

Jůva, Vladimír

## **Die Methodologischen Probleme der Theorie der ästhetischen Erziehung**

In: Jůva, Vladimír. *Die ästhetische Erziehung der Jugend*. I. Vyd. 1. Brno:  
Universita J.E. Purkyně, 1967, pp. 7-32

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/119903>

Access Date: 19. 12. 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.

# I

## DIE METHODOLOGISCHEN PROBLEME DER THEORIE DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

Einer der charakteristischen Wesenszüge der in den wissenschaftlichen Fächern verlaufenden neuzeitlichen Entwicklung ist einerseits die Differenzierungs-, andererseits die Integrationstendenz. Im Rahmen der traditionellen Fächer entstehen auf Grund der aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaftsentwicklung, sowie infolge neuer Entdeckungen und Forschungsmethoden neue wissenschaftliche Disziplinen. Durch eine Aufgliederung der Teilprobleme der selbständigen Disziplinen gelangen die einzelnen Wissenschaften über Detailbeschreibungen und Ursachenanalysen zu einer tieferen Erkenntnis der inneren Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten der untersuchten Realität.

Dieses Herangehen an die Erforschung der Wirklichkeit ist für die Weiterentfaltung der einzelnen Wissenschaften zwar notwendig, birgt aber die ernste Gefahr der Atomisierung von wissenschaftlichen Problemen und einer mosaikartigen Betrachtung der komplexen Realität in sich. Das Außerachtlassen des synthetisierenden Herangehens an die Wirklichkeit kann unter Umständen zu einseitigen theoretischen Schlußfolgerungen führen, die aus allzu engen Gesichtspunkten hervorgehen und für die Praxis mithin kaum anwendbar sind. Dieser fehlende Differenzierungsprozeß bei der Entfaltung der Wissenschaften wird durch das gleichzeitige Streben nach Integration wettgemacht, das in mehrfacher Hinsicht zutage tritt, so in der Betonung der Aufgabe, die den Allgemeindisziplinen im Rahmen der einzelnen Wissenschaften zukommt, in der Entstehung zwischenfachlicher Disziplinen, ferner in der Stärkung der Analyse von zwischenfachlichen Beziehungen und als Teamwerk zur Lösung zahlreicher Probleme.

Ein solcher Differenzierungs- und Integrierungsprozeß tritt uns auch in der Pädagogik entgegen. Das Streben um tiefgreifendere Analyse des komplexen Erziehungsprozesses sowie die Behandlung der Erziehungsprobleme unter verschiedensten Aspekten führen zwangsläufig dazu, daß eine Reihe von pädagogischen Teildisziplinen aufkamen und aufkommen, die heute bereits ein kompliziertes System der pädagogischen Wissenschaften ausmachen. Ein typisches Beispiel für eine derart relative Verselbständigung innerhalb des Rahmens der pädagogischen Wissenschaften bildet die Theorie der Körpererziehung, die gegenwärtig — im Zusammenhang mit der intensiven Entfaltung der Körperkultur und des Sports — nicht nur auf der allgemeinen Ebene, sondern auch in dem ganzen System von weiteren methodischen Teildisziplinen ausgearbeitet wird.

Ein analoger Prozeß macht sich auch in der Entwicklung anderer Kom-

ponenten der Erziehung (in der Theorie der Moral- und Arbeitserziehung) bemerkbar und in markanter Weise tritt er auch in der Theorie der ästhetischen Erziehung zutage. Während früher manche ästhetisch-erzieherischen Probleme nur im Rahmen der allgemeinen Pädagogik gelöst wurden, können wir seit Anfang des XX. Jahrhunderts und besonders in den letzten Jahrzehnten ein weltweites Streben nach relativer Verselbständigung der Theorie der ästhetischen Erziehung im Rahmen der pädagogischen Wissenschaften verfolgen; das äußert sich unter anderem auch darin, daß eine Reihe von selbständigen synthetischen sowie monographischen Arbeiten entsteht, die der Problematik dieser Erziehungskomponente gewidmet sind.

Die Tendenz, die Theorie der ästhetischen Erziehung als eine selbständige Teildisziplin der Pädagogik aufzufassen, wird durch mehrere Momente bewirkt. Die Theorie der ästhetischen Erziehung hat ihren spezifischen Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung, der darin liegt, den Menschen zu einer ästhetischen Einstellung zur Realität zu erziehen. Diese Erziehung bildet den Inhalt nicht nur allein der Pädagogik, denn manche Probleme werden auch im Rahmen der Ästhetik und der einzelnen Kunstwissenschaften unter Mitwirkung weiterer Wissenschaftszweige (Psychologie, Soziologie, Physiologie) gelöst. Auch die Untersuchung der ästhetisch-erzieherischen Problematik hat angesichts der Eigenart ästhetischer Erscheinungen neben den gemeinsamen Zügen der pädagogischen Forschung ihre spezifischen Aspekte. Es wäre unangebracht, den Bestrebungen nach relativer wissenschaftlicher Emanzipation der Theorie der ästhetischen Erziehung entgegenzuwirken, denn sie stellen den einzigen Weg dar, um zu einer tieferen und allseitigeren Analyse des ästhetisch-erzieherischen Prozesses und zu einer konkreteren Lösung der Grundprobleme dieser Erziehungskomponente zu gelangen.

Die Ausarbeitung einer Theorie der ästhetischen Erziehung erscheint gegenwärtig höchst aktuell. Die ästhetische Erziehung als eine der wichtigsten Komponenten der harmonischen, allseitigen Erziehung des Menschen gewinnt in der Gesellschaft ständig an Bedeutung. Die ökonomische, soziale sowie kulturelle Entwicklung der modernen Gesellschaft, die Überwindung der Klassendifferenzierung, die Steigerung des Lebens- und Bildungsniveau der Werktätigen schaffen Voraussetzungen dafür, daß die Masse der Bevölkerung die Werte der klassischen sowie der modernen Kunst näher kennenlernen kann. In manchen Ländern werden beträchtliche Mittel aufgewandt, um die bedeutenden Werke der National- und Weltkunst zugänglich zu machen und ein ganzes Netz von kulturellen Einrichtungen aufzubauen. Ästhetische Gesichtspunkte setzen sich auch in der Errichtung von Betrieben und Siedlungen, in der Produktion und im gesamten Leben der Gesellschaft und des Einzelnen durch.

Diese materiellen und kulturellen Voraussetzungen der ästhetischen Erziehung, dieser „Sozialisierung der Kunst“, wie sie anfangs unseres Jahrhunderts der bedeutende tschechische Ästhetiker Otakar Hostinský nennt,<sup>1)</sup> müssen gleichzeitig durch systematische ästhetisch-erzieherische

---

<sup>1)</sup> Otakar Hostinský, *O socializaci umění* (Über die Sozialisierung der Kunst), Dědictví Komenského, Praha 1903.

Arbeit potenziert werden. Um der Kunst und Schönheit volle Geltung zu verschaffen, ist es erforderlich, eine zielstrebige Erziehung des adäquaten Wahrnehmens, Verstehens, emotionellen Erlebens und der Wert-einschätzung sowohl von Kunstwerken als auch der Schönheit in Natur, Arbeit und im Leben, die Entfaltung der künstlerischen Fähigkeiten sowie die Kultivierung des Benehmens und Handelns der Gesellschaftsglieder zu sichern. Das Niveau der ästhetischen Erziehung bedingt die kulturelle Weiterentwicklung der Gesellschaft sowie die Intensität ihres künstlerischen Lebens und die Durchsetzung ästhetischer Momente im Alltagsleben. Von der Qualität und Wirksamkeit der ästhetisch-erzieherischen Arbeit hängt gleichzeitig die ideelle, intellektuelle und gefühlsmäßige Entfaltung der Gemeinschaftsmitglieder, ihr ästhetisches Empfinden und die Kultur der Persönlichkeit ab. Im Zusammenhang mit der Frage der Freizeitgestaltung des Menschen der modernen Gesellschaft tritt die Notwendigkeit, die Probleme der ästhetischen Erziehung zu lösen, dringendst in den Vordergrund.

### **Gegenstand der Theorie der ästhetischen Erziehung**

Die ästhetische Erziehung führt die Jugend auf dem Gebiete der Erscheinungen und Tätigkeiten, mit denen sich eine der Gesellschaftswissenschaften, die Ästhetik befasst, zur Entfaltung. Wenn man den ästhetisch-erzieherischen Prozeß analysiert — sofern man die grundlegende Forderung der Ästhetik, ihre Wissenschaftlichkeit, nicht übersehen will —, kann man im Sinne des tschechischen Theoretikers der Pädagogik Otokar Chlup „an die Erkenntnisse, die durch die Ästhetik in ihrer wissenschaftlichen Entwicklung gewonnen wurden, nicht vorbeigehen“. <sup>2)</sup> Die Analyse des Gegenstandes der Ästhetik und ihrer grundlegenden Problematik hilft der Pädagogik, Ziele und Aufgaben der ästhetischen Erziehung festzulegen.

In der Auffassung der Ästhetik als Wissenschaft tritt uns eine engere und eine breitere Konzeption entgegen. Der bulgarische Ästhetiker Todor Pawlow versteht unter Ästhetik „eine allgemeine Kunsttheorie“. <sup>3)</sup> Eine ähnliche Erklärung für den Begriff der Ästhetik liefert das sowjetische „Kleine philosophische Lexikon“, das die Ästhetik als „Kunstwissenschaft, Kunsttheorie bezeichnet, die die Fragen des Wesens der Kunst und ihrer Beziehungen zur Wirklichkeit, die Methoden künstlerischer Arbeit, die Kriterien des kunstgerechten Schaffens, sowie die Gattungen und Genres der Kunst untersucht“. <sup>4)</sup> Diese Auffassung, deren Wurzeln bereits in Hegels Ästhetik zu finden sind, hebt ein wichtiges Problem der ästhetischen Theorie hervor, das Problem der Kunst, übersieht aber sowohl die be-

---

<sup>2)</sup> Otokar Chlup, *O estetické výchově* (Über die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956, S. 7.

<sup>3)</sup> Todor Pavlov, *Základní otázky estetiky* (Grundfragen der Ästhetik), SNPL, Praha 1953, S. 14 u. w.

<sup>4)</sup> *Stručný filosofický slovník* (Kleines philosophisches Lexikon), SNPL, Praha 1955, S. 131.

deutungsvolle Problematik der außerhalb der Kunst liegenden ästhetischen Erscheinungen als auch die der Schönheit und der ästhetischen Kategorien.

Der tschechische Ästhetiker Antonín Sychra definiert die Ästhetik als „Wissenschaft von den Gesetzen der Schönheit in und außerhalb der Kunst, von den allgemeinen Gesetzen der realistischen Wiedergabe und ihrer Entwicklung und von der Sendung der Kunst in der Gesellschaft als einer Kraft, die die Gefühle, die Gedanken und den Willen des Volkes organisiert“.<sup>5)</sup> Seine Definition knüpft an Hostinskýs Konzeption der Ästhetik als der „Wissenschaft vom Schönen und von der Kunst“<sup>6)</sup> an und ihre positive Seite ist darin zu erblicken, daß sie die Problematik der Schönheit auch in der außerkünstlerischen Sphäre, sowie die Problematik der künstlerischen Wiedergabe unterstreicht und die gesellschaftliche Rolle der Kunst hervorhebt.

Mirko Novák versteht unter Ästhetik die „Wissenschaft vom Schönen als subjektivem Tiefenreflex der objektiven Wirklichkeit im gesellschaftlichen und individuellen Bewußtsein und seinen Äußerungen in und außerhalb der Kunst“.<sup>7)</sup> Er lenkt die Aufmerksamkeit vor allem auf die wechselseitigen Beziehungen des Objektiven und Subjektiven in der ästhetischen Einstellung zur Realität und auf die Beziehungen zwischen dem Individuellen und Gesellschaftlichen in der ästhetischen Norm und im ästhetischen Urteil. Der sowjetische Ästhetiker Nedoschiwin faßt die Ästhetik als die „wissenschaftliche Disziplin auf, welche die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung der ästhetischen Beziehungen des Menschen zur Wirklichkeit, besonders aber die Kunst als spezifische Form des Gesellschaftsbewußtseins untersucht“.<sup>8)</sup> Mit dieser Definition wird die Ästhetik ebenfalls im breiteren Sinne aufgefaßt und besonderer Nachdruck auf die Problematik der ästhetischen Beziehungen des Menschen zur Wirklichkeit gelegt.

Während die engeren Definitionen den Gegenstand der Ästhetik nur in der Sphäre der Kunst erblickten, weist die breitere Auffassung dieser Disziplin im wesentlichen auf zwei Problemkreise hin: auf die Problematik der Kunst, ihrer Gesetzmäßigkeiten und gesellschaftlicher Funktion sowie auf die Problematik der ästhetischen Seite der außerkünstlerischen Realität (in der Natur, in der menschlichen Arbeit und ihren Resultaten und im menschlichen Dasein). Den zwei Kreisen der ästhetischen Problematik entsprechen *zwei Kreise der ästhetischen Erziehung*: (1) die ästhetische Erziehung durch künstlerische Mittel, mit anderen Worten die Kunsterziehung, und (2) die ästhetische Erziehung durch außerkünstlerische Mittel.

Der Terminus „Kunsterziehung“ wird in unterschiedlicher Bedeutung aufgefaßt. Bei Richard Müller-Freienfels findet man vier Aspekte dieses

---

<sup>5)</sup> Antonín Sychra, *Vědecká estetika a estetická výchova* (Die wissenschaftliche Ästhetik und die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956, S. 47.

<sup>6)</sup> Zdeněk Nejedlý, *Otakara Hostinského estetika* (Otakar Hostinskýs Ästhetik), J. Laichter, Praha 1921, S. 6.

<sup>7)</sup> Mirko Novák, *Otázky estetiky v přítomnosti i minulosti* (Die Fragen der Ästhetik in der Gegenwart und in der Vergangenheit), SPN, Praha 1963, S. 29.

<sup>8)</sup> Основы марксистско-ленинской эстетики, ГИПЛ, Москва 1960, с. 9.

Begriffs: die Erziehung zur künstlerischen Produktion, zur künstlerischen Reproduktion, zum künstlerischen Genießen und zum künstlerischen Urteil.<sup>9)</sup> Nach Otakar Kádner ist die Kunsterziehung eine vorzugsweise praktische Erziehung, deren Inhalt vor allem in der Pflege der künstlerischen Schönheit, namentlich der Schönheit der bildenden Künste beruht.<sup>10)</sup> Otokar Chlup verwendet diesen Ausdruck zur Bezeichnung einer „Erziehung, deren Ziel darin liegt, die Jugend zum künstlerischen Schaffen zu führen.“<sup>11)</sup> Er unterscheidet ferner „die allgemeine Kunsterziehung“ von der als Lehrgegenstand an den Kunstfachschulen üblichen „speziellen Kunsterziehung“. Die Auffassung der Kunsterziehung von Kádner und Chlup unterstreicht vor allem die aktive Komponente dieser Erziehung. Demgegenüber verwendet V. N. Schatzkaja den Ausdruck „Kunsterziehung“ übereinstimmend mit unserer Auffassung im Sinne einer „Erziehung durch Kunstmittel“.<sup>12)</sup>

Die von der engeren Konzeption der Ästhetik ausgehenden Autoren beschränken oft auch die ästhetisch-erzieherische Tätigkeit nur auf den Kreis der Kunsterziehung. Zahlreiche ernste Gründe sprechen jedoch für eine breitere Auffassung der ästhetischen Erziehung. Die Kunst kann nicht vom Gesamtkomplex der Impulse isoliert werden, die auf das Kind von frühester Jugend einwirken. Das Begreifen und gefühlsmäßige Erleben der Kunst ist durch ästhetische, außerhalb der Kunstspäre gewonnene Erfahrungen bedingt. Die Schönheit, eines der Forschungsprobleme der Ästhetik, existiert sowohl in als auch außerhalb der Kunst; das Erfassen des ästhetischen Wertes der Kunst und der außerkünstlerischen Anlässe ergänzt und bereichert sich wechselseitig. Die ästhetische Erziehung als pädagogische Disziplin bemüht sich im Einklang mit den allgemeinen Erziehungszielen, die Persönlichkeit des Schülers zu allseitiger Entfaltung zu bringen, wobei seine Beziehungen zu den außerkünstlerischen ästhetischen Werten sowie die Ästhetisierung seines Benehmens und Handelns eine wichtige Rolle spielen. Deshalb kann man diese Fragen aus der Problematik der ästhetischen Erziehung nicht ausschließen.

Entsprechend der Unterscheidung von zwei Kreisen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit muß hinsichtlich der Analyse des Erziehungsprozesses gleichzeitig eine wichtige Frage beantwortet werden, nämlich die Frage der *gegenseitigen Beziehung der Kunsterziehung zur ästhetischen Erziehung durch außerkünstlerische Mittel*. Um das Problem dieser Beziehung zu lösen, kann wieder von der Ästhetik, die die Kunstproblematik an die erste Stelle rückt, ausgegangen werden. Auch der sowjetische Ästhetiker J. W. Suworow, der die einseitige Auffassung der Ästhetik als Wissenschaft, die bloß die Kunst oder umgekehrt die Schönheitsproblematik behandelt, kritisiert, gelangt zu dem Schluß, daß die Ästhetik im wesentlichen die „Wissenschaft von den allgemeinen Gesetzmäßigkeiten der künstlerischen Aneignung der Wirklichkeit durch den Men-

<sup>9)</sup> Richard Müller-Freienfels, Probleme der künstlerischen Erziehung, Lehrerfortbildung 1923, S. 217.

<sup>10)</sup> Otakar Kádner, Základy obecné pedagogiky (Grundriß der allgemeinen Pädagogik), ČGU, Praha 1929, S. 1107.

<sup>11)</sup> Otokar Chlup, Pedagogika (Pädagogik), Nové školy, Brno 1936, S. 200.

<sup>12)</sup> I. A. Kairov a kol., Pedagogika (Pädagogik), SPN, Praha 1958, S. 291.

schen“ ist und vorwiegend die Grundgesetzmäßigkeiten der Kunst behandelt.<sup>13)</sup>

Die Kunst spielt im Leben der Gesellschaft die Rolle einer spezifischen Form des Erkennens der Wirklichkeit und die eines Mittels, welches bei der Gestaltung des sittlichen Bewußtseins und Fühlens der Menschen mitwirkt. Daraus ergibt sich ihre führende Stellung in der ästhetischen Erziehung. In diesem Sinne spricht auch Otokar Chlup von der ästhetischen Erziehung als von einer Erziehung durch die Kunst.<sup>14)</sup> Der Ästhetiker Miloš Jůzl betont, daß „die Kunst die Quelle der ästhetischen Erkenntnis der Wirklichkeit ist. Sie wirkt dem Leben nicht entgegen, sondern erfaßt es in seiner Vielfalt. . . . Ihres spezifischen Charakters wegen ist und bleibt die Kunst als Werk in dem sich die ästhetische Funktion absichtlich geltend macht, die Hauptquelle der ästhetischen Erziehung.“<sup>15</sup> Ähnlich äußert sich L. N. Stolowitsch, indem er die Kunst als den „konzentriertesten Ausdruck der ästhetischen Beziehung zur Wirklichkeit“ und infolge dessen als das wichtigste Mittel der ästhetischen Erziehung“ auffaßt.<sup>16)</sup> In der tschechischen Pädagogik geht František Holešovský von Tassalows Begriff „ästhetische Aneignung der Realität“<sup>17)</sup> aus und definiert die ästhetische Erziehung als eine „planmäßige und systematische Einwirkung auf den Menschen mit dem Ziel, ihn zu einer stets vollkommeneren ästhetischen Aneignung der Wirklichkeit zu führen“.<sup>18)</sup> Übereinstimmend mit den oben angeführten Ansichten betont er, daß „die Kunst den vordersten Platz unter den Arten der ästhetischen Wirklichkeitsaneignung einnimmt“. An diese Grundkomponente der ästhetisch-erzieherischen Arbeit knüpft er die Arbeitstätigkeiten (vom Standpunkt ihrer ästhetischen Seite aus gesehen) und die ästhetische Aneignung der Schönheit der Natur an.

Das Problem der Beziehung zwischen der Kunsterziehung und der ästhetischen Erziehung durch außerkünstlerische Mittel wird somit vorwiegend vom Standpunkt der Priorität der Kunsterziehung gelöst. Gleichzeitig können wir aber in der sozialistischen Pädagogik ein zunehmendes Streben nach wesentlicher Vertiefung der außerkünstlerischen ästhetisch-erzieherischen Komponente beobachten. Das betrifft vor allem die Entfaltung der ästhetischen Beziehung zur Arbeit<sup>19)</sup> und die Kultur des persönlichen Lebens und Benehmens. N. A. Dmitrijewa hebt mit besonderem Nachdruck die Entwicklung der ästhetischen Auffassungsfähigkeit

<sup>13)</sup> Й. В. Суворов, Об определении предмета эстетики как науки, Проблемы эстетики, ИАН СССР, Москва 1958, с. 42—66.

<sup>14)</sup> Otokar Chlup, O estetické výchově (Über die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956, S. 7.

<sup>15)</sup> Miloš Jůzl, Několik poznámek k estetické výchově (Einige Bemerkungen zur ästhetischen Erziehung), Estetická výchova 1/3, 1959, S. 61—63.

<sup>16)</sup> Л. Н. Столович, Эстетическое в действительности и в искусстве, ГИПЛ, Москва 1959, с. 216.

<sup>17)</sup> В. Тасалов, Об эстетическом освоении действительности, Вопросы эстетики, ЦИИ, Москва 1958, с. 59—119.

<sup>18)</sup> František Holešovský, K systému estetické výchovy na národní škole (Zum System der ästhetischen Erziehung auf der Grundschule), SPN, Praha 1960, S. 18.

<sup>19)</sup> А. П. Белик, О красоте и эстетике труда; М. А. Славина, Коммунистический труд и эстетическое воспитание; Л. Н. Коган, Некоторые проблемы эстетики труда, Проблемы эстетического воспитания и современность, Советский художник, Москва 1963.

und der ästhetischen Beziehung des Menschen zur Welt im weitesten Sinne hervor. „Von einer ästhetischen Kultur kann erst dann ernstlich die Rede sein, wenn die ästhetischen Ansichten und der ästhetische Geschmack zu einer Komponente der psychischen Veranlagung des Menschen geworden sind, wenn sie auf die Normen des gesellschaftlichen Handelns der Menschen, auf die Beziehung des Menschen zur Arbeit und zu seinen Freunden sowie auf den Charakter der Lebensbestrebungen und -ideale wirken“.<sup>20)</sup> Das Streben nach einer solchen Synthese des künstlerischen und außerkünstlerischen Aspektes tritt auch bei Ștefan Bîrsănescu und George Văideanu deutlich hervor. Sie fassen die ästhetische Erziehung als Komponente der allgemeinen Erziehung auf, deren Ziel in der systematischen Vorbereitung auf die Wahrnehmung der Schönheit in Kunst, Natur und Gesellschaft sowie in der allseitigen Erziehung durch Mittel der Schönheit liegt. Die „Erziehung zur Schönheit“ und die „Erziehung durch die Schönheit“ sind nach Meinung der genannten die Hauptfunktion der ästhetischen Erziehung.<sup>21)</sup>

Im ästhetisch-erzieherischen Prozeß können wir zwei Grundseiten unterscheiden. Beim Kontakt mit der Kunst und mit der außerhalb der Kunst liegenden Schönheit handelt es sich einerseits um das Erkennen, Gefühlserleben und die Wertschätzung der ästhetischen Realität, andererseits um deren eigene Gestaltung. „Es gibt zwei Wege dieser Erziehungsrichtung, die man einzuschlagen hat“, betont Otokar Chlup. „Es ist dies der Weg der ästhetischen Äußerung der Schüler und der des ästhetischen Einblicks in das künstlerische Schaffen“.<sup>22)</sup> Von diesen zwei Seiten aus definiert auch Roland Rudolf die ästhetische Erziehung und Bildung als die „Ausbildung der Fähigkeit, die ästhetischen Qualitäten der Wirklichkeit zu erfassen und die Wirklichkeit nach ästhetischen Gesichtspunkten zu gestalten“.<sup>23)</sup>

Ähnlich unterscheidet Vlastimil Uher eine rezeptive und aktive Seite der ästhetischen Erziehung. Das Ziel der rezeptiven ästhetischen Erziehung liegt nach Uher darin, „den Schülern beizubringen, das Kunstwerk wahrzunehmen, zu analysieren und einzuschätzen“. Unter der aktiven Seite der ästhetischen Erziehung versteht er „solche Maßnahmen, die die schöpferischen Kräfte des Schülers systematisch entwickeln“. Diese Aktivität läßt sich in dreifacher Richtung verfolgen: „in der praktischen Betätigung, bei der der Schüler seinen Geschmack zur Geltung bringt, in der Reproduktion der Kunstwerke und schließlich in der eigenen schöpferischen Tätigkeit, die den Gipfelpunkt der Aktivität des Schülers darstellt.“<sup>24)</sup>

Die sowjetischen Pädagogen V. N. Schatzkaja und E. G. Sawtschenko

---

<sup>20)</sup> N. A. Dmitrijevová, Problémy estetické výchovy (Probleme der ästhetischen Erziehung), Osveta, Bratislava 1960, S. 7.

<sup>21)</sup> Ștefan Bîrsănescu, George Văideanu, Educația estetică, Bukurești 1961.

<sup>22)</sup> Otokar Chlup, O estetické výchově (Über die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956, S. 26.

<sup>23)</sup> Roland Rudolf, Ästhetische Bildung und Erziehung, Pädagogische Enzyklopädie, Band I, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1963, S. 46.

<sup>24)</sup> Vlastimil Uher, Problémy estetické výchovy (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957, S. 73 und 89.



fassen die ästhetische Erziehung als die „Erziehung der Fähigkeit auf, die Schönheit der uns umgebenden Wirklichkeit – in der Natur, im Leben der Gesellschaft, bei der Arbeit und in den Kunstäußerungen – zielstrebig wahrzunehmen, gefühlsmäßig zu erleben sowie richtig aufzufassen und einzuschätzen“. Gleichzeitig betonen sie aber, daß in den Begriff der ästhetischen Erziehung auch die „Erziehung des Bedürfnisses und der Fähigkeit zu einem angemessenen Anteil an der Gestaltung der Schönheit im Leben und in der Kunst“ mit einzubeziehen ist.<sup>25)</sup>

Die Unterscheidung der beiden Seiten des ästhetisch-erzieherischen Prozesses darf allerdings nicht zu deren gegenseitiger Isolierung und strenger Trennung in der Erziehungsarbeit führen. Es handelt sich vielmehr darum, eine harmonische Synthese der rezeptiven und aktiven Komponente in dem einheitlichen Prozeß der Erziehung zur ästhetischen Einstellung des Individuums zur Wirklichkeit zu erreichen. Das Verhältnis der aktiven und der rezeptiven Seite in diesem Prozeß hängt allerdings auch davon ab, ob es sich um die ästhetische Erziehung als Bestandteil der Allgemeinbildung an den Grund-, Ober- und Hochschulen handelt, oder um die ästhetische und künstlerische Fachbildung an den Kunstfachschulen oder Kunstakademien.

### **Die Theorie der ästhetischen Erziehung und die anderen Wissenschaftszweige**

Bei der Lösung ihrer Probleme kommt die Theorie der ästhetischen Erziehung mit zahlreichen anderen wissenschaftlichen Disziplinen in Berührung. Sie stützt sich auf deren Ergebnisse, knüpft an deren Schlüsse an, oder bietet ihnen umgekehrt durch ihre Erkenntnisse einen der Ausgangspunkte für wissenschaftliche Untersuchungen. Die Analyse dieser wechselbezüglichen Beziehungen der Wissenschaftsdisziplinen ist in bezug auf die Methodologie der Forschungsarbeit in der Theorie der ästhetischen Erziehung von Bedeutung, denn die Nichtbeachtung und das Übersehen der Zusammenhänge unter den Wissenschaften spiegelt sich unmittelbar sowohl in der Einseitigkeit theoretischer Schlußfolgerungen als auch in der alltäglichen ästhetisch-erzieherischen Praxis wider. In der folgenden Analyse widmen wir Aufmerksamkeit den Grundbeziehungen der Theorie der ästhetischen Erziehung einerseits zu anderen pädagogischen Disziplinen, andererseits zu weiteren Wissenschaften, die in mancher Hinsicht an der Lösung der ästhetisch-erzieherischen Problematik teilnehmen.

Als pädagogische Disziplin hängt die Theorie der ästhetischen Erziehung vor allem mit zahlreichen *anderen pädagogischen Fächern* eng zusammen. Diese Beziehung weist einen dreifachen Charakter auf: einen untergeordneten hinsichtlich der allgemeinen Pädagogik, der Erziehungsgeschichte und der allgemeinen Didaktik, einen gleichgeordneten hinsichtlich der Theorien anderer Erziehungskomponenten und einen übergeordneten bezüglich der Methodiken der einzelnen ästhetisch-erzieherischen Unterrichts-

---

<sup>25)</sup> В. Н. Шацкая и кол., Общие вопросы эстетического воспитания в школе, ИАПН РСФСР, Москва 1955, с. 6.

fächer. Eine grundlegende Beziehung hat die Theorie der ästhetischen Erziehung zur *allgemeinen Pädagogik*, die die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Erziehungsprozesses und die allgemeine Erziehungskonzeption in der Gesellschaft untersucht. Die Analyse der Ziele und der Komponenten der Erziehung ist eines der zentralen Probleme der allgemeinen Pädagogik, weshalb sich die ästhetische Erziehung nicht ohne Berücksichtigung der allgemein-pädagogischen Aspekte konzipieren läßt. Einer der Mängel vieler Spezialstudien, deren Gegenstand die ästhetische Erziehung ist, liegt oft gerade darin, daß diese Erziehungskomponente isoliert aufgefaßt wird. Die Gefahr einer Loslösung der Konzeption der ästhetischen Erziehung von der Gesamtauffassung der Erziehung tritt besonders bei den Ästhetikern als Spezialisten und bei den Kunstwissenschaftlern in Erscheinung, sofern sie sich mit den Problemen der ästhetischen Erziehung nur aus der Sicht der Fachleute befassen.

Eine analoge Beziehung wie zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und der allgemeinen Pädagogik besteht innerhalb ihrer Teilkomponente, der Geschichte der ästhetischen Erziehung und der *allgemeinen Erziehungsgeschichte*. Die Analyse der Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen stellt einen der bedeutenden theoretischen Ausgangspunkte bei der Suche nach neuen Modellen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit dar. Im Rahmen der allgemeinen Erziehungsgeschichte geht man den Problemen der ästhetischen Erziehung oft nur oberflächlich nach und darum ist die Theorie der ästhetischen Erziehung gezwungen, die Entwicklung der verschiedenen Konzeptionen und Tendenzen der ästhetischen Erziehung selbst eingehend aufzugliedern und zu bewerten. Allerdings erfordert ihre richtige Interpretation, daß sie stets im Kontext der Erziehungsentwicklung als Ganzem aufgefaßt wird.

Viele Probleme der ästhetisch-erzieherischen Theorie berühren sich mit denen der *Didaktik*. Das ergibt sich daraus, daß eine der Ausgangsformen der ästhetischen Erziehung die unterrichtsmäßige Vermittlung ästhetisch-erzieherischer Gegenstände ist und als Unterrichtsfach ist sie ein Gegenstand des Studiums der allgemeinen Unterrichtslehre, der Didaktik. Auch wenn die Didaktik größtenteils ihr Augenmerk darauf richtet, die Grundzüge der Wissenschaften zu vermitteln, läßt sich die Problematik des Kunstunterrichtes aus der Didaktik nicht ausschließen. Umgekehrt muß auch die Theorie der ästhetischen Erziehung die allgemeinen Schlußfolgerungen der Didaktik berücksichtigen und sie mit den eigenen koordinieren. Gleichzeitig kann allerdings die Theorie der ästhetischen Erziehung nicht bloß als eine spezielle Didaktik der Kunstfächer aufgefaßt werden, da ihr Gegenstand, nämlich die Erziehung des Menschen zu ästhetischer Einstellung zur Wirklichkeit, ein bedeutend breiteres Gebiet umfaßt, als bloß die Entfaltung der Jugend in der Sphäre der Kunst, und neben dem Kunstunterricht die Theorie der ästhetischen Erziehung viele weitere Formen der Erziehungsarbeit untersucht.

Die Theorie der ästhetischen Erziehung setzt sich nur mit einem Aspekt der komplexen Erziehung des Menschen auseinander. Um in ihrer Konzeption der Einseitigkeit auszuweichen, muß sie gleichzeitig die Ziele, Mittel und Methoden der übrigen Erziehungskomponenten ins Auge fassen und nach jenen Momenten der Erziehungs- und Bildungsarbeit Ausschau

halten, bei denen es zu einer gegenseitigen Mitarbeit und Koordinierung der einzelnen Erziehungskomponenten mit der ästhetischen Erziehung kommt, damit sie gemeinsam die allgemeinen Ziele der Erziehung erreichen. Dadurch wird die Beziehung der ästhetisch-erzieherischen Theorie zu den *Theorien der anderen Erziehungskomponenten* bestimmt. Diese Beziehung ist eine wechselseitige. So wie die Theorie der ästhetischen Erziehung die Auffassung der anderen Erziehungskomponenten kennen soll, so sollte auch die intellektuelle, polytechnische, sittliche und körperliche Erziehung die Konzeption der ästhetischen Erziehung in Betracht ziehen und gemeinsam – die Spezifität jeder Komponente voll respektierend – eine komplexe Lösung ihrer Ziele und Aufgaben suchen. Ein enger Zusammenhang zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und den Theorien anderer Erziehungskomponenten besteht auch auf methodologischem Gebiet. Als pädagogische Disziplinen auf gleichem logischem Niveau haben sie sowohl im System ihrer Kategorien, ihrer Begriffe und ihrer Probleme als auch in den Methoden der Forschung und der Verarbeitung der Forschungsergebnisse vieles gemeinsam. Die Zusammenarbeit zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und den Theorien der übrigen Erziehungskomponenten ist daher auch vom methodologischen Standpunkt aus sehr erwünscht und notwendig.

Eine besonders enge Beziehung entwickelt sich zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und den *Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer* (Methodik der literarischen Erziehung, der Musikerziehung, der bildenden Kunst, der filmischen und dramatischen Erziehung), die den ästhetisch-erzieherischen Prozeß auf einem speziellen Teilgebiet, in der Regel auf dem der einzelnen Kunstzweige untersuchen. Die Theorie der ästhetischen Erziehung stellt für diese Methodiken eine gemeinsame pädagogische Ausgangsdisziplin dar, auf die sie sich neben anderen Fächern stützen (einzelne Kunstwissenschaften, spezielle Kunstpsychologie und -soziologie). Die Beziehung zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und den Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen ist eine dialektische. Die Theorie der ästhetischen Erziehung induziert zahlreiche Schlußfolgerungen, die sich aus den Resultaten der wissenschaftlichen Forschungsarbeit in den einzelnen Methodiken ergeben. Demgegenüber werden die Schlußfolgerungen der Theorie der ästhetischen Erziehung in den Methodiken deduktiv appliziert. Die synthetisierende Tendenz der Theorie der ästhetischen Erziehung führt die einzelnen Methodiken dazu, analoge Probleme (z. B. die Erziehung zu richtigem Verstehen der Kunstwerke) in einem einheitlichen Begriffssystem und einer einheitlichen Konzeption zu lösen.

Allerdings können die Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer bei weitem nicht als bloße Applikation von Schlußfolgerungen aufgefaßt werden, die sich aus der Theorie der ästhetischen Erziehung ergeben. Jede Methodik weist einen weiten Kreis von besonderen Problemen auf, die sich aus der Spezifität der einzelnen Kunstzweige ergeben (in der Musikerziehung z. B. das Problem der Ausbildung von Fertigkeiten in der Gesangs- und Instrumentalreproduktion) und die sich nur auf der allgemeinsten Ebene in ein anderes ästhetisch-erzieherisches Fach übertragen lassen. Umgekehrt kann auch die Theorie der ästhetischen Erziehung nicht bloß

als eine Verallgemeinerung der einzelnen Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen aufgefaßt werden, denn manche ihre Schlußfolgerungen sind Resultate allgemeinerer Deduktionen aus anderen Wissenschaftszweigen und manche Teilgebiete der ästhetisch-erzieherischen Arbeit haben sich bisher keine eigene Methodik ausgearbeitet. Sowohl die Theorie der ästhetischen Erziehung als auch die Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer müssen daher als selbständige pädagogische Disziplinen angesehen werden, die allerdings auf Grund ihrer Problematik auf das engste zusammenhängen und wechselseitig sowohl in methodologischer als auch in sachlicher Hinsicht eng koordiniert werden müssen. Diese scheinbar offensichtliche Forderung findet jedoch in der bisherigen Praxis die ihr gebührende Beachtung bei weitem nicht.

Wir haben nur kurz die Hauptbeziehungen zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und anderen pädagogischen Fächern analysiert. Die ästhetisch-erzieherische Theorie gelangt aber gleichzeitig auch mit weiteren Wissenschaften in Berührung, die es auf Grund ihrer Schlüsse ermöglichen, ihre komplexe Problematik erfolgreich zu lösen. Die grundlegende Wissenschaft, mit der die Theorie der ästhetischen Erziehung aufs engste verbunden ist und mit der sie gemeinsam eine Lösung ihrer zahlreichen Probleme anstrebt, ist die *Ästhetik*. Die einzelnen konkreten Auffassungen der ästhetischen Erziehung gingen und gehen stets von einer bestimmten ästhetischen Konzeption aus, wovon wir uns durch eine Analyse der neuesten Arbeiten deutscher (Lichtwark, Sallwürk, Müller-Freienfels)<sup>26)</sup> oder englischer Autoren (Ruskin, Read)<sup>27)</sup> sowie sowjetischer (Schatzkaja, Dmitrijewa, Wetlugina)<sup>28)</sup> oder tschechischer Theoretiker (Uher, Uždil, Holešovský)<sup>29)</sup> überzeugen können. Manche Arbeiten über die ästhetische Erziehung sind vorwiegend Studien ästhetischen Charakters, ob es sich schon um Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“,<sup>30)</sup> um Reads Arbeit „Education through art“,<sup>31)</sup> um Wojnars Studie „Estetyka i wychowanie“<sup>32)</sup> oder um Schestakows „Probleme

---

<sup>26)</sup> Alfred Lichtwark, *Výcvik nazírání na díla umělecká* (Übungen in Betrachtung von Kunstwerken), Dědictví Komenského, Praha 1915. Ernst Sallwürk, *Erziehung durch Kunst*, O. Nernich, München und Leipzig 1918. Richard Müller-Freienfels, *Erziehung zur Kunst*, Quelle und Meyer, Leipzig 1925.

<sup>27)</sup> John Ruskin, *Výklady o umění* (Vorträge über die Kunst), J. Laichter, Praha 1901. Herbert Read, *Education through art*, Faber and Faber, London 1958.

<sup>28)</sup> В. Н. Шацкая и кол., *Общие вопросы эстетического воспитания в школе*, ИАПН РСФСР, Москва 1955

Н. А. Дмитриева, *Вопросы эстетического воспитания*, ЦИ „Искусство“, Москва 1956.  
Н. А. Ветлугина и кол., *Система эстетического воспитания в детском саду*, ИАПН РСФСР, Москва 1962.

<sup>29)</sup> Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957. Jaromír 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.

<sup>30)</sup> Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, Sämtliche Werke, Zwölfter Band, Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung, Stuttgart 1867.

<sup>31)</sup> Herbert Read, *Education through art*, Faber and Faber, London 1958.

<sup>32)</sup> Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

der ästhetischen Erziehung“<sup>33)</sup> handelt, die ein Versuch zur Geschichte der ästhetischen Erziehung sind, in der jedoch an vielen Stellen Passagen aus der Geschichte der Ästhetik überwiegen. Eine Grenze zwischen der Ästhetik und der Theorie der ästhetischen Erziehung läßt sich hinsichtlich mancher Fragen nur schwer festlegen. Aus diesem engen Zusammenhang ergibt sich dann ein Mißverständnis: Die Theorie der ästhetischen Erziehung wird oft mit einer populären Auslegung der ästhetischen Problematik verwechselt, statt ihre Aufmerksamkeit dem eigentlichen Problem — der Erziehung von ästhetischer Einstellung des Menschen zur Wirklichkeit zuzuwenden.

Die Ästhetik und die Theorie der ästhetischen Erziehung berühren sich sehr eng bei der Lösung der Konzeption der ästhetischen Erziehung, bei der Suche nach ihren allgemeinen Zielen und Teilaufgaben, bei der Analyse der Komponenten der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, bei der Festlegung von Kriterien für die Auswahl des adäquaten künstlerischen und außerkünstlerischen Materials für die ästhetische Erziehung und der Art und Weise seiner optimalen Interpretation. Die konkrete Konzeption der ästhetisch-erzieherischen Arbeit wird immer von der Auffassung der Ästhetik unmittelbar beeinflusst. So hat die Einengung der ästhetischen Theorie im Geiste der Hegelschen Ansichten auf die bloße Problematik der Kunst auch in der ästhetischen Erziehung dazu geführt, daß sie sich nur auf einen Abschnitt, und zwar auf die künstlerische Erziehung beschränkte. Die einseitige Reduktion der Polyfunktionalität der Kunst in der Gesellschaft auf die bloße ethische oder erkenntnißmäßige Funktion spiegelt sich unmittelbar in der Auffassung der ästhetischen Erziehung als einer moralischen oder intellektuellen Erziehung durch die Mittel der Kunst wider, wobei die Kunst oft nur zu einem „didaktischen Hilfsmittel“ wird, um die Ziele der sittlichen und intellektuellen Entfaltung der Schüler zu erreichen. Das vorwiegend deskriptive Herangehen an die Musik in der sozialistischen Musikästhetik der vergangenen Jahre hat auch in der Musikerziehung zu einer beschreibenden Interpretation der Musik und zu einer einseitigen Orientierung auf jene Musikformen und Genres geführt, in denen das deskriptive Element maximal zur Geltung kommt.

Nicht nur die Konzeption, sondern auch der Grad der „unvollendeten Produktion“ der ästhetischen Theorie bedingen die Entfaltung der Theorie der ästhetischen Erziehung. Die Tatsache, daß manche Fragen der ästhetischen Theorie vernachlässigt wurden (so z. B. durch das Fehlen einer tiefergehenden Analyse der künstlerischen Form und des Systems der künstlerischen Ausdrucks-, Kompositions- und Interpretationsmittel in der vergangenen Periode), führt dazu, daß auch die Theorie der ästhetischen Erziehung manche bedeutenden Aspekte der ästhetisch-erzieherischen Arbeit entweder außer Acht läßt oder selbst eine Antwort auf die ästhetischen Ausgangsprobleme suchen muß, oft auch um den Preis von eventuellen Irrtümern und Einseitigkeiten.

Neben der Ästhetik bilden bei der Lösung zahlreicher Probleme der Theorie der ästhetischen Erziehung die einzelnen *Kunstwissenschaften*

---

<sup>33)</sup> В. П. Шестаков, Проблемы эстетического воспитания (Очерки истории), ГИ „Высшая школа“, Москва 1962.

einen Ausgangspunkt (die Literatur-, Musik-, Theater- und Filmwissenschaft, die Wissenschaft von der bildenden Kunst und der Tanzkunst). Die Theorie der ästhetischen Erziehung stützt sich sowohl auf die Geschichte als auch auf die Theorie der einzelnen Kunstzweige und bei der Lösung von Fragen der Erziehung zu ästhetischem Urteilen muß sie auch auf die Theorie der Kunstkritik Rücksicht nehmen. Der Zusammenhang zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und der Kunstwissenschaften äußert sich besonders bei der Analyse der Spezifität der einzelnen Komponenten der ästhetischen Erziehung und kommt bei der Analyse der Problematik von einzelnen Methodiken der Kunsterziehung in vollem Maße zur Geltung. Aber auch bei der Lösung zahlreicher allgemeiner Probleme der ästhetischen Erziehung (der Erziehung zum Verstehen der einzelnen Kunstgattungen oder der Erziehung zur künstlerischen Interpretation und zu künstlerischem Schaffen) können neben den Schlußfolgerungen der Ästhetik auch die Resultate der einzelnen Kunstwissenschaften nicht unberücksichtigt bleiben.

Von besonderer Bedeutung für die Theorie der ästhetischen Erziehung ist die *Theorie der Kunst für die Jugend*, besonders ihre meistverarbeitete Komponente, die Theorie der Kinderliteratur. Beide diese Fächer greifen ineinander, denn die Theorie der Kunst für die Jugend widmet den Erziehungsaspekten dieses Abschnittes des künstlerischen Schaffens beträchtliche Aufmerksamkeit. Im Zusammenhang mit den einzelnen Kunstwissenschaften sei auch die *Folkloristik* genannt, die der Theorie der ästhetischen Erziehung zahlreiche Anregungen für die Lösung einer ernsten ästhetisch-erzieherischen Frage, nämlich der Erziehung zur Erkenntnis der ästhetischen Werte in der Volkskultur bietet. In den meisten Konzeptionen der ästhetischen Erziehung wird die Komponente der Volkskunst und die Erziehung zum Kennenlernen und zur Interpretation der Volkslieder und -tänze mit Recht hoch geschätzt.

Wenn die Ästhetik und die einzelnen Kunstwissenschaften der Theorie der ästhetischen Erziehung vor allem die Unterlagen zur Lösung von Problemen bieten, die die Konzeption und den Inhalt betreffen, treten bei der eigentlichen Analyse des ästhetisch-erzieherischen Prozesses und seiner Faktoren wichtige psychologische Aspekte in den Vordergrund der pädagogischen Untersuchungen. Die *psychologischen Wissenschaften* — die allgemeine, die Entwicklungs- und pädagogische Psychologie sowie die Psychologie der Kunst — bieten, oder könnten bzw. sollten der Theorie der ästhetischen Erziehung eine Analyse vieler psychologischen Probleme bieten, die den Verlauf und die Resultate der ästhetisch-erzieherischen Arbeit bedingen.

Den Ausgangspunkt der psychologischen Probleme, deren Lösung die Konzeption der ästhetischen Erziehung selbst wesentlich beeinflußt, bildet die Problematik des Wesens und der Entwicklung der künstlerischen Fähigkeiten und der Begabung. Die unterschiedliche Antwort auf die Frage nach dem Vorkommen und nach der Anerziehbarkeit von Fähigkeiten kann einerseits zum Vertrauen, andererseits zur Skepsis gegenüber einer breit konzipierten ästhetischen Erziehung der gesamten Jugend führen. So z. B. ist und war die Frage nach einem System spezieller Fähigkeiten

auf dem Gebiet der Musik Gegenstand intensiver Untersuchungen<sup>34)</sup> und von der Lösung dieser Frage der „Musikalität“ sind verschiedene Auffassungen abhängig, welche die Musikerziehung betreffen. Man muß eingestehen, daß die sowjetische psychologische Konzeption der Fähigkeiten als desjenigen Phänomens, das sich auf Grund biologisch gegebener Anlagen während des Lebens entfaltet und somit in großem Maße von der Qualität und Intensität der Ausbildung abhängt,<sup>35)</sup> auch einen Ausgangspunkt für den pädagogischen Optimismus in der ästhetischen und künstlerischen Erziehung bildet.

Einen zweiten wichtigen psychologischen Problemkreis bildet die Analyse des Wahrnehmungsprozesses, des Verstehens und des gefühlsmäßigen Erlebens der Kunstwerke und der Schönheit außerhalb der Kunst sowie der Herausbildung einer komplex wertenden Einstellung zur ästhetischen Realität. Wenn die Experimentalpädagogik bereits am Anfang des XX. Jahrhunderts die Bedeutung der Untersuchung der Wahrnehmung und der Einstellung zu elementaren ästhetischen Anregungen entdeckt hat,<sup>36)</sup> tritt die Notwendigkeit umso dringender hervor, die Reaktionen auf komplexe Anregungen durch komplizierte ästhetische Strukturen, wie sie wahre Kunstwerke mit ihrem Inhalts- und Formreichtum darstellen, zu untersuchen. So z. B. gewannen wir wertvolle Resultate auf Grund einer Untersuchung von Reaktionen der heranwachsenden Jugend auf verschiedene Arten von Musikkompositionen, die ernste Probleme aufgedeckt hat: das Problem einer Analyse der psychologischen Figur und des Hintergrundes in der musikalischen Wahrnehmung, das Problem der Assoziation von Tonimpulsen zum sinnvollen musikalischen Komplex, sowie den Einfluß der bisherigen Musikerfahrungen und der Fähigkeiten, sich in der komplexen akustischen Anregung zu orientieren, auf die Qualität der musikalischen Wahrnehmung und auf das Erfassen und gefühlsmäßige Erleben der Musik.<sup>37)</sup>

<sup>34)</sup> Vergleiche z. B.:

C. E. Seashore, *The Psychology of musical Talent*, Boston 1919.

Géza Révész, *Prüfung der Musikalität*, Zeitschrift für Physiologie und Psychologie der Sinnesorgane, 1920.

Б. П. Теплов, *Психология музыкальных способностей*, Москва 1949.

Otakar Zich, *Elementární podmínky hudebního nadání* (Elementare Bedingungen der musikalischen Begabung), *Pedagogický sborník na počest Otakara Kádnera*, Praha 1930, S. 77—98.

Vladimír Helfert, *Základy hudební výchovy na nehudbních školách* (Grundlagen der Musikerziehung in den nichtmusikalischen Schulen), SN, Praha 1930.

František Lýsek, *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů* (Musikalität und Gesangsfähigkeit der Jugend im Lichte der Untersuchung), SPN, Praha 1956.

Paul Michel, *Über musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten*, VEB Breitkopf und Härtel Musikverlag, Leipzig 1960.

<sup>35)</sup> Vergleiche z. B.:

S. L. Rubinstein, *Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Volk und Wissen volks-eigener Verlag*, Berlin 1958, S. 786 u. w.

Б. П. Теплов, *Схопности а надání* (Fähigkeiten und Begabung), SPN, Praha 1950.

<sup>36)</sup> W. A. Lay, *Experimentelle Pädagogik*, B. G. Teubner, Leipzig 1908.

Ernst Meumann, *Abriß der experimentellen Pädagogik*, W. Engelmann, Leipzig und Berlin 1914.

<sup>37)</sup> Vladimír Jůva, *Citové postoje 12—13leté mládeže k hudebním skladbám* (Emotionelle Einstellungen der 12—13jährigen Jugendlichen zu den Musikkompositionen), Handschrift.

Den dritten grundlegenden Kreis der psychologischen Probleme bilden Fragen, die das Wesen und die Entfaltung von künstlerischen Fertigkeiten betreffen. Es handelt sich einerseits um eine allgemeine Analyse der Fertigkeiten und Gewohnheiten und ihrer Gestaltung, andererseits um einen breiten Kreis von speziellen Fertigkeiten, die die aktive schöpferische (reproduktive sowie produktive) Tätigkeit auf dem Gebiete der einzelnen Künste bedingen. Einen wertvollen Beitrag, den darstellenden Schöpfungsprozeß tiefer zu begreifen, liefern Ignatjews Untersuchungen über Phasen des Arbeitsvorganges eines Schülers beim Zeichnen.<sup>38)</sup> Ebenso bedeutungsvoll für die Ausbildung der Gesangfertigkeiten ist z. B. Aspelunds Analyse der psychologischen Momente des Kunstgesangs.<sup>39)</sup> Wie aus den angeführten Beispielen hervorgeht, treten die Fragen einer psychologischen Analyse des Herausbildungsprozesses von konkreten Fertigkeiten besonders in den Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer in den Vordergrund. Zu den psychologischen Aspekten treten hier oft auch die *physiologischen* hinzu, besonders in jenen Kunstgattungen, wo die kinetische Komponente einen untrennbaren Bestandteil des Schaffens oder der Interpretation bildet (Tanz, Musik, dramatische Kunst).

Neben den Beziehungen zur Ästhetik und Psychologie berührt die Theorie der ästhetischen Erziehung auch die *soziologischen Fächer*, vor allem die Soziologie der Kultur und der Kunst. Die komplexe Analyse der Kultur, wie sie die Soziologie auffaßt, bildet einen der Ausgangspunkte, den die Theorie der ästhetischen Erziehung bei der Lösung der gesellschaftlichen Funktion und Bedingtheit der ästhetisch-erzieherischen Arbeit berücksichtigt. Die partiellen Schlußfolgerungen der speziellen soziologischen Disziplinen (z. B. der Soziologie der einzelnen Kunstzweige, der Soziologie des Lesers, des Filmzuschauers oder des Musikzuhörers) bieten dann zahlreiche statistische und analytische Unterlagen für die Lösung von Erziehungsfragen methodischen Charakters.

Der Zusammenhang zwischen der Theorie der ästhetischen Erziehung und anderen wissenschaftlichen Fächern ist, wie kurz angeführt wurde, verhältnismäßig weitreichend. Das ist durch die Komplexhaftigkeit der ästhetisch-erzieherischen Problematik und durch die Mannigfaltigkeit der Aspekte bedingt, unter denen die verschiedenen Fragen der ästhetischen Erziehung untersucht werden können. Auch wenn manche Seiten der ästhetisch-erzieherischen Arbeit Gegenstand des Interesses verschiedener wissenschaftlicher Zweige, besonders der Ästhetik und der kunstwissenschaftlichen Disziplinen sind, ist die Theorie der ästhetischen Erziehung ein ausgesprochen pädagogisches Fach, dessen Eigenart darin liegt, daß es auf Grund einer allseitigen Analyse in engster Koordination mit anderen pädagogischen Disziplinen die Konzeption der Erziehung der ästhetischen Einstellung des Menschen zur Wirklichkeit unter dem Gesichtspunkt der pädagogischen Grundkategorien löst.

---

<sup>38)</sup> E. И. Игнатъев, Психология рисунка и живописи, Москва 1954.

<sup>39)</sup> D. L. Aspelund, O psychologii zpěvu (Über die Psychologie des Gesanges), O péveckém umění, SNKLHU, Praha 1955.



## Die Hauptprobleme der Theorie der ästhetischen Erziehung

Auf die Problematik der ästhetischen Erziehung stoßen wir schon in den frühesten Etappen der Erziehungsgeschichte. Bereits das antike, musisch-gymnastische Erziehungsideal betonte die ästhetische und künstlerische Entfaltung der Jugend und manche antiken Denker (Pythagoras, Platon, Aristoteles) wiesen der Musikerziehung die führende Stellung in der Hierarchie der Erziehungskomponenten zu. Das Mittelalter war zwar der ästhetischen Erziehung, die nur im engen religiösen Rahmen gepflegt wurde, nicht besonders geneigt, doch seit der Renaissance rücken die Fragen einer allseitigen ästhetischen Erziehung immer mehr in den Vordergrund der Aufmerksamkeit der Pädagogen und in der neuzeitlichen pädagogischen Theorie können wir die Entwicklung der mannigfaltigsten Konzeptionen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit verfolgen. Von der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts an kommt es zu markanten ästhetisch-erzieherischen Bewegungen sowohl in England (Ruskin, Morris), Deutschland (Lichtwark, Rein, Sallwürk), Frankreich (Braunschvig, Lascaris) oder Rußland (Belinski, Uschinski, Tolstoi), als auch in der Tschechoslowakei (Hostinský, Patočka, Klíma, Markalous und andere). Die Problematik der ästhetischen Erziehung weist also eine reiche Tradition auf. Was aber die allseitige systematische Analyse dieser Problematik betrifft, so stehen wir bisher in mancher Hinsicht erst am Anfang.

Wenn wir die zeitgenössischen Arbeiten auf dem Gebiete der ästhetischen Erziehung miteinander vergleichen, so sehen wir, daß es sich entweder um ästhetische und kunstwissenschaftliche Arbeiten handelt, die die pädagogischen Aspekte nur am Rande lösen, oder um pädagogische, ziemlich rahmenhafte Studien, die ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich den Aufgaben und dem Inhalt des ästhetisch-erzieherischen Prozesses zuwenden. Während die Didaktik z. B. gegenwärtig bereits ein ziemlich festes und verhältnismäßig durchgearbeitetes System von Kategorien, Begriffen und Problemen darstellt, steht die Theorie der ästhetischen Erziehung (ähnlich wie die Theorien der übrigen Erziehungsbestandteile) vielfach an der Schwelle anspruchsvoller wissenschaftlicher Forschung und analytischer und systematisierender Arbeit. Neben den Problemen, mit denen sich die meisten Studien über die ästhetische Erziehung eingehend befassen (wie die Ziele, Aufgaben und Mittel dieser Erziehung), gibt es viele Fragen, an deren Lösung seltener hergegangen wird (wie die Probleme der Prinzipien, Formen oder Bestandteile der ästhetischen Erziehung), oder Fragen, die uns fast nie entgegentreten (wie zum Beispiel die einer allseitigen Analyse des ästhetisch-erzieherischen Prozesses und seiner Faktoren). In der gegenwärtigen Lage erscheint es daher angebracht, wenigstens die grundlegende Klassifikation der Hauptprobleme anzustreben, mit denen sich die Theorie der ästhetischen Erziehung befassen sollte.

Es ist ebenso wie bei der Lösung anderer pädagogischer Probleme erforderlich, auch bei der Untersuchung der Grundfragen der Theorie der ästhetischen Erziehung sowohl eine historische Vergleichsanalyse der Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Problematik als auch ihre systematische Analyse und Klassifikation vorzunehmen. Der Ausgangspunkt

für ein gründlicheres Studium der Theorie der ästhetischen Erziehung liegt in der *Analyse der Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen* von der Antike über die Renaissance und die klassischen Erziehungssysteme des XVII.—XIX. Jahrhunderts bis zu den reichlich differenzierten, im XX. Jahrhundert in Erscheinung tretenden Tendenzen.

Die mannigfaltigen ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen und Ansichten sind von jeher von den einzelnen Konzeptionen der Erziehung, welche in jeder Gesellschaft in komplizierter Weise durch ökonomische, politische und kulturelle Faktoren bedingt werden, wie auch von den verschiedenen ästhetischen Konzeptionen beeinflusst worden. Die Geschichte der Erziehung deckt in verschiedenen pädagogischen Systemen positive und negative Einstellungen zur ästhetischen Erziehung auf, obendrein emotionale und rationale Tendenzen sowie synthetisierende und einseitig nur die künstlerischen oder umgekehrt die außerkünstlerischen Gesichtspunkte in der ästhetischen Erziehung akzentuierende Bestrebungen. Bei der Bedeutung, die der historischen Vergleichsanalyse in Bezug auf die Untersuchung der Fragen der ästhetischen Erziehung zukommt, wirkt es überraschend, daß gerade die Entwicklungsprobleme dieses Bestandteiles der Erziehung oftmals nebenbei gelöst wurden, während eine selbständige Studie über die Entwicklung der ästhetischen Erziehung nur selten zu finden ist. Die Vernachlässigung einer tieferen historischen Analyse spiegelt sich sowohl in vielen Allgemeinstudien über die ästhetische Erziehung als auch in den einzelnen Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer wider.

*Die Analyse der theoretischen Ausgangspunkte*, welche uns die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen beiten und die der Theorie der ästhetischen Erziehung zugrunde liegen, stellt ein ernstes Problem dar. Wir haben erkannt, daß die Theorie der ästhetischen Erziehung bei ihrer Arbeit von allgemeinpädagogischen, ästhetischen und kunstwissenschaftlichen Konzeptionen, von der Soziologie der Kultur und der Kunst, von der Psychologie, Physiologie und zahlreichen anderen wissenschaftlichen Fächern ausgeht. Die Beziehungen der Theorie der ästhetischen Erziehung zu diesen Disziplinen sind vorwiegend deduktiv; der gegenwärtige Stand der Arbeit in diesen Fächern und ihre jetzige Konzeption bedingt die Lösung der ästhetisch-erzieherischen Problematik. Es ist daher wünschenswert, daß die Theorie der ästhetischen Erziehung ihre theoretischen, ästhetischen, kunstwissenschaftlichen, soziologischen, psychologischen und physiologischen Ausgangspunkte systematisch verarbeitet. Die Schlußfolgerungen der Theorie der ästhetischen Erziehung sind bei weitem nicht nur aus ihren Hilfswissenschaften deduziert. Neben den wichtigen historischen und vergleichenden Ausgangspunkten bildet die Induktion aus den durch die Untersuchung des ästhetisch-erzieherischen Prozesses und seiner einzelnen Faktoren gewonnenen Informationen die Grundquelle ihrer theoretischen Schlußfolgerungen.

Das systematische Studium der ästhetischen Erziehung setzt eine Detailanalyse ihrer *Funktion in der Gesellschaft* und die Formulierung ihrer *Ziele und Aufgaben* voraus. Die Allgemeinfunktion der ästhetischen Erziehung, die Adaptation der Mitglieder der Gesellschaft an die ästhetische Seite der Realität, äußert sich in mannigfachen Aspekten sowohl in der

Entwicklung des Einzelnen, als auch im Leben der Gesellschaft. Im Zuge des ästhetisch-erzieherischen Prozesses entfalten sich die Sinnessensibilität sowie die Fähigkeiten des Erkennens und der Phantasie der Schüler; ihr ästhetisches Fühlen und ihre künstlerischen Fähig- und Fertigkeiten werden geformt und ihr Verhalten wird modifiziert. Diese ästhetische Entfaltung des Einzelnen hat eine große soziale Reichweite: sie fördert die soziale Adaptation der Mitglieder der Gesellschaft und führt dazu, daß sich die ästhetischen Gesichtspunkte im Leben geltend machen. Durch die Erziehung der Kunstkonsumenten wie auch der Amateur- sowie Professionalkünstler wird sie nicht zuletzt zu einer wichtigen Bedingung des kulturellen und künstlerischen Lebens der Gesellschaft.

Aus der Vielseitigkeit der Funktion der ästhetischen Erziehung ergibt sich auch ihre grundlegende Zielsetzung. Einerseits handelt es sich um eine systematische Entwicklung des adäquaten Wahrnehmens, Erfassens sowie des gefühlsmäßigen Erlebens und andererseits um die Werteinschätzung der Kunst und der ästhetischen Seite der Realität. Diese Zielsetzung, die durch ihre formelle Natur Bedingungen dafür schafft, daß die künstlerischen Impulse und die ästhetischen Anregungen beim Individuum zu entsprechender Rückstrahlung und Wirkung gelangen, ist unteilbar mit dem zweiten Ziel verbunden, allseitig mit ausgewählten Kunstwerken der National- und Weltkultur, mit der Entwicklung der einzelnen Kunstzweige und ihrer Theorien und mit den Hauptproblemen der Ästhetik bekanntzumachen.

In der ästhetischen Erziehung handelt es sich aber nicht nur um eine entsprechende Aufnahme ästhetischer Anregungen, sondern gleichzeitig um die Entfaltung der schöpferischen ästhetischen Einstellung zur Realität. Darum heben die meisten Konzeptionen dieser Erziehungskomponente ein weiteres bedeutendes Ziel hervor, und zwar die Entfaltung der ästhetischen Aktivität, was bedeutet, die grundlegenden künstlerischen und schöpferischen Fertigkeiten und Gewohnheiten zu entwickeln und die Fähigkeiten, ästhetische Gesichtspunkte in jedweder Tätigkeit zur Geltung zu bringen. Zu diesen Zielen der ästhetischen Erziehung kommt sehr oft noch ein weiteres, und zwar das, mittels ästhetischer Anregungen das Erkennen der Wirklichkeit zu vertiefen, die sittliche Einstellung zu entfalten und die Persönlichkeit des Schülers zu kultivieren. Mit dem Erreichen dieses Zieles, das oft als Erziehung durch Kunst und Schönheit der Realität bezeichnet wird, reiht sich die ästhetische Erziehung fest in das System der Allgemeinziele der Erziehung in der Gesellschaft ein. Aus den angedeuteten Zielen ergeben sich dann für die Theorie der ästhetischen Erziehung zahlreiche Teilaufgaben, deren Verarbeitung eines der wichtigen Probleme dieser Disziplin darstellt.

Die ästhetische Erziehung als eine Komponente der allseitigen Erziehung der Persönlichkeit steht in enger Berührung mit den übrigen Erziehungsbestandteilen und durchdringt sie. Die *Analyse der Beziehungen der ästhetischen Erziehung zu anderen Komponenten des einheitlichen und komplexen Erziehungsprozesses* ermöglicht nicht nur die Querverbindungen dieser Bestandteile zu begreifen, sondern gleichzeitig auch ihre Wesensmerkmale zu bestimmen. In den Kunstwerken lernt die Jugend das Leben und die Arbeit der Menschen, die Problematik der zwischenmenschlichen

Beziehungen sowie neue Aspekte der Natur kennen und vertieft ihre Kenntnisse über die Welt und die Gesellschaft. Somit werden im ästhetisch-erzieherischen Prozeß gleichzeitig einige Aufgaben gelöst, die eigentlich die intellektuelle Erziehung erfüllen soll. Die ästhetische Erziehung hilft der intellektuellen nicht nur die äußere, sensuelle Seite der Erscheinungen erkennen; sie ermöglicht auch, weil künstlerische Bilder Charakterzüge der Verallgemeinerung und Typisierung tragen, in das Wesen der Erscheinungen und in die grundsätzlichen ursächlichen Zusammenhänge in der Sphäre des Lebens der Gesellschaft einzudringen. Die **Beziehung der ästhetischen und der intellektuellen Erziehung** ist allerdings eine dialektische. Je breiter der intellektuelle Gesichtskreis der Schüler und ihre Erkenntnisse auf dem Gebiet der Kultur und der Kunst werden, umso tiefer und bewußter wird ihre ästhetische Wahrnehmung und Bewertung der Kunstwerke.

Gleichzeitig beeinflussen die in den Kunstwerken bildlich dargestellten Beispiele der Vaterlandsliebe, der Tapferkeit, des Verhältnisses zur Arbeit oder der Beziehung des Menschen zu seinen Mitmenschen und zur Natur die sittlichen Vorstellungen der Jugend und erziehen ihr sittliches Empfinden und Verhalten an. Die ästhetische Erziehung hängt auch eng mit der Körpererziehung zusammen, denn der ästhetische Aspekt ist eines der Kriterien bei der Beurteilung von gymnastischen und sportlichen Leistungen; in manchen Disziplinen (z. B. in der Kunstgymnastik) ist er ein direkt dominantes Kriterium. Die ästhetischen Gesichtspunkte werden schließlich auch bei der Arbeit immer mehr betont, sei es nun bei der Beurteilung der Resultate der Arbeitstätigkeit oder bei der Beurteilung ihres eigentlichen Prozesses und des Milieus, in dem sie vor sich geht. Bei der Analyse der Beziehungen der ästhetischen Erziehung zu anderen Erziehungskomponenten darf man allerdings ihre spezifischen Aufgaben, deren Schwerpunkt in der Entwicklung der ästhetischen Einstellung des Menschen zur Wirklichkeit und seiner ästhetischen Aktivität liegt, nie aus den Augen verlieren.

Einen breiten Problemkreis der Theorie der ästhetischen Erziehung bilden die *Prinzipien der ästhetischen Erziehung*. Der ästhetisch-erzieherische Prozeß ist komplex bedingt. Bei der Lösung jedweden Problems der ästhetischen Erziehung ist auf die Allgemeinkonzeption der Erziehung und auf die Auffassung ihrer einzelnen Komponenten Rücksicht zu nehmen, auf die Eigenart der Kunst und der ästhetischen Phänomene sowie auf die allgemeinen und individuellen Besonderheiten der zu erziehenden Persönlichkeit. Diese allgemeinpädagogische, ästhetische und psychologisch-soziologische komplexe Bedingtheit wird in der pädagogischen Theorie üblicherweise in Form von Prinzipien ausgedrückt, deren Einhaltung die Wirksamkeit und den Effekt der gesamten ästhetisch-erzieherischen Arbeit bedingt. Wir berücksichtigen sie bei der Verwirklichung des Inhaltes der ästhetischen Erziehung, bei der Auswahl des pädagogischen Materials, beim Zusammenstellen von Lehrplänen und Lehrbüchern sowie beim Bereitstellen von Hilfsmitteln und bei der Bestimmung der Formen und Methoden der Erziehungsarbeit. In der Theorie der ästhetischen Erziehung können wir zwei Gruppen von Prinzipien unterscheiden: allgemeinpädagogische, auf die ästhetische Erziehung applizierte (z. B. das Prinzip der

Systematik, Aktivität, Anschaulichkeit, des bewußten Erfassens oder der Angemessenheit) und spezifische Prinzipien, die ihre Wurzeln in den Besonderheiten des ästhetischen Herantretens des Menschen an die Wirklichkeit sowie in der Eigenart des künstlerischen Erfassens und Schaffens haben (z. B. das Prinzip der Emotionalität oder das der Einheit technischer und künstlerischer Aspekte in der ästhetischen Erziehung).

Die ästhetische Erziehung verwirklicht sich in vielfacher *Form*. Als Grundform wird meist der Schulunterricht angesehen. Die ästhetische Erziehung bildet den Gehalt spezieller ästhetisch-erzieherischer Fächer (des Literatur-, Musikunterrichts und der Kunsterziehung); beträchtliche Möglichkeiten bieten ihr auch manche andere Lehrfächer (Fremdsprachen, Geschichte, Erdkunde). Die allgemeinästhetischen Gesichtspunkte (wie die Ästhetik des Milieus, der Arbeit und der Äußerungen) können dann im Unterricht aller Lehrfächer in verschiedenen Schultypen angewendet werden. An die ästhetische Erziehung im Rahmen der Lehrfächer knüpfen die Arbeitsformen außerhalb des Klassenunterrichtes an (die Massenformen, an denen die ganze Schule teilnimmt, sowie die Auswahlformen der Arbeit in Interessengruppen und individuelle Formen) und außerschulische Formen der ästhetischen Erziehung (Besuch von künstlerischen Veranstaltungen, Kunstwettbewerbe, ästhetische Erziehung in der Familie).

Den umfangreichsten Fragenkreis der Theorie der ästhetischen Erziehung stellen Probleme der *Methoden der ästhetisch-erzieherischen Arbeit* dar. Ähnlich wie es bei der Frage der Prinzipien der Fall war, handelt es sich auch hier einerseits um eine Analyse der Besonderheiten von Allgemeinmethoden der Bildungs- und Erziehungsarbeit, die bei der Entfaltung der ästhetischen Vorstellungen, Begriffe, Fähig- und Fertigkeiten zur Anwendung kommen, andererseits um spezifische Methoden des Bekanntmachens mit den Kunstwerken, der Pflege von Kunstfertigkeiten, der Gestaltung von ästhetischen Beziehungen zur Umwelt sowie der Erziehung des kulturellen Verhaltens. Bei der Lösung vieler dieser Fragen kommt die allgemeine Theorie der ästhetischen Erziehung bereits mit den einzelnen Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer in enge Berührung.

Die angedeutete Übersicht erschöpft die ganze komplizierte Problematik der Theorie der ästhetischen Erziehung bei weitem nicht. Jedes der angeführten Hauptprobleme zerfällt weiter in Dutzende von Teilfragen, von denen jede zahlreiche analytische, vergleichende und experimentelle Untersuchungen erfordert. Doch ist auch aus dieser kurzen Übersicht ersichtlich, daß die weitere Entwicklung davon abhängt, ob die Theorie der ästhetischen Erziehung weiterhin als relativ selbständige pädagogische Disziplin gepflegt wird, die eine wesentlich tiefere und systematischere Analyse und Untersuchung ihrer zahlreichen Probleme anstrebt, als sie es bisher tat.

### **Die Erforschung der ästhetisch-erzieherischen Problematik**

Die Theorie der ästhetischen Erziehung hat ähnlich wie die anderen pädagogischen Disziplinen zwei Grundquellen wissenschaftlicher Infor-

mationen: das kritisch ausgewertete historische Erbe und die moderne Erziehungspraxis. Die erfolgreiche Lösung der Probleme der ästhetischen Erziehung wird durch die komplexe Forschung bedingt, in der die genetischen und komparativen Aspekte mit der Analyse des gegenwärtigen Standes und der Resultate der vielgestaltigsten Formen der Erziehungsarbeit einhergehen und in die experimentelle Verifikation neuer Konzeptionen, Mittel und Methoden der ästhetischen Erziehung ausmünden.

Die *historisch-vergleichende Forschungsmethode* hat vor allem an der Lösung von Konzeptionsfragen der ästhetischen Erziehung (ihrer Ziele, ihres Inhalts und ihrer Mittel) bedeutenden Anteil, jedoch nicht einmal bei der Lösung der Problematik des ästhetisch-erzieherischen Prozesses (seiner Prinzipien, Faktoren und Methoden) kommt eine ernste wissenschaftliche Arbeit ohne sie aus. Die Geschichte bietet der Theorie der ästhetischen Erziehung drei grundlegende Informationskreise: (1) die Analyse der realen ästhetisch-erzieherischen Konzeptionen im Rahmen der in den einzelnen Etappen der Gesellschaftsentwicklung verwirklichten Erziehungssysteme, (2) das Bild der ästhetisch-erzieherischen Praxis in verschiedenen pädagogischen Institutionen und (3) die ästhetisch-erzieherischen Ideen der Klassiker der Pädagogik, der Philosophen und Ästhetiker, die größtenteils nicht realisiert wurden und es unter den gegebenen Bedingungen auch nicht werden konnten. Auch wenn die beiden ersten Kreise nicht zu unterschätzen sind, ist besonders die Aufgabe einer allseitigen Analyse der pädagogischen Ideen hervorzuheben, in denen auch eine bedeutende Inspirationsquelle bei der Suche nach neuen Modellen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit liegt.

Trotz der scheinbar evidenten Bedeutung und Aufgabe der historisch-vergleichenden Forschungsmethode in der Theorie der ästhetischen Erziehung gelangt sie nur selten und unsystematisch zur Anwendung. In den modernen Arbeiten über die ästhetische Erziehung finden wir nur vereinzelt historisch-vergleichende Gesichtspunkte.<sup>40)</sup> Dazu beschränken sie sich oftmals nur auf die Entwicklung innerhalb einer eng nationalen Sphäre<sup>41)</sup> oder sie fehlen ganz.<sup>42)</sup> Diese historisch-vergleichende Analyse fehlt den systematischen Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Disziplinen besonders fühlbar, nicht einmal eine kurze historische Einführung in die

---

<sup>40)</sup> Z. B. in der Kapitel „Ästhetische Erziehung“ von E. A. Flerina (*Estetická výchova, Pedagogika předškolního věku, Dědictví Komenského*, Praha 1950, S. 221–271) oder in der Studie der rumänischen Autoren Ștefan Bîrsănescu und George Văideanu „Educația estetică“ (Bukurești 1961).

<sup>41)</sup> So gibt z. B. W. W. Golubkow in seiner „Methodik des Literaturunterrichts“ (Moskau 1949) nur von der russischen und sowjetischen Schule und Pädagogik ein eingehendes historisches Bild des Literaturunterrichts. Ähnlich findet man in der tschechischen „Metodika literární výchovy“ (Methodik der Literaturerziehung) von Jaroslav Machytka, Marie Koukalová, Jaroslava Hrabáková und Svatopluk Cenek (SPN, Praha 1965) nur die Entwicklung des Literaturunterrichts in der tschechischen Pädagogik.

<sup>42)</sup> Vergleiche z. B. auch solche breit konzipierten Arbeiten, wie die von W. N. Schatzkaja oder N. A. Dmitrijewa:

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

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

Problematik finden wir immer vor.<sup>43)</sup> Eine breitere Nutzung der vergleichenden Methode, wie wir es z. B. in der Arbeit von Irena Wojnar<sup>44)</sup> finden, stellt vorläufig ein ungewöhnliches methodologisches Herangehen an die Problematik der ästhetischen Erziehung. Es sei bemerkt, daß in der tschechischen Pädagogik diese Methode auch auf dem Gebiete der Theorie der ästhetischen Erziehung in den Arbeiten von Otakar Kádner, Otakar Chlup, Antonín Sychra oder Jaromír Uždil eine gewisse Tradition aufweist.<sup>45)</sup> Allerdings wurde diese Methode auch in der tschechischen Pädagogik der letzten Jahre, insbesondere auf dem Gebiete der Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer nicht genügend ausgenutzt. Wir sind der Ansicht, daß die historisch-vergleichende Methode, d. h. das eingehende komparative Studium der früheren und zeitgenössischen Erziehungsmodelle nicht nur im nationalen, sondern auch im Weltmaßstab einen der verlässlichen Wege darstellt, wie man die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaften beschleunigen und ihr theoretisches Niveau erhöhen kann.

Die zweite Informationsquelle für die Theorie der ästhetischen Erziehung stellt die *Untersuchung der ästhetisch-erzieherischen Gegenwartspraxis* in verschiedenen Typen von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen dar. Die Aufgabe dieser Forschung besteht darin, pädagogische Phänomene zu sammeln, zu analysieren und zu verallgemeinern, sukzessiv die Gesetzmäßigkeiten des ästhetisch-erzieherischen Prozesses zu enthüllen und zu begründeten pädagogischen Normen zu gelangen. Geprüft werden Unterrichtspläne, Lehrpläne der Unterrichtsfächer, Lehrbücher und Lehrmittel, die Prozesse der Aneignung und Festigung von Kenntnissen und Fertigkeiten im Unterricht und anderen Formen der ästhetisch-erzieherischen Arbeit sowie die gesamte Entwicklung in Bezug auf die ästhetische Einstellung der Jugend zur Wirklichkeit. Bei der pädagogischen Forschung in der ästhetischen Erziehung (ähnlich wie in anderen pädagogischen Disziplinen) verwenden wir verschiedene Forschungsmethoden, wie die Beobachtung, das Experiment, das Gespräch, die Enquete, das Studium von Dokumenten der pädagogischen Arbeit sowie die Leistungsanalyse. Diese Methoden werden größtenteils komplex angewandt und die induktiv gezogenen Schlüsse der pädagogischen Untersuchung werden gleichzeitig mit deduktiven Schlußfolgerungen aus verwandten wissenschaftlichen Fächern verbunden.

Die Ausgangsmethode der Forschung in der ästhetischen Erziehung ist die *Beobachtung*, das zielbewußte und planmäßige Verfolgen des pädagogischen Prozesses unter seinen natürlichen Bedingungen. Beobachten kön-

<sup>43)</sup> Wie z. B. in der Methodik des Zeichnens von Kondachtschan:

И. С. Кондачхан, Методика преподавания рисунка в средней школе, Искусство, Москва 1952.

<sup>44)</sup> Irena Wojnar, *Estetyka i wychowanie*, PWN, Warszawa 1964.

<sup>45)</sup> Otakar Kádner, *Výchova estetická (Ästhetische Erziehung), Základy obecné pedagogiky*, ČGU, Praha 1926, S. 1107—1128.

Otakar Chlup, *Estetická pedagogika (Ästhetische Pädagogik)*, Pedagogika, Nové školy, Brno 1936, S. 199—225.

Antonín Sychra, *Vědecká estetika a estetická výchova (Die wissenschaftliche Ästhetik und die ästhetische Erziehung)*, SNDK, Praha 1956.

Jaroslav Uždil, *Estetická výchova (Ästhetische Erziehung)*, SPN, Praha 1960.

nen wir beim Unterricht, bei der Erziehungsarbeit außerhalb der Klasse, in außerschulischen Erziehungsinstitutionen sowie in der Familie. Voraussetzung für eine erfolgreiche Beobachtung sind ein klar festgesetztes Ziel, ein Plan und eine Beobachtungsmethodik. Bei der Forschung mit dieser Methode (und analog auch mit weiteren Methoden) können wir drei Phasen unterscheiden: (1) die Dokumentation der pädagogischen Phänomene (Registration des ästhetisch-erzieherischen Prozesses unter Verwendung von technischen Mitteln – Tonbandgerät, Foto- oder Filmdokumentation), (2) die Analyse pädagogischer Phänomene (Gegenüberstellung, Faktorenanalyse, Bestimmung von kausalen Beziehungen) und (3) die Verallgemeinerung (teils in Form von pädagogischen Gesetzmäßigkeiten, teils in Form von pädagogischen Normen – Prinzipien und Regeln).

Als Beispiel für eine umfassende Beobachtung innerhalb der ästhetischen Erziehung kann man eine von einem Kollektiv unter Leitung B. M. Teplows realisierte Untersuchung der Entfaltung der Musikalität der Schüler im Prozeß des Musikunterrichtes anführen.<sup>46)</sup> Am Anfang der Untersuchung wurden die Unterrichtsmethoden festgelegt (die Hauptkomponenten des Unterrichts bildeten Gesang, Musikhören, rhythmische Bewegungen nach der Musik und Improvisationen von Liedern) und die den Unterricht leitende Lehrerin instruiert. In jeder Stunde notierten die Beobachter ausführlich den Unterrichtsvorgang und die Äußerungen der einzelnen Schüler. Die an der Forschung mit beteiligten Eltern führten ein Tagebuch über die musikalischen Äußerungen und Interessen ihrer Kinder. Aus den schriftlichen Unterrichts- und Familienvermerken wurden dann typische Fakten ausgewählt, verglichen, verallgemeinert und theoretische Schlußfolgerungen gezogen.

Gegenstand der Untersuchung sind im *Experiment* absichtlich angeleitete pädagogische Erscheinungen unter vorher vorbereiteten und genau kontrollierten Bedingungen. Das natürliche Experiment ist für die pädagogische Untersuchung von beträchtlicher Bedeutung. Es wird so durchgeführt, daß sich die Schüler genau wie unter gewöhnlichen pädagogischen Bedingungen fühlen (im Klassenzimmer oder in Arbeits- und Klubräumen). Diese Form des Experiments läßt sich in der ästhetischen Erziehung in vielen Fällen mit einem Laborversuch an Einzelindividuen in einem adaptierten wissenschaftlichen Labor ergänzen. Für erfolgreiche experimentelle Forschung ist in vielen Fällen die Errichtung experimenteller Lehrräume mit geeigneter technischer Ausstattung zur Dokumentation des Unterrichtsablaufes, der Anregungen seitens des Lehrers und der Reaktionen der Schüler notwendig (Beobachtungstände, Fernsehkameras, Mikrophone und Einrichtungen für Foto- und Filmdokumentation).

Die übliche Form des pädagogischen Experiments beruht in der Gegenüberstellung des Ablaufes und der Resultate der pädagogischen Arbeit in Parallelgruppen: in der Experimentalgruppe (wo eine neue Konzeption der ästhetisch-erzieherischen Arbeit, eine neue Methode oder ein neues Lehrmittel eingeführt wurde) und in der Kontrollgruppe (wo auf traditionelle Art gearbeitet wird). Eine wichtige Bedingung für den regulären

---

<sup>46)</sup> Б. М. Теплов, Психология музыкальных способностей, Москва 1949.



Verlauf eines solchen Experiments ist das gleiche Niveau der zu vergleichenden Gruppen und der pädagogischen Mitarbeiter.

Vom methodischen Standpunkt aus war eine Experimentaluntersuchung der erzieherischen und ästhetischen Wirkung des Films auf das Kind interessant, die in den Jahren 1952–54 von einem Arbeitskollektiv in Paris vorgenommen wurde.<sup>47)</sup> In adaptierten Kinosälen wurden den Kindern ausgewählte Kinderfilme vorgeführt, während der Filmvorstellung wurden die Kinder systematisch beobachtet und nach der Vorführung sollten sie nach der Methode der Wahl den schönsten Film bestimmen. Die Beobachtung der Kinder während der Vorstellung wurde durch eine Abhöreinrichtung gesichert, die die Reaktion des gesamten Kinderpublikums als Ganzen (bei automatischem Ausschluß des Filmtones) registriert hatte, durch fotografische Dokumentation des Kinderkollektivs (bei so kurzer Belichtungszeit, daß sich die Kinder nicht bewußt wurden, daß sie fotografiert wurden), als auch durch individuelle Registrierung von motorischen, stimmlichen und Wortreaktionen, die von unter den Kindern verstreut sitzenden Beobachtern verzeichnet wurden (teils mittels Druckknöpfe, teils durch authentische Aufzeichnung des Inhalts von Wortreaktionen). Alle Äußerungen der Kinder, optische und akustische Aufzeichnungen wurden dann mit den Filmaufnahmen synchronisiert, sodaß die Forschungsarbeiter ein komplexes Endbild von den Reaktionen auf die einzelnen Szenen der exponierten Filme erhielten.

Auf allen Teilgebieten der ästhetisch-erzieherischen Arbeit treffen wir Bestrebungen nach experimenteller Forschung an. So untersuchte B. M. Teplow auf literarischem Gebiete den Einfluß der künstlerischen Form auf das Verstehen des Inhaltes, indem er bei Kindern die Wirkung der rationalen Informationsform und der künstlerischen emotiven Erzählung miteinander verglich.<sup>48)</sup> Bei der Untersuchung auf dem Gebiete der Musikerziehung verwendeten wir erfolgreich die Dokumentation und die Analyse von Reaktionen der Versuchspersonen auf ausgewählte Musikkompositionen und ihre einzelnen Phasen<sup>49)</sup> sowie die experimentelle Verifizierung von Veränderungen im Erlebthaben des Zuhörers bei absichtlichen Veränderungen der einzelnen Parameter der aufgeführten Komposition (des Tempos, des Rhythmus, der Tonalität und der absoluten Lage).<sup>50)</sup> Auf dem Gebiete der darstellenden Kunst sind z. B. Ignatjew's Versuche interessant, welche die sukzessiven Phasen des zeichnerischen Prozesses feststellen (indem diese Phase kopiert und nach festgelegten Zeitabschnitten abgenommen wurden),<sup>51)</sup> oder die Experimente Uždils, welche das Beschauen der Realität beim Zeichnen an der Grundschule untersuchten (jedes Kind

---

<sup>47)</sup> Bianca et René Zazzo, *Concours international des films artistiques pour les enfants*, Paris 1954.

<sup>48)</sup> Б. М. Теплов, *Психологические вопросы художественного воспитания*, Советская педагогика 1946, н. 6, с. 102.

<sup>49)</sup> Vladimír Jůva, *Citové postoje 12–13leté mládeže k hudebním skladbám* (Emotionelle Einstellungen der 12–13 jährigen Jugendlichen zu Musikkompositionen), Handschrift, Brno 1950.

<sup>50)</sup> Vladimír Jůva, *Princip názornosti v estetické výchově* (Anschaulichkeitsprinzip in der ästhetischen Erziehung), Brno 1961, Handschrift.

<sup>51)</sup> Е. И. Игнатъев, *Вопросы психологического анализа процесса рисунка*, Известия АПН РСФСР, в. 25, 1950.

zeichnete einen bestimmten Gegenstand 1. nach der Vorstellung, die vom Lehrer absichtlich nicht beeinflußt worden war, 2. nach einer durch direkte Beobachtung beeinflußten Vorstellung, 3. auf Grund einer Beobachtung, die mit einer Analyse durch den Lehrer einherging, und 4. auswendig nach einwöchigem Zeitabstand).<sup>52)</sup>

Die *Methode des Gespräches* (Exploration) können wir sowohl unter Rücksichtnahme auf die pädagogischen Mitarbeiter (Lehrer, Erzieher, Eltern) als auch auf die Schüler anwenden (wenn wir z. B. ihre subjektive Einstellung in Bezug auf die Auffassung, den Inhalt und die Methoden der ästhetisch-erzieherischen Arbeit feststellen wollen). Das Gespräch kann individuell oder kollektiv geführt werden, gelenkt (nach vorher vorbereiteten und durchdachten Fragen) oder improvisiert (das in einigen Fällen, besonders bei Untersuchungen im Familienmilieu einen engeren Kontakt mit der Versuchsperson ermöglicht).

Mit dem Gespräch hängt die Anwendung von *Fragebogen* (Enquete) eng zusammen, mit dem wir uns in vielen Fragen sowohl an die pädagogischen Mitarbeiter als auch an die Schüler wenden können. Die Vorteile des Fragebogens beruhen darin, daß er das Erfassen einer großen Zahl von Fällen und eine statistische Verarbeitung der Resultate ermöglicht. Ein ernstes Problem bleibt jedoch, inwieweit die Antworten der Versuchspersonen glaubwürdig sind, mit denen wir bei der Anwendung der Enquete keinen persönlichen Kontakt haben und deren Interesse am Forschungsergebnis durch schriftliche Instruktion hervorgerufen werden muß.

Die Untersuchung des ästhetisch-erzieherischen Prozesses mit Hilfe des Fragebogens ist auf vielen Teilgebieten möglich. So stellte z. B. Vlastimil Uher mittels Fragebogen fest, wie die Hochschulstudenten den Einfluß der allgemeinbildenden Schule und anderer Faktoren auf die Entwicklung des eigenen ästhetischen Empfindens einschätzen.<sup>53)</sup> Oldřich Vančata gebrauchte den Fragebogen bei der Untersuchung, welche Aufgabe in der ästhetischen Erziehung der Jugend die Rundfunkprogramme haben (er untersuchte das Interesse und die Beliebtheit verschiedener künstlerischer Rundfunkprogramme, stellte einen Vergleich zwischen der Lektüre und dem Anhören von Literaturwerken im Rundfunk an u. ä.).<sup>54)</sup> Meist ergänzt die Fragebogenmethode andere Untersuchungsmethoden durch quantitative Kennziffern.

Eine wichtige Informationsquelle für Untersuchungen in der ästhetischen Erziehung ist das *Studium von pädagogischen Dokumenten*, d. h. von konkreten Materialunterlagen, in denen sich die Arbeit der Schüler und Pädagogen widerspiegelt. Es handelt sich um drei grundlegende Materialgruppen. Die erste Gruppe bilden die Schülerarbeiten (schriftliche Arbeiten, Zeichnungen, künstlerische und technische Leistungen); die zweite stellen Materialunterlagen dar, die die Arbeit des Lehrers oder

---

<sup>52)</sup> Jaromír Uždil, Příspěvek k analýze zobrazování podle skutečnosti (Beitrag zur Analyse der bildlichen Darstellung nach der Wirklichkeit), *Estetická výchova* 1/1, 1959, S. 1–3.

<sup>53)</sup> Vlastimil Uher, Problémy estetické výchovy (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957.

<sup>54)</sup> Oldřich Vančata, Rozhlas a literární výchova (Der Rundfunk und die Literaturerziehung), SPN, Praha 1958.

Erziehers dokumentieren (Pläne, Vorbereitungen für die Erziehungsarbeit, Tagebücher, Vermerke über die Arbeit in Zirkeln). Die letzte Dokumentengruppe bilden Belege in bezug auf die Tätigkeit der Schule (Schulpläne, Jahresberichte, Stundentafel, Lehrordnung, Schulregime) und Dokumente der Schulverwaltung über die Arbeit von Schulen und Erziehungsinstitutionen im Rahmen der Kreise, der Bezirke und des ganzen Staates. Neben dem Studium von pädagogischen Dokumenten verwenden wir in manchen Fällen *Messungen von Schülerleistungen* (z. B. in der Musikerziehung Messungen der Stimmspannweite, der Stimmlagen oder der vitalen Lungkapazität).

Die wissenschaftliche Arbeit auf dem Gebiete der Theorie der ästhetischen Erziehung eint in sich synthetisch Ergebnisse der unter Anwendung verschiedener methodologischer Vorgänge realisierten Untersuchung. Sie bietet einerseits ein Bild von der Entwicklung der Probleme und ihrer Lösung, eine vergleichende Analyse des modernen Herantretens an die untersuchte Problematik, wie sie sich in der Fachliteratur widerspiegelt, und analysiert auf Grund des Studiums von Schlußfolgerungen aus verwandten wissenschaftlichen Fächern die mannigfaltigen ästhetischen, biologisch-psychologischen und soziologischen Aspekte der gegebenen Fragen, welche die Theorie der ästhetischen Erziehung berücksichtigen muß. Andererseits bringt sie neue Resultate, die aus dem lebendigen ästhetisch-erzieherischen Prozeß durch Beobachtung, Experiment, Gespräch und andere Forschungsmethoden abgeleitet sind. Dieses vielseitige Herangehen an die untersuchte Problematik ermöglicht dann zu theoretischen Verallgemeinerungen zu gelangen, teils in Form von pädagogischen Gesetzmäßigkeiten, teils in Form von begründeten pädagogischen Normen, die auf die weitere Entwicklung der ästhetischen Erziehung einen Einfluß ausüben.