

Jůva, Vladimír

## Die Perspektiven der ästhetischen Erziehung

In: Jůva, Vladimír. *Die ästhetische Erziehung der Jugend*. II. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1969, pp. 79-98

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/120173>

Access Date: 22. 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 PERSPEKTIVEN DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

Den Schlußteil dieser Arbeit wollten wir den Perspektiven der ästhetischen Erziehung widmen. Es kann der Einwand entstehen, daß die Aufgabe einer Wissenschaft nicht in einer hypothetischen Analyse der Zukunft besteht, sondern vor allem im strengen Studium der Realität, ihrer Erscheinungen und Gesetzmäßigkeiten, auf deren Grund man zu einer Theorie gelangt, die das Wesen der gegebenen Phänomene, ihre komplexe Bedingtheit, gesetzmäßige Entstehung und Entwicklung enthüllt, wie sie in der bisher bekannten Geschichte der Gesellschaft verlaufen ist. Diesen Einwand darf man nicht ganz in Abrede stellen. Die Aufgabe jeder Wissenschaft ist wirklich so und wenn man sie aufgibt, verzichtet man auf die Möglichkeit, zur Wahrheit über das Wesen der Realität durchzudringen.

Es entsteht jedoch die Frage, ob damit die Rolle der Wissenschaft schon ganz erschöpft ist. Die Weiterentwicklung der Gesellschaft nimmt immer mehr die Leitung und Planung in Anspruch, die sich wieder ohne Hypothesen und Prognosen, wenn auch nur wahrscheinlichen und voraussetzenden Charakters, nicht behelfen können. Gehört es aber zur Sendung einer Wissenschaft, auch an diesem Gebiet menschlichen Strebens teilzunehmen? Wir sind der Ansicht, daß es zahlreiche Wissenschaftsdisziplinen gibt, wie die Philosophie, Soziologie, Ökonomie, Rechtswissenschaft oder Politologie und zweifellos auch die Pädagogik, die auf Grund der Kenntnis der bisherigen Entwicklung, des heutigen Zustandes und der existierenden Entwicklungstendenzen die Möglichkeit, ja sogar die Pflicht haben, mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit die Fragen zu beantworten, wohin, wie und in welchen Formen die Entwicklung weitergehen wird. Diesen Aspekt darf man aus den Gesellschaftswissenschaften (und es entsteht die Frage, ob nicht auch aus den Naturwissenschaften) nie ganz ausschließen. Es beweisen das auch die heutigen philosophisch-soziologischen Bestrebungen nach einer modern fundierten Futurologie als einer wichtigen Mitschöpferin der weiteren Entwicklung der Gesellschaft. Die Schlüsse der Einzelwissenschaften auf diesem Gebiete können allerdings zu jeder Zeit nur hypothetischen Charakters sein und es ist notwendig, daß sie in der weiteren Entwicklung immer wieder ergänzt, verbessert und präzisiert werden.

Der futurologische Aspekt war der Pädagogik in der Vergangenheit nicht fremd. Das ganze Werk Komenskýs ist doch im Grunde genommen bis heute ein nicht völlig realisierter Plan einer progressiven Erziehung und auch ein Positivist wie Spencer, soweit er z. B. über die ästhe-

tische Erziehung spricht, sieht in ihr vom Standpunkt der Zukunft aus einen wichtigen Erziehungsfaktor. Den Zutritt zu den pädagogischen Perspektiven muß man allerdings womöglich real und fest fundieren. Wir sind der Meinung, daß einen wichtigen Ausgangspunkt zu solchen Erwägungen einerseits die Analyse und Anwendung der philosophisch-soziologischen Auffassung der modernen Gesellschaft bietet, wie sie heute die wissenschaftlichen Teams in ihren Untersuchungen der gesellschaftlichen Konsequenzen der wissenschaftlich-technischen Revolution versuchen, andererseits die Analyse des Zustandes der heutigen Erziehung, ihrer Mängel und Bedürfnisse, wie sie sowohl die Lehrer, die Erzieher und die ganze Öffentlichkeit, als auch die pädagogischen Theoretiker empfinden. Auf dieser Grundlage wollen wir in den folgenden Kapiteln die Frage beantworten, welche Konsequenzen die wissenschaftlich-technische Revolution und der weitere Umbau der Gesellschaft eigentlich für die ästhetische Erziehung haben werden und wie sie wahrscheinlich in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit in den Schulen verschiedener Stufen und Typen zum Ausdruck kommen.

### **Die wissenschaftlich-technische Revolution und die Probleme der ästhetischen Erziehung**

Die wissenschaftlich-technische Revolution, an deren Schwelle die fortgeschrittensten kapitalistischen und sozialistischen Länder stehen, wird zu einem der zentralen Probleme für Ökonomen, Philosophen, Soziologen und für Wissenschaftler vieler weiterer Gebiete. Es entstehen berechtigte Vorstellungen über eine neue Renaissance der Gesellschaft, die durch strukturelle Veränderungen auf ökonomischem, sozialem, politischem und kulturellem Gebiet charakterisiert wäre. Es ist offensichtlich, daß sich auch die pädagogischen Wissenschaften bei diesen Bestrebungen um eine komplexe Lösung der Konsequenzen der wissenschaftlich-technischen Revolution im Leben und in der weiteren Entwicklung der Gesellschaft nicht heraushalten können.

Mit den Problemen der wissenschaftlich-technischen Revolution befassen sich in den letzten Jahren in der ČSSR zahlreiche Autoren (Richta, Cvekl, Filipec u. a. m.)<sup>1</sup> und Autorenkollektive. Sie sind bestrebt, auf Grund der in den weitestentwickelten Länder gewonnenen Parameter der bisherigen Entwicklung zu optimalen Prognosen der weiteren Entwicklung in den nächsten Jahrzehnten zu gelangen. Aus den grundlegenden ökonomischen Zügen der wissenschaftlich-technischen Revolution, wie die allmähliche Ersetzung der mechanisierten Produktion durch eine voll automatisierte Produktion unter Ausnützung der Autoregulierungssysteme, die stürmische Erschließung neuer energetischer Quellen, neuer synthetischer Stoffe und vor allem der direkte Anteil der Wissenschaft an der Produktion, ergeben sich zahlreiche soziale und kulturelle Konsequenzen:

---

<sup>1</sup> S. z. B.: Radovan Richta u. a., *Civilizace na rozcestí* (Zivilisation am Scheidewege), Svoboda, Praha 1967. — Jindřich Filipec, *Industriální společnost v sociologické diskuzi* (Industrielle Gesellschaft in der soziologischen Diskussion), Svoboda, Praha 1967.

offensichtlich kommt es zu wesentlichen Veränderungen in der Skala der Berufe (Entstehung neuer Professionen, neue Anforderungen in bezug auf die Qualifizierung; die Anzahl der Menschen, die in der vorproduktiven Phase tätig sind, wird steil ansteigen, dagegen sinkt sie in der Produktionsphase), in der sozialen Stratifikation (Umschichtung der Gesellschaft, der steigende Anteil der Intelligenz, mehr Beschäftigte bei den Dienstleistungen) und vor allem im Lebensstil der Gesellschaft.

Die Veränderungen im Lebensstil werden durch zahlreiche Faktoren charakterisiert. Das Lebenstempo der Gesellschaft erhöht sich wesentlich. Die Soziologen setzen voraus, daß sich der Mensch innerhalb einer Generation mit mehreren wesentlichen Veränderungen in der Zivilisationsstruktur auseinandersetzen müssen. Gleichzeitig kommt es zu einer neuen Konzeption in der Zeiteinteilung, und zwar sowohl der Lebenszeit als auch der Alltagszeit. Die Phase der Vorbereitung des Einzelnen für die Erfüllung gesellschaftlicher Funktionen wird verlängert und Phasen des Studiums werden auch im Erwachsenenalter zwischen Arbeitsphasen eingeschaltet werden. Mit der Verminderung der wöchentlichen Arbeitsstundenzahl und mit dem Übergang zur Fünf-Tage-Arbeitswoche ändert sich die Relation zwischen Arbeitszeit und Freizeit; zugleich wird das Problem einer allseitigen Freizeitgestaltung durch passende Erholung, Sport, Weiterbildung und mannigfaltige kulturelle Beschäftigungen an Bedeutung gewinnen.<sup>2</sup> Neue Informationsquellen schaffen allmählich eine Situation der Überwältigung, Überfütterung und häufigen völligen Abstumpfung des Einzelnen durch Nachrichten verschiedensten Charakters. Die Schule, die traditionsgemäß die Quelle für grundlegende, für das Leben notwendige Informationen darstellte, wird bloß zu einer von vielen Quellen, die allerdings die zufälligen und gelegentlichen Informationen, die von verschiedenen Massenmedien von Zeitung und Zeitschrift bis zu Funk und Fernsehen geboten werden, systematisieren, hierarchisch ordnen und kritisch bewerten muß.

An der Schwelle der wissenschaftlich-technischen Revolution bildet das sich steigernde Bestreben um die Ästhetisierung des Lebensmilieus und des gesamten Lebensstils einen charakteristischen Zug.<sup>3</sup> Ästhetische Kriterien werden in steigendem Maße durchgesetzt — beim Bau von Wohnvierteln, bei der Gestaltung der Arbeitsplätze und beim Bau von Schulen und anderen erzieherischen Einrichtungen, angewandte Ästhetik dringt in die Produktion, ins Arrangieren und Dekorieren ein. In diesen Bemühungen verweben sich zahlreiche ökonomische Motive (der ästhetische Aspekt der Erzeugnisse vom Standpunkt des Absatzes aus; höhere Produktivität im ästhetisierten Betrieb u. a. m.) mit bedeutenden Humanisierungsaspekten. Die wissenschaftlich-technische Revolution schafft bisher nie dagewesene Voraussetzungen auch für die Geltung der Kunst in der Gesellschaft, sie führt zur umfangreichen Produktion und Konsumtion der Kunst. Das Netz der kulturellen Einrichtungen erweitert sich; neue Re-

---

<sup>2</sup> Vgl. z. B.: R. Selucký, *Člověk a jeho volný čas* (Der Mensch und seine Freizeit), ČS, Praha 1966 — Blanka Filipcová, *Člověk, práce, volný čas* (Mensch, Arbeit, Freizeit), Svoboda, Praha 1967.

<sup>3</sup> Vgl. z. B. Karel Honzík, *Co je životní sloh* (Was heißt Lebensstil), ČS, Praha 1958.

produktions- und Editionstechniken ermöglichen ein bisher unbekanntes Angebot an klassischen und zeitgenössischen Gipfelleistungen der nationalen Kultur und der Weltkultur, es erstarken die Bemühungen um eine tiefere und zielbewußtere Organisation des kulturellen Lebens und die Kunst, begleitet von einer umfassenden Hilfsproduktion und von Dienstleistungen, wird in zunehmendem Maße zu einem ökonomisch aktiven Faktor.

Die Erfahrungen der fortgeschrittenen westlichen Länder signalisieren zugleich auch zahlreiche Klippen für die Entwicklung der Gesellschaft in dieser ihrer industriellen Etappe. Man kann zwar die Erfahrungen aus einem Gebiet mit unterschiedlicher politischer Ordnung nicht mechanisch übertragen, jedoch ist es gut, sich die eventuellen Konsequenzen rechtzeitig bewußt zu machen, die sich aus den Veränderungen im Lebensstil ergeben, die durch den durch die wissenschaftlich-technische Revolution ermöglichten, bisher nicht dagewesenen Lebensstandard bedingt sind. Jindřich Filipец zeigt zum Beispiel, daß in der industriellen Gesellschaft „der Mensch der modernen Zivilisation immer ausgeprägter zu einem Menschen ohne Eigenschaften wird, zu einem von außen dirigierten Menschen, dessen Persönlichkeit verschwunden ist und einer bloßen Funktion oder gesellschaftlichen Rolle Platz gemacht hat“.<sup>4</sup> Westliche Soziologen widmen ihre Aufmerksamkeit der einseitigen Technisierung des Menschen, seiner leichten Manipulierbarkeit, den negativen Konsequenzen der Kulturindustrie, die den Menschen umgibt und oft entmenschlichend wirkt (Horkheimer, Adorno), der Devastation der Natur und dem Verfall der politischen Aktivität infolge des erreichten Lebensstandards.

Die wissenschaftlich-technische Revolution zeigt auch auf dem Gebiet der Erziehung zahlreiche Früchte.<sup>5</sup> Es wird die Forderung nach einer neuen Konzeption der Bildung an allen Schulen von der Grundschule bis zur Hochschule aufgestellt. Es handelt sich um eine Bildung, die einerseits mit den dringenden Aufgaben der Praxis eng verknüpft wäre, die an der Profilierung des Studiums in wachsendem Maße teilhaben sollte, andererseits jedoch würde sie das Niveau ihrer theoretischen Momente im Einklang mit den neuesten Forschungsergebnissen der Natur- und Gesellschaftswissenschaften wesentlich heben. Der Bildungsprozeß in irgendeiner Form wird zur Lebensangelegenheit eines jeden Einzelnen, sei es als Aufbaustudium nach dem Abitur, als postgraduelles Studium oder als selbständige Arbeit der Fachleute.

Ein neues Verhältnis bildet sich zwischen dem Adaptations- und dem Antizipationsaspekt der Erziehung. Eine bloße Adaptation an die Realität (ökonomische, soziale, wissenschaftliche, technische, kulturelle Realität) erwies sich schon in der Vergangenheit als einseitig und barg immer die Gefahr des Konformismus in sich. Mit der Entwicklung der wissenschaftlich-technischen Revolution wird die Betonung der Antizipation immer mehr ansteigen: die Erziehung muß für die Bedingungen der zu-

<sup>4</sup> Jindřich Filipец, *Člověk a moderní doba* (Der Mensch und die moderne Zeit), Orbis, Praha 1966, S. 182.

<sup>5</sup> Die Bildungssituation in der Etappe der wissenschaftlich-technischen Revolution lösen ausführlich Jiří Kotásek und Kamil Škoda in ihrem Werk „*Teorie vzdělání dospělých*“ (Theorie der Erwachsenenbildung), SPN, Praha 1966.

künftigen Gesellschaft eine adäquate Vorbereitung bieten, für das Verständnis und für aktive Durchsetzung eines neuen Herantretens an Produktion, Wissenschaft, Technik und an das Leben überhaupt.

In der Erziehung wird auch die Relation zwischen Materialaspekten und formativen Aspekten zugunsten der formativen Aspekte neu gelöst werden. Auch wenn die traditionelle Aufgabe der Erziehung, in systematischer Form die wichtigsten Informationen aus den Gebieten der Wissenschaft, Technik und Kunst zu vermitteln, die nach zahlreichen Kriterien ausgewählt und im Grundlehrstoff konzentriert sind, in der Erziehung nicht aufgegeben wird, wird die Aufgabe immer mehr in der Entfaltung der psychischen Funktionen, Fähigkeiten und Interessen gesehen werden, in der Vervollkommnung der Lerntechnik, des Gewinnens, der Verarbeitung und der Anwendung von Informationen und in der Erziehung zu Formen einer effektiven Arbeitsorganisation. Die seit Pestalozzis Zeiten vielfach unterstrichene Hervorhebung der formativen Seite des Erziehungsprozesses gewinnt in den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Revolution, d. h. in den Bedingungen eines wesentlich schneller gewordenen Arbeitstempos, eines lawinenhaften Anstiegs wissenschaftlicher Informationen und umwälzender Veränderungen in der gesamten gesellschaftlichen Struktur eine weitaus tiefere Bedeutung als bisher.

Außerhalb des Rahmens der ausgedehnten konzeptionellen Veränderungen auf dem Gebiet der Erziehung, die durch die Forderungen und Aufgaben der wissenschaftlich-technischen Revolution bedingt sind, bleibt keine ihre Komponente. Eine neue Konzeption wird die intellektuelle, technische und Arbeitserziehung fordern, neue Aspekte beeinflussen die Konzeption der Körpererziehung und der moralischen Erziehung und auch die ästhetische Erziehung wird sowohl in ihrer allgemeinen Auffassung als auch in ihrer komplexen Geltendmachung in allen Schulen und außerschulischen Erziehungsinstitutionen tiefe Veränderungen durchmachen. Viele Faktoren sprechen überzeugend davon, daß gerade die Stellung der ästhetischen Erziehung im modernen Erziehungssystem wesentlich gestärkt wird. Dieser Bestandteil der Erziehung, in der Vergangenheit oft übersehen, utilitaristisch zugunsten anderer Abschnitte der Erziehungsarbeit ausgenutzt und beinahe als ein Luxus in der Erziehung aufgefaßt, wird eine bedeutende und eigenständige Komponente der modernen harmonischen Erziehung der Persönlichkeit, die mehr als andere Komponenten zur Integration des Erziehungsprozesses beitragen wird.<sup>6</sup>

Die Ästhetisierung des Lebensstils, ein bezeichnender Begleitzug der wissenschaftlich-technischen Revolution, setzt ästhetisch gebildete und einfühlsame Individuen als seine Schöpfer, Erhalter und Konsumenten voraus. Die Weiterentwicklung der Kunst und des künstlerischen Lebens der Gesellschaft ist undenkbar ohne eine wesentlich tiefere Erziehung zu adäquatem Wahrnehmen, Begreifen, gefühlsmäßigen Erfassen und Bewerten der Kunst und zum künstlerischen Schaffen, sei es als Amateure

---

<sup>6</sup> Die obige Argumentation stützt sich auf die historisch vergleichende Analyse der Entwicklung der Konzeption der ästhetischen Erziehung, die wir in der Schrift „Die ästhetische Erziehung der Jugend I“ (UJEP, Brno 1967) bringen.

oder als Berufskünstler. Eine ernsthafte aktuelle pädagogische Aufgabe — die Erziehung zu einer kulturvollen Ausnutzung der Freizeit — setzt das Hervorrufen und die Entfaltung reicher künstlerischer und ästhetischer Interessen in den breiten Schichten der Bevölkerung geradezu voraus. Die Erziehung kann weiterhin ihre Ziele nicht nur in einer gesellschaftlich nützlichen Berufsadaptation der Individuen erblicken; auch wenn die Vorbereitung auf den Beruf zu den wichtigen Zielen des Erziehungsprozesses gehören wird, kann die Pädagogik nicht an der Tatsache vorbeigehen, daß nicht nur der Beruf, sondern das ganze vielfältige und reiche Leben des Einzelnen eine erzieherische Vorbereitung voraussetzt und in der heutigen Etappe zeigt es sich, daß die Erziehung kultureller Einstellungen und Interessen zu den dringendsten Aufgaben gehört.

Für eine Stärkung der ästhetisch-erzieherischen Komponente in der modernen pädagogischen Konzeption sprechen jedoch auch weitere Gründe. Die Betonung der formativen Aspekte in der Erziehung wird auch zum tieferen Verständnis für den Wert der formativen Funktion der ästhetischen Erziehung hinführen. Selten nimmt ein Bestandteil der Erziehung einen so reichen Anteil an der Entfaltung der sinnlichen Wahrnehmung, der GefühlsEinstellungen, der Vorstellungen, der Phantasie, des Willens und der Schöpferkraft wie gerade die ästhetische Erziehung. Zugleich wird auch das Bedürfnis anwachsen, das Übermaß der rationalen analytischen Erkenntnis aufzuwiegen, die heute in der ganzen pädagogischen Arbeit einseitig überwiegt, und zwar durch ein emotionales synthetisches Herantreten an die Realität, wie es die Kunst mit sich bringt. Auch moralische Impulse, die von zahlreichen Kunstwerken gebracht werden, müssen bei den wachsenden Forderungen an die Qualität des moralischen Profils der heranwachsenden Generation in Betracht gezogen werden.

Wenn man die weiteren Perspektiven der ästhetischen Erziehung optimistisch betrachtet, so ergibt sich gleich eine weitere Frage, und zwar die Frage nach den wahrscheinlichen Entwicklungstendenzen in ihrer Auffassung und in ihrer Geltendmachung in verschiedenen erzieherischen Institutionen. In den bisherigen Konzeptionen der ästhetischen Erziehung können wir leicht zweierlei Auffassung unterscheiden: eine engere, die die ästhetische Erziehung auf das Gebiet der Kunst beschränkt, und eine breitere, die im Einklang mit einer Auffassung von der Ästhetik als Wissenschaft von den ästhetischen Beziehungen des Menschen zur Realität neben der Kunst auch einen immer breiteren Kreis außerkünstlerischer ästhetischer Phänomene in die Sphäre der ästhetisch-erzieherischen Arbeit einschaltet. Man kann mit Recht voraussetzen, daß in der Entscheidung zwischen der engeren und der breiteren Konzeption der ästhetischen Erziehung die letztere überhandnimmt. Die künstlerische Erziehung (d. h. ästhetische Erziehung mit künstlerischen Mitteln) wird immer mehr durch eine außerkünstlerische ästhetische Erziehung ergänzt werden, die Komponente der ästhetischen Erziehung durch die Natur wird verstärkt, wesentlich tritt die Ästhetik der Arbeit in der Vordergrund (und zwar sowohl die der Arbeitsbedingungen und Arbeitsprozesse, als auch die ihrer Resultate), auch die Ästhetik der Wissenschaft, und in einem weit breiteren Ausmaß wird auch die ästhetische Erziehung durch die Umwelt-

gestaltung entfaltet werden. Von dieser Entwicklungsrichtung sprechen übereinstimmend zahlreiche Arbeiten tschechischer und slowakischer Theoretiker der ästhetischen Erziehung (Uher, Uždil, Holešovský, Urban, Macko)<sup>7</sup> genauso wie sowjetische Arbeiten (Flerina, Schatzkaja, Dmitri-jewa, Owsjannikow u. a. m.),<sup>8</sup> polnische (Szuman, Szczerba, Wojnar),<sup>9</sup> südslawische (Teodosić, Zlebnik)<sup>10</sup> oder rumänische Arbeiten (Birsanescu, Văideanu).<sup>11</sup>

Ein weiterer voraussehender Entwicklungszug ist die Synthetisierung der Erziehung zur Kunst und zur Schönheit und der Erziehung durch Kunst und Schönheit bei Priorität des ersten Aspektes. Bisher sahen zahlreiche Autoren den Sinn der ästhetischen Erziehung vor allem darin, daß sie durch Kunst und Schönheit bei der Lösung von Aufgaben mit-hilft, die spezifisch für die Verstandes- und Moralkomponente sind, d. h. die Realität tiefer zu erkennen und moralische Ideale im Bewußtsein der Jugend mitzuschaffen. Die ästhetische Erziehung wird gewiß auch weiter-hin nicht auf diese bedeutungsvolle Sendung verzichten, die allerdings oft durch die Auffassung von Kunstwerken als bloßen „didaktischen und erzieherischen Mittel und Hilfsmittel“ ad absurdum geführt worden sind. In der weiteren Entwicklung wird sich jedoch in wesentlich stärkerem Maße die Spezifik der ästhetischen Erziehung durchsetzen, die in syste-matischer Entfaltung adäquaten Wahrnehmens, Verstehens, Gefühlserle-bens, Wertens und schöpferischen Schaffens auf dem Gebiet der Kunst und der außerkünstlerischen Realität im Einklang mit den ästhetischen Kriterien besteht.

In der Synthese der rezeptiven und der aktiven Seite der ästhetischen Erziehung wird in der weiteren Entwicklung die aktive Seite verstärkt werden. Es wird sich vor allem um eine formative Entwicklung des Ein-zelnen im ästhetisch-erzieherischen Prozeß handeln, um eine Aktivierung und Erziehung seiner sinnlichen Empfindlichkeit, seines Denkens und

---

<sup>7</sup> Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957. — J. Uždil, *Estetická výchova* (Ästhetische Erziehung), SPN, Praha 1960. — František Holešovský, *K systému estetické výchovy na národní škole* (Zum System der ästhetischen Erziehung in der Grundschule), SPN, Praha 1960; *Ciele estetickej výchovy a ich konkretizácia* (Ziele der ästhetischen Erziehung und ihre Konkretisierung), SPN, Bratislava 1967. — Bohumil S. Urban, *Estetická výchova a vysoké školy* (Ästhetische Erziehung und die Hochschulen), SPN, Praha 1961. — Anton Macko u. a., *Estetická výchova mládeže* (Ästhetische Erziehung der Jugend), SPN, Bratislava 1962.

<sup>8</sup> E. A. Flerinová, *Estetická výchova* (Ästhetische Erziehung), *Pedagogika předškolního věku, Dědictví Komenského*, Praha 1950.

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

Н. А. Дмитриева, *Вопросы эстетического воспитания*, ГИИ, Москва 1955.

М. Ф. Овсянников и кол., *Эстетика*, ИПЛ, Москва 1966.

М. Ф. Овсянников, В. В. Ванслов, *Марксистско-ленинская эстетика*, Искусство, Москва 1966.

<sup>9</sup> Stefan Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWN, Warszawa 1962. Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

<sup>10</sup> Radovan Teodosić, *Estetsko vospitanje*, *Pedagogika, Zavod za izdavanje udžbenika*, Sarajevo 1963. — Leon Zlebnik, *Estetska vzgoja*, *Izbrana poglavja iz pedagogike*, *Državna založba Slovenije*, Ljubljana 1964.

<sup>11</sup> Ștefan Birsanescu, George Văideanu, *Educația estetică*, București 1961.



seiner Phantasie, seiner Gefühle und seines Willens, seiner Interessen und Einstellungen auf ästhetischem Gebiet. Zugleich wird die moderne ästhetische Erziehung immer mehr die aktive Ausnutzung ästhetischer Aspekte im gesamten Leben des Einzelnen verfolgen, und zwar in der Form eines künstlerischen Amateurismus, mittels der Durchsetzung ästhetischer Kriterien in der Umwelt, in der Arbeit, in Tätigkeiten, Handlungen und im Auftreten. Zum Endziel der ästhetischen Erziehung wird immer mehr eine ästhetisch entwickelte Persönlichkeit als Schöpfer der Welt nach ästhetischen Kriterien werden.

Man kann voraussehen, daß in der weiteren Entwicklung das Gebiet der künstlerischen Erziehung wesentliche Bereicherung erfährt. Zu den traditionellen Fächern, die schon in der ästhetischen Erziehung ihren festen Platz haben, wie der Literaturunterricht, die Musik- und Kunsterziehung, treten in einem weitaus breiteren Maße als bisher auch die Theater-, Film- und Tanzerziehung. Auch die ästhetische Erziehung auf dem Gebiet der angewandten bildenden Kunst, die eine bedeutsame Komponente des Lebensstilkomplexes der Gesellschaft darstellt, wird immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit gelangen; bisher stand sie in unserer ästhetischen Erziehung erheblich am Rande.<sup>12</sup> Wir können schließlich auch eine Weiterentwicklung der synthetischen Künste voraussehen, mit denen sich die ästhetische Erziehung gezwungenermaßen wird rechtzeitig auseinandersetzen müssen.

Im Prozeß der ästhetischen Erziehung wird schließlich auch sein Antizipationsaspekt wesentlich verstärkt werden. Auch wenn die ästhetische Erziehung weiterhin die wirkungsvollsten Wege suchen wird, auf denen das Gebiet der klassischen künstlerischen Schaffens zugänglich gemacht und nähergebracht werden könnte, wird sie auch die dringende Aufgabe nicht vernachlässigen können, den Einzelnen für das zeitgenössische und für das zukünftige kulturelle Leben vorzubereiten. Das bedeutet: den neuen schöpferischen Richtungen nicht aus dem Wege gehen, die künstlerischen Wertkriterien nicht an Hand des traditionellen Schaffens zu kodifizieren und eine wenigstens rezeptive Teilnahme an den aktuellen schöpferischen Bemühungen der Künstler zu ermöglichen.

Die Verwirklichung der angedeuteten Entwicklungstendenzen in der ästhetischen Erziehung wird allerdings nicht ohne die Schaffung breiter Voraussetzungen in der Schule, in den außerschulischen Erziehungsinstitutionen und in der gesamten Gesellschaft möglich sein. In erster Linie wird es um die Weiterentwicklung der Schulformen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit gehen. Wir denken dabei sowohl an die Stellung der speziellen ästhetisch-erzieherischen Fächer im Schulplan an den Schulen aller Grade (also auch an den Mittel-, Fach- und Hochschulen), als auch an eine neue Konzeption dieser Fächer und an eine neue Auswahl des in ihrem Rahmen den Schülern gebotenen Grundstoffes. Ästhetisch-erzieherische Aspekte werden zugleich auch in anderen Lehrfächern, besonders in den humanitären Disziplinen, in einem wesentlich breiteren Maße zur

---

<sup>12</sup> Vgl. z. B. den Aufsatz von Pavol Michalides „Úžitkové umenie, materiálna kultúra a výchova vkusu“ (Angewandte Kunst, materielle Kultur und Geschmacksbildung), *Estetická výchova mládeže*, SPN, Bratislava 1962, S. 141–157.

Geltung kommen. Eine größere Rolle als bisher sollten auch die Wahl- und Interessenformen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit im Rahmen des Unterrichts und in der erzieherischen Beschäftigung außerhalb der Schul- klassen einnehmen. Eine effektive ästhetische Schulerziehung setzt allerdings in einem weitaus größeren Ausmaß als bisher voraus, daß adäquate Voraussetzungen für die ästhetische Erziehung sowohl in der Ausstattung der Schulen, als auch in der Ästhetisierung der schulischen Umwelt und besonders in einer allseitigen, qualitativ guten Vorbereitung der Lehrer (und zwar nicht nur in ästhetisch-erzieherischen, sondern in allen Unterrichtsfächern) geschaffen werden.

Mit den Schulformen wird die komplexe ästhetisch-erzieherische Arbeit in der modernen Gesellschaft bei weitem nicht erschöpft sein. Zu der Grundlage, die in den allgemeinbildenden, Fach- und Hochschulen gelegt wird, tritt in einem weitaus breiteren Maße eine mannigfaltige, weitgehend individualisierte ästhetisch-erzieherische Tätigkeit in den freiwilligen Kunstschulen (Volkskunstschulen) und in kulturellen Einrichtungen. Neben diesen intentionalen ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen wird dann immer mehr die funktionale ästhetisch-erzieherische Wirkung der gesamten Umwelt, des Lebensstils, des kulturellen Lebens der Gesellschaft und des ganzen Netzes der Masseninformationsmittel zur Geltung kommen. Auch der Familienerziehung werden immer mehr Mittel für die ästhetische Erziehung der Kinder und der Jugend zur Verfügung stehen und es wird von der Vorbereitung und Orientierung der Eltern abhängen, ob sie in vollem Ausmaß ausgenutzt werden. Die ästhetische Erziehung, die zuerst nur in einem engen Rahmen als die Bekanntmachung der Jugend mit der Grundlagen der Kunst aufgefaßt worden ist, wird so zu einem wahrhaft integralen Bestandteil der Erziehung aller Mitglieder der Gesellschaft zu einer schöpferischen ästhetischen Einstellung zur Realität und erhält eine bedeutende Aufgabe beim Schaffen und bei der Entfaltung eines neuen, schönen und freudigen Lebensstils in der modernen Gesellschaft.

### **Die Entfaltung der ästhetischen Erziehung in den Kindergärten und auf den Grundschulen**

Auch wenn wir aus vielen Gründen in den nächsten Jahren eine breite Entfaltung der außerschulischen Formen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit voraussetzen können, sind wir der Meinung, daß die Schulen nach wie vor der Ort sein werden, der in der ästhetischen Entwicklung der Jugend die entscheidende Rolle spielen wird. Die effektiven Schulformen der ästhetischen Erziehung werden allerdings immer mehr eine entsprechende Basis in konkreten ästhetischen und künstlerischen Erfahrungen der Schüler erfordern, wie sie sowohl die Familie als auch vor allem das reiche kulturelle Leben der Gesellschaft und die breite Geltendmachung der ästhetischen Kriterien in allen Sphären des menschlichen Strebens bieten können und bieten sollten. Unter diesen Umständen wird den Schulen aller Stufen in der ästhetischen Erziehung neben der Aufgabe, einen genügenden Vorrat an farbigen und unmittelbaren ästhetischen Erfahrungen zu gewähren, die Hauptrolle darin zufallen, dieses Treibeis

von sehr oft undifferenzierten und fragmentarischen ästhetischen Erlebnissen der Schüler zu integrieren.

Wir sind der Ansicht, daß nur die Schule imstande ist, eine tiefere Verallgemeinerung, Klassifizierung und Systematisierung dieser Erfahrungen zu vollbringen und auf Grund theoretischer Verallgemeinerungen zur Bildung bewußter ästhetischer Urteile, Einstellungen, Interessen sowie Bedürfnisse heranzuführen. In dem komplexen und langfristigen Prozeß der ästhetischen Erziehung wird die Schule unserer Meinung nach vor allem die Funktion eines wichtigen Mittelgliedes darstellen: von den elementaren, größtenteils außerhalb der Schule gewonnenen ästhetischen Erfahrungen ausgehend wird sie mittels ihrer Gliederung, Rationalisierung und Generalisierung die Jugendlichen für eine tiefere, bewußtere und eingenommenerere Stellungnahme zu den ästhetischen Phänomenen im ganzen Leben der Gesellschaft vorbereiten.

Die ästhetische Erziehung auf einzelnen Schulstufen und -typen trägt zweifellos ihre spezifischen Züge, die durch das Alter und die Möglichkeiten der Schüler, das Profil der gegebenen Schule und nicht zuletzt auch das Profil der Lehrer (das vor allem vom Grad ihrer Vorbereitung für die ästhetische Erziehung abhängt) bedingt werden. Die Unterschiede zwischen den Schulen kommen sowohl in den Zielsetzungen und im Inhalt als auch in den Mitteln, Formen und Methoden der ästhetischen Erziehung zum Ausdruck. Allerdings ist es erforderlich zu sehen, daß es im System des einheitlichen Schulwesens immer nur um eine Modifikation des allgemeinen Modelles der ästhetisch-erzieherischen Arbeit geht, wo eine tiefgreifende Koordinierung sowie eine Zwischenstufenverbindung zu den Ausgangsforderungen des ganzen Systems gehören.

In unseren Erwägungen über einige Perspektiven der Schulformen der ästhetischen Erziehung stellen wir uns nicht zum Ziel, die ästhetisch-erzieherische Arbeit auf allen Schulstufen und -typen und ihre wahrscheinliche weitere Entwicklung allseitig zu charakterisieren, was auch über die Möglichkeiten und den Rahmen unserer Studie hinausginge. Wir wollten nur auf Grund der bisherigen Entwicklung und einiger gegenwärtigen Tendenzen, wie sie sich in der alltäglichen ästhetisch-erzieherischen Praxis auf den tschechoslowakischen Schulen bemerkbar machen, ausgewählte Probleme andeuten, die über kurz oder lang sowohl in der Konzeption als auch in den Formen und Methoden der ästhetischen Schulerziehung auf die Tagesordnung kommen.

Eine Bildungs- und Erziehungsinstitution, in der heutzutage die relativ besten Bedingungen für die ästhetische Erziehung gegeben sind, stellt ohne Zweifel der *Kindergarten* dar. Schon seit Anfang des 19. Jahrhunderts haben in der Vorschulerziehung ihre ersten Theoretiker und Gründer der Kindergärten, wie Robert Owen in England, Friedrich Fröbel in Deutschland, Jiří Vlastimír Svoboda in den tschechischen Ländern oder später Maria Montessori in Italien oder N. K. Krupskaja und E. A. Flerina in der Sowjetunion die ästhetisch-erzieherischen Aspekte dieser Erziehung hervorgehoben.

Die Probleme der ästhetischen Erziehung im Vorschulalter fesseln traditionell die Aufmerksamkeit der Allgemeinpädagogen sowie der Theoretiker der ästhetischen Erziehung. Die Hauptgründe für dieses Interesse

für die ästhetische Erziehung in den Kindergärten kann man einerseits darin erblicken, daß die Kinderwelt für eine an Gefühlen, Phantasie und schöpferischem Streben besonders reiche und mit den Bedürfnissen der Schönheit am engsten verbundene Welt gehalten zu werden pflegt, andererseits darin, daß sich der Kindergarten in der allseitigen Entfaltung der Kinder zum Unterschied von allen anderen Schulen nicht vorwiegend Bildungs-, sondern vor allem Erziehungsziele stellt. Der Kindergarten wird in der sozialistischen Pädagogik als eine komplexe Erziehungsinstitution konzipiert, die den Kindern ein entsprechendes harmonisches Lebensregime und eine reiche Sphäre der ersten Erfahrungen sichern soll, in denen eben Kunst und Schönheit eine untrennbare und wichtige Komponente darstellen. Für die Theoretiker der ästhetischen Erziehung ist also der Kindergarten ein Ort, dem sie immer wieder ihre Aufmerksamkeit zuwenden, denn sie sind sich sehr wohl dessen bewußt, daß er für die ästhetische Erziehung einen relativ viel größeren Raum bietet als jede beliebige der anderen Erziehungsinstitutionen in der heutigen Gesellschaft.

Schon eine flüchtige Analyse der Erziehungspläne für die Kindergärten in der CSSR enthüllt die Reichweite der Komponenten und Formen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, die hier zustande gebracht wird. Es sind hier praktisch alle Komponenten der Kunsterziehung vertreten: die Literaturerziehung (Vorlesen und künstlerisches Erzählen den Kindern, Rezitation und Dramatisierung), die Musik- und Tanzerziehung (Gesang, Musikhören, Bewegungen mit Musik), die bildende Kunsterziehung (Zeichnen, Malen, Modellieren sowie weitere bildende Elementartechniken, wie z. B. Ausschneiden, Aufkleben oder Zusammenlegen), die Theatererziehung (besonders in Form von Puppen- und Marionettentheater) und die Film-erziehung (Vorführung der Diafilme und der Zeichen-, Puppen- und der gespielten Kinderfilme). Reich entfaltet sich auch die ästhetisch-erzieherische Arbeit in der außerkünstlerischen Sphäre: die ästhetische Erziehung durch die Schönheit der Natur, des Milieus und der Tätigkeiten (Arbeits-, Sport- sowie Vergnügungstätigkeiten). Dabei überwiegt schon hinsichtlich der Eigenart des Vorschulalters der aktive Aspekt der ästhetischen Erziehung gegenüber dem rezeptiven.

Auch die Formen der ästhetischen Erziehung im Kindergarten sind sehr mannigfaltig. Die ästhetische Erziehung, wie sie theoretisch konzipiert wird, durchdringt das ganztägige Leben des Kindergartens; einerseits sind ihr einige geplante Beschäftigungen (in Muttersprache und Literatur, in der Musik- und Kunsterziehung) vorbehalten, andererseits kommt sie bei den Kinderspielen und Spaziergängen, durch die Wirkung des ganzen Schulumilieus, durch die Erfordernisse auf das Benehmen und Auftreten der Kinder (wie z. B. hinsichtlich des persönlichen Aussehens, der Formen des zwischenpersönlichen Verkehrs, der Sorge für die Ästhetik des Milieus, der Mahlzeiten usw.) sowie in den Augenblicken zur Geltung, die der Vergnügung und Freude der Kinder gewidmet sind.

Bei der angedeuteten Konzeption würde es scheinen, daß also in den Kindergärten jene Ziele im wesentlichen erreicht sind, die wir in den vorangegangenen Kapiteln behandelten, und zwar bei einer sehr bunten Palette von Mitteln, Formen und Methoden. Die Situation im Terrain zeigt

sich allerdings nicht so eindeutig. Die Aufgaben der ästhetischen Erziehung, die in den Plänen der Kindergärten sowie in zahlreichen methodischen Handbüchern und Artikeln ziemlich ausführlich ausgearbeitet sind, werden bei weitem nicht in allen Kindergärten und von allen Lehrerinnen verwirklicht. Das erste Hindernis bei ihrer Realisierung ist der Vorbereitungsstand der Lehrerinnen für diese anspruchsvolle Arbeit. Bei der komplex konzipierten Vorbereitung der gegenwärtigen Kindergärtenlehrerinnen in der CSSR zeigt sich, daß es fast über ihre Kräfte geht, alle Fächer, in denen sie die Kinder entfalten sollen, und alle entsprechenden Methodiken der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit den Kindern in genügendem Maß zu bewältigen. Das widerspiegelt sich bei der ästhetischen Erziehung darin, daß die Mehrheit der Lehrerinnen eine der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen in ihrer Arbeit bevorzugt, in der sie dann ziemlich gute Erfolge mit den Kindern aufweist. So konnten wir bei unserer Untersuchung einzelnen Kindergärten begegnen, wo die Kinder in der bildenden Kunst sehr gut geführt werden, in anderen wunderten wir uns wieder über den Gesang und das Interesse der Kinder für Musik oder über ihre Fähigkeit, gefühlsbetont und ausdrucksvoll zu erzählen. Auch wenn wir uns dessen bewußt sind, daß das System einer Lehrerin die Integration der Erziehungsarbeit im Kindergarten fördert, ist es der Erwägung wert, ob die Lehrerin in den Fällen, wo sie keine entsprechenden Voraussetzungen für die Erfüllung der Aufgaben aller Komponenten der ästhetischen Erziehung besitzt, nicht in einer ästhetisch-erzieherischen Disziplin die Hilfe eines die Kinder regelmäßig besuchenden Spezialisten (einer anderen Kindergartenlehrerin oder eines außerschulischen Fachmannes) ausnützen sollte.

In der gegenwärtigen ästhetisch-erzieherischen Praxis in den Kindergärten wirkt manchmal noch ein Umstand befremdend, und zwar ihre übermäßig utilitaristische Orientierung, der allerdings, wahrheitsgetreu sei es gesagt, oft auch die Grund- und Oberschule nicht entbehrt. Eben in der Kindergartenpraxis stößt man sehr oft auf jenes Verhältnis zur ästhetischen Erziehung, bei dem die ästhetischen Erscheinungen bloß als passende Mittel zur geistigen, sittlichen oder sprachlichen Entfaltung aufgefaßt werden. Bei vielen Kindergartenlehrerinnen sieht die ästhetische Erziehung etwa folgendermaßen aus: die Kinder lernen Verse vortragen, um ihre Aussprache zu verbessern; sie hören einem Märchen oder einer Erzählung zu, um ihren Vorrat an Vorstellungen über die Wirklichkeit zu erweitern, und sie reproduzieren diese, um sich ausdrücken zu lernen; sie singen ein Lied oder machen sich mit einem Bild bekannt, um daraus eine sittliche Belehrung mitzunehmen, wie man sich betragen soll. Man kann sich nicht wundern, daß bei einer solchen Konzeption auch bei der Auswahl des Materials für die ästhetische Erziehung die Wahl oft nicht auf künstlerisch erstrangige und den Kindern zugängliche Werke der Dichtung, der bildenden Kunst oder der Musik fällt, sondern auf didaktisierende, naiv belehrende und künstlerisch sehr wenig wertvolle, ja sogar wertlose Schöpfungen.

In dem Kapitel über die Bedeutung der ästhetischen Erziehung haben wir darauf hingewiesen, daß eine wirksame ästhetisch-erzieherische Arbeit auch eine Reihe von Begleitfunktionen erfüllt, die die anderen Erzie-

hungskomponenten, wie die Spracherziehung, die intellektuelle, die sittliche, die körperliche oder die Arbeitserziehung berühren. Darin sehen wir aber nicht ihren eigentlichen Sinn; der besteht darin, die komplexe ästhetische Einstellung der Kinder zur Wirklichkeit auszubilden und sie mit allen Sphären der Kunst und der Schönheit auf Grund ihrer Wahrnehmung, ihres Erlebens und ihrer aktiven Gestaltung vertraut zu machen. Alle anderen, ohne Zweifel wichtigen Funktionen der ästhetischen Erziehung muß man als Begleitfunktionen auffassen (denn ihr Zentrum liegt in anderen Erziehungskomponenten), wenn der ästhetische Aspekt trotz aller Arbeit mit Kunst und Schönheit nicht aus der Erziehung verschwinden soll.

Es entsteht die Frage, was also im Kindergarten vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung aus weiter zu tun ist. Die Antwort versuchen wir in einigen Grundthesen zusammenzufassen:

– In erster Reihe die vorausgesetzte und obenangeführte Konzeption der ästhetischen Erziehung in allen Kindergärten real zustande zu bringen.

– Die komplexe Ästhetisierung des ganzen Lebens der Kindergärten zu vertiefen und alle Komponenten der ästhetischen Erziehung in die Erziehungs- und Bildungsarbeit dieser Institution einzugliedern.

– Die Vorbereitung der Kindergartenlehrerinnen vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung aus wesentlich zu verbessern und in mehrklassigen Kindergärten über teils halbfachmännische ästhetisch-erzieherische Arbeit nachzudenken.

– Für das wichtigste halten wir aber die Forderung, das Kindergarten-netz dermaßen auszubauen, daß mindestens alle Kinder vom fünften Jahr an in dieser Erziehungsform aufgefangen werden können und in dieser Weise erste Grundlagen für spätere Schulformen der ästhetischen Erziehung sowie der Erziehung überhaupt bekommen.

– Schließlich wäre es erstrebenswert, die guten ästhetisch-erzieherischen Erfahrungen mancher Kindergärten (besonders in der außerkünstlerischen Sphäre) auch auf die Erziehungspraxis der Grundschulen zu erweitern.

An die ersten, durch die Familie und den Kindergarten gebotenen ästhetischen Erlebnisse knüpft die *Grundschule* (in der CSSR die einheitliche neunjährige Grundschule) an. Sie hat zum Ziel, der gesamten Jugend die allgemeine Grundbildung beizubringen, die durch Allseitigkeit, Komplexheit und enge Verbindung mit dem Leben und den Bedürfnissen der modernen Gesellschaft charakterisiert ist. Neben der Aufgabe, Grundlagen auf dem Gebiet der Wissenschaften und der Technik zu schaffen und neben der physischen, moralischen, politischen und Arbeitsentfaltung der Jugendlichen beruht ihre bedeutsame Aufgabe darin, feste Bildungs- und Erziehungsgrundlagen auch in der ästhetischen Sphäre zu vermitteln.

Analysiert man den Stundenplan dieser Schule, so stellt man fest, daß sie ziemlich günstige Voraussetzungen für die Erfüllung dieser Aufgabe bietet. Man findet hier alle drei ästhetisch-erzieherischen Lehrfächer (das Fach „Muttersprache“, in dessen Rahmen die Literaturerziehung und teilweise auch die Theater- und Filmerziehung realisiert werden, sowie die Fächer „Musik“- und „Kunsterziehung“), zahlreiche Möglichkeiten kommen auch in einigen weiteren Fächern vor (z. B. in Geschichte, Geogra-

phie, in der russischen Sprache, dem Schreiben, der Körpererziehung u. a.) und die allgemeinen ästhetischen Aspekte können in der ganzen Bildungs- und Erziehungsarbeit dieser Schule zur Geltung gebracht werden.

In der Weiterentwicklung auf dieser Schulstufe wird es sich deshalb wahrscheinlich nicht so um grundlegende Änderungen im Stundenplan und um die Einführung neuer, auf die ästhetische Erziehung der Jugend eingestellter Disziplinen handeln, als vielmehr um eine neue Konzeption der ästhetisch-erzieherischen Arbeit sowohl in den speziellen als auch in den übrigen Unterrichtsfächern, in den Betätigungen außerhalb des Unterrichts sowie im ganzen Wirken des Schulumilieus und des Lebensstils der Schule. Es wird sich als notwendig zeigen, darüber nachzudenken, ob die Auffassung der ästhetisch-erzieherischen Arbeit in den einzelnen Fächern der allgemeinen Konzeption der ästhetischen Erziehung entspricht, ob die Teilaufgaben dieser Fächer adäquat festgelegt sind und die innere sowie die zwischenfächliche Koordinierung der ästhetischen Erziehung gesichert ist sowie ob die Auswahl des Materials mit allen heutigen Kriterien im Einklang steht und das Streben der modernen Schule in sich widerspiegelt, einerseits von den reichen künstlerischen und ästhetischen National- sowie Welttraditionen auszugehen und andererseits die engste Verbindung der Schule mit der Gegenwart und den Perspektiven der Gesellschaft und besonders ihrer Kultur sicherzustellen. Die Lösung dieser zahlreichen Probleme wird sich gewiß in neuen Unterrichtsplänen sowie in neuen Lehrbüchern und Hilfsmitteln für die ästhetische Erziehung bemerkbar machen und in dieser Richtung sind wahrscheinlich recht weit reichende Änderungen zu erwarten.

Neben der neuen Konzeption der Lehrpläne, Lehrbücher und Hilfsmittel wird es in der weiteren Entwicklung der ästhetischen Erziehung auf den Grundschulen entscheidend sein, inwieweit es gelingt, diese Erziehungskomponente sowohl vom materiellen als auch vom Kadergesichtspunkt aus weit besser als bisher zu sichern. Es läßt sich nicht leugnen, daß die ästhetische Erziehung auf den Grundschulen hinsichtlich ihrer materiellen Sicherung in den vergangenen Jahren einen großen Fortschritt verzeichnet hat. Es wurden zahlreiche Bildmaterialien für die Literatur- und Musikerziehung sowie Kollektionen von künstlerischen Reproduktionen für Gespräche über die bildende Kunst, Serien von Diafilmen, Schallplatten und Tonbändern herausgegeben; es werden weitere Editionen von Literaturwerken für selbständige Hauslektüre der Schüler verlegt; es entwickeln sich einige technische Hilfsmittel für die Musikerziehung usw. Gleichzeitig sucht man auch in der Gesamtausgestaltung mancher Grundschulen nach tieferen Kontakten mit dem modernen Kunstgefühl und verläßt die traditionelle, wenig freundliche, ausdruckslose und manchmal sogar an den Kasernenstil erinnernde Adaptierung der Schulgebäude, Lehrzimmer und anderer Zweckräume.

Trotz der offenbaren Erfolge sind wir der Meinung, daß ohne eine weitere Sicherung optimaler materieller Voraussetzungen kein Fortschritt in der ästhetischen Erziehung auf den Grundschulen denkbar ist. Durch eine neue architektonische Adaptierung und durch neue Lösung des inneren Mikroklimas wird die Schule (und das gilt für Schulen aller Stufen) gezwungen sein, manche erstarrten Gewohnheiten zu überwinden und

auf die Ebene der modernen Architektur der Kultureinrichtungen und des Wohnungsinterieurs zu gelangen.

Einen besonderen Engpaß stellen die Speziallehrzimmer für die ästhetisch-erzieherischen Fächer dar, die durch ihre adäquate Ausstattung und Adaptierung die optimale Konzentrierung zur künstlerischen Arbeit und zum Erleben und Analysieren der Kunstwerke möglich machen sollten. Es wird notwendig, einen Zustand am schnellsten zu überwinden, wo z. B. für die Musikerziehung auf vielen Grundschulen bisher weder ein spezielles Musiklehrzimmer noch ein Musikinstrument und weitere Ausrüstung (wie ein Musikschrank mit einer entsprechenden Diskothek, ein Tonbandgerät mit einer Phonothek, Bild- und Notenmaterial, graphische Wandtafeln usw.) zur Verfügung stehen. Auch die weitere Entwicklung der Kunsterziehung ist ohne speziell eingerichtete und mit einem Fundus von Modellen, Vorbildern und passenden Reproduktionen der Kunstwerke ausgestattete Zeichensäle schwer vorzustellen. Die Vertiefung der Literaturerziehung wird gleichfalls über kurz oder lang ein spezialisiertes und entsprechend adaptiertes Arbeitszimmer für dieses Lehrfach erforderlich machen. Aber auch bei der Ausrüstung der Lehrzimmer für übrige Fächer, sofern in ihrer Arbeit die ästhetische Erziehung in vollem Maße zur Geltung kommen soll, muß man die ästhetischen Aspekte mehr als bisher in Betracht ziehen. Neben der eigentlichen Ausstattung der Schule für die ästhetische Erziehung wird es notwendig sein, Editionen passender Materialien (Bücher, Bilder, Diafilme und Filme, Schallplatten, Tonbänder usw.) weiter zu entfalten, die die erforderliche Vielfältigkeit, Vielfarbigkeit, Anschaulichkeit, Induktivität sowie Emotionalität der ästhetisch-erzieherischen Arbeit möglich machen werden.

All diese materielle Sicherung der ästhetischen Erziehung auf Grundschulen würde ihre Wirkung verfehlen, wenn man nicht gleichzeitig auch die personelle Sicherung dieser Erziehungskomponente löste. Es geht im wesentlichen um drei miteinander verbundene Probleme: das Niveau der Fachlehrer der ästhetisch-erzieherischen Disziplin in der 6. bis 9. Klasse, das der Lehrer in der unteren Grundschule (in der 1. bis 5. Klasse) vom Standpunkt dieser Lehrfächer aus und die Vorbereitung aller Lehrerschaft zur Geltendmachung der allgemeinen ästhetisch-erzieherischen Prinzipien in der ganzen Erziehungsarbeit der Schule.

Die Grundvoraussetzung für ein qualitativ höheres Niveau dieser Vorbereitung wurde dadurch geschaffen, daß die ganze Lehrerausbildung auf die Universitäten übertragen worden ist (auf spezielle pädagogische Fakultäten), wobei vom Schuljahr 1967/68 an diese Vorbereitung acht Semester des internen Studiums (d. h. vier Jahre lang) dauert. Beim Studium der Lehrer, die sich in einem ästhetisch-erzieherischen Lehrfach spezialisieren, wird es sich vor allem um ein höheres Niveau der ästhetischen, kunsthistorischen und -theoretischen Bildung sowie der praktischen künstlerischen Vorbereitung (in den bildenden, den musikalischen Gesangs- und Instrumental- sowie in den literarischen Reproduktions- und Schaffensfertigkeiten) handeln. Eben die letzte Komponente wollen wir sehr hervorheben, denn, wie wir es schon in einem anderen Zusammenhang angedeutet haben, bilden jene Fälle keine Ausnahme, daß ein Lehrer-Spezialist nicht einmal imstande ist, den Schülern eine Probe



(weder durch Gesang oder Instrumentalspiel noch durch Rezitation oder künstlerisches Vorlesen) vorzuführen. Ein besonderes Problem entsteht in den speziellen ästhetisch-erzieherischen Fächern in der 1. bis 5. Klasse der Grundschule, wo das System eines Klassenlehrers realisiert wird. Auch hier bietet sich, ähnlich wie in Kindergärten, die Lösung im halbtagebuchmännischen Unterricht an.

Ungelöst bleibt bisher die Frage der Vorbereitung aller Lehrerschaft der Grundschule für die Erfüllung der allgemeinen ästhetisch-erzieherischen Aufgaben in allen Lehrfächern. Das bestehende System der Lehrerbildung bietet nicht genug Anlässe dafür, daß alle Lehrer eine ästhetische und künstlerische Grundbildung gewinnen, sich die nötigen künstlerischen Fertigkeiten und Gewohnheiten aneignen und sich gleichzeitig auch in der Theorie der ästhetischen Erziehung der Jugend ausbilden können. Hier ist ohne Zweifel einer der Hauptgründe dafür zu suchen, daß die Erfordernisse der ästhetischen Erziehung in der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule nicht genügend zur Geltung kommen, und in dieser Hinsicht wird es notwendig sein, mit Beschleunigung Abhilfe zu schaffen und Vervollständigung anzustreben.

Analysiert man schon die Hauptfragen, die im Zusammenhang mit der ästhetischen Erziehung auf der Grundschule gelöst werden müssen, kann man sich endlich dem Problem des methodischen Niveaus der Erziehungsarbeit der Lehrer auf diesem Gebiet nicht entziehen. Diesbezüglich enthüllte unsere Untersuchung beunruhigende Mängel sowohl in der Auffassung der ästhetisch-erzieherischen Arbeit bei einzelnen Grundschullehrern, als auch in ihrer Methodik der Erziehungsarbeit mit den Jugendlichen. Analog wie in Kindergärten trifft man auch auf Grundschulen sehr oft eine einseitige Lehrauffassung der ästhetischen Erziehung sowie ihre übermäßige Utilitarisierung an. Weiter macht es im Terrain stutzig, daß die ästhetische Erziehung oft der Anschaulichkeit, Emotionalität und Planmäßigkeit entbehrt, daß die Koordinierung zwischen den ästhetisch-erzieherischen Fächern untereinander sowie zwischen diesen und den übrigen Fächern zu gering ist und daß oft die Pflege der aktiven ästhetischen Entfaltung der Schüler vernachlässigt wird (ein vorwiegend rezeptiver Zutritt überwiegt besonders in der Literaturerziehung, aber auch in der Musikerziehung vermehrt er sich allmählich). Man darf auch die Unterschätzung der Sprachkultur, der Ästhetik des Auftretens und Aussehens der Lehrer sowie der Ästhetik des Milieus nicht verschweigen. Es geht gewiß um eine Widerspiegelung einiger Mängel in der Lehrerbildung, aber auch darum, daß dieser Erziehungskomponente nicht immer planmäßige methodische Pflege und Aufmerksamkeit seitens der Schulleitungsorgane gewidmet wurde. Diesen Zustand zu überwinden, halten wir für die Hauptaufgabe der Grundschule in den nächsten Jahren.

### **Die Entfaltung der ästhetischen Erziehung auf den Schulen des zweiten Zyklus und auf den Hochschulen**

Kindergärten und Grundschulen können in der ästhetischen Erziehung der Jugend nur die ersten Grundlagen schaffen. Das ist durch begrenzte Altersmöglichkeiten, bisher unentwickelte Fähigkeiten und ungenügende

Lebenserfahrungen der Kinder bedingt. Eben in der Zeit des Heranreifens – in der Etappe der *Schulen des zweiten Zyklus* – kommt es zu einer intensiven Entfaltung der Fähigkeiten, thematisch sowie formal wesentlich anspruchsvollere Kunstwerke als auch die ästhetische Seite der umgebenden Realität adäquat zu begreifen. Intensiv wachsen die Lebenserfahrungen der Jugendlichen sowie ihre Orientierung in der Geschichte an (ohne die es unmöglich ist, die Mehrheit der Kunstwerke völlig zu begreifen) und das Problem der zwischenmenschlichen Beziehungen sowohl breit gesellschaftlicher als auch intimer Natur gelangt in den Vordergrund ihres Interesses.

Eben in dieser Zeit vollendet sich auch das moral-politische Profil der Schüler und es werden ihre Einstellungen zur Gesellschaft und zum Volk, seinen fortschrittlichen historischen Traditionen und seinen Perspektiven sowie Einstellungen zu anderen Menschen, zum anderen Geschlecht und zur Ehe und Familie gebildet. Die Geschichte der Moralerziehung liefert einen anschaulichen Beweis dafür, wie die Wirkung verschiedener Vorträge und Gespräche über dieses Thema sowie verschiedener Organisationsmaßnahmen in dieser Erziehungssphäre beschränkt ist. Immer klarer zeigt sich eben das Kunstwerk als starker Faktor bei der Gestaltung individueller ethischer Vorstellungen, Begriffe und Ideale, sittlicher Einstellungen und Benehmensformen der heranwachsenden Jugend.

Welche Grundlagen bieten eigentlich die Schulen des zweiten Zyklus in dieser Hinsicht? Die relativ größten Möglichkeiten sind der Literaturbildung und -erziehung gegeben, denn nur dieses Lehrfach hat obligatorische Unterrichtsstunden im Stundenplan aller Schulen dieses Zyklus. Im Literaturunterricht wurden allmählich einige progressive Konzeptionsgrundaspekte durchkämpft, die allerdings in der bisherigen Praxis nicht immer in genügendem Maß realisiert werden. Wir denken dabei vor allem an die Forderungen, das lebende Literaturwerk zum Zentrum der Erziehungsarbeit zu machen, die Nationalliteratur mit Erfahrungen aus den bedeutendsten Werken der Weltliteratur zu verbinden und auch die Grundbelehrung über die am meisten verbreitete Kunst, d. h. den Film und über die Theaterkunst in den Lehrplan einzugliedern. Auch wenn diese im Rahmen des Literaturunterrichts gebotene Grundlage zahlreiche Mängel aufweist (wie die Überschätzung der Kenntnisse im Vergleich mit den unmittelbar emotionalen ästhetischen Erlebnissen, ein oft historisierender Charakter des Zutritts zur Literatur, eine ungenügende Berücksichtigung der Weltliteratur und der Zusammenhänge der literarischen Kunst mit anderen Kunstgattungen usw.), stellt sie wenigstens eine Ausgangsbasis für weitere außerunterrichtliche und außerschulische Formen der ästhetische Erziehung dar.

Ganz außerhalb des Programms des obligatorischen Unterrichts steht aber auf den Schulen des zweiten Zyklus in der ČSSR die umfangreiche Sphäre der bildenden Kunst, der Musik und des Tanzes. Es liegt voll am guten Willen der Lehrer der Muttersprache und Literatur oder der Geschichte, beziehungsweise auch anderer humanitären Lehrfächer, inwieweit sie auch diese wichtigen Kultursphären erwähnen und auch Werke dieser Kunstgattungen sowie einige ästhetische Aspekte der außerkünstlerischen Realität in einer sinnlich anschaulichen Form den Schülern nä-

herbringen. Die fakultativen ästhetisch-erzieherischen Disziplinen, die in den Stundenplan der allgemeinbildenden Oberschule eingegliedert wurden, sind bisher in der Erziehungspraxis häufig nicht realisiert.

Wir wollen damit keineswegs die verschiedensten außerunterrichtlichen und außerschulischen Formen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit unterschätzen, aber die bisherigen Erfahrungen zeigen klar, daß diese emotional oft sehr wirksamen Formen vor allem die Möglichkeit geben, den Schülern einzelne isolierte Kunsterlebnisse beizubringen. In der ästhetischen Erziehung handelt es sich aber um viel mehr: Den Jugendlichen ein synthetisches Grundbild der künstlerischen Kultur des eigenen Volkes sowie der Weltkunst zu bieten, und zwar sowohl der gegenwärtigen als auch der klassischen, ohne die man das Moderne nicht völlig begreifen und einschätzen kann. Es ist allerdings nötig, in der ästhetischen Erziehung jedes Theoretisieren zu vermeiden; gleichzeitig ist aber auch das zweite Extrem, die Unterschätzung einer systematischen allgemein künstlerischen und ästhetischen Bildung zu überwinden.

Die sozialistische Pädagogik kritisiert mit voller Berechtigung den Utilitarismus einiger bürgerlichen pädagogischen Konzeptionen, besonders den typischen Utilitarismus der anglo-amerikanischen Pädagogik (von Locke über Spencer bis zu Dewey), der die Kunst als eine Angelegenheit des „persönlichen Vergnügens“ aus dem Bildungs- und Erziehungssystem praktisch ausschließt. Es ist aber nötig, aus dieser gewiß berechtigten Kritik auch Konsequenzen für die Konzeption der Schulen des zweiten Zyklus zu ziehen, die sich nicht nur in theoretischen Postulaten, sondern auch in den Stunden- und Lehrplänen dieser Schulen widerspiegeln sollten. Dabei ist zu betonen, daß es uns um ein solches Modell der ästhetisch-erzieherischen Arbeit geht, in dem der ideelle, gnoseologische und ethische Aspekt im ersten Plan unseres Interesses steht, auch wenn wir den technisch-formalen Aspekt der Kunst besonders auf den Schulen des zweiten Zyklus bei weitem nicht unterschätzen wollen.

In unseren Erwägungen hoben wir die kunsterzieherische Seite der ästhetischen Erziehung hervor. Das ist kein Zufall. Wir wollten keineswegs die Rolle des ästhetischen Aspektes im Leben der Schulen des zweiten Zyklus bagatellisieren. Das gleichzeitige Streben nach einem neuen ästhetischen Milieu der Schule sowie nach dem Geltendmachen der ästhetischen Aspekte in der Arbeit, den Tätigkeiten, den Zwischenbeziehungen und Einstellungen der Schüler muß man immer als richtig einschätzen. Bei der Lösung dieser bedeutsamen Probleme sollen wir aber nicht in Selbstzufriedenheit verfallen, daß wir für die ästhetische Erziehung der Jugendlichen schon genug getan haben. Der Hauptmangel, der eine Änderung erfordert, beruht auf diesen Schulen vor allem in der Sphäre der allgemeinen künstlerischen Grundbildung und -erziehung der Schüler. Zu seiner Überwindung wird es dann notwendig sein, über einige perspektive Maßnahmen nachzudenken.

Wir sind der Meinung, daß es am besten wäre, vor allem den Anteil der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen im Stundenplan der Schulen des zweiten Zyklus zu verstärken. Hier bieten sich einige Lösungsmöglichkeiten an:

– Den Literaturunterricht um Grundkapitel aus den Gebieten der Welt-

literatur, der bildenden Kunst und der Musik sowie des Films und Theaters zu erweitern und eine entsprechende Fachvorbereitung der Lehrer der Muttersprache und Literatur zu sichern.

– Im Rahmen des Geschichtsunterrichts einzelne Kapitel über die Entwicklung der Kunst (vor allem der neuzeitlichen) wesentlich zu vertiefen, und zwar in der Form typischer Beispiele (denn es handelt sich weniger um verbale Aneignung gewisser Daten, als vielmehr um unmittelbares Wahrnehmen und adäquates Begreifen der Hauptkunstwerke).

– In den Stundenplan der Schulen des zweiten Zyklus neben der Literatur (mit dem Film und Theater) auch die Musik und die bildende Kunst einzugliedern.

– Voraussetzungen für eine allmähliche Einführung des Lehrfaches „Ästhetische Erziehung“ zu schaffen.

Diese letzte Lösung des Problems halten wir von vielen Gesichtspunkten aus für die folgerichtigste. Ihren Vorzug sehen wir darin, daß die Jugend die Kunst in einer Synthese kennenlernte und daß gewisser Ressortismus der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen dadurch überwunden wäre. Die Problematik der Kunst ist in mancher Hinsicht einheitlich (z. B. die des ideellen Wertes, des Inhalts und der Form, des Stils usw.) und auch in der Sphäre der Ausdrucks-, Kompositions- und Interpretationsmittel gibt es viele Übereinstimmungen und Analogien. Das neue Lehrfach würde bei der ästhetisch-erzieherischen Arbeit folgerichtig vom unmittelbaren Kennenlernen der Kunstwerke ausgehen und die theoretischen Kenntnisse in einem für das Begreifen ästhetischer und künstlerischer Probleme erforderlichen Minimum konzentrieren. Den eventuellen Mangel an Lehrern für diese Disziplin könnte man in einigen Jahren leicht beheben. Die philosophischen Fakultäten wären imstande, eine solche Vorbereitung der Lehrer im Rahmen des bestehenden Systems mit Erfolg durchzuführen (am besten in der Kombination Muttersprache – Ästhetische Erziehung), bei den Studenten trifft man für ein solches Studium genug Interesse an und die Absolventen dieses Studiums könnten auch außerhalb der Schulen des zweiten Zyklus in verschiedenen Kulturinstitutionen eine entsprechende Betätigung finden.

Die Verstärkung der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen wird allerdings die komplizierte Problematik der ästhetischen Erziehung der Heranwachsenden noch nicht lösen. Die zweite wichtige Grundaufgabe wird darin bestehen, den ästhetischen Aspekt in allen Lehrfächern auf den Schulen des zweiten Zyklus (und zwar sowohl in den Lehrfächern allgemeinbildenden Charakters als auch in den fachmännisch orientierten) zu vertiefen und die ästhetischen Gesichtspunkte im Leben dieser Schulen (d. h. in ihrer Adaptierung, ihrem Lebensregime sowie in den Anforderungen an die Schüler und Pädagogen) zur Geltung zu bringen. Gleichzeitig zeigt sich immer dringender die Notwendigkeit, die außerunterrichtlichen und außerschulischen Formen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit auf der Basis systematischer ästhetischer Entfaltung in obligatorischen ästhetisch-erzieherischen Disziplinen wesentlich zu erweitern. Die außerunterrichtlichen und außerschulischen Formen der ästhetischen Erziehung werden vor allem eigene künstlerische Gefühlserlebnisse der Schü-

ier sichern, im Unterricht wird dann ihre Synthetisierung und Integration verwirklicht werden.

Für die Realisierung der Ziele der ästhetischen Erziehung in der Gesellschaft gewinnt die Lösung der Probleme dieser Erziehung auf den *Hochschulen* immer mehr an Bedeutung. Die Hochschulen (in diesem Zusammenhang denken wir sowohl an die Universitäten und die technischen und landwirtschaftlichen Hochschulen als auch an die künstlerisch orientierten) bereiten Gruppen von Spezialisten vor, deren Tätigkeit in der Gesellschaft mit den in den vorausgegangenen Kapiteln angedeuteten ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen sehr eng verbunden sind.

In erster Reihe sind die auf den Kunsthochschulen ausgebildeten Künstler zu nennen, die durch ihre Schöpfungsarbeit die Ausgangsvoraussetzungen für die ästhetische Erziehung schaffen und durch ihre Tätigkeit unmittelbar und aktiv in die ästhetische Erziehung in der Gesellschaft eingreifen. Neben diesen nehmen vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung aus einen immer bedeutenderen Platz die Theoretiker der Ästhetik und der einzelnen Kunstwissenschaften ein, deren Fachtätigkeit, besonders die kritische, publizistische und Popularisierungsarbeit — ob sie sich dessen bewußt sind oder nicht — auch eine bedeutsame ästhetisch-erzieherische Rolle spielt.

Eine riesige Gruppe von Hochschulabsolventen bilden die Lehrer aller Stufen der allgemeinbildenden sowie der Fachschulen, in deren Macht es liegt, soweit sie dafür entsprechend vorbereitet sind, zahlreiche Aufgaben der ästhetischen Erziehung der Jugend in den Schulen unmittelbar zu verwirklichen. Endlich erziehen die Hochschulen einen großen Umkreis von Spezialisten, die in die Produktion und auf die verschiedensten Arbeitsorte gehen, wo sie die ästhetischen Aspekte in der Technik, im Milieu, in der Arbeit und in den zwischenmenschlichen Beziehungen auch zur Geltung bringen können und es immer mehr tun sollten. Auch bei dieser Hochschulstudentengruppe wird es weiterhin nicht möglich sein, die ästhetischen Gesichtspunkte ganz außer acht zu lassen.

Der ästhetischen Erziehung kommen auf den Hochschulen unserer Meinung nach die zwei folgenden bedeutendsten Funktionen zu: einerseits die ästhetische Bildung und Erziehung der Studenten zu vollenden, ihre ästhetischen Erfahrungen und Kenntnisse zu integrieren und zur Ästhetisierung ihres Lebensstils beizutragen, andererseits die Studenten für die Erfüllung der ästhetisch-erzieherischen Aufgaben und zur Durchsetzung ästhetischer Aspekte auf ihren künftigen Arbeitsorten vorzubereiten. Wenn die erste Aufgabe die Vollendung der ästhetischen Bildung und der ästhetischen Kultur des Individuums darstellt, so wird die zweite zum Bestandteil der beruflichen Vorbereitung des Studenten und ist von großer gesellschaftlicher Tragweite. Es ist gewiß nicht notwendig hinzuzufügen, daß es sich mehr um eine Perspektive als um den heutigen Stand handelt, daß sich bisher viele Hochschulen dieser wichtigen erzieherischen Rolle bei weitem nicht in ihrer ganzen Breite bewußt sind.