

Wissen, kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen

Christian Kammler

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund von bildungspolitischen Programmen wie „Kultur macht stark“ (BMBF) fokussiert der Aufsatz ästhetisches Lernen und die mit diesem verknüpften Wissensformen als grundlegenden Eigenwert menschlicher Existenz und kritisiert eine verkürzte verwertungsorientierte Sicht auf Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen.

1. Einleitung

Kultur macht stark. So jedenfalls lautet die Behauptung in der Titulung des 2013 vom BMBF mit einem Budget von 230 Millionen Euro aufgesetzten Programms „Kultur macht stark – Bündnisse für kulturelle Bildung“ (BMBF 2016, S. 4-6). Doch warum und wofür sollte Kultur stark machen? Für den gezielten Aufbau eines speziellen, gesellschaftlich bedeutsames Wissens (Nowitny 2006, S. 24f.) oder für das Erlernen von „Lebenskunst“, um „*Wege der Teilhabe* und *social inclusion* zu eröffnen?“ (Bockhorst 2011, S. 50) „Nutzt“ es überhaupt, sich mit der Perspektive gesellschaftlicher Verwertbarkeit im Feld der kulturellen Bildung zu bewegen und kann das in der kulturellen Bildung enthaltene ästhetische Lernen der Aneignung von gegenwartsrelevantem Wissen dienen? Oder geht es nicht vielmehr im Sinne Hugo Gaudigs um die werden- de Persönlichkeit (Reble 1979, S. 73) und darum, dass eben jenes ästhetische Lernen im Kontext ästhetischer Erfahrungen für die Bildung des Menschen und seiner Identität (Kirchner, 2006) sowie zur „Weltaneignung“ (Mollenhauer, Grundfragen ästhetischer Bildung 1996, S. 253) unverzichtbar ist?

Hinter diesen dichotomisierenden Fragestellungen verbirgt sich das Problem, welche Formen des Wissens und der Weltaneignung durch kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen erzeugt werden und welche gesellschaftliche Legitimität sie erhalten. Daher wird im Folgenden der Frage nachgegangen, was eigentlich Ästhetisches Lernen heißt, inwiefern es sich von anderen Formen des Wissenserwerbs unterscheidet und was den besonderen Beitrag Ästhetischen Lernens zum Wissenserwerb darstellt.

2. Formen des Wissens und ästhetisches Lernen

Formen des Wissens sind vielfältig und vielfältig klassifizierbar. Eine gängige und weit verbreitete Unterscheidung differenziert Faktenwissen, intellektuelles Wissen, Verfahrenswissen und relationelles Wissen (vgl. Chiessa 2002, S. 130f):

- Das faktische Wissen („know what“) nimmt traditionell in der abschlussorientierten Bildung (Schule) den größten Raum ein: etwa das Wissen um die Zuordnung von Musikern und ihren Werken.
- Das intellektuelle Wissen („know why“) hilft bei der Lösung von Problemen, weil der Anwendende Gesetzmäßigkeiten kennt und dadurch Lösungen generieren kann: etwa die Bildung eines Vierklangs.
- Das „gewusst wie“ („know how“) ist Wissen darum, wie etwas zu tun und zu bewerkstelligen ist. So sind Kompetenzen „Selbstorganisationsdispositionen physischen oder psychischen Handelns. ... Kompetenzen sind folglich handlungsorientiert und primär auf divergent-selbstorganisierte Handlungssituationen bezogen“ (Erpenbeck; Rosenstiel 2003, S. XXIX): etwa die Bewältigung von Lampenfieber bei einem Konzertauftritt.
- Das relationelle Wissen („know who“) bezeichnet das Wissen um die Komplexität der Wissensbasis und das Kennen und Nutzen von Bezügen zwischen Menschen und Feldern: etwa die Verbindung unterschiedlicher Professionen, die zum Beispiel im Rahmen der Aufführung einer Oper Anteil am „Gesamtkunstwerk“ haben.

Über die so bezeichneten Kategorien von gesellschaftlich relevantem Wissen hinaus stellt sich die Frage, ob damit bereits alle, für Mensch und Gesellschaft bedeutsame Wissensformen ausreichend Betrachtung finden. Der Mensch als ein körperlich-leiblich verfasstes Wesen, dessen Bildungsprozesse „immer konkrete und leiblich-affektive, seelisch irgendwie gestimmte Anwesenheit des sich Bildenden“ (Abraham 2013, S. 17) voraussetzen, eignet sich spezifische Formen des Wissens auch und gerade durch das „*sinnliche* Wahrnehmen, Erfahren und Erkennen“ (Fett 2004, S. 83) an. Sie sind das Fundament jener Bildung, die im Sinne von „Bildung als Lebenskompetenz“ gemeint ist, die eine „spezifische Disposition, sich in der Welt zu verorten“ (Fuchs 2006, S. 20) bezeichnet und die in einem „substanziellen Wechselverhältnis von Ich und Welt *steht*, in dem der Mensch sich Welt zueignet und in dieser Zueignung nicht nur auf sich selbst, wiederum auch auf die Welt zurückwirkt, sie so auch mitbildet“ (Euler 2010, S. 131). Die ehemalige Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth führt dies in ihrem Vortrag *Menschenbildungsziele* (Süßmuth 2007, S. 11-18) aus, indem sie feststellt, dass „Wahrnehmung, Ausdrucksformen, Sprachformen ... zu den Potentialen und den Grundbedürfnissen des Menschen gehören“ (ebd. S. 13) und diese sowohl im akademischen Raum wie im Zusammenhang des gesellschaftlichen Zusammenlebens eine zentrale Rolle im Sinne von Wissenserwerb spielen.

3. Ästhetisches Lernen als Teil von Kultureller Bildung

Diese wahrnehmungs-, eindrucks- und ausdrucksbezogenen Formen des Wissens stehen in engem Zusammenhang mit Prozessen ästhetischen Lernens. Ästhetisches Lernen ist „nicht auf künstlerisch-ästhetische Phänomene begrenzt“ (Vorst, Grosser, Eckhardt, Burrichter 2008, S. 8), sondern Ausdruck einer grundlegenden ganzheitlichen Weltaneignung. Ästhetisches Lernen setzt auf die Schulung der Sinne und auf das Lernen mit allen Sinnen. Dabei entwickeln sich Vorstellungskraft und Empfindungen (Wulf 2007, S. 42) und damit auch Phantasie und Kreativität, welche im Sinne von ästhetischer Schaffenskraft angeregt und reflexiv verarbeitet werden.

Ästhetisches Lernen als Aneignung der Welt

„Ästhetische Erfahrung bezieht sich nicht auf Kunsterfahrung, sondern ist ein Modus, Welt und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren.“ (Otto 1994, S. 56-58)

In der Auseinandersetzung mit der Frage des ästhetischen Lernens lässt sich festhalten, dass zunächst die ästhetische Erfahrung den Ausgangspunkt jeglichen ästhetischen Lernens darstellt und dieser sich, wenn auch anders als später dann ausgestaltet, bereits beim Kleinkind vollzieht. Dabei ist die Nähe von Alltagserfahrung und ästhetischer Erfahrung, wie sie von Dewey (Dewey 1988) beschrieben und als wertfrei „um ihrer selbst willen gemacht“ wird, besonders zu betonen (Mattenklott 2004, S. 15). Das Ereignis, dessen Fokussierung und die daraus entstehende Erfahrung werden sinnlich verarbeitet. „Im Aufmerksamwerden auf eine sinnliche Erscheinung, eine Farbe eine Form, einen Klang, eine Körperhaltung wird das Subjekt zugleich seiner eigenen Wahrnehmungsfähigkeit gewahr.“ (Dietrich, Krinninger, Schubert 2012, S. 77)

„Ästhetische Erfahrungen sind (daher) nicht Mittel zum Zweck der Kunsterfahrung, vielmehr kommt ihnen ein Wert an sich zu.“ (Grosser 2008, S. 29) Aus dem neugierig auf die Welt zugehenden Kind, das diese mit allen Sinnen erobert und ganz subjektiv den Geschmack, den Geruch, das, wie sich etwas anfühlt, aussieht oder anhört, für sich selbst interpretiert und eine eigene Aufmerksamkeit entwickelt, wird dann ein durch diese Erfahrungen geprägter Mensch, dessen Wahrnehmung geschärft ist. „Im Sinne einer verstärkten Aufmerksamkeit für bestimmte Phänomene“ (Spinner 2008, S. 31) verfügt er dann über die Möglichkeit, sich selbst, sein Gegenüber oder seine Umwelt anders wahrzunehmen, dies zu reflektieren und sich auf diese Weise die Welt zu eigen zu machen. Das bedeutet auch, dass aus „der sinnlichen Empfindung, die in den Fokus der Aufmerksamkeit tritt und aus der heraus sich ein Spiel mit möglichen Bedeutungen entwickelt, die Sinnestätigkeit zur Sinnfiguration“ wird (Dietrich, Krinninger, Schubert 2012, S. 77). Anders als im Erwachsenenalter, hat das Kleinkind für die sinnlich gemachten Erfahrungen noch keine Deutungsmuster, sondern alle – mit z. B. dem Gegenstand Tür gemachten Erfahrungen – gehören zu diesem Gegenstand: Farbe, Beschaffenheit, Geräusche. Diese erlauben dem Kind einen spielerischen Umgang, seine Eindrücke „frei zu gestalten, zu ordnen und so-

gleich alles wieder in Frage zu stellen“ (ebd., S. 78). Erst später können dann diese ersten Sinnesfigurationen aufgrund von Sozialisationsfaktoren „überformt, begrenzt oder konfrontiert werden“ (ebd.).

Schärfung der Wahrnehmung

Ästhetisches Lernen setzt eine grundsätzliche und gleichzeitig geschärfte Wahrnehmungsfähigkeit voraus. Das „Lernen mit allen Sinnen“ nutzt in den angelegten Lernprozessen nicht nur das ästhetische Moment zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, sondern verbindet „zur wechselseitigen Intensivierung der Sinneseindrücke“ (Spinner, 2008, S. 11) oftmals mehrere unterschiedliche Sinneserfahrungen. Gleichzeitig geschehen auch gerichtet und ungerichtet vielfach synästhetische Effekte in der Kunst wie in der alltäglichen Auseinandersetzung mit der eigenen Umgebung.

Als Beispiel kann hier der „Dunkle Raum“ von Tino Segal (Documenta 13) dienen. Die Besucher_innen, die den „Dunklen Raum“ betraten, waren – bis ihre Augen sich an die Dunkelheit gewöhnt hatten – faktisch „blind“ für das Geschehen, bei dem sich die Tänzer_innen schnipsend, trommelnd und singend im Raum bewegten. Aus dieser Bewegung im Raum entstanden für die Besucher_innen immer neue sinnliche Erfahrungen von Nähe und Ferne zu den durch die Tänzer_innen hervorgerufenen Sinneseindrücken. Dabei wurde ihre Wahrnehmung geschärft und entsprechend der Dauer ihres Aufenthalts gelang es den Besucher_innen immer besser, sich auf das sie umgebende Geschehen einzulassen, Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen, welche Interaktionen im Raum vor sich gingen. Erst jetzt konnten sie Aussage und Inhalt der Performance reflektieren und interpretieren.

Auch im Bereich der Alltagserfahrungen lassen sich leicht Beispiele für die Notwendigkeit einer Schärfung der Sinne finden, wie es z. B. beim Essen stattfindet. Nicht das Essen selbst steht für die sinnlichen Erfahrungen, die im Zusammenwirken von Faktoren die Sinne auf unterschiedliche Weise schärfen. Erste Eindrücke können sein: das Arrangement des Raumes, das Zusammenwirken von Stuhl, Tisch, Farben und Licht, welches bestimmte Aspekte verstärkt oder abschwächt. Ähnlich einer künstlerischen Installation wirken sie auf den Besucher bewusst oder unbewusst. Diesen Eindrücken schließt der optische Eindruck der auf dem Tisch stehenden Speisen an, um vom dem dazugehörigen Duft ergänzt zu werden und mit der passenden „Tafelmusik“ die Sinne zu berühren.

Diese Wahrnehmungsebenen zuzulassen, erschließt dem Einzelnen die Möglichkeit, eine neue Art der Interaktion mit sich selbst, seinem Gegenüber sowie der Umwelt zu erfahren und dadurch in diesem Moment wie auch in der Reflexion darüber einen bis dahin noch unbekannten Erkenntnisgewinn zu erhalten. Steht bei den angeführten Beispielen die Schärfung der Sinne im Vordergrund, gibt es darüber hinaus noch weitere Einflussfaktoren, die die Wahrnehmung im Sinne des ästhetischen Lernens beeinflussen.

Durch die das synästhetische Wahrnehmen ergänzende Vorstellungskraft gelingt es im „Wechselspiel zwischen subjektiver Imagination und genauer Wahrnehmung“ (Spinner 2008, S. 14), die Komplexität und Intensität der Auseinandersetzung mit

dem Betrachtungsgegenstand zu erhöhen. Dies geschieht z. B. beim Hören, Nacherzählen und Ausschmücken einer Geschichte. Anderes und doch auch Ähnliches geschieht im Kontext der ästhetischen Zeit-Erfahrung. „Es ist ein Grundzug aller ästhetischen Verhältnisse, dass wir uns in ihnen, wenn auch in ganz verschiedenen Rhythmen, Zeit für den Augenblick nehmen: In einer Situation, in der ästhetische Wahrnehmung wachgerufen wird, treten wir aus einer allein funktionalen Orientierung heraus.“ (Seel 2000, S. 44 f.) Gemeint ist hiermit der Moment der Betrachtung, in dem Zeit und Raum vergessen werden und sich der Augenblick des Erlebens jenseits der Taktung des Tages befindet.

Um zu einer veränderten und intensivierten Wahrnehmung zu gelangen, geht es immer wieder darum, „ästhetische Erfahrungen durch ein Unterbrechen von Alltagsroutinen“ auszulösen“ (Spinner 2008, S. 14). Neben dem Betrachten, Zulassen, Aushalten kann auch die Verfremdung des Gewohnten ein Zugang sein, um von vorhandenen Mustern und Routinen Abstand zu nehmen. Durch das Brechen der Routinen (egal ob in der Verfremdung eines Textes oder in der Verfremdung der Landschaft durch den Jahreszeitenwechsel) werden vorhandene Muster hinterfragt und verändert und damit die Neugier auf das Unbekannte, das noch zu Entdeckende oder zu Erforschende geweckt. Dies gilt gleichermaßen für das Alltägliche, die direkte, das Individuum selbst betreffende Umgebung wie auch für die Neugier auf andere Welten und deren kulturelle Vielfalt.

Ästhetisches Lernen als Verbindung von Rezeption, Produktion und Kommunikation

Die Möglichkeiten, die sich aus ästhetischen Lernprozessen ergeben, sind vielfältig. Wenn es um die eingangs benannte „Weltaneignung“ geht, ist die *Rezeption* des Gegenstandsfelds im Fokus des Interesses. Auch sind Wahrnehmung und Achtsamkeit zentrale Bestandteile. Gleichzeitig sind aber auch die Neugier, das Aufbrechen zum Unbekannten und das Finden einer eigenen Fragestellung von großer Bedeutung. Anders als beim naturwissenschaftlichen Forschungsgedanken wird bei der „Ästhetischen Forschung“ (Kämpf-Jansen 2012) oder dem „Forschenden Lernen in Kunst und Kultur“ (Blohm & Heil 2012) auch dem subjektiven Blickwinkel des Fragenden Raum gegeben, was als subjektive Wahrheit zu einer neuen Erkenntnis beitragen kann. Dabei werden unterschiedlichste Felder in den Forschungsraum mit einbezogen. „Ausgangspunkt ästhetischer Erfahrung ist die spezifische, singuläre Gestalt eines alltagsästhetischen, literarischen, künstlerischen Objekts oder religiösen Symbols. Materialität (Farbe, Form, Töne, Sprache usw.), Vielschichtigkeit der strukturellen Zusammenhänge, Einbindung in künstlerische, religiöse, metaphysische Bezugssysteme sowie subjektive Anteile im Rezeptionsprozess sind konstitutiv für ästhetische Erfahrung.“ (Kirchner 2006, S. 12)

Ästhetisches Lernen bleibt aber nicht beim bloß Beschreibenden und Verknüpfenden stehen. Es geht immer auch um den *Gestaltungsprozess*, indem die Erkenntnisse aufgenommen, verarbeitet und in eine neue Form mit einer ganz eigenen Aussage gebracht werden. Da ist etwa das szenische Spiel, in dem es um mehr geht, als um das Abbilden von Klischees. Da kann z. B. aus der Beobachtung im Stadtteil eine ei-

gene Interpretation des Stadtteilgeschehens werden und so recherchiertes Faktenwissen – zusammen mit der eigenen Wahrnehmung von Menschen und Stadtraum – zu einer szenischen Interpretation des eigenen Lebensraums werden. Und da ist schließlich die aus der Beobachtung entstehende Erkenntnis, die in eigene Worte gefasst und als Liedtext verarbeitet wird. In der Passung von Beobachtung, Interpretation, eigenem Wortausdruck und passender Musik vollzieht sich der Prozess der Weltaneignung und der Aufbau von Wissen. In all diesen Beispielen ist „nicht nur das Klären und Verarbeiten von Wirklichkeit, sondern auch das konstruktive, sinnstiftende Neuformulieren von Bedeutung tragenden Symbolen das Ziel der ästhetischen Bildung“ (Kirchner 2006, S. 13).

Während dieser Produktionsprozess in Rückkoppelung zur eigenen Person stattfindet, sich auf sich selbst bezieht und aus der zeitlichen Rasterung als persönlich und emotional bedeutsames Erleben hervortritt, vollzieht sich fast unmerklich die persönliche Teilhabe an der Welt. Dies geschieht allerdings nur da, wo die künstlerische Strategie, das Werken und Gestalten nicht als bloßer Produktionsprozess verstanden werden, sondern als Ausdruck des individuellen Prozesses oder eigenen Überlegungen. Auswahl von Material und Kunstform haben dann nicht pragmatische Gründe, sondern folgen der eigenen Vorstellungskraft. Zeit und Raum treten dabei in den Hintergrund, und der Gestaltungsprozess selbst wird zum ästhetischen Erleben (vgl. Mollenhauer 1986).

Das Ästhetische Lernen bleibt schließlich nicht beim individuellen Gestaltungsprozess stehen, sondern geht über in den Austausch mit anderen. Da sind z. B. die staunenden Teilnehmenden, die sich mit der Fotografin über die Kosten einer einzigen Bildplatte bei der Lochkamera austauschen und erkennen, wie wichtig der *Prozess der Urteilsfindung im Austausch mit anderen* für das eigene Handeln und den daraus entstehenden Gestaltungsprozess ist. Mehr noch: In der Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Anderen über den Prozess und das Produkt stellen sich die eigene Person und Erkenntnis zur Diskussion.

Ästhetisches Lernen und der damit verbundene Erkenntnisgewinn kann daher nur mit Hilfe von Rezeption, Produktion *und* Kommunikation vollständig sein. Dabei ist zu beachten, dass auch „ästhetisches Erleben nicht ohne eine evaluative Dimension zu denken ist“ und insofern die Urteilsfindung „immer auch auf soziale Hierarchien und gesellschaftliche Machtverhältnisse“ eingeht bzw. von diesen beeinflusst wird (Dietrich, Krininger, Schubert 2012, S. 85).

4. Die Gefahr der Instrumentalisierung des Ästhetischen Lernens

Im Programm „Kultur macht stark“ wird der Kulturellen Bildung nachgesagt, dass sie die Persönlichkeit und die sozialen Kompetenzen im hohen Maße fördert. Solche Behauptungen sind vielfach und in unterschiedlichsten Ausformungen zu finden. Als Beispiel sei hier der Enquete-Bericht *Kultur in Deutschland* angeführt, in dem es heißt: „Eine ganzheitliche Bildung, die Musik, Bewegung und Kunst einbezieht, führt, wenn diese Komponenten im richtigen Verhältnis stehen, im Vergleich zu anderen Lernsystemen bei gleicher Informationsdichte des Unterrichts für den Lernenden zu

höherer Allgemeinbildung. ... Durch kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsbildung von zentraler Bedeutung sind.“ (Enquete Kommission 2008, S. 379) Gewiss sind Aspekte dieser Ausführungen zutreffend und sicher werden auch soziale Kompetenzen durch Prozesse ästhetischen Lernens begünstigt. Doch ist dies das vornehmliche Ziel von Ästhetischem Lernen und Kultureller Bildung? Tobias Fink macht unter Bezugnahme auf Baader und ihren Artikel „Weitreichende Hoffnung der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste?“ (Baader 2007) deutlich, dass es hier durch die Geschichte hindurch von der Romantik zu Schiller über die Reformpädagogik bis hin zur kritischen Theorie immer wieder eine Überfrachtung der Ästhetischen Bildung mit unterschiedlichsten Erziehungszielen gab. Gleichzeitig wird von ihm unter Bezugnahme auf Bilstein (Bilstein 2007, S. 137) als unmittelbare Gefahr dieser Überfrachtung die sich immer wieder ereignende Instrumentalisierung der Ästhetischen Bildung benannt und verurteilt (Fink 2012, S. 26).

Auch gegenwärtig scheint der gesellschaftliche Trend einer wissensverwertenden Nutzenperspektive die Prozesse eines kreativen und ergebnisoffenen Erlebens zu gefährden. So stehen Kulturelle Bildung und Ästhetisches Lernen in der Gefahr, unter dem Einfluss von Lernstanduntersuchungen, Vergleichsevaluationen und Kompetenzvermessungen in das Schema der gesellschaftlichen Verwertbarkeit von Wissen eingepasst zu werden. Demgegenüber ist immer wieder auf die Unverfügbarkeit des Lernens hinzuweisen, auf die produktiven Verzögerungen, Um- und Seitenwege, auf den überschüssigen, verwertungssperrigen Eigensinn einer sinn- und sinnhaften Aneignung von Welt.

Literatur

- Abraham, A. (2013). Wieviel Körper braucht die Bildung. In: Hildebrandt-Stramann, R.; Laing, R.; Mocling, K. (Hrsg.): Körper, Bewegung und Schule (Bd.1). Immenhausen: Prolog, S. 16-35.
- Baader, M. S. (2007). Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung – eine Überfrachtung der Künste. In: Bilstein, J.; Dornberg, B.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbar (Bd. 1). Oberhausen: Athena, S. 113-132.
- Bell, D. (1989). Die nachindustrielle Gesellschaft. Frankfurt: Campus.
- Bilstein, J. (2007). Paradoxien des Unnützens. In: Bilstein, J.; Dornberg, B.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbar (Bd. 1). Oberhausen: Athena, S. 165-180.
- Blohm, M., & Heil, C. (2012). Was ist Ästhetische Forschung. In: Leuschner, C.; Knoke, A. (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: Kopaed, S. 6-10.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2016). Stärken entfalten durch kulturelle Bildung. Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und (Hrsg.). (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bonn.
- Bockhorst, H. (2011). Lernziel Lebenskunst – Kulturelle Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung. In: Braun, T. (Hrsg.): Lebenskunst Lernen in der Schule. München: Kopaed, S. 50-68.

- Chiesa, B. d. (2002). Rolle der Bildungssysteme in der Wissensgesellschaft: eine Einleitung. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag, 129-169.
- Dewey, J. (1988). Kunst als Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dietrich, C.; Krinninger, D.; Schubert, V. (2012). Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Enquete Kommission. (2008). Schlussbericht der Enquete Kommission Kultur in Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L.v. (2003). Handbuch Kompetenzentwicklung.
- Euler, P. (2010). Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt. In: Pazzini, K.-J.; Schuller, M.; Wimmer, M. (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lernanstalten Bielefeld: Transcript, S. 125-146.
- Fett, S. (2004). bilden mit kunst. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.): Kultur öffnet Welten. Remscheid, S. 83-88.
- Fink, T. (2012). Lernkulturforschung in der kulturellen Bildung. München: Kopead.
- Fuchs, M. (2006). Bildung als Lebenskompetenz. In: Bielenberg, I. (Hrsg.): Bildungsziel Kreativität München: Kopaed, S. 17-28.
- Grosser, S. (2008). Bildwelten. Ästhetisches Lernen im Kontext kultureller Globalisierung. In: Vorst, C., Grosser, S.; Eckhardt, J.; Burrichter, R. (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Frankfurt: Peter Lang, S. 27-44.
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung. In: Rauschenbach, T.; Dux, W.; Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim/München: Juventa, S.15-34.
- Hasselhorn, M.; Titz, C. (2010). Entwicklung individueller Kompetenzen erfolgreichen lebenslangen Lernens. In: Wolter, A. (Hrsg.): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Weinheim; München: Juventa, S. 21-34.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. (3. Ausg.). Tectum.
- Keuchel, S. (2007). Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. In: Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.): Kulturelle Bildung in der Ganztagschule. Bonn: ARCult.
- Kirchner, C. (Hrsg.). (2006). Ästhetische Bildung und Identität. München: Kopaed.
- Kneip, W. (2009). Die Kunst des Lehrens. In: Bilstein, J.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren (Bd. 2). Oberhausen: Athena, S. 33-42.
- Liebau, E. (2009). Die Kunst der Schule. In: Bilstein, J.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren. (Bd. 2). Oberhausen: Athena, S. 43-61.
- Mattenklott, G. (2004). Zur ästhetischen Erfahrung in der Kindheit. In: Mattenklott, G.; Rora, C. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim/München: Juventa, S. 7-25.
- Mollenhauer, K. (1986). Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim: Beltz.
- Nowitny, H. (2006). Wissenschaft neu denken: Vom verlässlichen Wissen zum gesellschaftlich robusten Wissen. In: Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.): Die Verfasstheit der Wissensgesellschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 24-42.
- Otto, G. (1994). Das Ästhetische ist ... „Das Andere der Vernunft“. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. In: Friedrich Jahresheft 1994. Schule zwischen Routine und Reform. Seelze: Friedrich Verlag, S. 56-58.
- Reble, A. (1979). Die Arbeitsschule (4. verbesserte Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Süßmuth, R. (2007). Menschenbildungsziele. In: Bilstein, J.; Kneip, Dornberg, B.; Kneip, W. (Hrsg.): Curriculum des Unwägbaren (Bd. 1). Oberhausen: Athena, S. 11-19.
- Seel, M. (2000). Ästhetik des Erscheinens. München.

- Spinner, K. H. (2008). Perspektiven ästhetischer Bildung. In: Vorst, C.; Grosser, S. E.; Burrichter, R. (Hrsg.) (2008): Ästhetisches Lernen. Frankfurt: Peter Lang, S. 9-25.
- Vorst, C.; Grosser, S. E.; Burrichter, R. (Hrsg.) (2008): Ästhetisches Lernen. Frankfurt: Peter Lang.
- Wulf, C. (2007). Ästhetische Erziehung: Aisthesis – Mimesis – Performativität. In: Wulf, C.; Zierfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Weinheim: Beltz, S. 7-42.