zu bringen. Die zweite Frage, d. h. wie man die Schüler in der ästhetischen Sphäre mit Erfolg entfalten soll, sollte die Theorie der Methoden der ästhetisch-erzieherischen Arbeit beantworten. Das Studium dieser Methoden ist von großer Bedeutung, denn dadurch werden die Hauptziele, die Teilaufgaben sowie die einzelnen Prinzipien der ästhetischen Erziehung in den eigentlichen Erziehungsprozeß transformiert.

Unter „Methode“ versteht man in der Pädagogik die Art, wie der Pädagoge die Schüler mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüstet und ihre Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen entfaltet. Die Erfahrungen kann man nicht unmittelbar weitergeben. Durch die pädagogischen Methoden kann man nur die Aufmerksamkeit der Schüler planmäßig gleichrichten und ihr Bewußtsein zu bestimmten Erscheinungen, Gesetzmäßigkeiten und Tätigkeiten wenden, ihr klares Wahrnehmen, Begreifen, im Gedächtnis-Behalten und aktives Erinnern herbeiführen und die Fertigkeiten und Gewohnheiten in ihrem praktischen Gebrauch ausbilden.

Den Begriff der Methode trifft man natürlich nicht nur in der Pädagogik, sondern auch auf zahlreichen Gebieten der gesellschaftlichen Praxis sowie der wissenschaftlichen Forschungsarbeit an. Besonders das Studium der Methoden, wie man die wissenschaftlichen Informationen gewinnen, verarbeiten und anwenden soll, ist unserer Meinung nach für die Theorie der pädagogischen Methoden von außerordentlicher Bedeutung. Auch wenn sich die Unterschiede zwischen den wissenschaftlichen Forschungsmethoden, die es ermöglichen, neue und bisher unbekannte Informationen zu gewinnen und anzuwenden, und den pädagogischen Methoden, die das Individuum den schon erkannten Gebieten vom Wissen und Tun adaptieren, keineswegs weglegnen lassen, zeigt sich nicht geeignet, zwischen diesen zwei Gruppen eine harte Grenze zu ziehen, denn die passenden pädagogischen Methoden sollten die Schüler für die spätere Anwendung wissenschaftlicher Forschungsmethoden vorbereiten. So bereitet z. B. die experimentale Methode des Bekanntmachens mit den Ausdrucksmitteln der Musik (die mittels der Variierung einzelner Parameter des musikalischen Ausdrucks, wie der Melodie, der Harmonie oder der Tonalität, des Tempos oder des Rhythmus sowie der Dynamik oder Agogik die Ausdrucksmöglichkeiten der Musik enthüllt)

die Schüler gleichzeitig für spätere moderne experimentelle Forschungsarbeit in der Ästhetik und auch in zahlreichen weiteren Fächern vor.

Die Problematik der Methoden in der Pädagogik ist außerordentlich umfangreich und die Orientierung über sie pflegt keinesfalls leicht zu sein. Das ist vor allem dadurch bedingt, daß man von den verschiedensten Gesichtspunkten aus über die Methoden sprechen kann. Der Form der pädagogischen Arbeit nach kann man so z. B. die Methoden der Schul-, der außerschulischen und der Familienerziehung unterscheiden. Dem dominierenden Ziel der Erziehungsarbeit nach kann man von den Methoden der Vermittlung von Kenntnissen, der Ausbildung von Fertigkeiten und der Gleichrichtung von Einstellungen reden. Sehr oft trifft man in der Unterscheidung der Methoden nach der Phase des pädagogischen Prozesses auf die der Überlieferung des Stoffes, der Einübung und der Kontrolle und Bewertung von Bildungs- und Erziehungsresultaten.

In der sozialistischen Pädagogik ist die Klassifikation der Methoden nach der Informationsquelle am verbreitetsten; man unterscheidet verbale Methoden (Methoden lebenden Wortes, d. h. Vortrag und Gespräch), Methoden der Arbeit mit dem Buch und die der unmittelbaren Erfahrung (manchmal weiter in Illustrations-, Demonstrations-, Labor- und Arbeitsmethoden gegliedert). Im Gegenteil wird der Aspekt des Vorganges der Erziehungsarbeit einigermaßen außer acht gelassen oder geradezu negiert, nach dem man z. B. von der vergleichenden, analytischen und synthetischen sowie der induktiven und deduktiven Methode reden kann. Bei der Klassifikation der pädagogischen Methoden kann man endlich auch die Altersgesichtspunkte (Vor-, Grund-, Mittel- und Hochschulmethoden) sowie viele weitere spezifische Kriterien berücksichtigen.

Man trifft in der ästhetischen Erziehung viele spezielle Methoden an, die manchmal ihren Namen nach ihren Schöpfern oder Hauptvertretern sowie nach ihrem dominierenden methodischen Element tragen. So begegnet man z. B. in der Musikerziehung den Begriffen wie Batkes oder Lýseks Methode, die Methode Ševčíks oder Kurz', Dalcrozes oder Orffs Methode, in der Kunsterziehung Lichtwarks, Kopier- oder Nachahmungsmethode sowie die „freie“ Methode und zahlreiche weitere. Unterzieht man sie einer genaueren Analyse, stellt man fest, daß es sich schon um spezifische methodische Systeme zur Erreichung konkreter Ziele gewisser Komponenten der ästhetischen Erziehung handelt (z. B. zur Aneignung der Intonations-, Gesangs- und Instrumentalfertigkeiten, der zeichnerischen und der Malfertigkeiten oder der Fähigkeiten der rationalen Analyse eines Kunstwerks u. ä. m.).

Alle diese Systeme integrieren in sich methodische Vorgänge allgemeineren Charakters, die für die ganze Sphäre der ästhetischen Erziehung und manchmal der Erziehung überhaupt gemeinsam sind. Untersucht man z. B. Lichtwarks Methode des Erkennens von bildenden Kunstwerken, erblickt man in ihr verschiedene Formen der unmittelbaren Vorführung sowie des Vortrages und Gespräches; vom Gesichtspunkt der logischen Operationen aus kommen in ihr das Vergleichen, die Analyse sowie die Induktion und andere Vorgänge zur Geltung. Wir stellen uns nicht das Ziel, und in dem begrenzten Rahmen unserer

Arbeit ist es auch nicht möglich, die einzelnen in der ästhetischen Erziehung bekannten und angewandten methodischen Systeme zu beschreiben, auch wenn wir einige im Zusammenhang mit der gewählten Problematik berücksichtigen werden. Unsere Aufmerksamkeit richten wir besonders auf jene allgemeine Methoden, die in den gegebenen Systemen sowie in der ganzen ästhetisch-erzieherischen Arbeit in gewissem Maße zur Geltung kommen. Von diesem Standpunkt aus berührt sich unsere Untersuchung eng mit dem Zutritt der Didaktik. Zum Unterschied von der Allgemeindidaktik werden wir vor allem die spezifischen, durch die Eigenart des ästhetisch-erzieherischen Prozesses bedingten Züge der einzelnen Methoden verfolgen.

Es entsteht also in diesem Zusammenhang die wichtige Frage, welche Aspekte es sind, die den spezifischen Charakter der Methoden der ästhetischen Erziehung zum Unterschied von denen der anderen Erziehungskomponenten bestimmen. Wir sind der Meinung, daß zum entscheidenden Faktor bei der Modifikation von Methoden der ästhetischen Erziehung einerseits selbst die Natur der ästhetischen Erscheinungen, andererseits eine gewisse Konzeption der ästhetischen Erziehung werden.

Einer der für jede ästhetische Erscheinung typischen Grundzüge ist ihr sinnlicher Charakter. Auch wenn manche Kunstwerke den Ausdruck sehr allgemeiner Ideen anstreben, geschieht es immer mittels unmittelbaren Wirkens auf die Sinnessphäre des Individuums. Es ist also evident, daß auch im ästhetisch-erzieherischen Prozeß jene Methoden eine besonders wichtige Rolle spielen werden, die ein unmittelbares Wirken der ästhetischen Impulse auf die Schüler ermöglichen (d. h. verschiedene Methoden der unmittelbaren Erfahrung, und zwar sowohl rezeptiver, als auch aktiver Natur).

Neben dem sinnlichen wird auch der emotive Charakter zum typischen Grundzug der ästhetischen Erscheinungen. Das unmittelbare Ziel des ästhetischen Wirkens beruht darin, ein emotionales ästhetisches Erlebnis auszulösen. Deshalb werden auch die emotional wirkenden Methoden in der ästhetischen Erziehung eine wichtigere Rolle spielen als in anderen Erziehungskomponenten (z. B. die emotiv wirkende Vorführung eines Kunstwerkes oder einer ästhetischen Erscheinung aus der Natur oder aus dem Leben der Gesellschaft sowie die fördernde Bedeutung einer günstigen emotionalen Atmosphäre für schöpferische Arbeit). Auch der Phantasiecharakter der ästhetischen Phänomene wird sich im ästhetisch-erzieherischen Prozeß in der Hervorhebung derjenigen Methoden widerspiegeln, die die Phantasie und Schaffenslust aktivieren (wie es z. B. die Schilderungsmethode oder die Methode des selbständigen künstlerischen Schaffens tun).

Der Charakter und die Auswahl von Methoden in der ästhetischen Erziehung werden gleichzeitig auch durch die Ziele beeinflusst, die man sich in der ästhetischen Entfaltung der Jugendlichen setzt. In einer komplex aufgefaßten ästhetischen Erziehung entfalten wir die Sinnesempfindlichkeit für ästhetische Impulse, Kenntnisse (d. h. klare Vorstellungen und Begriffe) sowie Fertigkeiten und Gewohnheiten in der ästhetischen Sphäre und gleichzeitig auch bewußte ästhetische Urteile, Einstellungen und Interessen. Verschiedene Modelle der ästhetischen Erzie-

hung bevorzugen oft nur einen Aspekt, während die anderen außer acht gelassen werden, und infolgedessen betonen sie auch jene Methoden, die am meisten bei der Erfüllung der Ziele gegebener ästhetisch-erzieherischer Konzeptionen behilflich sind.

Man muß sich dessen bewußt sein, daß die Reichweite einiger Methoden oft begrenzt ist und daß es nicht in ihren Möglichkeiten steht, die erwähnten Aufgaben der allseitigen ästhetischen Entfaltung der Jugendlichen allein zu erfüllen. Keine noch so gut aufgefaßte Vortragsmethode kann z. B. solche lebendige ästhetische Vorstellungen sicherstellen, wie die unmittelbare Vorführung von Kunstwerken. Die dogmatische, schon fertige ästhetische Wertschätzungen und Normen vermittelnde Methode kann die ästhetische Urteilskraft der Schüler bei weitem nicht so entfalten wie die induktive Methode, die alle allgemeinen ästhetischen Schlüsse aus den unmittelbaren, auf Grund der Analyse und Vergleichung erworbenen ästhetischen Erfahrungen entwickelt. Die Methode der funktionalen Wirkung durch die Ästhetik des Milieus kann keineswegs jene Aktivität beibringen wie der lebhafteste Anteil der Schüler an der Ästhetisierung der Lebensbedingungen. Und darin liegt eben der Kern von modernen Konzeptionen der ästhetischen Erziehung: durch Ästhetisierung der eigenen Persönlichkeit, des Milieus, der Arbeit, der Interessen sowie der Freizeit sich selbst ästhetisch zu entfalten.

Wir haben einige allgemeine Probleme von Methoden der ästhetischen Erziehung angedeutet. In weiterer Analyse stellen wir uns auf drei Fragenkreise ein. Wir erörtern die Methoden der ästhetischen Erziehung vom Gesichtspunkt der Erkenntnisquelle und des Vorganges der Erziehungsarbeit aus, sowie die Methoden der Übung und Bewertung der Erfolge in der ästhetischen Erziehung. Als Ausgangspunkt dienen uns neben zahlreichen Literaturquellen vor allem die Untersuchungsergebnisse über die ästhetisch-erzieherische Arbeit in Kindergärten und auf Grund- und Oberschulen in der ČSSR.

Methoden der ästhetischen Erziehung vom Gesichtspunkt der Erkenntnisquelle aus

Ein solches Herantreten an die Methoden ist in der heutigen Pädagogik am häufigsten. Die Erkenntnisquelle, d. h. das gesprochene oder geschriebene Wort und die unmittelbare Erfahrung (in der Form der Beobachtung oder der eigenen Tätigkeit), wird sehr oft für das Hauptkriterium und manchmal sogar für das einzige Kriterium der Klassifikation von Unterrichtsmethoden gehalten (so z. B. bei Danilow und Jessipow, Lordkipanidze, Pešek oder Václavík).¹ Einzelne von diesem Gesichtspunkt aus klassifizierte Methoden tragen einerseits einige allgemeine Züge, die in allen Komponenten der Bildungs- und Erziehungsarbeit zur Geltung kom-

¹ M. A. Danilov, B. P. Jesipov, *Didaktika (Didaktik)*, SNP, Bratislava 1963. — O. D. Lordkipanidze, *Zásady, organizace a metody vyučování (Prinzipien, Organisation und Methoden des Unterrichts)*, SPN, Praha 1959. — Wincenty Okoń, *Zarys dydaktyki ogólnej*, PZWS, Warszawa 1963. Zdeněk Pešek a kol., *Didaktika (Didaktik)*, SPN, Praha 1964. Vladimír Václavík, *Učebné metody (Unterrichtsmethoden)*, SPN, Bratislava 1966.

men, andererseits ihre spezifischen Merkmale, die durch Eigenarten des ästhetisch-erzieherischen Prozesses bedingt sind. Auch wenn wir die allgemeinen Grundzüge einzelner Methoden nicht außer acht lassen wollen, lenken wir doch unsere Aufmerksamkeit vor allem auf diejenigen spezifischen Zeichen des Vortrages, des Gesprächs, der Arbeit mit dem Buch sowie der Methoden der unmittelbaren Erfahrungen, die für die ästhetisch-erzieherische Arbeit charakteristisch sind und an ihren Erfolgen teilhaben.

Fast in allen Komponenten des Bildungs- und Erziehungsprozesses stellt der *Vortrag* die Ausgangsmethode der Darbietung des Stoffes dar. Sein Charakter sowie seine Länge sind von vielen Umständen, so vom *Fach*, vom Thema sowie vom Alter und von bisherigen Erfahrungen der Schüler abhängig; von diesem Standpunkt aus kann man bei ihm verschiedene Formen unterscheiden: Erzählung, populär- oder fachwissenschaftliche Vorlesung, künstlerische Schilderung (in der emotionale Elemente überwiegen), Beschreibung einer Tätigkeit usw. Die Konzeption eines Vortrags sollte im Einklang mit den pädagogischen Grundprinzipien, so z. B. mit dem der Aktivität, Anschaulichkeit, Bewußtheit oder Faßlichkeit stehen. Die moderne Didaktik formuliert zahlreiche Ansprüche an den Vortrag, aus denen wir wenigstens den wichtigsten unsere Aufmerksamkeit widmen wollen.

Zur ersten Voraussetzung eines wirksamen Vortrags wird seine Planmäßigkeit. Der Lehrer muß sich im voraus Plan und Konspekt seines Vortrags vorbereiten; er muß die Bildungs- und Erziehungsziele bedenken, die er verfolgen wird, weiter die entsprechende Zeit, die Schlußfolgerungen, die er den Schülern beibringen soll, sowie das Material, mit dem er seinen Vortrag belegen wird.

Die moderne Pädagogik hebt immer mehr und mehr den Problemcharakter als wichtiges Merkmal eines Vortrags hervor. Die Aktivität der Schüler soll beim Vortrag dadurch angespornt werden, daß man keine fertigen Schlüsse, sondern offene Probleme vor sie stellt, die zu beantworten sind. Auf solche Weise werden die Jugendlichen zu ihrem selbständigen Durchdenken geführt. Beim Vortrag beantworten sie zwar die einzelnen Probleme nicht (insofern man in einer bestimmten Phase nicht zu der Gesprächsmethode übergehen will); der Lehrer selbst entfaltet eine Reihe von Gedanken und enthüllt vor den Schülern die Lösung einzelner Probleme.

Die Wirkung eines Vortrags hängt in vielem auch von seiner Anschaulichkeit ab. Diese erreicht man auf zweierlei Art: einerseits dadurch, daß man den Vortrag auf die bisherigen Erfahrungen der Schüler gründet (was voraussetzt, daß der Lehrer auf Grund einer eingehenden pädagogischen Diagnose den Kreis der bisherigen Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler kennt), andererseits durch die Verbindung des Vortrags mit Methoden der unmittelbaren Erfahrung (z. B. mit der Vorführung von Kunstwerken und -leistungen oder Bildern).

Der Vortrag ist eine Methode, die an das Wirken des lebendigen Wortes des Pädagogen gebunden ist. Die Qualität seiner Sprache wird nicht nur hinsichtlich des Inhalts, sondern auch hinsichtlich der Form zu einem der Hauptfaktoren, die über den Effekt des Vortrags entscheiden,

und spielt gleichzeitig, wie wir noch weiter beweisen wollen, auch eine wichtige ästhetisch-erzieherische Rolle. Diesem Aspekt des Vortrags haben wir in unseren Beobachtungen der ästhetisch-erzieherischen Schulpraxis eine ziemlich große Aufmerksamkeit gewidmet und eben in dieser Hinsicht stießen wir auf zahlreiche ernste Mängel, wie die insgesamt niedrige Sprachkultur bei den Lehrenden und die Monotonie, Ausdruckslosigkeit und Einförmigkeit ihrer Sprache.

Auf Grund unserer Forschung machen wir den Versuch, die Hauptparameter zusammenzufassen, die unserer Meinung nach die Qualität der Wortäußerung eines Pädagogen bedingen:

- Die Wahl des adäquaten Wortschatzes. Der Lehrende soll den bisherigen Wortschatz der Schüler kennen und mit ihm beim Vortrag rechnen; gleichzeitig muß er den Wortvorrat der Schüler um neue Termini bereichern und Fremdwörter immer erklären.
- Die Schriftsprache. Der Pädagoge lehrt nicht nur durch den Inhalt, sondern auch durch die Form seiner Sprache, durch sein Sprachbeispiel. Deshalb ist es unbedingt nötig, daß er die morphologischen und syntaktischen Sprachnormen richtig gebraucht, Wörter und Sätze richtig betont und die Sprache richtig phrasiert. Besonders sollte er sich vor parasitischen Wörtern hüten.
- Deutliche und klare Aussprache. Eine schlechte Aussprache des Pädagogen ermüdet die Schüler und führt zur Abwendung ihrer Aufmerksamkeit; der Lehrende sollte an keinem Sprachfehler (wie Lispeln oder Näseln) leiden, mit maximaler Deutlichkeit sprechen und die Endungen nicht schlucken.
- Die Ausdrucksfülle und Emotionalität der Sprache. Das Wahrnehmen und Denken wird effektiver, wenn man zugleich auf die emotionale Seite des Schülers wirkt. Die Emotionalität der Sprache wird durch viele Faktoren, so durch die Auswahl von Beispielen, Wörtern und Sprachwendungen sowie durch die rhetorische Technik des Lehrenden bedingt; man muß allerdings das entsprechende Maß finden und jede Affektiertheit vermeiden.
- Das Tempo, der Rhythmus und die Dynamik der Sprache. Ein zu schnelles sowie zu langsames Sprechen machen den Zuhörer müde; der Pädagoge sollte in einem solchen Tempo sprechen, in dem das Denken der Schüler verläuft. Mittels des Tempos und der Dynamik der Sprache und ihrer Änderungen kann man die Beziehungen von Gedanken zum Ausdruck bringen und den Hauptgedanken von Nebengedanken trennen.

Nachdem wir die allgemeinen Hauptzüge eines wirksamen Vortrags analysiert haben, entsteht die Frage, worin die spezifische Funktion eines Vortrags bei der ästhetischen Erziehung besteht und welche seine Züge im Zusammenhang mit dieser Funktion besonders in den Vordergrund treten. Die bisher erwähnten Merkmale eines Vortrags spielen ohne Zweifel auch im ästhetisch-erzieherischen Prozeß ihre bedeutende Rolle. Die Eigenart der ästhetischen Erscheinung übt aber sowohl auf die Stellung des Vortrags im Erziehungsprozeß als auch auf einige seine Teilaspekte Einfluß aus.

„Man darf ein Kunstwerk nicht auf dieselbe Art erklären, wie man beim Bekanntmachen der Schüler mit neuen Erkenntnissen in den Lehrgegenständen vorgeht“, stellt Vlastimil Uher fest. „Ein Kunstwerk muß in den Schülern immer einen starken Gefühlseindruck hinterlassen. Der Vortrag kann diese Eigenart des Kunstwerkes nicht auslöschen, sondern er muß sie vielmehr noch unterstreichen. Deshalb wird der Vortrag des Lehrers immer nur zur Ergänzung des Wahrnehmungsprozesses und nie zu seinem Hauptglied. Der Vortrag des Lehrers muß immer lebhaft und plastisch, emotional unterfärbt, aber weder sentimental noch phrasenhaft sein.“²

Ähnlich faßt Svatopluk Cenek die Funktion des Vortrags in der Literaturerziehung auf. „Die Aufgabe des einfachen Vortrags über einen Text beruht darin, zu seinem Begreifen und Durchleben beizutragen. Das bedeutet, daß wir mittels eines Vortrags die Schüler lehren wollen, sich über den Sinn des Werkes Gedanken zu machen, die entsprechende Einheit der Inhalts- und Formkomponenten zu begreifen sowie auch die Stellungnahme des Schriftstellers zu der im Werk bildlich dargestellten Wirklichkeit zu verstehen und sich über den Anteil des Werkes an dem Kampf um eine bessere Welt klar zu werden. Mittels des Vortrags über Texte bereitet man die Schüler für die Aneignung allgemeiner Literaturkenntnisse vor, im Gespräch verfeinert man die Sprachkultur der Schüler und gibt eine bewußte Stütze für ihre ästhetischen Tätigkeiten, die mit einem bestimmten Text verbunden sind, wie es z. B. das ausdrucksvolle Lesen oder die Rezitation sind. Beim Vortrag über einen Text bereichert man auch die Kenntnisse der Schüler über das Leben und die Literatur.“³

Zahlreiche Erwägungen über das Wesen des Vortrags in der ästhetischen Erziehung weisen in mancher Hinsicht ziemlich ähnliche Aspekte in allen Komponenten der ästhetisch-erzieherischen Arbeit auf. So betont z. B. Jaromír Uždil, der sich vor allem auf die Sphäre der bildenden Kunst orientiert, es sei dringend, „daß ein Kunstwerk durch seine spezifischen Züge wirkt und daß seine Interpretation nicht nur zu einer schulmäßigen Wortparaphrase werden soll, in der die Eigenart der Ausdrucksmittel des Künstlers verwischt ist“. Deshalb hängt es auch von der Form des Vortrags ab, „an den man neben dem Anspruch an sachliche Richtigkeit und ein gewisses fachliches Niveau auch die Forderung einer gefühlsmäßigen Wortwahl stellen soll, wobei die Kunstmittel nicht nur definiert, sondern anschaulich verdeutlicht würden“.⁴

Die angedeuteten Gedanken weisen in genügendem Maße darauf hin, daß wir mit voller Berechtigung über die Eigenart des Vortrags in der ästhetischen Erziehung sprechen können, und zwar sowohl vom Standpunkt seiner Stellung in diesem Prozeß, als auch von dem Standpunkt seiner Form und seines Charakters aus. Die spezifischen Merkmale des Vortrags in der ästhetischen Erziehung können wir in folgenden Haupt-

² Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha, 1957, S. 79.

³ Jaroslav Machytka a kol., *Metodika literární výchovy* (Methodik der Literaturerziehung), SPN, Praha 1965, S. 76.

⁴ Jaromír Uždil, *Estetická výchova* (Ästhetische Erziehung), SPN, Praha 1960, S. 78.

parametern erblicken: Der Vortrag ist mit den unmittelbaren ästhetischen Erlebnissen oder Tätigkeiten in der ästhetischen Erziehung enger als in anderen Erziehungskomponenten zusammengeknüpft. Zu seiner Hauptfunktion wird es, die ästhetischen Erscheinungen nahezubringen und ihr richtiges Wahrnehmen, tieferes Begreifen, reicheres emotionales Erleben und begründetes Wertschätzen sowie eine vollkommenerer schöpferische Tätigkeit in der ästhetischen Sphäre möglich zu machen. Sehr oft ist es gerade der Vortrag, der es uns ermöglicht, auch umfangreiche Kunstwerke oder ästhetische Phänomene den Schülern nahezubringen, aus denen wir ihnen nur einige kleinere ausgewählte Proben oder Abschnitte unmittelbar vorführen können.

Zu den spezifischen Formen des Vortrags in der ästhetischen Erziehung gehören unserer Meinung nach die künstlerische Schilderung, die farbige Beschreibung (z. B. eines Kunstwerkes, einer Kunsttechnik oder der Ästhetik eines Gegenstandes oder einer Erscheinung) und das Begleitwort (beim Konzert, bei der Bilderbesichtigung oder beim Kennenlernen der Ästhetik einer Architektur oder eines Milieus). Die charakteristischen Hauptzüge eines Vortrags in der ästhetischen Erziehung erblicken wir dann in seiner Konkretheit (d. h. in seiner engen Beziehung zu den ästhetischen Phänomenen), in seiner Anschaulichkeit (die einerseits durch die Anwendung der Methoden der unmittelbaren Erfahrung, andererseits durch die eigene Anschaulichkeit der Sprache des Lehrenden gegeben ist) und in seiner Emotivität (d. h. in seiner Einstellung nicht nur auf die rationale, sondern vor allem auf die emotionale Sphäre der Schüler).

Besondere Aufmerksamkeit verdient der ästhetische Wert des Vortrags, der sowohl durch seinen Aufbau als auch durch die Form seiner Überlieferung bedingt ist, wie wir es schon oben analysiert haben. Der ästhetische Wert des Vortrags kann im Unterricht in allen Fächern zur Geltung gebracht werden und zeigt sich als einer der Faktoren, die die Ästhetik der pädagogischen Arbeit mitbestimmen und die ästhetischen Gesichtspunkte in den ganzen Erziehungsprozeß hineinbringen. In der ästhetischen Erziehung spielt aber das Ästhetische des Vortrags eine besondere Rolle, wenn sie nicht in einen absurden Konflikt zwischen dem Stoff (d. h. der ästhetischen Problematik) und der Form (die ohne elementaren ästhetischen Wert wäre) geraten soll. Deshalb halten wir den Vortrag in der ästhetischen Erziehung für eine sehr anspruchsvolle Methode und seine Anwendung in der bisherigen Praxis können wir bei weitem nicht als entsprechend bezeichnen.

Neben dem Vortrag trifft man in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit verschiedene Anwendungen der Gesprächsmethode. Das *Gespräch* ist eine verbale pädagogische Methode in Form von Fragen und Antworten. Man bedient sich seiner sowohl bei der Vermittlung eines neuen Stoffes als auch bei der Festigung und Durchübung der Kenntnisse und Fertigkeiten, bei der Gleichrichtung der Einstellungen sowie bei der Kontrolle der Ergebnisse der Erziehungsarbeit. Nach dem Beitrag von neuen Informationen kann man das katechetische und das heuristische Gespräch unterscheiden.

Das Wesen des katechetischen Gesprächs liegt in Fragen, die den schon durchgenommenen Stoff betreffen; man wählt es nach dem Vortrag

des Lehrers, nach dem Lesen eines Artikels oder bei der Wiederholung des Stoffes. Die Bedeutung eines solchen Gesprächs beruht darin, daß der Lehrende mittels der Fragen eine Gruppe von Kenntnissen in Teile zerlegt, nach denen die Schüler den Stoff leichter reproduzieren können. Im Vergleich mit dem durchgehenden Vortrag hat das Gespräch den Vorteil, daß der Lehrer durch richtig gewählte Fragen die Aufmerksamkeit der Schüler auf die bedeutendsten Probleme konzentriert. Am Gespräch nehmen alle Schüler teil und die Aktivierung der Klasse ist deshalb meistens größer als beim Vortrag.

In der modernen Pädagogik tritt immer mehr das heuristische Gespräch in den Vordergrund. Bei dieser Methode stellt der Lehrende Fragen, zu denen die Schüler bisher nicht die Antwort kennengelernt haben. So ein Gespräch wird für sie zu einem wirklichen schöpferischen Prozeß, ihre Antworten haben für sie die Bedeutung „selbständiger Entdeckungen“. Mittels dieser Form des Gesprächs bringt man den Schülern den neuen Stoff bei oder vertieft und erweitert man den schon durchgenommenen. Eine unerläßliche Voraussetzung ist es allerdings, daß die Schüler einen Vorrat von Ausgangserfahrungen besitzen. Diese Unterrichtsmethode hilft mehr als die anderen zur Entfaltung des logischen Denkens der Schüler, aktiviert sie und die so erreichten Kenntnisse pflegen dauerhafter zu sein als beim bloßen Vortrag.

In der ästhetisch-erzieherischen Arbeit kommt das Gespräch in breitem Maß zur Geltung, und zwar besonders im Zusammenhang mit der Analyse von Kunstwerken oder ästhetischen Phänomenen und bei der Leitung der Schüler zur entsprechenden Technik der schöpferischen und Interpretationsarbeit. In der Kunsterziehung trägt die Komponente, die die Schüler zum Kennenlernen von Werken der bildenden Kunst führen soll, gerade den Namen „Gespräche über Kunst“. Auch wenn in diesem Falle der Terminus in einer wesentlich breiteren Bedeutung angewandt wird, als es in der Didaktik üblich ist, bezeichnet er richtig, daß im ganzen Komplex methodischer Vorgänge beim Kennenlernen eines Kunstwerkes das Gespräch des Pädagogen mit den Schülern im Zusammenhang mit dem direkten Wahrnehmen des Werkes die Hauptmethode darstellt.

Wie Jaromír Uždil und Igor Zhoř in ihren eingehenden Analysen dieser Komponente der Kunsterziehung zeigen, weist dieses Gespräch einige spezifische Merkmale auf. Soll sich die Erziehungsarbeit in kein unerwünschtes Prüfen und Abfragen wandeln, ist es am Platze, daß nicht nur der Lehrende Fragen stellt, sondern daß das Gespräch auch von den Schülern her entsteht, die selbst mit ihren Anfragen und Wünschen kommen, ihnen ein Kunstwerk näher zu bringen und klar zu machen. Das Gespräch über ein Kunstwerk ist anfangs für die Schüler aus manchen Gründen nicht leicht. „Bei der Beschreibung eines Kunstwerkes und der Aufzählung seiner Einzelheiten sprechen die meisten Kinder nur bruchstückweise und lakonisch: sie beschäftigen sich mit undeutlichen Details und können keinen der Hauptgedanken ausdrücken, die das Kunstwerk herbeiführt. Mit wachsendem Alter vermehren sie zwar die Fähigkeit, den Gesamtsinn des Werkes zu verstehen, gleichzeitig aber wirkt auch die erhöhte Selbstkritik, die es verhindert, das Ungewisse zu äußern und eine bloße Meinung laut auszusprechen. Dort, wo die Gespräche nicht

regelmäßig stattfinden, wird die Sprache der Kinder auch durch ihre geringe Erfahrung gefesselt. Sie finden nicht die entsprechenden Worte, mit welchen sie das zum Ausdruck bringen könnten, was sie von einem Bild meinen und wie es auf sie wirkt.“ Deshalb zeigt es sich zweckmäßig, solche Gespräche, soweit möglich, regelmäßig und systematisch vorzunehmen, die Schüler geduldig zu einer tieferen Analyse der Kunstphänomene zu führen und ihren Wortvorrat in der ästhetischen und künstlerischen Sphäre zu vermehren und zu präzisieren. Zu einem allgemeinen Prinzip für die Führung dieser Gespräche über die Kunst sollte das „Streben nach einer Integration der Einzelheiten in ein Ganzes“ werden.⁵

Außer den verbalen Methoden kommt auch in der ästhetischen Erziehung ein breiter Kreis von *Methoden der Arbeit mit dem Buch* zur Geltung. Für einen Erwachsenen pflegt ein Buch eine der Hauptquellen von Informationen zu sein; es wird zur Aufgabe dieser Methoden, daß man die Schüler Belehrungen und Anregungen aus Büchern selbständig zu gewinnen lehrt, sie mit der Technik des Lesens und Studiums der Bücher fachmännischen sowie belletristischen Charakters ausrüstet und gleichzeitig in ihnen Liebe und Verehrung zum Buch als einer bedeutenden Kulturerscheinung pflegt. Nach dem Anteil des Pädagogen an der Arbeit des Schülers mit dem Buch unterscheidet man gewöhnlich zwei Grundmethoden: das Lesen mit der Erläuterung und die selbständige Arbeit des Schülers mit dem Buch.

Das Lesen mit der Erläuterung setzt eine vorläufige didaktische Vorbereitung seitens des Pädagogen voraus; er soll einen passenden Textabschnitt auswählen, den er in der Unterrichtsstunde durchführen will, diesen in logisch festgefügte Teile aufgliedern und die Erläuterung unbekannter Wörter und schwieriger Redewendungen vorbereiten. Im Unterricht führt man zuerst gewöhnlich das Thema mittels der Vortrags- oder Gesprächsmethode an und dann beginnt man mit dem eigentlichen Lesen. Die Schüler lesen die einzelnen Textabschnitte und der Lehrer erläutert unbekannte Wörter und Wendungen, achtet auf die richtige Technik des Lesens und nach einzelnen Abschnitten führt er ein Gespräch über die Hauptgedanken des gegebenen Bruchstückes, die die Schüler fortlaufend in knappen Thesen zusammenfassen und an der Tafel oder im Heft notieren können. So entsteht Schritt für Schritt der logische Plan des Textes, nach dem die Schüler abschließend einen durchgehenden Vortrag des ganzen durchgenommenen Aufsatzes versuchen können.

Auf Grund der angedeuteten Arbeitstechnik lernen die Schüler zum logischen Plan eines Textes vorzudringen, ihn zu konspektieren und mittels dieses Plans rückgängig den Inhalt des gegebenen Abschnittes frei zu reproduzieren. Diese Technik kommt in der ästhetischen Erziehung bei der Arbeit mit den Lehrtexten zur Anwendung, deren Ziel es ist, den Schülern zahlreiche ästhetische Phänomene und Kunstwerke, ihre Schöpfer, Entstehungsumstände sowie Ausdrucks- und Kompositionsmittel näherzubringen und aufzuhellen. Beim Lesen der künstlerischen Texte wirken allerdings die durchlaufenden Erklärungen ziemlich störend.

⁵ Jaromír Uždil, Igor Zhoř, *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (Die bildende Kunst in der Erziehung der Jugend), SPN, Praha 1964, S. 151.

Deshalb erweist es sich als zweckmäßig, den Schülern die unumgänglich notwendigen Erläuterungen im voraus zu bieten und den Text als ein künstlerisches Ganzes mit dem Streben nach seiner adäquaten und ausdrucksvollen Interpretation vorzulesen. Bei der Arbeit mit künstlerischen Texten überträgt sich der Schwerpunkt in die künstlerische und emotionale Sphäre; es geht vor allem darum, daß die Schüler die künstlerischen Ausdrucksmittel des gegebenen Textes adäquat wahrnehmen und richtig verstehen.

Das Lesen mit der Erläuterung ist eine Vorbereitungsmethode zum selbständigen Lesen der Schüler. Es wird zu einer der bedeutendsten Aufgaben der allgemeinen Bildung, die Jugendlichen aus Lehrtexten selbständig studieren zu lehren und sie zum selbständigen, bewußten und gefühlvollen Lesen der schönen Literatur zu führen. Zur Erreichung dieser Zielsetzung stehen dem Lehrer zahlreiche Arbeitsformen zur Verfügung. Im Verlauf des Vortrags sowie beim Gespräch lenkt er die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Fachliteratur und die Belletristik, die das gegebene Thema berühren. Er veröffentlicht Verzeichnisse von empfohlenen Büchern. Er führt die Schüler dazu, Bücher als ein Ganzes zu lesen, sowohl ihren Inhalt als auch die einzelnen Fachformulationen zu durchdenken und sich in die schöne Literatur zu vertiefen. Es wird nicht mehr zum Ziel gesetzt, viele Bücher durchzulesen, sondern sie richtig zu begreifen und bei Kunsttexten auch adäquat zu erleben. Gleichzeitig führt man die Jugendlichen bei der selbständigen Arbeit mit Fachtexten dazu, sie zu exzerpieren und ihren logischen Plan in übersichtlichen Tabellen zu verarbeiten. Die Aneignung der Technik der selbständigen Arbeit mit dem Buch im Rahmen des pädagogischen Prozesses bildet eine Voraussetzung für das spätere selbständige Studium sowie für das selbständige Lesen der schönen Literatur.

Die Arbeit mit dem Buch hat ihre spezifische Sendung in der Literaturerziehung, wo ein Buch nicht nur zur Quelle der Informationen über ästhetische und künstlerische Phänomene, sondern auch zur Quelle eigener ästhetischer Erlebnisse wird. Von diesem Gesichtspunkt aus treten besonders solche Formen der Arbeit mit dem Buch in den Vordergrund, die das kulturvolle Lesen der Belletristik ausbilden. Josef Hrabák analysiert eingehend die Problematik des kulturvollen Lesens und erblickt seine Hauptzüge darin, daß sich der Schüler aneignet, ein literarisches Werk als ein Ganzes, langsam, mit entsprechenden tiefen Erlebnissen und nach einer wohlwogenden Auswahl zu lesen und zu seinen ideellen und künstlerischen Qualitäten durchzudringen, was nur dann möglich wird, wenn man ähnlich wie bei der Musik oder der bildenden Kunst auf einzelne Werke mehrmals zurückkommt.⁶

Auf die Kultur des Lesens der schönen Literatur wirkt negativ einerseits die Übertragung der Gewohnheiten des flüchtigen Lesens der Tagespresse ein, andererseits die Fülle der literarischen Produktion selbst, die uns dazu verführt, sich in ihr nur oberflächlich zu orientieren. „Für ein kulturvolles Lesen ist es gewiß notwendig, viele Bücher kennenzulernen,

⁶ Josef Hrabák, *Umíte číst poezii?* (Können Sie Poesie lesen?), Krajské nakladatelství, Brno 1963, S. 27 ff.

aber aus der Menge, die durch unsere Hände geht, muß man sein Weniges auszusuchen verstehen und darauf zurückkommen. Die Bibliothek eines kulturvollen Lesers ist nicht umfangreich, kein Lagerraum, aber ausgesucht. Ihre Zusammensetzung ist nicht die Sache eines Zufalls, sondern des geistigen Lebens des Lesers. Das bekannte Sprichwort ‚Sag mir, was du liest, und ich sage dir, wie du bist‘ darf man in solcher Weise abändern: ‚Sag mir, was du in deiner Bibliothek hast, und ich sage dir, wie du bist‘.⁷

Eine ganz außerordentliche Rolle im ästhetisch-erzieherischen Prozeß spielt die dritte Hauptgruppe von Methoden – die *Methoden der unmittelbaren Erfahrung*, in die man nach dem Charakter dieser Erfahrung die Illustration (d. h. das Vorführen von Gegenständen oder ihren Modellen und Bildern), die Demonstration (das Vorführen von Prozessen und Handlungen), die Exkursion und die unmittelbare schöpferische Erfahrung der Schüler eingliedern kann. Die ästhetische Erziehung entfaltet das Individuum in der Sphäre der Kunst und der Schönheit, wie sie im ganzen Lebensmilieu, in der Natur und in der schöpferischen Arbeit zur Geltung gebracht wird. Das allgemeine Ziel der ästhetischen Erziehung, d. h. die Entfaltung einer komplexen ästhetischen Einstellung des Individuums zur Wirklichkeit, kommt in Form von vielen Teilaufgaben zustande. Man entfaltet bei dem Einzelnen sein adäquates Wahrnehmen, Begreifen, Gefühlserleben und Einschätzen der Kunst und Schönheit, macht ihn mit hervorragenden Kunstwerken der National- und Weltkultur und mit der historischen Entwicklung der Kunst bekannt, bringt ihm die Schönheit der Natur, des Milieus, des Lebens und der Arbeit näher, pflegt seine künstlerischen Fähigkeiten und ästhetisiert nicht zuletzt seine ganze Persönlichkeit. Bei der Erfüllung all dieser miteinander verbundenen und einander bedingenden Aufgaben treten die Methoden der unmittelbaren Erfahrung in einer Form als ein bedeutendes Mittel auf, das den ästhetisch-erzieherischen Prozeß vertieft, beschleunigt und intensiviert, seine Emotionalität sichert und die ästhetische Aktivität der Schüler sowie die Dauerhaftigkeit ihrer ästhetischen Erfahrungen bedingt.

Den Ausgangspunkt der ästhetischen Erziehung stellt die direkte Anschauung der Kunstwerke und der ästhetischen Seite der Realität dar, die einerseits in natürlichen Bedingungen (wie z. B. in Theater, Kino oder Konzert, in der Galerie, bei einer Exkursion oder einem Spaziergang), andererseits in Schulbedingungen unter Ausnutzung von verschiedenen, durch die heutige Technik gegebenen Reproduktionsmöglichkeiten zustandekommt. Das Begreifen der vorgeführten Kunstwerke wird vor allem durch die bisherigen Erfahrungen der Jugendlichen bedingt, die im Grunde genommen zweierlei Charakters sind: einerseits die Lebens- und historischen Erfahrungen, andererseits die künstlerischen Erfahrungen (und zwar sowohl in der gegebenen Kunstgattung als auch in verwandten Kunstfächern). Bei der Bildung eines hinreichenden Bestandes konkreter und zum richtigen Begreifen eines wahrgenommenen Kunstwerkes notwendiger Vorstellungen fällt die Hauptrolle in der ästhetischen Erziehung den Methoden der unmittelbaren Erfahrung zu. Das anschauliche Kennen-

⁷ Ibidem, S. 29 ff.

lernen der Erscheinungen aus dem menschlichen Leben und der Natur sowie die Anschauung der Kunstwerke verschiedener Kunstgattungen, die es ermöglichen, die Ideen sowie die Form eines Werkes, mit dem wir die Schüler bekanntmachen wollen, tiefer zu verstehen, werden zu einer der bedeutendsten Voraussetzungen erfolgreicher ästhetisch-erzieherischer Arbeit.

Die vor allem auf die Entfaltung des ästhetischen Erkennens und der ästhetischen Aktivität eingestellte ästhetische Erziehung kann sich ohne einige theoretische Kenntnisse nicht behelfen, die sich die Schüler aneignen müssen, wenn sie die Kunst und das Ästhetische in der Realität richtig wahrnehmen, begreifen und einschätzen sollen. Es geht besonders um Grunderkenntnisse aus der allgemeinen Ästhetik und der Theorie der einzelnen Künste. Bei der Ausbildung dieser Kenntnisse darf man eben in der ästhetischen Erziehung (des sinnlich-anschaulichen Charakters der ästhetischen und künstlerischen Wirklichkeit wegen) die anschaulichen Methoden in vollem Maße ausnutzen, und zwar nicht nur als ein Mittel, das die Entstehung von genügend klaren, deutlichen und differenzierten Vorstellungen ermöglicht, sondern auch als einen Faktor ihrer Verallgemeinerung und der Bildung eines notwendigen ästhetischen Begriffsminimums im Bewußtsein der Schüler.

Im ästhetisch-erzieherischen Prozeß spielen eine bedeutsame Rolle die Reproduktions- und schöpferischen Fertigkeiten und Gewohnheiten, die es den Schülern ermöglichen, sich der Kunst durch ihre eigene künstlerische Tätigkeit zu bemächtigen und Schönheiten künstlerischer sowie außerkünstlerischer Natur zu schaffen. Vor dem Pädagogen stehen im wesentlichen zwei Aufgaben. Einerseits soll er den Jugendlichen technische Hauptfertigkeiten und -gewohnheiten beibringen, die die Voraussetzung für eine selbständige ästhetische Äußerung bilden, andererseits soll er ihre eigenen schöpferischen Fähigkeiten entfalten. Es ist erforderlich, den Schülern die Technik der künstlerischen Sprache, des Gesanges und Tanzes sowie des Zeichnens, Malens und Modellierens mittels entsprechender Methoden beizubringen. Im Prozeß der Bildung und Entfaltung dieser technischen Fertigkeiten kommen die Methoden der unmittelbaren Erfahrung in den verschiedensten Formen als Stimulator und Korrektiv der Tätigkeit der Schüler zur Geltung.

Ein wenig anders zeigt sich die Aufgabe dieser Methoden bei der Entfaltung der selbständigen Schaffenskraft der Schüler. Ein Vorbild oder ein Muster können in manchen Fällen auch negativ als Faktoren wirken, die die Thematik, den Inhalt, die Form sowie die Mittel des künstlerischen Ausdrucks suggestiv beeinflussen und zur bloßen Nachahmung führen können. Auch hier spielen jedoch die von dem Pädagogen entsprechend gebrauchten Methoden der unmittelbaren Erfahrung ihre aktive Rolle als eine wichtige Inspirationsquelle für die schöpferische Tätigkeit. Aus der angedeuteten kurzen Analyse wird also klar, daß die Methoden der unmittelbaren Erfahrung im Grunde genommen in jeder Etappe des ästhetisch-erzieherischen Prozesses zur Geltung gebracht werden können.

Die Methoden der unmittelbaren Erfahrung wurden in der ästhetischen Erziehung immer mehr und mehr geschätzt und hervorgehoben. Schon an der Schwelle unseres Jahrhunderts betonte der tschechische Ästhe-

tiker Otakar Hostinský, daß es in der ästhetischen Erziehung vor allem „um eine Vorführung einzelner hervorragender Kunstwerke“ geht, die der Schüler anschauen und gleichzeitig erleben soll. „Es handelt sich um keinen theoretischen Vortrag und keine Aufgabe für Verstand oder Gedächtnis, sondern um eine Art des Wahrnehmens und Miterlebens gewisser Eindrücke durch emotionale Teilnahme an ihnen“.⁸

Die Hervorhebung des direkten Wahrnehmens und unmittelbaren Erlebens der Kunstwerke durchdringt wie ein roter Faden die ganze Geschichte der ästhetischen Erziehung in der tschechischen Pädagogik des XX. Jahrhunderts. Gegen jede Theoretisierung und für die direkte Anschauung spricht einheitlich die Rundfrage über die Kunsterziehung vom Jahre 1902.⁹ Josef Patočka¹⁰ legt außerordentliches Gewicht auf die Sicherstellung entsprechender Anschauungsmittel für die ästhetische Erziehung, und zwar besonders in der Sphäre der bildenden Kunst in Form verschiedener Reproduktionen, Illustrationen, Modelle und Naturalien. Ähnlich hebt Jiří Václav Klíma¹¹ den sinnlich-anschaulichen und emotionalen Charakter des ästhetisch-erzieherischen Prozesses hervor.

Die Betonung der unmittelbaren Erfahrung in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, die allerdings in keinem Gegensatz zu der Forderung einer rationalen Analyse und Verallgemeinerung steht, sondern mit ihr eine harmonische Einheit bilden soll, wird für die Konzeption der ästhetischen Erziehung im sozialistischen pädagogischen System charakteristisch. Zdeněk Nejedlý¹² unterstreicht in der ästhetischen Erziehung vor allem das direkte ästhetische Erlebnis der Schüler, das durch den unmittelbaren Kontakt mit Kunstwerken bedingt wird. Die unmittelbare Anschauung von Kunstwerken betonend mißt Otakar Chlup¹³ den Besuchen von Kunstvorstellungen sowie den Exkursionen in Sammlungen und Ausstellungen eine außerordentliche Bedeutung bei und hebt besonders die Rolle des direkten Anschauens der Lebenserscheinungen als Grundlage für das Begreifen der Kunstwerke hervor.

Vlastimil Uher gelangt zu dem Schluß, daß der unmittelbare Kontakt mit Kunstwerken zu einem der spezifischen Prinzipien der ästhetischen Erziehung in der sozialistischen Pädagogik gehört. „Es wird notwendig sein, das Prinzip des direkten Kontaktes mit einem Kunstwerk so durchzukämpfen, wie einst die Naturwissenschaften für die Anwendung von wirklichen Gegenständen und Sachen gekämpft hatten. Es wird der histo-

⁸ Otakar Hostinský, *O socializaci umění* (Über die Sozialisierung der Kunst), *Dědictví Komenského*, Praha 1903, S. 13.

⁹ Josef Patočka a kol., *Anketa o umělecké výchově* (Rundfrage über die Kunsterziehung), *Dědictví Komenského*, Praha 1902.

¹⁰ Josef Patočka, *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti* (Ideale der Kunsterziehung und der Boden der tschechischen Wirklichkeit), *Dědictví Komenského*, Praha 1902.

¹¹ Jiří Václav Klíma, *Základní věty o estetické výchově* (Hauptsätze über die ästhetische Erziehung), *Náš směr VII*, Praha 1921–1922.

¹² Jaroslav Kojzar, Zdeněk Nejedlý o významu umění a estetické výchově (Zdeněk Nejedlý über die Bedeutung der Kunst und die ästhetische Erziehung), *Pedagogika* 5/2, 1955, S. 90–100.

¹³ Otakar Chlup, *O estetické výchově* (Über die ästhetische Erziehung), *SNDK*, Praha 1956, S. 15 ff.

rische Gesichtspunkt in den Hintergrund und der des unmittelbaren Kontaktes mit einem Kunstwerk in den Vordergrund treten. Die Erkenntnisse, die dem Schüler in der Literatur, im Zeichnen und im Gesang beigebracht werden, werden ihm nicht als fertige Fakten mitgeteilt, sondern aus der Beobachtung von Kunstwerken und ihrer Analyse induktiv gefolgert.¹⁴

Das Geltendmachen verschiedenster Methoden der unmittelbaren Erfahrung in einzelnen Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen ist heute schon recht tief ausgearbeitet und es steht außerhalb der Möglichkeiten dieser Arbeit, sich mit ihnen eingehender zu beschäftigen.¹⁵ Vergleicht man die Formen der Anwendung dieser Methoden in den verschiedenen ästhetisch-erzieherischen Fächern, stellt man fest, daß vor allem folgende Aspekte zur Geltung gebracht werden:

– das unmittelbare Wahrnehmen der Kunstwerke und der ästhetischen Erscheinungen als Ausgangspunkt der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, das sinnliche Vertiefen in einzelne Werke und die ständige aktive Arbeit mit der lebenden Kunst;

– die anschauliche Annäherung der ideell-inhaltlichen Seite eines Kunstwerkes einerseits durch direkte Beobachtung der Gesellschafts- und Naturrealität, die sich im gegebenen Werke widerspiegelt, andererseits mittels anderer Kunstwerke;

– das anschauliche Nahebringen der Umstände der Entstehung eines Kunstwerkes und der Persönlichkeit seines Schöpfers;

– die vorläufige anschauliche Vorbereitung zur Teilnahme an Kunstvorstellungen (an Konzerten, Theater- und Filmvorstellungen);

– die anschauliche Induktion der Kenntnisse aus der Ästhetik, der Kunsttheorie und -historie und die Anschaulichkeit der Bemerkungen der Schüler (die z. B. von konkreten Hinweisen auf einzelne bekannte Kunstwerke oder direkten Zitaten aus der schönen Literatur begleitet werden);

– in der aktiven ästhetischen Erziehung geht es dann vor allem um ein anschauliches und allseitiges Erkennen der Realität, die die Schüler bildlich darstellen sollen, und um ein anschauliches Muster bei der Entfaltung von technischen Fertigkeiten in den einzelnen Künsten.

Die Anwendung der verschiedensten Methoden der unmittelbaren Erfahrung setzt in der ästhetischen Erziehung einen breiten Komplex von anschaulichen Hilfsmitteln voraus. Der Konkretisierung wegen wollen wir wenigstens einige Mittel nennen, die die unmittelbare Erfahrung in der Musikerziehung ermöglichen. Es sind z. B.:

– Gegenstände (wie Musikinstrumente, Plattenspieler, Tonbandgerät, Metronom oder Stimmgabel);

– Modelle (z. B. des Stimm- und Gehörorgans oder der Klaviermechanik);

¹⁴ Vlastimil Uher, Pojetí a úkoly estetické výchovy (Die Auffassung und die Aufgaben der ästhetischen Erziehung), K otázám estetické výchovy, SPN, Praha 1958, S. 51.

¹⁵ Eine Detailanalyse bringt meine Studie „Princip názornosti v estetické výchově“ (Das Prinzip der Anschaulichkeit in der ästhetischen Erziehung), SPFFBU, I – 2, 1967, S. 21–35.

– Bilder (Porträts der Musiker, Bilder ihrer Geburtsorte und -häuser, Denkmäler, Abbildungen der Musikalien und Autographe, der Konzertsäle, Orchester und Ensembles usw.);

– Diagramme (Notenanlagen, Klaviatur, Quinten- und Quartenkreis der Skalen, rhythmische und Intonationsdiagramme);

– Muster der Leistungen (Vorführung des Gesangtones oder der Armbewegung beim Instrumentalspiel, Vorspielen einer Komposition oder eines Abschnitts, Illustration der musikalischen Motive bei der Erklärung eines Musikwerkes, reproduziertes Muster der Leistung eines hervorragenden Künstlers usw.);

– Exkursionen (in Musikmuseen und -ausstellungen, in die Werkstätten für Herstellung der Musikinstrumente);

– Besuche von Konzerten und Operntheatern.

Die Mittel, die den Schülern die unmittelbare Erfahrung auf verschiedenen Gebieten der Kunst und Schönheit möglich machen, sind höchst mannigfaltig (wie es auch aus unserem Beispiel folgt) und mit ihrer eingehenden Analyse befassen sich die Methodiken der einzelnen ästhetisch-erzieherischen Fächer. In diesem Kapitel stellen wir uns nur zum Ziel, die allgemeine Rolle und Bedeutung der Methoden der unmittelbaren Erfahrung im ästhetisch-erzieherischen Prozeß sowie ihre außerordentlich wichtige Stellung im System der Methoden der ästhetischen Erziehung aufzuzeigen.

Methoden der ästhetischen Erziehung vom Gesichtspunkt des Erziehungsvorganges aus

Bisher haben wir die Methoden der ästhetischen Erziehung nach den Informationsquellen analysiert, die durch das lebendige Wort, das Buch oder die unmittelbare Erfahrung geboten werden. Das Wesen des Erkenntnisprozesses, der sich beim Lernen verwirklicht, beruht in stetiger Verbindung der sinnlichen und intellektuellen Seite, wobei das Niveau der rationellen Verarbeitung der Sinnesdaten den Wert der Schlußkenntnisse und der mit ihnen verknüpften Fertigkeiten und Gewohnheiten bestimmt.

Im Lernprozeß verläuft eine Reihe von Gedankenoperationen, wie Vergleich, Analyse und Synthese, Verallgemeinerung und Konkretisierung oder Induktion und Deduktion. An die untersuchte Realität kann man gleichzeitig vom Entwicklungsgesichtspunkt aus herantreten, wenn man die Entstehung und Entfaltung ihrer Phänomene verfolgt, sowie vom systematischen Standpunkt aus, wenn uns ihre gleichzeitige und in breitere Zusammenhänge eingeschaltete Auffassung interessiert. Je nach dem vorherrschenden Vorgang kann man also in der Erziehungsarbeit einige allgemeine Methoden, und zwar die Vergleichsmethode, die analytische und synthetische, die induktive und deduktive und endlich die genetische und systematische Methode unterscheiden.

Die Methoden pflegen in den heutigen Didaktiken ser oft außer acht

¹⁶ In der tschechoslowakischen modernen Didaktik widmet Ondrej Pavlík diesen Methoden entsprechende Aufmerksamkeit. Vergleiche seine „Didaktik“ (SN, Bratislava 1950).

gelassen zu werden.¹⁶ Es läßt sich nicht leugnen, daß sie im Rahmen der ersten Gruppe von Methoden, die nach der Informationsquelle klassifiziert werden (d. h. die verbalen Methoden, die Methoden der Arbeit mit dem Buch und die der unmittelbaren Erfahrung) oft nur einen Teilaspekt der komplexen Unterrichtsarbeit darstellen. In diesem Sinn werden auch Zweifel darüber geäußert, ob es nutzbringend ist, diese Methoden in der Pädagogik separat herauszugliedern und selbständig zu untersuchen. Vom formativen Gesichtspunkt, d. h. vom Standpunkt der Entfaltung des Denkens der Schüler, ihrer Schaffenslust und ihres Zutritts zur Wirklichkeit aus sind sie aber von außerordentlicher Bedeutung und deshalb erachten wir als richtig, sich heute ihrem Studium zu widmen.

Für die Ausgangsmethode der ästhetischen Erziehung vom Standpunkt des Vorganges der pädagogischen Arbeit aus kann man die *Vergleichsmethode* (die komparative Methode) halten. Ihr Wesen beruht darin, die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Gegenständen und Erscheinungen festzulegen, auf deren Grund man die Objekte seines Erkennens tiefer begreifen, klassifizieren und systematisieren kann. Schon Jan Amos Komenský legte in seinen Schriften auf die Vergleichung besonderes Gewicht und erblickte in ihr den ersten Schritt zu vollkommenerer Erkenntnis der Wirklichkeit.¹⁷ Die Vergleichsmethode wird heutzutage auch zu einer der effektiven wissenschaftlichen Forschungsmethoden und ihre Anwendung im pädagogischen Prozeß bedeutet gleichzeitig die Erziehung des wissenschaftlichen Zutritts der Jugendlichen zur Realität.

Im ästhetisch-erzieherischen Prozeß bieten sich unzählige Möglichkeiten für die Anwendung der Vergleichsmethode an. Man kann in der Kunsterziehung verschiedene Kunstwerke und ihre einzelnen Seiten (wie z. B. ihre Ideen, ihre Thematik, Konzeption oder ihre Ausdrucksmittel), einzelne Autoren, Kunstschulen und -stile sowie mannigfaltige technische, Interpretations- und Kompositionskunstmittel vergleichen. Die Schüler fassen die spezifischen Merkmale eines Kunstwerkes in einer Gegenüberstellung mit den analogen und unterschiedlichen weit leichter und besser auf, als wenn sie diese isoliert verstehen sollen.

Kunstwerke kann man entweder im Rahmen einer Kunstgattung oder zwischen verschiedenen Kunstgattungen wechselseitig vergleichen. Wenn die erste Form es ermöglicht, in das Wesen einer beliebigen Kunstgattung tiefer einzudringen, führt die Vergleichung der Werke verschiedener Kunstgattungen die Schüler dazu, daß sie die allgemeinen Züge der Kunst als einer wichtigen gesellschaftlichen Erscheinung und ihre Eigenart in der ideellen, thematischen, Kompositions- und Ausdruckssphäre erfassen. Die Voraussetzungen für diese komparative Methode sind durch den tiefen Zusammenhang einzelner Künste hinsichtlich ihres Inhalts und ihrer Form sowie durch die Integrierung der traditionellen künstlerischen Grundgattungen in synthetischen Künsten (wie im Drama, in der Oper oder im Film) gegeben. Man kann einerseits die schon existierenden Übereinstimmungen und Unterschiede in einzelnen Kunstwerken, andererseits

¹⁷ In der „Analytischen Didaktik“ schreibt Jan Amos Komenský: „Etwas lehren ist eigentlich nichts anderes als die Unterschiede der Dinge zu zeigen; die Dinge zu kennen bedeutet ihre Unterschiede zu kennen“ (LXXXIX. Regel).

die künstlich herbeigeführten vergleichen (so vergleicht man z. B. die Änderungen im Ausdruck eines Kunstwerkes bei der Änderung einzelner Ausdrucksmittel). Diese letztere Methode darf man als experimental komparative Methode bezeichnen.

Eines der Grundprinzipien der komparativen Methode kann man in dem Fortschreiten von grundlegenden und markanten Unterschieden zu solchen feineren Charakters erblicken. Auf dieses Problem hat schon mit vollem Recht z. B. Herbert Spencer mit seiner Anforderung hingewiesen, „von dem Unbestimmten zu dem Bestimmten“ fortzuschreiten,¹⁸ und die Effektivität dieses Vorganges hat Iwan Petrowitsch Pawlow durch seine psychophysiologischen Untersuchungen der Differentiationshemmungen bestätigt.¹⁹ In der Praxis heißt das, aus der Vergleichung der in einer ganzen Gruppe von Grundparametern markant verschiedenen Kunstwerke, -formen und -genres auszugehen und allmählich zu denjenigen zu gelangen, wo sich die Unterschiede nur als feine Nuancen bestimmter Ausdrucksmittel zeigen. So geht der Lehrplan beim Kennenlernen der Musikwerke auf der Grundschule²⁰ von der Unterscheidung der grundlegenden und typisch verschiedenen Genres (des lyrischen, des Marsch- und des Tanzgenres) aus und allmählich dringt er im Rahmen einzelner Genres zu den spezifischen Unterschieden im Musikausdruck durch (auf Grund z. B. einer Vergleichung von militärischem, feierlichem, komischem Marsch und Trauermarsch).

Um die Möglichkeiten zu erläutern, die uns die komparative Methode anbietet, werden wir einige typische Fälle aus unseren Untersuchungen näher analysieren. Bei Vorträgen über die grundlegenden Ausdrucksmittel der Malerei haben wir die Methode der Vergleichung typischer Beispiele verschiedener Stilarten mit Erfolg angewandt, in denen das gegebene Mittel charakteristisch zur Geltung gebracht wird. So z. B. beim Studium der Funktion der Linie im Bild können wir diese Problematik den Schülern mittels der Vergleichung der Renaissancegemälde mit streng gezeichneten Linien (in Michelangelos Fresken oder in Porträts von Dürer) und der impressionistischen und besonders der pointillistischen Plainaire annähern, in denen die Linien allmählich dem System der Farbflecken (in Werken Monets oder Signacs) das Feld räumen. Ähnlich kann die Vergleichung der farbigen Palette des Barocks oder der Romantik mit der realistischen oder impressionistischen sowie die Vergleichung der Rolle der Farbe einerseits in kubistischen und andererseits in fauvistischen Werken die Probleme der Farbpalette und der Prävalenz oder umgekehrt der Unterdrückung der Farbe im Bild anschaulich enthüllen. Ebenso erstehen auch die Möglichkeiten des Lichtes und des Schattens im Bild klar vor den Augen der Schüler bei der Gegenüberstellung des reichen Spieles der Lichteffekte des manieristischen Illusionismus mit der fauvistischen Eliminierung der Lichtseite im modernen Bild.

¹⁸ Herbert Spencer, O výchově rozumové, tělesné a mravní (Über die geistige, körperliche und sittliche Erziehung), Rohlíček a Sievers, Praha 1878, S. 50.

¹⁹ Ivan Petrovič Pavlov, Proces diferenciacie v mozkových hemistériách (Prozeß der Differentiation in den Hirnhemisphären), Sebrané spisy III/1, SZN, Praha 1953, S. 124–133.

²⁰ Musikerziehung. Lehrplan für die Grundschule.

Ein sehr wirksames Beispiel für die Anwendung der Vergleichsmethode in der Musikerziehung bieten uns drei kleine Klavierkompositionen Tschaikowskis über Kinderpuppen (Die neue Puppe, Die Puppe ist krank, Das Begräbnis der Puppe) aus seinem „Album für die Jugend“ (Opus 39). Die fröhliche und spiellustige Stimmung der „Neuen Puppe“ wird mittels einer beweglichen Tanzmelodie bildlich dargestellt, die im Dreivierteltakt, in Dur und im vorwiegend steigenden melodischen Charakter komponiert ist, der noch durch eine dynamische Gradation bis zum Sforzato verstärkt wird. Auch eine lebendige Begleitfigur von zwei das ganze Werk durchlaufenden staccatierten Achtelnoten hilft die Stimmung der Komposition auszudrücken. Das rührende Bild der „Kranken Puppe“ wird im Gegenteil mittels einer langsamen (Lento), immerfort mit Pausen unterbrochenen Mollmelodie sinkenden Charakters erfaßt, die eine jämmernde musikalische Stilisierung über den gedehnten synkopierten Begleitakkorden darstellt.

In dem „Begräbnis der Puppe“, das seiner Form nach ein kleiner Trauermarsch ist, erreicht der Komponist die ernste und drückende Stimmung mittels einer sehr langsamen Mollmelodie (Grave) mit höchst beschränkter Bewegung (sehr oft nur auf einem und demselben Ton) und dramatischem punktiertem Rhythmus, die in den tieferen, der Farbe nach dichteren Tönen (vorwiegend um c_1 , der höchste Ton der ganzen Komposition ist c_2) und vorherrschend in der Dynamik „piano“ geleitet wird. Die tiefen Töne der Begleitung sowie die relativ reichen Dissonanzen (in bezug auf die ziemlich einfache Kinderkomposition) verstärken besonders in dem Mittelteil diese Stimmung noch mehr. Diese drei kleinen Kinderkompositionen machen es uns möglich, die zahlreichen Parameter des musikalischen Ausdrucks, d. h. die Bewegung der Melodie (die steigende, die sinkende oder die auf einem Ton) sowie ihren Charakter, das Tempo, den Rhythmus, die absolute Lage und musikalische Farbe, die Tonalität, die Harmonie, Dynamik oder Agogik im Zusammenhang mit dem allgemeinen Inhalts- und Stimmungsplan des Autors, der schon in der Benennung der Kompositionen ausgedrückt ist, anschaulich zu vergleichen.

Ein anderes typisches Beispiel der Anwendung der Vergleichsmethode in der ästhetischen Erziehung kann die Gegenüberstellung des künstlerischen und des wissenschaftlichen Ausdruckes einer gewissen Idee sein. Will so z. B. Svatopluk Cenek der Eigenart des künstlerischen literarischen Ausdruckes auf den Grund kommen, vergleicht er in einem Literaturlehrbuch die wissenschaftliche Beschreibung der gesellschaftlichen Situation unter dem Hussitismus aus dem Werke František Graus' „Die Stadtarmen in der Vorhussitenzeit“ mit der künstlerischen Schilderung derselben Situation aus dem historischen Roman „Meister Johann“ von Miloš V. Kratochvíl. Mittels der Gegenüberstellung der dem Inhalt nach entsprechenden Abschnitte enthüllt er die spezifischen Züge des literarischen Kunstausdruckes, wie seine Einmaligkeit und Konkrettheit, seine Anschaulichkeit und Emotivität oder seine Tendenz, die subjektive Einstellung des Autors auszudrücken.²¹

²¹ Svatopluk Cenek, *Teorie literatury* (Theorie der Literatur), SPN, Praha 1958, S. 9 ff.

Bei der Verwirklichung einiger Aufgaben der ästhetischen Erziehung hat unserer Meinung nach auch die experimental komparative Methode ihre wichtige Stellung, d. h. die Methode, die auf Grund der Vergleichung von Variationen einzelner Parameter einer ästhetischen Erscheinung die Schüler ästhetisch bildet und entfaltet. Zu positiven Erfahrungen sind wir mit ihr sowohl bei dem Kennenlernen der Kunstwerke als auch bei der Entfaltung künstlerischer Fertigkeiten gelangt. Beim Studium der musikalischen Ausdrucksmittel und ihrer Funktion in der Struktur des Kunstwerkes haben wir die Schüler dazu geführt, die Änderungen im Gesamtausdruck einer bestimmten Musikkomposition bei absichtlicher Änderung eines oder mehrerer Ausdrucksparameter zu vergleichen. Wird sind der Ansicht, daß zu dieser Methode eine einfache und verhältnismäßig kurze Musikkomposition ausgeprägten Charakters am besten geeignet ist.

Bei der Anwendung dieser Methode gebrauchten wir z. B. Tschaikowskis Klavierminiatur „Ein altes französisches Lied“ (aus dem „Album für die Jugend“, Opus 39). Nacheinander folgend änderten wir das Tempo, den Rhythmus, die Tonalität, die absolute Lage der Melodie sowie die Dynamik und Agogik der Komposition. Dann nahmen wir vereinigte Änderungen vor (so z. B. gleichzeitig des Tempos, der Tonalität und des Rhythmus) und die Schüler wurden sich über die Änderungen im Gesamtausdruck der Komposition klar sowie über den Anteil, den die einzelnen Ausdrucksmittel am gesamten künstlerischen Bild haben.

Analog darf man bei der Interpretationserziehung vorgehen. Der Schüler lernt verschiedenartige Modelle der Interpretation einer Komposition, eines Gedichtes, eines dramatischen Textes oder einer choreografischen Sequenz sowohl aus der Reproduktion (Schallplatten-, Tonband- oder Filmreproduktion) als auch aus der authentischen Vorführung des Lehrers oder anderer Künstler kennen und wird dazu geführt, sie untereinander zu vergleichen, vom Standpunkt ihrer adäquaten Beziehung zum gegebenen Vorhaben aus einzuschätzen und schließlich sein eigenes Interpretationsmodell zu wählen. Es handelt sich also keinesfalls um einfache Nachahmung, sondern immer um eine begründete und schöpferische Wahl, zu der diese komparative Methode, in der wir einen der charakteristischen Züge der modernen Pädagogik überhaupt erblicken, die Schüler planmäßig und systematisch führen soll.

Die Vergleichsmethode stellt allerdings nur ein einziges Element im komplexen Prozeß der ästhetischen Erziehung dar. Ihr schließen sich viele weitere an, und zwar vor allem *die analytische und die synthetische Methode*. Die analytische Methode geht von dem den Schülern bekannten Ganzen aus und durch seine Zergliederung und das Bewußtwerden seiner einzelnen Teile und ihrer spezifischen Funktionen führt sie zum tieferen Verständnis des Ganzen. Diese Methode ist in solchen Situationen angebracht, wenn das Ganze den Schülern bekannt ist und von ihnen als ein Ganzes wahrgenommen und aufgefaßt werden kann. So gebraucht man die analytische Methode in der ästhetischen Erziehung vor allem beim Studium der Kunstwerke und der Kunstinterpretation und beim Bekanntmachen mit den ästhetischen Aspekten der Realität. Durch die Ausschließung einzelner Elemente aus der Gesamtstruktur eines Kunstwerkes und durch ihr relatives Selbständigwerden ermöglicht man den Schülern,

diese Elemente tiefer zu erkennen sowie ihre spezifischen Funktionen im Ganzen des Kunstwerkes zu begreifen.

Die Analyse eines Kunstwerkes verbirgt zwar einige Klippen in sich. Es handelt sich vor allem um die Gefahr der Atomisierung eines Kunstwerkes, seiner Zerkleinerung im Treibeise ausgegliederter und isolierter Elemente. Ein allzugut bekanntes Beispiel eines solchen Zutritts sind die Schemata der Gedankenvorgänge, Rhythmen, Reime oder anderer Ausdrucksmittel der Poesie, bei welchen die Schule in ihrem Bekanntmachen mit der Literatur manchmal aufhört. Auf die Schwierigkeiten in der Anwendung der analytischen Methode macht Jaromír Uždil aufmerksam: „Ein Kunstwerk kann sich dank ihres Zutuns im Bewußtsein des Kindes in ein farb- und blutloses Schema wandeln. Der in einige prosaische Worte gekleidete Inhalt eines bildenden Kunstwerkes wird sich als ein selbstverständlicher oder sogar ganz naiver Gedanke zeigen. Ein Gedicht, dessen Ausdrucksmittel wir festgestellt und in dem wir das Sujet erkannt und die Leitidee enthüllt haben, kann wie ein aufgelöstes Kreuzworträtsel beiseite gelegt werden.“²²

Analog zeigt auch Vlastimil Uher, wie eine ungeeignete Anwendung der analytischen Methode das Interesse für ein Kunstwerk vermindern oder dieses den Schülern geradezu entfremden kann. Ein Kunstwerk kann zum bloßen Objekt einer intellektuellen Analyse werden, die die Schüler vom eigenen künstlerischen Erlebnis wegführt und das Kunstwerk nur in eine Reihe zwar exakter und logisch geordneter, für den Schüler aber unverdaulicher und manchmal sogar unverständlicher Begriffe umändert.²³ Der emotionale Charakter der ästhetischen Phänomene sowie die Gefahr, die die analytische Methode potential in sich birgt, führten manchmal zu einer Skepsis angesichts dieser Methode und zur Hervorhebung der bloß unwillkürlichen und emotionalen Methode in der ästhetischen Erziehung.

Auch wenn wir uns dieser Schwierigkeiten in der Anwendung der analytischen Methode beim Bekanntmachen mit der Kunst wohl bewußt sind, kann man nicht in Abrede stellen, daß das tiefere Erkennen eines Kunstwerkes ohne das Verständnis seiner Struktur, seiner ideellen und emotionalen Atmosphäre sowie der Umstände, unter denen es entstand, ganz unvorstellbar ist. Deshalb muß man sich mit Uhers Schlußfolgerung identifizieren, daß „also die Frage nicht so steht, ob man ein Werk analysieren oder erklären soll oder nicht, sondern wie man das Wahrnehmen eines Kunstwerkes durch Analyse, Erklärung und Vergleichung vertiefen und es dem Schüler näherbringen soll.“²⁴

Die analytische Methode wendet man allerdings nicht nur beim Erkennen der Kunstwerke oder analog der ästhetischen Aspekte der Wirklichkeit an. Diese Methode kommt mit voller Berechtigung auch bei der Entfaltung der Fertigkeiten und Gewohnheiten in der ästhetischen Sphäre zur Anwendung. Mittels dieser Methode dringt man zu einzelnen technischen und interpretatorischen Faktoren beim Studium der Leistungen

²² Jaromír Uždil, *Estetická výchova (Ästhetische Erziehung)*, S. 77 ff.

²³ Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy (Probleme der ästhetischen Erziehung)*, S. 77.

²⁴ *Ibidem*, S. 78.

hervorragender Künstler durch, ohne die Analyse kann man sich die Ausbildung keiner einzigen künstlerischen Technik vorstellen; die Analyse der komplexen Strukturen von Fertigkeiten in relativ selbständige Elemente, die Rationalisierung dieser Elemente und ihre Bewegungsautomatisierung stellen den Grund aller Methodiken der Ausbildung von künstlerischen Fertigkeiten dar.

So wird z. B. in der Gesangserziehung der Schüler von Anfang an dazu geführt, in der komplexen Gesangsleistung zuerst die Hauptgruppen von Fertigkeiten zu verstehen, d. h. diejenigen, die die Körperhaltung beim Singen, das Atmen, die Tonbildung, die Artikulation, die Intonation und den Rhythmus sowie die Interpretation betreffen. Jede von diesen Fertigungsgruppen zerfällt ihm dann in viele Teilmomente. So erfordert z. B. nur die einzige elementare Fertigkeit der Bildung des Gesangstones eine tiefgreifende weitere Analyse in zahlreiche Empfindungsparameter, wie die tiefe Einstellung des Kehlkopfes und seine Entspannung, die Senkung der Zungenwurzel, die Wölbung des weichen Gaumens, das vertikal ovale Aufmachen des Mundes sowie die Labialisation der Lippen.²⁵ Während der Ausbildung wird sich der Schüler dieser Faktoren allmählich bewußt, lernt ihrer absichtlich mächtig sein und automatisiert sie in Gewohnheiten. Auch hier verbirgt sich allerdings die ernste Gefahr einer Atomisierung; wegen der übertriebenen Aufmerksamkeit gegenüber gewissen Teilparametern einer komplexen Fertigkeit kann die gesamte künstlerische Leistung gestört werden.

Mit der analytischen hängt eng die synthetische Methode zusammen. Diese Methode geht von den Teilen zum Ganzen vor. Sie trifft besonders in den Situationen gut zu, wo das kompliziertere Ganze den Schülern bisher nicht bekannt ist. So wie man das Lesen (von den Lauten zu den Silben, Worten und Sätzen) oder Schreiben (von elementaren Vorbereitungszügen bis zu ganzen Sätzen) und Rechnen synthetisch lernt, geht man auch bei der Ausbildung künstlerischer Fertigkeiten synthetisch vor. Beim Instrumentalstudium geht man von der Körperhaltung und der richtigen Haltung des Instruments über die elementaren, oft isoliert durchgeübten Bewegungselemente bis zu den komplexen Fertigkeiten technischer sowie interpretatorischer Natur vor.

Die synthetische und die analytische Methode ergänzen einander natürlich. Die Elemente, zu denen man mittels der Analyse einer ästhetischen Erscheinung oder Tätigkeit gelangt ist, werden mittels der synthetischen Methode in einem Ganzen integriert, das der Schüler allerdings als einen verwickelten und gegenseitig bedingten Komplex zahlreicher Bestandteile auffaßt. Dadurch überwindet die synthetische Methode die Gefahr einer Atomisierung der Elemente, auf die wir oben aufmerksam gemacht haben. Umgekehrt werden wieder die synthetisch erreichten Strukturen einer Analyse unterzogen, was besonders für jene Situationen in der künstlerischen Ausbildung charakteristisch ist, in denen es zu Schwierigkeiten oder Fehlern des Schülers kommt. Die früher

²⁵ Eine Detailanalyse der Gesangfertigkeiten und ihrer Übung bringen wir in der Schrift: Vladimír Jůva, Libor Melkus, Hudební výchova v družinách mládeže (Musikerziehung in Schülerheimen), SPN, Praha 1958, S. 20–45.

integrierte Leistung muß der Schüler von neuem analysieren, einige unterlassene Parameter verbessern und sie auf einem höheren Niveau wieder in die ursprüngliche Synthese eingliedern. Die Analyse wird so immer durch eine Synthese, die Synthese umgekehrt durch eine rückgängige Analyse vervollständigt. Deshalb erweist es sich als zweckmäßiger, von der analytisch-synthetischen und der synthetisch-analytischen Methode zu sprechen.

In der ästhetischen Erziehung durchdringen sich immer *die induktive und die deduktive Methode*. Die induktive Methode geht von konkreten Erscheinungen aus und bemüht sich, durch ihre Vergleichung und Analyse zu allgemeinen Begriffen, Gesetzmäßigkeiten und Regeln zu gelangen. Diese Methode aktiviert die Schüler, führt sie dazu, auf Grund anschaulich dargebotener ästhetischer Phänomene zu ihrem Wesen selbständig durchzudringen, und stellt die Ständigkeit der Kenntnisse und Fertigkeiten sicher. Gleichzeitig lehrt diese Methode, und darin soll man ihre größte Bedeutung erblicken, an die Untersuchung der Realität induktiv heranzutreten, und bereitet somit die Schüler für den modernen wissenschaftlichen Zutritt zur Wirklichkeit vor.

Die induktive Methode ist zeitlich ziemlich anspruchsvoll. Einen beliebigen Schluß induktiv zu folgern nimmt viel mehr Zeit in Anspruch als dem Schüler eine allgemeine Erkenntnis mitzuteilen und sie bloß durch ein Beispiel zu illustrieren. Diese Zeitansprüche werden aber durch die Entfaltung des aktiven Zutritts des Schülers zur Wirklichkeit reichlich aufgewogen. Die Betonung der Induktion wurde schon zur Grundlage der didaktischen Forderung Komenskýs, alles durch Beispiel, Regel und Praxis beizubringen, wobei der Schüler unter der Leitung des Pädagogen an Hand gut gewählter Beispiele (d. h. konkreter und unmittelbar anschaulicher Erscheinungen) selber zu allgemeinen Schlußfolgerungen gelangt. Die neuzeitliche Pädagogik erblickte in der induktiven Methode ein Hauptmittel zur Aktivierung der Schüler. Auf konsequenter Induktion baut Jean Jacques Rousseau sein Erziehungssystem auf und dem Induktionsprinzip wird auch in Herbarts formalen Unterrichtsstufen pädagogischer Ausdruck gegeben.

Trotz wiederholter Hervorhebung der Vorteile dieser Methode, die in der Auffassung Herbert Spencers bis in die Forderung mündete, daß der Schüler selbst „Entdeckungen machen soll“, pflegt sie in der ästhetischerziehischen Praxis ihrer zeitlichen sowie methodischen Ansprüche wegen immer außer acht gelassen zu werden. In der Kunsterziehung bedeutet diese Methode, den Schülern nicht fertige Kenntnisse über Kunstschulen, -stile und -techniken zu vermitteln, sondern sie auf Grund einer sorgfältigen Analyse ausgewählter Werke und Beispiele allmählich zur Entdeckung allgemeiner Schlußfolgerungen aus der Kunstgeschichte und -theorie, aus der Ästhetik sowie der Technik des schöpferischen und interpretatorischen Arbeit zu führen.

Die deduktive Methode geht von den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und Regeln zu Applikationen an konkreten Fällen und Phänomenen vor. Deduktiv darf man einerseits von den allgemeinen Schlußfolgerungen ausgehen, die in der vorangegangenen pädagogischen Arbeit mittels der induktiven Vorgänge erreicht worden sind (und in diesem Fall wird die

Deduktion zur wichtigen Ergänzung des induktiven Unterrichts), andererseits von den allgemeinen und für die Schüler bisher neuen Wahrheiten, die sie dank der Autorität des Lehrers zur Kenntnis nehmen, ohne die Möglichkeit zu haben, auf Grund eigener Beobachtung, eigener Untersuchung und eigener Erwägung zu ihnen zu kommen.

Die Kraft der Induktion darf in diesem Fall von keiner Nachillustration mittels eines Beispiels ersetzt werden, das die allgemeine Wahrheit zwar bekräftigt, aber das dem Schüler, wie es Komenský bei der Kritik der scholastischen pädagogischen Deduktivismus gezeigt hat, nicht ermöglichen kann, selbständig zu allgemeinen Schlußfolgerungen zu gelangen. Trotz vielen offenbaren Mängeln (wie ihre übermäßige Abstraktheit, ihre niedrige Überzeugungskraft oder ihr dogmatischer Charakter) ist die deduktive Methode bisher in der ästhetisch-erzieherischen Praxis sowohl ihrer kleineren Zeitaufwände im Vergleich mit dem induktiven Unterricht als auch ihrer leichteren Anwendung wegen ziemlich verbreitet. Der Lehrer teilt fertige Kenntnisse aus den verschiedensten ästhetischen Sphären mit und illustriert sie nur mittels ausgewählter Beispiele, während er bei der induktiven Methode einen komplizierten Prozeß des Erkennens ästhetischer Phänomene, ihre Vergleichung, ihre Analyse sowie die Folgerung begründeter Schlüsse organisieren und sicherstellen muß. Auch wenn man die deduktive Methode aus der ästhetisch-erzieherischen Praxis gewiß nicht im ganzen ausschließen kann (schon z. B. deswegen, weil die Art der Folgerung einiger allgemeinen Schlüsse sowohl dem Alter als auch den bisherigen Erfahrungen der Schüler nicht zugänglich ist), zeigt es sich als zweckmäßig, die induktive mit der deduktiven Methode in der ästhetischen Erziehung zu kombinieren und zu wechseln.

Jedes beliebige Fach kann man als einen geordneten Komplex von Informationen auf zwei Arten, und zwar vom Standpunkt seiner Entwicklung oder seines gegenwärtigen Systems kennenlernen. So kann man z. B. die ästhetischen Phänomene sowie die ästhetischen Konzeptionen, Gesetzmäßigkeiten und Normen, die sowohl in der Kunst als auch im ganzen Leben zur Geltung kommen, entweder in ihrer reichen, viele Jahrhunderte lang dauernden Geschichte erkennen und verfolgen, wie sie sich geformt haben und in den Vordergrund gelangt sind, oder sie nur in ihrem gegenwärtigen System und ihrer heutigen Auffassung und praktischen Anwendung analysieren. Analog darf man auch in den Kunstfächern entweder die Ausdrucks-, Kompositions- und Interpretationsmittel sowie die Kunstformen in einem logisch geordneten System studieren oder in der historischen Reihenfolge feststellen, zu welcher Zeit, aus welchen Bedürfnissen und unter welchen Umständen die neuen Elemente des künstlerischen Ausdrucks sowie die neuen Formstrukturen aufgetaucht sind.

Von diesem Gesichtspunkt aus kann man in der ästhetischen Erziehung von zwei Methoden sprechen: von der *genetischen* (Entwicklungsmethode), die sich bemüht, ästhetische Phänomene in ihrer Entwicklung zu erklären, und von der *systematischen Methode* (die manchmal, nicht ganz genau, als die dogmatische bezeichnet wird), wenn man die ästhetischen Erscheinungen und Gesetzmäßigkeiten im bestehenden System und in der bestehenden Konzeption kennenlernt. Man kann nicht in Abrede

stellen, daß sich der zweite Zutritt wegen seiner Ansprüche auf Zeit, intensive Gedankenarbeit sowie auf bisherige ästhetische und Lebenserfahrungen der Schüler gewiß als leichter erweist und deshalb auch in den ersten Phasen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit den Ausgangspunkt bildet. Er birgt aber eine ernste Gefahr in sich. Wenn der Schüler nicht wenigstens in einem Fach die Entwicklungslinien und -tendenzen der Ästhetik und Kunst kennt, ist es sehr schwierig, ihn mittels nur eines in der gegebenen Zeit existierenden und geltenden ästhetischen Systems für die morgigen Änderungen vorzubereiten.

Die heutige allgemeinpädagogische Forderung nach der Antizipation in der Erziehung zwingt uns geradezu, die Schüler in der pädagogischen Arbeit mehr als bisher alle Phänomene (d. h. Natur- sowie vor allem Gesellschafterscheinungen, zwischen denen die ästhetischen und künstlerischen eine wichtige Stelle einnehmen) in ihrer stetigen Entwicklung, ihren möglichen Perspektiven und Tendenzen begreifen zu lehren. Auch die moderne ästhetische Erziehung kann sich deshalb nicht nur mit der systematischen Methode zufriedenstellen, sondern sie muß sie, besonders bei den älteren Schülern, immer harmonisch mit der genetischen verbinden.

Methoden der Übung und der Kontrolle der Ergebnisse in der ästhetischen Erziehung

Die Methoden der Übung von Kenntnissen und Fertigkeiten und die Methoden ihrer Kontrolle stellen in der ästhetischen Erziehung eine besondere Methodengruppe dar. Auch wenn wir in der ästhetischen Erziehung mehr als auf anderen Gebieten der Erziehung direktes Erleben ästhetischer Anregungen, eine Erweckung und Entfaltung ästhetischer Interessen und Schaffung von Verhaltensweisen gegenüber der Kunst und gegenüber der ästhetischen Seite der Wirklichkeit anstreben, kann auch dieser Prozeß nicht ohne eine Festigung der zahlreichen ästhetischen Erfahrungen (und zwar sowohl der ästhetischen Vorstellungen als auch der allgemeinen Erkenntnisse), Fertigkeiten und Gewohnheiten verlaufen. Die Dauerhaftigkeit der Kenntnisse und Fertigkeiten ist durch viele Faktoren bedingt: durch die Auswahl passender, dem Alter und den bisherigen Erfahrungen gemäßer Anregungen, durch die Form, in der sie geboten werden, durch den Grad der Aktivierung der Schüler im erzieherischen Prozeß, durch eine günstige pädagogische Atmosphäre und durch viele weitere Faktoren.²⁶ Eine nicht unwesentliche Rolle spielen dabei auch adäquate Methoden der Übung und der Kontrolle der Ergebnisse in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit.

Die Übung kann mit den verschiedensten Methoden durchgeführt werden, wie Nachahmung, Wiedergabe, Gespräch, Auswendiglernen oder Lösung von Aufgaben. Die Ausgangsmethode der Übung in der ästhetischen Erziehung ist die *Nachahmung* (Imitierung), wobei der Schüler die vom Lehrer vorgeführte Fertigkeit wiederholt. Die Nachahmung hat be-

²⁶ Vgl. die Analyse des Prinzips der ständigen Festigung im ersten Buch dieser Arbeit, S. 96 ff.

sonders bei künstlerischen Fertigkeiten technischen Charakters ihre Begründung, bei der Aneignung jener technischen Elemente der Kunst, deren Zweckmäßigkeit außer Zweifel steht und deren Ausführung innerhalb eines bestimmten technischen Systems begründet und genormt ist. Wir denken dabei an die Übung von Fertigkeiten, die die Körperhaltung beim Gesang oder beim instrumentalen Spiel betreffen, eine bestimmte Armführung, Arten des Anschlags oder Fingersatzmodelle in der Musikerziehung, Redefertigkeiten bei der Übung künstlerischen Gedichtvortrags oder die grundlegenden Bewegungsmodelle in der Tanzerziehung. Auf dem Gebiet der Interpretationserziehung, wo es sich um einen schöpferischen Prozeß handelt (um eine bestimmte, subjektiv begründete Wahl adäquater Interpretationsmittel), kann man sich allerdings nicht mit bloßer Nachahmung begnügen, die nur ein Kopieren des Interpretationsmodells des Lehrers darstellen würde, sondern man muß weitere Methoden ausnutzen, insbesondere die des selbständigen Lösens von Aufgaben.

Die Methode der Nachahmung ist in der Kunsterziehung zu einem ernsthaften Problem geworden; dort hat die Bewegung der freien Schule alle Kopier-, Nachahmungs- und Nachzeichnungsverfahren scharf verurteilt, und zwar im Namen eines freien und durch nichts begrenzten Schöpferturns der Kinder, wie es z. B. von Leo Tolstoi in seinen Betrachtungen aus Jasnaja Poljana verteidigt worden ist. Die heutige Methodik der Kunsterziehung sucht nach einer synthetischen Verbindung von Nachahmung und selbständiger Aufgabenlösung. J. A. Flerina²⁷ unterscheidet in der Kunsterziehung ausübende und schöpferische Beschäftigungen. Ist bei den ausübenden Beschäftigungen ein Vorbild unumgänglich, so steht es bei den schöpferischen Beschäftigungen der eigentlichen Absicht des Kindes im Wege, das Kind wird zum Kopieren verführt und der schöpferische Prozeß wird nicht erleichtert, sondern im Gegenteil gehemmt. Die Autorin kommt zu dem allgemeinen Schluß: „je mehr das Handeln des Kindes auf den schöpferischen Prozeß gerichtet ist, desto weniger ist ein Vorbild am Platze, und je mehr es ausübend ist, desto mehr tut ein Vorbild not.“ Zu analogen Schlußfolgerungen kommt in seinen Betrachtungen über das Problemlernen der polnische Didaktiker Wincenty Okoń; er führt aus, daß „die allmähliche Befreiung vor der Abhängigkeit von dem nachgeahmten Vorbild einen charakteristischen Zug jenes Prozesses darstellt, der auf die richtige Erlernung beliebiger Tätigkeiten durch Nachahmung gerichtet ist.“²⁸

Bei der Anwendung der Nachahmungsmethode entscheiden mehrere wichtige Momente: passende Motivierung der Tätigkeit, adäquate Instruktionen und laufendes Korrigieren, das allmählich zum Selbstkorrigieren führt. Vlastimil Uher schreibt: „Jede Fertigkeit wird vom Schüler nur dann dauerhafter angeeignet, wenn sie in passender Weise eingeführt ist, wenn der Schüler Interesse dafür zeigt und wenn er die Übungen mit Verständnis und gern durchführt. Übungen zeichnerischer oder gesang-

²⁷ E. A. Flerinová, *Pedagogika předškolního věku (Vorschulpädagogik)*, Dědictví Komenského, Praha 1950, S. 268.

²⁸ Wincenty Okoń, *K základům problémového učení (Zu den Grundlagen des Problemunterrichts)*, SPN, Praha 1966, S. 65.

licher Fertigkeit verlieren an Kraft und Wirksamkeit, wenn sie nur formell, inhaltlos, ohne Beziehung zum Leben des Schülers sind. Wenn der Lehrer zum Beispiel den Schülern das Zeichnen von Schrägstrichen beibringen will (in den niedrigeren Jahrgängen), so gewinnt er durch passende Motivierung (Regentropfen, Bindfäden, an denen papierne Drachen befestigt sind, Netz usw.) das Interesse der Schüler, so daß sie auch solche technische Übungen gern und ohne Zwang durchführen werden. Ähnlich ist es im Gesangsunterricht. Durch eine passende Erweckung des Interesses der Schüler kann ihnen der Lehrer die Zeichen- und Gesangstechnik viel leichter beibringen als durch bloßen Drill und ermüdende Wiederholungen.“²⁹

Neben einer passenden Motivierung tritt auch die Rolle der adäquaten Instruktion und des passenden Vorbilds oder Musters hervor. Je nach Charakter der ästhetischen Tätigkeit, die man entfaltet, gewinnen die mannigfaltigsten Typen von Einführungsinstruktionen und laufenden Instruktionen Geltung: die anschauliche Instruktion (wie z. B. die Vorführung durch den Lehrer selbst oder durch einen anderen Schüler, eine Bildvorlage, klangliche Reproduktion u. ä. m.), die motorische Instruktion (d. h. die direkte Einprägung der gegebenen Bewegung in die Motorik des Schülers), die Wortinstruktion (Beschreibung der Tätigkeit, Erklärung, Befehl) und am häufigsten die kombinierte Instruktion, die die Vorzüge aller angeführten Typen in sich verbindet.

Die Nachahmung wird dann einerseits von der laufenden Korrektur durch den Lehrer begleitet, andererseits von der Bestrebung des Schülers um eine immer vollkommeneren Leistung. Im Einklang mit den modernen pädagogischen Bemühungen um höchste Aktivität, Selbständigkeit und Bewußtheit des Schülers ist es wichtig, daß er möglichst früh zur Gewohnheit der Selbstkorrektur geführt wird, oft unter Ausnutzung verschiedener Hilfsmittel (wie der Selbstkontrolle vor dem Spiegel bei vielen künstlerischen Tätigkeiten, oder der Selbstkontrolle auf Grund einer Tonaufnahme der gebotenen Leistung).

Bei der Übung der verschiedensten Kenntnisse auf ästhetischem Gebiet ist die Methode der *Reproduktion* (Wiedergabe) weit verbreitet, wobei der Schüler mehr oder minder selbständig, gewöhnlich unter Ausnutzung einer logischen Gliederung (die vom Lehrer gegeben oder vom Schüler selbst geschaffen wird) die durchgenommene Stoffpartie rekapituliert. Neben Reproduktionsformen, die auch beim Studium anderer Fächer üblich sind, wie Beschreibung von Erscheinungen, Analyse von Beziehungen oder Ableitung allgemeiner Schlußfolgerungen, finden in der ästhetischen Erziehung auch Reproduktionen künstlerischen Charakters – ästhetisch wirksame Schilderung des Inhalts des Kunstwerkes, der Entstehungsgeschichte oder des Lebens des Autors – in reichem Maße Geltung. Mit der Wiedergabe hängt die Übung durch die *Gesprächsmethode* eng zusammen, wobei der Schüler in Form der Beantwortung von Fragen seine Kenntnisse vertieft, in Wechselbeziehungen bringt, klassifiziert und bereichert. Sowohl Wiedergabe als auch Gespräch werden in der ästhe-

²⁹ Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), S. 85.

tischen Erziehung häufig mit einer Neubetrachtung des Kunstwerks oder der ästhetischen Erscheinung verbunden, auf die so die Schüler zurückkommen, um sich ihrer tiefer bewußt zu werden, um sie tiefer zu verstehen und klarer im Bewußtsein zu fixieren.

In einigen Fällen ist es notwendig, daß der Schüler den Stoff *auswendig* lernt, so zum Beispiel beim Studium von Kunstwerken zum Zwecke der Interpretation. Hier muß man eine bloße mechanische Aneignung vermeiden, zu deren Konsequenzen es gehört, daß der Schüler nicht instande ist fortzufahren, sobald aus der auswendig gelernten Reihe ein Moment ausfällt. Es ist daher richtig, immer auch die Prinzipien des logischen Gedächtnisses zu berücksichtigen, d. h. der Fixierung auf Grund von Verständnis, Vergleich und Analyse, wobei auch beim Versagen des Gedächtnisses an einer bestimmten Stelle die analytische Kenntnis des Werkes es dem Schüler möglich macht, an passender Stelle anzuknüpfen und in der Wiedergabe fortzufahren.

Die moderne Pädagogik hebt immer mehr die *Methode des selbständigen Lösens von Aufgaben* als eine der Grundmethoden der Übung von Kenntnissen und Fertigkeiten hervor. Das Wesen dieser Methode beruht darin, daß der Schüler die gewonnenen Erfahrungen in einem neuen Kontext anzuwenden hat, bei der Lösung einer ihm noch unbekanntem Aufgabe (aus dem Gebiet des Wissens, der Technik oder der Interpretation). Die Lösung von Aufgaben kann in der ästhetischen Erziehung die verschiedensten Formen aufweisen — die mündliche und die schriftliche, die Form der technischen oder interpretatorischen Analyse, das Aufsuchen von neuen Beispielen u. ä. m.

Bei dieser Methode kommen zahlreiche Teiloperationen zur Geltung. Neben der Anwendung tritt hier in gewissem Maße auch der Mechanismus des Versuchs und Irrtums und insbesondere das wichtige Moment von Wahl und Entscheidung zum Vorschein, vor die der Schüler auf jedem Schritt und Tritt immer wieder gestellt wird. Wenn die moderne Didaktik neben Kenntnissen und Fertigkeiten übernommenen Charakters (vom Pädagogen, aus Büchern oder mittels der Massenkommunikationsmittel) immer höher die Erfahrungen wertet, zu denen der Schüler selbständig gelangt ist, so eröffnet diese Methode diesbezüglich ungeahnte Möglichkeiten. Bei der Lösung einer beliebigen Aufgabe auf ästhetischem und künstlerischem Gebiet wird der Schüler die bisherigen Erkenntnisse nicht nur einüben und festigen, sondern er wird auf Grund der persönlichen Erfahrung neue hinzufügen und — wie es schon die Schule Deweys erklärt hatte — auf Probleme stoßen, die seine weiteren Studieninteressen motivieren. Deshalb aktiviert diese Methode die Schüler mehr als die vorher angeführten und ihre Anwendung bietet die sicherste Garantie für die Entfaltung der Selbständigkeit des Schülers.

Nach dieser allgemeinen Analyse der Hauptmethoden der Übung in der ästhetischen Erziehung wollen wir auf Grund von Daten, die in Untersuchungen gewonnen wurden, einige Möglichkeiten der Übung in der Musikpädagogik näher analysieren. Wir betrachten zuerst die Problematik der Übung in Gruppenformen der erzieherischen Arbeit und wollen uns dann Fragen der individuellen musikalischen Ausbildung widmen.

Beim Gruppenunterricht von Intonation und Rhythmus begegnen wir

einer reichen Skala verschiedenster Formen der Übung. Zur Ausbildung intonierungs-rhythmischer Fertigkeiten wird mit Erfolg die Übung durch Gesang verwendet (Absingen von Tonleitern, Intervallen und Akkorden; Vorzeigediktate; Singen vom Blatt in natürlicher Tonlage oder in der Transponierung), die Übung durch Gehöranalyse (Gehöranalyse von Tonleitern, Intervallen und Akkorden; Analyse von Fehlern in einer vorgespielten oder vorgesungenen Melodie) und die Übung durch Notation (Aufschreiben einer bekannten Melodie aus dem Gedächtnis; melodische, rhythmische und melodisch-rhythmische Diktate).

Analog können wir beim Harmonieunterricht Übung durch Gesang (polyphoner Gesang; Gesangsanalyse harmonischer Vertikalen), Klavierspiel (Übung harmonischer Verbindungen; Generalbaßspiel; Harmonisierung einer Melodie und harmonische Improvisation), schriftliche Übungen (schriftliche Harmonisierung einer Melodie, Generalbaßverarbeitung) und Übung durch Gehöranalyse (Gehöranalyse von Harmoniefunktionen und Verbindungen in den Kompositionen; Bestimmung von Harmoniefehlern in einer gehörten Komposition usw.) unterscheiden.

Reichhaltige Möglichkeiten zu Übungen bietet der Unterricht in musikalischen Formen. Es handelt sich einerseits um Analysen musikalischer Kompositionen und ihrer Teile (so spielt z. B. der Lehrer oder ein anderer Schüler eine Klavierkomposition und ein bestimmter Schüler analysiert sie; der Schüler spielt und analysiert selber; der Schüler liest den musikalischen Text und analysiert ihn), andererseits um eigene Lösungen kompositorischer Aufgaben (wie das Schaffen von musikalischen Sätzen, von Teilkompositionen und ganzen Kompositionen). Beim Studium der Musikgeschichte kann man das Wiedererkennen von Kompositionen, ihren Teilen, Themen und Motiven (und zwar zum Beispiel auch in Form von musikalischen Rätseln), die aktive Aneignung von Kompositionen oder ihren Teilen, Themen und Motiven, die Bestimmung des Stils, des Autors, der Instrumente und den Vergleich von Kompositionen als Übungsformen verwenden.

Ein wichtiges Problem der musikalisch-interpretatorischen Entwicklung ist die Technik der selbständigen instrumentalen und vokalen Übung, die sich jeder Schüler unter Anleitung des Lehrers aneignen und seiner Individualität gemäß anwenden muß. Die Erfahrungen der Musikpädagogen führten diesbezüglich zu einigen allgemeiner gültigen Schlußfolgerungen, die wir der Kürze halber in einigen Grundthesen zusammenzufassen versuchen:

— Immer im Zustand der Frische üben, jede erhöhte Ermüdung vermeiden; daher die Übungszeit lieber einteilen (d. h. eine zwei- oder drei-Phasen-Übung verwirklichen), passende Pausen mit adäquater Entspannung einlegen, wobei man sich anderen als musikalischen Beschäftigungen hingibt.

— Mit maximaler Konzentration üben. Nach dem hervorragenden tschechischen Klavierpädagogen Vilém Kurz muß man „mit energischer Konzentration des Gemüts“ arbeiten;³⁰ nicht die Quantität, sondern die Qua-

³⁰ Vilém Kurz, *Technické základy klavírní hry* (Technische Grundlagen des Klavierspiels), HMUB, Praha 1945, S. 7.

lität der Übung, das Maß der Konzentration und der Selbstkontrolle ist entscheidend.

– Analytisch an Elementarproblemen arbeiten; die Kompositionen nicht als Ganzes spielen, sondern in kleinen, logisch abgeschlossenen Teilen, die Probleme und den geeignetsten Weg ihrer Überwindung sehen lernen. Darin besteht das Wesen der modernen Methode musikalischer Übung, wie sie zum Beispiel im Violinspiel von Otakar Ševčík³¹ angewandt wurde.

– Lieber an kleinen Teilen arbeiten, sie jedoch vollkommen ausarbeiten.

– Von Anfang an um exakte Ausführung bemüht sein. Nach Kurz ist es „höchst wichtig, jede Leistung möglichst gleich beim ersten Mal einwandfrei vorzuführen“.³² Man muß immer an die schon von Komenský enthüllte Erkenntnis denken, daß jedes Umlernen viel schwieriger ist als das Neulernen.³³

Eine bedeutende Methodengruppe stellen die *Methoden der Kontrolle der Resultate der pädagogischen Arbeit* dar. In der ästhetischen Erziehung handelt es sich einerseits um Prüfungen, andererseits um zahlreiche weitere Formen wie öffentliches Auftreten, Ausstellungen zeichnerischer usw. Artefakte, Publikationen literarischer Ergebnisse usw. In unseren weiteren Betrachtungen wollen wir versuchen, einige Probleme dieser Methoden in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit anzudeuten.

Das *Prüfen* hat seine Bedeutung sowohl für den Pädagogen, dem es die Gewinnung eines klaren Bildes über die Ergebnisse seiner Arbeit ermöglicht (die diagnostische Funktion der Prüfung), als auch für die Schüler, da es der Vertiefung des Interesses für das Studium und der Gewinnung eines bewußten Verhältnisses zum Lernen dient (die motivierende und erzieherische Funktion der Prüfung). Die Hauptaufgabe der Prüfung jedoch beruht darin, daß sie eine gesellschaftlich bedeutende Kontrolle der Resultate des pädagogischen Prozesses darstellt (Funktion der gesellschaftlichen Kontrolle), und von diesem Standpunkt soll sowohl der Lehrer als auch der Schüler an sie herantreten.

Der Form nach unterscheidet man die schriftliche und die mündliche Prüfung, in der ästhetischen Erziehung spielt dann auch die Vorführung einer Leistung eine wichtige Rolle. Das Ergebnis des gesamten Kontrollprozesses ist die Klassifikation des Schülers nach der gewählten Klassifikationsskala (in unseren Bedingungen handelt es sich vorwiegend um ein fünfstufiges Klassifikationssystem) und im Einklang mit den Normen der Klassifikationsordnung (in der das Maß der Anforderungen für die einzelnen Klassifikationsstufen festgelegt wird). Die Schlußklassifikation des Schülers, die meist in der Form eines Zeugnisses veröffentlicht wird, sollte sich – wenn sie wirklich objektiv sein soll – einerseits auf eine langfristige Beobachtung des Schülers (deren Ergebnisse der Lehrer in

³¹ Viktor Nopp, Otakar Ševčík, život a dílo (Otakar Ševčík, Leben und Werk), Brno 1948.

³² Vilém Kurz, Technické základy klavírní hry (Technische Grundlagen des Klavierspiels), S. 7.

³³ Jan Ámos Komenský, Analytická didaktika (Analytische Didaktik), SN, Praha 1947.

einem Tagebuch notieren kann), andererseits auf die Resultate von Orientations- (d. h. kleiner und täglicher) und Klassifikationsprüfungen (synthetischer Natur) stützen.

In der neuen pädagogischen Literatur wurde die Prüfung als pädagogisches Mittel von einigen Autoren in Zweifel gezogen. Die Kritiker der Prüfung wiesen darauf hin, daß die Prüfung die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler stört, die sich auf gegenseitiges Vertrauen und Unterstützung gründen soll. Sie machten weiter oft darauf aufmerksam, daß das Prüfen in einer Atmosphäre von mangelhafter Objektivität, Ungerechtigkeit, Voreingenommenheit und Nervosität verläuft. Im Bemühen um höhere Objektivität suchte man insbesondere in der amerikanischen Pädagogik verschiedene Formen genau meßbarer schriftlicher Prüfungen (Teste) einzuführen (zum Beispiel Ein-Wort-Teste, Ergänzungs-, Sortierungsteste, Teste in Form von Wahl oder Erfassung gegenseitiger Beziehungen), die jedoch lediglich einige faktographische Angaben feststellen konnten (wie terminologische Kenntnisse, historische Daten, elementare Beziehungen).

Wenn die Prüfung ihre unzweifelhafte Funktion – d. h. die der gesellschaftlichen Kontrolle der erreichten pädagogischen Resultate – erfüllen soll, muß man ihre gesamte Technik vervollkommen und hygienische Kriterien berücksichtigen. Der Übersichtlichkeit halber versuchen wir, die Hauptanforderungen an eine richtig durchgeführte Prüfung in einigen Thesen zusammenzufassen.

– Den Ernst und die Würde der Prüfung immer einhalten (es handelt sich um eine gesellschaftlich bedeutsame Tätigkeit, die Prüfung ist kein Willkürakt des Lehrers).

– Das Verhalten des Lehrers bei der Prüfung soll ruhig, taktvoll und freundlich sein.

– Die Umgebung bei der Prüfung soll den Schüler beruhigen, sie soll ihm Konzentration ermöglichen, bei künstlerischer Reproduktion soll er die Möglichkeit haben, sich zu entspannen und einzuspielen (einzusingen).

– Die Prüfung soll bei breiteren und grundlegenden Fragen oder Aufgaben beginnen und zu anspruchsvolleren und spezielleren Problemen fortschreiten.

– Fehler sollen erst nach der Antwort oder nach der Leistung angemerkt werden, sonst kann der Verlauf der Antworten oder Leistungen gestört werden.

– Bei der Klassifikation soll man sich ihre Maßstäbe klarmachen, um größtmögliche Gerechtigkeit bemüht sein und die Bewertung des Schülers begründen.

Auch wenn wir alle angegebenen Mängel der Prüfung eliminieren und uns um ihr optimales Modell bemühen, entstehen gerade in der ästhetischen Erziehung ernsthafte Zweifel, ob die Prüfung doch nicht dermaßen störend wirkt, daß sie den natürlichen Verlauf der erzieherischen Arbeit grundlegend negativ beeinflussen kann. „Wenn wir davon ausgehen, daß das Kunstwerk mit seiner emotionalen Kraft auf den Schüler wirken soll, müßten wir jedes Prüfen und jede Klassifikation zu einem pädagogischen Unsinn erklären,“ schreibt Vlastimil Uher. Er selbst identifiziert sich allerdings nicht mit dieser extremen Haltung, warnt aber in

der ästhetischen Erziehung vor zwei möglichen Übertreibungen: „überhaupt nicht prüfen und klassifizieren, oder besser gesagt den Schülern Zensuren ohne Prüfungen erteilen, nur auf Grund von Schätzungen, einfach deshalb, damit der Lehrer die zuständige Rubrik im Katalog und auf dem Zeugnis ausfüllt, oder auch hier das Prinzip einer strengen und gerechten Klassifikation geltend zu machen, wie sie in der Prüfungsordnung fixiert ist.“³⁴ Er zeigt, daß man in der Praxis besonders in der Musik- und Kunsterziehung erheblichen Zweifeln begegnet, die in einer einigermaßen benevolenten Klassifikation in diesen Fächern zum Ausdruck kommen.

Den Ausweg bei der Lösung dieses Problems sehe ich in der Analyse des Prüfungsgegenstands. Nach Zdeněk Pešek³⁵ ist es richtig, bei der Prüfung fünf grundlegende Aspekte geltend zu machen: den quantitativen (in welchem Umfang hat sich der Schüler den Stoff angeeignet), den qualitativen (ob der Stoff richtig angeeignet, verstanden, in seinem Wesen und den bedeutenden Zusammenhängen begriffen worden ist), den Anwendungsaspekt (wie der Schüler den angeeigneten Stoff praktisch ausnutzen kann), den formativen (wie er mit Hilfe des Stoffes die Fähigkeit entfaltet hat, selbständig und exakt zu denken und seine Gedanken zum Ausdruck zu bringen) und den Haltungsaspekt (wie verhält er sich subjektiv zum Lehrstoff). Von den angeführten allgemeinen Aspekten spielt in der ästhetischen Erziehung als einer Erziehung besonders der Gefühle der letzte die bedeutendste Rolle: das Herantreten des Schülers an die ästhetischen Phänomene, sein Interesse, seine Aktivität und die Bemühung um die eigene ästhetische Entfaltung.

In diesem Sinne spricht Josef Machytka über Prüfung und Klassifikation in der Literaturerziehung. „In der Literaturerziehung wird nicht nur die Kenntnis von Tatsachen kontrolliert und bewertet, sondern auch die ästhetisch-erzieherischen Ergebnisse der Arbeit des Schülers mit Literatur, seine Beziehung zur Literatur, wie sie sich zum Beispiel in Qualität und Quantität der individuellen Lektüre äußert, die Entwicklung seines kulturellen Horizonts und die aktive Anteilnahme an Gelegenheitsveranstaltungen und an allgemein nützlicher Kulturarbeit.“³⁶ Da die Lektüre in der Grundschule den Hauptbestandteil der literarischen Erziehung darstellt, hält es Machytka für wichtig, daß der Lehrer vor allem die Erfahrungen des Schülers aus dem Lesebuchstoff und der ergänzenden Lektüre kontrolliert, und zwar nicht nur seine Kenntnisse von Fakten, sondern auch, wie er seine Beziehung zum Text ausdrücken vermag, wie er erzählen, ausdrucksvoll lesen und vortragen kann. Die erreichten Ergebnisse muß man unter voller Berücksichtigung der Individualität des Schülers kontrollieren. „Deshalb kann auch ein weniger gelungener Vortrag mit Lob bewertet werden, wenn uns bekannt ist, daß der Schüler den Mangel an natürlicher Begabung mit intensiver Anstrengung über-

³⁴ Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), S. 83.

³⁵ Zdeněk Pešek u. a., *Didaktika* (Didaktik), S. 178.

³⁶ Josef Machytka u. a., *Metodika literární výchovy* (Methodik der Literaturerziehung), S. 216.

windet und wenn wir feststellen können, daß der Schüler bereits Fortschritte macht.“³⁷

Eine bedeutende Form der Kontrolle von Wiedergabefertigkeiten und -gewohnheiten der Schüler ist der *Auftritt* und zwar sowohl der individuelle, als auch der Gruppenauftritt. Darin mündet oft eine langfristige Vorbereitung und seines schöpferischen und gesellschaftlich engagierten Charakters wegen ist er durch keine Prüfungsform zu ersetzen. Die allgemeinen Probleme, die mit dem Auftreten verbunden sind, sind den Gebieten der Musik, des Tanzes, der Literatur und des Dramas gemeinsam. In der folgenden Analyse versuchen wir, diese Probleme in der musikalischen Sphäre zu skizzieren, in der wir die meisten Untersuchungen durchgeführt haben.

Die Vorbereitung für ein erfolgreiches Auftreten zieht sich wie ein roter Faden durch den Studienprozeß des Reproduktionskünstlers von seinen ersten Lektionen bis zur Etappe des selbständigen Studiums des schon gereiften Meisters. Eine frühzeitige Erziehung zur verantwortungsvollen Beziehung zum Auftritt ist daher die Grundvoraussetzung für den Erfolg. „Der Schüler soll sich vom Kindesalter an daran gewöhnen, daß der Auftritt eine ernsthafte Arbeit ist, für die er vor dem Hörer, vor dem Autor der Komposition, vor sich selbst und vor dem Pädagogen Verantwortung trägt, und daß er gleichzeitig ein Festakt ist, die schönsten Minuten seines Lebens, in denen er die höchste künstlerische Befriedigung erleben kann,“ schreibt der sowjetische Klavierpädagoge Alexejev in seinen Betrachtungen über das öffentliche Auftreten.³⁸

Der Erfolg dieses Auftretens ist von vielen Faktoren bedingt. An erster Stelle entscheidet ein passendes Repertoire, bei dessen Auswahl neben ästhetischen und künstlerischen Kriterien seine Angemessenheit eine nicht geringe Rolle spielt. Die Kompositionen, die der Schüler reproduzieren soll, können nicht an der Grenze seiner Möglichkeiten liegen. Solche Kompositionen kann der Lehrer als Übungsmaterial verwenden. Für das Auftreten, bei dem man eine abgerundete künstlerische Leistung verlangt, ist es immer besser, solche Kompositionen zu wählen, die, wie zum Beispiel von Karel Hoffmeister betont wurde, „unterhalb der äußersten Grenze unserer Kunst liegen“.³⁹ Nur so ersparen wir dem Schüler, dem Publikum und dem Lehrer eine Enttäuschung. Eine zu geringe Rücksicht auf diese scheinbar selbstverständliche pädagogische Forderung kann man leider beim Auftreten von Schülern der allgemeinbildenden und auch der künstlerischen Schulen beobachten.

Das Repertoire zum Auftritt muß auch als ganzes in Vollkommenheit vorbereitet werden. Ein häufiger Mangel besteht darin, daß einige Kompositionen schon „überspielt“ sind, daß beim Schüler eine Übersättigung auftritt, die sich in einer mechanisierten Wiedergabe widerspiegelt, andere wiederum sind übereilt zu Ende studiert. Von diesem Standpunkt aus empfehlen daher einige Autoren, bei der Vorbereitung eines Auftritts vorrangig die schwierigsten Kompositionen oder Abschnitte zu studieren,

³⁷ Ibidem, S. 218.

³⁸ А. Д. Алексеев, Методика обучения игре на фортепиано, ГМИ, Москва 1961, с. 249.

³⁹ Karel Hoffmeister, Klavír (Das Klavier), HMUB, Praha 1939, S. 32.

damit gerade sie rechtzeitig am vollkommensten angeeignet werden. Das Programm als ein Ganzes zu bewältigen bedeutet auch, daß beim Schüler die erforderliche physische und nervliche Widerstandsfähigkeit und Ausdauer erreicht werden muß, die es ihm ermöglicht, das Ganze ohne eine besondere Ermüdung zu absolvieren. Kompositionen, die der Schüler einzeln sicher interpretiert, brauchen im Rahmen eines physisch und psychisch anstrengenden Programms, das einen ganzen Abend in Anspruch nimmt, keineswegs sicher zu gelingen.

Die Wahl von Kompositionen, die der Schüler technisch und interpretatorisch ganz bewältigen kann, und ihre ruhige und systematische Einübung, der wir genügend Zeit gewidmet haben, stärken auch das gesunde Selbstvertrauen des Schülers, ohne das man schwerlich auf den Erfolg des Auftretens hoffen kann. Dieses Gefühl eines gesunden Selbstvertrauens (das von der Selbstüberschätzung und vom Riskieren zu unterscheiden ist) hilft dem Schüler, die natürliche Aufregung beim Konzert zu überwinden. Erfolgreiche vorherige Auftritte ermöglichen ihm, daß bei ihm allmählich ein freudiges Gefühl des Kontakts mit dem Publikum entsteht und daß sich seine Fähigkeit einer völligen Selbstkontrolle auch auf dem Podium entwickelt. Im Gegenteil können erste Mißerfolge beim Auftreten für lange das Lampenfiebergefühl steigern und die öffentliche Interpretation von Kompositionen negativ beeinflussen, die sonst der Schüler technisch und vortragsmäßig voll bewältigen kann.

Bei der Vorbereitung für öffentliche Auftritte kann die häufige Möglichkeit öffentlichen Spiels gar nicht hoch genug bewertet werden. Es ist richtig, das Gefühl der Gewöhnung an das Podium seit den ersten Jahren des Studiums zu entwickeln. Auch ein optimales Einspielen am Tag des Konzertes, das den Schüler nicht ermüden darf, sondern in ihm das Gefühl guter Kondition festigen soll, spielt seine Rolle beim Erfolg. Schließlich darf man auch die Fähigkeit des Lehrers nicht vergessen, den Schüler vor dem Auftritt zu beruhigen, ihn mit freudiger Stimmung zu erfüllen und seinen schöpferischen Optimismus anzuregen. Ein nervöser Lehrer, der den Schüler noch vor dem Auftritt mit vielen Hinweisen überschüttet und ihn mit den eigenen Befürchtungen infiziert, erntet bei einem mißglückten Auftritt nur die eigenen Früchte einer unpassenden, allzu schwierigen Repertoirewahl, unvollkommener Vorbereitungsarbeit mit dem Schüler und eigener Befürchtungen und Aufregungen. Demgegenüber festigt ein erfolgreicher Auftritt mit einem zwar leichteren, aber künstlerisch wertvoll interpretierten Programm nicht nur das Selbstvertrauen des Schülers, sondern auch sein Vertrauen in den Lehrer, ohne das die künstlerische Erziehung nicht denkbar ist.