

Jůva, Vladimír

Die allgemeine Auffassung von der ästhetischen Erziehung

In: Jůva, Vladimír. *Die ästhetische Erziehung der Jugend*. I. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1967, pp. 78-114

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/119905>

Access Date: 21. 02. 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.

III

DIE ALLGEMEINE AUFFASSUNG VON DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

Der historische Abriss der Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen bietet ein reiches Bild von dem Herangehen an die ästhetische Erziehung in den verschiedenen pädagogischen Systemen sowie eine bunte Palette von Konzeptionen und Tendenzen, welche man in der neuzeitlichen Entwicklung dieser Erziehungskomponente finden kann. Trotz mannigfaltiger Ansichten und Standpunkte können wir bei vielen Pädagogen und Ästhetikern vergangener Jahrhunderte, besonders aber den letzten Jahrzehnten, das Streben nach Integration von artverschiedenen Elementen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit verfolgen, wobei es gleich bleibt, ob die Kunst, das Milieu oder die Natur, die Rezeption von ästhetischen Anregungen oder die künstlerische und ästhetische Aktivität der Jugend den Kern der Integration darstellen.

Bei der Analyse des Gegenstandes der Theorie der ästhetischen Erziehung haben wir erkannt, und das hat die historische Vergleichsanalyse tiefgreifender nachgewiesen, daß es in der allgemeinen Auffassung der ästhetischen Erziehung im Grunde zwei Konzeptionen gibt: die engere, die sich nur auf das Gebiet der Kunst beschränkt, und die breitere, die in den Kreis der ästhetisch-erzieherischen Arbeit die ästhetische Seite der gesamten, den Menschen umgebenden Realität einbezieht. Das Ziel dieser breit aufgefaßten ästhetischen Erziehung ist die Anerziehung einer ästhetischen Einstellung des Menschen zur Realität. Dabei kommt es zur Integration der aktiven und rezeptiven Seite, zur Verbindung der Kunsterziehung und der ästhetischen Erziehung durch außerhalb der Kunst liegende Mittel unter der Priorität der künstlerischen Komponente und schließlich zur Synthese der spezifischen Aspekte der ästhetischen Erziehung mit den Gesichtspunkten anderer Komponenten des einheitlichen Erziehungsprozesses.

Dieser Teil zielt auf die Analyse von fünf ausgewählten Allgemeinproblemen, welche jedwede Konzeption der ästhetisch-erzieherischen Arbeit charakterisieren. Wir versuchen die Hauptaufgaben der ästhetischen Erziehung zu bestimmen und dabei die Frage nach der Bedeutung der ästhetischen Erziehung vom Standpunkte der allseitigen Entwicklung der Jugend aus zu beantworten sowie die Grundprinzipien dieser Erziehungskomponente zu charakterisieren. Wir versuchen weiterhin die Problematik der Auswahl und der Systematisierung von Kunstwerken in der ästhetischen Erziehung zu skizzieren und schließlich die Hauptformen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit in der Gesellschaft zu klassifizieren.

Die Aufgaben der ästhetischen Erziehung

In der Auffassung über die Aufgaben der ästhetischen Erziehung finden wir in der Literatur verschiedene Konzeptionen, die den Prozeß dieser Erziehung sehr oft nur einseitig erfassen und nur einige seiner Komponenten hervorheben. Die sowjetischen Pädagogen V. N. Schatzkaja und E. G. Sawtschenko fassen die Aufgaben der ästhetischen Erziehung in drei Gruppen zusammen: (a) die Entfaltung der Fähigkeit der Schüler, die sie umgebenden Dinge materieller Kultur sowie die Naturerscheinungen und Kunstwerke ästhetisch wahrzunehmen; (b) die Entfaltung der ästhetischen Gefühle, Urteilschlüsse und Wertung sowie der Kunstanschauungen und (c) die Ausstattung des Schülers mit Kenntnissen der Grunderscheinungen der künstlerischen Kultur und mit reifer Anwendung von künstlerischen Ausdrucksmitteln.¹⁾ In der tschechischen Literatur übernimmt František Holešovský diese Klassifikation, bezeichnet sie als die vertikale und stellt neben sie die horizontale. Seiner Ansicht nach soll die ästhetische Erziehung (a) die Schüler in die Kunstwerke einführen und ihre Fähigkeit entfalten, sich durch künstlerische Mittel auszudrücken, (b) die Ästhetik der Arbeit und des Benehmens entfalten und (c) die Schönheit der Natur verstehen lernen.²⁾ Beide Klassifikationen überschneiden sich jedoch teilweise.

Vlastimil Uher faßt die Aufgaben der ästhetischen Erziehung ähnlich wie die sowjetischen Autoren in drei Gruppen zusammen, an erste Stelle aber gibt er mit Recht das Bekanntwerden mit Kunstwerken, das im Mittelpunkt der ästhetisch-erzieherischen Arbeit steht. Nach Uher soll die ästhetische Erziehung (a) „die Schüler allseitig mit ausgewählten Kunstwerken bekanntmachen, (b) die Schüler lehren, die Schönheit im täglichen Leben, im Handeln der Menschen, in Gesellschaft und Natur zu verstehen, und (c) systematisch die schöpferischen Fähigkeiten der Schüler in allen Kunstfächern fördern und entfalten“.³⁾ Ein analoges Herangehen finden wir in der Konzeption der Aufgaben der ästhetischen Erziehung bei A. N. Wetlugina,⁴⁾ N. A. Dmitrijewa⁵⁾ sowie bei anderen sowjetischen Autoren. Der polnische Pädagoge Wiktor Szczerba betont die Forderung, „dem Schüler die Fähigkeit, Schönheit richtig zu begreifen, beizubringen und das Bedürfnis nach ästhetischem Erleben und die zur aktiven Beeinflussung der Wirklichkeit führende Liebe zur Schönheit im täglichen Leben in ihm hervorzurufen“.⁶⁾

¹⁾ В. Н. Шацкая и кол., Общие вопросы эстетического воспитания в школе, ИАПН РСФСР, Москва 1955, с. 20.

²⁾ František Holešovský, Od předmětu estetiky k obsahu a úkolům estetické výchovy (Vom Gegenstand der Ästhetik zum Inhalt und zu den Aufgaben der ästhetischen Erziehung), Estetická výchova 1/7, 1959, S. 196 u. w.

³⁾ Vlastimil Uher, Problémy estetické výchovy (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957, S. 41.

⁴⁾ Н. А. Велюгина и кол., Система эстетического воспитания в детском саду, ИАПН РСФСР, Москва 1962.

⁵⁾ Н. А. Дмитриева, Вопросы эстетического воспитания, ЦИ „Искусство“, Москва 1956.

⁶⁾ Wiktor Szczerba, Cele wychowania estetycznego, Zarys pedagogiki I, PWN, Warszawa 1958, S. 413.

Ein davon etwas unterschiedliches Herangehen an die Aufgaben der ästhetischen Erziehung finden wir bei dem englischen Ästhetiker Herbert Read. Er erblickt das Wesen des ästhetisch-erzieherischen Prozesses vor allem in der Entwicklung der sensuellen Wahrnehmung und der Gefühle. Den einzelnen psychischen Funktionen teilt er Teilabschnitte der ästhetisch-erzieherischen Arbeit zu (z. B. dem Gesichtssinn und Tastgefühl die „visuelle“ und „plastische“ Erziehung, dem Gehörsinn die Musikerziehung, den Muskelempfindungen die Erziehung von Bewegungen) und sieht die Hauptaufgabe der ästhetischen Erziehung in der Entfaltung der natürlichen Wahrnehmungs- und Empfindungsintensität, in ihrer gegenseitigen Koordination und in der Entfaltung der Fähigkeit, mittels der einzelnen Mitteilungsformen Gefühle, Erfahrungen und Gedanken auszudrücken.⁷⁾

Wenn wir diese und weitere Versuche um eine Klassifikation der Aufgaben der ästhetischen Erziehung tiefer zergliedern, stellen wir in vielen Fällen mannigfaltige Tendenzen zur Einseitigkeit fest. Dabei bleibt es gleich, ob es sich um Bemühungen handelt, den künstlerischen oder umgekehrt außerkünstlerischen Kreis der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, die rezeptive oder aktive Komponente sowie die materiellen oder formativen Gesichtspunkte in dieser Erziehung zu bevorzugen. Für manche Auffassungen der ästhetischen Erziehung ist das Streben nach enger Verbindung mit den übrigen Erziehungskomponenten besonders kennzeichnend. Das äußert sich oft dadurch, daß in dem System der ästhetisch-erzieherischen Aufgaben jene in den Vordergrund gestellt werden, die für andere Komponenten der Erziehungsarbeit spezifisch sind. Seit Platon konnten wir ein solches Herangehen an die ästhetische Erziehung bei zahlreichen Autoren verfolgen, das im Erkennen der Kunst und der ästhetischen Seite der Realität vor allem ein Mittel zur Entwicklung des Erkennens der Wirklichkeit gesehen hatte (was die Grundaufgabe der intellektuellen Erziehung ist), oder ein Mittel zur Formung der ethischen Einstellungen des Schülers (Grundaufgabe der sittlichen Erziehung), gegebenenfalls seiner Beziehung zur Arbeit (Aufgabe der Arbeitserziehung) und seiner Bewegungskultur (Aufgabe der Körpererziehung).

Die enge gegenseitige Beziehung der ästhetischen und der intellektuellen und sittlichen Erziehung ist, wie Vlastimil Uher hervorhebt, einer der charakteristischen Züge der Auffassung von der ästhetischen Erziehung in der sozialistischen Pädagogik, im Unterschied zu einigen neuzeitlichen Konzeptionen, die die ästhetische Erziehung in direkten Gegensatz zur intellektuellen gestellt haben.⁸⁾ Diese Beziehung jedoch kann nicht zu der gegenwärtig in der Praxis weit verbreiteten Vorstellung führen, daß die ästhetische Erziehung nur die Aufgaben der intellektuellen und sittlichen Erziehung durch Mittel der Kunst und Schönheit verwirklicht. Bei der Lösung der Konzeption des ästhetisch-erzieherischen Prozesses ist es daher nötig, auch die *Eigenart der ästhetischen Erziehung* festzulegen, d. h. jene wesentlichen Kennzeichen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, die

⁷⁾ Herbert Read, *Education through art*, Faber and Faber, London 1958, S. 8 u. w.

⁸⁾ Vlastimil Uher, *Pojetí a úkoly estetické výchovy* (Auffassung und Aufgaben der ästhetischen Erziehung), *K otázám estetické výchovy*, SPN, Praha 1958, S. 31.

keiner anderen Erziehungskomponente angehören, und die nur die ästhetische Erziehung verwirklichen kann.⁹⁾

Der Schüler erfaßt beim Kontakt mit einem Kunstwerke dessen Idee, seinen Inhalt, seine einzelnen Bilder sowie seine Gefühlsfülle. Die Tiefe dieses Erfassens der Idee, des Inhaltes und der emotionalen Fülle eines Kunstwerkes ist jedoch durch die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Wahrnehmen, Begreifen und Erleben so wie allmählich auch im Bewerten von Werken der einzelnen Kunstzweige bedingt. Ähnlich verhält es sich auch beim Kontakt mit den ästhetischen Erscheinungen außerhalb der Kunst. Ohne diese, durch reiche und verschiedene ästhetische Erfahrungen gewonnenen Fähigkeiten und Fertigkeiten kann es geschehen, daß die Schüler von der tieferen Eindruckskraft der Kunstwerke sowie von den ästhetischen Werten der Umgebung und der Natur unberührt bleiben.

Daraus folgt, daß gerade diese systematische Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Wahrnehmen, im Begreifen, im gefühlsmäßigen Erleben und im Bewerten von Werken der einzelnen Kunstrichtungen wie auch der ästhetischen Seite der außerhalb der Kunst liegenden Realität eines der spezifischen Kennzeichen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit ist. Im Verlaufe ihrer historischen Entwicklung bildete und bildet sich jede Kunst ein System von Ausdrucks- und Kompositionsmitteln, von Formen und Genres, d. h. sie bildet sich ihre „künstlerische Sprache“, mit deren Hilfe sie ihre spezifischen Schöpfungsabsichten verwirklicht. Um ein Kunstwerk zu verstehen und um den Ausdruck, die Ideen, Stimmungen und Gefühle, die ein Künstler mittels seiner Kunst ausgedrückt hat, zu begreifen, müssen wir uns diese Künstlersprache aneignen. Ganz ähnlich bedingt die Heranbildung der ästhetischen Empfindsamkeit und des ästhetischen Geschmacks auch das tiefe Erfassen und gefühlvolle Erleben der außerhalb der Kunst vorkommenden ästhetischen Faktoren der Realität und zugleich auch Bestrebungen, ästhetische Faktoren in unserer schöpferischen Tätigkeit, im Benehmen und bei der Arbeit zum Durchbruch zu verhelfen. Einzig durch die Erfüllung dieser spezifischen Aufgaben der ästhetischen Erziehung können Kunstwerke und die ästhetische Seite der Realität außerhalb der Kunst auch zur Quelle der Erkenntnis und der ethischen Jugenderziehung werden.

Das Kennenlernen und die Aneignung der „künstlerischen Sprache“ der einzelnen Kunstrichtungen und der ästhetischen Aspekte der Realität findet im ästhetisch-erzieherischen Prozeß in verschiedener Form statt: bei der Wahrnehmung von Kunstwerken und der Schönheit der Realität, begleitet von vorangehender, durchgehender oder abschließender Analyse und von Vergleichen und Verallgemeinerungen, bei der Reproduktion von Kunstwerken, besonders in der Etappe des Einübens, bei der Wahl und Aneignung adäquater künstlerischer Ausdrucksmittel, die der Idee, dem Inhalt und der Stimmung des Werkes entsprechen, und bei der eigenen

⁹⁾ Vergleiche: Vladimír Jůva, K otázce pojetí a systému estetické výchovy na všeobecně vzdělávací škole (Zur Frage der Konzeption und des Systemes der ästhetischen Erziehung auf der allgemeinbildenden Schule), K otázkám estetické výchovy, SPN, Praha 1958, S. 68—72.

schöpferischen Betätigung auf dem Gebiete der Kunst als auch außerhalb der Kunst.

Um die *Hauptaufgaben der ästhetischen Erziehung* zu klassifizieren, ist es also angebracht, auf Grund der vorangegangenen historischen und vergleichenden Analyse einige grundlegende Umstände zu berücksichtigen:

1. die Eigentümlichkeit des ästhetisch-erzieherischen Prozesses, wie sie oben charakterisiert wurde;
2. die enge Verbundenheit der ästhetischen Erziehung mit den übrigen Komponenten der allseitigen Erziehung, vor allem mit der intellektuellen und sittlichen;
3. die Einheitlichkeit und relative Selbständigkeit der zwei grundlegenden Kreise und Seiten der ästhetischen Erziehung im Rahmen des komplexen Erziehungsprozesses;
4. die Priorität der künstlerischen Erziehung in diesem Prozeß;
5. die Vielseitigkeit der Realität außerhalb der Kunst, deren ästhetischer Seite wir in unserer Erziehungskomponente Aufmerksamkeit widmen.

Die Hauptaufgaben der ästhetischen Erziehung können wir so in vier Gruppen zusammenfassen.

Die systematische Entwicklung der adäquaten Wahrnehmung, des Begreifens, gefühlsmäßigen Erlebens und der Bewertung der Kunstwerke sowie der ästhetischen Faktoren der Realität außerhalb der Kunst. Die Kunstwerke können das Erkenntnis und das Gefühlsleben der Jugend nur dann bereichern, wenn sie imstande ist, sie aufmerksam und richtig wahrzunehmen, wenn sie den Inhalt und die Ideen der einzelnen künstlerischen Darstellungen und den Sinn der grundlegenden künstlerischen Ausdrucksmittel erfaßt, d. h. wenn sie diese (den Möglichkeiten ihres Alters, ihrer Lebens- und künstlerischen Erfahrungen entsprechend) versteht. Ein angemessenes Kunstwerk, das die Schüler verstanden und dessen Grundidee, Inhalt und Stimmung sie erfaßt haben, ruft auch einen Nachklang der Gefühle hervor und die Schüler nehmen eine wertschätzende Stellung zu ihm ein, die anfangs undifferenziert, allmählich aber auch tiefer begründet ist. Es ist notwendig, die Jugend in der außerkünstlerischen Sphäre analog systematisch dahin zu führen, daß sie die ästhetischen Werte der Umgebung, der menschlichen Arbeit und ihrer Produkte, des gesellschaftlichen Lebens und der Natur zu erfassen lernt. Die systematische Anerkennung aufmerksamen Wahrnehmens, dem Alter angemessenen Begreifens, gefühlsmäßigen Erlebens und der Wertschätzung der Kunst wie auch der ästhetischen Seite der Realität bildet die Grundlage und die spezifische Aufgabe der ästhetischen Erziehung.

Die Bekanntschaft mit den grundlegenden Kunstwerken der National- und Weltkultur, mit ihren Schöpfern und Interpreten und mit den Hauptetappen der Entwicklung der Kunst. Die ästhetische Entfaltung der Jugend verläuft unter ständigem lebendigem Kontakt mit Kunstwerken (der Literatur, der bildenden Kunst, der Musik, des Films, der dramatischen und choreographischen Kunst). An ihnen und besonders an ihrer inhaltlichen und formalen Zugänglichkeit liegt es, ob sie die Schüler fesseln, ob sie ihre Erkenntnis und ihr Gefühlsleben bereichern und ihren künstlerischen Geschmack beeinflussen. Diese Aufgabe bildet mit der vorhergehenden eine Einheit. Beim Bekanntwerden mit den einzelnen Kunstwerken entwickelt

sich die Fähigkeit zu richtigem Wahrnehmen, Begreifen, Gefühlserleben und zur richtigen Wertschätzung der Kunst; die Entfaltung dieser Fähigkeiten ermöglicht umgekehrt, daß die Schüler Werke reicheren Inhaltes, anspruchsvollerer Formen und Ausdrucksmittel kennenlernen.

Kindern und den Jugendlichen bringen wir zugängliche Kunstwerke verschiedener Kunstarten, die ideell und künstlerisch wertvoll sind, nahe. Sprüche, Märchen, Rätsel, Lieder, Spiele mit Gesang und Tanz und auch manche darstellende Werke entnehmen wir vor allem dem reichen Schatz der Volkskunst. An die durch die Volkskunst gebildete Grundlage schließen wir dann geeignete und dem Alter angemessene Kunstwerke der National- und Weltklassiker sowie der zeitgenössischen Künstler an. Die einzelnen Werke lernen die Schüler nicht isoliert, sondern in geeigneter systematischer Anordnung nach Gesichtspunkten des Genres, der Form und nach historischen Gesichtspunkten kennen.

Mit den Kunstwerken werden die Kinder und die Jugendlichen vor allem im aktiven Prozeß der Reproduktion bekannt. Bei der Rezitation, beim Nacherzählen eines Märchens oder einer Novelle, beim Singen, bei Spielen mit Musik und bei Kindertänzen erleben die Kinder den Inhalt der einzelnen Werke, ihren mannigfachen Charakter und ihre Stimmung unmittelbar und bemühen sich, sie auszudrücken. Werke, die die Reproduktionsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen überschreiten, oder Werke, die keine Reproduktion erfordern (z. B. darstellende oder Filmwerke), lernen die Kinder durch Anhören oder Nacherzählen des Lehrers, beim Anhören von Gesang oder eines Musikinstrumentes kennen. Sie betrachten und erleben kollektiv Bilder, Filme, Marionetten- oder Puppenspiele sowie Theatervorstellungen.

Die Entfaltung der elementaren künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, und zwar auf dem Gebiete der Literaturkunst (deutliches Lesen, Rezitieren, Dramatisieren, Nacherzählen), der bildenden Kunst (Zeichnen, Malen, Modellieren), auf dem Gebiete der Musik- und der Tanzkunst (Singen, Spielen auf Musikinstrumenten, Bewegungen nach dem Rhythmus und Charakter der Musik, Tanzen). Der Wirklichkeit bemächtigt sich die Jugend am besten durch eigene Tätigkeit. Zu tieferer Erkenntnis und zu tieferem Verständnis der einzelnen Künste führt darum der beste Weg über die elementaren künstlerischen Betätigungen. Die Kinder begreifen ein Gedicht oder ein Lied besser, wenn sie es selbst rezitieren und singen können. Bei eigener darstellender Betätigung beachten die Kinder wiederum weit genauer die Formen der Gegenstände, ihre Farben und wechselseitigen Beziehungen als bei der einfachen Betrachtung von Bildern. Jede der Komponenten der künstlerischen Erziehung enthält ein System grundlegender Fertigkeiten und Angewohnheiten, die sich die Schüler aneignen und dann beibehalten. In der Musikerziehung sind das z. B. einzelne intonationsgemäße, rhythmische und vortragsgemäße Gesangsfertigkeiten, in der darstellenden Erziehung Fertigkeiten beim Halten des Bleistiftes und Pinsels, bei der Führung von Linien und der Anordnung der Farben sowie bei der Auflösung der Fläche und des Raumes.

Die Bereicherung der Erkenntnis der Jugend durch die Kunst und den ästhetischen Wert der Realität außerhalb der Kunst und die Veredelung des Denkens der Jugend, ihres Fühlens, Benehmens und ihrer Arbeits-

betätigung. Durch das Kennenlernen vielgestaltiger Kunstwerke und auch der ästhetischen Seite der Natur und des Lebens der Gesellschaft erweitert sich der Horizont der Kinder und der Jugendlichen in dem Sinne, daß die Erkenntnis der Natur und des Lebens, der Arbeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen vor allem gefühlsmäßig vertieft wird. So hängt die ästhetische Erziehung mit der intellektuellen eng zusammen.

Zwischen dem Herangehen an die Wirklichkeit in der intellektuellen und in der ästhetischen Erziehung besteht jedoch ein wesentlicher Unterschied, der sich aus der Unterschiedlichkeit der wissenschaftlichen und der künstlerischen Erkenntnis ergibt. In der intellektuellen Erziehung vergleichen wir die einzelnen Gegenstände und Erscheinungen, wir analysieren sie, ziehen Schlußfolgerungen und trachten zu genauen Begriffen und Formulierungen allgemeiner Gesetzmäßigkeiten zu gelangen. Das künstlerische Erkennen ist demgegenüber synthetischer und emotionaler Natur. Es handelt sich dabei vor allem um das Erleben der Handlung, Erscheinung oder Stimmung. Damit schließen wir erklärende Bemerkungen des Pädagogen nicht aus, die zum tieferen Begreifen eines Kunstwerkes oder des ästhetischen Wertes von Gegenständen und Erscheinungen der Umwelt notwendig sind. Es ist jedoch erforderlich sicherzustellen, daß die Schüler die Kunstwerke und die ästhetische Seite der Realität unmittelbar und emotional erleben.

Dadurch, daß ein Kunstwerk gleichzeitig Ausdruck der Wertschätzung einer bestimmten Erscheinung ist, hilft es auch, die ethischen Beziehungen der Jugend zur Wirklichkeit zu formen, wie z. B. die positive Einstellung zu den Eltern, den Kindern und Erwachsenen, die empfindsame Einstellung zur Natur sowie die positive Einstellung zur Arbeit und zum Leben insgesamt, was die Herausbildung eines freudigen Lebensgefühls bedeutet. Die ästhetische Erziehung hängt somit eng mit der ethischen Erziehung zusammen. In systematischem Kontakt mit der Kunst und Schönheit führen wir die Jugend zum Erfassen des ästhetischen Wertes des menschlichen Handelns und Auftretens, der Anordnung der Klasse, des Schulraumes und Arbeitsplatzes wie auch der Ordnung des eigenen äußeren Aussehens und dadurch pflegen wir bei ihr die Gewohnheit, für die persönliche Kultur, für die Kultur der zwischenmenschlichen Beziehungen und für ästhetische Anordnung des Milieus Sorge zu tragen. So kultivieren wir allmählich das Fühlen und Handeln der Schüler und projizieren den ästhetischen Aspekt in ihr alltägliches Leben und ihre alltägliche Arbeit. Bei der Erziehung der Jugend zu kulturellem Benehmen haben wir ständig daran zu denken, daß die Entfaltung der ethischen Seite der Persönlichkeit die Grundlage unserer Arbeit ist. Die Kultur der Äußerungen soll ein Ausdruck der inneren ethischen Kultur sein .

Die ästhetische Erziehung wird in verschiedenen Formen vorgenommen und durchdringt das gesamte Leben der Jugend. Die Aufgaben der ästhetischen Erziehung berücksichtigen wir nicht nur im Unterricht, sondern auch bei der Erziehungsarbeit außerhalb des Unterrichts sowie außerhalb der Schule, bei Spielen, Exkursionen und Feiern. Die ästhetische Erziehung stellt somit einen systematischen Prozeß dar, der vom Anschauen, Begreifen und Erleben der Kunst und der Schönheit der Natur und des Lebens ausgehend zu schöpferischer Tätigkeit führt und in eine dauernde

Veredelung der Persönlichkeit und in die Kultur der Arbeit und des Benehmens ausläuft.

Die Bedeutung der ästhetischen Erziehung

Eine der ersten Fragen, die sich die pädagogische Theorie und vor allem die Erziehungspraxis bei der Beurteilung einer jeden Erziehungskomponente stellt, ist die nach ihrer Funktion und Bedeutung. Die Antwort auf diese Frage entscheidet über die Stellung dieser Erziehungskomponente im pädagogischen System und über das zeitliche Ausmaß, welches ihr gewidmet wird. Weil die antike griechische Welt die Schönheit als einen der höchsten Werte und die Kunst als einen Ausdruck erhabenster Ideen und Gefühle aufgefaßt hatte, war es eine nur logische Folge, daß die musisch-gymnastische Komponente die führende der gesamten Erziehungskonzeption war. Wenn demgegenüber John Locke oder Herbert Spencer in der Kunst nur ein Unterhaltungselement sehen, das die Freizeit ausfüllt, ist es natürlich, daß die ästhetische Erziehung in ihrer Konzeption nur eine Ergänzung der übrigen Erziehungskomponenten darstellt und die zeitlichen Möglichkeiten, die ihr im Plan der Bildungs- und Erziehungsarbeit gewidmet werden, beträchtlich beschränkt sind.

Die sich mit der ästhetischen Erziehung befassenden Pädagogen bemühten sich daher oft darum, die Bedeutung dieser Erziehungskomponente tiefer zu begründen. Ihre Argumente pflegen einen mannigfaltigen Charakter aufzuweisen. Ernst Sallwürk betont die Bedeutung der ästhetischen Erziehung vom Standpunkte der körperlichen und geistigen Entwicklung der Jugend. Seiner Meinung nach entfaltet die künstlerische Erziehung die Gefühle, die Phantasie und den Willen, erhöht die physische und psychische Beweglichkeit und Reaktivität, nähert in Form der Kunstwerke bedeutende Gedanken und Ideen an und erhebt insgesamt das menschliche Leben dadurch, daß sie „den Menschen von der Sinnlichkeit zur Geistigkeit führt“.¹⁰⁾ Große Aufmerksamkeit widmet der Bedeutung der ästhetischen Erziehung E. A. Flerina. Sie beachtet die Aufgabe der Kunst in der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes und beweist ihren formenden Einfluß auf die Entfaltung des Sinne, der Phantasie und des Denkens sowie ihre soziale und adaptive Funktion auf.¹¹⁾

In der tschechischen Pädagogik vertieft sich Jaromír Uždil in Erwägungen über die Bedeutung der ästhetischen Erziehung.¹²⁾ Er geht von der Analyse des künstlerischen Erkennens der Wirklichkeit aus, das durch seine Spezifität die Einseitigkeit des wissenschaftlichen Erkennens ausgleicht und eine komplexe, gleichzeitig subjektiv gestimmte und durch

¹⁰⁾ Ernst Sallwürk, *Erziehung durch die Kunst*, O. Nemnich, München und Leipzig 1918, S. 83.

¹¹⁾ E. A. Flerinová, *Význam estetické výchovy (Bedeutung der ästhetischen Erziehung)*, Pedagogika předškolního věku, Dědictví Komenského, Praha 1950, S. 226 u. w.

¹²⁾ Jaromír Uždil, *Vzdělávací a výchovný význam estetické výchovy (Die Bildungs- und Erziehungsbedeutung der ästhetischen Erziehung)*, *Estetická výchova*, SPN, Praha 1960, S. 35-52.

originellen künstlerischen Ausdruck veränderte Betrachtung der Realität ermöglicht. Ebenso wie die vorherigen Autoren sieht er in der ästhetischen Erziehung die Schule der Sinne und der Phantasie. Die ästhetische Erziehung ermöglicht nach Uždil auch ein neues Herangehen an die Natur und das Leben. Ihre große Bedeutung beruht schließlich in der Entwicklung der sittlichen Seiten der Jugend. Jedoch betont er richtig, daß „die Wertschätzung der sittlichen und sozialen Ideen der Kunst nicht zur Unterschätzung der Bedeutung der sensuellen Befriedigung und einfachen Freude, die ein Kunstwerk in einem sensitiv Wahrnehmenden hervorruft, führen darf“.¹³⁾

Jedoch nicht bei allen Autoren finden wir ein derartiges Bestreben nach tieferer und allseitigerer Begründung der ästhetischen Erziehung. Ihre Bedeutung wird gewöhnlich abwechselnd in diesem oder jenem Faktor gesehen, der vom Standpunkt einer gegebenen Konzeption heraus als bestimmend betrachtet wird. Dank der vergleichenden Analyse können wir heute wenigstens in groben Umrissen die Hauptgründe erfassen, derenwegen die ästhetische Erziehung eine der unerläßlichen Komponenten jedes Erziehungssystems ist, das sich darum bemüht, in den Grundzügen die bisherige Einseitigkeit zu überwinden und eine harmonische allseitige Entwicklung der Jugend zu erlangen.

Die Bedeutung der ästhetischen Erziehung kann vom individuellen und vom gesellschaftlichen Standpunkt aus beurteilt werden. Vom ontogenetischen Standpunkt aus können wir die Bedeutung der ästhetischen Erziehung für die Entwicklung der psychischen und physischen Funktionen, weiterhin für die Entfaltung der schöpferischen Aktivität, für die Bereicherung des Erkennens der Realität und für die Ausrichtung der Einstellung des Individuums zur Wirklichkeit bewerten. Vom gesellschaftlichen Standpunkt aus läßt sich die Aufgabe der ästhetischen Erziehung dann als Faktor analysieren, der die Voraussetzungen für ein kulturelles und künstlerisches Leben der Gesellschaft sowie für die Ästhetisierung des Lebens und der Arbeit im weitesten Sinne bildet.

Die ästhetische Erziehung *entfaltet* vor allem die *Sinnesorgane*. Eine Betrachtung und Analyse der Schönheit in der Natur und im Leben, der Farben-, Licht- und Schattenspiele sowie mannigfaltiger Formen und ständiger Wandlungen, die Besichtigung von Werken der bildenden Kunst bieten dem visuellen Analysator reiche Anregungen und Aufgaben. Der Tonreichtum der Umwelt, der Kontakt mit der Musik und mit dem künstlerischen Wort bilden die Fähigkeit zur Gehöranalyse aus. Die schöpferischen darstellenden Beschäftigungen, das Zeichnen, Modellieren und Konstruieren entfalten und koordinieren, gleich wie Tanz und Drama, die Tätigkeit des Bewegungsanalysators. Diese Funktion der ästhetischen Erziehung hat in der modernen Gesellschaft eine besondere Bedeutung, weil der Mensch hier durch die fortgeschrittene Arbeitsteilung und Technisierung sowie den hohen Grad von Zivilisationserrungenschaften den lebendigen Kontakt mit der Realität verliert und sich der Natur und der Sphäre unmittelbarer Sinnesanregungen entfremdet.

¹³⁾ Ibidem, S. 48.

Mit der Sinnesentfaltung im ästhetisch-erzieherischen Prozeß hängt die *Entfaltung des Denkens und der Sprache* zusammen. Beim Kennenlernen der ästhetischen Seiten der Natur und des Lebens, bei der Analyse von Kunstwerken und bei der eigenen schöpferischen Betätigung erfassen die Schüler allmählich die Beziehungen zwischen Dingen und Erscheinungen, analysieren sie, beurteilen und verallgemeinern. Mit dieser Entfaltung von Begriffen, Urteilen und Schlüssen bereichert sich gleichzeitig ihr Wortschatz und verbessern sich ihre Ausdrucksmöglichkeiten. In dieser Hinsicht ist die literarische Erziehung von besonderer Bedeutung, die sich um die Kultur des gesprochenen, gelesenen und geschriebenen Wortes bemüht und eine sensitive Beziehung zur phonetischen, grammatischen, semantischen, stilistischen sowie rhetorischen Seite der Sprache pflegt.

Die Theoretiker der ästhetischen Erziehung betonen übereinstimmend ihre Bedeutung für die *Entfaltung der Phantasie*. Kunstwerke und ästhetische Erlebnisse aus der Natur und dem Leben bieten der Phantasie der Kinder zahlreiche Anregungen, die sie bei ihren Spielen und bei ihrer schöpferischen Betätigung weiter entwickeln, indem sie den Stoff und Inhalt ihrer Erzählung, Zeichnung oder ihres Modellierens sowie die Art des geeigneten künstlerischen Ausdrucks selbst ausdenken. Die Aufgabe der Phantasie ist besonders vom Standpunkt des adäquaten Wahrnehmens und Begreifens der Kunst wichtig, denn jede künstlerische Stilisierung und Abkürzung rechnet direkt mit dem phantasievollen Zuendedenken und der Weiterentwicklung ihrer Anregungen. Ohne Mitarbeit der Phantasie läßt sich nicht einmal das einfachste Literaturwerk verfolgen, geschweige denn eine mimische Äußerung begreifen, man kann sich in keine Musikkomposition hineinhören und sich beim Anblick eines Bildes oder einer Plastik von keiner Vorstellung begeistern lassen.

Der größte Nachdruck wird gewöhnlich auf die Bedeutung der ästhetischen Erziehung als des Mittels gelegt, welches das *Erkennen bereichert* und das *Begreifen der Realität ermöglicht*. Dieser Aspekt tritt besonders bei denjenigen Ästhetikern und Pädagogen in den Vordergrund, die die gnoseologische Funktion der Kunst an die führende Stelle setzen. In der Theorie der ästhetischen Erziehung wurde eine derartige Auffassung vielmals auch terminologisch durch die Formulierung „Erziehung durch Kunst“ hervorgehoben. Es ist nicht zu leugnen, daß die ästhetisch-erzieherische Arbeit für die Entwicklung des Erkennens und Begreifens der Wirklichkeit eine beträchtliche Bedeutung hat, namentlich bei Kindern des Vorschul- und frühen Schulalters. Die Kinder lernen neue, bisher unbekannte Seiten der Natur, des Lebens und der Arbeit kennen und sie bewerten. Die Kunst macht sie auch mit fernen Ländern und deren Menschen bekannt und schafft ihnen die Möglichkeit, sich Vorstellungen von der Vergangenheit zu bilden und die Perspektiven der Entwicklung der menschlichen Gesellschaft sehen zu lernen. Schon in den vorangehenden Erwägungen haben wir betont, daß es höchst wichtig ist, sich vor der Abwertung der Kunst zu einem „anschaulichen Unterrichtsbehelf“ zu hüten. Die Eigentümlichkeit der Methode des künstlerischen Erkennens und ihr Unterschied vom wissenschaftlichen Erkennen muß voll respektiert werden.

Die meisten Autoren bemühen sich, die Bedeutung der ästhetischen Erziehung für das Erkennen und Begreifen mannigfaltigster gesellschaft-

licher und natürlicher Erscheinungen zu beweisen, mit denen sich im Rahmen der Allgemeinbildung gleichzeitig verschiedene Unterrichtsfächer befassen. Das ist gewiß richtig, jedoch ist es zu bedauern, daß die Bedeutung der ästhetischen Erziehung für das Kennenlernen und Begreifen der National- und Weltkultur und ihrer Mission in der Gesellschaft sowie für das Erkennen der gesellschaftlichen Funktion der Schönheit in Gegenständen und Erscheinungen bei weitem nicht immer eingeschätzt wird. So entsteht manchmal der Eindruck, als ob der ästhetischen Erziehung ihre Berechtigung im Erziehungssystem nur deshalb gegeben wäre, weil sie den Zielen anderer Erziehungskomponenten dienen kann. Einen solchen Utilitarismus haben wir in der Geschichte der Erziehung nicht nur einmal angetroffen und man muß ihn ganz entschieden ablehnen.

Wir haben bisher die Bedeutung der ästhetischen Erziehung für die Entwicklung des Wahrnehmens und Denkens, der Sprache und Phantasie sowie für die Bereicherung der Erkenntnisse über die Welt und Natur, besonders aber über die Kultur und ihre wichtige Gesellschaftsfunktion kennengelernt. Die ästhetische Erziehung beeinflusst aber gleichzeitig, und darin erblicken manche Theoretiker ihren eigentlichsten Sinn, auch die Einstellung der Jugend zur Realität. Das Kennenlernen der ästhetischen Seite der Natur und Umgebung, des Lebens und der einzelnen Kunstwerke *wirkt auf die Gefühle* der Kinder, vertieft und bereichert sie. Die ästhetischen Erlebnisse erfüllen die Jugendlichen mit einer reichen Skala von Gefühlsempfindungen; die Kinder fühlen mit den Schicksalen der Menschen und Tiere in Märchen und Liedern, sie sind über Ungerechtigkeit erbittert und freuen sich über den Sieg eines beliebten Helden im Theater oder Film. Desgleichen nimmt ein entschlossener Rhythmus, eine stimmungsvolle oder feierliche Musik völlig von ihnen Besitz. Intensive emotionale Erlebnisse, hervorgerufen durch ästhetische Anregungen, beeinflussen die Einstellungen der Kinder zu gegebener Realität, ihre Beziehungen zu den Menschen, zur Natur und zu gesellschaftlichen Werten.

Vom Standpunkt der sittlichen Erziehung hat der *Einfluß ästhetischer Erlebnisse auf die Bildung der ethischen Einstellung zur Realität* eine besondere Bedeutung. Diese Funktion der ästhetischen Erziehung pflegt von vielen Pädagogen neben die Erkenntnisfunktion an die erste Stelle gesetzt und in die erwähnte Konzeption „Erziehung durch Kunst und Schönheit“ miteinbegriffen zu werden. Während wir die Entwicklung der ästhetischerzieherischen Bestrebungen seit der Antike verfolgten, lernten wir viele bedeutende Denker kennen, die in geeignet ausgewählten ästhetischen Anregungen das Hauptmittel zur Erziehung des ethischen Bewußtseins, der ethischen Gefühle und entsprechender Formen des Benehmens erblickt hatten.

Es ist nicht zu leugnen, daß die ethischen Muster der Einstellung zur Wirklichkeit und des sittlichen Benehmens auf die Schüler gefühlsmäßig einwirken, ihre Sympathien und Antipathien hervorrufen, die sich dann in ihren eigenen Beziehungen widerspiegeln. Die Kinder bemühen sich, ähnlich wie der beliebte Held zu handeln, sie streben danach, sich mit den Menschen zu identifizieren, deren Handeln gefühlsmäßig auf sie stark eingewirkt hat. Gemeinsame ästhetische Erlebnisse und besonders gemeinsame schöpferische Betätigung nähern die Kinder einander und fördern

die Geselligkeit derer, die sich für einander und für ihre Arbeit tiefer zu interessieren beginnen. Einheitliche Interessen und Erlebnisse der Kinder können auch bei der Festigung ihrer gegenseitigen Beziehungen behilflich sein und die Organisation des Kollektivs vertiefen. Auf diese gefühlsmäßig bedingten Einflüsse der ästhetischen Anregungen auf die Formung des ethischen Profils der Jugend wird gewiß kein Pädagoge verzichten. Die ungeeignete Praxis der sogenannten „erzieherischen Ausnützung der Kunst“, gegen die wir jedoch in den Schulen und Erziehungsinstitutionen immer noch kämpfen müssen, die der Jugend ein Kunstwerk nur aus dem Grunde vorführt, um sie zu „erziehen“, zeigt uns die Aktualität der warnenden Worte Belinskis und Uschinskis, die jedwedes Moralisieren in der ästhetischen Erziehung scharf verurteilt hatten.

Neben der rationalen und emotionalen Seite hat die ästhetische Erziehung eine große Bedeutung für die *Entwicklung des Willens* der Schüler. Ein richtig geleiteter ästhetisch-erzieherischer Prozeß gibt den Kindern beständig neue Anregungen zur Nachahmung und zu schöpferischer Äußerung. In der Theorie der ästhetischen Erziehung finden wir nicht selten Konzeptionen, die vorwiegend auf der Entfaltung der ästhetischen Aktivität der Kinder aufbauen. Nicht zuletzt widmen auch andere Auffassungen dieser Aktivität besondere Aufmerksamkeit. Die Überwindung von Hindernissen bei der Ausbildung in der künstlerischen Reproduktion und bei der Entwicklung von Produktionsfertigkeiten sowie das Streben nach ästhetischem Wert ihrer Äußerungen und die Notwendigkeit, sich der schöpferischen Disziplin zu unterwerfen, beeinflussen die Willensentfaltung der Jugend positiv.

Die Bedeutung der ästhetischen Erziehung bei der Formung der Einstellungen der Jugend zur Realität wird allerdings durch ihre Einflüsse auf die ethische Einstellung nicht erschöpft. Die spezifische Funktion der ästhetischen Erziehung beruht darin, daß sie die ästhetischen Beziehungen des Menschen zur Wirklichkeit, seine Empfindsamkeit für die ästhetische Seite jedes Gegenstandes und jeder Erscheinung, mit denen er in Berührung kommt, und die emotional motivierte Bestrebung nach Veränderung der Realität in Einklang mit den ästhetischen Kriterien formt. Bei der Analyse der ästhetisch-erzieherischen Aufgaben haben wir uns zu betonen bemüht, daß der ganze Erziehungsprozeß so gesteuert werden soll, daß er in der *Geschmackbildung* ausmündet. Aus den beiden Kreisen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit ergibt sich, daß es sich auch in der Sphäre des Geschmackes einerseits um einen künstlerischen Geschmack, der in der Einstellung zu Kunstwerken und zu künstlerischer Betätigung zum Ausdruck kommt, andererseits um einen ästhetischen Geschmack handelt, der sich in der ästhetischen Einstellung zur Realität außerhalb der Kunst äußert. Obwohl zwischen beiden Formen ein beträchtlicher Zusammenhang besteht, ist das keine Gewähr dafür, daß ein Schüler mit gepflegtem künstlerischem Geschmack in jeder Situation auch einen adäquaten ästhetischen Geschmack bezeugt und umgekehrt.

Bei der Erwägung der Bedeutung der ästhetischen Erziehung vom Standpunkte des Schülers können wir schließlich die Rolle nicht übersehen, welche sie bei der *Entfaltung der Interessen* spielt. Die Erziehung des modernen Menschen darf nicht nur seiner Vorbereitung auf eine er-

folgreiche Erfüllung der Arbeitsaufgaben und seiner Adaptation an die ethischen Normen der Gesellschaft dienen. Das reiche und differenzierte Kulturleben der Gesellschaft einerseits und die sich abzeichnende Perspektive vermehrter Freizeit andererseits stellen die Pädagogik vor die dringende Aufgabe, bei der Jugend die mannigfaltigsten kulturellen Interessen zu wecken und zu entfalten sowie ihr eine aktive Einstellung zur Kultur beizubringen. Die gegenwärtige Bemühung einiger Pädagogen, auch die Erziehung zu adäquater Konsumption materieller Güter in das Erziehungssystem einzugliedern, muß auch mit der Erziehung zu gebildeter und kultivierter Anteilnahme am Kulturleben ergänzt werden. Auf diese Funktion der ästhetischen Erziehung auf dem Gebiete der Musik hatte der erstrangige tschechische Musikologe Vladimír Helfert bereits in den dreißiger Jahren hingewiesen. Es handelt sich darum, die Kunstinteressen der Jugend zu formen, was sowohl für ihre bewußte Teilnahme am Kulturleben als auch für die weitere Entwicklung der Kultur jeder Gesellschaft unerlässlich ist.

Mit der Bedeutung der ästhetischen Erziehung für die *Entfaltung des Kulturlebens* gelangen wir auf das Gebiet der gesellschaftlichen Funktion dieser Erziehungskomponente, die ebenso wichtig ist, wie ihre Aufgabe bei der Entfaltung des Individuums. Die gesellschaftliche Funktion der ästhetischen Erziehung, durch die Entwicklung kultureller Interessen die Voraussetzungen für die Entfaltung des Kulturlebens der Gesellschaft zu schaffen, ist jedoch bei weitem nicht die einzige. Die gegenwärtige Entwicklung des Lebensstils der Gesellschaft wird neben seiner Rationalisierung und Technisierung auch durch eine Ästhetisierungstendenz charakterisiert. Ästhetische Kriterien diktiert schon heute die Anordnung von Siedlungen, Häusern und Wohnungen, sie äußern sich weiterhin beim Aufbau und in der Ausstattung von Betrieben, Arbeitsplätzen und Schulen und die Gesellschaft sucht neue Wege, um die ästhetischen Gesichtspunkte im alltäglichen Leben noch besser zur Geltung zu bringen. Diese Vertiefung der ästhetischen Aspekte ist im Lebensstil neben den ökonomischen und technischen Voraussetzungen vor allem von der ästhetischen Kultur der Gesellschaftsmitglieder abhängig. Die Ästhetisierung der materiellen Lebensbedingungen widerspiegelt sich unbestreitbar auch im Bewußtsein der Menschen und beeinflußt ihre Einstellungen und Strebungen. Dieser elementare Einfluß kann aber durch absichtliche Einwirkung mannigfaltigster Erziehungsfaktoren wesentlich potenziert werden. Die Bedeutung der ästhetischen Erziehung für die *Ästhetisierung des Lebensstils* läßt sich darum bei weitem noch nicht übersehen. Unter dem Begriff des Lebensstils handelt es sich allerdings nicht bloß um die materielle Seite. Weit wichtiger sind Faktoren wie das Niveau der zwischenmenschlichen Beziehungen und die Kultur des alltäglichen Verkehrs der Menschen untereinander. Bei der Erziehung zu kulturvollem Benehmen greifen ästhetische Elemente mit ethischen Momenten ineinander und bilden gemeinsam die pädagogische Basis eines neuen Lebensstils der Gesellschaft.

Die Prinzipien der ästhetischen Erziehung

Bei der Durchsicht der Studien über die ästhetische Erziehung wirkt es überraschend, daß viele Autoren der Frage der Prinzipien dieser Erziehung überhaupt keine Aufmerksamkeit widmen und einige übergehen sie mit einer nur allgemein gehaltenen Charakteristik. W. N. Schatzkaja führt z. B. bei der Analyse des ästhetisch-erzieherischen Prozesses die Forderung der ideellen und zielbewußten komunistischen Erziehung sowie die Verbindung von Gefühls- und logischen Elementen, die gleichzeitige Aneignung des künstlerischen Inhaltes und seiner Ausdrucksmittel und die Aktivierung der Interessen der Kinder als Grundprinzipien der ästhetischen Erziehung an.¹⁴⁾ A. E. Scheinberg und N. L. Grodzenskaja heben hervor, daß „im Prozeß der künstlerischen Erziehung alle grundlegenden allgemeinen didaktischen Prinzipien von großer Bedeutung sind, wie die Bewußtheit der Aneignung, die Systematik und Folgerichtigkeit der Unterrichts, die ständige Festigung der Kenntnisse, die Zugänglichkeit des Materials und die den Besonderheiten des Alters entsprechende Angemessenheit sowie die Anschaulichkeit des Unterrichts“.¹⁵⁾ Aber auch diese Autoren lösen die Frage nicht eingehender. E. A. Flerina unterscheidet fünf Grundsätze der ästhetischen Erziehung im Vorschulalter: Aktivität, Einheit von Inhalt und Form, Anschaulichkeit, Interesse und die harmonische Verbindung von kollektiven und individuellen Elementen in der ästhetischen Erziehung.¹⁶⁾

Mit den Fragen der Prinzipien der ästhetischen Erziehung befassen sich manche Theoretiker der ästhetisch-erzieherischen Gegenstände eingehender. In der Musikpädagogik rückt Viliam Fedor das Prinzip der bewußten Tätigkeit und der Aktivität der Schüler an die erste Stelle und hebt ferner die Grundsätze der Anschaulichkeit, Systematik und Folgerichtigkeit sowie der Zugänglichkeit und Angemessenheit hervor.¹⁷⁾ In der Musikdidaktik Adolf Cmiral sind alle Grundsätze in vier Hauptprinzipien konzentriert: „Unterrichte natürlich, anschaulich, gründlich und achte auf Mutbetätigung und Selbstbetätigung der Schüler“.¹⁸⁾ In der sowjetischen Musikpädagogik unterscheidet N. A. Rumer das Prinzip des erzieherischen Unterrichtes, das der bewußten Tätigkeit, der Aktivität und Anschaulichkeit sowie die Ausnützung gewonnener Erkenntnisse in der Praxis und die Allgemeinheit der Musikerziehung.¹⁹⁾ Ähnliche Bestrebungen nach einer Systematisierung der Prinzipien der ästhetischen Erziehung treffen wir auch in den Methodiken der literarischen und darstellenden Erziehung an.

¹⁴⁾ I. A. Kairov a kol., *Pedagogika (Pädagogik)*, SPN, Praha 1958, S. 294 u. w.

¹⁵⁾ В. Н. Шацкая и кол., *Общие вопросы эстетического воспитания в школе*, ИАПН РСФСР, Москва 1955, с. 116.

¹⁶⁾ E. A. Flerinová, *Pedagogika předškolního věku (Pädagogik des Vorschulalters)*, Dědictví Komenského, Praha 1950, S. 230 u. w.

¹⁷⁾ Viliam Fedor, *Metodika hudobnej výchovy (Metodik der Musikerziehung)*, SPN, Bratislava 1954, S. 8 u. w.

¹⁸⁾ Adolf Cmiral, *Hudební didaktika v duchu zásad J. A. Komenského (Musikdidaktik im Geiste der Prinzipien J. A. Komenskýs)*, SPN, Praha 1958, S. 159.

¹⁹⁾ М. А. Румер и кол., *Методика преподавания пения в школе*, ИАПН РСФСР, Москва 1952, с. 5 и д.

Wenn wir die angeführten und einige weitere Versuche zu einer Charakteristik und Klassifikation der ästhetisch-erzieherischen Prinzipien vergleichen, stellen wir eine gewisse Unvollkommenheit und in manchen Fällen auch Zufälligkeit fest. Teilaspekte werden manchmal zu einem selbständigen Prinzip erhoben (z. B. sind die Entfaltung der Interessen und die Ausnützung der Erfahrungen der Kinder nur Teilaspekte eines der pädagogischen Grundprinzipien, des Prinzips der Aktivität). Auch die geringe Koordination mancher dieser Versuche mit dem allgemeinen System der pädagogischen und didaktischen Prinzipien ist nicht zu übersehen, auch wenn eingestanden werden muß, daß in den Fragen dieser Prinzipien bisher in den Arbeiten der allgemeinen Pädagogen und Didaktiker keine völlige Einheit besteht. Die Erforschung der ästhetisch-erzieherischen Praxis zeigt, daß der Erfolg der Arbeit von der Einhaltung einiger Grundprinzipien direkt proportional ist. Es sind dies teils allgemeine pädagogische Prinzipien, die auf die ästhetische Erziehung appliziert sind, teils besondere Prinzipien, die ihre Wurzeln in der Eigenart des künstlerischen Erkennens und des künstlerischen Schaffens haben.

Das Ausgangsprinzip der ästhetischen Erziehung, wie auch der gesamten pädagogischen Arbeit, ist die *Forderung der ideellen Erziehung* der Jugend. Sie ergibt sich teils aus den ideellen Grundlagen jeder pädagogischen Konzeption, teils aus den jeder Kunst. Es handelt sich darum, die gesamte ästhetisch-erzieherische Arbeit so auszurichten, daß ihre Resultate eine allseitig entfaltete schöpferische Persönlichkeit mit weiter kultureller Übersicht und mit reichen künstlerischen Interessen und Fertigkeiten darstellt, die hochkultiviert ist und über einen entwickelten Geschmack und Verhaltensformen verfügt sowie eine geläuterte Einstellung zur Gesellschaft, zur Arbeit und zum Leben einnimmt. Die Forderung der ideellen Erziehung betrifft sowohl die Auswahl des künstlerischen Materials und der ästhetischen Anregungen überhaupt, wie auch die Methoden der Erziehungsarbeit (z. B. die Betonung der Ideenanalyse bei der Auslegung von Kunstwerken und bei der Analyse der Interpretation).

Bei der ästhetischen Erziehung müssen zwei zu verhütende Extreme beachtet werden: einerseits die Nichtbeachtung der allgemeinen ideellen Ziele der Erziehung, die bis in Ideenlosigkeit der ästhetischen Erziehung ausmünden kann, andererseits der Utilitarismus in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, der wegen der allgemeinen Linie in der gesamten Erziehung die spezifische Seite der ästhetischen Erscheinungen nicht sieht oder sie ignoriert und die reichhaltige ästhetische Sphäre nur als Mittel dazu auffaßt, ideelle und ethische Ziele zu erreichen. Die gesamte Geschichte der ästhetischen Erziehung dokumentiert das Streben nach Erziehung einer ästhetischen Einstellung zum Leben als komplexer Einstellung, aus welcher sich die ideellen, ethischen und ästhetischen Aspekte nicht ausschließen, sondern sie im Gegenteil potenzieren. Diese Auffassung der ästhetischen Sphäre bedeutet allerdings nicht, daß wir ihre relative Spezifität leugnen, sondern erfordert vielmehr, daß wir durch tiefe und allseitige Einsicht in die Kunst und die ästhetische Seite der Realität die Voraussetzungen dafür bilden, daß Kunst und Schönheit ihre komplexe ideelle, ethische und ästhetische Wirksamkeit erreichen.

Mit der Forderung der ideellen Erziehung hängt das *Prinzip der zielbewußten und systematischen ästhetischen Erziehung* eng zusammen. Das pädagogische Wirken verfolgt immer eine Absicht im Gegensatz zum elementaren Einfluß der Umgebung. Es setzt ein genau abgestecktes Ziel voraus, das sich aus der allgemeinen Konzeption der ästhetischen Erziehung ergibt und die Besonderheiten und das Profil der gegebenen pädagogischen Institution berücksichtigt (die ästhetische Erziehung an den allgemeinbildenden Schulen wird z. B. ein anderes Ziel verfolgen, als die an den Kunst-Fachschulen). Aus dem Grundziel der ästhetisch-erzieherischen Arbeit einer gegebenen Institution müssen sich die Teilaufgaben ergeben, die ein System von allmählich anspruchsvolleren Forderungen an die Schüler auf allen Gebieten der ästhetischen Erziehung darstellen. Die Formung von Fertigkeiten und Gewohnheiten, die Kunst und Schönheit richtig wahrzunehmen, zu begreifen, gefühlsmäßig zu erleben und zu wertschätzen sowie künstlerisch zu schaffen und das Leben zu ästhetisieren, ist durch beständigen schöpferischen Kontakt mit der Kunst und mit der ästhetischen Sphäre der Wirklichkeit sowie durch beständige, an die Kultur des Individuums gestellte Ansprüche bedingt.

Gegen Hostinskýs Vorstellung von einem nur gelegentlichen Kontakt mit der Kunst, die bei ihm von der Befürchtung vor einer Übersättigung mit ästhetischen Anregungen diktiert wurde, muß polemisiert werden. Die Forderung nach Maßhaltung mit diesen Anregungen ist gewiß berechtigt. Jedoch wird die Forderung nach Beständigkeit und Regelmäßigkeit im Kontakt mit der ästhetischen Sphäre und vor allem an strenge Planmäßigkeit bei der Entfaltung von künstlerischen Fertigkeiten täglich durch die ästhetisch-erzieherische Praxis an den allgemeinbildenden sowie an den Kunstfachschulen bestätigt. Die ästhetisch-erzieherische Arbeit soll in jeder Institution nach einem durchdachten langfristigen Plan verlaufen, von dem der Jahres-, Vierteljahres-, gegebenenfalls auch der Monatsplan abgeleitet werden. Bei der Aufstellung jedes Teilplanes soll die allgemeine Konzeption der gegebenen Komponente der ästhetischen Erziehung berücksichtigt werden. Jedes Kunstwerk, jedes Pensum, jede Übung muß in diesem Plan vor allem unter Berücksichtigung der Systematik so begründet sein, daß die Kunstwerke und die Aneignung von Fertigkeiten aneinander anknüpfen und immer anspruchsvoller werden. Auf einmal kennengelernte Kunstwerke muß regelmäßig zurückgegriffen werden, an die durch sie gewonnenen Erfahrungen müssen weitere anknüpfen und einmal gefestigte Fertigkeiten und Gewohnheiten müssen konsequent wiederverlangt werden. Allein die Systematik beschleunigt die ästhetisch-erzieherische Arbeit, bringt Logik hinein und sichert dauernde Resultate.

Die ausgezeichneten Ergebnisse auf dem Gebiete der bildenden, musikalischen oder dramatischen Kunst, die einige Kunstzirkel an Schulen, in Pionierheimen und individuelle und kollektive Jugendwettbewerbe mit ihren Leistungen verzeichnen, haben ebenso wie die Spitzenleistungen in der fachlichen Kunstausbildung (Vorbereitung von Virtuosen, bildenden Künstlern oder Schauspielern) ihre Grundlage vor allem in einem logischen und konsequenten Arbeitssystem. Sofern die tschechische Musikpädagogik Dank solcher Persönlichkeiten wie Otakar Ševčík oder Vilém Kurz Welt-eruf genießt, dann vor allem durch das Verdienst ihres streng zielbewußten

und effektiven Systems der technischen und Interpretationsausbildung.

Eine besondere Bedeutung hat in der ästhetischen Erziehung das *Prinzip der Aktivität*. Dieses Prinzip drückt die Allgemeinforderung aus, sich bei der Erziehung auf die selbständige Tätigkeit der Schüler zu stützen, ihre Erkenntnis-, Gefühls- und Willensprozesse zu aktivieren (d. h. ihr aktives Beobachten und emotionales Erleben zu sichern sowie ihren Willen zur Überwindung von Hindernissen und Schwierigkeiten anzuregen), sich auf das Interesse der Schüler zu stützen und dieses durch geeignete Motivierung des Stoffes anzuregen und sie schließlich zu praktischer Anwendung der gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten zu führen.

Die Wichtigkeit dieses Prinzips wird in der ästhetischen Erziehung durch einige Umstände bedingt. Die ästhetische Einstellung zur Realität ist ihrem Wesen nach eine schöpferische. Lediglich die Arbeitsformen und Methoden, die die Entfaltung der Aktivität verfolgen, die Selbständigkeit bestärken und zum Schaffen anregen, entsprechen der modernen komplexen Konzeption der ästhetischen Erziehung. Nichts schadet dieser Erziehung so sehr, wie das Mechanisieren und Memorieren von Fakten. Darum sind für die Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Theorie in den letzten Jahren mehrfache Bestrebungen charakteristisch, wie das Streben nach der aktiven Arbeit mit lebendigen Kunstwerken und nach Vertiefung der aktiven Komponenten der ästhetischen Erziehung (ausdrucksvolles Lesen, Rezitieren und Dramatisieren, Singen und Instrumentenspiel, Zeichnen, Malen und Modellieren usw.), die Forderung nach konsequentem Induktivismus beim Kennenlernen aller grundlegenden und vom Standpunkt der Erziehungsziele notwendigen Erkenntnisse aus der Kunstgeschichte und -theorie sowie die allgemeine Tendenz, die ästhetische Erziehung nicht nur in der künstlerischen Bildung, sondern vor allem in der Entfaltung einer aktiven schöpferisch-ästhetischen Einstellung des Individuums zur Realität zu erblicken.

Ein wichtiger Umstand, der die Aufgabe des Prinzips der Aktivität in der ästhetischen Erziehung hervorhebt, ist die Besonderheit des Erkennens bei Kindern im Vorschul- und frühen Schulalter, daß dieses — mehr als es bei Erwachsenen der Fall ist — in aktiver motorischer Tätigkeit zustandekommt. Darum bilden z. B. bei der Musikerziehung im Kindergarten und in der Grundschule Gesang, Spiele mit Musik und Tanz den Ausgangspunkt der aktiven musikalischen Betätigung der Kinder. Dadurch, daß die Kinder singen, und ihre Bewegungen mit dem Rhythmus und Charakter der Musik koordinieren, lernen sie im Prozeß der eigenen Tätigkeit die Musikkunst, ihren Inhalt und ihre Sprache kennen.

Eines der bedeutendsten Prinzipien der ästhetischen Erziehung ist die *Anschaulichkeit*.²⁰⁾ Unter diesem Prinzip verstehen wir die Forderung, im gesamten pädagogischen Prozeß vom sensuellen Wahrnehmen der Wirklichkeit und ihrer Bilder (d. h. direkte Anschauung) und von den bisherigen Vorstellungen und Erfahrungen (d. h. indirekte Anschauung) auszugehen und das Wahrnehmen, Beobachten und die Phantasie der Schüler systematisch zu entfalten. Es könnte evident erscheinen, daß wir auf dem

²⁰⁾ Vergleiche: Vladimír Jůva, *Pedagogický princip názornosti* (Das pädagogische Prinzip der Anschaulichkeit), UJEP, Brno 1966.

Gebiete der ästhetischen Erziehung auf keine formelle, einseitig verbale und bloß gedächtnismäßige Aneignung der künstlerischen Wirklichkeit stoßen werden. In der gegenwärtigen ästhetisch-erzieherischen Praxis finden wir jedoch einige Mängel, deren Wesen darin beruht, daß die Anschaulichkeit außer Acht gelassen oder direkt ignoriert wird.

Bei der Erziehungsarbeit an den Schulen geht man nicht immer vom direkten und emotional wirksamen Erkennen von Kunstwerken und ästhetischen Erscheinungen aus, das die Hauptquelle des Erziehungsprozesses und vor allem jeglichen Verallgemeinerns auf dem Gebiete der Ästhetik sein sollte. Ein Kunstwerk spielt oft die Rolle einer nur nachträglichen Illustration der Schlußfolgerungen des Lehrers. Die Schüler eignen sich mechanisch Namen von nie wahrgenommenen Kunstwerken an sowie von Autoren, mit deren einzigem Werke sie oft nie bekannt wurden und von deren Leben und Zeit sie keine einzige Vorstellung haben. Ebenso eignen sie sich die Benennungen der künstlerischen Ausdrucksmittel und anderer formaler Kennzeichen des Kunstwerkes an, ohne deren konkrete Analyse im lebendigen Organismus des Kunstwerkes vorzunehmen. Ein derartiges Herangehen an die ästhetische Erziehung spiegelt sich dann in ihren Resultaten wider. Die Jugend verfügt nicht über genügend reiche, klare und emotionale ästhetische Vorstellungen. Ihre Kenntnisse auf dem ästhetischen Gebiete sind formal, mechanisch angeeignet und von der lebendigen ästhetischen Wirklichkeit getrennt. Die ästhetischen Fertigkeiten, die sich mithin auf unanschaulicher Ausbildung und formalen Kenntnissen begründen, sind ungenügend. Die Einstellung zur Kunst und Schönheit ist nicht entwickelt, oft indifferent und manchmal auch negativ.

Das Prinzip der Anschaulichkeit tritt in allen Etappen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit auf. Beim Kennenlernen der Kunst kommt die Anschaulichkeit bereits bei der Anleitung und Exposition eines Kunstwerkes, ferner beim Bekanntwerden mit seiner inhaltlichen und formalen Seite und seinem Autor sowie mit der Entwicklung der Kunst (und das sowohl am Anfang, als auch im Verlaufe dieses Prozesses) als Bedingung richtigen, tiefer und allseitigen Begreifens und emotionalen Erlebens des Werkes und Verallgemeinerns der künstlerischen Erfahrungen zur Geltung. Bei der Entfaltung von künstlerischen Fertigkeiten technischen sowie schöpferischen Charakters tritt dann die Anschaulichkeit als Stimulator, Begleitmodell und Korrekturmittel der Ergebnisse auf.

Die Grundformen der Anschaulichkeit in der ästhetischen Erziehung können wir in einige Gruppen unterteilen: die Anschauung von ästhetischen Erscheinungen unter natürlichen oder pädagogischen Bedingungen, die Anschauung von Modellen, Photographien, Bildern sowie akustischen Reproduktionen, die motorische Anschaulichkeit, die schematische und symbolische Anschaulichkeit, die Anschauung des Filmes und die Anschaulichkeit der Sprache. Aus dem Prinzip der Anschaulichkeit bei der ästhetischen Erziehung ergeben sich zahlreiche Ansprüche sowohl an die Auffassung und Organisation der Erziehungsarbeit (z. B. konsequent von der Anschauung von Kunstwerken und ästhetischen Erscheinungen auszugehen; die aktiven Komponenten der ästhetischen Erziehung zu fördern; die Formen zu unterstützen, die es ermöglichen, die Kunst in ihrem eigenen Kunstmilieu kennenzulernen, d. h. bei Konzerten, im Theater,

Galerien usw.), als auch an die Persönlichkeit des Pädagogen und seine Vorbereitung (z. B. die Forderung seiner allseitigen theoretischen sowie praktischen Kunstbildung) und an die Hilfsmittel der ästhetisch-erzieherischen Arbeit.

Mit der Anschaulichkeit hängt das *Prinzip der bewußten Tätigkeit* eng zusammen, worunter wie die Forderung danach verstehen, daß die Schüler den Unterrichtsstoff völlig verstehen sollen. Die durchgenommenen ästhetischen Erscheinungen sollen sich in ihrem Bewußtsein in der Form adäquater Vorstellungen und genauer Begriffe, Schlüsse und Urteile richtig widerspiegeln. Die Schüler sollen ästhetische Erscheinungen durchdenken und auf Grund von der Vergleichung, Analyse und Induktion ihre Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten allmählich erfassen. Das Prinzip der bewußten Tätigkeit drückt auch die Forderung aus, richtig und genau die gewonnenen Erfahrungen sprachlich auszudrücken, d. h. genau die Termini aus dem künstlerischen und ästhetischen Gebiet zu gebrauchen und richtig Definitionen, Erklärungen und Schlußfolgerungen zu formulieren. Schließlich ist auch die Teilforderung dieses Prinzips nicht zu übersehen, daß die Schüler die Rolle der gewonnenen Kenntnisse und Fertigkeiten richtig begreifen und diese in der Praxis schöpferisch anwenden sollen.

Indem wir das Prinzip der bewußten Tätigkeit geltend machen, verfolgen wir das Ziel, den Schülern zu ermöglichen, bei allen erkannten Erscheinungen und Betätigungen auf dem Gebiete der Ästhetik deren Wesen, Bedeutung und Zweck richtig zu erfassen. So z. B. werden sie bei der Gesangerziehung allmählich mit den Grundsätzen der Hygiene der Stimme und mit den Folgen unvorsichtigen Umgehens mit dem Stimmorgan vertraut gemacht, die einzelnen Gesangübungen werden ihnen auf entsprechende Weise begründet und sie bemühen sich den Liedervortrag durch eigene Analyse in Übereinstimmung mit dem Charakter des Liedes zu realisieren (durch die Wahl geeignetes Tempos, der Dynamik und Agogik, adäquaten Gesangstones, Phrasierens, Akzentuierung usw.). In den einzelnen ästhetisch-erzieherischen Fächern lernen die Schüler zugleich mit den Kunstwerken auch zahlreiche Angaben über ihre Autoren und ihre Form sowie für deren richtiges Begreifen bedeutende Umstände kennen. Die theoretischen Grunderkenntnisse erleichtern den Schülern die Orientierung auf dem ästhetischen und künstlerischen Gebiet und helfen ihnen verschiedenartige ästhetische Erfahrungen zu klassifizieren, sich ihrer bewußt zu werden und sie schließlich zu bewerten.

Die Voraussetzung für eine effektive ästhetisch-erzieherische Arbeit liegt neben ihrer Systematik und Anschaulichkeit und ihrem bewußten Charakter auch in der ständigen Festigung ihrer Ergebnisse. Diese Forderung betrifft die ästhetischen Vorstellungen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie auch die ästhetischen Interessen und die ästhetische Einstellung zur Wirklichkeit. Auch im ästhetisch-erzieherischen Prozeß spielt somit das *Prinzip der ständiger Festigung* eine bedeutende Rolle, welches fordert, daß die einmal angeeigneten Kenntnisse und Fertigkeiten zu einem dauernden Besitz der Schüler werden sollen. Die einzige Möglichkeit zur Festigung wird in der Praxis oftmals nur in der Wiederholung und Übung erblickt. Es ist nicht zu leugnen, daß regelmäßige Rückkehr

zu Werken, die wir unter einem neuen Aspekt kennenlernen, zu ästhetischen Erkenntnissen, deren wir uns in einem neuen Kontext bewußt werden, und regelmäßiges Durchüben von künstlerischen Grundfertigkeiten die Resultate der Erziehungsarbeit wesentlich festigt. Gleichzeitig aber dürfen, was leider oft vorkommt, weitere bedeutende Faktoren nicht außer Acht gelassen werden, und zwar einerseits allgemeine, auch für andere Erziehungskomponenten gültige, andererseits die für das ästhetische Gebiet spezifischen.

Die Stabilität der Ergebnisse der ästhetisch-erzieherischen Arbeit ist in erster Linie eine direkte Folge der Einhaltung der angeführten Grundprinzipien, vor allem des Prinzips der Systematik, der Aktivität, der Anschaulichkeit und der bewußten Tätigkeit. Die Systematisierung der ästhetischen Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten, die Form ihrer Aneignung, ständiges Vorhandensein geeigneter Anschauung sowie Streben nach adäquatem Begreifen sind Faktoren, die die Produktivität der Erziehungsarbeit wesentlich beeinflussen. Es kommen zu ihnen jedoch noch weitere Faktoren hinzu. An erster Stelle wäre das angemessene Arbeitstempo zu nennen. Jede Eile in der Erziehungsarbeit, das illusorische Bemühen durch übereiltes und oberflächliches Herangehen an jedwede ästhetische Erscheinung oder Erkenntnis „Zeit zu ersparen“, verursacht unersetzbare Schäden gerade auf dem ästhetischen Gebiet, wo das ruhige Sichvertiefen, völlige Begreifen und gefühlsmäßige Erleben entscheidet. Damit hängt auch die Forderung nach geeigneter Auswahl des grundlegenden Lehrstoffes zusammen, damit der Lehrer nicht durch ein Übermaß von unwesentlichen Erscheinungen und Erkenntnissen, mit denen er die Schüler bekanntmachen soll, zur Eile genötigt wird. Die Festigung der Resultate ist in der ästhetischen Erziehung schließlich auch durch das Emotive der Erziehungs- und Bildungsarbeit bedingt, wovon bei der Analyse des Prinzips der Emotionalität die Rede sein wird.

In der ästhetischen Erziehung kommt auch in weitem Maße das *Prinzip der Faßlichkeit* zur Geltung, welches fordert, daß der Lehrstoff, die Unterrichtsformen und -methoden mit der Altersreife und mit den bisherigen Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler übereinstimmen. Aus diesem von der modernen Pädagogik unzähligemale hervorgehoben allgemeinen Grundsatz ergeben sich zahlreiche pädagogische Teilforderungen. Die Ausgangsforderung beruht in der Einhaltung der Grundregeln des pädagogischen Vorganges: vom Näheren zum Entfernteren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Konkreten zum Abstrakten und vom Leichten und Einfachen zum Schwierigen und Komplizierten.

Aus dem Prinzip der Faßlichkeit ergibt sich weiter, daß der Pädagoge die dem Alter entsprechenden allgemeinen Möglichkeiten der Jugendgruppe, mit der er arbeitet, kennen muß. Auf dem ästhetischen Gebiet pflegen infolge unterschiedlicher Fähigkeiten der Schüler und infolge eines verschiedenen Niveaus der ästhetischen Erziehung in der Familie und in den vorangegangenen pädagogischen Einrichtungen die Voraussetzungen der Individuen und ganzer Gruppen sehr verschieden zu sein. Sie entsprechen bei weitem nicht immer den vorausgesetzten Möglichkeiten des gegebenen Alters. Darum ist es gerade in der ästhetischen Erziehung von Wichtigkeit, daß der Pädagoge am Anfang und im Verlaufe

der Arbeit durch eingehende Untersuchungen den Stand der bisherigen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler sowie den Grad der Entwicklung ihrer Fähigkeiten periodisch feststellt und daß er die Auswahl der ästhetischen Erlebnisse, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Formen und Methoden seiner Arbeit demgemäß modifiziert. In dieser pädagogischen Diagnostik sehen wir einen der wichtigen Faktoren der tatsächlichen Systematik und Effektivität der ästhetischen Erziehung.²¹⁾ Das Prinzip der Faßlichkeit drückt noch eine Teilforderung aus, die nach individueller Behandlung der Schüler (Beachtung der Unterschiede der Typen, Charaktere und Talente) und nach Individualisierung des ganzen ästhetisch-erzieherischen Prozesses.

Ein spezifisches Prinzip der ästhetischen Erziehung ist das *Prinzip der Emotionalität*. Zum Unterschied vom wissenschaftlichen Erkennen wird das künstlerische vor allem durch eine intensive Anteilnahme der emotionalen Komponente charakterisiert, so daß es manchmal direkt als emotionales Erkennen aufgefaßt wird. Daher ist es in der ästhetischen Erziehung notwendig, immer sicherzustellen, daß die ästhetischen Anregungen tatsächlich auf die Gefühle einwirken, daß die Kinder gefühlsmäßig den Inhalt und die Form der wahrgenommenen und reproduzierten Kunstwerke erleben und daß sich die ästhetischen Erlebnisse in ihrem Gefühlsleben widerspiegeln. Ein emotionales ästhetisches Erleben können wir nur unter den Bedingungen der Gefühlskommodität, in einem freundlichen, liebenswürdigen und gemütlichen Milieu erreichen. Auch die Eingliederung von ästhetischen Anregungen in eine nahe, bekannte und liebe Situation bietet ihnen eine Gefühlsfärbung. Bei der ästhetischen Erziehung müssen wir den Kindern ständig eine freudige und schöpferische Stimmung erhalten und sie nicht mit überflüssigen Vorhaltungen deprimieren, sondern sie vielmehr durch Anerkennung guter Resultate ermuntern. Das emotionale Element spiegelt sich auch in der Effektivität der ästhetisch-erzieherischen Arbeit wider. So haben z. B. die Versuche V. G. Sokolows²²⁾ gezeigt, daß die Gefühlsbeziehung zum Lied positiv auf das Erlernen der Gesangstechnik einwirkt. Lieder, welche die Kinder gern hatten und von denen sie eingenommen waren, bewältigten sie technisch und auch vortragsmäßig rascher und besser. Darum müssen wir bei der ästhetischen Erziehung immer die emotionalen Faktoren beachten. Wir schaffen kein sentimentales Milieu, sondern fördern bei den Kindern positive Gefühlserlebnisse und das Gefühl der Lebensfreude. Der emotionale Einfluß der ästhetischen Erziehung sollte sich im Gesamtleben der Schule und der Erziehungseinrichtungen äußern.

Neben dem Prinzip der Emotionalität ist für die ästhetische Erziehung das *Prinzip der Einheit der technischen und künstlerischen Gesichtspunkte* charakteristisch. Sein Wesen beruht in der engen Verbindung der technischen Ausbildung mit der Erziehung zum Begreifen, zur Reproduktion

²¹⁾ Eingehender wird davon in meinem Artikel „Probleme der pädagogischen Diagnose in der Erziehungs- und Bildungsarbeit“ gesprochen (Problémy pedagogické diagnózy ve výchovně vzdělávací práci, Socialistická škola 1963/64, N. 5, S. 244 bis 248).

²²⁾ В. А. Багадуров, Вокальное воспитание детей, ИАПН РСФСР, Москва 1953.

und gegebenenfalls auch zur Produktion auf dem Gebiete der einzelnen Künste. Der Sinn dieses Prinzips beruht darin, den technischen Selbstzweck in der künstlerischen Ausbildung zu überwinden. So entwickeln wir z. B. in der Musikerziehung die einzelnen technischen Reproduktionsfertigkeiten wenn möglich in enger Verbindung mit der Interpretationsarbeit von ausgewählten Vokal- oder Instrumentalkompositionen, um eine Qualitätsverbesserung ihrer Darbietung zu erreichen. Die systematische technische Entwicklung (die wir somit durchaus nicht unterschätzen wollen) und die zielbewußte Arbeit am Grundrepertoire stehen so nicht im Gegensatz zueinander, sondern vollziehen sich in enger Verbindung.

Aus den vorangegangenen Analysen ergaben sich manche weitere spezifische Prinzipien, die für die komplexe Auffassung der ästhetischen Erziehung charakteristisch sind. Wir erinnern wenigstens an das *Prinzip der Einheit der aktiven und rezeptiven Seite* im ästhetisch-erzieherischen Prozeß und das *Prinzip der Einheit des künstlerischen und außerkünstlerischen Kreises* in der ästhetischen Erziehung unter der Priorität der künstlerischen Aspekte. Zu ihnen kommt das Prinzip hinzu, das oft in der Praxis nicht respektiert wird, nämlich das *Prinzip der Einheit der allgemeinen und fachlichen ästhetischen Erziehung*. Es geht darum, daß der gesamte ästhetisch-erzieherische Prozeß, unabhängig davon, an welchem Schultyp und mit welchen Zielen er realisiert wird, auf einheitlichen wissenschaftlichen Grundlagen und mittels einheitlichen fachmännisch fundierten Herantretens seitens der Pädagogen verwirklicht wird. Auch wenn wir die Gesangserziehung oder die aktive darstellende Erziehung an den allgemeinbildenden Schulen und an den Kunstfachschulen keineswegs identifizieren werden, sind die wissenschaftlichen Grundlagen dieser Erziehung einheitlich und sollten auch einheitlich eingehalten werden. Bei der allgemeinen ästhetischen Erziehung werden die wissenschaftlichen Gesichtspunkte in der Praxis oft vernachlässigt und die ästhetische Erziehung gleitet so auf die Basis des Dilettantismus ab. Eine der Ursachen dieser Erscheinung sind gewiß die ernstesten Mängel bei der Vorbereitung der Lehrer für diese Erziehungsarbeit. Eine Untersuchung an den Schulen zeigt, daß viele Lehrer die aktiven künstlerischen Fertigkeiten in ungenügendem Maße beherrschen, gleichgültig ob es sich um künstlerisches Lesen, Rezitation oder Dramatisation in der literarischen Erziehung, um Gesang und Instrumentenspiel in der Musikerziehung oder um Zeichnen, Malen oder Modellieren auf dem Gebiet der bildenden Kunst handelt. Die Wurzeln der Unterschätzung des wissenschaftlich und künstlerisch fundierten Niveaus der allgemeinen ästhetischen Erziehung liegen jedoch auch gleichzeitig darin, daß die Vorstellung vorherrscht, die allgemeine und die fachliche ästhetische Erziehung seien zwei voneinander unabhängige Welten mit völlig unterschiedlichen Grundlagen sowohl in der Konzeption, als auch in der Arbeitstechnik und in den Arbeitsmethoden.

In dieser kurzgefaßten Analyse konnten wir gewiß nicht die gesamte umfangreiche Problematik der Prinzipien der ästhetischen Erziehung behandeln. Wir versuchten wenigstens, die Grundprinzipien und ihre Eigenart auf dem Gebiete der ästhetischen Erziehung hervorzuheben. Abschließend wäre es erforderlich zu unterstreichen, daß das Wesen der komplexen Konzeption der ästhetischen Erziehung unter anderem darin beruht, daß

die ästhetisch-erzieherische Arbeit im breiten Kontext der gesamten Jugend-erziehung aufgefaßt werden muß. Bei der Wahrung ihrer Spezifität soll man immer gleichzeitig auf die Ziele aller übrigen Erziehungskomponenten und ihr gegenseitiges Ineinandergreifen im einheitlichen Erziehungs- und Bildungsprozeß Rücksicht nehmen.

Die Auswahl und Systematisierung von Kunstwerken in der ästhetischen Erziehung

Aus der Konzeption der ästhetischen Erziehung ergibt sich, daß im Wesentlichen drei Kreise ihren Inhalt bilden: (1) das künstlerische Material, nach bestimmten Kriterien ausgewählt und zu einem System geordnet, (2) die Grunderkenntnisse aus der Ästhetik und aus der Geschichte und Theorie der einzelnen Künste, die für das Begreifen des Wesens und der gesellschaftlichen Funktion der Kunst sowie für das Verstehen der Kunstwerke notwendig sind, und (3) die Grundfertigkeiten und -gewohnheiten, die für das adäquate Wahrnehmen, Verstehen, gefühlsmäßige Erleben und für die Bewertung der Kunst und Schönheit und für das eigene künstlerische Schaffen erforderlich sind.

Das künstlerische Material, das die Jugend authentisch, in der Reproduktion, oder durch eigene aktive Tätigkeit kennenlernt, bildet den Ausgangspunkt und Kern der ästhetischen Erziehung. Die Erkenntnisse aus der Ästhetik und aus der Kunsttheorie und -geschichte sowie die ein adäquates Herangehen an die Kunst bedingenden Fertigkeiten können gewiß aus dem Inhalt der ästhetischen Erziehung nicht ausgeschlossen werden. Ihre Funktion liegt aber vor allem darin, daß sie das Wahrnehmen und Begreifen der Kunst und Schönheit vertiefen und präzisieren und zu intensiverem ästhetischem Erleben beitragen. Das Überschätzen von ästhetischen und kunsthistorischen Kenntnissen führt zu einseitigem Theoretismus und Historismus, das Überschätzen der Fertigkeiten ist demgegenüber mit der Gefahr des didaktischen Formalismus und Praktizismus verbunden.

Hinsichtlich der Bedeutung des künstlerischen Materials in der ästhetischen Erziehung könnte es als offensichtlich erscheinen, daß gerade seiner Auswahl und Anordnung erstrangige Aufmerksamkeit gewidmet wird und daß das Problem der Kriterien dieser Auswahl im Vordergrund der pädagogischen Forschung steht. Diesbezüglich ist jedoch der Stand der gegenwärtigen Theorie sowie Praxis nicht zufriedenstellend. Es ist nicht zu leugnen, daß in der Arbeit erstrangiger Methodiker der Kunst-disziplinen die Frage der Auswahl von künstlerischem Material immer mehr in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückt. Das bezeugt das Streben nach einer wertvollen Auswahl von literarischen Texten in Lesebüchern, die Bemühungen um eine Qualitätsverbesserung der Auswahl von Liedern und Musikkompositionen zum Singen und Anhören im Musikunterricht, desgleichen wie auch die Tendenz zu größerer Komplexität der Werksammlungen bei Gesprächen über die Kunst im Rahmen der darstellenden Erziehung. In der Praxis treffen wir jedoch die Unterschätzung

von verantwortlicher und allseitig erwogener Auswahl des künstlerischen Materials noch immer an. Besonders in den Kindergärten und an den Grundschulen finden wir Material nichtkünstlerischer Amateurprovenienz vor, dazu noch überlebtes didaktisierendes Material sowie zufälliges, das dem Lehrer oder Erzieher gerade zur Verfügung steht. Die Unklarheit in Fragen der Auswahl führt auch zu erhöhtem Einfluß subjektiver Kriterien der Lehrer.

In der Theorie der ästhetischen Erziehung und in den Methodiken der Kunstfächer finden wir verschiedene Kriterien in der Auswahl von Kunstwerken, ohne daß sich jedoch die Autoren immer bemühen, diese Kriterien tiefer zu begründen und zu systematisieren. Nach Vlastimil Uher liegt der Ausgangsgrundsatz darin, „daß jedes Kunstwerk, mit dem der Schüler in Berührung kommt, einen Erziehungswert aufweisen soll, und zwar unter Berücksichtigung der Auffassungsfähigkeit und des Entwicklungsgrades des Schülers“.²³⁾ An diesen Standpunkt knüpft sich die Forderung an, daß das Werk „ideell klar“ sein und daß es „zur Erziehung des sittlichen Charakters des Kindes, zur Pflege bürgerlicher Tugenden und zur Erziehung sozialistischen Eigentums“ beitragen muß. Das dritte Grundkriterium ist nach Uher die Allgemeintendenz des Werkes, seine Heiterkeit oder sein Pessimismus, seine positive oder negative Stellung zum Leben und seine realistische oder verzerrte Auffassung von der Welt. „Das Kind sollte mit solchen Kunstwerken Bekanntschaft machen, die in ihm eine freudige Stimmung sowie den Glauben an das Leben, an die Schönheit und an das Gute erwecken.“

Jaromír Uždil bekennt sich hinsichtlich der Auswahl des Materials in der ästhetischen Erziehung zur Forderung Otakar Hostinskýs und Otokar Chlups „non multa, sed multum“, gleichzeitig warnt er jedoch davor, sich allzusehr auf eine kleine Anzahl von kanonisierten Kunstwerken zu beschränken. „Es wäre ein Fehler zu glauben, daß sich tatsächliches Fühlen, namentlich das Fühlen für die formale Seite einer künstlerischen Schöpfung, für ihre stilistischen Anzeichen, für eine breite Möglichkeit von Modifikationen beim Ausnützen von Ausdrucksmitteln in der Komposition nur an einigen Modellen von Kunstwerken, seien sie auch von unbestreitbarem Wert, heranbilden läßt. Ein allzustarkes Anhaften an der Vorstellung von „unbestreitbaren“ klassischen Werken kann sich im Verhältnis zu einer solchen Kunst, deren Ausdrucksmittel sich den gewonnenen Kriterien zu entwinden scheinen, belastend auswirken.“²⁴⁾

In der sowjetischen Pädagogik bemüht sich E. A. Flerina, die Hauptforderungen an ein Kunstwerk für Kinder zusammenzufassen. Sie geht vom Kriterium des künstlerischen und ideellen Wertes aus und hebt den Grundsatz der dem Auffassungsvermögen eines Kindes entsprechenden Zugänglichkeit des Werkes hervor, die jedoch nicht „dazu führen darf, daß wir die Kinder übermäßig vor schwierigeren Wahrnehmungen bewahren“. Ferner betont sie die Forderung nach realistischer, inhaltlich

²³⁾ Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957, S. 51 u. w.

²⁴⁾ Jaromír Uždil, *Estetická výchova* (Ästhetische Erziehung), SPN, Praha 1960, S. 82 u. w.

reicher und freudevoller Kunst, die mit ihren künstlerischen Mittel ausdrucksvoll ist und eine Äußerung hoher sittlicher, allerdings jeglichen Moralisierens entfernter Werte sein soll.²⁵⁾ W. N. Schatzkaja und E. G. Sawtschenko betrachten den moralisch-ideellen Gehalt, die Parteilichkeit und Nationalität als Grundkriterien bei Auswahl von Kunstwerken für die ästhetische Erziehung. „Vor den Kindern ist die Größe und Schönheit der zukünftigen sowjetischen Gesellschaft, das, was Makarenko als die Perspektive der morgigen Freude bezeichnet hat, zu enthüllen. Das bedeutet allerdings nicht, den Kindern die Schwierigkeiten, auf die der Mensch im Leben stößt und auf deren Überwindung der sowjetische Mensch vorbereitet sein soll, nicht zu zeigen.“²⁶⁾ Von diesem Standpunkt aus betrachten die angeführten Autoren zwei Kreise von Kunstwerken als die geeignetsten — die Werke der Klassiker (der National- sowie Weltkunst) und die Werke der zeitgenössischen sozialistischen Autoren, zu denen als dritter Kreis die Volkskunst hinzukommt.

Es wäre möglich, verschiedene Forderungen an die Auswahl vom künstlerischen Material in der ästhetischen Erziehung eingehender anzuführen, wie sie von zahlreichen Autoren formuliert werden, aber die angeführten Beispiele dokumentieren die Haupttendenzen, die wir in der sozialistischen Pädagogik finden, hinreichend. Versuchen wir nun die Hauptkriterien der Auswahl zu klassifizieren und kurz zu charakterisieren, ohne jedoch diese Analyse als eine endgültige und erschöpfende zu betrachten.²⁷⁾

Bei der Behandlung des Systems von Kriterien der Auswahl von Kunstwerken in der ästhetischen Erziehung müssen wir von drei Grundfaktoren ausgehen: (1) Es handelt sich um die Auswahl von Kunstwerken und darum kommen in erster Linie ästhetische Kriterien zur Geltung. (2) Die Kunstwerke sollen für Schüler eines bestimmten psychologischen Profils, d. h. eines bestimmten Alters, bestimmter Erfahrungen und mit einer gewissen Übersicht und allgemeinen sowie spezifisch künstlerischen Fähigkeiten ausgewählt werden. Darum ist es notwendig, sich über die psychologischen Kriterien dieser Auswahl klar zu werden. (3) Schließlich handelt es sich um die Auswahl vom Material, das vom Standpunkt des pädagogischen Prozesses geeignet erscheinen soll. Darum müssen wir bei der Auswahl den breiten Kreis von pädagogischen Kriterien beachten, die

²⁵⁾ E. A. Flerina a kol., *Pedagogika předškolního věku* (Pädagogik des Vorschulalters), Dědictví Komenského, Praha 1950, S. 257 u. w.

²⁶⁾ В. Н. Шацкая и кол., *Общие вопросы эстетического воспитания в школе*, ИАПН РСФСР, Москва 1955, с. 32 и д.

²⁷⁾ Die Fragen der Auswahl vom künstlerischen Material in der Musikerziehung löse ich in den Artikeln:

Вýběr a systém hudebních skladeb k poslechu hudby na mateřské škole (Auswahl und System von Musikkompositionen beim Musikhören im Kindergarten), *Předškolní výchova* XIII/9, 1959, S. 377—383.

Zásady výběru písní (Kriterien der Auswahl von Liedern), *Předškolní výchova* XV/6, 1961, S. 180—184.

Kritéria výběru skladeb k poslechu hudby při estetické výchově mládeže (Kriterien der Auswahl der Kompositionen beim Musikhören in der ästhetischen Jugendziehung), *Sborník prací filosofické fakulty brněnské university XI/B*, Brno 1962, S. 173—190.

sowohl allgemein pädagogischen, als auch ästhetisch-erzieherischen Charakters sind.

Ausgangspunkte bei der Auswahl von Kunstwerken sind *ästhetische Kriterien*. Der künstlerische Wert der kennengelernten Werke ist die erste Voraussetzung für eine erfolgreiche Erziehungsarbeit. Die Grundfrage ist jedoch, worin dieser künstlerische Wert beruht. Oft wird dieses Problem auf den Wert der angewendeten Ausdrucksmittel und der formalen Merkmale des Werkes beschränkt. Die vulgär-soziologischen Aspekte zogen demgegenüber einseitig nur die allgemeine Idee und die inhaltlichen Bestandteile eines Kunstwerkes in Betracht. Wenn wir ein Kunstwerk als Komplex seines ideellen, inhaltlichen und formalen Gehaltes auffassen, ergeben sich daraus auch die drei von grundlegenden ästhetischen Auswahlkriterien, und zwar die des ideellen, inhaltlichen und formalen Wertes des gewählten Kunstwerkes.

Die Auswahl von Kunstwerken nach ästhetischen Kriterien ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe von bedeutender erzieherischer Reichweite. An der Lösung dieser Aufgabe sollten sich gemeinsam mit den allgemeinen Pädagogen und den Theoretikern der ästhetischen Erziehung auch die Ästhetiker sowie die Historiker und Theoretiker der einzelnen Künste beteiligen. Vom Standpunkte der Verbindung von Theorie und Praxis ist der Vorschlag einer solchen Auswahl von Kunstwerken, die die nationale sowie die Weltkunstkultur am ausdrucksvollsten repräsentieren, und die kennenzulernen ein organischer Bestandteil der Allgemeinbildung aller Gesellschaftsmitglieder sein sollte, eine der bedeutenden Aufgaben der Ästhetik und der kunstwissenschaftlichen Fächer.

Die zweite Gruppe von Gesichtspunkten der Auswahl bilden *psychologische Kriterien*, die durch die Besonderheiten der allgemeinen psychischen Entwicklung der Jugend sowie durch spezifische Züge des ästhetischen Erkennens, der ästhetischen Bewertung und Schöpfung gegeben sind. Sie betreffen sowohl die inhaltliche, als auch die formale und technische Seite des Kunstwerkes. Damit der Schüler den Inhalt eines Kunstwerkes richtig erfaßt und gefühlsmäßig erlebt, ist es notwendig, daß dieser Inhalt mit der Sphäre seiner bisherigen Lebenserfahrungen und gesellschaftshistorischen Vorstellungen zusammenhängt. Eine weite und allseitige Lebenserfahrung sowie das Begreifen der Gesellschaftsziele, -ideale und -traditionen bilden die Voraussetzung für das adäquate Erfassen ihres spezifisch künstlerischen Ausdruckes. Das psychologische Grundkriterium der Auswahl beruht darin, daß Inhalt und Form des Kunstwerkes dem Alter der Schüler angemessen sein müssen. Die einzelnen Altersetappen haben ihre charakteristischen Einstellungen, Interessen und Erfahrungen und gleichzeitig auch ihr gewisses Entwicklungsniveau der allgemeinen und spezifisch künstlerischen Fähigkeiten, was ermöglicht, den Grundkreis von geeigneten Kunstwerken für eine gegebene Altersetappe zu bestimmen.

Der Begriff der Altersangemessenheit ist allerdings auf dem Gebiet der ästhetischen Erziehung sehr variabel. Wir müssen bedenken, daß der Kreis der Einstellungen und Interessen, wie auch der Grad der ästhetischen und künstlerischen Entwicklung nicht nur biologisch, sondern vor allem sozial, durch Einflüsse der Umgebung, der Schule und der Familie bedingt

werden. So z. B. zeigt eine frühe Äußerung von reifer Musikalität bei tieferer Analyse oft auf, welche Rolle intensive musikalische Anregungen in der Kindheit spielen, und erklärt uns auch die tiefen Unterschiede, die wir bei Schülern an den allgemeinbildenden Schulen finden. Darum ist es nötig, an den Begriff der dem Alter entsprechenden Angemessenheit auch die Forderung nach den bisherigen Erfahrungen und Fähigkeiten entsprechender Angemessenheit zu knüpfen. Diese Forderung verpflichtet den Pädagogen, auf Grund einer allseitigen pädagogischen Diagnose des Standes der künstlerischen Entwicklung eines Schülerkollektivs sowie der einzelnen Schüler adäquate Werke auszuwählen, deren Schwierigkeitsgrad in vielen Fällen ein anderer (ein geringerer, manchmal auch ein höherer) sein wird als die Lehrpläne vorschreiben.

Die dritte sehr umfangreiche Gruppe von Gesichtspunkten der Auswahl sind die *pädagogischen Kriterien*, die durch die Ziele der Allgemeinbildung und -erziehung gegeben sind. Wir können zwei Kategorien von diesen Kriterien unterscheiden. Es handelt sich einerseits um allgemeinpädagogische, sich aus den allgemeinen Erziehungszielen ergebende Kriterien, andererseits um spezifische Kriterien, welche durch Ziele der ästhetischen Erziehung bestimmt werden.

Das Zentrum aller Erziehung ist die ideelle Erziehung der Jugend, die sich nicht nur im Rahmen eines bestimmten Unterrichtsgegenstandes vollzieht, sondern sich als eine der Hauptaufgaben durch die gesamte pädagogische Tätigkeit hindurchzieht. Auch die ästhetische Erziehung als organischer Bestandteil der komplexen Jugenderziehung steht nicht außerhalb der Sphäre der ideellen Erziehung, sondern nimmt im Gegenteil an dieser Erziehung intensiven Anteil. Der Beitrag, der sich aus dem Kennenlernen eines gegebenen Kunstwerkes für die ideelle Entwicklung eines Schülers (z. B. für die Gestaltung seiner konkreten Vorstellungen und Beziehungen zu den Ideen und dem Lebensstil der gegebenen Gesellschaft) ergibt, bildet daher eines der bedeutenden Kriterien der Auswahl. Mit ihm hängt ein zweiter allgemeinpädagogischer Gesichtspunkt der Auswahl eng zusammen, und zwar der Beitrag des Kennenlernens eines gegebenen Kunstwerkes zur Entfaltung der sittlichen Vorstellungen und Gefühle sowie des Benehmens der Schüler. Bei der Auswahl denken wir schließlich auch an das dritte allgemeinpädagogische Kriterium, an den Beitrag des Kennenlernens eines gegebenen Kunstwerkes zur Bereicherung der Vorstellungen der Schüler von der Gesellschaft und Natur. Diese grundlegenden allgemeinpädagogischen Kriterien sind mit den ästhetischen Kriterien eng verknüpft. Dadurch, daß ein Kunstwerk die Realität reflektiert, daß es in sensuell-anschaulicher Form ethische Idee äußert und Ausdruck der subjektiv wertenden Einstellung des Autors zur Realität ist, enthält es auch erzieherischen Wert.

Die *ästhetisch-erzieherischen Kriterien* der Auswahl sind durch die Ziele der ästhetischen Erziehung gegeben, welche es der Jugend ermöglichen sollen, die Aufgaben und Besonderheiten der Kunst als Kulturkomponente sowie die bedeutendsten Künstler und künstlerischen Stilarten, Formen und Ausdrucksmittel kennenzulernen. Die Frage nach dem Autor spielt bei der Auswahl eine bedeutende Rolle. Aus dem Reichtum an Kunstwerken von mannigfaltigstem Inhalt und aus der Palette der Genres und For-

men trachten wir, besonders in der ersten Phase der künstlerischen Ausbildung, die Werke der bedeutendsten National- und Weltklassiker sowie zeitgenössischer Künstler auszuwählen. Das zweite wichtige ästhetisch-erzieherische Kriterium bei der Auswahl ist der Gesichtspunkt des Genres und der Form. Es geht darum, den Schüler durch geeignete Auswahl mannigfaltiger Kunstgenres und Formen nach einer gewissen Zeit ein übersichtliches Bild ihrer spezifischen Züge gewinnen zu lassen. Mit den vorherigen Gesichtspunkten hängt dann das dritte, nämlich das historische Kriterium zusammen. Das Kennenlernen der historischen Entwicklung der Kunst hat eine vielseitige erzieherische Bedeutung. Die Schüler lernen die Aufgabe der Kunst im Leben des eigenen Volkes und der gesamten menschlichen Gesellschaft begreifen, den Beitrag des eigenen Volkes zum Kunstschatz der Welt kennen, erfassen das ethische und menschliche Profil der Künstler und dringen in die Eigenart einzelner Stilarten und künstlerischer Richtungen. Das ermöglicht ihnen ein richtiges Begreifen und Bewerten weiterer Kunstwerke. Dabei ist es angebracht auch den Umstand in Betracht zu ziehen, daß wir durch die Auswahl typischer Beispiele im Bewußtsein der Schüler gleichzeitig auch eine grundlegende Vorstellung von der historischen Entwicklung der Kunst bilden.

Von Bedeutung ist auch der Gesichtspunkt der künstlerischen Ausdrucks- und Interpretationsmittel. Das Wahrnehmen und Begreifen der Kunst ist durch die Erfahrung des Konsumenten mit künstlerischen Ausdruckssystemen sowie durch seine Empfindsamkeit für künstlerische Ausdrucksmittel und ihre typischen Strukturen bedingt. Gleichzeitig setzt das adäquate Verstehen z. B. der Musik die Möglichkeit voraus, mit den Interpretationsmitteln der Vokal- und Instrumentalmusik sowie mit den Musikensembles und den Typen von Stimmen und Musikinstrumenten bekannt zu werden. Bei der Auswahl achten wir daher darauf, daß in einer oft begrenzten Kollektion von Kunstwerken für ein bestimmtes Alter wenn möglich Werke vertreten sind, in denen die grundlegenden Ausdrucksmittel und verschiedenen Interpretationsarten typisch zur Geltung kommen.

Vom Standpunkte der Einheit des ästhetisch-erzieherischen Prozesses kann auch das koordinierende Kriterium der Auswahl nicht übersehen werden. Es geht darum, die Zusammenhänge von Kunstwerken verschiedener Kunstgattungen in Betracht zu ziehen und die Möglichkeit zu prüfen, mit den Kunstwerken an die in den verschiedenen Lehrfächern gewonnenen Erfahrungen anzuknüpfen. So existiert z. B. ein enger Zusammenhang zwischen der Literatur und der Musik. Die Poesie bietet der Musik Unterlagen für Lieder, Chor- und Kantatenkompositionen, das Drama, der Roman und die Erzählungen sind inspirative Quellen und oft direkte Textunterlagen für Opern, szenische Melodramen und symphonische Gedichte sowie für Balette und andere Musikwerke. Ein enger Zusammenhang besteht auch zwischen der Literatur und dem Film, Theater und der bildenden Kunst. Indem diese Koordination zur Geltung gebracht wird, läßt sich die ungesunde Atomisierung in der ästhetischen Erziehung überwinden und die Kunst als Gesamtheit der Jugend nahebringen.

Neben den allgemeinpädagogischen und den ästhetisch-erzieherischen Kriterien können auch einige *ergänzende Gesichtspunkte* geltend gemacht

werden, die durch kulturelle Umstände (wie Kulturjubiläen oder Feiern) und durch lokale Möglichkeiten gegeben sind (das Repertoire eines künstlerischen Ensembles an Ort und Stelle der Schule enthält ein bestimmtes Werk). Diese Kriterien können nicht völlig außer Acht gelassen werden, doch können sie den Grundgesichtspunkten allgemeiner Natur übergeordnet werden. Besonders problematisch erscheint die Tendenz, die Auswahl völlig dem Repertoire künstlerischer Ensembles oder einiger Solisten unterzuordnen. Demgegenüber wäre es nötig, ihr Repertoire, besonders sofern es direkt die Schulen betrifft, nach den Gesichtspunkten und Bedürfnissen des Systems der ästhetischen Erziehung auszurichten. Eine ähnliche Gefahr liegt manchmal auch in der Überschätzung regionaler Kriterien.

Das angedeutete System stellt eine komplizierte Struktur von Gesichtspunkten dar, die immer komplex aufgefaßt werden müssen. Bei der Auswahl einzelner Kunstwerke kommen immer nur einige der analysierten Aspekte zur Geltung. Am bedeutendsten sind die dominanten Kriterien (ästhetische Gesichtspunkte, die Angemessenheit und allgemeinpädagogische Aspekte), die wir in jedem Falle in Betracht zu ziehen haben. Die weitere Auswahl wird dann durch einige spezifische Kriterien der ästhetischen Erziehung sowie durch ergänzende Gesichtspunkte bestimmt.

Neben dem Problem der Auswahl einzelner Kunstwerke erwachsen in der ästhetischen Erziehung die ersten Fragen ihrer Zusammenstellung und die der Hauptgesichtspunkte ihrer Anordnung. Die breite Palette von Werken der verschiedenen Künste bietet hinreichend Voraussetzungen dazu, daß wir in der Auswahl (im Repertoire) für längere Zeit Abwechslung erreichen, welche Thematik und Genre, Form und Emotionalität, verschiedene Kunstrichtungen sowie Ausdrucks- und Interpretationsmittel betrifft. Diese Mannigfaltigkeit ermöglicht einen umfassenden Vergleich als Voraussetzung für ein tieferes Kennenlernen der Eigenart der einzelnen Künste. Aus der pädagogischen Forderung nach Systematik ergibt sich jedoch notwendigerweise, daß bei dem Streben nach Mannigfaltigkeit der Auswahl gleichzeitig ein bestimmtes System in der Anordnung der Kunstwerke gefunden, eine gewisse Einheit im Verschiedenen erreicht und zwischen den einzelnen Kunstwerken tiefere gegenseitige Beziehungen gesichert werden müssen.

Die Systematisierung der Kunstwerke kann in der ästhetischen Erziehung von verschiedenen Standpunkten aus vorgenommen werden. Im *thematisch-genremäßigen System* sind die Kunstwerke verschiedener Autoren, Formen, Ausdrucks- und Interpretationsmittel so angeordnet, daß sie allmählich im Bewußtsein des Schülers eine Übersicht über die grundlegenden und zugänglichen Genres bilden (in der Musikerziehung z. B. über das lyrische Genre, über den Tanz und seine Arten, den Marsch und seine Arten usw.) und die für die Kinder zugänglichen Themenkreise verfolgen (z. B. Themen über Tiere, über die Natur, über Kinderspiele, Märchenthemata, Themen aus der Sphäre der Beziehungen von Kindern zu Erwachsenen u. ä.). Diese Systematisierung wird vor allem in Vorschul- und frühem Schulalter verwendet und ihre Vorteile beruhen darin, daß im Mittelpunkt der Auswahl die Beziehung der Kunst zu der Lebensrealität, zu den konkreten und den Kindern bekannten Lebenssituationen steht.

Das *formale System* bemüht sich um die allmähliche Vermittlung der künstlerischen Grundformen unter gegenseitigem Vergleichen, und zwar von den einfachsten bis zu den weitreichendsten Formen synthetischen Charakters (in der Musikerziehung vom Lied und der Klavierminiatur bis zur Oper, Kantate und Symphonie). Dieses System wird gewöhnlich entweder mit dem thematisch-genremäßigen (in den unteren Jahrgängen) oder mit dem Autorensystem (in den höheren Jahrgängen) kombiniert.

Das *Autorensystem* bestrebt sich, die ausgewählten Kunstwerke der bedeutendsten Künstler anzunähern. Die Auswahl der Autoren richtet sich einerseits nach ihrer Bedeutung in der Kunstgeschichte, andererseits durch den Zugänglichkeitsgrad ihrer Kunst. Das Positive dieses Systems liegt darin, daß es ermöglicht, die Kunst als subjektives Abbild der Realität kennenzulernen, bei dem die gesellschaftliche Bedingtheit und die persönlichen Anregungen im Leben des Autors eine wichtige Rolle spielen. Dieses System betont die ideell thematische Orientierung und die Ausdrucksspezifität eines bestimmten Autors noch mehr als das vorstehende und bereitet so eine anspruchsvollere Auffassung von der Kunst vor, d. h. eine Auffassung vom Standpunkt der historischen Entwicklung. Das Autorensystem berücksichtigt die historische Reihenfolge nicht unbedingt. Es geht von den zugänglichen Autoren langsam zu anspruchsvolleren über.

Das *historische System* liefert ein Bild der historischen Entwicklung der Kunst in ihrer vielgestaltigen gesellschaftlichen Bedingtheit und in enger Verbindung mit der wirtschaftlich-politischen und kulturellen Entwicklung eines gegebenen Volkes. Dieses System ermöglicht das Kennenlernen der Kunst vollends, ist aber mit seinen an die Schüler gestellten Voraussetzungen sehr anspruchsvoll. Die Bedingung seiner Wirksamkeit liegt in einem bestimmten Niveau allgemein- und kulturhistorischer Bildung und grundlegender künstlerischer Kenntnisse und Erfahrungen. Es ist an den Oberschulen in nur beschränktem Maße, in weiterem aber an den Kunstfachschulen, Hochschulen und bei der Erziehung von Erwachsenen realisierbar. Sofern wir dieses System in der ästhetischen Erziehung verwenden, ist es nötig, sich einiger seiner Klippen bewußt zu werden. Das historische System kann leicht zur Theorie der Kunstentwicklung werden, wobei aus dem Kennenlernen bedeutendster Kunstwerke, die wir auf die historische Analyse stützen, eine bloße Illustration künstlerisch-historischer Vorlesungen wird. Sofern wir die ästhetische Erziehung mittels der Kunst in Betracht ziehen, muß das Kennenlernen und emotionale Erleben von Kunstwerken im ersten Plan unserer Erziehungsarbeit bleiben.

In der Praxis wird sehr oft das *gemischte System* verwendet, welches manche Aspekte der vorangegangenen Systeme unter Beachtung der Altersbesonderheiten, zeitlichen Möglichkeiten und Ziele der gegebenen Form der ästhetischen Erziehung kombiniert. Am häufigsten wird die thematisch-genremäßige Systematisierung mit der formalen und der Autorensystematisierung verbunden und zwar unter Priorität einiger dieser Gesichtspunkte. In scheinbarem Gegensatz zu jeder Systematisierung steht die gelegentliche Benutzung von Kunstwerken. Jedoch auch hier, sofern es sich um einen konsequenten und durchdachten pädagogischen Prozeß handelt, existiert eine Abhängigkeit, die allerdings von einer anderen Dis-

ziplin bestimmt wird. In einem solchen Fall ist z. B. eine Komposition in das System der Literaturerziehung oder des Geschichtsunterrichtes eingegliedert. Es ist jedoch angebracht, eine derartig gelegentliche Anwendung von Musikkomposition mit dem musikerzieherischen System zu koordinieren.

Ein ernstes Problem bildet die Frage der *graduellen und zyklischen Systematisierung* von einzelnen Werken, Autoren und kunsthistorischen und -theoretischen Erkenntnissen im Rahmen der Lehrpläne einzelner Kunstfächer. Obwohl sich der Schwierigkeitsgrad des Kunstwerkes eines Autors im Grunde klassifizieren läßt (und ähnlich auch einer gewissen Form oder Stilart), gibt es in der Zugänglichkeit unter seinen einzelnen Werken wesentliche Unterschiede. Durch die Einreihung eines Autors in einen bestimmten Jahrgang des graduellen Lehrplanes werden die Möglichkeiten, sein Werk allseitig kennenzulernen, beträchtlich eingeschränkt. Aus diesem Grunde sind die zyklischen Lehrpläne vorteilhafter, da die Schüler im Zusammenhang mit einem anspruchsvolleren Werke zu einem bestimmten Autor zurückkehren. Die Zusammenstellung von Lehrplänen der Kunstfächer an den allgemeinbildenden Schulen ist ein sehr komplexes Problem. Die einzelnen nach ästhetischen, psychologischen und pädagogischen Kriterien ausgewählten Kunstwerke systematisieren wir unter Beachtung verschiedener Gesichtspunkte mit dem Ziel, eine Synthese von reichen künstlerischen Erfahrungen und kunsthistorischen und -theoretischen Erkenntnissen in enger Verbindung mit dem Leben sicherzustellen.

Die Formen der ästhetischen Erziehung

Die ästhetische Erziehung kann mittels verschiedener Formen realisiert werden, die sich in drei Grundgruppen unterteilen lassen: die ästhetische Erziehung in der Schule, außerhalb der Schule und in der Familie. Diese Formen ergänzen sich gegenseitig und der Erfolg der ästhetischen Erziehung ist von ihrer Koordination und Integration abhängig.

In der Schule werden die Ziele und Aufgaben der ästhetischen Erziehung im Unterricht, außerhalb des Unterrichts sowie durch das gesamte Wirken des Schulumilieus verwirklicht. Die Grundzüge der ästhetischen Erziehung in der Schule sind in die *Unterrichtsfächer* gelegt. Ihrer Bedeutung in der ästhetischen Erziehung nach kann man sie in drei Kategorien aufteilen: spezielle ästhetisch-erzieherische Fächer, deren Ziel im systematischen Kunstunterricht beruht, humanistische Unterrichtsfächer und die Körpererziehung, innerhalb deren die ästhetische Erziehung eine der Komponenten der pädagogischen Arbeit bildet, und schließlich die übrigen Unterrichtsfächer, in denen vor allem allgemeine ästhetisch-erzieherische Gesichtspunkte zur Geltung kommen.

Der Schwerpunkt der ästhetischen Erziehung liegt in speziellen *ästhetisch-erzieherischen Fächern* (im Literaturunterricht, der gewöhnlich im Rahmen des Globalfaches „Muttersprache und Literatur“ vonstatten geht, im Musikunterricht und in der Kunsterziehung). Allein in diesen Unter-

richtsfächern bildet die ästhetische Erziehung den Hauptinhalt und nur in ihnen läßt sie sich daher voll systematisieren. Die einzelnen ästhetisch-erzieherischen Fächer machen die Jugend mit einer oder auch mit mehreren Kunstarten bekannt. So sind in den Rahmen des Literaturunterrichtes oft auch Film oder Theaterelemente mitinbegriffen, im Rahmen der Kunsterziehung wird die Jugend nicht nur mit der Malerei bekannt, sondern auch mit der Bildhauerei und manchmal sogar mit der Architektur. An der derzeitigen Mittelschule der ČSSR, wo in der Stundentafel weder die Musik- noch die Kunsterziehung vertreten sind, sind die Erfahrungen aus diesen Künsten ebenfalls in das Fach „Muttersprache und Literatur“ eingegliedert.

Die Arbeit in den einzelnen ästhetisch-erzieherischen Fächern teilt sich wieder in Komponenten auf (z. B. unterscheidet man im Musikunterricht größtenteils Gesang, Musikhören und Musiklehre), von denen die einen eher aktiv sind (in der Kunsterziehung z. B. Zeichnen, Malen und Modellieren), die anderen rezeptiv (in der Kunsterziehung „Gespräche über die Kunst“). Das Verhältnis der aktiven und der rezeptiven Seite pflegt nicht gleich zu sein. In der Kunsterziehung herrscht traditionsmäßig die aktive Seite vor, zu der als Ergänzung das Kennenlernen von Werken der bildenden Kunst hinzutritt. Im Literaturunterricht herrscht demgegenüber größtenteils das rezeptive Element vor und die aktive Seite (sowohl die reproduktive – deutliches Lesen, Rezitation, Dramatisation, als auch die produktive – kunststilistische Ausbildung, Versuche zu eigenem literarischem Schaffen) wird oft nur am Rande behandelt. Aus den vorangehenden Analysen hat sich ergeben, daß es angebracht ist, beide Seiten nach Möglichkeit auszugleichen und vor allem die aktive nicht abzuschwächen (wie z. B. eine Tendenz im Musikunterricht zeigt, wo die Lehrer, die hinsichtlich der musikalischen Reproduktionsfertigkeiten selbst nicht ordentlich vorbereitet sind, oft der Komponente „Musikhören“ deutlichen Vorrang geben).

Die Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung in der Schule sind jedoch im Rahmen der ästhetisch-erzieherischen Fächer bei weitem nicht erschöpft. In den Unterrichtsplänen der Schulen gibt es eine bedeutende Gruppe von Lehrfächern, die die Ziele und Aufgaben der ästhetischen Erziehung wenigstens mit einem Teil ihres Inhaltes eng berühren. Es handelt sich um die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer und die Körpererziehung. Viele Möglichkeiten zur Bereicherung der literarischen Bildung und Erziehung bieten die *Fremdsprachen*. Ähnlich wie in dem Fach „Muttersprache und Literatur“ lassen sich auch in den Fremdsprachen neben der linguistischen Entwicklung der Schüler ein ästhetisch wirksames Kennenlernen von ausgewählten Literaturwerken oder -auszügen, das Kennenlernen von schöpferischen Gestalten fremder Literatur und von kurzen Übersichten ihrer Entwicklung sicherstellen und gleichzeitig auch einige aktive Elemente der literarischen Erziehung pflegen (künstlerisches Vorlesen, Rezitation, Dramatisation).

Einen besonderen Platz nimmt vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung in der Gruppe der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer die *Geschichte* ein. Der Geschichtsunterricht bietet den Schülern eine breitere historische Grundlage für ein tieferes Verstehen zahlreicher ideeller, in-

haltlicher sowie formaler Elemente der Kunst. Gleichzeitig verwirklicht der Geschichtsunterricht im Rahmen der Kulturgeschichte die historische Synthese von künstlerischen Erfahrungen der Schüler. Das setzt allerdings voraus, daß im Geschichtsunterricht neben der ökonomischen, sozialen und politischen Problematik der Kulturgeschichte gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird und daß die künstlerischen Erfahrungen der Schüler aus anderen Lehrfächern mit dem Inhalt des Geschichtsunterrichtes koordiniert werden. Die ästhetische Erziehung trägt aber gleichzeitig im wesentlichen Maße dazu bei, die spezifischen Ziele des Geschichtsunterrichtes dadurch zu erreichen, daß die kennengelernten Kunstwerke den Schüler helfen, sich farbige, plastische und anschauliche historische Vorstellungen zu erarbeiten, ohne die jegliche induktive Folgerung der allgemeinen historischen Gesetzmäßigkeiten undenkbar ist. Eine engere Verbindung der Geschichte mit den ästhetisch-erzieherischen Fächern kann so bei der Überwindung von dogmatischen Unterrichtsmethoden bei der Darbietung historischen Stoffes behilflich sein.

Eine ähnliche Funktion wie der Geschichtsunterricht versieht in der ästhetischen Erziehung auch die *Geographie*. Im Rahmen ihrer Möglichkeit liegt es, der Jugend im Zusammenhang bei der Erfüllung ihrer eigentlichen Bildungsaufgabe auch die ästhetische Seite der natürlichen und gesellschaftlichen Formationen, der Architektur von Siedlungen und modernen technischen Bauten sowie die Folklore und Kunst verschiedener Nationen nahezubringen. Einer der Aspekte der *Körpererziehung* ist demgegenüber die Bewegungsästhetik, die allerdings nicht immer neben der physischen Tüchtigkeit und Gewandtheit harmonisch entwickelt wird. Doch auch die *übrigen Unterrichtsfächer* sind vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung nicht ohne Bedeutung. Verschiedene Fächer haben die Möglichkeit, den Schülern im Rahmen seines Inhaltes zahlreiche für das Verständnis mancher ästhetischer Probleme wichtige Erkenntnisse zu bieten. In der Physik werden die Schüler über akustische oder optische, für die Musik oder die darstellende Kunst bedeutende Gesetzmäßigkeiten belehrt. In der Biologie lernen sie z. B. anatomische Erscheinungen kennen, die für die Darstellung von Gestalten nötig sind, oder sie lernen die Physiologie des Atmens und der Phonation kennen, auf die die Gesangsausbildung aufbaut. Ähnlich könnten wir von den Beiträgen der Chemie, der darstellenden Geometrie sowie weiterer Unterrichtsfächer sprechen.

In den bisher angeführten Unterrichtsformen der ästhetischen Erziehung zogen wir vorwiegend die künstlerische Seite in Betracht; alle Unterrichtsfächer beteiligen sich jedoch ausnahmslos an der ästhetischen Erziehung auf dem außerkünstlerischen Gebiete. Beim Unterricht in allen Lehrfächern muß die Ästhetik der Umgebung, die ästhetische Kultur des Lehrers, der Schüler und der zwischenmenschlichen Beziehungen, sowie die Ästhetik der Arbeit und der verwendeten Lehrmittel und Methoden angestrebt werden. In allen Unterrichtsfächern ist es also möglich, zur Ästhetisierung des Lebensstils der Schule und zur Verwirklichung der allgemeinen Ziele der ästhetischen Erziehung beizutragen.

Zur ästhetisch-erzieherischen Arbeit im Rahmen des Schulunterrichtes kommen die *Formen der ästhetischen Erziehung außerhalb des Unterrichts* hinzu, welche die ästhetischen Erfahrungen der Jugend weiter vertiefen

und bereichern und eine differenzierte Entfaltung ihrer ästhetischen Interessen und Fähigkeiten anstreben. Diese Formen können dreifacher Natur sein: gemeinschaftliche, die oft die Jugend einer ganzen Schule oder mehrerer Schulen umfassen, Interessengruppen und individuelle Formen der ästhetischen Entfaltung der Schüler.

Die *Gemeinschaftsformen* der ästhetischen Erziehung außerhalb des Unterrichts sind heute in der ČSSR sehr verbreitet. Die ästhetische Erziehung im Rahmen des Schulunterrichtes wird von regelmäßigen Besuchen von Theatervorstellungen, Galerien und Ausstellungen der bildenden Kunst sowie von kulturellen Exkursionen, die mit dem Kennenlernen hervorragender Baudenkmäler, bedeutender Kulturorte und des Lebens und Werkes erstrangiger Künstler verbunden sind, begleitet. Eine von den methodisch durchgearbeiteten Formen der ästhetischen Erziehung sind die in der Tschechoslowakei seit Anfang der fünfziger Jahre oft unter dem Namen „Erziehungskonzerte“ üblichen Konzerte für die Jugend. Die Analyse ihrer Konzeption bringt uns einigen, für die Gemeinschaftsformen der ästhetischen Erziehung außerhalb des Unterrichts überhaupt charakteristischen Tendenzen nahe.

Die „Erziehungskonzerte“ helfen bei der Verwirklichung der grundlegenden Ziele der Musikerziehung in der Schule und knüpfen größtenteils eng an den Lehrplan des Musikunterrichtes an. Sie verbinden die Hauptaufgabe, der Jugend emotionale Musikerlebnisse zu bieten, mit ergänzenden musikalisch-bildenden Aufgaben (Kennenlernen der Musikgeschichte, der Musikformen und -instrumente, der Arten der Musikinterpretation u. ä.). Der Besuch dieser Konzerte wird gewöhnlich von der Schule im voraus vorbereitet. Die Schulen erhalten vor dem Konzert kurze Analysen und im Rahmen des Musikunterrichtes werden die Schüler mit manchen Erkenntnissen bezüglich der Kompositionen des Konzertes, über ihre Komponisten und über ihre Form unterrichtet. Die Konzerte werden gewöhnlich von einer Einführung ergänzt, durch Projektion von Diapositiven und Filmstreifen und von Proben (der Musikinstrumente, ihrer Handhabung beim Spielen, Proben von Instrumentengruppen des Orchesters und ihrer Aufteilung und ä.) eingeleitet. Sie werden oft mit spezifischen Aktivierungsaufgaben für die Schüler verbunden (eine bestimmte Melodie erkennen, ein gegebenes musikalisches Element der Komposition oder ihren ganzen Aufbau verfolgen, sich eine bestimmte Melodie oder Erkenntnis merken) und manchmal werden sie in der Form einer Überprüfung oder eines Wettbewerbs beendet. Ihre Endphase findet sich wieder im Schulunterricht, wo durch eine Analyse und eine Zusammenfassung der gewonnenen Erfahrungen dieser Unterrichtsteil abgeschlossen wird. Die einzelnen Konzerte bilden oft einen ganzen Zyklus, der zusammen mit dem Schulunterricht einen langfristigen ästhetisch-erzieherischen Prozeß ermöglicht.

Neben den Gemeinschaftsformen der ästhetischen Erziehung außerhalb des Unterrichts erweisen sich die Formen der Interessenarbeit in *ästhetisch-erzieherischen Zirkeln* als sehr wirksam. Die Zirkel erfassen nur einen Teil der Jugend entsprechend ihrer Interessen und Voraussetzungen. Die einen sind vorwiegend auf aktive künstlerische Entfaltung ausgerichtet (z. B. Rezitations- und dramatische Zirkel, Gesang- und Instrumental-zirkel, Kunstzirkel u. ä.), die anderen auf das Kennenlernen von Kunst-

werken (Literatur-, Film- oder Musikzirkel). Auch bei dieser Form ist es angebracht, entsprechende Proportionen zwischen der aktiven und der rezeptiven Seite der ästhetischen Erziehung zu suchen. In manchen Disziplinen ist auch eine *individuelle* Leitung der ästhetisch-erzieherischen Arbeit mit der Jugend möglich. Es handelt sich vor allem darum, die Lektüre nach den Interessen der Schüler auszurichten, den Besuch von Kulturveranstaltungen zu empfehlen oder die bildende Betätigung der Schüler individuell anzuleiten.

Zur ästhetischen Erziehung beim Unterricht und bei den Beschäftigungen außerhalb des Unterrichts kommt in der Schule der dritte entscheidende Faktor hinzu – die *Ästhetik des Schulumilieus* im weitesten Sinne. Bei der Erörterung der Ästhetik des Schulumilieus meinen wir vielfach vor allem die Adaptierung und Einrichtung der Schule als Gesamtheit, der Gänge, der Klassen, der Lehrerzimmer und Kabinette sowie der hygienischen Einrichtungen der Schule. Es besteht kein Zweifel darüber, daß der architektonische Aufbau der Schule, die zweckmäßige und geschmacksvolle Ausstattung der Räume, ihre Anordnung und Ausschmückung durch geeignet gewählte Bilder, Plastiken oder Blumen, die Grundlagen des ästhetischen Einflusses des Schulumilieus darstellt. In diesem Zusammenhang kann die Forderung nach einheitlicher Konzeption der ästhetischen Anordnung der Schulräume nicht genug hervorgehoben werden. Der ästhetische Einfluß des Milieus ist jedoch gleichzeitig durch die Ästhetisierung des Lebensstils, das heißt durch das Benehmen und Auftreten aller an der Schule arbeitenden Menschen (der Lehrer, Erzieher und Angestellten oder der Schüler) bedingt. Bei der Ästhetisierung des Lebensstils der Schule ist das Bestreben aller Pädagogen und Schüler nach höherer Kultur des materiellen Milieus und der Formen des Zusammenlebens in der Schule am wichtigsten.

Die Schule stellt in gegenwärtiger Zeit die breiteste und systematischste Basis für die ästhetische Erziehung dar. Zur Schulerziehung kommt als zweiter bedeutender Faktor das *System der außerschulischen ästhetischen Erziehung* hinzu, in welchem wir wieder einige Sphären unterscheiden können: die Wirkung von Kunstinteressenschulen, die ästhetische Erziehung in außerschulischen Erziehungsinstitutionen und Jugendorganisationen und schließlich die ästhetische Einwirkung des Lebensmilieus der Gesellschaft.

Den am besten organisierten Abschnitt der außerschulischen ästhetischen Erziehung in der ČSSR stellt die *Erziehung an den Kunstinteressenschulen* dar, welche der Jugend nach ihren Interessen die Grundbildung in verschiedenen künstlerischen Fächern bieten. Die Kunstvolksschulen lehren in vier Disziplinen: in der Musik und Tanzkunst, in bildender Kunst und in der Rezitation und Dramatik.²⁸⁾ Diese Kunstinteressenschulen erfassen einerseits talentierte Kinder, die für eine höhere Kunstfachausbildung vorbereitet werden, andererseits, und darin ist ihre eigentliche Bedeutung zu erblicken, ermöglichen sie den breiten Schichten der Jugend eine ästhe-

²⁸⁾ Es ist der Zustand nach der Reorganisation dieser Kunstvolksschulen im Jahre 1961.

tische Erziehung, die ihren eigentlichen Interessen entspricht und durch erfahrene Pädagogen fachmännisch angeleitet wird. Diese Schulen bieten der Jugend die Gelegenheit, einen Teil ihrer Freizeit in freudiger schöpferischer Betätigung zu verbringen, wobei sie durch die Heranbildung von Kunstamateuren und einer künstlerisch gebildeten Jugend das Hinterland für das Kulturleben der Gesellschaft vorbereiten.

Beträchtliche Möglichkeiten für die ästhetische Erziehung bieten sich in verschiedenen *Erziehungsinstitutionen*, wie z. B. in Kinder- und Jugendheimen oder in Klubs. Die Aufgabe dieser Einrichtungen beruht darin, die systematische Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule durch geeignete, interessante und emotiv fesselnde Formen der Erziehungsarbeit zu ergänzen und vorübergehend oder dauernd jene Erziehungsmomente zu ersetzen, die den Kindern ein harmonisches Familienmilieu bieten würde. In der ästhetischen Erziehung handelt es sich vor allem darum, der Jugend in diesen Einrichtungen unmittelbare künstlerische und ästhetische Erlebnisse zu ermöglichen. Wenn wir auch in der Schulerziehung das direkte Wahrnehmen, Gefühlserleben und Schaffen auf dem Gebiete der Kunst und Ästhetik immer mehr betonen, ist diese Seite in den Jugenderziehungsinstitutionen die entscheidende. Dem muß allerdings sowohl die Ausstattung der Erziehungsinstitutionen, als auch die Vorbereitung der Erzieher entsprechen, was sehr oft ein ernstes Hindernis für die ausreichende Ausnutzung der Möglichkeiten dieser Institutionen für die ästhetische Erziehung bedeutet. Eine ähnliche Funktion wie die Erziehungsinstitutionen können in der ästhetischen Erziehung auch die *Jugendorganisationen* erfüllen. Hinsichtlich des Bekanntwerdens der Jugend mit der Kunst begannen in der ČSSR die freien *Interessengemeinschaften* eine positive Rolle zu spielen, wie der Klub junger Leser, Klub der Freunde der bildenden Kunst oder der Klub der Musikfreunde.

Die Betonung der Ästhetik des Milieus und des Lebensstils der Schule in der Schulerziehung gilt in nicht geringerem Maße auch für das Gebiet außerhalb der Schule. Dabei handelt es sich nicht nur um die ästhetische Seite des Milieus der außerschulischen Erziehungsinstitutionen. Auf die ästhetischen Einstellungen und Bestrebungen der Jugend wirkt die Ästhetik des ganzen Gesellschaftsmilieus ein. Eine bewußte und systematische ästhetische Erziehung ist nur unter der Voraussetzung wirksam, daß das gesamte Lebensmilieu von Siedlungen, Häusern, Geschäften, Straßen und Parkanlagen den ästhetischen Normen entspricht, die wir den Kindern anerziehen wollen. Der Widerspruch zwischen den Erziehungsbestrebungen der Schule und der außerschulischen Erziehungsinstitutionen und dem niedrigen ästhetischen Niveau des Lebensmilieus, in welchem sich die Schüler bewegen, ist eines der größten Hindernisse bei der Verwirklichung von Zielen und Aufgaben der ästhetischen Erziehung.

Die dritte Grundform besteht in der *ästhetischen Erziehung in der Familie*. Im Rahmen der Familie werden den Kindern die ersten ästhetischen Anregungen zuteil und die ästhetische Erziehung sollte wieder in der Ästhetisierung des Lebensstils der Familie ihrer Ausgang nehmen. Für die ästhetische Erziehung bieten sich in der Familie vielfache Gelegenheiten. Den Ausgangsfaktor bildet die Ästhetik des Familienmilieus sowohl in materieller Hinsicht (zweckmäßige Einrichtung und Ausstattung der Wohnung,

geschmacksvolle Möbel, Ergänzungen, adäquate künstlerische sowie Blumenausschmückung) als auch vor allem die Kultur der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ästhetische Wert des Lebensstils der Familie.

Große Möglichkeiten kann die Familie auf dem Gebiete der künstlerischen Erziehung bieten. Im Familienmilieu, wo die Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen einen organischen Bestandteil des Lebensstils bildet, wird unbewußt auch das Interesse der Kinder in dieser Hinsicht angeregt und ihre positive Einstellung zu verschiedenen Arten der Kunst bewirkt. Die Familie kann den Kindern den Besuch von Theatern, Konzerten, Galerien und Museen weit besser als die Schule oder eine Erziehungsinstitution sichern und reproduzierte Kunstwerke direkt in der Umgebung des Heimes wirken lassen. Somit bildet sie eine wichtige Grundlage von unmittelbaren emotionalen ästhetischen Erlebnissen, die für die eher abstrahierenden, verallgemeinernden und systematisierenden Schulformen der ästhetischen Erziehung notwendig sind. In der Familie können wir die Kinder dazu führen, sich eine Bibliothek, eine Sammlung von Reproduktionen oder eine Diskothek von Musik-, Rezitations- und dramatischen Aufnahmen anzulegen und zu erweitern. Gleichzeitig aber kann die Familie auch die aktive künstlerische Tätigkeit der Kinder dadurch fördern, daß sie ihnen geeignete Bedingungen für die darstellende Arbeit, für Gesang oder Spiel auf einem Instrument bietet. Hier arbeitet gewöhnlich die Familie eng mit der Kunstinteressenschule zusammen. So sind in einer harmonischen Familienerziehung die Möglichkeiten dazu gegeben, die Interessen der Kinder für Literatur, Musik und bildende Kunst sowie für Theater und Film anzuregen und zu entwickeln. All das hängt allerdings vom Niveau der Kulturinteressen und des kulturellen Lebens der Eltern ab, das Anton Semjonowitsch Makarenko als Grundvoraussetzung der ästhetischen Erziehung in der Familie hervorgehoben hat.

In einer kurzen Übersicht haben wir die Hauptformen der ästhetischen Erziehung der Jugend analysiert. Wir wollten zeigen, welche Möglichkeiten sich für die ästhetische Erziehung bieten, wie die einzelnen Formen aneinander anknüpfen und wie sie sich ergänzen. Unser Ziel bestand nicht darin, eine methodische Analyse aller Erziehungsmaßnahmen zu bieten, die es im Rahmen dieser einzelnen Formen ermöglichen, die Aufgaben der ästhetischen Erziehung zu verwirklichen. Wir wollten nur die breite Organisationsbasis übersichtlich andeuten, auf der es möglich ist, eine der bedeutenden Komponenten der Erziehung des modernen Menschen, die ästhetische Erziehung zur Geltung zu bringen. Die Verwirklichung dieser Möglichkeiten wird von vielen Faktoren bedingt, von denen die ästhetische Kultur des Pädagogen an erster Stelle steht.