

Jůva, Vladimír

Faktoren der ästhetischen Erziehung

In: Jůva, Vladimír. *Die ästhetische Erziehung der Jugend*. II. Vyd. 1. Brno: Universita J.E. Purkyně, 1969, pp. 9-44

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/120171>

Access Date: 01. 12. 2024

Version: 20220831

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

I

FAKTOREN DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG

Die ästhetische Erziehung ist ein integraler Bestandteil des komplexen pädagogischen Prozesses, in dem sie sich mit der intellektuellen, technischen, sittlichen, körperlichen und Arbeitskomponente durchdringt. Es ist deshalb selbstverständlich, daß sich im ästhetisch-erzieherischen Prozeß einige allgemeine Merkmale der Erziehung im breitesten Sinne projizieren, zu denen dann weitere spezifische Züge treten, die durch Eigenarten der ästhetischen Erscheinungen und der schöpferischen Tätigkeit in der ästhetischen Sphäre bedingt sind.

Wie in jedem Erziehungsprozeß¹ kann man auch in der ästhetischen Erziehung vor allem ihre individuellen und sozialen Ziele unterscheiden. Die ästhetische Erziehung nimmt in bedeutendem Maße an der Entfaltung des Individuums teil, indem sie ihm die Erkenntnis der Wirklichkeit vom ästhetischen Standpunkt aus ermöglicht, seine ästhetische Schaffenslust pflegt und seine aktive ästhetische Einstellung zur Realität bildet.² Diese breite ästhetische Entfaltung des Individuums besitzt einen tiefen gesellschaftlichen Sinn, denn sie wird zu einer der Voraussetzungen der Ästhetisierung des Lebensstils, der Umgestaltung der Lebensbedingungen, der Arbeit und ihrer Produkte sowie der zwischenmenschlichen Beziehungen nach ästhetischen Kriterien und zur Hauptbedingung für die Entfaltung des künstlerischen Lebens der Gesellschaft.

Gleichzeitig kann man auch in der ästhetischen Erziehung zwei Grundmomente jedes Erziehungsprozesses feststellen, und zwar den Bildungs- und den Erziehungsmoment im engeren Sinne. Bei der ästhetischen Erziehung bemüht man sich einerseits, daß der Schüler zahlreiche ästhetische Erscheinungen und Gesetzmäßigkeiten (und zwar sowohl in der künstlerischen, als auch in der außerkünstlerischen Sphäre) erkennt und sich eine Reihe von künstlerischen und ästhetischen Fertigkeiten und Gewohnheiten aneignet, andererseits, daß er sich die ästhetische Empfindlichkeit, Urteilskraft und Schaffenslust ausbildet und dadurch eine aktive und komplexe ästhetische Einstellung zur Wirklichkeit gewinnt.

Diese Bestrebung wird von einer synthetischen Verbindung des materiellen und formativen Aspektes in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit begleitet. Wie in jedem Erziehungsprozeß bietet man dem Schüler auch

¹ Eine allgemeine Analyse des Begriffes Erziehung und seiner Merkmale bringt meine Studie „Einige methodologische Probleme der Pädagogik“, SPFFBU, I – 3, 1968.

² Vladimír Júva, Die ästhetische Erziehung der Jugend I, UJEP, Brno 1967, S. 85 ff.

in der ästhetischen Erziehung eine Gesamtheit von Erkenntnissen und Fertigkeiten aus der ästhetischen Sphäre, die er sich aneignen und adäquat anwenden soll. Es handelt sich um Vorstellungen gewisser Kunstwerke, um Kenntnisse aus der Kunstgeschichte, -theorie und -kritik und Erfahrungen über die Anwendung ästhetischer Kriterien auf außerkünstlerischem Gebiet sowie um eine umfangreiche Reihe von Fertigkeiten und Gewohnheiten, die die Voraussetzung für die Geltendmachung ästhetischer Gesichtspunkte in der künstlerischen und außerkünstlerischen Praxis bilden. Gleichzeitig verfolgt man aber immer mehr und mehr formative Gesichtspunkte und strebt die Entwicklung adäquaten Wahrnehmens, Begreifens, Gefühlserlebens, Einschätzens und Schaffens der Schönheit inner- und außerhalb der Kunst (so z. B. im Milieu, in der Arbeit und in zwischenmenschlichen Beziehungen) an.

Das wachsende Tempo des modernen Lebens und die stürmischen Änderungen, die infolge der sich entfaltenden wissenschaftlich-technischen Revolution in der ökonomischen, wissenschaftlichen, technischen und kulturellen Sphäre entstehen, stellen die Pädagogik vor ein dringendes Problem: wie soll man den Schüler für die neuen und recht wechselvollen Lebenssituationen am besten vorbereiten. Die bloße erzieherische Anpassung an die obwaltenden Bedingungen, die die Gefahr eines Konformismus in sich birgt, erschien schon vielen Pädagogen in der Vergangenheit als zu wenig entsprechend. Wenn das Individuum den philosophisch-soziologischen Voraussetzungen nach gezwungen sein wird, während seines Lebens seinen Lebensstil einige Male wesentlich zu ändern,³ tritt in seiner Erziehung der Antizipationsmoment immer mehr in den Vordergrund, d. h. die Antizipation der Entwicklung und die Vorbereitung für die wahrscheinlichen künftigen Lebenssituationen.

Dieses Antizipationsaspektes kann sich auch die ästhetische Erziehung nicht entsagen. Die Perspektiven der weiteren Entwicklung einzelner Künste sowie die umfangreiche und komplexe Ästhetisierung des ganzen Lebensstils, an deren Schwelle wir stehen, stellen die ästhetische Erziehung vor nie dagewesene Aufgaben, wobei die bloße Kenntnis und Aneignung auch der anerkanntesten ästhetischen Werte der Vergangenheit der Weiterentwicklung nicht immer am besten helfen müßte. Von der ästhetischen Erziehung wird die Gesellschaft immer mehr erwarten, daß sie die Schüler auf Grund der Erkenntnis der bisherigen Entwicklung der ästhetischen Kriterien für deren aktive Weiterentwicklung, Umgestaltung und Anwendung in der ganzen Lebenssphäre vorbereitet.

Wie in jedem Erziehungsprozeß verbindet sich endlich in der ästhetischen Erziehung stets die intentionelle und die funktionelle Wirkung von ästhetischen Impulsen. Auch wenn wir den Ausgangspunkt der ästhetischerzieherischen Arbeit in der absichtlichen Wirkung der Kunst und Schönheit und in der planmäßigen Führung zu ihrem Begreifen, Einschätzen und Schaffen erblicken, stellt die intentionelle Komponente nur einen geringen Bruchteil neben den funktionellen ästhetischen Einflüssen, die das Individuum in breiter Auswahl auf jedem Schritt berühren, dar. Die

³ Radovan Richta u. a., *Civilizace na rozcestí* (Zivilisation am Scheidewege), Svoboda, Praha 1967.

Ästhetik der Lebenserscheinungen von den einfachsten Antrieben im Familienmilieu bis zu den komplexen, durch die moderne Urbanistik und Industrieästhetik bedingten Erlebnisse bilden eine Atmosphäre, die die ästhetische Empfindlichkeit und Aktivität des Einzelnen unwillkürlich mehr beeinflußt, als man oft gesteht. Die modernen Bestrebungen nach der Ästhetisierung des Lebensstils, die ein untrennbares Moment der wissenschaftlich-technischen Revolution darstellen, schaffen günstigen Boden für eine tiefere Wirkung der intentionellen ästhetisch-erzieherischen Bemühungen, als es jemals in der Vergangenheit der Fall war.

Neben den erwähnten Hauptzügen (wie die Synthese der individuellen und sozialen Ziele, der Bildungs- und Erziehungsmomente und des materiellen und formativen Aspektes, weiter die Einheit der Adaptions- und Antizipationsorientierung der ästhetischen Erziehung und der intentionellen und funktionellen Wirkung), die man einigermaßen in jedem Erziehungsprozeß feststellen kann, trägt die ästhetische Erziehung auch einige spezifische Züge, die durch die Eigenarten der ästhetischen Realität bedingt werden.

Die bisherige Entwicklung der ästhetisch-erzieherischen Bestrebungen sowie die Vergleichung der typischen Modelle der ästhetisch-erzieherischen Arbeit haben uns eine allgemeine Tendenz enthüllt, die ästhetische Erziehung als eine Erziehung aufzufassen, die das Individuum sowohl in der Kunst, als auch in der außerkünstlerischen ästhetischen Sphäre entfaltet. Als eine der Entwicklungstendenzen haben wir eben in unserer Zeit das Streben festgestellt, neben der Ästhetik der Natur und des Milieus neue Sphären der außerkünstlerischen Realität, wie die Ästhetik der Arbeit, der Wissenschaft sowie der zwischenmenschlichen Beziehungen in den Rahmen der ästhetischen Erziehung einzugliedern.

Diese Tendenz wird gleichzeitig mit der Anstrengung um die Synthese der Erziehung zur Kunst und durch Kunst unter Priorität des ersten Aspektes begleitet. Die systematische Erziehung zum adäquaten Wahrnehmen, Begreifen, Gefühlerleben und Einschätzen der Kunst und Schönheit und zur schöpferischen Tätigkeit nach ästhetischen Kriterien bildet die Voraussetzungen dafür, daß Kunst und Schönheit die ideelle, sittliche und emotionale Sphäre des Menschen beeinflussen, seine ästhetische Einstellung zur Realität formen und sein Leben im breitesten Sinne ästhetisieren können. Die Bestrebungen, mit der Erziehung zur Kunst und Schönheit reale Voraussetzungen für effektive Erziehung durch Kunst und Schönheit zu bilden, stellen nach unserer Meinung die Eigenart der ästhetisch-erzieherischen Arbeit dar.

Die moderne Konzeption der ästhetischen Erziehung bemüht sich endlich mehr und mehr um eine Synthese der aktiven und rezeptiven Seite dieses Prozesses unter Priorität der aktiven. Auch wenn die ästhetische Erziehung traditionell vor allem die Erziehung der adäquaten Rezeption ästhetischer Erscheinungen und die Entfaltung ästhetischer Empfindlichkeit und Urteilskraft berücksichtigte, entsagte sie sich niemals auch des Strebens nach der Erziehung eines Schöpfers künstlerischer und ästhetischer Werte. Dieser Aspekt wird gerade in unseren Tagen immer aktueller, da die Umgestaltung der Gesellschaft nach ästhetischen Kriterien von der ästhetischen Aktivität ihrer Glieder voll abhängig wird. Des-

halb haben wir bei der Allgemeinauffassung der ästhetischen Erziehung immer betont, daß ihre Ausmündung in der Pflege von ästhetischen Bedürfnissen beruht, die zu starken und ständigen Faktoren der ästhetischen Aktivität des Individuums sowohl in der Kunst- als auch in der Lebenssphäre werden.

In einer kurzen Übersicht haben wir die Haupt- und Allgemeinzüge des ästhetisch-erzieherischen Prozesses charakterisiert, der eine Komponente des komplexen Prozesses der allseitigen Erziehung des Individuums als eines aktiven Mitglieds der Gesellschaft darstellt. Sein tieferes Erkennen setzt voraus, daß man vor allem die Faktoren dieses Prozesses, d. h. sein Subjekt und sein Objekt sowie die Mittel analysiert, die die ästhetische Entfaltung des Individuums durch ihre intentionale sowie funktionale Wirkung ermöglichen. Dieser Problematik sind die folgenden Kapitel gewidmet.

Das Profil des Pädagogen in der ästhetischen Erziehung

Wie in jedem Erziehungsprozeß unterscheidet man auch in der ästhetischen Erziehung ihr Subjekt, das durch den Pädagogen im breitesten Sinne (durch die Eltern, Lehrer, Erzieher und Kulturarbeiter) repräsentiert wird, und ihr Objekt, d. h. das Individuum, dessen ästhetische Einstellung zur Wirklichkeit in diesem Prozeß gebildet und entfaltet wird. Der Zusammenhang des Subjektes und Objektes kann allerdings auf keinen Fall als eine einseitige Wirkung aufgefaßt werden. Es handelt sich vielmehr um eine ständige Interaktion beider Faktoren unter der Wirkung von verschiedensten Erziehungsmitteln. Das Subjekt und das Objekt, in der ersten Phase dieses Prozesses klar auseinandergehalten, können in weiteren Phasen im Prozeß der ästhetischen Selbsterziehung fortlaufend zusammenfließen, wenn sich das Individuum selbst Ziele seiner weiteren Entfaltung stellt und ihre Mittel und Methoden wählt. Ein langfristiger Plan der ästhetisch-erzieherischen Arbeit sollte von der durch den Pädagogen geleiteten ästhetischen Erziehung Schritt für Schritt zur ästhetischen Selbstbildung und -erziehung führen.

Das Profil des Pädagogen im ästhetisch-erzieherischen Prozeß gehört zu den Grundproblemen der Theorie der ästhetischen Erziehung. Der Pädagoge wird zum Initiator und Organisator dieses Prozesses und von seiner fachmännischen und pädagogischen Erudition, seiner ästhetischen und künstlerischen Bildung und seiner methodischen Reife ist die Effektivität der ästhetisch-erzieherischen Arbeit in bedeutendem Maße abhängig. Gilt im allgemeinen die These Konstantin Dmitrijewitsch Uschinskis, daß man die Persönlichkeit des Schülers nur durch die Wirkung einer wahren Persönlichkeit des Lehrers erziehen kann, so gilt sie vor allem in der ästhetischen Erziehung, wo neben den rationellen auch eine Reihe von emotionalen Faktoren sowie die unmittelbare Wirkung der persönlichen Einstellungen und Beispiele des Pädagogen mehr als in anderen Erziehungskomponenten entscheidend sind.

Es gehört zur Tradition der modernen tschechischen Theorie der ästhetischen Erziehung, daß sie dem Problem des Profils eines Pädagogen vom Gesichtspunkt der ästhetischen Erziehung aus große Aufmerksamkeit wid-

mete. Seit dem Auftreten Otakar Hostinskýs an der Schwelle unseres Jahrhunderts, der auf die Notwendigkeit adäquater ästhetischer Bildung der gesamten Lehrerschaft als Grundvoraussetzung einer effektiven ästhetischen Erziehung hinwies,⁴ kann man zahlreichen Versuchen begegnen, das Profil des Pädagogen vom Standpunkt der ästhetisch-erzieherischen Tätigkeit aus und die entsprechenden Formen seiner Bildung zu entwerfen. Zu gleicher Zeit mit Hostinský trat Josef Patočka mit der Forderung auf, den Lehrern notwendige künstlerische Ausbildung zu bieten, und brachte einen komplexen Plan, wie man sie sichern sollte (so z. B. durch die Organisierung verschiedener Bildungs- und Erziehungskurse und Ausstellungen, durch die Konzentration der Kunstdenkmäler in Bezirkszentren sowie durch die Ausnützung der Hilfe von Fachleuten).⁵

Bohumil Markalous erblickte die wichtigsten Faktoren der ästhetischen Erziehung in den persönlichen Eigenschaften des Lehrers, so in seiner „Kultur des Herzens“, seiner vertraulichen Beziehung zur Welt, seiner emotionalen Erfahrung sowie seinem subjektiven und intimen inneren Leben. Er hat richtig bemerkt, daß der sympathische Kontakt zwischen dem Pädagogen und dem Schüler gerade in der ästhetischen Erziehung eine entscheidende Rolle spielt. Diesen Kontakt erreicht man durch die Ausnutzung einer reichen Skala von feinen Ausdrucksmitteln künstlerischen Charakters, die mit der Ausdruckspalette eines Schauspielers verwandt ist; Markalous bezeichnete sie als die „pädagogische Ausdrucksfülle“.⁶

Eine ähnliche Ansicht vertrat in der tschechischen Theorie der ästhetischen Erziehung auch Emil Edgar. Er war überzeugt, daß man in der ästhetischen Erziehung die Jugend „durch die Suggestion, das Temperament, die Emotionalität und seelische Kraft“⁷ zum Miterleben hinreißen soll, wozu bloß ein künstlerisch und ästhetisch reifer Pädagoge imstande ist. Von diesem Gesichtspunkt aus kritisierte er die Lichtwarksche Methode der Bekanntmachung der Jugend mit der bildenden Kunst. „Die Methode Lichtwarks, die das Kind durch die Schuldisziplin und den Schulunterricht zu Kunstwerken führt, und zwar sogar mit einem gewissen Pedantismus, drängt das Gefühlsleben des Kindes sowie sein ästhetisches Erlebnis und Vergnügen in den Hintergrund“.⁸

Die Stimmen, die eine spezifische Vorbereitung der Lehrerschaft für die ästhetische Erziehung verlangten, wurden in der tschechoslowakischen Pädagogik besonders nach dem Jahre 1945 laut, als der ästhetisch-erzieherische Aspekt, der die ganze Erziehung und Bildung durchdringen sollte, immer mehr und mehr als untrennbare Komponente der harmonischen

⁴ Otakar Hostinský, *Umění a společnost (Kunst und Gesellschaft)*, O umění, ČS, Praha 1956.

⁵ Josef Patočka, *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti (Ideale der Kunsterziehung und der Boden der tschechischen Wirklichkeit)*, Dědictví Komenského, Praha 1902.

⁶ Bohumil Markalous, *Poznání vědecké, umělecké a praxe školská (Wissenschaftliche und künstlerische Erkenntnis und die Schulpraxis)*, *Náš směr VII*, Praha 1921 až 22.

⁷ Emil Edgar, *K naší výchově estetické (Zu unserer ästhetischen Erziehung)*, *Dědictví Komenského*, Praha 1926, S. 33.

⁸ *Ibidem*, S. 37.

Erziehung jedes einzelnen gewürdigt wird. „In der ästhetischen Erziehung, gleich wie in der politischen und sittlichen, entscheidet nicht die Frage des Stundenplans oder der Zeit, die man diesem Gegenstand widmet“, schreibt Otokar Chlup. „Es handelt sich um eine ästhetische Orientierung des Unterrichts in allen Fächern. Dazu ist aber eine Sondererziehung des Lehrernachwuchses erforderlich, der dazu geeignet wäre, bei seinem Fach möglichst viel für den Geschmack und die ästhetischen Erlebnisse herauszuholen und nicht nur das Interesse an der Erkenntnis, sondern auch alle möglichen Gefühlsbeziehungen des Menschen zur Natur und zu der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu wecken, die sich in der schönsten Form in Werken aller Kunstgattungen widerspiegelt. Es handelt sich also vor allem darum, daß man ästhetisch gut ausgebildete Lehrergenerationen erzieht und daß die Lehrer wenigstens eine Übersicht über die große Sphäre der Kunstwerke haben, die von der allseitigen Bildung des sozialistischen Menschen untrennbar sind.“⁹

Mit berechtigten Forderungen hinsichtlich der ästhetischen Bildung und Kultur der Hochschullehrer tritt in der tschechischen Pädagogik Bohumil S. Urban auf. Auf Grund einer Analyse der Tätigkeit von hervorragenden Hochschulprofessoren auf der Karls-Universität und der Tschechischen technischen Hochschule in Prag weist er anschaulich darauf hin, wie sie in ihrer Arbeit immer Fachausbildungsaspekte mit den allgemeinen ästhetisch-erzieherischen vereinigen. Eine breite ästhetische Kultur betont er besonders bei den Lehrern auf den Kunsthochschulen. „Damit der Künstler-Hochschulpädagoge in seiner Lehrtätigkeit alle Bestandteile des bewußten ästhetischen Wahrnehmens des jungen Menschen, des künftigen Künstlers erfassen kann, muß er voll ästhetisch wahrnehmen und in seinem eigenen Interesse auch die Kunstfächer verstehen können, die mit seiner künstlerischen und kunstpädagogischen Praxis nicht unmittelbar zusammenhängen.“¹⁰ Nach Urban sollte der Hochschulprofessor selbst „als Repräsentant der höchsten Geisteskomponenten der Gesellschaft in der Wissenschaftssphäre zu einer harmonisch entfalteten Persönlichkeit werden, bei der sich die wissenschaftliche Akribie mit der Sinneskultivation verbindet, bei der die eigene wissenschaftliche Fachbildung nicht zum Schaden der allgemeinen Kulturinteressen gereicht, und die hervorragenden theoretischen Kenntnisse mit einem seltenen pädagogischen Takt in sich vereinigt. Der Hochschullehrer ist nicht nur ein Fachmann, der den neuen Generationen seine wissenschaftlichen Erfahrungen übermittelt, sondern gleichzeitig auch ein Erzieher. Und gerade die Kunst stellt ein geeignetes Gegengewicht zu der engen Spezialisierung vor, die sich manchmal im Unterrichtsprozeß der Hochschule als eine bloße Jagd nach vielen Kenntnissen zeigt.“¹¹

Vlastimil Uher¹² macht mit seinen Untersuchungen auf die große Rolle

⁹ Otokar Chlup, *O estetické výchově* (Über die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956, S. 25.

¹⁰ Bohumil S. Urban, *Estetická výchova a vysoké školy* (Ästhetische Erziehung und die Hochschulen), SPN, Praha 1961, S. 103.

¹¹ *Ibidem*, S. 103.

¹² Vlastimil Uher, *Problémy estetické výchovy* (Probleme der ästhetischen Erziehung), SPN, Praha 1957, S. 60 ff.

der Eltern in der ästhetischen Erziehung der Jugend aufmerksam. Auf Grund der Schüleraussagen enthüllt er die Bedeutung, die die Familie und besonders die Mutter, insofern sie eine tiefere Beziehung zur Kunst haben, in der Entfaltung der künstlerischen und ästhetischen Interessen ihrer Kinder haben.

Die Analyse des Profils des Pädagogen in der ästhetischen Erziehung findet man auch in einigen Arbeiten über die Methodik der ästhetisch-erzieherischen Fächer. In der tschechischen Pädagogik vertieft sich Marie Koukalová in Gedanken über die Persönlichkeit des Lehrers der Literatur und über seine methodische und Fachausbildung. Sie verlangt, „daß der Lehrer den Schülern nicht nur mit dem Umfang seiner Kenntnisse und mit seiner Weltanschauung, sondern auch mit seinem Charakter, seinem Auftreten und seiner Beziehung zur Literatur und Lehrarbeit imponierte“.¹³ Sie hebt seinen taktvollen und empfindlichen Zutritt sowohl zur Kunst als auch zu den Schülern hervor. Mit vollem Recht betont sie, daß man den Sinn für die Werte nie mit Gewalt beibringen kann; dazu braucht man Begeisterung, tiefe Beziehung zur Literatur, kultivierte Äußerung und ständige „schöpferische Unruhe“, die den Lehrer zur Suche nach neuen adäquaten Methoden führt und die Schüler zur Aktivität hinreißt. So eine Arbeit verlangt allerdings eine tiefe philosophische, literaturwissenschaftliche, pädagogische und methodische Ausbildung des Lehrers.

Jaromír Uždil und Igor Zhoř¹⁴ bringen wertvolle Gedanken über das Profil des Lehrers der bildenden Kunst. Sie zeigen, daß es nicht genügt, entsprechende Kunstbildung zu gewinnen. Der Lehrer soll seine Ausbildung durch das Studium neuer Fachliteratur und neuer Kunstwerke weiter vertiefen, an dem künstlerischen Leben nicht nur als Zuschauer, sondern auch, wenn möglich, als begeisterter Amateur teilnehmen, seine Fähigkeiten pflegen, Kunstwerke adäquat wahrzunehmen und einzuschätzen, und gleichzeitig in die Psychologie des künstlerischen Wahrnehmens eindringen. Im Gleichklang mit der modernen Betonung der pädagogischen Diagnostik sind die Autoren der Meinung, daß der Lehrer auf Grund seiner Erfahrungen auch einen diagnostischen Test zur Feststellung von bildenden Kenntnissen und Fähigkeiten der Schüler ausarbeiten sollte.

Mit dem Profil des Musikpädagogen beschäftigt sich der slowakische Theoretiker Viliam Fedor.¹⁵ Ein erfolgreicher Musiklehrer sollte vor allem ein guter Musiker sein, d. h. nach Fedor ein Mensch, der über gutes musikalisches Gehör und guten rhythmischen Sinn verfügt. Er sollte die Musik lieb haben, des Spieles wenigstens auf einem Musikinstrument mächtig und in der Intonation erfahren sein und einen Sängerkorps, beziehungsweise auch ein Instrumentalensemble dirigieren können. Gleichzeitig soll er in der Musikliteratur gut orientiert sein, vor allem in der, die die Unterrichtspläne als Lehrmaterial anführen. Neben der musikalischen

¹³ Jaroslav Machytka u. a., *Metodika literární výchovy* (Methodik der literarischen Erziehung), SPN, Praha 1965, S. 282.

¹⁴ Jaromír Uždil, Igor Zhoř, *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (Die bildende Kunst in der Jugenderziehung), SPN, Praha 1956, S. 121 ff.

¹⁵ Viliam Fedor, *Metodika hudobnej výchovy* (Methodik der Musikerziehung), SPN, Bratislava 1954, S. 193 ff.

schen Vorbereitung betont auch Fedor die pädagogische und methodische Erudition des Lehrers.

Nach dieser kurzen Charakteristik einiger Meinungen über die Persönlichkeit des Pädagogen im ästhetisch-erzieherischen Prozeß, wie sie sich in der Fachliteratur widerspiegeln, versuchen wir, in einer Übersicht die Hauptfaktoren zusammenzufassen, denen man in der Ausbildung der Pädagogen, vom Gesichtspunkt der ästhetischen Erziehung aus, Aufmerksamkeit widmen soll. Wir werden uns nicht nur auf die reichen Literaturquellen, sondern vor allem auf unsere bisher nicht publizierten Untersuchungen über das Profil der Lehrer von Kindergärten, Grund- und Oberschulen stützen.

Die Hauptfaktoren, die das Profil des Pädagogen in der ästhetischen Erziehung bestimmen, darf man in einigen Gruppen zusammenfassen. Eine erfolgreiche ästhetisch-erzieherische Arbeit stellt Anforderungen an die Allgemein- und Fachausbildung des Pädagogen, an seine ästhetische Kultur sowie seine pädagogische und methodische Vorbereitung. Nur in harmonischer Synthese aller dieser Aspekte sind Voraussetzungen für eine wirksame ästhetische Erziehung der Jugend gegeben.

Die Bildung des Pädagogen vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung aus soll in einigen Richtungen bestimmt werden. Ihre Grundlage stellt eine tiefe *Allgemeinbildung* und eine breite philosophisch-politische, wissenschaftliche und kulturelle Orientierung dar. Die Forderung nach einer umfassenden Allgemeinbildung in grundlegenden natur- sowie gesellschaftswissenschaftlichen und technischen Fächern wird durch einige Faktoren bedingt. Verlangt man die Allgemeinbildung von den Schülern, und danach strebt die moderne Erziehung an allen Stufen, sollten sie bei ihren Lehrern nicht einer höchst einseitigen und eng fachmännischen Bildungsorientierung begegnen. Im ästhetisch-erzieherischen Prozeß entfaltet man nicht nur das ästhetische und künstlerische Profil des Schülers, sondern beeinflußt seine ganze Persönlichkeit. Von diesem Gesichtspunkt aus spielt die breite Allgemeinbildung des Pädagogen eine entscheidende Rolle.

Die erwähnte Begründung ist aber bei weitem nicht die einzige. Die ästhetische und künstlerische Problematik ist mit zahlreichen Erscheinungen wissenschaftlichen und technischen Charakters verbunden, ohne deren Kenntnis man zu den ästhetischen und künstlerischen Gesetzmäßigkeiten keineswegs durchdringen kann (es handelt sich z. B. um verschiedene physikalische, chemische oder physiologische Erscheinungen). Ästhetische Phänomene bilden auch eine bedeutende Komponente des Lebensstils und den Gegenstand der Kulturpolitik jeder Gesellschaft und in diesem Kontext wird ihre tiefere Einschätzung auch durch philosophische und politische Kriterien bedingt. Die Forderung einer breiten Allgemeinbildung des Pädagogen, die in selbständige philosophische und politische Einstellung mündet, zeigt sich deshalb als eine der Ausgangsvoraussetzungen für die ästhetisch-erzieherische Arbeit sowohl auf allgemeinbildenden, als auch auf Kunstfachschulen und in speziellen Erziehungseinrichtungen. In der Praxis wird sie aber sehr oft weder respektiert noch anerkannt.

Zu der Allgemeinbildung als Ausgangsbedingung tritt in der ästhetischen Erziehung die Forderung einer *ästhetischen und künstlerischen*

Ausbildung hinzu, und zwar theoretischen wie auch praktischen Charakters. Ihren Ausgangspunkt stellt theoretisches Studium der Ästhetik (der allgemeinen sowie der angewandten) und einzelner Kunstwissenschaften (und zwar sowohl ihrer kunsthistorischen als auch der kunsttheoretischen und -kritischen Komponente) dar. Zu einem wichtigen Moment dieser Ausbildung wird vom pädagogischen Gesichtspunkt aus eine tiefe Kenntnis konkreter Kunstwerke und ästhetischer Erscheinungen, d. h. eine breite ästhetische und künstlerische Erfahrung, die durch ständige Anteilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben der Gesellschaft immer bereichert wird. Soll der Pädagoge die Jugendlichen in das aktuelle Kulturleben und seine Problematik einführen, muß er selbst zu seinem engagierten Teilnehmer werden. Auch dieser Aspekt wird von manchen Praktikern nicht genügend beachtet. In der Kunstpädagogik findet man immer viele Lehrer, die einseitig nur aus Erfahrungen leben, die ihnen die Schule und die praktische künstlerische Tätigkeit einst geboten haben, ohne daß sie die gegenwärtige ästhetische und künstlerische Entwicklung verfolgen und ihre Kriterien in ihre pädagogische Arbeit projizieren.

Für eine effektive ästhetisch-erzieherische Arbeit reicht aber die theoretische ästhetische und künstlerische Bildung und die reiche und immer erweiterte ästhetische und künstlerische Erfahrung nicht aus. Zum untrennbaren Bestandteil dieser Bildung muß eine *praktische Kunsterudition*, d. h. ein entsprechendes Maß der künstlerischen Entfaltung auf dem Gebiet einer bestimmten Kunst werden. In unseren Untersuchungen wirkte es in manchen Fällen fast befremdend, wie es auch den Lehrern der speziellen ästhetisch-erzieherischen Fächer (besonders der Literatur und Musik) an entsprechender praktischer Kunstausbildung mangelte. In der Literaturerziehung begegneten wir oft Lehrenden, die sich der Rezitation, des künstlerischen Vorlesens sowie der Dramatisierung und der farbigen Schilderung einer Romanhandlung unfähig zeigten. Besonders in der Musikerziehung ist es schon keine Ausnahme mehr, einen Lehrer zu treffen, der weder singen, noch ein Musikinstrument spielen, noch einen Sängerkhor leitern kann. Unter solchen Umständen wird dann die ästhetische Erziehung zu einem reinen Lehrgegenstand, wo an die Stelle von ästhetischen Erlebnissen bloße Belehrung über die Kunst und Schönheit tritt. Soll man den spezifischen Charakter der ästhetischen Erziehung, d. h. den unmittelbaren und lebenden Kontakt mit der Kunst und Schönheit erhalten, kann man keineswegs von der Forderung abkommen, daß auch eine aktive Kunstbildung zum unerläßlichen Bestandteil der Vorbereitung eines Pädagogen für die ästhetische Erziehung werden muß, die er immer weiter (am besten in Form einer Amateurtätigkeit) entfalten soll.

Die ästhetische und künstlerische Bildung sollte auch die *allgemeine ästhetische Kultur des Pädagogen* als eine untrennbare Komponente begleiten, d. h. die Ästhetik von seiner persönlichen Äußerung, die sich in allen Formen seiner Handlung widerspiegelt: so z. B. im Kontakt mit Menschen, in seiner Sprache und Schrift, in seiner Arbeit sowie in seiner pädagogischen Tätigkeit. Die Forderung nach einer allgemeinen ästhetischen Kultur sollte jeden Pädagogen ohne Ausnahme betreffen, denn sie ist die erste Bedingung dazu, daß die ästhetischen Kriterien den Rah-

men von spezifischen ästhetisch-erzieherischen Fächern überschreiten und sich in der ganzen pädagogischen Arbeit durchsetzen können. Diesem Aspekt widmete Anton Semjonowitsch Makarenko in seinen pädagogischen Erwägungen besondere Aufmerksamkeit. Seine Ansprüche an die allseitige Kultivierung des Pädagogen, an seinen Lebensoptimismus und an sein Aussehen haben bis heute nichts an Aktualität verloren.¹⁶

Ein Erfolg der ästhetischen Erziehung wird allerdings nicht nur durch die allgemeine und ästhetische Bildung des Pädagogen und seine ästhetische Kultivierung bedingt. Dazu muß gleichzeitig auch seine tiefe *pädagogische Bildung* treten, die die Allgemeinpädagogik mit ihren Hilfsdisziplinen (wie mit der Biologie und Schulhygiene, der pädagogischen Psychologie und pädagogischen Soziologie), die Didaktik, die Theorie der ästhetischen Erziehung und die Methodik des betreffenden Kunstfaches, in dem der Lehrende die Schüler erzieht, einschließt. Unter pädagogischer Bildung versteht man allerdings nicht nur ein System von entsprechenden theoretischen Kenntnissen über die Ziele, Mittel, Prinzipien, Methoden und Formen der Erziehungsarbeit.

Als eine integrale Komponente dieser Bildung muß auch ein Komplex von praktischen pädagogischen und methodischen Fertigkeiten und Gewohnheiten betrachtet werden, die es dem Pädagogen ermöglichen, Kenntnisse der pädagogischen Theorie in die lebende Erziehungspraxis umzusetzen. Unsere Forschungen haben gerade auf diesem Gebiet ernste Mängel enthüllt. Zahlreiche Unterrichtsstunden aus den ästhetisch-erzieherischen Fächern, die wir untersuchten, haben eine ziemlich große methodische Ungeschicklichkeit einiger Lehrenden bezeugt. Einförmigkeit, methodische Uniformität und Stereotypie charakterisierten die Stunden, in denen die Jugendlichen im Gegenteil durch unmittelbare Kunst- und Schönheitserlebnisse in rezeptiver und aktiver Form sowie in einer Atmosphäre von schöpferischer Freude ästhetisch entfaltet werden sollten.

Im pädagogischen Prozeß kommen viele *Züge der Persönlichkeit des Pädagogen* zur Geltung, die seinen Verlauf und seine Erfolge positiv oder negativ beeinflussen können. Wir versuchen es, diejenigen Züge anzudeuten, die wir auf Grund unserer Untersuchungen für die wichtigsten halten. In manchen Fällen handelt es sich um Züge, deren Einfluß sich in jeder pädagogischen Arbeit geltend macht, aber die in der ästhetischen Erziehung, wo die Entfaltung der emotionalen Erlebnisse der Jugendlichen, ihrer Einstellung zur Realität und ihrer schöpferischen Aktivität im Vordergrund steht, unserer Meinung nach eine besonders wichtige Rolle spielen. Es liegen uns vor allem diese charakteristischen Züge der Persönlichkeit des Pädagogen im Sinn:

- Gesinnungstreue Stellungnahme im Geiste der sozialistischen Moral, d. h. das Denken, Fühlen und Benehmen des Pädagogen im Geiste des sozialistischen Patriotismus, Internationalismus und Humanismus, seine positive Beziehung zur Arbeit, seine Zucht und Willenskraft.
- Pädagogischer Optimismus, d. h. eine starke Überzeugung von der Wirksamkeit der pädagogischen Tätigkeit (das Vertrauen in die Kraft der Erziehung) und von den Möglichkeiten des Schülers (wodurch sich

¹⁶ Anton Semjonovič Makarenko, Spisy (Schriften), V, SPN, Praha 1954, S. 52 ff.

- sein gesundes Selbstvertrauen stärkt) und ein fröhliches Herantreten an die Arbeit. Dieses Moment ist eben in der Kunsterziehung von Einzelnen unschätzbar.
- Pädagogischer Takt, d. h. die Disziplin im Handeln mit Schülern, die Fähigkeit der Selbstbeherrschung und die Verbindung der pädagogischen Ansprüche mit kulturellen Formen der Beherrschung des Schülers.
 - Pädagogische Ruhe, d. h. die Fähigkeit konzentriert zu arbeiten, jedoch nichts zu übereilen und den Schülern die Problematik geduldig so zu erklären, bis sie sie völlig begreifen.
 - Pädagogische Eingenommenheit, die sich im emotional positiven und aktiven Zutritt des Pädagogen zum Lehrstoff und zur pädagogischen Arbeit widerspiegelt.
 - Organisationsfertigkeiten, d. h. die Kunst, pädagogische Arbeit zu leiten, alle Methoden schöpferisch auszunützen und sie richtig zu wechseln sowie Probleme zu sehen und den besten Weg zu ihrer Lösung zu suchen. Ohne die Organisationsfertigkeiten pflegt manchmal auch die Arbeit von sehr gebildeten und opferwilligen Pädagogen erfolglos zu sein.
 - Tiefer Zutritt und Liebe zum Schüler, die nicht in „pathetischen“ Formen, sondern in der Qualität der pädagogischen Arbeit und in dem Streben zutage treten, den Schüler am besten zu erkennen, zu begreifen und mit ihm entsprechend seiner Individualität (was die erste Voraussetzung einer wirksamen ästhetischen Erziehung ist) zu arbeiten. Der Schüler nimmt sehr bald den Zutritt des Lehrenden wahr und jede Gemessenheit, Unnahbarkeit und Überheblichkeit, Kälte und Gleichgültigkeit des Pädagogen finden gleich ihren Reflex in der Qualität der Arbeit des Schülers sowie in seinem Interesse und seiner Beziehung zum Studium.
 - Strenge Gerechtigkeit, d. h. ein Erfordernis, keinen Mangel und keine Übertretung unbeachtet zu lassen, einige Schüler nicht zu bevorzugen, bei der Bewertung und Klassifikation einheitlich zu verfahren und in der pädagogischen Arbeit keinen subjektiven Stimmungen und vor allem keinen fremden Einflüssen (z. B. den Interventionen) zu unterliegen.

Aufmerksam verfolgen die Jugendlichen alle Äußerungen des Pädagogen, seine Handlung sowie sein Auftreten. Nur seine alltägliche Arbeit an sich selbst, an seiner Bildung und seiner künstlerischen sowie pädagogischen Erudition und seinem Charakter wird zur ständigen Gewähr seiner *pädagogischen Autorität*, die die Hauptbedingung einer erfolgreichen ästhetischen Erziehung bildet.

Objekt des ästhetisch-erzieherischen Prozesses

Ziel des ästhetisch-erzieherischen Prozesses ist die allseitige ästhetische Entfaltung des Individuums, seine Adaptierung der gegenwärtigen ästhetischen Kultur und die Gestaltung seiner aktiven und schöpferischen ästhetischen Einstellung zur Wirklichkeit. Beim Studium dieses Prozesses widmeten und widmen die Forscher mit voller Berechtigung eine große

Aufmerksamkeit dem Individuum im Erziehungsprozeß (dem Kinde, dem Schüler sowie dem Erwachsenen), und zwar von vielen Aspekten aus. Oft wird die Frage gestellt, welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche ästhetische Erziehung wünschenswert und wie sie festzustellen sind, was alles man beim Einzelindividuum im ästhetisch-erzieherischen Prozeß entfalten soll und was für eine Stellung und Aufgabe der Erzogene in diesem Prozeß eigentlich einnimmt.

Die zahlreichen Probleme, die die ästhetische Erziehung des Individuums betreffen, tragen einen komplexen zwischenfächlichen Charakter (sie haben ihre biologischen, physiologischen und medizinischen, psychologischen sowie soziologischen Aspekte) und mit ihrer Lösung stehen wir manchmal fast am Anfang einer langen Forschungsarbeit. In den folgenden Erwägungen können wir uns deshalb nur ein bescheidenes Ziel setzen, und zwar anzudeuten, um welche Hauptprobleme es geht, welcher Zutritt zu ihrer Lösung führt und welche Konsequenzen sich daraus für die ästhetische Erziehung ergeben. Unserer Meinung nach handelt es sich vor allem um zwei Problemgruppen: einerseits um die Analyse der Voraussetzungen des Schülers für die ästhetische Erziehung, andererseits um die Festlegung der Hauptgebiete, die man im ästhetisch-erzieherischen Prozeß bei ihm entfalten soll. Auf diese beiden Fragengruppen wollen wir im weiteren unsere Aufmerksamkeit richten.

Die *Voraussetzungen des Individuums* für eine erfolgreiche ästhetische Erziehung können entweder biologisch oder psychologisch sein. Die Ansprüche an einige physische Voraussetzungen unterscheiden sich ziemlich stark je nach der Art der Kunsttätigkeiten, die man ausbilden soll. Es geht um zahlreiche Erfordernisse, die sowohl die ganze physische Rüstigkeit und Gesundheit als auch den physischen Typus, die Bewegungskomplexität und -entspannung, die anatomische Anpassung der Hand, der Arme, des Stimmapparates usw. betreffen. Nicht weniger bedeutend sind die Ansprüche an die Empfindlichkeit der Sinnesorgane, an die motorische Koordinierung und viele weitere Anforderungen, deren viele schon in die Sphäre der psychologischen Voraussetzungen übergreifen. Die einzelnen Kunstgattungen präzisieren allmählich die Komplexe dieser biologisch bedingten Ansprüche (so z. B. an den Instrumentalisten, Sänger, Dirigenten oder Komponisten in der Musik, an den Schauspieler oder Tänzer sowie an den Zeichner, Maler oder Bildhauer), die besonders bei den Spitzenleistungen in der Kunsterziehung nicht vernachlässigt werden können.

Besondere Aufmerksamkeit wird in der Kunsterziehung den psychologischen Voraussetzungen gewidmet, d. h. dem Problem der Fähigkeiten und der Begabung in bezug auf eine bestimmte Kunsttätigkeit reproduktiven sowie produktiven Charakters. In dieser wesentlichen Frage ist die Psychologie bisher noch nicht zu ganz eindeutigen Schlußfolgerungen gelangt, was gewiß durch die außerordentliche Komplexität der Phänomene, die man mit dem Terminus „Fähigkeiten“ und „Begabung“ bezeichnet, sowie durch eigenartige Schwierigkeiten hinsichtlich der speziellen Erforschungsmethoden bedingt ist. Die Wissenschaftler interessieren sich in diesem Zusammenhang besonders für zwei Hauptfragen: welcher ist der Ursprung dieser Fähigkeiten (d. h. inwieweit an ihnen

die Vererbung und inwieweit die Lebenserfahrungen des Einzelnen teilhaben) und welches ihr Wesen auf verschiedenen Gebieten der Kunsttätigkeiten ist. Auch wenn sich diese Problematik gewiß in allen Kunstsphären lebendig zeigt, haben besonders die musikalischen Fähigkeiten traditionell eine große Aufmerksamkeit der Theoretiker genossen. An Hand einiger solcher Konzeptionen versuchen wir auch ausgewählte Allgemeinprobleme anzudeuten, ohne es sich in unserem Kontext zum Ziel setzen zu können, diese sehr verwickelte Frage tiefer zu lösen.

Das Problem der musikalischen Fähigkeiten und der musikalischen Begabung stand oft im Vordergrund des Interesses der Psychologen, Pädagogen und Musikwissenschaftler. Einige Musikpsychologen haben die musikalischen Fähigkeiten und die Musikalität, d. h. die Gesamtheit von musikalischen Grundfähigkeiten, als eine primäre Gegebenheit aufgefaßt, ohne die man die Musikerziehung gar nicht verwirklichen kann (Révész, Seashore).¹⁷ Sie stellten sich deshalb vor allem auf die Erforschung von außerordentlichen Äußerungen der Musikalität ein (Stumpf, Révész).¹⁸ Aus der Außergewöhnlichkeit der musikalischen, a priori gegebenen Fähigkeiten wurden dann manchmal Schlüsse über die Ausschließung der Musikerziehung aus dem System der obligatorischen Unterrichtsfächer auf der allgemeinbildenden Schule gezogen.

Hinsichtlich der Frage nach der Herkunft der Fähigkeiten bringt die sowjetische Psychologie einige neue Aspekte. Bei der Analyse der Fähigkeiten hebt B. M. Teplov die Dringlichkeit hervor, sie von den Anlagen genau zu unterscheiden. „Angeboren können nur die anatomisch-physiologischen Voraussetzungen sein, d. h. die Anlagen, die den Grund für die Entwicklung der Fähigkeiten darstellen; die Fähigkeiten allein sind dann immer das Resultat einer im Erziehungs- und Unterrichtsprozeß verlaufenden Entwicklung.“¹⁹ Zum Unterschied von früheren Auffassungen gelangt Teplov auf Grund langfristiger Beobachtung und Untersuchung zu dem Schluß, daß (1) „die Fähigkeit nur in der Bewegung, nur in der Entwicklung existiert“ und daß sie (2) „außerhalb der entsprechenden konkreten Tätigkeit nicht entstehen kann“, also daß sie immer und nur im Tätigkeitsprozeß im Werden ist.

Die Fähigkeit faßt er also nicht als starre und unveränderliche Voraussetzung einer künstlerischen Tätigkeit auf, sondern als einen Faktor, der im Verlauf des individuellen Lebens gestaltet und in konkreter künstlerischer Arbeit entfaltet wird. Gegenüber den Vorstellungen über die beschränkten und durch das Maß der a priori gegebenen Fähigkeiten unbedingt prädestinierten Möglichkeiten des Individuums betont er, daß „niemand es voraussehen kann, bis zu welcher Grenze sich eine bestimmte Fähigkeit entfalten kann; prinzipiell gesagt kann es ins Endlose gehen.

¹⁷ Géza Révész, Prüfung der Musikalität, Zeitschrift für Physiologie und Psychologie der Sinnesorgane, 1920. — C. E. Seashore, The Measurement of Musical Talent, Musical Quarterly 1915. — C. E. Seashore, The Psychology of Musical Talent, Boston 1919.

¹⁸ Karl Stumpf, Akustische Versuche mit Pepito Ariola, Zeitschrift für angewandte Psychologie, 1909. — Géza Révész, Ervin Nyiregyházi, 1916.

¹⁹ B. M. Teplov, Schopnosti a nadání (Fähigkeiten und Begabung), SPN, Praha 1950, S. 32.

Die praktischen Grenzen für die Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten werden nur durch solche Faktoren bestimmt, wie es die Länge des menschlichen Lebens, die Bedingungen dieses Lebens, die Methoden der Erziehung und des Unterrichts usw. sind“.²⁰

Die Auffassung von den Fähigkeiten als einem plastischen Faktor, der sich im Lebensverlauf gestaltet und entfaltet und die Aneignung der künstlerischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten ermöglicht und beschleunigt, gibt einerseits der pädagogischen Arbeit optimistische Perspektiven, andererseits aber verpflichtet sie uns, den Jugendlichen die entsprechenden Bedingungen für verschiedenartige künstlerische Tätigkeit, in der allein sich diese Fähigkeiten bilden und entwickeln können, im maximalen Maß sicherzustellen.

Bei der Lösung des Problems, welche eigentlich die musikalischen Hauptfähigkeiten sind, sind die Autoren bisher nicht ganz einig. Der tschechische Ästhetiker Otakar Zich²¹ erblickte die musikalische Hauptfähigkeit im musikalischen Gehör und hat auch drei Bedingungen seiner Qualität bestimmt: mehr als einen Ton zu gleicher Zeit deutlich zu hören und den Sinn für natürliche Intervalle und ihren harmonischen Charakter und für die Genauigkeit und Klarheit dieser Naturintervalle („die Genauigkeit des musikalischen Gehörs“) zu haben.

Vladimír Helfert analysiert auf Grund eines Vergleichsstudiums die Merkmale der Musikalität in den Auffassungen einer Reihe von weltberühmten Musikpsychologen und zeigte, daß als Hauptzüge der Musikalität gewöhnlich das musikalische Gehör (das absolute und das relative), der rhythmische Sinn, das musikalische Gedächtnis und die melodische Erfindungskraft der Kinder angeführt werden. Von allen diesen Fähigkeiten hebt er das musikalische Gedächtnis als die höchste hervor: „Die Musik verläuft in der Zeit; ohne das Gedächtnis wäre es unmöglich, die ganze Kontinuität eines musikalischen Satzes oder einer musikalischen Form im Bewußtsein zu behalten.“²²

In der Erziehung des musikalischen Gedächtnisses erblickt er auch die Hauptaufgabe der allgemeinen Musikerziehung. Nach Helfert existiert neben der aktiven (evidenten) Musikalität, die zu einem aktiven Anteil an der Musik führt und sich durch die Kompositions- oder Reproduktionstätigkeit (durch das Instrumentalspiel oder den Gesang) bemerkbar macht, die rezeptive (latente) Musikalität, die durch das Bedürfnis, die Musik zu hören, zutage tritt. Diese Art der Musikalität hielt er für eine allen Menschen gegebene Eigenschaft und aus ihrer Allgemeinheit hat er die Anforderung an eine allgemeine Musikerziehung auf den Schulen gezogen.

Adolf Cmíral übernimmt Helferts Gliederung der Musikalität in die aktive und die rezeptive und macht einen Versuch, das Problem der mu-

²⁰ Ibidem, S. 51.

²¹ Otakar Zich, *Elementární podmínky hudebního nadání* (Elementare Bedingungen der musikalischen Begabung), *Pedagogický sborník na počest Otakara Kádnera*, Praha 1930.

²² Vladimír Helfert, *Základy hudební výchovy na nehmudbních školách* (Grundlagen der Musikerziehung in den nichtmusikalischen Schulen), 2. vydání, SPN, Praha 1956, S. 25.

sikalischen Begabung synthetisch zu lösen. Nach Cmiral²³ kann man als jene musikalische Fähigkeiten, die in der Synthese die musikalische Begabung darstellen, die folgenden festlegen: den rhythmischen Sinn, das musikalische Gehör, das musikalische Vorstellungsvermögen, das musikalische Gedächtnis und die Aufmerksamkeit, die Gesangsproduktionsfähigkeit, den tonalen Sinn, die körperliche Fähigkeit und Geschicklichkeit (für das Instrumentalspiel notwendig), das musikalische Denken, die musikalische Phantasie und die schöpferische Kraft. In dieser Auffassung wird mit vollem Recht auf die Bedeutung einiger häufig ohne Berechtigung außer acht gelassenen Fähigkeiten, wie zum Beispiel der Gefühlsreaktivität auf die Musik, der musikalischen Phantasie oder der körperlichen Disposition zum Gesang oder zum Instrumentalspiel hingewiesen. Auch weitere tschechische Autoren gehen von Helferts Konzeption aus und bemühen sich vor allem, die schroffen Grenzen zwischen der aktiven und rezeptiven Musikalität zu überwinden, beide als Äußerungsformen einer allgemeinen Musikalität zu begreifen und die breiten Möglichkeiten für die Entfaltung der aktiven Musikalität des Kindes zu zeigen (zum Beispiel František Lýsek²⁴ oder Václav Ottl.)²⁵

Im Rahmen der musikalischen Begabung unterscheidet der sowjetische Psychologe B. M. Teplow einerseits Fähigkeiten allgemeinen Charakters, die auch bei anderen Tätigkeiten des Menschen eine wichtige Rolle spielen (so z. B. die Fähigkeit der Konzentration der Aufmerksamkeit, die Fähigkeit, sich gefühlsmäßig in die Musik zu vertiefen, oder den starken Willen), andererseits die spezifischen musikalischen Fähigkeiten. Bei ihrem Feststellen geht er dann von der Analyse der Musikkunst aus. „Weil in der Musik die Höhen- und die rhythmische Bewegung die Hauptträger des Sinnes sind, muß man zwischen die musikalischen Hauptfähigkeiten, die den Kern der Musikalität bilden, jene einschalten, die mit dem Wahrnehmen und der Wiedergabe der Höhen- und der rhythmischen Bewegung verbunden sind.“²⁶ Zu solchen Fähigkeiten gehören dann: das tonale Gefühl (die Fähigkeit, die tonale Funktion einzelner Töne der Melodie emotional zu unterscheiden), die Fähigkeit des Gehörvorstellungsvermögens und das musikalisch-rhythmische Gefühl. Die erste Fähigkeit bildet nach Teplow die Grundlage für das Begreifen der Musik, die zweite und die dritte die Basis der musikalischen Reproduktionsfertigkeiten (des Singens und des Instrumentalspiels).

Aus den angeführten Ansichten wird es klar, in welcher Richtung sich die Analyse der Problematik der künstlerischen Fähigkeiten bewegte und bewegt sowie welche Probleme offen bleiben und auf eine komplexe Untersuchung und Lösung warten. Es handelt sich vor allem um die Frage der Beziehung zwischen der Erbllichkeit und der ontogenetischen

²³ Adolf Cmiral, Hudební pedagogika (Musikpädagogik), Praha 1938.

²⁴ František Lýsek, Hudebnost a její výzkum u mládeže školou povinné (Musikalität und ihre Untersuchung bei der schulpflichtigen Jugend), Brno 1947. — František Lýsek, Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů (Musikalität und Gesangs-fähigkeit der Jugend im Lichte der Untersuchung), SPN, Praha 1956.

²⁵ Václav Ottl, Otázky hudebnosti a hudební výchovy adolescentů (Die Fragen der Musikalität und der Musikerziehung der Jugendlichen), Pedagogika XVI '6, S. 679—694.

²⁶ Б. М. Теплов, Психология музыкальных способностей, Москва 1947.

Entwicklung des Individuums bei der Entstehung der Fähigkeiten und der Begabung sowie um die Frage der allgemeinen Fähigkeiten und ihrer Rolle in der Entfaltung des Individuums und der spezifischen, durch die Parameter der entsprechenden Kunstgattung gegebenen Fähigkeiten. Aber für ein Problem noch interessiert sich die Pädagogik besonders intensiv, weil es das Wesen ihrer Arbeit direkt berührt, und zwar für das Problem der gegenseitigen Beziehung zwischen den Fähigkeiten und der Begabung einerseits und den Kenntnissen, Fertigkeiten und Gewohnheiten andererseits.

Die Fähigkeiten werden gewöhnlich als Bedingung für eine schnelle und erfolgreiche Aneignung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten im pädagogischen Prozeß angesehen. Die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten allein ist aber nicht ohne Einfluß auf den Komplex der Fähigkeiten des Individuums. So zeigt zum Beispiel der sowjetische Psychologe N. L. Leites, daß zwischen den Fähigkeiten und den Kenntnissen und Fertigkeiten eine dialektische Beziehung besteht, wobei die Entwicklung der ersten durch die Entwicklung der zweiten unmittelbar bedingt und gesteuert wird. „Für die Entfaltung der Fähigkeiten ist es notwendig, daß sich der Mensch die in der gesellschaftlich-historischen Praxis geschaffenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten aneignet und sich ihrer weiter schöpferisch bedient. Die Kenntnisse und Fertigkeiten haben keine bloß äußere Beziehung zu den Fähigkeiten. Wenn sie sich der Mensch aneignet, unterstützt das gleichzeitig die Entfaltung seiner Fähigkeiten. Aus verallgemeinerten Fertigkeiten bilden sich die Fähigkeiten.“²⁷ Diese „zeigen sich einerseits als dauerhaftere Eigenschaften der Persönlichkeit, gleichzeitig bilden und entwickeln sie sich aber langsamer als man die Kenntnisse, Fertigkeiten und Gewohnheiten gewinnt“. Gegen Ende seiner Analyse stellt Leites fest, daß „sich die Fähigkeiten durch die Aneignung der Kenntnisse und Fertigkeiten bilden und entwickeln und daß es von ihrer Entfaltung wieder abhängig ist, wie leicht und schnell man sich Kenntnisse aneignet“.²⁸

Ein ernstes Problem der ästhetischen Erziehung – besonders auf dem höheren Niveau der Kunstbildung und -erziehung – bildet die Frage einer entsprechenden Diagnose der gegebenen Voraussetzungen des Schülers für die künstlerische Tätigkeit und die Wahl der zweckmäßigsten Methoden, mit deren Hilfe diese bestehenden Voraussetzungen optimal weiter zu entfalten, zu integrieren, einige schwache von ihnen zu kräftigen oder durch andere auszugleichen wären. Handelt es sich, wie dies aus den vorhergehenden Analysen folgt, nicht um isolierte physische und psychische Fähigkeiten, sondern vor allem um ihre komplexe Zusammensetzung, ist es besonders wichtig, bei jedem Schüler die Eigenart seiner Voraussetzungen für die betreffende Kunstart festzustellen.

Die Diagnose dieser Voraussetzungen kann kaum nur einen Anschlagcharakter tragen. Wertvolle Erfolge bringt bloß eine langfristige und äußerst verantwortliche diagnostische Arbeit des Pädagogen, der alle

²⁷ A. A. Smirnov, A. N. Leonfjev, S. L. Rubinštejn, B. M. Teplov a kol., Psychologie, SPN, Praha 1959, S. 384.

²⁸ Ibidem, S. 385.

Erfolge des Strebens und der Bemühungen des Schülers achtsam verfolgt. Die Geschichte aller Künste belegt in reichem Maß die Mängel sowie direkte Irrtümer hinsichtlich augenblicklicher und sehr wenig verantwortlicher „Diagnosen der künstlerischen Voraussetzungen. Wieviel hervorragende Künstler „mangelhafter Voraussetzungen wegen“ ursprünglich nicht auf die Kunstschule aufgenommen wurden und wieviel „Wunderkinder“, deren Beurteilung sich oft nur auf eine isolierte Fähigkeit (in der Musik z. B. auf das Vorkommen des absoluten Gehörs) gegründet hatte, umgekehrt nie bemerkenswerte Erfolge erreichten.²⁹

Neben der Frage der Voraussetzungen für die ästhetische Erziehung und ihrer entsprechenden Diagnose entsteht bei der Analyse des Objektes des ästhetisch-erzieherischen Prozesses ein zweites Grundproblem, und zwar *was man eigentlich bei dem Schüler in diesem Prozeß entfaltet*. Geht es nur um Informationen über die Kunst und die Schönheit der Umwelt, die man den Jugendlichen vermitteln soll, handelt es sich nicht auch um einige Fertigkeiten aus der künstlerischen und ästhetischen Sphäre oder ist man nicht verpflichtet, auch einige Einstellungen der Schüler zur Kunst und Schönheit und ihre Interessen und Bedürfnisse auf diesem Gebiet zu entfalten? Die empirische Terrainuntersuchung enthüllt sehr verschiedenartigen Zutritt der Lehrer und Erzieher zu der ästhetisch-erzieherischen Arbeit mit vielen Vorteilen sowie Einseitigkeiten und Mängeln, wie zum Beispiel die bloße Lehrorientierung der ästhetischen Erziehung, die Unterschätzung einer systematischen Entfaltung ästhetischer Kenntnisse und Fertigkeiten, die dogmatische Vermittlung der Bewertungsurteile, die Gleichgültigkeit zu den künstlerischen und ästhetischen Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen usw. Es ist allerdings nicht leicht, alle Allgebinsphären zu klassifizieren, die die ästhetische Erziehung des Individuums berühren sollte, und man kann dafür auch verschiedenen Zutritt und verschiedene Klassifikationskriterien wählen. In unseren weiteren Darlegungen versuchen wir, auf Grund einer Vergleichsanalyse verschiedener Modelle der ästhetisch-erzieherischen Praxis die Hauptgebiete festzulegen, die die ästhetische Erziehung des Individuums unserer Meinung nach nie außer acht lassen sollte.

Die erste Sphäre stellen die *Kenntnisse auf künstlerischem und ästhetischem Gebiete* dar. Ihren Ausgangspunkt erblicken wir in einem ziemlich reichen, verschiedenartigen und vielseitigen Vorrat konkreter, klarer und differenzierter Vorstellungen über die künstlerischen und ästhetischen Phänomene, die auf Grund adäquater Wahrnehmung, gefühlsmäßigen Erlebens und tiefen Verständnisses dieser Phänomene gewonnen werden. Ohne diese unmittelbare ästhetische Erfahrung kann man in der ästhetisch-erzieherischen Arbeit nach unseren Untersuchungen keinen positiven Erfolg erreichen. Von der Basis dieser Vorstellungen ausgehend entwickelt man dann im Bewußtsein des Schülers allmählich ein System künstlerischer und ästhetischer Begriffe, Urteile und Schlußfolgerungen, die ihm die rationale Integration dieser Sphäre der menschlichen Aktivität möglich machen.

²⁹ Vgl. Vladimír Jůva, *Problémy pedagogické diagnózy ve výchovně vzdělávací práci* (Probleme der pädagogischen Diagnose in der Bildungs- und Erziehungsarbeit), *Socialistická škola* 1963/64, N. 5, S. 244–248.

Wenn allerdings die ästhetische Erziehung nicht nur in der rezeptiven Lage gepflegt werden und nicht nur die Informiertheit des Individuums über die ästhetische Sphäre sichern soll, ist es erforderlich, daß sich der Schüler in ihrem Prozeß auch einen ausgewählten *Komplex von künstlerischen und ästhetischen Fertigkeiten und Gewohnheiten* aneignet, die ihm in entsprechendem Maß auch eine aktive Tätigkeit auf diesem Gebiet ermöglichen. Sprechen wir in der ästhetischen Erziehung von Fertigkeiten und Gewohnheiten, haben wir nicht nur die künstlerischen (wie z. B. die musikalischen, bildenden oder literarischen), sondern auch zahlreiche ästhetische Fertigkeiten und Gewohnheiten aus der außerkünstlerischen Sphäre im Sinn, die mit der Kultur der eigenen Persönlichkeit, ihrer Äußerung, ihrer Arbeit, ihrem Lebensstil sowie anderen ihren Tätigkeiten eng verbunden sind.

In einigen Modellen der ästhetischen Erziehung endet die Konzeption der Erziehungsarbeit mit diesen ersten zwei Kategorien, d. h. mit den bei den Schülern systematisch entwickelten und fixierten ästhetischen Kenntnissen sowie Fertigkeiten und Gewohnheiten. Man kann nicht in Abrede stellen, daß man sich ohne diese zwei Orientierungsgebiete der pädagogischen Arbeit keine wirksame ästhetische Erziehung vorstellen kann. Die moderne integrierte Auffassung der ästhetischen Erziehung, wie wir sie im ersten Buch unserer Studie eingehend beschrieben haben, gibt sich aber bei weitem nicht mit der bloßen Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem künstlerischen und außerkünstlerischen Gebiet zufrieden, sondern sie erblickt in diesen zwei Sphären nur eine notwendige Voraussetzung für die Realisierung des wichtigsten Ziels der ganzen Erziehungsarbeit, für die *Entfaltung der ästhetischen Einstellung des Individuums zur Wirklichkeit*. In der Erziehung zum ästhetischen Urteil haben schon die Begründer der modernen tschechischen Konzeption der ästhetischen Erziehung Hostinský und Klíma den Hauptsinn dieser ganzen Erziehungskomponente gesehen und in der heutigen tschechischen und slowakischen Konzeption der ästhetischen Erziehung, ähnlich wie in der englischen oder französischen, sowjetischen oder polnischen, tritt dieses Element immer mehr in den Vordergrund.³⁰

Die Erziehung der ästhetischen Einstellungen, die in sich gleichzeitig die oft hervorgehobene Erziehung des Geschmacks einschließt (des künstlerischen sowie des ästhetischen Geschmacks, der auch außerhalb der Kunst zur Geltung kommt), ist ein seinem Charakter nach ein weit komplizierteres Problem als die Gestaltung der künstlerischen und ästhetischen Kenntnisse und Fertigkeiten, deren Mechanismen schon ziemlich tief untersucht und pädagogisch beherrscht sind. Denn eine Einstellung kann das Individuum im traditionellen Sinn nicht erlernen, sondern man kann es nur mittels zahlreicher pädagogischer Methoden und Vorgänge zu ihr bringen. In ihrer Endform ist die Einstellung des Schülers seine eigene Entscheidung, seine Wahl, die man weder aufzwingen noch oktroyieren kann. Wenn der Schüler bloß Urteile des Lehrers wiederholt, kann man

³⁰ Die Orientierung auf die Erziehung der Einstellungen und Interessen charakterisiert die ganze moderne Pädagogik. — Vgl. z. B.: K. M. Evans, *Attitudes and Interests in Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1965.

keinesfalls von seiner Einstellung, sondern nur von der Reproduktion erlernter Kenntnisse sprechen. Dieses ernstesten Problems wird sich die Erziehungspraxis oft nicht genug bewußt und darin sehen wir einen der Hauptgründe für die geringen Erfolge bei der Erziehung des Geschmacks.

Es entsteht die Frage, ob man die Einstellungen überhaupt erziehen kann und ob sie nicht nur durch das Subjekt des Schülers bedingt sind. Wir sind der Meinung, daß es möglich ist, im Erziehungsprozeß einige Ausgangspunkte für die Gestaltung der ästhetischen Einstellungen der Schüler zu schaffen. Es handelt sich in erster Reihe darum, im Bewußtsein des Schülers ein System von Bewertungskriterien allmählich auszuarbeiten und ihn zum Begreifen des Wesens des Bewertungsprozesses (d. h. zu seiner Rationalisierung), zum Verstehen des Zusammenhanges zwischen dem Ideal und der Realität im Bewertungsakt sowie zum Klarwerden über die Gründe zu führen, die den Vorteil eines bestimmten Kunstwerkes oder eines ästhetischen Phänomens gegenüber anderen bezeugen können. Inwieweit dann der Schüler auf Grund der Analysen von Kunstwerken und seiner eigenen künstlerischen Tätigkeit die Vielfältigkeit der Kunstrichtungen, -schulen und Autoren kennen lernt (d. h. zum Beispiel die thematische und formale Mannigfaltigkeit, das unterschiedliche Verhältnis des Konkreten und des Abstrakten im Kunstwerk, den unterschiedlichen Anteil der rationalen, Gefühls- und Phantasiekomponente sowie verschiedene subjektive Einstellungen der Autoren zur Wirklichkeit), insoweit entstehen bei ihm auch die Voraussetzungen, daß die ursprünglich undifferenzierte, globale und unrationalisierte ästhetische Einstellung zu einem klaren, bewußten und begründeten ästhetischen Urteil des Individuums wird.

Man kann allerdings dem Schüler keineswegs bestimmen, was er lieben soll oder was ihm gefallen muß; dessen muß sich die ästhetische Pädagogik immer bewußt sein. Man kann aber dem Schüler die schöpferischen Vorhaben zum Beispiel des Fauvismus, Kubismus oder Kinetismus enthüllen, damit er in diesen Kunstrichtungen nicht das sucht, was sie nicht haben, nicht haben wollen und können, sondern daß er in ihnen klar und richtig das sieht, was sie wirklich ausdrücken wollen. Und diese Aufgabe bei der Erziehung der ästhetischen Einstellungen, eine der empfindlichsten und anspruchsvollsten, kann aus der ästhetischen Erziehung nie ganz eliminiert werden.

Mit der Entfaltung der ästhetischen Einstellungen steht die *Erziehung der ästhetischen Interessen und Bedürfnisse* in engem Zusammenhang. Nur hinreichend breite und tiefe ästhetische und künstlerische Interessen und Bedürfnisse, die im Prozeß der Schul-, der außerschulischen und der Familienerziehung beim Schüler gestaltet werden, bieten eine gewisse Gewähr, daß der ästhetisch-erzieherische Prozeß zu seinem wirklichen Ziel gebracht wird, d. h. nicht nur über die künstlerische und ästhetische Sphäre informiert zu werden, einige adäquate Fertigkeiten zu beherrschen und ästhetische Phänomene beurteilen zu können, sondern aktiven Anteil am kulturellen und künstlerischen Leben der Gesellschaft zu nehmen und zur Geltungmachung ästhetischer Gesichtspunkte im ganzen Leben, zur Ästhetisierung der Lebensbedingungen und des Lebensstils beizutragen. Eben diese genügend tiefen ästhetischen und künstlerischen Inter-

essen und Bedürfnisse spielen die entscheidende Rolle der Motive für die spätere Tätigkeit des Individuums.³¹

In der ästhetischen Erziehung trifft man ähnlich wie in anderen Erziehungskomponenten im wesentlichen auf zwei Gruppen von Interessen und Bedürfnissen. Die ersten bringen die Jugendlichen aus den bisherigen Lebensbedingungen und -erfahrungen mit; die anderen muß der Pädagoge bei ihnen im Bildungs- und Erziehungsprozeß zu gestalten und zu entfalten versuchen. Wenn es sich auch in anderen Erziehungskomponenten als passend zeigt, an die bisherigen Erfahrungen der Schüler anzuknüpfen und diese im pädagogischen Prozeß zu rationalisieren, zu systematisieren und zu integrieren, dann ist diese Forderung in der ästhetischen Erziehung aus vielen Gründen von besonderer Wichtigkeit.

Die ästhetische Entfaltung kann dem Schüler nicht durch professionelle Bedürfnisse motiviert werden, wie es bei zahlreichen allgemeinbildenden und besonders bei Fachdisziplinen möglich ist. Bei weitem nicht jeder Schüler ist sich ihrer Bedeutung für die allseitige Kultur der Persönlichkeit, für die Erweiterung seines Gesichtskreises und seines Begreifens der Realität, für die Anpassung der ethischen Stellungnahmen sowie für die Entfaltung einzelner psychischer Funktionen und der Schaffenskraft bewußt. Andererseits kommt er aber von frühester Jugend auf mit künstlerischen und ästhetischen Phänomenen seiner Umgebung in enge Berührung und diese Erfahrungen machen ihn viel empfänglicher für ihre Analyse, ihr Studium und ihre Beurteilung. Eine wirksame ästhetische Erziehung sollte deshalb von diesen Erfahrungen und Eindrücken, die auf den Schüler einen günstigen Einfluß ausgeübt haben, ausgehen und auf diesen die weitere Erziehungsarbeit aufbauen.

Mit den bisherigen, sehr oft mangelhaften, gelegentlichen und verschiedenartig deformierten ästhetischen Erfahrungen des Schülers kann allerdings die ästhetische Erziehung der Jugendlichen nicht auskommen. In einem langfristigen systematischen Prozeß bietet sie dem Schüler neue, entsprechend ausgewählte ästhetische Impulse, führt ihn dazu, sie zu analysieren, adäquat zu begreifen, gefühlsmäßig zu erleben und Bewertungseinstellungen einzunehmen, und damit bemüht sie sich, neue Interessen bei ihm zu wecken und zu festigen, sie mit aktuellen Erfahrungen aus Schul- und besonders außerschulischen Quellen zu verbinden und schließlich zu erreichen, daß das Gebiet der Kunst und des Ästhetischen zu einer der Sphären der Bedürfnisse des erwachsenen Individuums wird, wobei es selbst Wege dafür sucht, wie diese im Erziehungsprozeß herbeigeführten Bedürfnisse zu befriedigen wären. In dieser Phase, wo es der ästhetischen Erziehung gelingt, das Bedürfnis eines komplexen ästhetischen Lebensstils herbeizuführen, geht dann die ästhetisch-erzieherische Arbeit immer mehr ins selbsterzieherische Streben des Individuums über.

³¹ Die ästhetischen Interessen der Jugend bilden sehr oft den Gegenstand der Untersuchung. In der tschechischen pädagogischen Literatur bringt z. B. Jan Uher in seinem Werke „Středoškolský student a jeho svět“ (Der Oberschüler und seine Welt, Praha 1939), ein komplexes Bild der kulturellen Interessen der Jugend, wo er auf Grund einer breiten Umfrage die Interessen der Studenten für Literatur, Drama, Film, Musik, Malerei, Bildhauerei und Architektur analysiert hat.

Wir versuchten in kurzem Umriß anzudeuten, welche Hauptsphäre man sich im ästhetisch-erzieherischen Prozeß zu entwickeln bemüht. Wenn den Ausgangspunkt ohne Zweifel die unmittelbaren Erfahrungen, Kenntnisse über ästhetische und künstlerische Phänomene und notwendige ästhetische und künstlerische Fertigkeiten und Gewohnheiten bilden, die jede beliebige erfolgreiche Tätigkeit auf diesem Gebiet ermöglichen, dann erblicken wir das Zentrum unserer Bestrebungen in der Gestaltung der ästhetischen Einstellungen des Individuums zur Realität und in der Entfaltung seiner ästhetischen und künstlerischen Interessen und Bedürfnisse, die in seiner künstlerischen und ästhetischen Aktivität münden.

Die bisherigen theoretischen Richtungen sowie die bisherige ästhetisch-erzieherische Praxis haben diese Elemente der ästhetischen Entfaltung oft isoliert verfolgt und haben sich oft nur auf einige von ihnen (so z. B. auf die Lehr- oder Fertigkeitenelemente) orientiert. Bei der Kritik der bisherigen ästhetisch-erzieherischen Theorie und Praxis können wir deshalb oft über einseitigen erzieherischen Intellektualismus, Emotionalismus oder Voluntarismus sowie über einen zu kleinen Zusammenhang mit den Bedürfnissen der Gesellschaft und den Lebensbedürfnissen des Individuums sprechen. In diesen Erwägungen haben wir uns zu zeigen bemüht, daß im Gegenteil die Integrierung dieser Aspekte im Rahmen einer komplexen und synthetischen ästhetischen Erziehung der Jugend zum Ziel werden sollte.

Das letzte Problem, auf das wir zum Schluß dieses Kapitels aufmerksam machen wollten, ist die Frage der *Stellung des Schülers im ästhetisch-erzieherischen Prozeß*. Das traditionelle Modell der Erziehung, die als einseitige Gestaltung des Individuums durch den Pädagogen aufgefaßt wurde, führte in der Praxis sehr oft zu der Vorstellung, der Lehrer oder Erzieher seien das einzige aktive Subjekt des pädagogischen Prozesses und der Schüler ein bloß rezeptives Objekt, das vom Subjekt Informationen annimmt, seine Weisungen ausführt und das manchmal auch seine Einstellungen zur Wirklichkeit reproduzieren und nachahmen soll. Das moderne pädagogische Denken, das von vielen Standpunkten aus die negativen Folgen dieses im wesentlichen scholastischen Zutritts zur Erziehung enthüllt hatte, stellte mit vollem Recht die Aktivität des Objektes des pädagogischen Prozesses in den Vordergrund, die sich, zu Ende gedacht, nicht nur auf die aktive Tätigkeit beim Unterricht beschränkt, die im Zugang zum Lehrstoff oder im selbständigen Lösen der Übungen zum Ausdruck kommt, sondern die in irgendeiner Form aktiven Anteil an der eigentlichen Planung der Erziehungsarbeit sowie an der Spezifizierung ihres Inhalts und ihrer Mittel, ihrer Formen und Methoden bedeuten sollte.

In dieser Hinsicht gibt es gewiß verschiedene Möglichkeiten in der Gruppenerziehung und in der individuellen ästhetischen Erziehung der Jugendlichen. Während in der Gruppenerziehung der Pädagoge von dem diagnostisch festgestellten Durchschnitt der Gruppen ausgehen und gegebene Stundentafeln und Lehrpläne ziemlich streng berücksichtigen muß, kann er in der individuellen ästhetischen Erziehung auf Grund der individuellen Diagnose alle Parameter der pädagogischen Arbeit wesentlich individualisieren. In beiden Fällen bedeutet aber die Aktivierung des Schülers und seine „Subjektivierung“ im pädagogischen Prozeß eben in der ästhetischen Erziehung die Herstellung von Grundvoraussetzungen für die Einglied-

rung seiner ästhetischen und künstlerischen Interessen und Bedürfnisse und für die Schaffung selbständiger Einstellungen zur Wirklichkeit.

Ein solcher Zutritt setzt allerdings in der ästhetischen Erziehung voraus, daß der Pädagoge dem Schüler nicht nur den Stoff beibringt (in den man ausgewählte ästhetische Erfahrungen, allgemeine Kenntnisse über Kunst und Schönheit sowie ausgewählte Fertigkeiten und Gewohnheiten in der künstlerischen und ästhetischen Sphäre einordnet), sondern es ihm ermöglicht, daß er allmählich die verfolgten Ziele der pädagogischen Arbeit, das System des Lehrstoffes und die Kriterien seiner Auswahl, die Mechanismen des Lernens im breitesten Sinne sowie die Formen und Methoden der Bildungs- und Erziehungsarbeit versteht und sich somit die Technik der Erziehungsarbeit mit sich selbst und später auch mit anderen aneignet. Das Wesen dieses pädagogischen Vorganges könnte man am besten durch die Losung „von der ästhetischen Erziehung durch einen Pädagogen zur ästhetischen Selbsterziehung“ und die Stellung des Schülers in diesem Prozeß als „Entwicklung von der Rolle eines Objektes der ästhetischen Erziehung zur Funktion eines Subjektes der ästhetischen Selbsterziehung“ charakterisieren.

Die Mittel der ästhetischen Erziehung

Die Sphäre der ästhetisch-erzieherischen Mittel ist außerordentlich reich und befindet sich in stetiger Bewegung. Es scheint, als ob sich die Pädagogik erst in der modernen Zeit dessen voll bewußt würde, was alles in Funktion eines ästhetisch-erzieherischen Mittels in den Erziehungsprozeß eintritt, und so kommt es eben heutzutage auf diesem Gebiet zu einer nie dagewesenen Erweiterung des Horizontes und zur Entdeckung neuer Möglichkeiten und bisher verborgener Faktoren, wie es den modernen Bestrebungen nach maximaler Integrierung aller Mittel und Formen der ästhetischen Erziehung entspricht.

Wenn in der antiken Pädagogik die Kunst zum Hauptmittel der ästhetischen Erziehung wurde, und zwar vor allem die das Schöne des Geistes pflegende Musik und die nach der Schönheit des Körpers strebende Gymnastik, erscheinen schon in der Renaissance berechnete Anforderungen auch an die Ästhetik des pädagogischen Milieus (Vittorino da Feltre) und dieser Aspekt gewinnt besonders seit dem XIX. Jahrhundert immer mehr an Bedeutung (Owen, Braunschwig, Montesorri, Makarenko). Im XIX. Jahrhundert tritt aber noch ein bisher nur sporadisch angedeuteter Faktor (z. B. bei Rousseau) in den Vordergrund — die Ästhetik der Arbeit. Marx' oder Morris' Ansichten über die Schönheit der schöpferischen, von jedem Druck der unmittelbaren Notwendigkeit befreiten Arbeit ebenso wie Spencers Bewunderung der Schönheit der Wissenschaft finden in der modernen, besonders in der sozialistischen Pädagogik eine tiefere Ausarbeitung und die Ästhetik der Arbeit wird zu einem der untrennbaren Faktoren der ästhetischen Erziehung.

Der Umkreis der ästhetisch-erzieherischen Mittel verbreitert sich aber weiter. Makarenkos Erwägungen darüber, daß auch die Disziplin und die zwischenmenschlichen Beziehungen ihren ästhetischen Wert besitzen, tragen in die Sphäre der ästhetischen Erziehung ungeahnte Perspektiven

der Ästhetik des Lebens der Gesellschaft hinein, wo sich die ästhetischen mit den ethischen Kriterien eng durchdringen und auf einer neuen Ebene das hellenische Ideal der Kalokagathia gewissermaßen in Erfüllung bringen. Die Welt der Massenkommunikationsmittel enthüllt immer weitere Gelegenheiten für ästhetisch-erzieherische Wirksamkeit und es ist heute schwer zu sagen, was für Möglichkeiten in dieser Hinsicht den künftigen Generationen geboten sein werden. Die Sphäre der Mittel der ästhetischen Erziehung wird so immer weniger übersichtlich und ein Versuch ihrer Klassifizierung ist gewiß mehr als begründet. In der folgenden Analyse werden wir uns deshalb auf einzelne in der modernen Pädagogik bekannte und angewandte Mittel der ästhetischen Erziehung konzentrieren, die wir der Übersichtlichkeit sowie ihrer inneren Verwandtschaft wegen in drei Gruppen zusammenfassen: die Kunst, das Milieu sowie die Arbeit und andere Tätigkeiten.

Zum Grundmittel der ästhetischen Erziehung wird die *Kunst*, die von vielen Autoren geradezu als einziges Mittel aufgefaßt und fast ohne Ausnahme als Hauptmittel anerkannt wird. Die außerordentliche Stellung der Kunst in der ästhetischen Erziehung wird durch die Wichtigkeit ihrer gesellschaftlichen Funktion begründet, durch ihre Wirkung im Leben des Individuums und der Gesellschaft sowie dadurch, daß sie den spezifischen und zugleich konzentriertesten Ausdruck der ästhetischen Einstellung des Menschen zur Realität darstellt.

In der Auffassung der Kunst als eines gesellschaftlichen Phänomens gab und gibt es keine Einigung. Die sozialistische Pädagogik geht von der Konzeption der Kunst aus, die in der marxistischen Ästhetik formuliert und entfaltet wird. Bei der Charakteristik der Kunst betont der sowjetische Ästhetiker W. A. Razumnyj diese ihre Hauptmerkmale: die Kunst ist eine universelle und allmenschliche Form der Tätigkeit und trägt immer einen historischen Charakter. Sie ist ein Ergebnis der geistigen Aktivität und stellt das Begreifen gewisser Aspekte der Realität, die objektive Äußerung der Beziehungen des Menschen zur Wirklichkeit und den Ausdruck seiner Gedanken und Gefühle dar. Sie ist eine der Formen, mittels derer der gesellschaftliche Mensch die Welt kennenlernt. In der Kunst wird die ästhetische Aneignung der Welt durch den Menschen am besten und am konzentriertesten geäußert.³²

Der tschechische Ästhetiker Antonín Sychra faßt die Kunst sinngemäß als eine spezifische Form des Erkennens der Realität, als eine spezifische Methode der Erfassung und Äußerung der Lebenswahrheit auf. „Sie ist das Erkennen der Wirklichkeit in konkreten, individualisierten, emotionalen und dabei typischen und schönen Bildern.“³³ In dieser Definition unterstreicht er vor allem als das Grundmerkmal der Kunst, daß sie eine Form des Erkennens der Realität darstellt, und hebt die Hauptzüge eines künstlerischen Bildes, das heißt sein Konkretes, Individualisiertes, Emotives, Typisches und Schönes hervor.

Auf ein weiteres wichtiges Moment der Kunst als einer Schöpfung

³² Основы марксистско-ленинской эстетики, ГИПЛ, Москва 1960, с. 191 и д.

³³ Antonín Sychra, *Vědecká estetika a estetická výchova* (Wissenschaftliche Ästhetik und die ästhetische Erziehung), SNDK, Praha 1956, S. 48

realer Artefakte macht Mirko Novák aufmerksam: „Bei der klassischen Definition, die besagt, daß auch die Kunst eine subjektive Widerspiegelung der objektiven Realität sui generis ist, muß man vorerst bedenken, daß es nicht nur um eine Widerspiegelung, nicht nur um einen Zustand und eine Bewegung des Bewußtseins geht, sondern auch um eine Objektivierung dieser Widerspiegelung in einer dauerhaften und durch die Sinne wahrnehmbaren Form. Nur die künstlerische Form macht es möglich, daß jene spezifische Bewertungsreaktion auf die Wirklichkeit, die man das ästhetische Bild nennt, zu etwas Mitteilbarem und Verständlichem wird, daß das neue Wahrnehmen, Erkennen und Bewerten der Wirklichkeit, zu dem sich der Künstler durchgearbeitet hat, gefestigt, bewahrt und zum Kulturvermögen wird.“³⁴

Die Objektivität des künstlerischen Bildes ist aber von besonderer Natur. Es handelt sich nicht nur um eine Objektivität der sichtbar und hörbar materiellen Formen, die man entsprechenden Analysen unterwerfen darf, sondern es tritt nach Novák eine Objektivität gesellschaftlicher Natur, eine Objektivität des Merkmals oder Zeichens (znak), des Sinnes und des Wertes hinzu. „Eine ohne die andere ist in der Kunst undenkbar. Bloß aus dem Stoff, aus dem Material kann man einen künstlerischen Sinn schaffen, nur der in eine Form und ein Merkmal verarbeitete Stoff kann zu seinem Träger werden. Die Objektivität der Kunst als eines Merkmals (Zeichens) und eines Sinnes ermöglicht es, daß sich ein Kunstwerk im gesellschaftlichen Bewußtsein widerspiegelt, daß es wahrgenommen, erlebt, kurz gesellschaftlich konsumiert wird.“³⁵

Die gesellschaftliche Funktion einer so aufgefaßten Kunst ist äußerst breit und vieldeutig. Auf den ersten Platz wird in der marxistischen Ästhetik gewöhnlich die Erkenntnisfunktion der Kunst gestellt. Zum Unterschied von der wissenschaftlichen Erkenntnis, die auf Grund systematischer Erklärung, logischen Beweises und breiter Dokumentation zur Verallgemeinerung in exakten Begriffen zielt, ist allerdings die künstlerische, wie es z. B. Antonín Sychra in seiner Definition zum Ausdruck bringt, eine Erkenntnis der Wirklichkeit in Form künstlerischer Bilder, oder nach Mirko Novák in Form künstlerischer Artefakte.³⁶

Dabei ist man aber keineswegs auf die gesamte Wirklichkeit bedacht. „Das spezifische Objekt der Kunst“, beweist der sowjetische Ästhetiker Burow, „ist das menschliche Leben – genauer der gesellschaftliche Mensch als lebendige Einheit des Gesellschaftlichen und des Persönlichen, als Einheit, wie sie ihm seinem ganzen objektiven menschlichen Wesen nach eigen ist. Dieser Gegenstand ist für die Kunst Erkenntnisgegenstand, und dadurch unterscheidet er sich von den anderen Objekten, die nur von der Seite gestaltet werden, von der aus sie das menschliche Leben charakterisieren können, das heißt von der aus sie zur Erkenntnis und zur Enttöhlung seiner wesentlichen Seiten beitragen können.“³⁷

³⁴ Mirko Novák, *Otázky estetiky v přítomnosti i minulosti* (Die Fragen der Ästhetik in der Gegenwart und in der Vergangenheit), SPN, Praha 1963, S. 46.

³⁵ *Ibidem*, S. 48.

³⁶ Mirko Novák, *Od skutečnosti k umění* (Von der Wirklichkeit zur Kunst), NČVU, Praha 1965, S. 52 ff.

³⁷ A. I. Burow, *Das ästhetische Wesen der Kunst*, Dietz Verlag, Berlin 1958, S. 159.

In dieser Sphäre – in der Sphäre des menschlichen Lebens, seiner Ideale und Modelle sowie der zwischenmenschlichen Beziehungen – kann dann die Kunst mittels ihrer Erkenntnismethode sehr oft die Wirklichkeit tiefer durchdringen und komplexer sehen, als es manchmal der Wissenschaft gelingt. „Durch das unmittelbare Anschauen, durch den scharfen Lebensblick sowie durch die die Erfahrungen der Praxis in ihrer totalen Verwickeltheit, Konkretheit und Subjektivität festhaltende Typisierung ist die Kunst imstande, die Wahrheit früher und getreuer als die Wissenschaft festzuhalten, besonders in den Fällen, wo die synthetische Erkenntnis noch nicht vollständig ist, wo die Einheit und Übereinstimmung der theoretischen und praktischen Idee nicht erreicht wurde. Wissenschaftlich, theoretisch exakt könnte diese Wahrheit in so einem Fall auch der Künstler selbst nicht formulieren, weil ihm im gegebenen Augenblick zu einer solchen Verallgemeinerung noch manche Kenntnisse fehlen. Aber in seiner getreuen Darstellung der Realität wird diese Wahrheit nichtsdestoweniger begriffen, auch wenn in einer rein empirischen und nicht exakt wissenschaftlichen Form.“³⁸

Mit der Erkenntnisfunktion der Kunst hängt auch ihre ethische Funktion eng zusammen. Je nach den Möglichkeiten ihrer Gattungen, Formen und Genres widerspiegeln die Kunstwerke oft die Sphäre der sittlichen Erscheinungen, Beziehungen und Werte und bieten manchmal ein Bild oder sogar eine Lösung ethischer Konflikte dar und wirken somit – sei es die Absicht des Autors oder nicht – bei der Gestaltung der sittlichen Vorstellungen und Ideale der Jugendlichen mit. In den verschiedenen Kunstrichtungen und -schulen sowie bei verschiedenen Autoren nimmt gewiß auch der ethische Aspekt verschiedene Formen an, aber seit der Antike tritt er immer wieder und sogar bei den Spitzenkunstwerken in den Vordergrund. Wenn wir von der ethischen Funktion der Kunst sprechen, liegt uns allerdings kein sittliches Belehren oder Moralisieren, sondern jenes wichtige Moment im Sinn, das zum Beispiel Ernst Fischer hervorhebt, wenn er sagt, daß die Kunst ein unentbehrliches Mittel der Zusammenfügung des Individuums mit dem Ganzen, seiner unendlichen Vergesellschaftung sowie seines Anteils an den Ergebnissen, Erfahrungen und Ideen des ganzen Menschengeschlechts darstellt.³⁹

In der Entwicklung der Kunst wurde nach Fischer die ursprüngliche magische Funktion durch eine andere ausgedrückt, und zwar durch die Funktion, die die gesellschaftlichen Zusammenhänge entdecken, den Menschen in einer immer unübersichtlicher werdenden Gesellschaft orientieren und ihm die gesellschaftliche Wirklichkeit kennenlernen und ändern helfen soll.⁴⁰ Kunst ist nie wissenschaftliche Beschreibung; ihre Funktion ist es immer, den Menschen als ein Ganzes zu fassen, ihm die Fähigkeit zu geben, sich mit anderen Menschen zu identifizieren und sich das zu eigen zu machen, was er nicht ist und was er dennoch sein kann.⁴¹

³⁸ Antonín Sychra, *Estetika Dvořákovy symfonické tvorby* (Die Ästhetik von Dvořáks symphonischem Schaffen), SNKLHU, Praha 1959, S. 169 ff.

³⁹ Ernst Fischer, *O nezbytnosti umění* (Von der Notwendigkeit der Kunst), Svoboda, Praha 1967, S. 8.

⁴⁰ *Ibidem*, S. 13 ff.

⁴¹ *Ibidem*, S. 14.

Überzeugend zeigt Fischer in diesen Formulierungen die Einheit der Erkenntnis- und der ethischen Funktion der Kunst, die in ihrer Wirkung nicht nur die Wirklichkeit enthüllt, sondern vor allem die Einstellung und die Tätigkeit des Individuums aktiviert.

Eine bedeutungsvolle Funktion des Kunstwerks stellt seine ästhetische Funktion dar, auf die in der tschechischen Ästhetik zum Beispiel Jan Mukařovský seine Aufmerksamkeit gerichtet hat. Mukařovský bestreitet keineswegs die zahlreichen außerästhetischen Funktionen der Kunst (sei es die Erkenntnisfunktion oder die politische, die sittliche oder die soziale Funktion), die in einer bestimmten Situation sogar überwiegen können. „Sofern aber das Kunstwerk eben als eine künstlerische Schöpfung wahrgenommen wird, ist die Endsynthese der Funktionen durch die ästhetische Funktion dermaßen gefärbt, daß sich auch eine überwiegende außerästhetische Funktion als ein ästhetisches Faktum, als ein Faktor des künstlerischen Aufbaus des Werkes zeigt.“⁴² Ein Kunstwerk als Ergebnis eines anspruchsvollen Schöpfungsprozesses enthüllt dem Individuum eine ausgedehnte und sich immer bereichernde Palette mannigfaltiger Ausdrucksmittel und Kompositionsprinzipien, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Kunstsphäre eine gewisse allgemeine Geltung haben und den Menschen gegenüber den Schönheitsgesetzen sowie der Schöpfung in ihrem Geiste empfindlicher machen (wir haben solche Momente, wie z. B. das Formgefühl, das Maß, die Proportionalität, die Harmonie, den Kontrast, die Gradation usw. im Sinn). Diese Funktion der Kunst wird nicht immer genügend geschätzt, besonders in der pädagogischen Praxis; soweit wir jedoch einen wirklich ästhetischen Zutritt des Individuums zur gesamten Lebenssphäre erreichen wollen, ist sie von außerordentlicher Bedeutung.

Durch die bisher erwähnten Funktionen ist aber die Rolle der Kunst in der Gesellschaft sowie im Leben des Individuums noch nicht erschöpft. Mit voller Berechtigung wird manchmal die emotionale Funktion der Kunst hervorgehoben, die im Gegensatz zum wissenschaftlichen und technischen Rationalismus der heutigen Welt in das Leben des Individuums ein wichtiges Gefühlselement hineinbringt, ihm tiefe emotionale Erlebnisse möglich macht und seine Gefühlssphäre entfaltet. Immer mehr interessieren sich die Ärzte für die therapeutische Funktion der Kunst (für die Artetherapie), die in einigen Formen und Genres imstande ist, den Lebensoptimismus des Patienten zu stärken, sei es in Form einer Kunstrezeption oder einer aktiven schöpferischen Kunsttätigkeit. Diese sowie weitere gesellschaftlichen Funktionen der Kunst zeigen in genügendem Maße, warum dieses Mittel auch in der ästhetischen Erziehung immer wieder in den Vordergrund gestellt wird und das größte Interesse der Theoretiker der ästhetischen Erziehung erweckt.

Die Kunst hat schon in der antiken ästhetisch-erzieherischen Konzeption ihre feste Stelle gehabt und seit dieser Periode wurde sie aus der Erziehungsarbeit nie völlig ausgeschlossen, auch wenn der Kunst und Schönheit günstigere Etappen von solchen abgelöst wurden, die sie bis

⁴² Jan Mukařovský, *Kapitoly z české poetiky* (Kapitel aus der tschechischen Poetik), Praha 1948, S. 39.

an den Rand des pädagogischen Strebens stellen (sei es des religiösen und ideellen Puritanismus oder des wissenschaftlich-technischen Rationalismus wegen). Verschiedenartig war auch die Rolle der einzelnen Künste in der ästhetisch-erzieherischen Praxis und mit der Entstehung neuer Kunstgattungen entstand allmählich das Problem, wie auch diese in die ästhetische Erziehung der Jugend einzugliedern wären.

Als Mittel der ästhetischen Erziehung muß man sowohl die eigentlichen Kunstwerke, als auch die reproduktiven und produktiven Kunsttätigkeiten in Betracht ziehen. Bei einer Konzeption der künstlerischen Erziehung, die als Grundbestandteil der ästhetischen Erziehung einerseits in speziellen Kunstfächern realisiert wird, andererseits die ganze Schul- sowie außerschulische Erziehungsarbeit durchdringen soll, wird immer wieder über einige Hauptfragen diskutiert, so zum Beispiel über die Beziehung zwischen den modernen und älteren Kunstwerken, -richtungen und Autoren in bezug auf die Zielsetzungen und Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung der Jugend,⁴³ über die Beziehung zwischen der National- und Weltkunst⁴⁴ sowie über die Rolle des Studiums der Kunsttheorie und -geschichte vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung aus.⁴⁵

Auch die Proportionen zwischen dem Kennenlernen einzelner Kunstwerke und der Entfaltung eigener künstlerischer Tätigkeiten sind bei weitem nicht gelöst. Wenn in der Literaturerziehung der rezeptive Zutritt (die Erziehung zum adäquaten Wahrnehmen, Erleben, Begreifen und Einschätzen der Kunstwerke) traditionell überwog und in der Weiterentwicklung es zweckmäßig sein wird, die aktiven Komponenten der literarischerzieherischen Arbeit zu stärken (sowohl die reproduktiven – die künstlerische Rezitation und Deklamation, als auch die produktiven – den künstlerischen Stil und die rhetorische Erudition),⁴⁶ dann hat in der Kunst- und in der Musikerziehung, die vornehmlich auf der aktiven Basis traditionell entwickelt sind (Zeichnen, Malen, Modellieren, Gesang, Instrumentalspiel), die moderne Reproduktionstechnik eine nie dagewesene Entfaltung auch der rezeptiven Komponente in Form der Gespräche über Kunst⁴⁷ und des Musikhörens möglich gemacht, in denen die Ideen

⁴³ Vgl. z. B. die Diskussion über die Bedeutung der modernen Literatur in der literarischen Erziehung im Artikel Zdena Veselás „Některé problémy literární výchovy na stránkách časopisů socialistických zemí“ (Einige Probleme der Literaturerziehung in Zeitschriften der sozialistischen Länder), Český jazyk a literatura XVII/5, 1966–1967, S. 223–230.

⁴⁴ Diese Beziehung ist in allen Komponenten der ästhetischen Erziehung nicht dieselbe. In der Literaturerziehung, die mit dem Unterricht in der Muttersprache eng verbunden ist, überwiegt die Nationalliteratur traditionell. In der Musik- und Kunsterziehung entwickeln sich die Proportionen umgekehrt zugunsten der Weltkunst.

⁴⁵ Vgl. z. B.: Svatopluk Cenek, *Teorie literatury v literární výchově* (Die Theorie der Literatur in der literarischen Erziehung), SPN, Praha 1966.

⁴⁶ Die rhetorische Erudition betonte z. B. Otokar Chlup in seinem Werk „*Středoškolská didaktika*“ (Didaktik der Oberschule), Nové školy, Brno 1935, S. 199 ff.

⁴⁷ Die Konzeption dieser Gespräche in der tschechoslowakischen Schule haben Jaromír Uždil und Igor Zhoř in ihrem Werk „*Výtvarné umění ve výchově mládeže*“ (Die bildende Kunst in der Erziehung der Jugend) tiefgreifend analysiert. Von ähnlichen sowjetischen Bestrebungen zeugt z. B. die Schrift:

А. Я. Гавриков и кол.: *Методика преподавания бесед по искусству*, Просвещение, Москва – Ленинград 1965.

Lichtwarks, Hostinskýs oder Helferts im breiten Maß in Erfüllung zu gehen beginnen.

In den Vordergrund gelangt auch die synthetische Konzeption der künstlerischen Erziehung, die bestrebt ist, im Erziehungsprozeß verschiedene Kunstgattungen zusammenzubringen (z. B. die Literatur mit der bildenden Kunst und der Musik), und auch die Entfaltung der musikalischen Bewegungserziehung,⁴⁸ wie sie sich schon Dalcroze am Anfang unseres Jahrhunderts vorstellte, ist mit offenen Armen zu begrüßen. Was aber heutzutage besondere Aufmerksamkeit verdient, ist die Tatsache, daß sich immer mehr auch die Theatererziehung (sowohl in Form unmittelbaren Anteils an Theatervorstellungen, als auch in Form des Kennenlernens der Eigenarten des Theaters und der Schauspieleraktivität)⁴⁹ und die Filmerziehung in die ästhetische Erziehung in der Schule und außerhalb der Schule eingliedern. Auch die letztere, auch wenn sie heute ihre Hauptaufgabe in der Erziehung des Filmzuschauers erblickt,⁵⁰ besitzt ihr aktives Pendant im künstlerischen Photographieren und im Amateurfilm. Die Sphäre der Kunst, die sich dauernd erweitert und hinsichtlich des Inhalts sowie der Form und des Genres bereichert, stellt somit eine unerschöpfliche Quelle ästhetisch-erzieherischer Möglichkeiten dar und es wird zur ständigen Aufgabe der Pädagogik, diese Möglichkeiten in enger Zusammenarbeit mit der Ästhetik, den Kunstwissenschaften, den schöpferischen Künstlern sowie mit der ganzen Öffentlichkeit im breiten Maß ins Leben zu setzen.

Neben der Kunst bildet das *Milieu* das zweite Grundmittel der ästhetischen Erziehung. In der pädagogischen Theorie wird das Milieu manchmal als ein einseitig wirkender Faktor verstanden, dem sich das Individuum mehr oder weniger unterwirft und dem es oftmals sogar unterliegt. Von diesem Gesichtspunkt aus wird es oft in Gegensatz zur zielbewußten und planmäßigen Erziehung gestellt, die das Individuum aktiviert und zu bestimmten Zielpunkten führt. In unserer Auffassung des Milieus möchten wir über diese deterministische Konzeption hinausgehen. Auch wenn man nicht leugnen kann, daß der Komplex der unzähligen ästhetischen Impulse eines gegebenen Milieus einen ziemlich großen Druck auf die Vorstellungen, Gedanken, Gefühle sowie Einstellungen des Individuums ausübt, fassen wir die Wirkung dieses Milieus als eine stetige Interaktion zwischen seinen Bedingungen und dem Menschen auf, der sich ihrer allmählich bewußt wird und sie im Sinne gewisser Ziele absichtlich ändert. So ein Zutritt ermöglicht uns, auch das Milieu als einen aktivierenden Faktor in der ästhetischen Erziehung zu

⁴⁸ Vgl. z. B. die Arbeit von Věra Mišurcová „Hry se zpěvem“ (Spiele mit Gesang), SPN, Praha 1958, wo sie die Spiele mit Gesang als Mittel der ästhetischen Erziehung der Kinder eingehend analysiert.

⁴⁹ Vgl. z. B.: Fritz P. Werner, *Das Drama im Unterricht*, Volk und Wissen, Berlin 1963.

⁵⁰ Vgl. z. B.: J. M. L. Peters, *L'éducation cinématographique*, UNESCO 1961. — In der ČSSR beschäftigt sich mit der Filmerziehung die Studie von Miroslav Liška u. a. „Umělecký film ve výchovně vzdělávací práci na jednotné škole“ (Der künstlerische Film in der Bildungs- und Erziehungsarbeit auf der Einheitsschule), SPN, Praha 1953.

sehen und ihm infolgedessen eine wesentlich größere Aufmerksamkeit zu widmen, als es oft in der Praxis der Fall ist.

Der Begriff Milieu umfaßt einen sehr umfangreichen Komplex von Faktoren, die es weder zu analysieren noch zu systematisieren leicht ist. Soweit wir es versuchen, sind wir uns dieser Schwierigkeiten sowie der vereinfachenden Natur jeder Klassifizierung voll bewußt, ohne die sich aber auf der anderen Seite jedwede tiefgreifende wissenschaftliche Analyse eines so komplexen Problems, wie es die Frage des Milieus in der Erziehung darstellt, höchst mühsam zeigt.

Denken wir über das Milieu in der ästhetischen Erziehung nach, können wir im wesentlichen drei große Sphären unterscheiden: das Natur-, das Gesellschafts- und das pädagogische Milieu. Die Grenzen zwischen ihnen sind selbstverständlich nicht streng ausgeprägt. Das heutige Naturmilieu stellt nicht mehr jene Elementarbedingungen dar, in die der Mensch vor Jahrtausenden situiert wurde und gegen die er alltäglich unerbittlichen Kampf führen mußte. Auf jedem Schritt und Tritt trägt die heutige Natur umgekehrt Spuren absichtlicher menschlicher Eingriffe und kommt dadurch in eine immer engere Berührung mit dem planmäßig gestalteten gesellschaftlichen Lebensmilieu. Auch die Unterscheidung des gesellschaftlichen und des pädagogischen Milieus hat nur einen Hilfscharakter und wir haben dabei vor allem den Grad seiner absichtlichen pädagogischen Adaptierung im Sinn, die bei dem heutigen pädagogischen Milieu wesentlich höher ist als bei dem heutigen Gesellschaftsmilieu (in das allerdings langsam aber bestimmt die pädagogischen Intentionen eindringen und eindringen werden).

Das *Naturmilieu* wird als Faktor der ästhetischen Erziehung oft nur am Rande und häufig eher theoretisch als in der alltäglichen ästhetisch-erzieherischen Praxis in Betracht gezogen. Es ist verwunderlich, daß die Natur, die einzelnen Künsten eine tiefe Inspirationsquelle bietet und deren romantische sowie intime Schönheit sowohl in der Volkskunst als auch in den Werken hervorragender Meister ihren Ausdruck findet, in manchen Systemen der ästhetischen Erziehung nur auf eine Randstelle gelangt. Die Ästhetik der Naturformen, der Farben, der Klänge sowie der komplexen Erlebnisse vom Aufenthalt in der freien Natur ist ein Faktor, der von frühester Jugend auf die ganze Erziehungsarbeit durchdringen sollte. Die ästhetische Empfindlichkeit in der Sphäre des Naturschönen könnte auch dabei behilflich sein, den einseitig utilitaristischen Zutritt des Menschen zur Natur zu überwinden, der immer mehr in ihrer unverantwortlichen Exploitation und Devastation zum Ausdruck kommt.

Eine ausgedehnte Gesamtheit ästhetisch-erzieherischer Impulse stellt das *Gesellschaftsmilieu* dar, in dem die Jugend lebt. Es geht in erster Reihe um den ästhetischen Wert des architektonischen Milieus, um das Ästhetische der Städte, Siedlungen, Gebäude, Parks, Kulturinstitutionen (wie der Theater, Kino- und Konzertsäle, Galerien, Museen), Arbeitsplätze, Betriebe und Büros, Geschäfte usw. Dieser Umkreis von Phänomenen stand bisher mehr oder weniger außerhalb des Gebiets der pädagogischen Wissenschaft und stellte die Interessenssphäre der Architekten, Ingenieure, Ärzte, Ästhetiker und Theoretiker des Lebensmilieus

dar. Unserer Meinung nach hat aber auch diese Problematik ihre pädagogischen Aspekte und man darf sie in der Pädagogik weiterhin nicht außer acht lassen, und zwar schon deshalb nicht, weil das architektonische Milieu das intentionale ästhetisch-erzieherische Streben der Schulen positiv oder umgekehrt negativ beeinflusst. Der bisherige Zugang zu dieser Sphäre war sowohl in der pädagogischen Theorie als auch in der Erziehungspraxis vorwiegend rezeptiv: Man nahm die Impulse auf, die das architektonische Milieu bietet, und nutzte sie zu Erziehungszielen aus. Weiterhin wird es aber nötig sein, daß die pädagogische Theorie die erzieherische Funktion des architektonischen Milieus enthüllt und von ihrem Standpunkt aus neben den anderen Fächern pädagogische Anforderungen an dieses Milieu formuliert und in der Praxis durchsetzt.

Ein bedeutendes Element des Gesellschaftsmilieus vom Gesichtspunkt der ästhetischen Erziehung ist auch seine moralische Atmosphäre, die sich vor allem in dem Niveau der zwischenmenschlichen Beziehungen äußert. Soll die ästhetische Erziehung nicht ihre Wirkung verfehlen, muß man für sie im moralischen Makro- und Mikroklima der Gesellschaft günstiges Hinterland schaffen. Die bedeutsamen Gedanken Makarenkos über die Ästhetik der Disziplin und des Kollektivs⁵¹ haben eine tiefere gesellschaftliche Bedeutung und Tragweite und betreffen bei weitem nicht nur die geschlossenen Schulbedingungen. Das ästhetische Niveau der zwischenmenschlichen Beziehungen in der Gesellschaft, die Gewohnheiten eines verantwortlichen, disziplinierten und höflichen als eines auch ästhetisch wertvollen Handelns bilden eine der Hauptvoraussetzungen der Integrierung der ästhetischen und der sittlichen Erziehung in der modernen Gesellschaft.

Zu den untrennbaren Faktoren des gesellschaftlichen Milieus, die auch auf die ästhetischen Einstellungen der Jugend sowie der Erwachsenen Einfluß ausüben, muß man zweifellos auch die Massenkommunikationsmittel (Tagespresse, Kultur- und Unterhaltungszeitschriften, Rundfunk und Fernsehen) zählen. Auch wenn ihre Funktion vielseitig ist (Informations-, Popularisations-, Unterhaltungsfunktion u. ä. m.) und sie in zahlreiche andere Sphären eingreifen, kann man ihre ästhetisch-erzieherische Rolle nicht ganz außer acht lassen, besonders wenn sich manche Formen ihrer Arbeit unmittelbar und intentional in das ästhetisch-erzieherische Streben eingliedern, wie zum Beispiel in Form der ästhetisch-erzieherischen Kunstprogramme, der Gespräche über künstlerische und ästhetische Probleme, der Reportagen, Kritiken, Rezensionen oder Nachrichten. Es existiert aber auch eine allgemeinästhetische Seite all dieser Äußerungen der Massenkommunikationsmittel, wie z. B. die Ästhetik einzelner Programme, die Sprach- und Bildkultur, die graphische Ausstattung, die Kultur des Auftretens der Rundfunk- und Fernsehsprecher usw., die ihre Wirkung bei den Lesern, Zuhörern oder Zuschauern besitzt und bei der Gestaltung ihrer ästhetischen Einstellungen zur Realität nicht ohne Nachklang bleibt.

Von dem Natur- und Gesellschaftsmilieu als Faktoren der ästhetischen

⁵¹ Eine Detailanalyse dieser Problematik bringen wir in der Arbeit „Die ästhetische Erziehung der Jugend I“, S. 54 ff.

Erziehung kann man das *pädagogische Milieu* unterscheiden, d. h. das Milieu der Erziehungsinstitutionen (der Schulen, der außerschulischen Einrichtungen und einigermaßen auch der Familie), wo die ästhetische Adaptierung zum Bestandteil der komplexen pädagogischen Adaptierung hinsichtlich der gewählten und planmäßig verfolgten Erziehungsziele wird. In diese Sphäre kann man vor allem die Adaptierung der pädagogischen Institutionen – des Gebäudes und seiner Umgebung, der Korridore, der Klassen- und Arbeitszimmer, des Direktionsbüros, des Konferenzraums und der Lehrerkabinette, des Schulgartens und des Spielplatzes, der Räume für Körpererziehung usw., d. h. das Architektonische im breitesten Maß als Lebensmilieu der Schule einbeziehen. Die Schüler verbringen allerdings in der Schule die Zeit nicht nur im Sinne einer rezeptiven Konsumation, sondern – was pädagogisch wichtig ist – sie nehmen im gewissen Maß auch an der Gestaltung dieses ästhetischen Schulumilieus teil.

Das pädagogische Milieu ist jedoch nicht nur ein architektonisches Problem. Zu seinen untrennbaren Komponenten gehört unserer Ansicht nach auch die pädagogische Atmosphäre, die durch das Kollektiv der Pädagogen und den Stil ihrer Arbeit sowie durch die Gesamtheit der verschiedensten pädagogischen Mittel materieller als auch methodischer Natur geschaffen wird. Mit der Frage des Profils des Pädagogen vom Standpunkt der ästhetischen Erziehung aus haben wir uns in einem der vorhergehenden Kapitel eingehend befaßt. In der pädagogischen Arbeit entscheidet aber nicht nur das individuelle Profil der pädagogischen Persönlichkeit, auch wenn darin unserer Meinung nach der Schwerpunkt des erzieherischen Wirkens liegt, sondern auch die gesamte pädagogische Atmosphäre, die das Kollektiv der Pädagogen als Ganzes durch seinen Stil der Bildungs- und Erziehungsarbeit, durch sein Auftreten und Handeln schafft. Analog wie wir darauf bei der Analyse des gesellschaftlichen Milieus aufmerksam gemacht haben, hat auch das pädagogische Milieu immer seine Moralatmosphäre, die ohne ihren ästhetischen Aspekt undenkbar ist. Wir müssen nur den obenerwähnten Gedanken wiederholen, daß wir das ästhetische Niveau der zwischenmenschlichen Beziehungen in der pädagogischen Institution, das Milieu verantwortlicher, disziplinierter und höflicher interpersonaler Beziehungen (der Pädagogen untereinander, zwischen den Pädagogen und den Schülern sowie der Schüler untereinander) als eine bedeutende Voraussetzung für die Ästhetisierung der Persönlichkeit des Schülers auffassen.

Der ästhetische Aspekt tritt auch bei den materiellen Mitteln der pädagogischen Arbeit, wie bei den Lehrbüchern, Hilfsmitteln aller Art oder beim Spielzeug immer mehr in den Vordergrund. An dieses Material werden viele Forderungen hinsichtlich seiner ideellen, inhaltlichen sowie formalen Seite gestellt, und zwar sowohl seitens der Allgemeinpädagogen, Didaktiker und Methodiker, als auch seitens der Spezialisten einzelner Wissenschaftsfächer, der Psychologen, Ärzte und Ökonomen. Es ist gewiß richtig, sich darum zu bemühen, daß sich seine ideale Konzeption und die sorgfältige Auswahl seines entsprechenden Inhalts, sein didaktisches Niveau, das vor allem durch das Respektieren der didaktischen Prinzipien gegeben ist, sowie die ökonomische Berücksichtigung

der Kostspieligkeit und der Effektivität vertiefen. Uns interessiert aber besonders der Umstand, daß die ästhetischen Gesichtspunkte bei der Herstellung all dieser Mittel (Bücher, Bilderkomplexe, Apparate, Einrichtungen, auch Spielzeug) eine immer größere Rolle spielen, und zwar gleichgültig ob es um die eigene Konzeption oder um die Wahl des Materials, um Form, Farbe, graphische Ausstattung, den künstlerischen Wert der Bilder, Zeichnungen und Reproduktionen geht. Ohne diese Ästhetik der materiellen Mittel der pädagogischen Arbeit wird auch die architektonische Ästhetik der pädagogischen Institutionen sowie die Ästhetisierung ihrer pädagogischen Atmosphäre wenig wirksam.

Aber auch damit ist die Problematik der Ästhetik des pädagogischen Milieus noch nicht erschöpft. Auch bei den einzelnen Methoden der Bildungs- und Erziehungsarbeit kann man neben anderen auch ästhetische Aspekte finden. Bei dem Vortrag, dem Gespräch, der Arbeit mit dem Buch, auf der Exkursion oder der Laboratoriums- und der produktiven Arbeit kann man neben ihrer ideellen und inhaltlichen Adäquatheit, Zweckmäßigkeit und Effektivität auch solche Merkmale, wie Proportionalität, wechselseitige Verbindung, Kontrast, Gradation oder Emotivität unterscheiden und das alles ist auch zweifellos von ästhetischem Wert. Die Ansichten vieler pädagogischen Denker wie Uschinski oder Tolstoi über die Pädagogik als Kunst sind von diesem Gesichtspunkt aus ganz berechtigt. Neben der Kenntnis der pädagogischen Theorie erfordert die Praxis, daß der Pädagoge auch der Technik der Erziehungsarbeit mächtig wird, ähnlich wie die Kunstgeschichte ohne die Kenntnis der Kunsttechnik dem künstlerischen Schaffen wenig Nutzen bringt. Analog wie in der Kunst genügt auch in der Pädagogik das Beherrschen der Bildungs- und Erziehungstechnik bei weitem nicht. Das Geltendmachen einzelner Elemente der pädagogischen Technik — das, was man als „Komposition des pädagogischen Aktes“ bezeichnen kann — stellt einen unwiederholbaren schöpferischen Prozeß dar, in dem außer anderem auch ästhetische Kriterien zur Geltung kommen.

Im schöpferischen pädagogischen Prozeß ist es nötig, die Forderungen passend zu motivieren, die Schüler für sie zu interessieren, mit Beispielen, Mustern, Erklärungen sowie mit Anregungen und Verweisen entsprechend zu operieren, die Wirkung der pädagogischen Arbeit nicht mit ungeeigneten Mitteln stumpf zu machen und Sinn für Maß, Proportion und Gradation der gesamten pädagogischen Tätigkeit zu haben, was alles von vielen Aspekten aus eben den künstlerischen Schaffensprozeß frappant in Erinnerung bringt. „Schön zu unterrichten“ und „schön zu erziehen“ bedeutet doch nicht, das System und die Effektivität der pädagogischen Arbeit in Abrede zu stellen, sondern die Kriterien, die Formen und die Methoden dieser Arbeit harmonisieren zu können. Hier ist unserer Ansicht nach auch der Schlüssel zu jener freudigen pädagogischen Arbeit zu suchen, über die Komenský oder Spencer begeistert nachdenken.⁵² Es ist selbstverständlich, daß eine solche Art der pädago-

⁵² Jan Ámos Komenský, *Analytická didaktika (Analytische Didaktik)*, SN, Praha 1947. — Herbert Spencer, *Výchova rozumová, mravní a tělesná (Die geistige, sittliche und körperliche Erziehung)*, Rohlíček a Sievers, Praha 1878.

gischen Arbeit eine höchst integrierte, allseitig kultivierte und für die Einheit des Inhalts und der Form empfindliche Persönlichkeit des Pädagogen voraussetzt. Sie war und wird noch lange eher ein Ideal bleiben als ein in der Praxis realisiertes pädagogisches Modell.

Den dritten Hauptumkreis der Mittel der ästhetischen Erziehung stellen die *Arbeit und andere Tätigkeiten* (vor allem Spiel und Sport) dar. Die *Arbeit*, und zwar in allen ihren Modellen (die physische und die psychische, die Leit- und die Leistungsarbeit) und auf allen Gebieten (d. h. die wissenschaftliche, die technische, die Arbeit in Industrie und Landwirtschaft, die Arbeit in verschiedenen Diensten usw.) wird zur Grundschöpferin materieller und geistiger Gesellschaftswerte verschiedenartiger Natur und die Erziehung der Einstellungen zur Arbeit sowie auch die Allgemein- und Fachvorbereitung für die Arbeit werden immer mehr zum Kern der modernen Pädagogik.

Die ästhetischen Aspekte des Arbeitsprozesses waren und sind allerdings nicht immer klar und bisher hat die Gesellschaft in ihrem Zutritt zur Arbeit häufig vorwiegend nur auf ihr Ökonomisches (wie auf ihre Effektivität und Produktivität), Technisches (auf ihre Technologie und auf die Ausnutzung der technischen Mittel und der Arbeitskraft) und Hygienisches (auf die Sicherheit und Hygiene der Arbeit) geachtet. Erst die letzten Jahrzehnte stellen auch ihre psychologischen und soziologischen Aspekte in den Vordergrund, oft aber vor allem wieder aus ökonomischen Gründen. Eine entscheidende Bedeutung für die richtige Einschätzung auch der ästhetischen Seite des Arbeitsprozesses hat zweifellos eine neue Einstellung der Gesellschaft zur Arbeit, die zu einem der charakteristischen Züge eben der sozialistischen Gesellschaft wird.

„Der Inhalt, der Charakter, der Sinn sowie die Bedeutung der Arbeit wird im Leben der Menschen der sozialistischen Gesellschaft wesentlich geändert“, schreiben die sowjetischen Ästhetiker Owsjannikow und Strukow. „Im Vergleich mit dem Kapitalismus erhöht die neue Gesellschaft unermesslich die Möglichkeiten des Schaffens nach den Gesetzen der Schönheit. Die schöpferische Arbeit wird den breiten Massen der Werktätigen zugänglich. Der Mensch bemüht sich, seine Fähigkeiten in der schöpferischen Arbeit zu realisieren und der Gesellschaft Nutzen zu bringen. Dieser Umstand bedingt auch den Einzug der Ästhetik in die Arbeitssphäre und macht das Problem der Verbindung der Arbeit mit der Schönheit aktuell.“⁵³

Es entsteht die Frage, wo in der Arbeitssphäre die ästhetischen Kriterien zur Geltung kommen können. Evident zeigt sich ihre Anwendung in der Ästhetik des eigentlichen Ergebnisses der Arbeitstätigkeit (in der Ästhetik eines technischen Werkes, eines Erzeugnisses, einer wissenschaftlichen Arbeit usw.). Hier hat das ästhetische Moment ein unmittelbar ökonomisches Ergebnis, das sich in der Verkaufsmöglichkeit der gegebenen Ware, in ihrer Geltendmachung in der Konkurrenz und in der Nachfrage nach ihr projiziert. Lange stand die Ästhetik des Arbeitsmilieus, und zwar des Betriebes und der Werkstätte im ganzen, der Maschinen und Einrichtungen sowie des Arbeitsplatzes jedes Arbeiten-

⁵³ М. Ф. Овсянников и кол., Эстетика, ИПЛ, Москва 1966, с. 8 ид.

den am Rande der Aufmerksamkeit. Das heutige erhöhte Interesse für diese Frage ist einerseits wieder ökonomisch bedingt (die Psychologie und die Soziologie der Arbeit zeigen eine ziemlich große Korrelation zwischen der ästhetischen Adaptierung des Arbeitsortes und der Arbeitseffektivität⁵⁴), andererseits aber auch human begründet. Der Mensch verbringt auf dem Arbeitsort einen großen Teil seines Lebens und hat deshalb ein volles Recht darauf, ihn glücklich zu durchleben, was unter anderem ohne ein gewisses ästhetisches Niveau des Arbeitsplatzes unmöglich ist. Zu der Ästhetik des Arbeitsmilieus sowie jedes gesellschaftlichen Milieus überhaupt gehört allerdings unbedingt auch die Ästhetik der zwischenmenschlichen Beziehungen auf dem Arbeitsplatz, die, wie es wieder die Arbeitspsychologie enthüllt, die destruktive Wirkung der Konfliktsituationen überwinden kann.

Neben der Ästhetik der Arbeitsergebnisse und des Arbeitsmilieus interessiert sich die Pädagogik auch für die Ästhetik des eigentlichen Arbeitsprozesses. „Es geht darum, daß wir bei unserem ununterbrochenen Kontakt mit dem Materiellen und in unseren wechselseitigen Beziehungen am glücklichsten sein und das Gefühl der Schönheit und der inneren Befriedigung erleben sollten“, schreibt der tschechische Ästhetiker Mirko Novák. „Es handelt sich vor allem um die Freude an unserer befreiten Arbeit, darum, daß selbst der Produktionsprozeß und der Arbeitsakt das Gefühl wesentlichen Geltendmachens der Schaffensfähigkeiten des arbeitenden Menschen wecke und dadurch auch materiell produktiver werde.“⁵⁵

Im Einvernehmen mit dieser Ansicht erblickt František Holešovský das Wesen der ästhetischen Einstellungen zur Arbeit eben in der Freude an der Arbeit und in dem Geltendmachen der schöpferischen Fähigkeiten des Menschen in diesem Prozeß. Es geht ihm vor allem um (a) „die Fähigkeit, den Arbeitsprozeß ästhetisch wahrzunehmen, zu begreifen und zu erleben, (b) ihn ästhetisch einschätzen zu können und (c) um die Geltendmachung und Entfaltung der ästhetischen Qualitäten der Arbeit und ihrer Bedingungen, des Arbeitsergebnisses und des Arbeitsmilieus.“⁵⁶ Als einzelne Äußerungen dieser ästhetischen Einstellung zur Arbeit nennt er „das ästhetische Erlebnis der Arbeit, der Technik dieses Prozesses, der eigenen Fähigkeiten, der Arbeitsergebnisse und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung, weiter die Befriedigung und die Freude an der Arbeit sowie die Sehnsucht, solche Dinge zu gestalten, die ihrem Aussehen, ihrer Qualität und ihrer Eingliederung in der Skala ähnlicher Dinge nach schön sind“.⁵⁷

Aber nicht nur die Arbeit, sondern auch das *Spiel* als die zweite Haupttätigkeit des Menschen hat seine berechnete Stellung im System

⁵⁴ Vgl. z. B.: Heinrich Frieling, Xaver Auer, *Mensch-Farbe-Raum*, Verlag Georg D. W. Callwey, München 1961.

⁵⁵ Mirko Novák, *Otázky estetiky v přítomnosti i minulosti* (Fragen der Ästhetik in der Gegenwart und in der Vergangenheit), S. 10.

⁵⁶ František Holešovský, *K základním otázkám estetického vztahu k práci a k jeho projevům* (Zu Grundfragen der ästhetischen Einstellung zur Arbeit und ihrer Äußerungen), *Pedagogika XIV/2*, 1964, S. 171.

⁵⁷ *Ibidem*, S. 178.

der Mittel der ästhetischen Erziehung, besonders im Vorschul- und frühen Schulalter, wo es gerade die Dominante der Kinderaktivität darstellt. Das Spiel kann man allerdings nicht, wie es manchmal geschieht, nur auf die frühen Altersperioden begrenzen, denn es begleitet in einigen seinen Formen (wie z. B. in der Form der Gesellschafts-, Sport- und Bewegungsspiele) den modernen Menschen sein ganzes Leben lang und wird vielmals zum Gegengewicht der mühsamen, verantwortungsvollen und gesellschaftlich hoch engagierten Arbeitstätigkeit des Individuums. Im Leben des Menschen hat das Spiel eine vielseitige Bedeutung und es steht nicht in unseren Möglichkeiten, in diesem Kontext alle seine Funktionen zu analysieren, ob es sich um seine gnoseologische, ethische, kulturelle oder arbeitsadaptive Rolle sowie um seine Bedeutung in der Entfaltung der Erkenntnis-, Gefühls- und Willensprozesse des Individuums handeln mag oder um seine eudaimonische und Unterhaltungsfunktion.

Es interessiert uns aber vor allem das Problem, wie der ästhetische Aspekt im Spiel zur Geltung kommt und in welchem Sinn also auch das Spiel zum ästhetisch-erzieherischen Faktor werden kann. Unsere Analyse kann zu der vorhergehenden Analyse der ästhetischen Momente der Arbeit analog sein. So wie im Arbeitsprozeß können wir auch in der Sphäre einerseits die Ästhetik der Mittel – d. h. des Spielzeugs, andererseits den ästhetischen Aspekt der Ergebnisse des Spieles und des Spielprozesses unterscheiden. Bei der Ästhetik des Spielzeugs entscheidet sowohl sein Gegenstand und Inhalt, als auch sein Material, seine Form und Farbe sowie seine Manipulationsvoraussetzungen. Viele Spiele führen die Kinder zur Gestaltung verschiedener Materialien (Gebäude, Häuser, Wohnungen, Figuren usw.) und sie setzen sich oft bei der Realisierung ihrer Absichten direkt als Ziel, daß das Ergebnis „schön sein“ muß, d. h. daß es einigen ihren subjektiven ästhetischen Kriterien entsprechen soll. Der ästhetische Aspekt kommt aber auch im eigentlichen Spielprozeß vor, wenn zum Beispiel die Kindertätigkeit eine bestimmte bekannte Tätigkeit der Erwachsenen widerspiegeln soll und der Grad der erreichten Nachahmung und der der Situation entsprechenden Äußerung (die in vielem an die Tätigkeit eines Schauspielers erinnert) in ihnen eine ästhetische Befriedigung erweckt.

Neben der Arbeit und dem Spiel findet sich ein weiterer Umkreis von Tätigkeiten vor, die unter einer richtigen Leitung auch zu einer reichen Quelle ästhetischer Erlebnisse und zum Ziel ästhetischen Strebens eines Individuums werden können. Es geht um *die körpererzieherischen Tätigkeiten* im breitesten Sinn. Viele dieser Tätigkeiten sind mit der Kunst, vor allem mit der Musik (dem Gesang sowie dem Instrumentalspiel) und mit dem Tanz unmittelbar verbunden. Wie z. B. Jan Libenský⁵⁸ zeigt, gibt es viele Sphären, in denen sich die Körpererziehung an den Aufgaben des Ästhetischen beteiligt. Sie strebt die Ästhetik des persönlichen Aussehens der Turnenden und der Adaptierung des körpererzieherischen Milieus an, sie ästhetisiert die Gestalt des Individuums

⁵⁸ Jan Libenský u. a., *Teorie tělesné výchovy* (Theorie der Körpererziehung), SPN, Praha 1966, S. 52 ff.

und pflegt seine Bewegungskultur und bei vielen Sportarten führt sie direkt zu ästhetischen Äußerungen, denn die ästhetische Seite der Leistung wird zu einem wichtigen Element der Bewertung (z. B. bei der Sport- und Kunstgymnastik, der Akrobatik, dem Turmspringen, dem Eiskunstlauf oder beim Bodenturnen und den Massenauftritten). Gleichzeitig sind die Sportauftritte auch eine tiefe Quelle ästhetischer Erlebnisse der Zuschauer, vor allem die Massenauftritte der Turner.

In einer kurzen Übersicht versuchten wir, die Gesamtheit der Mittel der ästhetischen Erziehung der Jugend anzudeuten. Ihre Skala ist mehr als reich und greift fast in alle Sphären des Lebens sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft ein. Wie es sich aus der Analyse ergibt, ist ihre Anwendung bei weitem nicht nur auf die Schule oder Erziehungsinstitution, geschweige denn nur auf ein Lehrfach gebunden. Sie ist durch das aktive Streben der ganzen Gesellschaft sowie durch die Schaffung optimaler gesellschaftlicher Voraussetzungen für die Erfüllung der Ziele der ästhetischen Erziehung bedingt.