

Jůva, Vladimír

Abriss der Entwicklung der ästhetisch - erzieherischen Bestrebungen

In: Jůva, Vladimír. *Die ästhetische Erziehung der Jugend. I. Vyd. 1.* Brno: Universita J.E. Purkyně, 1967, pp. 33-77

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/119904>

Access Date: 23. 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.

II

ABRISS DER ENTWICKLUNG DER ÄSTHETISCH-ERZIEHERISCHEN BESTREBUNGEN

Wenn wir die tausendjährige Entwicklung des pädagogischen Strebens der menschlichen Gesellschaft zurückverfolgen und die mannigfaltigen theoretischen pädagogischen Konzeptionen sowie die praktischen Erziehungssysteme miteinander vergleichen, dann kann unserer Aufmerksamkeit die Tatsache nicht entgehen, daß fast in jedem pädagogischen System außer den philosophischen, wissenschaftlichen oder ethischen auch ästhetische Aspekte zur Geltung kommen. An der Wurzel verschiedener ästhetisch-erzieherischer Bestrebungen und Ansichten stehen in jeder Gesellschaft zwei Grundfaktoren: einerseits die allgemeine Erziehungskonzeption, bedingt durch ökonomische, sozial-politische und kulturelle Faktoren, andererseits eine bestimmte ästhetische Konzeption.

In der Geschichte der Erziehung findet man, daß an die ästhetische Komponente unterschiedlich herangegangen wird. Neben den pädagogischen Richtungen, die diese Komponente in den Vordergrund stellen und in ihr ein bedeutendes integrierendes Erziehungselement erblicken, bestehen einseitig rationalistische oder utilitaristische Systeme, in denen der ästhetischen Erziehung nur eine Randaufgabe zukommt. Neben den Tendenzen, die das Hauptziel der ästhetischen Erziehung im Verstehen von Kunstwerken oder in der Entfaltung der künstlerisch-schöpferischen Tätigkeit der Jugend sehen, treffen wir auch das ernste Bestreben an, die Ästhetisierung der Umgebung, der Arbeit und der Persönlichkeit des Schülers in den Mittelpunkt dieser Erziehung zu stellen. Neben den Bemühungen, die das Herangehen an Kunst und Schönheit rationalisieren, streben begründete Versuche danach, den Schwerpunkt der ästhetischen Erziehung vor allem in die Gefühls- und Willenssphäre zu verlegen. Es ist daher nicht zu leugnen, daß die Geschichte der ästhetischen Erziehungskomponente viele wertvolle Anregungen und Lehren bietet.

Die Geschichte der ästhetischen Erziehung ist an Problemen sehr reich, welche bisher in vielfacher Hinsicht wenig durchgearbeitet worden sind. Wir können daher in diesem Teil unsere Aufmerksamkeit nur den Hauptetappen der Entwicklung der ästhetischen Erziehung sowie den typischen Tendenzen dieser Entwicklung und den bedeutendsten Autoren und Richtungen zuwenden.

Die ästhetische Erziehung in der antiken und mittelalterlichen Pädagogik

Auf dem Boden des *antiken Griechenland* kristallisierten sich aus den spezifischen wirtschaftlich-kulturellen Bedingungen zwei Grundsysteme der Erziehung der freien Bürger heraus, das spartanische und das athenische. Die *spartanische Erziehung*, einseitig auf die körperliche und militärische Seite ausgerichtet, schloß zwar auch die ästhetischen Aspekte nicht aus, doch war die ästhetisch-erzieherische Komponente völlig dem Hauptziel, der Ausbildung eines tüchtigen Kämpfers, untergeordnet. Musik, Gesang und Tanz sollten zu allererst zu Tapferkeit und Disziplin anspornen.

Das Ziel der *athenischen Erziehung*, die *Kalokagathia* (das Ideal der Schönheit und des Gutes) war im Einklang mit dem mächtigen wirtschaftlichen und kulturellen Aufschwung Athens im V. Jahrhundert v. u. Z. wesentlich synthetischer. Neben der intellektuellen, sittlichen und körperlichen Komponente spielte die ästhetische Erziehung eine bedeutende Rolle, vor allem das Studium der Musik, des Gesanges und der Poesie sowie die Pflege der Gymnastik, die körperliche Schönheit und Kultur der Bewegung zum Ziel hatte. Das ästhetische Element äußerte sich in der athenischen Erziehung auch in der Betonung der Sprachkultur und des Studiums der in der politischen Praxis so wichtigen Rhetorik.

Die Musikerziehung stellte im antiken Griechenland die zentrale ästhetisch-erzieherische Disziplin dar. Schon die *Pythagoräer* betonten die Bedeutung der Musik in der Erziehung; sie erblickten in der Musik die adäquateste Äußerungsform der Weltharmonie und hoben ihren ethischen und kathartischen Einfluß auf den Charakter des Menschen hervor. *Platon* sieht in der Musik eines der Grundmittel zur Erziehung des Bürgers. Er weist auf die Wirkungskraft der Musik auf das Individuum hin und analysiert die Möglichkeiten ihres positiven und negativen Einflusses auf den Menschen. Er wägt die ethische Bedeutung von Rhythmus, Tonarten sowie Musikinstrumenten ab und fordert in Übereinstimmung mit der Ideologie seiner Gesellschaft und mit den Allgemeinzielen der Erziehung des Bürgers eine strenge Auswahl des künstlerischen Materiales.

In seiner *Politeia* empfiehlt Platon „klagende, verweichlichte und trinkerische“ Harmonie (lydische und ionische) auszuschließen und nur zwei zu belassen, die eines vernünftigen Mannes würdig sind, „die Harmonie der Kraft und der Nachgiebigkeit“. Vom gleichen Standpunkt ausgehend, läßt er nur drei Musikinstrumente zu, die Lyra, Gitarre und die Syrinx. Gleichzeitig sucht er „Rhythmen eines geordneten und mannhaften Lebens“ und verlangt „den Takt und die Melodie zu zwingen, sich nach der Sprache eines solchen Lebens zu richten, nicht aber, daß sich diese Sprache nach dem Takt und der Melodie richte“. ¹⁾ Bei allen Künsten betont er die Notwendigkeit, die schöpferischen Künstler zu „beaufsichtigen“, damit sie „Bilder guter Sitten schaffen“ und der Darstellung von „sittlicher Schlechtigkeit, Maßlosigkeit, Niedrigkeit und Mißstimmung“ auszuweichen. Die gesamte musische Erziehung soll dann in „Liebe zur Schönheit“ ausmünden, deren Wesen Platon ethisch auffaßt.

¹⁾ Platon, *Ústava* (Staatsverfassung), J. Laichter, Praha 1921, S. 119.

Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung des Menschen hat der größte Philosoph der Antike, *Aristoteles*, sorgfältig begründet. Er warnt vor einseitigen und utilitaristischen Aspekten in der Erziehung und zeigt, daß schon die Vorfahren die Musik nicht wegen ihrer unmittelbaren Nützlichkeit in das Bildungssystem eingereicht haben, sondern wegen ihrer edlen Anmut und Schönheit, und daß sie vor allem für die Freizeit bestimmt war. Desgleichen lehnt er auch die utilitaristischen Aspekte in der darstellenden Erziehung ab. „Zeichnen wird nicht nur darum gelehrt, um uns beim Kaufe nicht beirren und beim Kaufe und Verkaufe von Geräten und Kunstgegenständen nicht täuschen zu lassen, als eher darum, weil es uns für körperliche Schönheit aufnahmefähiger macht. In allem und überall nur das zu sehen, was nützlich ist, ziemt sich am wenigsten für großzügige und freie Menschen.“²⁾

Ebenso wie Platon betont *Aristoteles* vor allem die ethische Bedeutung der ästhetischen Erziehung. Er nimmt an, daß „die Musik zur Tugend führt, weil so, wie das Turnen den Körper formt, auch die Musik den Charakter gewissermaßen dadurch bilden kann, daß sie uns daran gewöhnt, uns richtig zu freuen“ und so zur besserer Lebensführung und Vernünftigkeit beiträgt. „Die Musik kann der Seele eine gewisse ethische Eigenschaft verleihen.“³⁾ Während die Musik im antiken griechischen System als ein Ausgangspunkt für die Erziehung der Seele betrachtet wurde, galt die Gymnastik als Grundlage der ebenfalls vom ästhetischen Blickpunkt aufgefaßten Körpererziehung. Die musisch-gymnastische Erziehung, die zu harmonischer Entfaltung des Körpers und der Seele führte, bildete dann den Ausgangspunkt für die Charaktergestaltung des Bürgers.

Die neue ökonomische und sozial-politische Situation in der Epoche des *Hellenismus* spiegelte sich auch in dem neuen Herangehen an die ästhetisch-erzieherische Problematik wider. Die Welle des Idealismus stellte dem klassischen Ideal des Menschen als Bürger das neue Ideal eines genügsamen, gleichgültigen und unerschütterlichen Weisen gegenüber. Entgegen den früheren Ideen hinsichtlich der Bedeutung der Musik vom Standpunkt der Entfaltung der bürgerlichen Tugend aus, werden in der Zeit des Hellenismus immer mehr Stimmen laut, die von einer Zweitrangigkeit, ja sogar von direkter Amoralität der Musik sprechen. Diese Ansichten werden einheitlich von dem Lager der Skeptiker, der Epikuräer und der Stoiker vertreten. *Cicero*, *Seneca* und *Marcus Aurelius* erblicken in der Musik übereinstimmend einen Faktor, der den Menschen von der Philosophie, der einzigen eines freien Bürgers würdigen Beschäftigung ablenkt.

Eine Verteidigung der Erziehungsaufgabe der Musik, wie z. B. bei *Plutarch* oder bei *Quintilian*, der sie für ein geeignetes Mittel zur Erziehung des Rhetors hielt, finden wir nur ganz vereinzelt. Doch war der allgemeine Utilitarismus des römischen Erziehungsstiles wie auch die wachsende Erniedrigung der Musik zu einem des freien Bürgers unwürdigen Handwerk für die Entwicklung einer synthetisch aufgefaßten ästhetischen Erziehung nicht günstig. Die ästhetischen Aspekte klingen noch am längsten in der

²⁾ *Aristoteles*, *Politika* (Politik), J. Laichter, Praha 1939, S. 263.

³⁾ *Ibidem*, S. 266.

Pflege der Redekunst nach, aber auch hier hatte der wachsende Formalismus allmählich das klassische Ideal der harmonischen Entfaltung der Persönlichkeit verdrängt.

Das *Feudalsystem* des *Mittelalters*, das niedrige wirtschaftliche und kulturelle Niveau sowie die supranaturalistische Ideologie der mittelalterlichen europäischen Gesellschaft bildeten für die Entwicklung der Kunst und der mit ihr eng verbundenen ästhetischen Erziehung im allgemeinen ungünstige Bedingungen. Das Erziehungsmonopol der Kirche verlieh der gesamten pädagogischen Arbeit einen religiösen Charakter. Selbst die Kunst wurde in den Dienst der Kirche gestellt. Im Namen der Askese wendet sich die neue ästhetische Doktrin der Kirchenväter gegen das sensuelle Wesen der Schönheit. Das harmonische Ideal einer allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit wird durch einen Kult ersetzt, der alles Körperliche im Namen des Seelischen negiert. Die Vorstellung von der sittlichen Niedrigkeit der antiken Kunst und der weltlichen und Volkskunst überhaupt verbreitet sich. Von vielen Kirchenvätern wird das Theater als eine teuflische Erfindung hingestellt und die Gymnastik und sogar die Rhetorik werden verdammt. Wo wir eine etwas andere Stellung zur Musik finden, handelt es sich nur um Kirchenmusik, denn die weltliche und volkstümliche Musik wird als sündhafte, nur die Sinne erfreuende und die Seele von der Kontemplation ablenkende Äußerung abgelehnt. Die Kirchenväter treten geschlossen gegen das Lachen auf, in dem die antike Ästhetik ein wirksames Mittel der Erziehung und der Katharsis erblickt hatte, und betonen die Erziehungsbedeutung der Furcht. Die ganze mittelalterliche Pädagogik bietet ein klares Beispiel für den ausgeprägten religiösen Utilitarismus, der sich in der ästhetischen Erziehung bis zum Übermaß äußerte.

Der Aufschwung der ästhetischen Erziehung seit der Renaissance

Mit der Renaissance betritt die europäische Gesellschaft den Weg der kapitalistischen Entwicklung. Der mächtige wirtschaftliche Aufschwung Süd- und Westeuropas als Folge des Manufaktursystems, der überseeischen Entdeckungen und der steigenden Bedeutung des internationalen Handels wird von einer noch nie dagewesenen Entfaltung der Kultur, durch das Entstehen exakter Wissenschaften und das Aufblühen aller Kunstzweige begleitet. Die supranaturalistische Ideologie des Mittelalters weicht vor dem gesunden Naturalismus des befreiten Menschen zurück. Die Renaissance tritt, durch die Antike inspiriert, von neuem mit der Idee von einer harmonisch allseitigen, körperlich und geistig entwickelten Persönlichkeit auf. Der Universalismus der Renaissance schätzt die Mission des Künstlers in der Gesellschaft hoch ein; mit seinem Weitblick, seiner Bildung und schöpferischen Intention wird der Künstler zum Ideal des Menschen. Alberti, Leonardo und weitere Denker und Schöpfer der Renaissance stellen die Kunst auf eine Ebene mit der Wissenschaft und streben gleichzeitig eine Angleichung des wissenschaftlichen mit dem künstlerischen Herangehen an die Wirklichkeit an. Das Wesen der Schönheit erblickt man

wieder in der Sinnessphäre und die Vollkommenheit des menschlichen Körpers und Geistes wird zum Grundkanon der Schönheit.

In den pädagogischen Konzeptionen der Renaissancedenker tritt unter diesen Umständen die Bedeutung der ästhetischen Erziehung gesetzmäßig in den Vordergrund. Die Forderung nach einer allseitigen Entfaltung des Geistes und des Körpers wird zur führenden pädagogischen Idee. Das Hauptziel der humanistischen Erziehung stellt die Harmonie der körperlichen und geistigen Seite als Wesen der Schönheit dar. Die Renaissance lehnt die Erziehung eines engen Spezialisten ab. Sie bemüht sich um einen universalen schöpferischen Menschen mit weitreichender Erkenntnisfähigkeit auf dem Gebiete der Wissenschaften und der Kunst, um einen „Titanen“, der nicht zum Sklaven der Arbeitsteilung wird.

Im Sinne des pädagogischen Ideals der Renaissance baut *Vittorino da Feltre* seine Erziehungsinstitution neuen Typs, „*casa giocosa*“ am Ufer eines Sees hinter der Stadt zwischen Wald und Flur mitten in der Natur auf. Große, helle und luftige Räume sind hier geschmackvoll und nüchtern eingerichtet. Die Wände sind mit Fresken spielender Kinder geschmückt. In dem freudigen Milieu der Schule und der Natur soll sich die körperliche und geistige Seite der Schüler, in deren Unterricht antike Kunst, gepflegte Sprache, Stil und allgemeine ästhetische Kultur einen bedeutenden Platz einnehmen, harmonisch entwickeln.

Wie einer der bedeutendsten Denker und Künstler der Renaissance *François Rabelais* in seinem satirischen Roman „*Gargantua und Pantagruel*“ umrissen hat, spielt in der Konzeption einer neuen Erziehung die Kunst eine große und bedeutungsvolle Rolle. Ponokrates, der Typ des neuen Renaissance-Pädagogen, führte für seinen Zögling hier solch ein Erziehungsregime ein, „daß er kein einziges Stündchen täglich vergeudete, sondern all seine Zeit mit humanistischen Studien verbrachte“. ⁴⁾ Er widmete sich täglich der Literatur und beschäftigte sich jeden Nachmittag mit Musik (mit Gesang und Spiel auf einer Reihe von Musikinstrumenten). Bei Regenwetter, abgesehen von der regelmäßigen Arbeitsbeschäftigung, deren Erziehungsaufgabe Rabelais ebenfalls richtig eingeschätzt hatte, „studierten sie die Maler- und Bildhauerkunst“. Man muß sagen, daß die Entfaltung der ästhetischen Seite des Schülers den meisten Denkern der Renaissancezeit als eine notwendige und gleichzeitig selbstverständliche Komponente der Jugenderziehung erscheint.

Die Renaissance-Idee der allseitigen harmonischen Entfaltung der Persönlichkeit zusammen mit dem Universalismus und Demokratismus der Renaissance charakterisierten auch die größte pädagogische Synthese der Spätrenaissance bei *Jan Ámos Komenský*. Die Forderung „alle in allem allseitig ausbilden“ zieht sich wie ein roter Faden durch alle seine pädagogischen Werke von der „*Didactica magna*“ bis zur „*Pampaedia*“. „In den Schulen und daher durch ihre wohltätige Wirkung sowie im ganzen Leben“ soll nach Komenský „der Geist durch Wissen und Kunst gebildet werden“. ⁵⁾ Schon das Milieu der Schule und ihre Umgebung soll ästhe-

⁴⁾ François Rabelais, *Stati výchovné* (Aufsätze über Erziehung), *Dědictví Komen-ského*, Praha 1907, S. 21.

⁵⁾ Jan Ámos Komenský, *Didaktika velká* (Große Didaktik), Komenium, Brno 1948, S. 72.

tisch wirken. „Die Schule selbst soll ein angenehmer Ort sein, der die Augen außen und innen fesselt. Innen sei ein reines, helles Zimmer, überall mit Bildern geschmückt... Draußen dann bei der Schule befinde sich nicht nur ein freier Platz für Spaziergänge und gemeinsame Spiele, sondern auch ein Garten, in welchem sie zuweilen hineingelassen und dazu geführt würden, sich am Anblick der Bäume, der Blumen und der Kräuter zu erfreuen“.⁶⁾

Die Entwicklung des Kindes auf dem Gebiete der Kunst empfiehlt Komenský bereits im Vorschulalter in die Wege zu leiten. Das Kind soll „von der Dichtkunst kosten“, indem es die ersten einfachen Verse lernt, es soll lernen einfache Lieder singen und die Eltern sollen auch für die ästhetische Seite seiner Sprache sorgen, für Nachahmung der einfachsten „Tropen und Figuren“, für eine geeignete Gestikulation und für „einen entsprechenden Vortrag, der Qualität der Sprache angemessen“. Das Erkennen der Literatur, der Redekunst und besonders dann der Musik zieht sich durch alle Grade der Comeniusschen Schule hindurch. So z. B. betont er, indem er die Konzeption einer lateinischen Mittelschule umreißt, daß „die gesamte Enzyklopädie der Kunst restlos“ durchzunehmen sei (allerdings wird der Begriff der Kunst bei Komenský in breiterem Sinne aufgefaßt). Aus den Absolventen dieser Schule sollen nach Komenskýs Ansicht außer anderem Grammatiker, Dialektiker und Rhetoriker, „die fähig sind, elegant über jedweden gegebenen Stoff zu sprechen“, sowie auch „praktische und theoretische Musiker“ werden. Die Pflege der Kunst als unteilbarer Bestandteil der allgemeinen Erziehung ist für Komenský ebenso wie für die meisten Denker der Renaissance eine so selbstverständliche Forderung, daß er sich nicht einmal die Frage stellt, ob auch die Kunst tatsächlich in die Schulen gehört.

Eine andere Anschauung in bezug auf die ästhetische Erziehung enthält das klassische Werk des neuzeitlichen pädagogischen Utilitarismus, und zwar die Schrift „Einige Gedanken über die Erziehung“ des englischen Philosophen *John Locke*. Der Aufschwung des kapitalistischen Produktionssystems im England des XVII. Jahrhunderts, aufgelockert durch beide englische Revolutionen, spiegelte sich auch in der Konzeption der Erziehung des praktischen, körperlich tüchtigen Menschen wider, der von der mittelalterlichen Vielwissenschaft befreit und im gesellschaftlichen Verkehr bewandert ist. Die kühne Renaissance-Idee von der universalen Schöpferpersönlichkeit, die alle Wissenschaften und Künste versteht, wird durch die nüchternere Forderung nach dem Menschen ersetzt, der nur das kennt, was für ihn im Leben nützlich und vorteilhaft ist. Bei Locke tritt zum erstenmal deutlich ein neues Kriterium auf, nach dem die ganze Erziehungskonzeption und ihre einzelnen Komponenten gewertet werden, das Kriterium der Nützlichkeit. Von diesem Standpunkt aus tritt er auch an die Fragen der ästhetischen Erziehung und der Funktion der Kunst in der Erziehung heran.

Vom Standpunkte des praktischen Gebrauches betrachtet er die zeichnerische Ausbildung als die wichtigste. Nach Locke „hilft das Zeichnen dem Menschen oft mit einigen gut zusammengestellten Strichen das aus-

⁶⁾ Ibidem, S. 116.

zudrücken, was nicht einmal ein ganz beschriebener Papierbogen darstellen und verständlich machen könnte. Wie viele Gebäude sieht der Mensch, wie viele Maschinen und Trachten trifft er an, deren Vorstellungen sich leicht festhalten und durch ein wenig Geschicklichkeit im Zeichnen weitergeben lassen“.7) Allerdings denkt Locke dabei nicht an die spezielle Vorbereitung des Malers.

Aus den gleichen praktischen Gründen, derentwegen er die Notwendigkeit der Entwicklung zeichnerischer Fertigkeiten betont, bewertet er die literarische Entfaltung des Schülers, besonders in bezug auf die Bildung auf dem Gebiete der Poesie negativ. Nach Locke sollten sich die Eltern bemühen, die dichterischen Anlagen des Kindes „nach Möglichkeit zu ersticken und zu unterdrücken“, denn „man sieht sehr selten, daß jemand Gold- oder Silberbergwerke auf dem Parnassus entdeckte. Die Luft ist dort angenehm, der Boden aber unfruchtbar, und es gibt wenig Beispiele dafür, daß jemand sein Erbe von dem, was er dort geerntet, vermehrte. Poesie und Spiel, die in der Regel Hand in Hand gehen, sind sich auch darin ähnlich, daß sie selten Nutzen bringen, außer denen, die sonst von nichts zu leben haben“.8) Das einzige, was Locke zuläßt, ist die „Lektüre ausgezeichneter griechischer und römischer Dichter“. Lockes Stellungnahme ist in dieser Richtung keine zufällige. Sie entspricht den zeitgenössischen Ansichten über die Künstler, der Einstellung zur Kunst als bloßer Unterhaltungsquelle und den Vorstellungen von einer „nützlichen“ Beschäftigung.

Wesentlich unterschiedlicher ist das Herangehen an die ästhetisch-erzieherischen Probleme im Werke des Klassikers der französischen Pädagogik des XVIII. Jahrhunderts *Jean Jacques Rousseaus*, in dessen hoher Einschätzung der Erziehungsaufgabe der Kunst sich die Ansichten der Diderotschen Ästhetik über die Funktion der Kunst in der Gesellschaft widerspiegeln. In der Pädagogik Rousseaus sind die Probleme der ästhetischen Entfaltung des Schülers eng mit der Schlüsselfrage seines Erziehungssystems verbunden, d. h. mit dem Problem der Entwicklung der Fähigkeit, mit den Sinnen adäquat wahrzunehmen, was in dem gesamten Zeitabschnitt vom zweiten bis zum zwölften Lebensjahre des Schülers den Kern der pädagogischen Arbeit bildet.

Die darstellende Erziehung ist mit der Entwicklung des Gesichtsinnes verbunden. Das Ziel des Zeichnens soll nach Rousseau nicht nur das Beherrschen dieser Kunst sein, sondern gleichzeitig auch die Ausbildung des Scharfblickes und der Geschicklichkeit der Hand. Darum stellt er sich negativ zu den Methoden, welche das Zeichnen durch Nachahmung fertiger zeichnerischer Äußerungen lehren. Der Hauptlehrer des Schülers soll auch auf diesem Teilabschnitt die Natur selbst sein und als Muster sollen tatsächliche Gegenstände dienen.⁹⁾ Dabei schließt Rousseau die Möglichkeit nicht aus, daß auch der Schüler die darstellenden Äußerungen seines Lehrers sehe, die sich allerdings immer auf dem Möglichkeitsniveau des

7) John Locke, *Několik myšlenek o výchování* (Einige Gedanken über die Erziehung), *Dědictví Komenského*, Praha 1906, S. 147.

⁸⁾ *Ibidem*, S. 164.

⁹⁾ *Jean Jacques Rousseau, Emil čili o výchování* (Emil oder über die Erziehung), F. Bayer a B. Smutný, Přerov 1907, S. 182 u. w.

Schülers bewegen sollen, um mit ihnen wetteifern, sie einholen, aber auch überholen zu können. Der Hauptfaktor bleibt jedoch immer die gemeinsame Beobachtung der Natur. Das Auswendigzeichnen läßt er erst dann zu, wenn sich dem Schüler durch häufigere Beobachtung die richtigen Formen der Wirklichkeit im Gedächtnis einprägen.

Die musikalische Entfaltung des Schülers ist eng mit der Entwicklung des Gehörs verbunden. Ausgangspunkt ist der Gesang, der sowohl die Qualität der Stimme pflegt als auch das Gefühl für Takt und Harmonie (Rousseau empfiehlt immer mit Klavierbegleitung zu singen). Kinder sollen nur Lieder singen, die inhaltlich und technisch ihrem Alter entsprechen und direkt für sie komponiert sind. Interessant ist Rousseaus Forderung, nicht nur die Musik wiedergeben zu lehren, sondern sich in ihr auch schöpferisch zu betätigen. „Zu guter Musikkenntnis gehört nicht nur sie wiederholen, sondern sie auch komponieren zu können; das eine müssen wir gleichzeitig mit dem anderen lernen, sonst werden wir sie nie gut verstehen.“¹⁰⁾

Während Rousseau die Entwicklung der darstellenden und musikalischen Fähigkeiten des Schülers bereits von früher Kindheit an verfolgt, widmet er der literarischen Erziehung erst in der Etappe der Pubertät seine Aufmerksamkeit. Seine negative Einstellung zum Buche, die eine Folge seiner ablehnenden Haltung zur zeitgenössischen Kultur war, führt dazu, daß auch die Belletrie erst in der Abschlußetappe der Erziehung in die Hände des Schülers gelangt, wo es darauf ankommt, seinen Geschmack zu läutern.¹¹⁾ Rousseau ist bemüht, sich vor allem auf die Werte der antiken Literatur zu stützen, die er ihrer nahen Beziehung zur Natur wegen der zeitgenössischen Literatur vorzieht. Er ist davon überzeugt, daß das Vertrautwerden mit der Literatur in einem Alter, da der Schüler bereits eine große Lebensübersicht hat, ihm unendlich reichere Erlebnisse bringt, als ihr vorzeitiges Pflichtstudium in der Schule, wobei er sie größtenteils noch nicht einmal verstehen kann.

Allerdings bleiben die ästhetisch-erzieherische Gesichtspunkte bei Rousseau nicht auf das Gebiet der Kunst beschränkt, sie durchdringen sein Gesamtwerk als einer der bedeutenden Aspekte der Erziehungsarbeit. So wirkt auch bei der Wahl des manuellen Berufes für Emil das ästhetische Kriterium mit; nach langem Suchen entscheidet sich Rousseau für das Schreinerhandwerk, denn dieser Beruf erfordert neben Geschicklichkeit auch künstlerischen Sinn und „obwohl die Form der einzelnen Erzeugnisse durch ihre Verwendung bestimmt wird, schließt das doch die Eleganz und den Geschmack nicht aus.“¹²⁾ Andererseits ist jedoch nicht zu übersehen, daß sich der Grundmangel des gesamten Systems Rousseaus, der Mangel an Systematik, auch bei seinem Herangehen an die ästhetische Erziehung zeigt.

Eine charakteristische Konzeption der ästhetischen Erziehung als Mittel der Erziehung zur Freiheit hat in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ der deutsche Dichter und Philosoph *Friedrich*

¹⁰⁾ Ibidem, S. 189.

¹¹⁾ Ibidem, S. 428 u. w.

¹²⁾ Ibidem, S. 257.

Schiller geboten. Während er das Profil des zeitgenössischen Menschen mit der antiken, durch die Totalität ihrer Interessen, Bestrebungen und Stellungnahmen charakteristischen Persönlichkeit vergleicht, enthüllt er seine extreme Einseitigkeit, welche durch die Differenzierung der Wissenschaften, Stände und Berufe in der neuzeitlichen Gesellschaft verursacht wird. Er begreift einerseits die Notwendigkeit dieser Teilung der Funktionen der Individuen in der Gesellschaft, zeigt jedoch andererseits, daß der Mensch durch diese Differenzierung ärmer wird und durch sie leidet. Den Weg zur Überwindung dieses Standes erblickt Schiller dann in der ästhetischen Entwicklung der Gesellschaftsglieder.

Schiller hebt die ethischen und politischen Ideale hervor, durch welche die Kunst wirkt. Nach seiner Ansicht liegt die Aufgabe des Künstlers darin, der Welt, auf die er Einfluß hat, die Richtung zum Guten zu weisen. Die Schönheit in der Kunst projiziert sich nach Schiller auch in das Leben der Menschen; das entwickelte ästhetische Gefühl verfeinert die Sitten und mit einem gebildeten Geschmacke zeigen sich „Klarheit des Verstandes, Regsamkeit des Gefühls, Liberalität und selbst Würde des Betragens“ verbunden.¹³⁾ Das ästhetische Erlebnis als mittlerer Zustand zwischen Sensuellem und Intellektuellem ist nach Schiller ein Zustand der Freiheit zwischen der physischen und der sittlich logischen Notwendigkeit. Die Schönheit pflegt gleichzeitig auch den Geselligkeitscharakter und eint die Gesellschaft. Wenn wir die sinnlichen Freuden nur als Individuum und die Freuden des Erkennens nur als Menschengattung erleben, dann erleben wir nach Schiller die Schönheit als Individuum und Menschengattung zugleich, das heißt als Vertreter der Menschengattung. „Die Schönheit allein beglückt alle Welt, und jedes Wesen vergißt seiner Schranken, so lang es ihren Zauber erfährt.“¹⁴⁾

Die ästhetische Erziehung in den pädagogischen Systemen des XIX. Jahrhunderts

An der Schwelle des XIX. Jahrhunderts finden wir in den pädagogischen Konzeptionen der utopischen Sozialisten neue Gesichtspunkte der ästhetischen Erziehung. Ihr Bestreben nach einer neuen, allseitigen Erziehung der Jugend, die bei der Umgestaltung und Entwicklung der Gesellschaft behilflich wäre, war auch für die Eingliederung der ästhetischen Komponente in den komplexen Erziehungsprozeß günstig. Wenn auch notwendigerweise im Vordergrund ihres pädagogischen Interesses die intellektuelle, die sittliche und die Arbeitserziehung stand, werden die ästhetischen Aspekte nicht außer Acht gelassen. Sie werden im Gegenteil bei manchen utopischen Sozialisten zu einer Integrationskomponente der Erziehungskonzeption.

In Übereinstimmung mit seinen Ansichten über die bestimmende Auf-

¹³⁾ Friedrich Schiller, Sämtliche Werke, Zwölfter Band, Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung, Stuttgart 1867, S. 27.

¹⁴⁾ Ibidem, S. 94.

gabe der Umwelt im Leben des Menschen legt Robert Owen das Hauptgewicht auf die ästhetische Seite der Schulbedingungen. Der Schule für Kinder bis zum fünften Lebensjahre, welche er zum erstenmal in Europa in seiner Anstalt für Erziehung des Charakters verwirklicht, behält er die besten, geschmackvoll mit Bildern ausgeschmückten Räume vor. In die tägliche Beschäftigung der Kinder wird als organische Komponente Gesang und Tanz miteinbegriffen. Die Schule soll zu einem Ort werden, „wo sich einer den anderen glücklich zu machen bemüht“. ¹⁵⁾ Die Ästhetik der zwischenmenschlichen Beziehungen soll die frühere Gereiztheit und Unfreundlichkeit des Schulmilieus ersetzen.

Die Erziehung der Kultur des Benehmens steht auch in der Konzeption der Erziehung in der „harmonischen“ Gesellschaft des Franzosen Charles Fourier an vorderster Stelle. Durch einheitliche Erziehung der gesamten Jugend wollte dieser utopische Sozialist die schroffen Gegensätze in der Stellung und im Lebensniveau der einzelnen Klassen seiner Gesellschaft überwinden. Einen bedeutenden Platz soll in dieser Erziehung das Operntheater einnehmen, dessen Besuch, wie Fourier schreibt, „für alle Kinder in der neuen Gesellschaft eine Art religiöser Zeremonie sein wird. Die Oper konzentriert alles Materielle in sich, was die Mitglieder der Gesellschaft verbindet. Darum müssen alle Kinder der „harmonischen“ Gesellschaft schon vom frühesten Alter an die Oper besuchen, um sich dort den Forderungen der materiellen Einheit anzupassen und später Gefühlseinheit erreichen zu können“. ¹⁶⁾ Auch wenn die Argumente Fouriers der Zeit und seiner Konzeption der „harmonischen“ Gesellschaft tributpflichtig sind, läßt sich der rationale Kern seiner Ansichten in der Betonung der Aufgabe der kollektiven ästhetischen Erlebnisse bei der Erziehung der einheitlichen Gefühlseinstellung zur Realität nicht übersehen.

Eine breit angelegte Auffassung der ästhetischen Erziehung bringt Etienne Cabet in seinem „ikarischen“ pädagogischen System. In der einheitlichen Erziehung der gesamten Jugend greifen künstlerische sowie außerkünstlerische ästhetische Anregungen ineinander und die ästhetische Entwicklung der Schüler ist von ihrer körperlichen, intellektuellen, moralischen und arbeitsmäßigen Entwicklung nicht zu trennen. Die Jugend lernt alle Kunstgattungen, besonders aber die Literatur kennen. Sie lernt das Rezitieren und die Rhetorik, Gesang und Musik, und arbeitet in ästhetischem Schulmilieu. Die Bücher, welche sie in die Hand bekommt, zeichnen sich nicht nur durch ihren Inhalt, sondern auch durch die Schönheit der Form, durch Illustrationen und besondere Anordnung aus. Die Lehrbücher für die Grundschule sind „in der Form von netten Erzählungen geschrieben“. Mannigfaltige Bewegungsspiele fördern nicht nur die Geschicklichkeit, Kraft und Gesundheit, sondern auch das ästhetische Gefühl der Schüler. ¹⁷⁾ Bei Cabet werden das Ideal der antiken musischen Erziehung sowie die renaissancezeitlichen ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen Vittorinos und Rabelais' in neuer Form wiederbelebt.

¹⁵⁾ The Life of Robert Owen written by himself, I, London 1857, S. 174.

¹⁶⁾ Charles Fourier, Výbor z díla (Auswahl aus seinen Schriften), Orbis, Praha 1950, S. 151.

¹⁷⁾ Etienne Cabet, Cesta do Ikarie (Die Fahrt nach Ikarie), Orbis, Praha 1950, S. 52 u. w.

Zur Lösung des Problems der ästhetischen Erziehung und ihrer Aufgabe bei der allseitigen Entwicklung des Menschen trugen *Karl Marx* und *Friedrich Engels* mit ihren Ansichten über die sozialistische Erziehung bei. Die Schöpfer des wissenschaftlichen Sozialismus kritisierten in ihren Werken die bisherige Erziehung, wiesen auf ihre Klassenbedingtheit und Einseitigkeit hin und forderten die Verwirklichung einer einheitlichen, unentgeltlichen und öffentlichen Erziehung für die gesamte Jugend. Das Ziel dieser neuen Erziehung soll eine allseitige Entfaltung der Persönlichkeit sein. Nach Engels „gibt die kommunistisch organisierte Gesellschaft ihren Gliedern die Gelegenheit, allseitig ihre allseitig entfalteten Anlagen zur Geltung zu bringen“. ¹⁸⁾

Die kommunistische Erziehung wird die Jugend nicht nur in physischer, moralischer, intellektueller und polytechnischer Hinsicht, sondern auch auf dem Gebiete der Ästhetik harmonisch entwickeln. Der allseitig entwickelte Mensch soll nach Marx und Engels auch in der Geschichte und Theorie der Kunst orientiert sein. Engels kritisierte die unrichtigen Vorstellungen, nach denen die gesamte schöne Literatur der Vergangenheit, welche außer dem realen Abbild der Wirklichkeit auch zahlreiche mythologische Elemente enthält, aus der sozialistischen Schule ausgeschlossen werden sollte, und wies im Gegenteil auf die Bedeutung und die Werte des kulturellen Vermächtnisses hin, wobei gleichgültig ist, ob es sich um Werke der Antike oder der Renaissance handelt. ¹⁹⁾ In der Kunsterziehung betonten Marx und Engels neben den emotionalen und ästhetischen Werten der Kunst auch ihre große kognitive Rolle, denn sie hilft in spezifischer künstlerischer Form viele Gesellschafts- und Naturerscheinungen zu verstehen und die Problematik der zwischenmenschlichen Beziehungen richtig zu begreifen.

Die ästhetische Entfaltung der Schüler bildet eine der organischen Aufgaben des Unterrichtes auch in einem scheinbar so einseitig rationalistischen System, wie dem *Johann Friedrich Herbart*s. Das Hauptziel des Unterrichts erblickte Herbart in der Tugend. Um diese aber zu erreichen, ist es erforderlich, das nähere Unterrichtsziel zu verfolgen, nämlich die Vielseitigkeit des Interesses, das gleichzeitig eine vielseitige selbständige Betätigung des Schülers bedeutet. Die Vielseitigkeit bildet den Gegensatz sowohl zur Einseitigkeit (die zu Egoismus führt), als auch zur Zerstreuung. „Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreutend wirken, und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das seinige zusammenhält.“ ²⁰⁾

Das ästhetische Interesse ist nach Herbart eines der sechs Grundinteressen, auf die der Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler lenken soll. In der ästhetischen Erziehung betont Herbart das ruhige Sichvertiefen in die „simultane Schönheit“ der Architektur und der bildenden Kunst und das adäquate Verfolgen der „sukzessiven Schönheit“ der Poesie und der Musik. Es ist nötig immer nur zugängliche und angemessene

¹⁸⁾ Karl Marx, Friedrich Engels, Spisy (Schriften) V, SNPL, Praha, S. 38.

¹⁹⁾ Friedrich Engels, Anti-Dühring, Svoboda, Praha 1947, S. 273.

²⁰⁾ Johann Friedrich Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, F. Hirt, Breslau 1910, S. 41.

ästhetische Impulse zu wählen, denn zu ästhetischem Wahrnehmen kann man nicht zwingen. Oft pflegt das Nachahmen (wie Singen, Umzeichnen, lautes Vorlesen u. ä.) ein Zeichen der Aufmerksamkeit beim ästhetischen Erleben zu sein. „Dieses Nachahmen mag begünstigt, keineswegs aber gelobt werden. Die rechte Wärme, welche bei ästhetischer Bildung von selbst sich erhebt“, schreibt Herbart, „wird sehr leicht durch Erhitzung verdorben. Überhäufung schadet.“²¹⁾ Schlüsse und Kritiken über die Kunst sollen den Schülern nicht aufgezwungen werden.

Ein spezifisches Herangehen an die Probleme der ästhetischen Erziehung treffen wir im positivistischen pädagogischen System *Herbert Spencers* an. Das Streben nach begründeter Hierarchie der Erziehungsziele führt Spencer zu dem Schluß, diese Ziele aus den Kategorien der menschlichen Tätigkeit zu folgern. Die primären pädagogischen Ziele sind jene, die der direkten Selbsterhaltung des Individuums und der Sicherung der materiellen Existenz des Menschen in der Gesellschaft dienen. Zu ihnen kommen dann Erziehungsziele hinzu, die mit der Pflege um die Erziehung der Nachkommenschaft und mit der Erfüllung der sozialen Funktionen in der Gesellschaft verbunden sind. Erst an letzter Stelle stehen Ziele, die mit den Betätigungen verbunden sind, „welche die freien, der Befriedigung des Geschmacks und des Gefühls gewidmeten Augenblicke im Leben ausfüllen“.²²⁾

Spencer wehrt sich gegen den eventuellen Vorwurf, daß er etwa der ästhetischen Erziehung weniger Wert beimesse als andere Autoren. „Es liegt uns fern“, schreibt er, „die Pflege und Befriedigung des Geschmacks als eine unwichtige Angelegenheit zu betrachten, und wir glauben, daß diese Sache künftighin einen größeren Teil des menschlichen Lebens einnehmen werde als bisher“.²³⁾ Da aber die Kunst, diese „Auslese des zivilisierten Lebens“, nur den freien Teil des Lebens in Anspruch nimmt, soll sie auch die Freizeit in der Erziehung einnehmen. Den Schwerpunkt der Erziehung sieht Spencer im Studium der Wissenschaften und in der körperlichen und sittlichen Erziehung. Spencers Betonung der Aufgabe der Wissenschaften führt ihn zu dem Schluß, daß es sich in der ästhetischen Erziehung vor allem um das wissenschaftliche Erkennen der Grundzüge der Kunst handeln soll, denn auch der Wert des Kunstwerkes ist nach seiner Meinung dadurch bedingt, wie der Künstler einerseits die Gesetze der künstlerischen Darstellung, andererseits die der Wirkung des Kunstwerkes auf den Menschen versteht. Die wissenschaftliche Übersicht ist nach Spencer auch die Voraussetzung für das volle Begreifen und Einschätzen eines Kunstwerkes. Schließlich zeigt Spencer sehr treffend, daß die „Wissenschaft selbst poetisch ist“ und daß die wissenschaftliche Untersuchung uns die ästhetischen Werte der Realität enthüllt und uns für sie empfindlicher macht. „Diejenigen, die sich niemals mit einer naturwissenschaftlichen Untersuchung befaßt haben, sind dem größten Teil der sie umgebenden Poesie gegenüber blind.“²⁴⁾

²¹⁾ Ibidem, S. 41.

²²⁾ Herbert Spencer, *O výchově rozumové, mravní a tělesné* (Über die intellektuelle, sittliche und körperliche Erziehung), Rohlíček a Sievers, Praha 1878, S. 6.

²³⁾ Ibidem, S. 26.

²⁴⁾ Ibidem, S. 30.

Mit zahlreichen Problemen der ästhetischen Erziehung bemühte sich die russische Pädagogik des XIX. Jahrhunderts auszugleichen. Die Grundfragen, zu der eine Reihe bedeutender russischer Denker und Pädagogen Stellung genommen hatte, war die Jugendliteratur. Der revolutionäre Demokrat *Wissarion Grigorjewitsch Belinski* kritisierte die typischen Mängel der zeitgenössischen Kinderbücher (wie Unwahrhaftigkeit, Idealisierung der Realität, Sentimentalität, Moralisieren und mangelhafte sprachliche Kultur) und bemühte sich, die allgemeinen Kriterien der Jugendliteratur zu formulieren. Er zeigt, daß es zweierlei Quellen gibt, aus denen die Jugendlektüre schöpfen kann: einerseits für erwachsene Leser bestimmte Bücher, die in geeigneter Adaptation verwendet werden sollten, andererseits die spezielle, direkt für die Jugend bestimmte Literatur. Bei der Adaptation klassischer Werke empfiehlt er solche Abschnitte auszulassen, die der bisherigen kindlichen Erfahrung nicht entsprechen oder die Phantasie der Kinder ungünstig beeinflussen könnten, doch gleichzeitig warnt er vor Vulgarisation. Bei der speziellen Kinderliteratur betont Belinski den ästhetischen Wert, der durch die Kultur des Wortes, durch die Qualität der Bilder und die gesamte graphische Ausstattung gegeben ist. Hinsichtlich der Thematik unterstreicht er die Aufgabe der Naturmotive in der Kinderliteratur.

Belinski betonte die Erziehungsaufgabe der Jugendliteratur. Die Literatur kann vor allem bei Kindern das Nationalgefühl entfalten. Indem Belinski z. B. die Bedeutung der Krylowschen Fabeln beurteilt, zeigt er, daß sich die Kinder durch sie „unbewußt und unmittelbar mit russischem Geist erfüllen, sich der russischen Sprache bemächtigen und mit herrlichen Eindrücken der Poesie bereichern“.²⁵⁾ Darum empfiehlt er die Lektüre russischer Autoren, wie Gogol, Puschkin oder Lermontow, dabei übersieht er jedoch auch die bedeutenden ausländischen Schriftsteller nicht. Gleichzeitig kann die Literatur nach Belinski auch die sittliche Beziehung der Jugend zur Wirklichkeit entwickeln, allerdings keineswegs in der Form verbalen Moralisierens, sondern durch ethisches Erleben. „Die Sittlichkeit darf nicht in Worten liegen, aber in Taten, und muß in die Kinder nicht als Begriff eindringen, sondern als Gefühl.“²⁶⁾ Belinski stellt sich auch die Frage, welche Romane die heranwachsende Jugend lesen sollte. Er tritt gegen den Puritanismus mancher Pädagogen auf, die sich nur auf Werke aus der fernen Vergangenheit beschränken, denn er erachtet es für richtig, auch zeitgenössische Werke kennenzulernen. Er bevorzugt diejenigen, in denen das Leben „unmittelbar, ohne Verschönerungen, ohne überspannte Sentimentalität und ohne die Utopie verstörter Bildlichkeit“ ausgedrückt wird. Er läßt jedoch mit erwogener Toleranz auch Werke zu, die ein Ausdruck einseitigen Herangehens an die Realität sind, allerdings unter der Voraussetzung, daß der Erzieher dem Schüler erklärt, „was lügenhaft ist und mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmt“. In dieser Anerziehung des kritischen Herangehens an die Literatur verschiedenen Niveaus sieht er die Gewähr für die spätere ästhetische Urteilskraft des erwachsenen Lesers.

²⁵⁾ Vissarion Grigorjevič Belinskij, *Vybrané pedagogické state* (Ausgewählte pädagogische Schriften), SPN, Bratislava 1953, S. 198.

²⁶⁾ *Ibidem*, S. 219.

Den Problemen der literarischen Erziehung widmet *Konstantin Dmitrijevitch Uschinski* in seinen pädagogischen Erwägungen beträchtliche Aufmerksamkeit. In dem Bestreben nach einer Erziehung im nationalen Geist legte dieser Klassiker der russischen Pädagogik auf ein vertieftes Vertrautwerden mit der Muttersprache außerordentliches Gewicht. „Wenn wir das Kind die Nationalsprache lehren, lehren wir es gleichzeitig nationales Denken und Fühlen; wir machen es mit dem Leben der Nation bekannt und erziehen in ihm den nationalen Geist.“²⁷⁾ Nach Uschinski hat der Unterricht in der Muttersprache drei Grundaufgaben zu erfüllen: Er soll erstens die Ausdrucksfähigkeit entfalten, zweitens soll er den Schülern helfen, sich die vom Volk und Literatur gebildeten Ausdrucksformen anzueignen, und drittens soll er schließlich die Grammatik vermitteln. Diese Aufgaben sind gleichzeitig zu lösen.

Bei dem Bekanntwerden mit der Literatur sollen die Schüler das Werk zugleich begreifen und erleben. „Diese zwei Forderungen“, schreibt Uschinski, „daß die Schüler das Werk mit Vernunft und Gefühl begreifen, stehen in der Praxis oft in Widerspruch zueinander. Langes und ausführliches Erklären eines poetischen Werkes schwächt das Gefühlserlebnis ab; demgegenüber sind Gefühlserlebnisse nur dann möglich, wenn ein solches Werk völlig begriffen wurde.“²⁸⁾ Darum empfiehlt Uschinski, „daß sich der Lehrer bemühen sollte, die Schüler im voraus zum Begreifen des Sinnes eines Werkes zu führen“ und dann bei der Lektüre den ästhetischen Eindruck nicht durch Begleiterklärungen zu stören. Das Bekanntwerden mit einzelnen Werken der Literatur soll die Jugend für das Studium der Literaturgeschichte vorbereiten. Damit die Schüler die Bedeutung der einzelnen Werke begreifen, muß ihnen in der Weise geholfen werden, daß wir die Werke „dem Alter der Schüler entsprechend und angemessen einschätzen, z. B. so, daß wir auf den logischen Aufbau des Werkes, auf die wahrheitsgetreue Darstellung der Wirklichkeit, auf die Treffsicherheit der Ausdrucksmittel u. ä. hinweisen“. Bei der Auswahl von Kunstwerken betont er zahlreiche Kriterien, vor allem die Angemessenheit, die freudige Stimmung und den ethischen Wert des Werkes. Übereinstimmend mit Belinski wendet er sich scharf gegen das Moralisieren in der literarischen Erziehung. „Das literarische Werk soll selbst auf das sittliche Fühlen unmittelbar einwirken.“²⁹⁾

Die ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen der russischen Philosophen und Pädagogen des XIX. Jahrhunderts gipfeln in den pädagogischen Ansichten *Lew Nikolajewitsch Tolstois*, der als entschiedener Verteidiger des Rechtes der gesamten Jugend auf ästhetische Entfaltung und mit der Forderung der Priorität von künstlerischen Aspekten im darstellenden, Musik- und Literaturunterricht auftrat. „Ich bin der Meinung“, schreibt Tolstoi, „daß sich das Bedürfnis nach künstlerischem Genuß und der Dienst der Kunst in jedem Menschenwesen verbirgt, welcher Herkunft es auch sei

²⁷⁾ Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, *Vybrané pedagogické spisy* (Ausgewählte pädagogische Schriften), SPN, Praha 1955, S. 327.

²⁸⁾ *Ibidem*, S. 328.

²⁹⁾ *Ibidem*, S. 330.

und zu welcher Gesellschaftsschicht es auch gehöre, und daß dieses Bedürfnis berechtigt ist und befriedigt werden muß“.³⁰⁾

Die Grundlage des Erfolges in der ästhetischen Erziehung erblickte Tolstoi in der Entfaltung der schöpferischen Aktivität und der Selbständigkeit der Schüler. „Jedes Kind sehnt sich nach Selbständigkeit und es ist schädlich, dieses Streben durch irgendeinen Unterricht zu behindern.“ Die Entfaltung der künstlerischen Aktivität und der Selbständigkeit ist von grundlegender Bedeutung für die weitere Einstellung des Schülers zur Lösung von Lebensaufgaben. „Wenn der Schüler in der Schule nicht lernt, selbst zu schaffen, dann wird er auch im Leben immer nachahmen und kopieren.“³¹⁾ Darum betont er die künstlerisch orientierte darstellende Erziehung, die das nur technisch ausgerichtete Zeichnen ersetzen soll und die bisherige Routine- und Manierausbildung durch systematische Beobachtung der darzustellenden Realität und durch das Suchen nach adäquaten darstellenden Ausdrucksmitteln überwinden soll. Analog dazu stellt Tolstoi auch in der Musikerziehung die Forderung nach künstlerischen Gesichtspunkten an die erste Stelle. „Damit der Musikunterricht Erfolg hat und die Schüler ihn mit Lust aufnehmen, ist es erforderlich, sie von allem Anfang an die Kunst, nicht die Fertigkeit im Singen und Spielen zu lehren.“³²⁾ Beim Musikunterricht soll unser Ziel darin bestehen, Schritt für Schritt die Grundkenntnisse der „allgemeinen Musikgesetze“ zu vermitteln, keineswegs aber fertige Urteilschlüsse über ein Kunstwerk zu oktroyieren.

Eine Analyse der Ansichten über die ästhetische Erziehung bei manchen hervorragenden europäischen pädagogischen Denkern des XIX. Jahrhunderts läßt erkennen, daß diese Erziehungskomponente immer deutlicher als einer der integrierenden Aspekte der Erziehung der neuen Generation eingeschätzt wurde. Gewiß werden aber die Ansichten verschiedener Autoren ihre spezifische Züge haben. Allerdings differieren die Motive für die Eingliederung der ästhetischen Erziehung in das Erziehungssystem ebenso, wie es die Auffassungen über ihre Formen und Methoden sowie über die ihr innerhalb der Gesamtheit der Erziehungsziele beigemessene Funktion tun. Einem absoluten Ausschluß der ästhetischen Komponente aus der Konzeption der modernen Erziehung begegnen wir jedoch weder im rationalistischen Herbartischen System, noch in der utilitarischen Konzeption Spencers; ganz im Gegenteil erblickte die im Entstehen begriffene Konzeption der sozialistischen Erziehung (bei den utopischen Sozialisten, bei den russischen revolutionären Demokraten, bei Marx und Engels) von Anbeginn in der ästhetischen Erziehung einen der überaus bedeutungsvollen Bestandteile der allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit.

³⁰⁾ Lev Nikolajevič Tolstoj, *Pedagogické spisy (Pädagogische Schriften)*, SPN, Praha 1957, S. 226.

³¹⁾ *Ibidem*, S. 229.

³²⁾ *Ibidem*, S. 236.

Die modernen ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen seit dem Ende des XIX. Jahrhunderts

Am Ende des XIX. Jahrhunderts trifft uns in der europäischen Pädagogik ein gesteigertes Interesse für die ästhetische Erziehung der Jugend. Die ästhetische Erziehung wird nicht nur Gegenstand des Studiums pädagogischer Denkers, auch Ästhetiker und Theoretiker der einzelnen Kunstzweige widmen ihr zunehmende Aufmerksamkeit. Das Hauptmotiv dieses nie dagewesenen Strebens nach einer Vertiefung der ästhetisch-erzieherischen Arbeit lag in dem Bemühen, dem einseitigen Rationalismus in der Schulerziehung der Jugend entgegenzutreten. Die Tendenz, die Schule mit dem Leben tiefer zu vereinen, den traditionellen passiven Unterricht durch allseitige Aktivierung der Jugend zu überwinden und die intellektuelle Entfaltung der Schüler durch die Kultur ihrer Gefühle und ihres Willens harmonisch auszuwiegen, wächst an. Schönheit und Kunst sollen neben aktiven Arbeitsbetätigungen zur Hauptquelle für die Bereicherung der Jugenderziehung werden.

Die Anfänge der neuzeitlichen ästhetisch-erzieherischen Bewegung werden in der Regel mit dem Auftreten des englischen Ästhetikers *John Ruskin* verbunden. Ruskin erblickte in der Kunst einen bedeutenden Gesellschaftsfaktor, der sowohl an der Entwicklung der Bildung und der Sittlichkeit der Gesellschaft als auch an der Entfaltung des gesamten Nationallebens Anteil hat. Dadurch, daß die Kunst entweder „eine wahrhaftige Sache darstellt“ oder „eine zweckmäßige Sache zielt“, dient sie den Bedürfnissen des Lebens der Gesellschaft völlig. Die Bedingung für die echte Kunst liegt nach Ruskin in einer solchen ökonomischen Sicherung des Daseins, damit in ihm der Aspekt der Schönheit und der Kunst voll zur Geltung gelangen kann. Aus diesem Grunde eröffnet er die ästhetische Erziehung mit der Ästhetisierung der Daseinsbedingungen, von denen aus er dann den Schüler zum Bekanntwerden mit den Kunstwerken und zur schöpferischen künstlerischen Tätigkeit führt.

Vom methodischen Standpunkte aus durchdenkt Ruskin die ästhetisch-erzieherische Arbeit in der Sphäre der darstellenden Kunst. Er betont die wechselseitige Beziehung zwischen der Entfaltung der ästhetischen Wahrnehmung der Natur und der künstlerischen Bildung. „Eine Landschaft“, schreibt er in seinen „Ausführungen über die Kunst“, „kann nur geläuterten Menschen einen Genuß bieten, und läutern kann man sich bloß durch Musik, Literatur und Malerei“.³³⁾ Gleichzeitig verbindet Ruskin die rezeptive ästhetische Erziehung mit der aktiven und zeigt, daß der Schüler allein im Prozeß des eigentlichen künstlerischen Schaffens zahlreicher ästhetischer Seiten der Realität gewahr wird, die ihm sonst entgehen würden. Die Grundlage der darstellenden Ausbildung erblickt er dann in der Pflege der Gewöhnung an eine genaue Beobachtung der Wirklichkeit, welche den Ausgangspunkt für die technische und schöpferische Entfaltung des Schülers bildet.

Zugleich mit Ruskin wird in England *William Morris* zum Pionier der

³³⁾ John Ruskin, *Výklady o umění* (Ausführungen über die Kunst), J. Laichter, Praha 1901, S. 19.

ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen. Die Kunst ist für ihn „ein notwendiges und brauchbares Instrument des menschlichen Glückes“ und besonders in ihren volkstümlichen Formen ist sie eng mit dem Volksleben verbunden. Ihre Trennung vom Handwerk faßt er als einen negativen Zug in der Entwicklung der Kunst auf. Die Verbindung der Kunst mit dem Handwerk, wie man sie noch im Mittelalter antrifft, brachte nach Morris auch in die handwerkliche Arbeit ästhetische Elemente hinein und der Handwerker war zugleich auch Künstler. Morris glaubt an eine Renaissance der demokratischen Monumentalkunst, deren Voraussetzung jedoch eine breite ästhetische Erziehung der Volksmassen ist. Er knüpft an das Streben der utopischen Sozialisten nach einer Verbindung der Erziehung mit der Arbeit an und ist überzeugt, daß der Arbeitsprozeß auch zu einem Mittel der ästhetischen Erziehung werden kann. Er setzt voraus, daß sich in der zukünftigen Gesellschaft die Arbeit aus dem Mittel in das Ziel verwandelt, daß sie aus äußerer Notwendigkeit heraus zur freien schöpferischen Tätigkeit und zum inneren Bedürfnis, sowie der Arbeitsprozeß gleichzeitig zum Prozeß der ästhetischen Befriedigung wird.³⁴⁾

Den modernen ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen in Deutschland hat Alfred Lichtwark die Grundlagen gelegt, dessen „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ in vieler Hinsicht zum Muster systematischer Methodik des Bekanntwerdens der Jugend mit Kunstwerken wird. Lichtwark setzt sich nicht zum Ziel, das Kind zu einem Kunstkenner zu erziehen. Durch die Betrachtung von Kunstwerken will er das Interesse für Kunst erwecken und nach und nach die Fähigkeit entwickeln, sich konzentriert und ruhig in einzelne Bilder zu vertiefen. In der ersten Phase setzen sich die Schüler nach Lichtwarks Ansicht mit dem sachlichen Inhalt der Werke, „dessen Erfassen eine Voraussetzung des Kunstgenusses bildet“, auseinander. Von der Betrachtung der sachlichen Seite bemüht sich Lichtwark, die Schüler auch zur Analyse der Form, zur Betrachtung der Linien, Farben und Lichter des Bildes zu führen.

Lichtwark versucht, die Grundprinzipien zweckmäßigen Einführens in die bildende Kunst zusammenzufassen. Er empfiehlt hinreichend lange bei einzelnen Kunstwerken zu verweilen, um die Schüler zum Vergleichen zu führen, und die Resultate ihrer Betrachtung nicht vorzeitig zu verallgemeinern. „Betrachtung und abermals Betrachtung muß die Grundlage alles künstlerischen Anschauens sein, das wir mit Kindern unternehmen. Wir dürfen niemals außer Acht lassen, daß es sich beim Kind nicht um einen Begriff, um das Wesen und um die Geschichte der Kunst, sondern ausschließlich um ein einzelnes Kunstwerk handelt.“³⁵⁾

Ziel der Betrachtung von Kunstwerken soll nicht die Kritik, sondern das Erleben sein. Alle Erkenntnisse über die Kunst sollen aus der Betrachtung gefolgert, keineswegs aber mitgeteilt werden. In der ästhetischen Erziehung warnt er vor dem Sentimentalisieren. „Verlieren wir nicht Worte und gehen wir mit Ausdrücken der Verwunderung oder der Begeisterung wirtschaftlich um! Verfügt der Lehrer über sie, dann teilen

³⁴⁾ William Morris, Selections, Foreign languages publishing House, Moscow 1959.

³⁵⁾ Alfred Lichtwark, Výcvik nazírání na díla umělecká (Übungen in Betrachtung von Kunstwerken), Dědictví Komenského, Praha 1915.

sie sich unmittelbar, und ein warmes herzliches Wort wird umso stärker wirken je seltener es auftritt.³⁶⁾ Sämtliche ästhetisch-erzieherische Arbeit sollte nach Lichtwark von „Freude und Fröhlichkeit“ erfüllt sein.

Lichtwarks Auftreten in Deutschland ist kein vereinzelt Ereignis. Es ist ein Bestandteil der gesamten ästhetisch-erzieherischen Bewegung, die von Denkern wie *Konrad Lange*,³⁷⁾ *Wilhelm Rein*, *Ernst Sallwürk*³⁸⁾ oder *Richard Müller-Freienfels*³⁹⁾ repräsentiert wird. Auf zahlreichen Kongressen werden Fragen der ästhetischen Erziehung gelöst, es werden Ausstellungen veranstaltet, es entstehen Propagationsvereinigungen, besondere Zeitschriften für ästhetische Erziehung, es werden eine Reihe von Monographien über Fragen der ästhetischen Erziehung der Jugend sowie auch Kunstreproduktionen für Schulen und für die Aufklärungsarbeit publiziert. Eine ähnliche Bewegung können wir auch in anderen westeuropäischen Staaten verfolgen.⁴⁰⁾

Besondere Beachtung hat die ästhetisch-erzieherische Bewegung in Frankreich gefunden. *Marcel Braunschvig* spricht in seinem Essay „L'art et l'enfant“⁴¹⁾ die Überzeugung aus, daß in das Alltagsleben des Menschen Schönheit hineingetragen werden muß und die ästhetische Erziehung daher Sache aller Gesellschaftsglieder sein soll. Die heutige Gleichgültigkeit und Unempfänglichkeit für ästhetische Eindrücke beim erwachsenen Menschen lassen sich nicht beseitigen, solange schon die Erziehung des Kindes nicht verändert wird. Nach Braunschvig liegt in den Kindern instinktive Sehnsucht und Liebe zum Schönen und es kommt nur auf die Eltern und die Erzieher an, sie rechtzeitig zur Entfaltung zu bringen und zu regeln. Ästhetische Erziehung bedeutet allerdings nicht nur, den Kindern Kunsteindrücke zu ermöglichen, besonders wenn sie oft unter einem Übermaß an historischen, literarischen und philologischen Details zu leiden haben, die ihre Vertiefung in das Kunstwerk stören und ihre Aufmerksamkeit auf untergeordnete Erscheinungen ablenken. Den Schwerpunkt der ästhetischen Erziehung erblickt Braunschvig vor allem in der ästhetischen Wirkung der Umgebung. Entscheidend für die ästhetische Kultur des Kindes ist die Schönheit der Natur, es umgebenden, das Ästhetische seines Zimmers, der Wohnung und des Hauses, die Ausstattung der Schule, der ästhetische Wert der Spielsachen und Gegenstände, mit denen es umgeht, und nicht zuletzt auch die Sorgfalt um sein äußeres Aussehen und seine Kultur.

³⁶⁾ Ibidem, S. 6.

³⁷⁾ Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, 1893.

³⁸⁾ Ernst Sallwürk, Erziehung durch Kunst, O. Nemann, München u. Leipzig 1918.

³⁹⁾ Richard Müller-Freienfels, Erziehung zur Kunst, Quelle u. Meyer, Leipzig 1925.

⁴⁰⁾ So fanden z. B. im Jahre 1901 ein Kongress und eine Ausstellung über die ästhetische Erziehung in Dresden statt, 1903 desgleichen in Weimar, 1905 in Hamburg und 1910 ein internationaler Kongress in Brüssel usw.

1883 entstehen in England die Vereinigung für die ästhetische Erziehung „Art for School Association“, 1902 in Deutschland „Die Kunst im Leben des Kindes“, 1907 in Frankreich „Société française de l'Art et l'École“ und weiter „L'Art pour Tous“ und „L'Art et l'Enfant“, 1909 in Belgien „Nationalliga für die Entfaltung der Schönheit“, 1920 in Berlin „Bund für Schul-Kunstaussstellungen“ usw.

⁴¹⁾ Marcel Braunschvig, L'Art et l'Enfant, Essei sur l'éducation esthétique, Paris 1907.

Mit den Fragen der ästhetischen Erziehung des Vorschul- und frühen Schulalters befaßt sich vorwiegend *P. A. Lascaris*.⁴²⁾ Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit sind aktive künstlerische Betätigungen der Kinder auf dem Gebiete der bildenden Kunst, der Musik und der Literatur. Das künstlerische Schaffen des Kindes faßt sie analog zur Unterhaltung als „nichtinteressierte Tätigkeit“ auf und in der Methodik der Entfaltung der schöpferischen Tätigkeit der Kinder hebt sie den spielerischen und „dramatischen“ Charakter hervor. Die übrigen Probleme der ästhetischen Erziehung, wie das Bekanntmachen der Kinder mit Kunstwerken oder die Ästhetisierung der Umgebung, stehen nur am Rande ihres Systems.

Die italienische Pädagogin *Maria Montessori* hebt in ihrer Konzeption der Vorschulerziehung die ästhetischen Elemente hervor. Große Aufmerksamkeit widmet sie der Einrichtung des Kindergartens, seiner Raumgestaltung und Ausstattung, der Materialpflege und Ordnung sowie auch der komplexen Vereinfachung, die der Natürlichkeit des Kindes entspreche. Bei all diesen Bestrebungen jedoch achtet sie auf die ästhetischen Kriterien. Die Einfachheit darf nach Montessori nicht zur „Nüchternheit“ werden. „Im Gegenteil: auf Schönheit, lichte Farben usw. muß Wert gelegt werden. Es gibt auch in einem Kinderhaushalt kein Stück, und sei dessen Amt ein noch so bescheidenes, dem man nicht ein nettes Aussehen verleihen könnte.“⁴³⁾ Eines der Hauptmotive für die Ästhetisierung des Milieus erblickt Montessori darin, daß die Kinder mit schönen Gegenständen vorsichtiger umgehen, eine tiefere Beziehung zu ihnen haben und sie gern pflegen werden. Von Rousseaus Akzentuierung der Erziehung der Sinnesorgane in den frühen Altersstadien ausgehend, sieht sie die Grundlage der ästhetischen Entwicklung der Kinder in der Erziehung des Gesichtssinnes, des Gehörs und der Motorik mittels künstlerischer Impulse und Betätigungen.

Eine ähnliche Haltung, die in der ästhetischen Erziehung die sensuelle Entfaltung der Schüler an erste Stelle stellt, ist für den englischen Ästhetiker *Herbert Read* charakteristisch. Die Hauptaufgaben der ästhetischen Erziehung gliedert Read in fünf Gruppen: (1) Wahrung der natürlichen Kraft der Empfindungen und Gefühle aller Art, (2) Koordination verschiedener Arten der Empfindungen und Gefühle mit anderen oder mit der Umgebung, (3) das Ausdrücken der Gefühle in Mitteilungsform, (4) das Ausdrücken der Arten seelischer Erfahrung, die ansonsten teilweise oder völlig unbewußt bliebe, in Mitteilungsform und (5) das Ausdrücken der Gedanken in der erforderlichen Form.⁴⁴⁾ Neben der Entfaltung der sensuellen Empfindbarkeit, die den Ausgangspunkt der ästhetisch-erzieherischen Konzeption Reads bildet, liegt ihr zweites Hauptziel in der Entfaltung der Fähigkeiten des Schülers mittels der Kunst seine Gefühle, Erfahrungen und Gedanken auszudrücken.

In der Technik der ästhetischen Erziehung unterscheidet Read einige Teilaspekte. Die visuelle Erziehung entwickelt den Gesichtssinn, die plastische das Tastgefühl und beide sind in dem Unterrichtsgegenstand des

⁴²⁾ P. A. Lascaris, *L'éducation esthétique de l'enfant*, Alcan, Paris 1928.

⁴³⁾ Maria Montessori, *Mein Handbuch*, J. Hoffmann, Stuttgart 1928, S. 26.

⁴⁴⁾ Herbert Read, *Education through art*, Faber and Faber, London 1958, S. 8 u. w.

Zeichnens vereint. Die Musikerziehung pflegt das Gehör, die der Bewegung (kinästhetische) die Motorik und beide verschmelzen in der Eurythmie, die Musik und Tanz zu einer Einheit verbindet. Die Erziehung der Wortäußerung (verbale) kultiviert die Ästhetik der Sprache und ist mit dem Studium der Dichtkunst und des Dramas verbunden, die konstruktive Erziehung entwickelt dann das Denken und wird im Rahmen der Handwerke gepflegt. Die vier Hauptgruppen der ästhetischen Erziehungstätigkeiten entsprechen nach Read den vier seelischen Grundprozessen: das Zeichnen entspricht den Empfindungen, Musik und Tanz der Intuition, Poesie und Drama den Gefühlen und das Handwerk dem Denken. In Reads allgemeiner Konzeption der Kunsterziehung ist ihr Streben nach Komplexheit und nach Entwicklung des Schülers in allen mit der Industrie eng zusammenhängenden Arten der Kunst positiv einzuschätzen. Den Hauptsinn der ästhetischen Erziehung, wie aus den angedeuteten Gedanken hervorgeht, erblickt Read in der Vorbereitung für die adäquate Wahrnehmung und das Begreifen der Kunst und für die künstlerische Ausdrucksweise, d. h. darin, was oft als „Erziehung zur Kunst“ bezeichnet wird.

Günstige Bedingungen für die Entfaltung der ästhetischen Erziehung bildeten sich nach und nach in der sowjetischen Pädagogik heraus. Nach der Oktober-Revolution stand die Sowjet-Union vor der Aufgabe ein einheitliches Bildungs- und Erziehungssystem aufzubauen, und zwar unter äußerst schwierigen Bedingungen, welche der Zarismus dem sowjetischen Staat hinterlassen hatte. Die sowjetischen Pädagogen strebten von Anfang an eine neue allseitige Konzeption der Erziehung an, in der die einzelnen Komponenten harmonisch vertreten sein sollten und in der neben anderen Komponenten, wie der intellektuellen, polytechnischen, körperlichen, sittlichen und der Arbeitskomponente, auch die ästhetische Erziehung einen wichtigen Platz einnehmen sollte.

Die Konzeption der ästhetischen Erziehung in der sowjetischen Pädagogik baute auf den russischen Traditionen des XIX. Jahrhunderts auf (auf den Ideen der revolutionären Demokraten, Uschinski und Tolstoi), die sie mit den Anregungen in den Werken der utopischen Sozialisten und der Klassiker des Marxismus verbunden hatte. Eine Ausgangsbasis bot den ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen auch die sowjetische Ästhetik. Ausgehend von der russischen revolutionär-demokratischen Ästhetik (von der Konzeption Belinskis, Tschernyschewskis, Dobroľubows), von den ästhetischen Ansichten Marx', Engels und Lenins sowie von der französischen und deutschen klassischen Ästhetik (vor allem Diderot und Hegel), schätzte die sowjetische Ästhetik die gesellschaftliche Funktion der Kunst — ihre gnoseologische, ethische und erzieherische Aufgabe hoch ein und ging Hand in Hand mit der Pädagogik von Anbeginn darauf aus, die Kunst zu einem wirkungsvollen Mittel der Erziehung sowie zu einem aktiven Faktor beim Aufbau der sozialistischen Gesellschaft werden zu lassen.

Eine tiefere Analyse der ästhetisch-erzieherischen Probleme finden wir allerdings in den Werken der ersten bedeutenden Klassiker der sowjetischen Pädagogik, in den Schriften von Krupskaja und Makarenko Schritt für Schritt werden die Konzeptionen der ästhetischen Erziehung

sowohl in allgemein pädagogischen Synthesen, als auch in Monographien über die ästhetische Erziehung und in den Methodiken der einzelnen ästhetisch-erzieherischen Fächer verarbeitet. Die Probleme der ästhetischen Erziehung werden immer mehr zum Gegenstand ernststen Interesses der sowjetischen Ästhetiker, Psychologen, Pädagogen und Methodiker.

Die Anschauungen *Nadescha Konstantinowna Krupskajas* über die ästhetische Erziehung passen sich den neuen Zielen organisch an, die sich die Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft setzt, vor allem denen der moralischen Erziehung, die auf dem Kollektivismus und der Kultur der zwischenmenschlichen Beziehungen beruht. Das Hauptziel der ästhetischen Erziehung sieht Krupskaja darin, die mannigfaltigsten Formen der ästhetischen Äußerung der Kinder zu entwickeln, damit die Kinder lernen, mittels der Kunst tiefer und ausdrucksvoller ihre Gedanken und Gefühle zu äußern. Dabei muß „respektiert werden, daß im Kinde nicht die natürliche Entwicklung der Äußerung durch das Lied, durch Rhythmus, Musik und Tanz unterdrückt werde, daß ihm nicht kompliziert weit-schweifige Äußerungsformen Erwachsener aufgezwungen werden.“⁴⁵⁾

Zu dieser tritt noch eine zweite grundlegende Aufgabe der ästhetischen Erziehung hinzu, nämlich die Fähigkeit zu entwickeln, andere zu verstehen, und die Kinder zu lehren, Erfahrungen anderer zu übernehmen. Dafür sieht sie in Kollektiverlebnissen, wie z. B. in gemeinsamem Gesang und Tanz, in der Chorrezitation, in der vom Gesang begleiteten Arbeit, in kollektiver Freude sowie in jeder von allen Kindern erlebten Emotion eine wirkungsvolle Basis. Aus der Bedeutung der ästhetischen Erziehung folgert Krupskaja, daß jeder Unterricht von Elementen der Kunst durchdrungen sein soll. Sie kritisiert, daß an den sowjetischen Schulen die Kunst oft aschenbrödlisch behandelt wird und fordert, daß besonders die Erziehung außerhalb der Schule der Kunst weit größere Aufmerksamkeit widmen sollte, damit sie „zu einem wesentlichen Bestandteil des Lebens werde“.

Interessant sind die Ansichten Krupskajas über das Lehrbuch für den Literaturunterricht. Sie betont die Notwendigkeit einer verantwortungsvollen Auswahl von Grundautoren nach der Losung „lieber weniger, aber besser“, denn ein Übermaß an Fakten und Urteilen, die sich die Schüler zu merken haben, „verdrängt das Wichtigste, nämlich die Kunst, ein Werk selbständig beurteilen zu können“. Das Lehrbuch der Literatur hat zu erklären, worin die Kraft des literarischen Werkes liegt und wie ein Kunstwerk entsteht. Krupskaja legt Wert darauf, die Technik des literarischen Schaffens zu vermitteln, die nicht nur das Begreifen der Literatur vertieft, sondern auch bei eventuellen eigenen literarischen Versuchen helfen soll. Sie hält es schließlich für wichtig, daß für die Schüler zum Begreifen eines Werkes auch das Verstehen der Zeit, in der es entstand, gehört. Krupskajas Nachdruck auf die Aktivierung der Schüler im pädagogischen Prozeß spiegelt sich auch in ihrer an die Lehrbücher der Literatur gestellten Forderung wider. Das Lehrbuch soll bei der Entwicklung der Selbständigkeit der Schüler behilflich sein. Es soll ihnen Programme

⁴⁵⁾ Naděžda Konstantinowna Krupská, *O výchově a vyučování* (Über Erziehung und Unterricht), SPN, Praha 1951, S. 111 u. w.

für literarische Zirkel und Anleitungen dafür bieten, wie Beurteilungen von Literaturwerken zu verfassen sind, wie man Gedanken aus Büchern verzeichnet oder was man lesen und welche Theatervorstellungen man besuchen soll. Manche Betrachtungen Krupskajas über das Literaturlehrbuch haben in der gesamten ästhetischen Erziehung allgemeinere Bedeutung.

Ästhetisch-erzieherische Gesichtspunkte durchdringen das pädagogische Denken und die Erziehungspraxis Anton Semjonowitsch Makarenkos. Die Grundlagen der ästhetischen Erziehung soll nach Makarenkos Ansicht die Familie bereits vom frühesten Alter anlegen. Entscheidende Bedingung für den Erfolg ist ein aktives kulturelles Leben der Eltern. „In einer Familie, wo die Eltern selbst keine Zeitung, keine Bücher lesen, weder Theater noch Kino besuchen, sich nicht für Ausstellungen und Museen interessieren, wird ein Kind begreiflicherweise sehr schwer kulturvoll zu erziehen sein“.⁴⁶⁾ Wo demgegenüber die Eltern ein aktiv kulturelles Leben führen, „dort wird die kulturelle Erziehung zur Geltung kommen, auch wenn sich etwa die Eltern dessen nicht bewußt sind“. Das bedeutet allerdings nicht, daß diese Erziehung der spontanen Entwicklung überlassen bleiben sollte. Nach Makarenko soll sie immer zielbewußt und planmäßig sein und unter Anwendung von adäquaten Methoden und geeigneter Formen der Kontrolle vor sich gehen.

Die Mittel der ästhetischen Erziehung in der Familie sind sehr mannigfaltig. Sie reichen von der Lektüre geeigneter Literatur und der Betrachtung von Bildern über Theater- und Filmbesuche bis zum Besuch von Museen, Ausstellungen und Galerien. Zu ihnen gehören auch Spaziergänge im Freien sowie das Kennenlernen der Ästhetik von Stadt und Land und der Schönheiten der schöpferischen Arbeit und des Sports. Bei all dieser ästhetisch-erzieherischen Tätigkeit sollen die Eltern nie außer Acht lassen, die höchstmögliche Aktivität des Kindes zu sichern, und danach trachten, daß es sich nie um eine bloße Unterhaltung handle, sondern daß ästhetische und emotionale Gesichtspunkte mit den allgemeinen Erziehungszielen Hand in Hand gehen sollen. „Diese gesamte Tätigkeit soll beständig von der kulturellen auf die politische Aktivität ausgerichtet sein“.⁴⁷⁾

In der ästhetischen Schulerziehung treffen wir bei Makarenko zwei Problemkreise an, die vor ihm nicht genügend analysiert und betont wurden: die Ästhetik der Disziplin und die des Kollektivs. Disziplin ist nach Makarenko ein Resultat und keineswegs nur ein Mittel der Erziehung und beschränkt sich nicht nur auf die äußere Seite, sondern ist eine ernste sittliche und politische Erscheinung. Disziplin ist eine Form, durch die das Kollektiv sein Ziel am besten erreicht, durch die jedem Individuum eine freiere und geschütztere Stellung zuteil wird und durch die schließlich den Kollektivinteressen vor den individuellen die Priorität gesichert wird. Nach Makarenko hat die Disziplin auch ihre ästhetische Seite: „Disziplin verschönert das Kollektiv“.⁴⁸⁾ Für die Erziehung zur Disziplin

⁴⁶⁾ Anton Semjonovič Makarenko, O výchově dětí v rodině (Über die Erziehung der Kinder in der Familie), SPN, Praha 1953, S. 59.

⁴⁷⁾ Ibidem, S. 66.

⁴⁸⁾ Anton Semjonovič Makarenko, Problémy školní sovětské výchovy (Probleme der sowjetischen Schulerziehung), Spisy V, SPN, Praha 1954, S. 105.

hat gerade dieser Aspekt große Bedeutung. Die Aufgabe der pädagogischen Technik liegt darin, die drückende, „fadedisziplin, bei der geredet wird, die auffordert und durch Geschwätzigkeit belästigt“ zu einer Disziplin zu machen, „die angenehm, fesselnd und so geartet ist, daß sie den Nagel auf den Kopf trifft.“ Diese Ästhetik der Disziplin ist das letzte und höchste Ziel der Erziehungsarbeit.

Makarenko hat ausführlich die Ästhetik des Kollektivs analysiert. Den Lebensstil des Schülerkollektivs soll die Lebenslust („Dur-Stimmung“) charakterisieren, das Gefühl der eigenen Würde, das sich vor allem durch Orientationsgefühl äußert (d. h. durch die Fähigkeit, zu erkennen, wie man sich in verschiedenen Situationen adäquat zu benehmen hat), das Gefühl des Geborgenseins des Individuums im Kollektiv und schließlich „eine konsolidierte Form der Höflichkeit in sachlichen Beziehungen“ sowie gesamte ästhetische Kultur des Kollektivs. „Wir dürfen die ästhetischen Seiten des Lebens nicht verachten“, betont Makarenko. „Und gerade wir Pädagogen leiden sehr oft an einem gewissen Nihilismus, sofern es sich um Ästhetik handelt. Die Ästhetik der Kleidung, des Zimmers, der Treppe und der Werkzeugmaschine hat keine geringere Bedeutung als die Ästhetik des Benehmens. Und was heißt Ästhetik des Benehmens? Das ist gerade das Benehmen, welches eine gewisse Form erlangt hat. Die Form selbst ist ein Anzeichen höherer Kultur.“⁴⁹⁾ In der ästhetischen Erziehung gibt es nach Makarenko keine Kleinigkeiten. Nicht nur das Aussehen, die Sauberkeit und Ausschmückung des Schulumilieus sowie das persönliche Aussehen und die Kultur des Benehmens jedes Schülers, sondern auch „ein schön gespitzter Bleistift“, eine in Ordnung gehaltene Feder oder Lehrbuch und ein sauberes Taschentuch gehören zu den „Milliarden von Kleinigkeiten“, die die Ästhetik des Lebens und der Persönlichkeit ausmachen. Allerdings treffen nicht nur das Milieu und die Schüler hohe Ansprüche, sondern vor allem auch den Erzieher selbst. Der Pädagoge soll immer „ästhetisch ausdrucksvoll“, fröhlich und von musterhafter Ordnung und hoher Kultur des Auftretens und Handelns sein.

In Makarenkos pädagogischen Einrichtungen spielte die ästhetische Erziehung in der außerschulischen Erziehungsarbeit eine bedeutende Rolle.⁵⁰⁾ Das Hauptgewicht lag in den ästhetisch-erzieherischen Zirkeln, zu denen sich die Schüler freiwillig gemeldet hatten. Die Wirksamkeit dieser Erziehungsarbeit ist nach Makarenkos Ansicht durch die Arbeitsdisziplin in den Zirkeln gegeben, durch ihre fachmännische Leitung, durch einen klaren Plan der schöpferisch-künstlerischen Arbeit und auch durch die Möglichkeiten, die Resultate dieser Arbeit zugunsten des ganzen Schulkollektivs zur Geltung zu bringen, gegebenenfalls auch an der Öffentlichkeit (z. B. in Form öffentlicher Vorstellungen, Konzerte, Zeitschriften, Ausstellungen oder Vorträge). Makarenkos Anregungen auf dem Gebiete der ästhetischen Erziehung sind vielgestaltig und lassen sich in dieser kurzen Charakteristik bei weitem nicht alle auswerten. In seiner Kon-

⁴⁹⁾ Ibidem, S. 163.

⁵⁰⁾ Anton Semjonovič Makarenko, *Metodika organizace výchovného procesu* (Die Methodik der Organisation des Erziehungsprozesses), Spisy V, SPN, Praha 1954, S. 52 u. w.

zeption dieser Erziehungskomponente muß besonders sein Streben nach Komplexheit und Integration verschiedener Aspekte der ästhetischen Erziehung und seine Tendenz hervorgehoben werden, das ganze Leben der Schule und der Schüler mit ästhetischen Gesichtspunkten zu durchdringen.

Eine ausführliche Analyse der ästhetischen Erziehung im Vorschulalter, die jedoch in vieler Hinsicht auch allgemeine Bedeutung für die Theorie der ästhetischen Jugenderziehung hat, bringt die sowjetische Pädagogin E. A. Flerina. Sie denkt über die Bedeutung der ästhetischen Erziehung in der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit nach und zeigt, wie die Kunst zur Gestaltung des moralischen Profils und zur Erweiterung des Bildungshorizontes beiträgt, wie sie das sensorische Wahrnehmen und die Phantasie der Kinder entwickelt, die Kinder einander nähert und in ihren Kunsterlebnissen und Betätigungen vereint. „Die Kunst ist im Leben des Kindes eine Methode des Lebenserkennens, ein Mittel schöpferischer Äußerung. Sie verleiht seinem Leben einen reichen Inhalt und bringt ihm viele reiche Erlebnisse, Gedanken und Kenntnisse.“⁵¹⁾ Die Hauptgrundsätze der ästhetischen Erziehung erblickt sie in deren Aktivität und Anschaulichkeit, in der ständigen Stimulierung des kindlichen Interesses, in der Einheit inhaltlicher und formeller Aspekte und in der Verbindung von kollektiven und individuellen Elementen in der ästhetischen Entwicklung der Kinder. Aufmerksam folgt sie der Entfaltung des kindlichen ästhetischen Wahrnehmens und der schöpferischen Fähigkeiten, besonders auf dem Gebiete der bildenden Kunst.⁵²⁾

Flerina bemüht sich, die Mittel der ästhetischen Erziehung im Vorschulalter zu klassifizieren. Sie geht von einer Analyse des natürlichen und gesellschaftlichen Milieus aus und analysiert die ästhetisch-erzieherische Aufgabe des Schulumilieus. „Der Kindergarten muß ein Vorbild an Kultur und Ästhetik der kindlichen Lebensweise sein. Von schwerwiegender Bedeutung in der Einrichtung des Kindergartens sind die ästhetische Einheit, die rhythmische Harmonie der Formen und Farben, des Raumes, der Größe usw.“⁵³⁾ Flerina befaßt sich eingehend mit den Fragen, die die Farben im Leben der Kinder spielen, sowie mit der Ästhetik der Gegenstände, die sie umgeben, der Spielsachen und der Spiele als auch mit dem ästhetischen Äußeren der Kinder und Erzieher im Kindergarten. Den angeführten Mitteln der ästhetischen Erziehung fügt die Autorin dann verschiedene Kunstarten, Schulfeiern und Vorstellungen und die Ausnutzung des Rundfunks hinzu.

In bezug auf die Methodik der ästhetisch-erzieherischen Arbeit hebt Flerina einige Grundbedingungen des Erfolgs hervor. Man soll das ästhe-

⁵¹⁾ E. A. Flerinová, *Pedagogika předškolního věku* (Pädagogik des Vorschulalters), Dědictví Komenského, Praha 1950, S. 229.

⁵²⁾ Diesen Fragen widmete sie die Monographie „Der Einfluß der Erziehung und des Unterrichts auf die Entwicklung der Schöpferkraft der Kinder“ (Vliv výchovy a vyučování na rozvoj dětské tvořivosti, SPN, Praha 1950), in der sie die formalistischen, naturalistischen, utilitaristischen sowie „freien“ Tendenzen einiger Autoren kritisiert und eine synthetische Konzeption der Kunsterziehung im Kindergarten darbietet.

⁵³⁾ Sub 51 angeführtes Werk, S. 243.

tische Wahrnehmen der Kinder durch Betrachtung der ästhetischen Aspekte der Natur und Umgebung und durch das Kennenlernen verschiedener Kunstarten systematisch bereichern, den Kindern materielle Voraussetzungen für ihre schöpferische Betätigungen bieten und gleichzeitig eine ungezwungene, gesellige und ihrer freien aktiven Äußerung förderliche Atmosphäre bilden. Wenn wir die Kinder zu ästhetischem Wahrnehmen führen, empfiehlt Flerina in gefühlsmäßigen und verbalen Äußerungen Zurückhaltung zu üben. „Es ist schlecht, wenn sich der Erzieher zu sehr beeilt, dem Kinde alles zu erklären, zu zeigen und auszulegen. Es ist wichtig, das Anhören von Musik, eines Liedes oder einer Erzählung nicht zu unterbrechen und dem Kinde die Möglichkeit zu geben, sich selbst in ein schönes Wort- und Musikbild hineinzuleben.“⁵⁴⁾ Flerina empfiehlt, die Analyse eines Kunstwerkes auch nicht unmittelbar nach seiner ästhetischen Wahrnehmung vorzunehmen, und warnt insbesondere vor ungeeignetem Moralisieren. In der Methodik der Entfaltung von kindlichen schöpferischen Fähigkeiten ist sie bemüht, die spontane Tätigkeit mit der gelenkten Ausbildung künstlerischen Fertigkeiten zu verbinden. So unterscheidet sie in der darstellenden Erziehung ausführende und schöpferische Betätigungen. Während der erste Typ eines Modells und Vorbildes sowie der Nachahmung bedarf, tritt beim zweiten Beschäftigungstyp die fremde Anregung in den Hintergrund und wir führen das Kind dazu, bei der Lösung einer gegebenen künstlerischen Aufgabe eigene Wege zu suchen. Die durchdachte Konzeption der ästhetischen Erziehung, die E. A. Flerina in ihrer Arbeiten dargeboten hat, wurde in vieler Hinsicht zum Ausgangspunkt weiterer Arbeiten sowohl auf dem Gebiete der ästhetischen Erziehung im Vorschulalter,⁵⁵⁾ als auch in der allgemeinen sowjetischen Theorie der ästhetischen Erziehung.

Eine synthetische Konzeption der ästhetischen Erziehung in der sowjetischen Pädagogik bringt die kollektive Arbeit „Allgemeinfragen der ästhetischen Erziehung in der Schule“, herausgegeben im Jahre 1955 unter der Redaktion von W. N. Schatzkaja.⁵⁶⁾ Die Studie setzt sich mit dem Inhalt der ästhetischen Erziehung, mit der Aufgabe der Bildeung und des Unterrichts in der Kunsterziehung und mit den Organisationsformen der Kunsterziehung in der UdSSR auseinander. Auch wenn die Autoren die komplexe Auffassung der ästhetischen Erziehung übereinstimmend mit dem Herangehen betonen, das wir schon bei Krupskaja, Makarenko oder Flerina angedeutet haben, widmen sie doch ihre Hauptaufmerksamkeit den Fragen der Kunsterziehung der Jugend. Der ästhetisch-erzieherische Prozeß wird in dieser Arbeit auf Grund einer psychologischen Analyse des ästhetischen Wahrnehmens und der Formung künstlerischer Fertigkeiten interpretiert. P. M. Jakobson⁵⁷⁾ bringt eine Charakteristik des ästhetischen

⁵⁴⁾ Ibidem, S. 265.

⁵⁵⁾ Vergleiche z. B.:

A. И. Сорокина, Дошкольная педагогика, Учпедгиз, Москва 1951.

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

⁵⁶⁾ В. Н. Шацкая и кол., Общие вопросы эстетического воспитания в школе, ИАПН РСФСР, Москва 1955.

⁵⁷⁾ Ibidem, S. 43 u. w.

Wahrnehmens und betont seine Unmittelbarkeit, Gesamtheit und seinen emotionalen Charakter. Das ästhetische Wahrnehmen entwickelt sich und hat je nach dem Alter seine Besonderheiten, die sich in dem unterschiedlichen Kreis der thematischen Zugänglichkeit von Kunstwerken, in den Unterschieden des Wahrnehmungsprozesses selbst und in dem verschiedenen Anteil des Wortes und der Abstraktion bei der Erklärung von Kunsterscheinungen offenbaren. Eine bedeutende Aufgabe der ästhetischen Erziehung erblickt Jakobson in der systematischen Erziehung des gediegenen ästhetischen Wahrnehmens.

A. E. Schejnberg und N. L. Grodzenskaja analysieren die Rolle der Bildung und des Unterrichts in der Kunsterziehung. Sie fassen die Aufgaben der künstlerischen Ausbildung in einige Gruppen zusammen: (1) „Das Erfassen der Wirklichkeit mittels der Kunst; (2) das Erfassen der Kunst als mächtigen Mittels der wahrheitsgetreuen Widerspiegelung des Lebens und des Einflusses auf das Leben; (3) die Entfaltung der Fähigkeit, einen Kreis zugänglicher Kunstwerke tief und inhaltlich wahrzunehmen, sie vom Standpunkt des Inhaltes, des Ideengehaltes, der Bedeutung und der künstlerischen Meisterschaft aus zu analysieren und einzuschätzen; (4) die Kenntnis der grundlegenden Mittel „der Sprache“ der wichtigsten Kunststättungen und (5) die Fertigkeit, in gewissem Maße diese Mittel sowohl bei der Interpretation von Werken als auch bei angemessenem selbständigem Schaffen anzuwenden“.⁵⁸⁾ Die Grundlage der künstlerischen Bildung erblicken sie im Unterricht, der sich in seiner Gesamtheit in drei Komponenten teilt: in den Unterricht, der auf ein gediegenes Wahrnehmen der Kunst ausgerichtet ist, in den, der Kenntnisse über die Grundzüge der Kunst vermitteln soll, und in den Unterricht von Kenntnissen, Fertigkeiten und Gewohnheiten, die zur Beherrschung der Ausdrucksmittel der einzelnen Kunstgattungen nötig sind. Diese Komponenten werden im Schulunterricht integriert und bilden die Grundlage für die Entfaltung der künstlerischen Fähigkeiten und des ästhetischen Geschmacks. O. A. Apraxina befaßt sich mit der Problematik der Organisationsformen der Kunsterziehung der Jugend.⁵⁹⁾ Sie verfolgt die Möglichkeiten dieser Erziehung in der Familie und im Kindergarten, Fragen der künstlerischen Bildung und ästhetischen Erziehung in den Unterrichtsstunden und die Probleme der außerschulischen Kunsterziehung sowie die ästhetisch-erzieherischen Aspekte, die das Leben der sowjetischen Gesellschaft bietet.

Die angeführte sowjetische Kollektivstudie dokumentiert die beträchtliche Tiefe in der Verarbeitung zahlreicher Fragen der ästhetischen Erziehung und stellt einen wichtigen Ausgangspunkt für weitere Strebungen sowohl nach einer Synthese als auch vor allem nach einer ausführlichen Analyse der ästhetisch-erzieherischen Problematik dar. Während sich die Autoren besonders mit der künstlerischen Erziehung befassen, bildet die Studie N. A. Dmitrijewas „Probleme der ästhetischen Erziehung“ in vieler Hinsicht ihre organische Fortsetzung auf dem Gebiete der ästhetischen Erziehung mit Hilfe der außerkünstlerischen Mittel. „Die ästhetische Ent-

⁵⁸⁾ Ibidem, S. 102 u. w.

⁵⁹⁾ Ibidem, S. 123 u. w.

wicklung hat im Leben der Gesellschaft eine weitreichendere Bedeutung als wir manchmal glauben“, schreibt Dmitrijeva. „Auch die schöpferische Arbeit ebenso wie das moralische Profil und die Lebensformen hängen mit dem Niveau und Charakter der ästhetischen Kultur zusammen. Es handelt sich nicht nur um eine unmittelbare erzieherische Wirkung, die der Kunst innewohnt, sondern auch um die Herausbildung des ästhetischen Wahrnehmens und der ästhetischen Einstellung zur Welt im weitesten Sinne“.⁶⁰⁾ Auch die Forderung „die Künstler zu wecken“ bedeutet nach ihrer Ansicht nicht nur, die Jugend in die einzelnen künstlerischen Tätigkeiten einzuweihen, sondern „vor allem die ästhetischen Fähigkeiten und Forderungen in den Menschen zu wecken und zu kultivieren, die sie überall und in allem brauchen werden, gleichgültig ob sie Arbeiter, Ärzte oder Pädagogen sein werden.“ Im Geiste dieser Auffassung analysiert Dmitrijeva die ästhetischen Elemente in der Arbeit und Wissenschaft, die Beziehungen der Ästhetik und Ethik sowie die ästhetischen Aspekte im alltäglichen Leben des Menschen. Dieses Streben, die ästhetische Erziehung auf neue Gebiete der außerhalb der Kunst liegenden Schönheit zu erweitern, bildet einen der charakteristischen Züge des gegenwärtigen Herangehens der sowjetischen Pädagogik an die ästhetisch-erzieherische Probleme. Anschaulich dokumentiert das z. B. die wissenschaftliche Konferenz über die ästhetische Erziehung der Werktätigen in Moskau vom Januar 1963, wo die Überzahl der Beiträge auf die Fragen der ästhetischen Erziehung im Arbeitsprozeß, auf die Ästhetisierung der Persönlichkeit und auf die allgemeine ästhetische Kultur in der Gesellschaft ausgerichtet war.⁶¹⁾

Die synthetischen Arbeiten über die ästhetische Erziehung gehen mit detailliert verarbeiteten Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Fächer an der allgemeinbildenden Schule,⁶²⁾ mit Methodiken der fachlichen Kunsterziehung an den Kunstfachschulen⁶³⁾ wie auch mit zahlreichen Monographien über einzelne Probleme der ästhetisch-erzieherischen Arbeit einher. Diese Monographien sind zweifacher Natur. Es handelt sich einerseits

⁶⁰⁾ N. A. Dmitrijevojá, Problémy estetickéj výchovy (Probleme der ästhetischen Erziehung), Osveta, Bratislava 1960, S. 7.

⁶¹⁾ Проблемы эстетического воспитания и современность, Советский художник, Москва 1963.

⁶²⁾ Z. V.:

V. V. Голубков, Методика преподавания литературы, Москва 1949.

E. M. Аксенова, Воспитание чувств художественным словом, ГУПИМП РСФСР, Москва 1962.

M. A. Румер и кол., Методика преподавания пения в школе, ИАПН РСФСР, Москва 1952.

M. A. Румер а кол., Музыкальное воспитание и обучение в школе, ИАПН РСФСР, Москва 1955.

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

H. B. Ветлугина и кол., Методика музыкального воспитания в детском саду, Учпедгиз-Музгиз, Москва 1953.

V. A. Багадуrow, Вокальное воспитание детей, ИАПН РСФСР, Москва 1953.

⁶³⁾ Z. B. auf dem Gebiete der Musikerziehung:

A. Д. Алексеев, Методика обучения игре на фортепиано, ГМИ, Москва 1961.

Д. Л. Аспелунд, Развитие певца и его голоса, Москва, Ленинград 1952.

И. К. Назаренко, Искусство пения, ГМИ, Москва 1963.

П. Органов, Певческий голос и методика его постановки, ГМИ, Москва, Ленинград 1951.

um eine Verallgemeinerung der Arbeit von Lehrern und Erziehern (sei es nun durch einen Fachmann oder in Form von eigenen pädagogischen Lesungen)⁶⁴⁾, andererseits um wissenschaftliche Arbeiten, die oft experimentelle Forschungsmethoden verwenden.⁶⁵⁾ Fragen der ästhetischen Erziehung werden auch in allgemeinen pädagogischen Synthesen ausführlich verarbeitet, sie werden auf zahlreichen Konferenzen gelöst und dringen immer mehr in die ästhetischen Arbeiten ein. Die Entwicklung der Forschung auf diesem Gebiet ermöglichen auch zahlreiche wissenschaftliche Institute.⁶⁶⁾ Die reichen sowjetischen Erfahrungen in der ästhetischen Erziehung finden auch in anderen europäischen Ländern Anklang.

Eine intensive Entwicklung der ästhetischen Erziehung finden wir in der polnischen Pädagogik, wo die gegenwärtigen Bestrebungen an die Tradition anknüpfen, welche am Anfang unseres Jahrhunderts in den Arbeiten *Janina Morkowiczowas* und *Maria Grzegorzewskas* begründet ist.⁶⁷⁾ In dem umfangreichen Werke „O sztuce i wychowaniu estetycznym“ analysiert *Stefan Szuman*⁶⁸⁾ die allgemeine Konzeption der ästhetischen Erziehung und die künstlerische Erziehung der Jugend in den einzelnen Kunstgattungen. Er hebt die Aufgabe der Kunst im Leben und in der Bildung hervor und betont die Notwendigkeit, die Kunst breiteren Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Nach Szuman ist es notwendig, die Kunstwerke verstehen zu lernen, wobei die aktive künstlerische Betätigung der Kinder und auch der Erwachsenen in Form der Amateurkunst eine bedeutende Rolle spielt.

Irena Wojnar geht in ihrer Arbeit „Estetyka i wychowanie“⁶⁹⁾ von der Frage der Beziehung des Menschen zur Kunst aus, die sowohl ein ästhetisches als auch ein pädagogisches Problem darstellt. Die Ästhetik und Pädagogik sind bisher nach Wojnars Ansicht ihre eigenen Wege gegangen. Während die Ästhetik einseitig, nur theoretische Ziele verfolgte, löste die

⁶⁴⁾ Ein Beispiel der Verallgemeinerung der erfolgreichen Praxis ist die Analyse Grischtschenkos der pädag. Arbeit N. L. Grodzenskajas:

K. С. Грищенко, Пение в 1. классе, ИАПН РСФСР, Москва 1950.

Die sowjetischen Pädagogen publizieren oft die pädagogischen Lesungen von ihren Mitarbeitern, wie z. B.:

Художественное воспитание в детском саду (под редакцией Н. П. Сакулиной), ИАПН РСФСР, Москва 1953.

Воспитание и охрана детского голоса (под редакцией В. А. Багадурова), ИАПН РСФСР, Москва 1953.

Из опыта музыкальной работы со школьниками (под редакцией М. А. Румер), ИАПН РСФСР, Москва 1952.

⁶⁵⁾ Z. B. Развитие художественных способностей (Труды Института художественного воспитания, под редакцией Н. П. Сакулиной), ИАПН РСФСР, Москва 1959.

⁶⁶⁾ Z. B. das Wissenschaftliche Forschungsinstitut für Kunsterziehung der Akademie der pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, das im Jahre 1947 errichtet wurde, oder das Wissenschaftliche Forschungsinstitut für Vorschulerziehung der APW der RSFSR, welches sich seit dem Jahre 1960 mit der ästhetischen Erziehung der Kinder befaßt.

⁶⁷⁾ Janina Morkowiczowa, O wychowaniu estetycznym, G. Centnerszwer, Warszawa 1903.

Marie Grzegorzewska, Essai sur le développement du sentiment esthétique, Institut Général Psychologique, Paris 1916.

⁶⁸⁾ Stefan Szuman, O sztuce i wychowaniu estetycznym, PZWS, Warszawa 1962.

⁶⁹⁾ Irena Wojnar, Estetyka i wychowanie, PWN, Warszawa 1964.

Pädagogik vorwiegend nur praktische Probleme der ästhetischen Erziehung. Diese Aspekte müssen vereint und mit psychologisch-soziologischen Gesichtspunkten verbunden werden. Wojnar analysiert die verschiedenen Konzeptionen der ästhetischen Erziehung, die sich seit Anfang des XX. Jahrhunderts in der westeuropäischen Pädagogik äußerten. In der reichen Palette von Richtungen und Bewegungen bemüht sie sich, die Haupttendenzen ausfindig zu machen, und gelangt zu dem Schluß, daß die Entwicklung auf die komplexe ästhetische Erziehung hinzielt, die als eine Synthese der Erziehung durch Kunst und Schönheit aufgefaßt wird, wo die Entfaltung der ästhetischen Aktivität eine der Hauptvoraussetzungen für eine effektive Wirkung sowohl von Kunstwerken, als auch der Ästhetik des die Jugend umgebenden Milieus ist. Besondere Aufmerksamkeit widmet Wojnar der Aufgabe der ästhetischen Erziehung in der Entwicklung der heranwachsenden Jugend. Ihrer Ansicht nach kann die Kunst zu einer der „wertvollen Quellen für die Beantwortung derjenigen Fragen werden, die die Jugend sich selbst und der Welt stellt“ und gleichzeitig auch zu einer „Sonde, die die verborgene Seele der Jugend zu untersuchen erlaubt“. Die Grundbedingung liegt allerdings darin, daß alle Lehrer für die ästhetisch-erzieherische Arbeit gründlicher und besser vorbereitet werden als bisher.

In der rumänischen Pädagogik liefern *Ştefan Birsănescu* und *George Văideanu* eine beachtenswerte Analyse der ästhetischen Erziehung.⁷⁰⁾ Sie fassen die ästhetische Erziehung als eine Synthese zweier Seiten auf: der „Erziehung zur Schönheit“ und der „Erziehung durch Schönheit“. Die Erziehung zur Schönheit schließt die Erziehung der ästhetischen Wahrnehmens, der ästhetischen Bewertung und der ästhetischen Einstellung zur Schönheit ein. Bei der Erziehung des ästhetischen Wahrnehmens kommt ein Komplex von Faktoren zur Geltung, so z. B. das kulturelle Niveau des Wahrnehmenden, der Reichtum seiner Gefühle, der Vorrat an Vorstellungen vom Leben und die direkte Lebenserfahrung. Das Wesen der Erziehung zum ästhetischen Werturteil liegt in der Pflege des Geschmacks und in der Schaffung ästhetischer Maßstäbe im Bewußtsein der Schüler. Der Prozeß der Erziehung zur Schönheit erreicht in der Herausbildung einer schöpferischen ästhetischen Einstellung zur Realität seinen Höhepunkt. Von der Entwicklung der Empfänglichkeit für die Schönheit führt ein komplizierter Erziehungsprozeß zur Entstehung der Liebe zu ihr, die sukzessiv zur Notwendigkeit wird und sich in der Betätigung sowie im ganzen Leben des Menschen durchzusetzen beginnt, bis sie zu einem der Grundfaktoren der schöpferischen Aktivität der Persönlichkeit wird. Den Inhalt der Erziehung zur Schönheit bilden drei Betätigungskreise: Betätigungen, durch die wir ästhetische Bildung (Geschichte und Theorie der Kunst und des Schönen) vermitteln, Betätigungen, durch die wir praktische ästhetische Fertigkeiten pflegen, und schließlich Betätigungen, die unsere ästhetische Einstellung zur Wirklichkeit formen und uns zum bewußten ästhetischen Werturteil und zur Verwirklichung ästhetischer Forderungen in der Praxis führen. In der Erziehung durch die Schönheit unterscheiden die rumänischen Autoren ihre Einwirkung auf das intellektuelle Gebiet, auf das der

⁷⁰⁾ Ştefan Birsănescu, George Văideanu, *Educația estetică*, București 1961.

Moral, sowie auf das Niveau und die Form der menschlichen Betätigungen. Alle diese Einflüsse sollen im Erziehungsprozeß zusammenwirken.

Die ästhetische Erziehung als Ganzes gliedern Birsănescu und Văideanu in drei Komponenten auf: (1) Erziehung zur Schönheit und durch die Schönheit der Natur, (2) Erziehung zur Schönheit und durch die Schönheit des Lebens und (3) Erziehung zur Schönheit und durch die Schönheit der Kunst (Kunsterziehung). Die Hauptkomponenten der Naturschönheit erblicken sie in Formen, Farben und Bewegungen bei Landschaftsbetrachtungen und in akustischen Naturerscheinungen. In der ästhetischen Erziehung, die durch Mittel der Schönheit des gesellschaftlichen Lebens verwirklicht wird, legen sie Wert auf die Ästhetik der zwischenmenschlichen Beziehungen („ethische Schönheit“), auf die Ästhetik der Arbeit und ihrer Produkte, auf die Ästhetik der Städte, der kollektiven Feiern und Ausstellungen sowie auf die Ästhetik des alltäglichen Lebens. Das Erkennen dieser Schönheit soll stets mit dem aktiven Anteil an ihrer Gestaltung verbunden werden. Die Zentralkomponente der ästhetischen Erziehung sehen Birsănescu und Văideanu in der künstlerischen Erziehung. Ihre Bedeutung im System der ästhetischen Erziehung ist durch die wichtige gesellschaftliche Mission der Kunst sowie die Meisterschaft der künstlerischen Form gegeben. Neben den traditionellen Komponenten der künstlerischen Erziehung, wie z. B. der literarischen, musikalischen und darstellenden Erziehung, widmen sie auch der choreographischen, der Theater- und Filmernziehung ihre Aufmerksamkeit.

Wir haben uns bemüht, die Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen in der Pädagogik seit dem Ende des XIX. Jahrhunderts flüchtig zu skizzieren, wo die ästhetische Erziehungskomponente immer mehr zum Gegenstand des Interesses nicht nur der Allgemeinpädagogen, sondern vor allem auch der Spezialisten wird. Wir konnten uns bei weitem weder mit allen Autoren befassen, die Aufmerksamkeit verdienten, noch konnten wir die Gedanken und Anregungen, die wir in ihren Arbeiten finden, eingehender analysieren. Es ging uns jedoch weniger um eine vollständige Aufzählung und genaue Beschreibung aller Konzeptionen, als vielmehr darum, am Beispiel ausgewählter Repräsentanten einige Entwicklungstendenzen zu skizzieren, die sich in der modernen Pädagogik auf dem Gebiete der ästhetischen Erziehung abzeichnen.

Wir haben erkannt, daß in den verschiedenen Erziehungssystemen oft beträchtlich voneinander abweichende Aspekte der ästhetisch-erzieherischen Arbeit hervorgehoben werden. An die Seite der Kunst als einem grundlegenden Mittel der ästhetischen Erziehung der Jugend reihen sich verschiedene andere Mittel, sei es die Ästhetik der Umgebung, der Natur und des Lebens der Gesellschaft, oder die Ästhetik der produktiven Arbeit und der wissenschaftlichen Forschung. Zu den auf der Entfaltung der künstlerischen Aktivität der Jugend aufbauenden Konzeption treten Bemühungen, die die Erziehung adäquater Rezeption der Kunst und der außerkünstlerischen Schönheit erstreben sowie Bemühungen um die Erziehung zu komplexer ästhetischer Einstellung zur Realität. Außer den Richtungen, die ihr Hauptziel in der Entwicklung der ästhetischen Empfindsamkeit erblicken, finden wir Bestrebungen nach allseitig erzieherischen Wirkung der Kunst und Schönheit bei der Formung der Jugend.

Im Mosaik scheinbar unterschiedlicher Standpunkte und Bestrebungen zeichnet sich jedoch die Grundtendenz ab, und zwar das Streben nach Integration vielgestaltiger Elemente der ästhetisch-erzieherischen Arbeit und nach einer komplexen Auffassung der ästhetischen Erziehung als einer wichtigen Erziehungskomponente, die sich durch den gesamten erzieherischen Bildungsprozeß zieht und die an der allseitigen Entwicklung der Jugend einen bedeutenden Anteil hat. In dieser Richtung entwickeln sich auch die Bemühungen, die wir in zunehmendem Maße in der modernen tschechischen Pädagogik antreffen.

Die ästhetische Erziehung in der tschechischen Pädagogik

Auf tschechischem Boden haben die ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen eine lange und reiche Tradition. Die Musik bildete bereits im XV. und XVI. Jahrhundert eine bedeutende Erziehungskomponente an den Schulen der Böhmisches Brüder, wo *Jan Blahoslav* ihre Pflege fundiert hatte. Im pädagogischen System *Jan Ámos Komenskýs* steht die künstlerische Entfaltung der Schüler organisch neben ihrer wissenschaftlichen Bildung. Die synthetische Erziehungskonzeption Komenskýs, der eine allseitige harmonische Entwicklung der Jugend erstrebte, wurde seit der Zeit der Nationalwiedergeburt neuerlich zu einem Bestandteil des tschechischen pädagogischen Programms. Die Repräsentanten der Pädagogik der ersten Hälfte des XIX. Jahrhunderts, wie *Jan Jakub Ryba*, *Jan Vlastimír Svoboda* oder *Jan Nepomuk Filčík* beziehen auch ästhetisch-erzieherische Elemente (besonders die Musikerziehung) in ihre Reformbestrebungen ein und in der ästhetischen Erziehung erblicken sie einen der Faktoren, der zur vaterländischen Erziehung beitragen kann.

Die Einschätzung der ästhetischen Werte der Volkskunst spiegelt sich nach und nach auch in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit der Schule wider und die Volksliteratur, das Volkslied sowie die bildende Volkskunst beanspruchen auch in der Erziehung ihren Platz. Nachdem im Verlaufe des XIX. Jahrhunderts in den Werken zahlreicher bedeutender Künstler, wie *Božena Němcová*, *Josef Kajetán Tyl* oder *Jan Neruda*, *Bedřich Smetana* oder *Antonín Dvořák*, *Josef Mánes* oder *Mikoláš Aleš*, die Grundlagen der neuzeitlichen tschechischen Nationalkunst gelegt worden waren und nach dem Fall des Bachschen Absolutismus sich Möglichkeiten zu einer intensiveren Entfaltung des tschechischen kulturellen Lebens boten, wurde der Boden auch für eine tiefere Konzeption der ästhetischen Jugend-erziehung viel günstiger.

Einer der Pioniere der neuzeitlichen ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen in der tschechischen Pädagogik war *Miroslav Tyrš*. Als Ästhetiker und Theoretiker der bildenden Kunst erblickte er in der Kunst ein bedeutendes Mittel der ideellen und sittlichen Erziehung und einen wichtigen Faktor des Nationalbewußtseins. Als Erziehungsideal schwebte ihm die antike Auffassung von der Harmonie, Angemessenheit und Vollkommenheit der körperlichen und geistigen Schönheit vor. Besondere Auf-

merksamkeit widmete er während seines Lebens der Bewegung für Körpererziehung in den tschechischen Ländern. Neben gesundheitlichen, allgemein erzieherischen und wehrpolitischen Gesichtspunkten betonte er in der Körpererziehung auch ästhetische Aspekte, wie die Kultur und Harmonie der Bewegungen und Ästhetik von gymnastischen Massenveranstaltungen.

Begründer der modernen tschechischen Theorie der ästhetischen Erziehung ist der Ästhetiker *Otakar Hostinský*. In seinem Hauptwerk „Kunst und Gesellschaft“⁷¹⁾ aus dem Jahre 1907 brachte er eine systematische Analyse der Gesellschaftsfunktionen der Kunst, ihrer Quellen, Wesenszüge und Mittel, die in eine durchdachte Konzeption der ästhetischen Erziehung mündet. Hostinský faßt die Kunst als kulturelle Erscheinung auf, deren Existenz durch ihre vielfachen Funktionen begründet ist. Die Kunst ist ein Wirtschaftsfaktor, denn in jedem Staate beschäftigt sie einen beträchtlichen Anteil der Bevölkerung. Sie hat eine bedeutende Unterhaltungsfunktion, wobei sie selbst die edelste Unterhaltungsart darstellt. Die Kunst „erhält unseren Kontakt mit der Vergangenheit und mit anderen Völkern“, denn jede Zeit legt ihre Ideen und Anschauungen über die Welt, Gesellschaft und Sittlichkeit in ihre Kunstwerke. Gleichzeitig wirkt sie auch als „ein mächtiger Hebel bei der ständigen Selbstvervollkommnung der menschlichen Natürlichkeit“, indem die wachsende Kompliziertheit der Form von Kunstwerken unser Wahrnehmen und Denken zu ständig wachsender Läuterung zwingt. Auch ist ihre sittliche Funktion nicht zu leugnen. Nach Hostinskýs Ansicht kann sie sich einerseits entweder als direkt positives Vorbild oder als abschreckendes Beispiel äußern und andererseits indirekt dadurch, daß ein Kunstwerk zu der allgemeinen Feststellung führt, daß in der Gesellschaft einige Probleme unbedingt gelöst werden müssen.

Der Erfolg der künstlerischen Tätigkeit hängt allerdings sowohl von Künstlern als auch vom Publikum ab, d. h. „vom gegenseitigen Verhältnis und Kontakt beider“. Daher kann es vom Standpunkt der Bildung der Nation „nicht gleichgültig sein, was für ein Geschmack und Kunstsinn sich in den breitesten Volksschichten der Bevölkerung bemerkbar macht, und was für die Erziehung dieses Geschmacks und Sinnes vorgeht“.⁷²⁾ Daraus ergibt sich die große Rolle der allgemeinen ästhetischen Erziehung. Die Verschiedenheit des menschlichen Geschmacks führt manchmal dazu, daß man in Bezug auf die Möglichkeiten seiner Erziehung resigniert. Nach Hostinský ist aber der Geschmack nicht angeboren, er ist vielmehr „eine gewisse Art der allgemeinen Fähigkeit, eine gewisse Art von mehr oder minder günstiger Disposition, aus der sich schneller oder langsamer, in höherem oder niedrigerem Grade das entwickeln kann, was wir dann Geschmack nennen“, d. h. unser Interesse und Verständnis sowohl für das künstlerisch wie auch für das natürlich Schöne. Entscheidend für die Entwicklung des Geschmacks sind die Bedingungen in der Familie, in der Schule und im weitesten Sinne in der Gesellschaft. Mit der Geschmacks-

⁷¹⁾ Otakar Hostinský, *Umění a společnost (Kunst und Gesellschaft)*, O umění, ČS, Praha 1956, S. 7—66.

⁷²⁾ *Ibidem*, S. 57.

erziehung sollte man nach Hostinský bereits in frühester Jugend beginnen, jedoch muß man sich davor hüten, die Kinder mit einem Übermaß an ästhetischen Anregungen zu übersättigen, wie es manchmal der Fall ist, denn dadurch wird ihre ästhetische Empfindsamkeit eher abgestumpft.

Das Hauptziel der ästhetischen Erziehung liegt in der Erziehung zur Bildung eigener selbständiger ästhetischer Werturteile. Diese Erziehung setzt einerseits die Entfaltung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit fest, anderseits Unvoreingenommenheit und Mut eigene Werturteile zu äußern. Hostinský warnt davor, in der ästhetischen Erziehung eine nur mechanische Aneignung und Wiederholung fremder ästhetischer Schlußfolgerungen zuzulassen. Die Grundlagen für die Entwicklung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit und der Phantasie sollte schon die Familie legen. Beim Malen, das keine nach einer Schablone anzurichtende Arbeit, sondern einfacher Schöpfungsakt sein soll, übt sich das Auge und die Hand und das visuelle Gedächtnis für Formen und Farben entwickelt sich. Im Familienmilieu können wir die Kinder auch mit Kunstwerken bekanntmachen, soweit diese allerdings ihnen „zugänglich und sympathisch sind“. Von Werken, die die Aufmerksamkeit der Kinder unmittelbar fesseln, kann man allmählich auch zu denen übergehen, mit welchen wir sie bekanntmachen wollen.

In der ästhetischen Erziehung ist die Schule von großer Bedeutung, die in manchen Unterrichtsfächern die Schüler direkt in die elementare literarische, darstellende und musikalische Kunstpraxis einführt. Diese Fächer sollen allerdings keinen Künstler erziehen, sondern vor allem den Sinn für Formen, Farben, Ideen und Töne und für ihre Beziehungen läutern. Die ästhetische Erziehung soll nach Hostinský nicht auf einem systematischen Ästhetik- oder Kunstgeschichtsunterricht beruhen. Derart ausgerichtete Auslegungen sollen nur gelegentlich auftreten und eher erzieherischen als didaktischen Charakter aufweisen. Die Hauptbedingung für eine erfolgreiche ästhetische Schulerziehung erblickt Hostinský in der ästhetischen Bildung der Lehrerschaft.

Die ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen sollen nicht nur die Jugend, sondern auch die Erwachsenen betreffen. Die ästhetische Erziehung soll das ästhetische Niveau der breitesten Volksschichten heben; die Kunst soll demokratisiert werden. Hostinský tritt scharf gegen Tendenzen auf, die unter der Losung „Kunst für das Volk“ Werke vorlegen, die von niedrigstem Kunstwert sind. Er weist auf die sozialen Folgen eines solchen Herangehens hin, das auf dem Gebiete der Kunst zum Kastengeist führt, und betont die Notwendigkeit, die „Kultureinheit aller Gesellschaftsschichten“ anzustreben. Alle ernstesten Bestrebungen nach Sozialisierung der Kunst sollen sich darum bemühen, „neben der alten, bewährten, allseitig zugänglichen Kunst, dem Volke auch die neue, fortschrittliche, ja fortschrittlichste, aber die immer beste Kunst zu bieten“.⁷³⁾

Der Abriß der ästhetischen Erziehung vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter, den Otakar Hostinský bietet, wurde für die gesamte weitere Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen in der tschechi-

⁷³⁾ Otakar Hostinský, O socializaci umění (Über die Sozialisierung der Kunst), Dědictví Komenského, Praha 1903, S. 25.

schen Pädagogik zum Programm. Die Idee einer Demokratisierung und Sozialisierung der Kunst, vereint mit der Forderung nach hohen Ansprüchen, die an die Kunst für die breiten Volksschichten gestellt wurden, fand viele Vertreter und Fürsprecher und erweckte ein erhöhtes Interesse für die ästhetisch-erzieherischen Probleme sowohl in der Schulerziehung, als auch in der Aufklärungsarbeit. An Hostinskýs Anregungen knüpft *Josef Patočka* an,⁷⁴⁾ der auf Grund einer Analyse der Welttendenzen in der ästhetisch-erzieherischen Bewegungen die gegenwärtigen Aufgaben in der ästhetischen Erziehung auf tschechischem Boden in Form von zwei Forderungen konzentriert. Die erste ist eine höhere ästhetische und künstlerische Ausbildung der Lehrer, die eine grundlegende Voraussetzung für ästhetisch-erzieherische Bestrebungen jeder Art darstellt. Die zweite Grundforderung beruht darin, der Schule eine wertvolle Kunst zu geben, die dem Alter der Schüler, dem Standort und den Bedingungen der Schule entsprechen muß. Patočka empfiehlt, den gesamten Inhalt der bisherigen ästhetischen Schulerziehung zu überprüfen, zu revidieren und im Geiste der modernen ästhetisch-erzieherischen Tendenzen zu ergänzen. Er meint eine künstlerisch wertvollere Auswahl von Literaturwerken, die Bereicherung der Musikerziehung um anspruchsvollere Musikformen (wie Kammermusik, Konzerte oder Chorgesang) und eine Auswahl von geeigneten Reproduktionen bedeutender Werke der darstellenden Kunst. Patočkas Anregungen und Vorschläge riefen bei den Hauptrepräsentanten des tschechischen Kulturlebens einen positiven Widerhall hervor.⁷⁵⁾

Eine tiefer fundierte Konzeption der ästhetischen Erziehung strebte bald nach der Gründung der „ersten“ tschechoslowakischen Republik *Jiří Václav Klíma* erfolgreich an.⁷⁶⁾ Die ästhetische Erziehung faßt er als untrennbaren Bestandteil eines einheitlichen Erziehungsprozesses auf, der auf Komenskýs Ideal der harmonischen Persönlichkeit hinzielt. Hand in Hand mit der ethischen Erziehung soll die ästhetische Erziehung zum Gegengewicht des einseitigen Intellektualismus der Schule werden. In Übereinstimmung mit Otakar Hostinský erblickt Klíma das Endziel der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen in der Entwicklung des bewußten ästhetischen Urteils. Er unterscheidet die ästhetische Erziehung als übergeordneten Begriff von der künstlerischen Erziehung, die er wieder in Erziehung durch die Kunst, in der die Kunst nur Erziehungsmittel ist, und in Erziehung zur Kunst gliedert, in der die schöpferische Kunstbetätigung

⁷⁴⁾ Josef Patočka, *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti* (Ideale der Kunsterziehung und der Boden der tschechischen Wirklichkeit), *Dědictví Komenského*, Praha 1902.

⁷⁵⁾ *Anketa o umělecké výchově* (Enquete über die Kunsterziehung), unter der Redaktion von Josef Patočka, *Dědictví Komenského*, Praha 1902.

⁷⁶⁾ Die Probleme der ästhetischen Erziehung löst Jiří Václav Klíma in den Studien:

Základní věty o estetické výchově (Hauptsätze über die ästhetische Erziehung), *Náš směr VII*, Praha 1921/22.

Estetická výchova na školách středních, její potřeba, cíle a prostředky (Die ästhetische Erziehung auf den Oberschulen, ihr Bedürfnis, ihre Ziele und Mittel), *Střední škola XXVIII*, Praha 1921, S. 97–116.

Úvod do metodiky výchovy mravní a estetické (Einführung in die Methodik der sittlichen und ästhetischen Erziehung), Praha 1924.

das eigentliche Erziehungsziel darstellt. Die ästhetische Erziehung umfaßt einerseits die Kunstkomponente, andererseits die Erziehung durch ästhetische Anregungen aus der Natur und der Umwelt.

Die Bedeutung der ästhetischen Erziehung und besonders ihrer Kunstkomponente ist nach Klímas Ansicht vielseitig. Sie hilft die Folgen der Arbeitsteilung, die den Menschen zu Einseitigkeit führt, überwinden; sie hebt den Menschen aus der Alltäglichkeit des Lebens heraus, versieht die kathartische Aufgabe und mit Hilfe von Idealen, die in den Kunstwerken zum Ausdruck kommen, macht sie uns mit der Nationalkultur und mit der gesamten Menschheit vertrauter. Gleichzeitig betont Klíma auch die soziale Funktion der ästhetischen Erziehung, die uns mittels der Kunst ermöglicht, zu den sozialen Problemen der Gesellschaft vorzudringen, und in uns ästhetische Ideale und Gerechtigkeitsgefühl anregt.

In Klímas Auffassung liegt der bedeutendste Beitrag für die ästhetische Erziehung darin, daß er die systematische Entfaltung der spezifisch künstlerischen Erkenntnis der Realität, die „ebenso selbständig und berechtigt wie es die wissenschaftliche Erkenntnis ist“, als eine der Hauptaufgaben dieser Erziehung entdeckte. „Die Schule soll neben den analytischen Methoden des theoretischen und abstrakten Erkennens stets die gefühlsmäßige, konkrete und individuelle kindliche Wahrnehmung erhalten, damit dem Kinde jene gefühlsmäßige und konkrete Beziehung zu den Dingen der Umwelt erhalten bleibt, mit deren Hilfe der Künstler die Welt begreift und durch die später den herangewachsenen Menschen die Möglichkeit zum Erfassen der Kunstwerke gegeben wird. Der Mensch darf nicht aufhören, Kind zu sein, wenn er die Märchenwelt der Kunst eintreten will. Er darf das menschliche gefühlvolle Verhältnis zur Welt nicht einbüßen, wenn er die Kunstwerke erleben will, die durch dieses Verhältnis die Welt erfassen und darstellen. ... Der Schule obliegt die Aufgabe, beide Arten des Erkennens herauszubilden, d. h. das Kind ist dahin zu führen, daß es imstande ist, wissenschaftlich zu erkennen, in Begriffen zu denken und zu arbeiten, ohne dabei die Fähigkeit der unmittelbaren Erkenntnis der Wirklichkeit, wie sie die Kunst bietet, zu verlieren.“⁷⁷⁾

In der ersten Republik finden wir zahlreiche ernste ästhetisch-erzieherische Anregungen und Bestrebungen, die bei weitem nicht alle in das Leben der Schulen und Erziehungsinstitutionen eingeführt werden konnten. Die entscheidende Aufgabe der Persönlichkeit des Erziehers in der ästhetischen Erziehung hob *Bohumil Markalous* hervor. In der ethischen und besonders ästhetischen Sphäre liegen seiner Ansicht an die wichtigsten persönlichen Eigenschaften des Lehrers: „die Kultur seines Herzens, seine vertrauensvolle Beziehung zur Welt, seine gefühlsmäßigen Erfahrungen und sein subjektives, ja intimes inneres Leben“.⁷⁸⁾ Aus diesem Grunde lasse sich angeblich keine Methodik der ästhetischen Erziehung verarbeiten, weil, ähnlich wie beim künstlerischen Schaffen, die Art der Erzie-

⁷⁷⁾ Jiří Václav Klíma, *Základní věty o estetické výchově* (Hauptsätze über die ästhetische Erziehung), *Náš směr*, Jg. VII, 1921—22, S. 128 u. w.

⁷⁸⁾ Bohumil Markalous, *Poznání vědecké, umělecké a praxe školská* (Wissenschaftliche und ästhetische Erkenntnis und die Schulpraxis), *Náš směr*, Jg. VII, Praha 1921—22, S. 96.

hungsarbeit, die sich eine pädagogische Persönlichkeit wählt, eigenartig, unwiederholbar und „eine gewisse Art von Kunst“ ist. Markalous, selbst ein schöpferisch tätiger Künstler (der unter dem Pseudonym Jaromír John schrieb), analysiert zahlreiche ästhetische Faktoren im Profil, in den Einstellungen und Formen des Auftretens und Handelns des Lehrers, Faktoren, die in ihrer Synthese einen wichtigen „sympatischen Kontakt“ zwischen dem Pädagogen und den Schülern herbeiführen. Die ästhetische Einstellung kann man nicht lehren, sie muß durch den Komplex von Bedingungen, in denen der Schüler lebt und arbeitet, herangebildet werden. Daraus ergibt sich auch Markalous' nüchterne Stellungnahme zu den zeitgenössischen Bemühungen, den Ästhetikunterricht in den Oberschulen einzuführen, wie dies František Žakavec⁷⁹⁾ oder der Ästhetiker Otakar Zich⁸⁰⁾ vorgeschlagen hatten. Die Ästhetik kann nach Markalous den herausgebildeten Geschmack der Schüler nur durch Kenntnisse über die ästhetischen Werte ergänzen. Ihr Studium ist jedoch für die Lehrer wichtig, in deren Ausbildung „die Prinzipien sowohl der wissenschaftlichen Erkenntnis, als auch der ästhetischen und ethischen Bewertung gleichermaßen zur Geltung kommen sollten“.

Die Bedeutung der Umwelt in der ästhetischen Jugenderziehung hat *Emil Edgar* hervorgehoben. „Auf Grund einer isolierten, momentanen Betrachtung kann die Schulerziehung nicht viel geben, wenn sie nicht in einem tieferen und mächtigeren Fundament verwurzelt ist, und zwar in gepflegter täglicher Umgebung und in gepflegtem täglichem Leben“.⁸¹⁾ Ausgangspunkt der ästhetischen Erziehung ist die Architektur der Schule, die „den Kindern zu einem richtigen Heim werden soll“. Die Ästhetisierung der Schüler soll von der äußeren Seite, wie z. B. von der Pflege des Äußeren in breiterem Sinne ausgehen und zu ihrem Innern vordringen. Darum sollen wir nach Edgar mit der Geschmackerziehung in alltäglichen Lebenssituationen und -erscheinungen beginnen und allmählich an die Erziehung in der Kunstspäre herangehen.

In der Kunsterziehung widmete Edgar der darstellenden Komponente besondere Aufmerksamkeit. Er kritisierte das „literarische“ und „intellektuelle“ Herangehen an die darstellenden Werke und betonte, daß der Schüler sehen lernen, seine Empfindsamkeit zum künstlerischen Ausdruck entfalten und sich mit der künstlerischen Handschrift vertraut machen soll. Entgegen den Tendenzen, nur die thematische Seite der darstellenden Werke verständlich zu machen, befürwortet er die Notwendigkeit, ihre Technik tiefer kennenzulernen. „Sofern ein Werk nur stofflich erschöpft wird, die Technik aber, d. h. die sie ausdrückenden Formungsmittel negiert werden, befindet man sich außerhalb des Lebens der Sinne und außerhalb der bildenden Kunst. Ohne tieferen Einblick in das Wesen der bildenden Kunst selbst genommen und ohne die Besonderheiten des

⁷⁹⁾ František Žakavec, O umělecké výchově (Über die Kunsterziehung), Věstník českých profesorů XXV, S. 67.

⁸⁰⁾ Otakar Zich, Estetika na školách středních (Ästhetik auf den Oberschulen), Česká mysl XVII, S. 239-241.

⁸¹⁾ Emil Edgar, K naší výchově estetické (Zu unserer ästhetischen Erziehung), Dědictví Komenského, Praha 1926, S. 7.

künstlerischen Schaffens begriffen zu haben, gibt es keine und wird es keine echte ästhetische Erziehung geben“.⁸²⁾

Eine systematische Analyse der Probleme der ästhetischen Erziehung in der tschechischen Pädagogik lieferte in den zwanziger Jahren *Otakar Kádner*.⁸³⁾ Ausgehend von der neuzeitlichen ästhetisch-erzieherischen Bewegung in Deutschland, Frankreich und in den tschechischen Ländern erblickt er übereinstimmend mit ihr die Hauptaufgaben dieser Erziehungskomponente in der Erziehung der ästhetischen Gefühle, d. h. der Gefühle, die sich aus der Betrachtung des natureigenen und künstlerischen Schönen ergeben. Im ästhetisch-erzieherischen Prozeß unterscheidet er zwei Grundaspekte: den rezeptiven, der die Erziehung der Fähigkeit zum ästhetischen Erleben erstrebt, und den produktiven, der sich im Geiste der modernen Bestrebungen nach Aktivierung des Kindes darum bemüht, daß das Kind im Prozeß seiner eigenen Tätigkeit die Problematik der Entstehung eines Kunstwerkes erfasst. Mit der ästhetischen Erziehung hat man nach Kádner bereits im Vorschulalter in der Familie zu beginnen. Wir lenken die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Schönheit der Natur, wir umgeben sie mit geschmackvollen Gegenständen und gewähren ihnen Freiheit für selbständige Versuche ihrer Darstellung. Wir können allerdings in dieser Hinsicht das Kind nicht überlasten und seine ästhetischen Erlebnisse vorläufig nicht systematisieren. Als Hauptkriterium der ästhetisch-erzieherischen Arbeit dient uns in diesem Alter die Einfachheit, Schlichtheit und Natürlichkeit.

In der Schule sollen sich nach Kádner die ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen teils in der äußeren Form der Schule und ihrer Ausschmückung äußern, teils sollen sie alle Gegenstände als Prinzip durchdringen. Zur ästhetischen Schulerziehung sollen dann weitere Formen hinzukommen, wie Besuche von Theatern, Kunstausstellungen und Sammlungen, von Musikveranstaltungen sowie Spaziergänge in die Natur und Schulfeiern. Kádner legt auf spezifische Ausbildung im Beobachten und Wahrnehmen von Kunstwerken Gewicht, die abschließend in eine systematische Auslegung des Wesens und der Entwicklung des künstlerisch Schönen auslaufen soll.

Kádner analysiert nicht nur die zeitgenössische ästhetisch-erzieherische Bewegung, sondern enthüllt auch die Grundmängel ihrer bisherigen Entwicklung. Die an die Kinder gestellten Forderungen gingen oft über ihre Möglichkeiten hinaus (z. B. die Forderungen nach selbständigem Komponieren von Melodien oder nach selbständigem literarischem Schaffen), verbale Interpretation sollte das Wahrnehmen und Erleben von Kunstwerken ersetzen und so führte diese Bewegung, die den einseitigen Intellektualismus der Schule überwinden wollte, zu einer neuen Form des Intellektualismus. Einen dauernden Erfolg der neuzeitlichen ästhetisch-

⁸²⁾ Ibidem, S. 43 u. w.

⁸³⁾ Probleme der ästhetischen Erziehung löst Kádner einerseits in seiner „Geschichte der Pädagogik“ (*Dějiny pedagogiky*, ČGU, Praha 1924), andererseits in der Kapitel „Ästhetische Erziehung“ im „Grundriß der allgemeinen Pädagogik“ (*Základy obecné pedagogiky*, ČGU, Praha 1926).

erzieherischen Bestrebungen erblickt Kádner jedoch darin, daß eine ernste Lücke in der Erziehungsarbeit der Schule aufgedeckt wurde, daß man aufgehört hatte, die Kunst als einen Genuß zu betrachten, der nur einem ausgewählten Publikumskreis zugänglich ist, und daß die soziale Funktion der Kunst und die Notwendigkeit, für die Kunst zu erziehen, hervorgehoben wurde.

Eine der vollendetsten Synthesen der ästhetischen Erziehung hat in der tschechischen Pädagogik *Otokar Chlup* geliefert. Den Schwerpunkt und das Ziel der ästhetischen Erziehung erblickt er in der wissenschaftlichen Erkenntnis verschiedener Kunstfächer, die allerdings erst in reiferem Alter angemessen erscheint. Vom genetischen Standpunkt aus, der die Notwendigkeit erfordert, das Kind für ästhetische Erlebnisse vom frühesten Alter an vorzubereiten, versteht er daher unter dem Begriff der ästhetischen Erziehung „ein durch dem Alter angemessene Mittel der Schönheit absichtliches Einwirken auf die Sinne und das Gefühl, auf den Verstand und den Willen“.⁸⁴⁾ Diesen Begriff unterscheidet er vom Begriff der Kunsterziehung, deren Ziel darin liegt, „die Jugend zum künstlerischen Schaffen zu führen“.

Die Kunsterziehung gliedert Chlup in die allgemeine, die die allgemeinbildenden Schulen vermitteln, und in die spezielle, die für talentierte Individuen an Fachinstituten erteilt wird. Aus der Unterscheidung zwischen der ästhetischen Erziehung als rezeptiver und der Kunsterziehung als aktiver Komponente folgt nicht, daß diese zwei Erziehungsarten voneinander getrennt gepflegt werden müssen. Chlup hebt hervor, daß sich das Verständnis für die Kunst vertieft, wenn es von Versuchen eigenen künstlerischen Schaffens begleitet wird. Da jedoch der künstlerischen Erziehung durch das Talent Grenzen gesetzt sind, das bei weitem keine allgemeine Erscheinung sein pflegt, ist für alle normalen Kinder das Begreifen der Kunst leichter als die eigene schöpferische Tätigkeit. Von diesem Standpunkt gingen nach Chlup auch die Schulreformatoren bei ihren Bestrebungen nach einer ästhetischen Erziehung aus, die der Jugend die Kunst als bedeutenden Kulturwert näher bringen sollte.

Otokar Chlup unterscheidet einige Methoden der ästhetischen Erziehung. Die Ausgangsmethode ist die spontane oder vorbereitende Methode, unter der er, sich vor allem auf die Ansichten Klímas berufend, solche Maßnahmen versteht, durch die das Kind „in ein ästhetisch ausgestattetes Milieu eingeführt wird“, wo es am meisten Gelegenheit hat, „schöne Gefühlsbeziehungen der Menschen zu Dingen zu sehen und nachzuahmen“. Das Wesen der emotionalen Methode der ästhetischen Erziehung liegt darin, den Schülern synthetische Gefühlseindrücke aus Kunstwerken zu ermöglichen. Bei der intellektuellen und analytischen Methode tritt die Belehrung über die Entstehung eines Kunstwerkes, über seinen Inhalt sowie seine expressiven und technischen Mittel hinzu. Diese Methode wird von der historischen ergänzt, die dem Schüler zeigt, daß „jedes Werk der Ausdruck einer bestimmten geschichtlichen Atmosphäre ist und daß es mit der Weltanschauung, mit dem Verstandes- und Gefühlsleben seiner

⁸⁴⁾ Otokar Chlup, *Pedagogika (Pädagogik)*, Nové školy, Brno 1936, S. 200.

Zeit eng verbunden ist“,⁸⁵⁾ sowie von der biographischen Methode, welche manche Aspekte des Kunstwerkes aus dem Leben des Künstlers erklärt. Zu den vorangehenden Methoden kommt schließlich die technische Methode hinzu, die oft als Arbeitsmethode, schöpferische oder produktive Methode bezeichnet wird und die sich bemüht, die Jugend durch ihre eigene Betätigung und künstlerische Versuche in die ästhetische Sphäre einzuführen. In dem hier angedeuteten System von Methoden gelang es Chlup, die Hauptaspekte der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen in übersichtlicher Form zu erfassen, wie wir sie in verschiedenen pädagogischen Richtungen und bei verschiedenen Autoren kennengelernt haben.

In Übereinstimmung mit seiner allgemeinen Theorie des Grundlehrstoffes wies Otokar Chlup in der ästhetischen Erziehung auf die Bedeutung einer vollendeten Auswahl von Kunstwerken aus den unerschöpflichen Reserven der National- und Weltkunst hin. Das Bekanntwerden mit den bedeutendsten Kunstwerken hat für die Erziehung eine außerordentliche Bedeutung. „Ergänzen wir Bacons Grundsatz ‚Wissenschaft ist Macht‘ mit der These die Kunst ist eine in die Gefühls- und Willenssphäre eingreifende Macht“, betont Chlup und hebt ihre Aufgabe in der ethischen, vaterländischen und internationalistischen Erziehung sowie in der Erziehung zur Friedensliebe hervor. Die ästhetische Erziehung soll sich nicht nur auf bestimmte Unterrichtsgegenstände beschränken, sie soll vielmehr den gesamten Unterricht und alle Erziehungskomponenten durchdringen. Zu den im Unterricht gelegten Grundlagen soll dann eine differenzierte, den Interessen entsprechende ästhetisch-erzieherische Arbeit außerhalb der Klasse sowie außerhalb der Schule hinzukommen.

Große Aufmerksamkeit widmete Otokar Chlup der Konzeption der ästhetisch-erzieherischen Lehrgegenstände an der Grund- und Oberschule, besonders aber der Problematik der literarischen Erziehung. Seine kritischen Bemerkungen in dieser Hinsicht sind bis heute mehr als aktuell. In der literarischen Erziehung warnt Chlup vor einseitigem Theoretismus, der diese Erziehung in das Studium der Literaturgeschichte umändert und die eigentliche Lektüre verdrängt. Bei der Beurteilung von Literaturhandbüchern für den Schulgebrauch stellt er fest, daß sie „vor allem für Komplettheit und Entwicklungszusammenhänge sorgten und oft Namen von Schriftstellern untergeordneter Bedeutung anhäuften, sodaß das Ideal der literarischen Bildung in der Kenntnis von Namen und Richtungen bestand, ohne daß die Lektüre und ihr Inhalt genügend in Betracht gezogen wurde“.⁸⁷⁾ In der literarischen Erziehung hebt Chlup das harmonische Verhältnis zwischen den zu erkennenden nationalen Werken und denen der Weltliteratur und das synthetische Herangehen an die Literatur hervor, das vom Bestreben nach einem literarischen Gesamtbild begleitet wird. Gleichzeitig betont er die induktive Methode beim Kennenlernen der Literaturtheorie und -geschichte. Das Hauptziel der Literaturerziehung

⁸⁵⁾ Ibidem, S. 208.

⁸⁶⁾ Otokar Chlup, *O estetické výchově* (Über die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956, S. 32.

⁸⁷⁾ Otokar Chlup, *Středoškolská didaktika* (Didaktik der Oberschule), Nové školy, Brno 1935, S. 193.

erblickt er im allmählichen Vordringen zur „Philosophie der Literaturgeschichte“. Es ist nicht uninteressant, daß er im Rahmen des Studiums der Muttersprache auch die Pflege der rhetorischen Kultur als ein bedeutendes ästhetisches Erziehungselement hervorhob. Die auf dem Gebiete der literarischen Erziehung angedeuteten Tendenzen betont Otokar Chlup ebenfalls in der Musik- und in der darstellenden Erziehung. Chlups Beitrag zur Theorie der ästhetischen Erziehung ist von außerordentlicher Bedeutung. Als Allgemeinpädagoge gliederte er die ästhetische Erziehung organisch in das gesamte Erziehungssystem ein und wies ihr einen festen Platz in der Erziehungs- und Bildungsarbeit an allen Schulstufen zu.

Zu einer neuen Entfaltung der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen auf tschechischem Boden kam es nach der Befreiung im Jahre 1945. Die von den fortschrittlichen Traditionen der tschechischen Pädagogik ausgehende sozialistische pädagogische Konzeption bemühte sich, diese Traditionen schöpferisch mit den Erfahrungen der sowjetischen Pädagogik zu bereichern und trachtete von Anfang an danach, das Ideal der harmonischen Entwicklung des Menschen ins Leben zu rufen, wobei neben der intellektuellen, körperlichen und sittlichen Komponente auch die ästhetische eine der integralen Funktionen innehaben soll. Zusammen mit Otokar Chlup hatte in dieser Gestaltung der neuen Erziehungskonzeption der tschechische Kulturhistoriker *Zdeněk Nejedlý* aktiven Anteil. Die Mängel in der ästhetischen Erziehung verraten nach Nejedlý die der Erziehungsarbeit überhaupt. Die ästhetische Erziehung soll den Gesamtunterricht sowohl in aktiver als auch in rezeptiver Form durchdringen; die ästhetischen Gesichtspunkte sollen im Schulmilieu und im Profil des Lehrers zur Geltung kommen.⁸⁸⁾ Die Tatsache, wie der Lehrer schöpferisch arbeitet, wie er spricht, handelt und erzählt, über welchen Wortschatz er verfügt, wie er imstande ist, seine Auslegungen zu beleben und die Vorstellungskraft der Schüler anzuregen, bildet einen wichtigen ästhetisch-erzieherischen Aspekt, der im gesamten Unterricht zur Geltung kommen sollte. Nach Nejedlý sollte die Schule den Schülern ein synthetisches und umfassendes Bild von der National- und Weltkunst vermitteln und nicht nur isolierte Erfahrungen der einzelnen Kunstgebiete. Er war bemüht, dieses integrierende Herangehen in der Konzeption der neuen Lehrpläne für die humanistischen Lehrfächer an den Oberschulen bei der Schulreform des Jahres 1948 durchzusetzen.⁸⁹⁾

Die zeitweilige Einschränkung der ästhetischen Erziehung an den allgemeinbildenden Schulen, zu der es infolge der Schulreform aus dem Jahre 1953 gekommen war und die die Anzahl der Unterrichtsstunden des ästhetisch-erzieherischen Lehrgegenstände im Lehrplan wesentlich vermindert hatte, fand sowohl in der Kritik dieses Zustandes als auch in dem Bestreben nach einer tieferen Verarbeitung der Problematik der ästhetischen Erziehung in der sozialistischen Pädagogik ihren Niederschlag. Während

⁸⁸⁾ Vergleiche den Artikel von Jaroslav Kojzar „Zdeněk Nejedlý o významu umění a estetické výchově“ (Zdeněk Nejedlý über die Bedeutung der Kunst und ästhetische Erziehung), *Pedagogika* 5/2, 1955, S. 90—100.

⁸⁹⁾ Zdeněk Nejedlý, *Ideová výchova na střední škole — osnovy z občanské nauky, dějepisu a literární výchovy* (Die ideelle Erziehung auf der Oberschule — Lehrpläne der Bürgerkunde, Geschichte und Literaturerziehung), SPN, Praha 1949.

anfang der fünfziger Jahre Literaturübersetzungen aus der sowjetischen Pädagogik als grundlegende Informationsquelle über die ästhetische Erziehung für die breitere pädagogische Öffentlichkeit vorherrschten, können wir seit der Mitte dieses Jahrzehntes einen neuen Aufschwung der Arbeiten heimischer Provenienz beobachten, welche sowohl die allgemeinen Konzeptionsfragen als auch die theoretischen Probleme der einzelnen Methodiken der ästhetisch-erzieherischen Gegenstände behandeln. Im Jahre 1956 erschienen zwei Studien, die eine programmierte Grundlage für die ästhetische Erziehung in der ČSSR legten. Es handelt sich einerseits um die bereits oben angeführte Studie Otokar Chlups „Über die ästhetische Erziehung“, andererseits um die Studie des tschechischen Ästhetikers Antonín Sychra „Wissenschaftliche Ästhetik und die ästhetische Erziehung.“⁹⁰⁾ Die neuen, seitens des Pädagogen und Ästhetikers angestellten Betrachtungen über diese Erziehungskomponente (in einer Situation, da das pädagogische Interesse in der ČSSR vor allem auf die Probleme der Polytechnisierung der Schule ausgerichtet war) stellten eine weitreichende theoretische Tat dar, die breiteren Anklang gefunden hat. Otokar Chlup analysierte in seiner Studie die bisherige Entwicklung der Ästhetik und der ästhetisch-erzieherischen Arbeit und knüpfte dabei organisch an seine früheren Konzeptionen an, die er mit den Bestrebungen nach einer einheitlichen allgemeinen sozialistischen Erziehung der gesamten Jugend verbunden hatte.

Antonín Sychra geht in seinen Erwägungen von der Kritik an den bisherigen Konzeptionen der ästhetischen Erziehung aus. Er weist auf die Einseitigkeit der emotiven Konzeption hin, die in der ästhetischen Erziehung ein nur gefühlmäßiges Gegengewicht zur Intellektualisierung der Schule erblickte. Ferner kritisiert er die Bestrebungen, die nur die Erziehung des Sinnes für Schönheit betonen, als auch die Tendenzen, die das Moment des Erlebens eines Kunstwerkes überbewerteten und die Erziehung zu bewußtem ästhetischem Urteil und zur Erkenntnis der historischen Entwicklung der Kunst nicht zu schätzen wußten. Schließlich analysiert er die Einseitigkeit derjenigen Strömungen, die in der ästhetischen Erziehung ein bloßes Instrument für die ethische Erziehung erblicken. Die Mängel der ästhetisch-erzieherischen Konzeption in der experimentellen Pädagogik findet Sychra darin, daß sie einerseits das ästhetische Erleben ausschließlich auf einen ästhetischen Urteilschluß beschränkt hatte und andererseits den ästhetischen Urteilschluß in absoluten Gegensatz zu der inhaltlichen Wertschätzung stellte. In dieser Art des Herangehens an die Problematik sieht Sychra die Wurzeln jener praktischen Richtungen der ästhetischen Erziehung, die einseitig die technische Seite sowohl bei dem Kennenlernen von Kunstwerken als auch bei der künstlerischen Ausbildung überschätzten.

In seiner Konzeption der ästhetischen Erziehung geht Sychra von den zwei unterschiedlichen Formen des Kennenlernens aus, vom wissenschaftlichen und vom künstlerischen. Da er „den eigentlichsten Sinn der Kunst“ in ihrer gnoseologischen Funktion erblickt, gelangt er zum Schluß, daß

⁹⁰⁾ Antonín Sychra, *Vědecká estetika a estetická výchova* (Wissenschaftliche Ästhetik und die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956.

das Erkennen der Realität mittels der Kunst den Schwerpunkt der ästhetischen Erziehung bildet. Die künstlerische Methode des Erkennens steht nach Sychra der Jugend „besonders durch ihre Konkretheit, sensuelle Anschaulichkeit und emotionale Unmittelbarkeit nahe“. Den Vorzug dieser Methode sieht er darin, daß ein Kunstwerk komplex auf die Vernunft, das Gefühl, die Sittlichkeit sowie auf die Gestaltung der Lebensanschauung wirkt. Die Schlußfolgerungen für die ästhetische Schulerziehung konzentriert Sychra in drei Thesen: (1) „Soll die Kunst im pädagogischen Prozeß auch außer den speziellen Gegenständen der künstlerischen Erziehung seine Aufgabe erfüllen, dann ist es erforderlich, daß das Künstlerische an ihm nicht verloren gehe und nicht in den Hintergrund trete; es ist erforderlich, daß es tatsächlich wahrgenommen und als Kunst erlebt werde“. (2) „Damit die Kunst als Kunst begriffen werde, damit die Schüler künstlerisch erleben lernen, dazu genügt nicht nur die ästhetische Erziehung im weiteren Sinne des Wortes, sondern auch die ästhetische Erziehung im engeren Sinne, d. h. in speziellen Gegenständen ist erforderlich, und zwar in der Gesamtentwicklung der Schüler“. (3) „Da dann die Schüler am leichtesten in das Wesen der Kunst eindringen, wenn sie selbst aktiv sind, ist es erforderlich, daß die ästhetische Erziehung in speziellen Gegenständen dialektisch zwei Seiten entfaltet: das Begreifen von Kunstwerken und das eigene Schaffen“.⁹¹⁾

Während Sychra der künstlerischen Komponente der ästhetischen Erziehung seine Hauptaufmerksamkeit widmet, trachtet *Vlastimil Uher* nach synthetischem Erfassen aller Hauptaufgaben der ästhetisch-erzieherischen Arbeit in der Entfaltung der Jugend. Wenn der ästhetischen Erziehung in der Schule auch einige spezielle Unterrichtsgegenstände zur Verfügung stehen, kann sie sich bei weitem nicht auf deren Rahmen beschränken. „Die Erziehung zum Begreifen der Schönheit in Dingen und Erscheinungen, im Handeln der Menschen und in der Natur sowie die Erziehung des Geschmacks überhaupt kann nicht zum Unterrichtsgegenstand werden, sondern ist ein untrennbarer Bestandteil der gesamten Tätigkeit des Lehrers. Sie durchdringt die Unterrichtsarbeit wie auch die Betätigungen außerhalb des Unterrichtes und außerhalb der Schule.“⁹²⁾ Uher analysiert eingehend die Bedeutung des Milieus für die ästhetische Erziehung und die ästhetischen Elemente im Kinderspiel, die Aufgabe des Kollektivs im ästhetisch-erzieherischen Prozeß, die Grundmethoden der ästhetischen Erziehung innerhalb und außerhalb des Unterrichtes sowie ihre Formen außerhalb der Schule. Er weist auf den Zusammenhang und den spezifischen Beitrag jedes der angeführten Elemente der ästhetischen Erziehung hin und äußert die Forderung nach ihrer Integration und Koordinierung.

Ein ähnliches Streben nach einer synthetischen Konzeption der ästhetischen Erziehung finden wir auch bei *Jaromír Uždil*.⁹³⁾ Uždil geht von der Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Grundbestrebungen in der Welt- sowie in der tschechischen Pädagogik aus und unterscheidet in Über-

⁹¹⁾ Ibidem, A. 62 u. w.

⁹²⁾ Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957, S. 25.

⁹³⁾ Jaromír Uždil, *Estetická výchova* (Ästhetische Erziehung), SPN, Praha 1960.

einstimmung mit der Tradition einerseits die allgemeine ästhetische Erziehung, die sich als Prinzip durch die gesamte Erziehungsarbeit zieht, und die spezielle, die in den ästhetisch-erzieherischen Gegenständen verwirklicht wird, andererseits die rezeptive ästhetische Erziehung, welche den Schülern die Schönheit in und außerhalb der Kunst nahebringt, sowie die aktive, die auf eine eigene schöpferische Betätigung hinzielt. Eingehend analysiert er die bildende und erzieherische Bedeutung der ästhetischen Erziehung, besonders ihre Beziehung zur sittlichen Erziehung, ebenso wie auch ihre physiologischen und psychologischen Voraussetzungen.

Die Hauptmängel der allgemeinen ästhetischen Erziehung erblickt Uždil darin, daß der emotionale Aspekt oft nicht beachtet wird, daß Kunstwerke oft nur als „Anschaulichkeitshilfsmittel“ verwendet werden, als Illustration einer bestimmten Erscheinung, was die Schüler zur irrtümlichen Vorstellung von einem Übergeordnetsein der wissenschaftlichen Erkennungsmethode über die künstlerische führen kann, und daß die ästhetische Struktur des vorgeführten Kunstwerkes oft völlig übersehen wird, obwohl die formelle Seite jeder Kunst „unergründlich mit dem Inhalt verfließt“. Uždil bringt auch wertvolle methodische Schlußfolgerungen aus dem Gebiet verschiedener Komponenten der ästhetischen Erziehung. Er beachtet die Methoden der Entfaltung der künstlerischen Aktivität, die Erziehung durch Ästhetik der Umgebung sowie emotionale Wirkung des Kunstwerkes und seine rationale Analyse, er klassifiziert die methodischen Mittel des Lehrers und läßt auch die Mittel der außerschulischen ästhetischen Erziehung nicht unbeachtet. Besondere Aufmerksamkeit verdient Uždils Beitrag zum speziellen Gebiet der darstellenden Erziehung, durch den er zu den erstangigen tschechischen Pionieren dieser Erziehungskomponente gezählt werden kann.⁹⁴⁾

Mit den Problemen der ästhetischen Erziehung im Rahmen der Hochschulbedingungen befaßt sich dann *Bohumil S. Urban*.⁹⁵⁾ Er sieht in der ästhetischen Erziehung eine vereinigende Komponente des gesamten Erziehungsprozesses an der Hochschule und faßt ihren Inhalt in drei Hauptkreise zusammen: (1) den Sinn für Kunst mittels der Erziehung durch ein Kunstwerk entfalten; (2) zum Begreifen und Verstehen der ästhetischen Qualitäten in Natur und Gesellschaft führen, besonders in den menschlichen Beziehungen und in der Arbeitsbetätigung; (3) zu aktiver Umgestaltung der Natur und der Gesellschaft im ästhetischen Sinne führen. Er eliminiert die Erziehung zu aktiver künstlerischer Tätigkeit, d. h. zur Aneignung der technischen Grundlagen künstlerischer Arbeit und später zur Entfaltung schöpferischer künstlerischer Anlagen, die er in die stu-

⁹⁴⁾ Nennen wir wenigstens seine Hauptwerke auf diesem Gebiet: Jaromír Uždil, Dagmar Razáková, *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole* (Methodik der darstellenden Erziehung im Kindergarten), SPN, Praha 1958.

Jaromír Uždil, Josef Hron, *Metodika výtvarné výchovy na národní škole* (Methodik der darstellenden Erziehung auf der Grundschule), SPN, Praha 1961.

Jaromír Uždil, Igor Zhoř, *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (Die bildende Kunst in der Jugenderziehung), SPN, Praha 1964.

⁹⁵⁾ Bohumil S. Urban, *Estetická výchova a vysoké školy* (Ästhetische Erziehung und die Hochschulen), SPN, Praha 1961.

dentischen Interessengemeinschaften verweist. Auf Grund einer eingehenden Analyse und Forschung weist er auf die Bedeutung der ästhetischen Faktoren in der Erziehung des Hochschulstudenten vom Standpunkte der Entfaltung der Interessen und der Kulturbedürfnisse der Jugend hin. Er gelangt zu dem Schluß, daß „die seitens der Studenten und Hochschullehrer den Fragen der künstlerischen Kultur gewidmete Beachtung auch zur allseitigen harmonischen Entwicklung ihrer Persönlichkeit beiträgt und ihr kulturelles Profil vollendet“.

Den allgemeinen Fragen der ästhetischen Erziehung an der Grundschule sind die Studien *František Holešovskýs* gewidmet. Die ästhetische Erziehung faßt er als „Erziehung zu ästhetischer Aneignung der Wirklichkeit“ auf. Die Hauptaufgabe fällt der künstlerischen Komponente zu, wobei allerdings die „Realisierung des ästhetischen Prinzips bei der Arbeit, bei der Betätigung und im Benehmen der Jugend sowie die ästhetische Aneignung der Natur an Bedeutung gewinnen“.⁹⁶⁾ Holešovský weist an die Notwendigkeit hin, die aktive und rezeptive Seite der ästhetischen Erziehung, die gegenseitig ineinandergreifen und sich ergänzen, eng zu verbinden. Eine erfolgreiche ästhetisch-erzieherische Arbeit an den allgemeinbildenden Schulen setzt voraus, daß wir die Eigenschaften, die die Schüler im Erziehungsprozeß erlangen sollen, genau festlegen und eine geeignete Organisationsstruktur bilden, in der dieser Prozeß realisiert wird. Dazu müssen wir eine begründete und ausgewogene Auswahl von Kunstwerken vornehmen und klar den Inhalt der Arbeit mit diesen Werken bestimmen, der durch den Grad der Entwicklung der Schüler und durch die Spezifik des gegebenen Kunstzweiges bedingt ist. In der Methodik der ästhetischen Erziehung hebt er besonders das Prinzip der Unmittelbarkeit, der Ganzheit und Beständigkeit in der Arbeit mit einem Kunstwerk hervor. Er erblickt die Möglichkeiten zu weiterer Vertiefung der ästhetischen Erziehung an der Grundschule, vor allem in der Koordinierung der einzelnen Komponenten der ästhetisch-erzieherischen Arbeit⁹⁷⁾ und in der Bestärkung der ästhetischen Aspekte bei der Arbeit. Besonders wertvoll ist Holešovskýs Beitrag auf dem Gebiet der darstellenden Erziehung.⁹⁸⁾

Der Aufschwung in der theoretischen Behandlung von Allgemeinproblemen der ästhetischen Erziehung, deren Stellung sich durch das Schulgesetz aus dem Jahre 1960 auch an der allgemeinbildenden Schule günstiger gestaltet hatte, wird von intensiver schöpferischer Arbeit auf dem Gebiete der Methodik der einzelnen ästhetisch-erzieherischen Gegenstände begleitet. Mit den theoretischen Erziehungsproblemen in Literatur, Musik und bildender Kunst sowie in der Film- und Theatererziehung befassen sich nicht bloß die Fachleute der Pädagogik, sondern auch die Kunsttheoretiker und -historiker widmen ihnen ihre Aufmerksamkeit immer mehr. Die Theorie der ästhetischen Erziehung schöpft heute in der CSSR

⁹⁶⁾ František Holešovský, *K systému estetické výchovy na národní škole* (Zum System der ästhetischen Erziehung auf der Grundschule), SPN, Praha 1960, S. 224.

⁹⁷⁾ František Holešovský, *K otázce koordinace estetické výchovy* (Zur Frage der Koordination der ästhetischen Erziehung), *Komenský LXXXII/1*, 1958, S. 40–55.

⁹⁸⁾ František Holešovský, *Práce s obrazem na mateřské škole* (Die Arbeit mit dem Bild im Kindergarten), SPN, Praha 1958.

wertvolle Anregungen aus den ästhetischen Studien Mirko Nováks, Antonín Sychras, Oleg Sus' oder Dušan Šindelárs. Als Vertreter der Theorie der Literaturerziehung seien wenigstens der Literaturhistoriker Josef Hrabák und die Methodiker Svatopluk Cenek, Vilém Pech oder Jaroslav Machytka genannt. Auf dem Gebiete der Musikerziehung schafften der Ästhetiker Otakar Zich, der Musikologe Vladimír Helfert und der Musikpädagoge Adolf Cmíral der modernen Konzeption feste Grundlagen. Diese Traditionen werden in unserer Zeit von den Musikologen Josef Plavec und Bohumír Štědroň sowie zahlreichen Musikpädagogen, wie František Lýsek, Viliam Fedor, Libor Melkus oder Ladislav Daniel weitergeführt. Auf dem Gebiete der darstellenden Erziehung nennen wir neben den bereits erwähnten Autoren (Uždil, Uher, Urban, Holešovský) wenigstens noch Igor Zhoř, Josef Hron, Milan Houra, Miroslav Míčko oder Anton Macko.

Mit den Fragen der ästhetischen Erziehung befassen sich heute in der ČSSR viele wissenschaftliche Konferenzen und zahlreiche allgemeinpädagogische und spezielle ästhetisch-erzieherische Zeitschriften sowie in ständig höherem Maße auch die Kunst- und Kulturrevues widmen ihnen ihre Aufmerksamkeit. Es erscheinen mannigfaltige methodische und populär-wissenschaftliche Publikationen, die sich mit dieser Problematik befassen. Es ist nicht zu leugnen, daß wir Zeugen eines wachsenden Interesses für die Probleme der ästhetischen Jugenderziehung sind. Während die Autoren allgemeinen ästhetisch-erzieherischen Konzeptionen einerseits die Bestrebungen nach Komplexheit, Integration und Koordinierung der ästhetisch-erzieherischen Arbeit immer mehr vertiefen, werden andererseits in den einzelnen Komponenten der ästhetischen Erziehung erfolgreichere und effektivere Methoden ihrer Verwirklichung gesucht. Die Theorie hat die Praxis jedoch in vieler Hinsicht überholt. Das äußert sich sowohl in den ungelösten Fragen der organischen Eingliederung der ästhetischen Erziehung in die Lehrpläne der einzelnen Schulgrade (besonders an den Mittelschulen ist die Frage der ästhetischen Erziehung der heranwachsenden Jugend nicht vollends gelöst), als auch in der Ausstattung der Schulen für die ästhetisch-erzieherische Arbeit und vor allem in der Vorbereitung aller Lehrer und Erzieher für diese anspruchsvollen pädagogischen Aufgaben, die einstweilen den Möglichkeiten und Perspektiven nicht entspricht, die die Schulen und Erziehungseinrichtungen bieten.