

Parmentier, Michael

Freiheit in der Erscheinung. Zum "Zweck" ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt

Pädagogische Korrespondenz (2013) 48, S. 79-92



Quellenangabe/ Reference:

Parmentier, Michael: Freiheit in der Erscheinung. Zum "Zweck" ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt - In: Pädagogische Korrespondenz (2013) 48, S. 79-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-114640 - DOI: 10.25656/01:11464

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-114640>

<https://doi.org/10.25656/01:11464>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 48

HERBST 2013

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jormitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2013 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**
Walter Herzog
Lehren und Lernen in Raum und Zeit. Zur theoretischen Relevanz
qualitativer Unterrichtsforschung
- 27 **DAS AKTUELLE THEMA**
Karl-Heinz Dammer
Mythos Neue Lernkultur
- 58 **REFORMRÜCKSCHLAG**
Andreas Gruschka
Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten
Unterricht zu vermitteln
- 79 **ESSAY**
Michael Parmentier
Freiheit in der Erscheinung
Zum „Zweck“ ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt
- 93 **AUS DEN MEDIEN**
Raphael Kofmann
Twilight statt Enlightenment?

Abbildungsverzeichnis

Abb. S. 14: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 39: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

Abb. S. 61: aus: Magazin zum Innovationstag 2013

Abb. S. 83: aus: Stilleben in Europa, hrsg. v. Gerhard Langemeyer u. Hans-Albert Peters, Münster/Baden-Baden 1978

Abb. S. 89: aus: Still bewegt. Videokunst und Alte Meister, Museum Sinclair-Haus, Bad Homburg, 2013, Ausstellungsflyer

Abb. S. 101: aus: Strandgut. Das Kulturmagazin, Oktober 2013, Werbeanzeige

Michael Parmentier

Freiheit in der Erscheinung. Zum „Zweck“ ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt

I

Die gegenwärtig dominierende Bildungspolitik und ihr wissenschaftlicher Begleitschutz, die empirische Bildungsforschung, operieren beide mit einem instrumentellen Bildungsbegriff. In ihm sind das tätige Subjekt und das Produkt, das von ihm bildend hervorgebracht wird, voneinander getrennt und nur äußerlich aufeinander bezogen. Bilden bedeutet hier nichts weiter als ein tätiges Einwirken auf einen fremden Stoff. Bilden heißt Prägen oder Herstellen von etwas nach einem vorweg gefassten Plan. Dieses Bildungsverständnis orientiert sich offensichtlich am Vorbild der handwerklichen Tätigkeit und ist im Grunde vormodern. Sein prominentester Anwendungsfall sind die Beschreibungen im 1. Buch Moses. Gott selbst wird dort als eine Art Bildner vorgestellt, der wie es in Genesis 1,2 heißt, den Menschen aus Erde vom Ackerboden formte und ihm den Lebensatem in die Nase blies.

An die Stelle Gottes sind im Laufe der Zeit andere Bildner getreten: Künstler, Baumeister, aber auch Erzieher. Auch ihre Arbeit wurde beschrieben als eine bildende Tätigkeit, die einen vorliegenden Stoff ergreift und ihm von außen Form und Gestalt verleiht. Immer wieder hat die Pädagogik Bildung in diesem instrumentellen Sinne verstanden. Den Stoff lieferten die Körper und Innenwelten der Zöglinge, ihre Einbildungskraft, ihr Gemüt und ihr Verstand. Sie sollten durch Übung, Unterricht und Unterweisung ertüchtigt, diszipliniert, kultiviert, zivilisiert oder auch, was die Leistungsfähigkeit betrifft, qualifiziert und optimiert werden.

Das Produkt dieser äußeren Einwirkung war dann gebildet oder hatte eine Bildung. Je nach den Zielen, welche man mit der Einwirkung verfolgte, änderte sich natürlich Charakter und Form dieses Produkts. Ursprünglich war mit Bildung offenbar nur die äußere Erscheinung, besonders das Gesicht gemeint. „Ein Mensch von guter Bildung“ – so hieß es noch in einem Wörterbuch von 1793 – „das ist einer, der gut aussieht“. Doch im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts war diese Bedeutung schon nicht mehr aktuell. Bildung als Produkt wurde längst mit Wissen assoziiert, das man hat oder nicht hat oder nur zur Hälfte hat. Die meisten Versionen des instrumentellen Bildungsverständnisses gehen aber noch darüber hinaus. Sie erkennen, dass es nicht reicht, Wissen zu speichern, man muss es auch im richtigen Moment situieren, d.h. anwenden können, zum Beispiel indem man, wenn es in Kon-

flikten darauf ankommt, Urteilskraft beweist und die richtigen Schlüsse zieht oder im normalen Alltag in der Lage ist, ganz praktisch, den durchschnittlichen Stromverbrauch seiner Wohnung zu berechnen. Wissen als Definitionsmerkmal von Bildung wird hier erweitert bzw. ergänzt durch das Definitionsmerkmal Fähigkeit, oder, wie es neuerdings heißt, Kompetenz.

Doch wie immer man den Inhalt von Bildung bestimmt, erweitert oder ergänzt, im instrumentellen Bildungskonzept ist sie das Produkt einer äußeren Einwirkung. Bildung wird von außen hergestellt. In der gegenwärtigen Bildungsdebatte hat dieses instrumentelle Verständnis von Bildung den Charakter eines kaum noch problematisierten hegemonialen Paradigmas angenommen. Was man auch liest in diesem Feld, die schönen Versprechungen der Kultusminister, die Programme der Parteien, die Forderungen der Arbeitgeberverbände oder die Expertisen der Fachleute, überall wird Bildung gedacht als eine Tätigkeit, die von außen auf einen noch rohen Stoff einwirkt und ihm dabei sukzessive eine Form gibt. Allerdings ist es nicht mehr die handwerkliche, sondern die industrielle Produktion, an der man sich dabei heute orientiert. Das zeigt sich nicht zuletzt an dem betriebswirtschaftlichen Vokabular, das wie in alle anderen Lebensbereiche auch in die Pädagogik eingedrungen ist und dort das Sprachspiel prägt, wenn nicht beherrscht. In der Beschreibung mit Hilfe betriebswirtschaftlicher Kategorien wird Bildung zu einem an der industriellen Warenproduktion orientierten Fabrikationsprozess. Er soll vor allem effizient, d.h. kostengünstig sein. Deshalb muss er unter ständige Kontrolle gestellt, permanent evaluiert, rationalisiert und zertifiziert werden. Die vermutlich wichtigste Vorkehrung für eine an ökonomischen Kriterien orientierte Bildungsproduktion ist die Einführung von so genannten Bildungsstandards und der Aufbau eines damit verbundenen Qualitätssicherungssystems, also eines Systems von Tests, Vergleichsarbeiten, zentralen Prüfungen. Sie sollen helfen, „alle Schüler“ wie Prenzel ein Mitglied des PISA-Konsortiums formulierte, „auf das erforderliche Mindestniveau zu bringen“ (Prenzel 2011). Man kann es auch so sagen: Am Ende müssen alle Produkte eine gleich bleibende Mindestqualität aufweisen. Sie müssen, wie alle industriellen Serienprodukte, den fremd gesetzten Standard einhalten.

Natürlich gelingt das nicht immer. Es gibt, wie bei jeder Produktion, auch in der Bildungsproduktion Ausfälle, Ausschuss, Fehlprodukte, Mängelware. Sie werden nur nicht so genannt. Stattdessen redet man, wie z.B. die PISA-Autoren, in einer beschönigenden Umschreibung von „leistungsschwachen Schülern“ oder „Risikogruppen“, die den gesetzten Standard nicht erreichen und die geforderte Qualität nicht aufweisen. Ein Produktionsleiter muss nun alles dransetzen, um diese Ausfälle zu beenden oder doch zumindest ihren Anteil an der Gesamtproduktion zu mindern. Der Grund dafür ist einfach: Fehlprodukte vermässeln die Kalkulation. Die „Folgekosten“ werden einfach zu hoch. Die betriebswirtschaftlich denkenden Bildungsforscher sehen diesen Sachverhalt natürlich genauso. „Deshalb“, aus ökonomischen Gründen also, „lohnen sich“ nach Prenzel „alle Anstrengungen, diese Anteile [junger Menschen mit unzureichender Bildung] zu verringern.“ (Prenzel 2011). Sobald

das gelingt, kommt es über kurz oder lang zu jenen typischen Erfolgsmeldungen, die man aus den Rechenschaftsberichten von Vorstandsvorsitzenden kennt. So erfahren wir, „dass es in den letzten Jahren gelungen war, die Anteile von leistungsschwachen Schülern in Deutschland deutlich zu senken. Die Anteile liegen jetzt im Lesen und in der Mathematik bei etwa 18,5 Prozent eines Altersjahrgangs“ (Prenzel 2011). Aber natürlich reicht das nicht. Um den globalen Konkurrenzkampf zu bestehen, müssen die Ziele höher gesteckt werden. Der Erfolgsmeldung folgt, wie die Peitsche dem Zuckerbrot, gleich die Erneuerung und die Erweiterung der Leistungsansprüche. Auch dies ist ein Merkmal von betrieblichen Rechenschaftsberichten. Ganz im Stil eines Industriemanagers, der – vom internationalen Wettbewerb dazu gezwungen – die Fehlerquote bei der Schraubenproduktion reduzieren will, fährt Prenzel deshalb fort: „Unser Anspruch muss es sein, in der nächsten Dekade den Anteil leistungsschwacher Schüler“ – Fehlschrauben sozusagen – „auf einen Anteil von maximal 10 Prozent eines Altersjahrgangs zu verringern. Das ist der Anteil, der derzeit in Kanada beobachtet wird und damit ein ambitioniertes, aber realistisches Ziel markiert. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir in Deutschland allerdings unsere Anstrengungen ausweiten und deutlich verbessern“ (Prenzel 2011).

Die Produkte, der Output der Bildungsfabrikation, auf den alles hinausläuft, werden in der ökonomisierten Sprache „Humankapital“ genannt. Es gibt zwar im Hinblick auf das, was dieser Begriff alles einschließt, verschiedene Auslegungen, enge und weite, doch im Kern handelt es sich beim Humankapital, nach einer Definition der OECD von 2002 um den „Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, die der Einzelne besitzt oder – normalerweise durch Bildung und Ausbildung – (weiter)entwickelt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet.“ (OECD 2002, S. 139). Die Formulierung lässt keine Missverständnisse mehr zu: Bildung als Produkt ist nur noch eine Ware, die man besitzt, anbietet oder erwirbt, indem man in seine Ausbildung investiert.

Mit der betriebswirtschaftlichen Interpretation von Bildung erhält der instrumentelle Bildungsbegriff seine aktuellste und bislang expliziteste Fassung. Doch verglichen mit dem vormodernen Handwerksmodell von Bildung hat sich eigentlich nichts grundlegend geändert. Nach wie vor verhalten sich die Tätigkeit des bildenden Subjekts und das Produkt seiner Tätigkeit nur äußerlich zueinander. Bildung wird auch von den Vertretern der gegenwärtig dominanten Reformposition als Einwirkung verstanden auf einen dieser Einwirkung gegenüber unabhängigen Stoff.

Daran ändert sich auch nichts, wenn nach der anspruchsvollsten Variante dieser Position die Fabrikation der Ware Bildung in Form einer sogenannten „Selbstregulation des Wissenserwerbs“ (Klieme et al. 2003/2007, S. 68) von dem betroffenen Subjekt selbst vorgenommen wird. Auch hier bleibt die instrumentelle Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Stoff seiner Tätigkeit erhalten. Sie wird nur in das Subjekt selbst hineinverlegt und von einer Fremd- in eine Selbstinstrumentalisierung umgewandelt. Statt des Dritten,

der von außen mit Hilfe diverser Verfahren der Instruktion, der Lehre und Unterrichtung, aus dem Rohstoff im Innern des Subjekts das Humankapital produziert, ist es nun das Subjekt selbst, das in Gestalt von Wissens- und Kompetenzakkumulation sein Inneres qualifizieren und für die weitere ökonomische Verwertung aufbereiten soll.

Die Selbstinstrumentalisierung des lernenden Subjekts ist im Sinne der herrschenden neoliberalen Ideologie wirtschaftlich völlig funktional. Das Individuum soll in der Lage sein, sein Humankapital nicht nur selbst zu erwerben, sondern auch aufzustocken und gewinnbringend zu managen, d.h. zu verkaufen. Nach der neoliberalen Lehre ist der Mensch im Idealfall ein „unternehmerisches Selbst“ (Bröckling 2007), das in sich investiert und auf Selbstverwertung bedacht ist.

Kurz gesagt: Bildung ist unterm Einfluss der neoliberalen Ideologie zum Teil der wirtschaftlichen Verwertungszyklen geworden. Sie ist nichts weiter mehr als eine Ware, die in zertifizierten Fertigungsprozessen hergestellt, nach Standards quantifiziert, getestet und im Hinblick auf das, was sie einbringt, bewertet wird.

II

Die Klassiker hätten sich angesichts dieses Bedeutungswandels eines ihrer Schlüsselbegriffe die Haare gerauft. Leute wie Kant, Fichte, Schiller, Humboldt, Schleiermacher, Pestalozzi, Fröbel und wie sie alle heißen, hatten eine ganz andere Vorstellung von dem, was sie Bildung nannten. Für sie heißt Bilden nicht Prägen oder Herstellen von etwas Drittem. Das bildende Subjekt und sein Produkt sind für sie nicht voneinander getrennt und nur äußerlich aufeinander bezogen, sondern fallen in gebrochener Einheit zusammen. Bildung heißt für die Klassiker „Selbstbildung“. Der Mensch bildet sich, indem er, wie Humboldt formulierte, „die ganze Masse des Stoffs, welchen ihm die Welt um ihn her und sein inneres Selbst darbietet, mit allen Werkzeugen seiner Empfänglichkeit“ in sich aufnimmt und „mit allen Kräften seiner Selbstthätigkeit“ umgestaltet. Und – das ist die Pointe – indem er diesen inneren und äußeren Stoff umgestaltet, „nimmt er selbst Antheil an der Bildung seiner selbst“ (Pestalozzi). Er ist, wie die Wirklichkeit, die er hervorbringt, „Produkt seiner Arbeit“ (Marx), „Werk seiner selbst“ (Pestalozzi).

Über die Struktur der Selbstthätigkeit, die wir im Hinblick auf das individuelle Subjekt als „Selbstbildung“ und im Hinblick auf die Kultur als „produktive oder kreative Arbeit“ bezeichnen können, haben sich einige Klassiker der Bildungstheorie allerdings noch ziemlich idealistische Vorstellungen gemacht. So beschreibt Humboldt die Selbstthätigkeit als „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ Das klingt gut, aber es ist sicher nur die halbe Wahrheit. Denn historisch ist die Wechselwirkung, die Humboldt zu Recht unterstellt, nicht frei. Die Menschen sind immer schon bestimmt durch die Bedingungen, unter denen sie aufwachsen. Sie sind nicht nur Produkte ihrer Arbeit, sondern vor-

her schon Produkte ihrer Verhältnisse. Unter den Zeitgenossen Humboldts verfügte wohl nur Pestalozzi, der Sozialpädagoge, über diese Einsicht, die später zum Ausgangspunkt der Sozialisationsforschung wurde und die Marx in seinem berühmten Diktum aus dem „achtzehnten Brumaire“ so formuliert hat: „Die Menschen machen ihre eigene Geschichte“ – also auch ihre Lebensgeschichte, ihre Biografie –, „aber sie machen sie nicht aus freien Stücken unter selbstgewählten, sondern unter unmittelbar vorhandenen, gegebenen und überlieferten Umständen.“



In dem bedeutendsten und wegen seiner begrifflichen Präzision und Materialhaltigkeit auch überzeugendsten bildungstheoretischen Entwurf der Gegenwart, wird diese Einsicht aufgegriffen und ausdifferenziert: im Chef d'oeuvre Sartres, dem *Idiot der Familie*. In diesem Jahrhundertwerk beschreibt Sartre unter Verwendung psychoanalytischer, sozialisationstheoretischer, interaktionistischer, semiotischer und marxistischer Kategorien, wie der kleine Gustave Flaubert, der durch die Umstände dazu bestimmt war, der „Idiot der Familie“ zu sein, sich selbst zu dem herausragenden Schriftsteller macht, der er war. Sartre zeigt in detaillierten Untersuchungen, wie der nachgeborene Sohn eines Arzthaushaltes in der französischen Provinz zu Beginn des 19. Jahrhunderts seine Konstitution durch die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen er aufwächst, durchbricht und in einem Akt der Personalisation seine Bestimmung als Autor gewinnt. Sartre zeigt, anders gesagt, wie der junge Flaubert etwas aus dem macht, was man aus ihm gemacht hat. Das ist für mich die prägnanteste Kurzformel für das, was man im Unterschied zu einem instrumentellen, einen reflexiven Bildungsbegriff nennen könnte.

Vielleicht hat Adorno dasselbe gemeint, als er Bildung einen „inwendigen Prozeß von“ – nicht zwischen – „Subjekt und Objekt“ nannte, also eine Tätigkeit, in der das Subjekt reflexiv, d.h. in-wendig, die ihm im Verlauf der Sozialisation von außen aufgenötigten Auffassungen und Reaktionsweisen und damit sich selbst und sein Verhältnis zur Welt verändert. Bildung ist so gesehen, wie

es in einem Buchtitel aus den frühen 80er Jahren einmal hieß, der „Rückweg aus der Entfremdung“ (Buck 1984) oder noch knapper, mit einem Terminus, der bezeichnenderweise so gut wie vollständig aus dem Sprachspiel verschwunden ist: Bildung, das ist eine emanzipatorische Tätigkeit, also ziemlich das genaue Gegenteil dessen, was der Mainstream heute darunter versteht.

Voraussetzung für diese das Ich und seine Stellung zur Welt verändernde Bildungsbewegung ist die relative Autonomie eines vom Zwang zum Wettbewerb und zur Selbstbehauptung entlasteten pädagogischen Experimentierfeldes. „Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung“ (Adorno 1990, S. 106). Nur unter dieser Bedingung gemilderter Realität kann das Subjekt die Distanz gewinnen, die es braucht, um in „Muße“ (ebd., S. 99), d.h. im freien oder spielerischen Umgang mit der eigenen sozialen, historischen und biologischen Konstitution sich selbst als einen Anderen hervorzubringen.

III

Das gilt für alle Bildungsprozesse, auch für die ästhetischen und für diese sogar in besonderem Maße. Seit Schillers „Briefen“ sind sie immer wieder zum Musterfall für die Explikation eines reflexiven Bildungsbegriffs erhoben worden. Auch die ästhetischen Bildungsprozesse sind produktive und in dem genannten Sinne „in-wendige“ Tätigkeiten. Sie erschöpfen sich nicht in der bloßen Imitation von Vorlagen und auch nicht in spontanen Ausdrucksgesten. In der ästhetischen Tätigkeit, ob es sich dabei um apollinische Feinarbeit handelt oder um einen demiurgischen Kraftakt, geht es immer um einen reflexiven Vorgang. Das Material, in dem er geschieht, ist gesellschaftlich präformiert, und zwar in beiden Gestalten, in denen es nach einer Unterscheidung Deweys existiert, in Gestalt des „äußeren“ und in Gestalt des „inneren Materials“ (Dewey 1988, S. 90). Indem das künstlerisch tätige Subjekt das „äußere Material“ ergreift und dem eigenen Ausdrucksverlangen gemäß verändert, verändert es auch das „innere Material“ und damit sich selbst und seine gesellschaftlich konstituierten Reaktionsweisen. Es macht also – wie in jedem wirklichen Selbstbildungsvorgang – etwas aus dem, was man aus ihm gemacht hat, und zwar „innerhalb eines totalisierenden Entwurfs“ (Sartre 1977, S. 15).

Charakteristisch für die ästhetische Tätigkeit ist neben ihrem begriffslosen, aber bedeutungshaltigen Material ihre experimentelle, d.h. ergebnisoffene Verfahrensweise. Es gibt für sie keine Regeln, die man erst lernen und dann einfach anwenden könnte. Die ästhetische Tätigkeit entzieht sich jeder definierten Methode. Sie lässt sich nicht gängeln. Der Prozess beginnt, im Unbewussten, im Gemüt, das allem Technischen vorhergeht. Erst im spüren den Hin und Her von Entwurf und Reflexion, von Spontaneität und Rezeptivität entsteht allmählich die Gewissheit darüber, welche der verwendeten Elemente zusammengehören und welche nicht, wie sie sich wechselseitig tragen, hemmen oder abstoßen.

Das äußere Resultat dieser experimentellen Prozedur ist nie nur irgendein wie immer geartetes gegenständliches Produkt, sondern eine neue Bedeutung, eine lebendige Metapher und damit ein neuer Entwurf der Welt und des Selbst. Deshalb handelt es sich bei der ästhetischen Tätigkeit auch immer um einen kreativen Akt der Bedeutungsstiftung oder auch um eine Symbolisierungshandlung.

Den meisten Konzepten der ästhetischen Bildung liegt dieses Verständnis der ästhetischen Tätigkeit zugrunde, auch dann wenn sie es anders formulieren oder gar nicht eigens explizieren. Sie ziehen jedenfalls die didaktischen Konsequenzen daraus, wenn sie als Ort des Geschehens einen geschützten, mehr oder weniger sanktionsfreien Raum vorsehen und die Aufgabe des Lehrers auf die Förderung des Symbol- oder Werkverstehens einerseits und die Erweiterung des symbolischen Ausdrucksvermögens andererseits fokussieren. Statt seine Rolle auf die eines Produktionsleiters zu beschränken, der die Einhaltung der von der Konzernzentrale oktroyierten Standards sicherstellt, beschreiben diese Konzepte den Lehrer eher als einen Geburtshelfer, der seine Schüler durch geeignete Aufgaben und Arrangements dabei unterstützt, in der Auseinandersetzung mit den künstlerischen Symbolen der Gegenwart und Vergangenheit Deutungen zu finden und Ausdruckformen zu realisieren, auf die er, der Lehrer oder irgend ein anderer selbst nie gekommen wären. Man kann auch sagen, dass die Konzepte ästhetischer Bildung daran erinnern, dass der Pädagoge nicht der Erfüllungsgehilfe des Ökonomen ist und als solcher nur noch dafür zu sorgen hat, dass die Heranwachsenden „fit“ gemacht werden für die Erfordernisse der konkurrenzgetriebenen Kapitalverwertungsmaschine. Seine historisch viel bedeutsamere Aufgabe ist es, den jungen Menschen zu ermöglichen, die Symbolgestalten ihrer eigenen kulturellen Traditionen zu verstehen und ihrer Subjektivität in einem Werk Ausdruck zu verleihen, das ihnen nicht fremd und unbekannt bleibt, sondern im Innersten zugehört.

Zur Förderung des Symbolverstehens gehören alle Bemühungen, die in schulischen wie außerschulischen Feldern der ästhetischen Bildung darauf zielen, die Heranwachsenden in die Sprache der Künste einzuführen, in die Sprache der Bilder wie in die Sprache der Musik, in die Sonatenhauptsatzform und in die Leitmotivtechnik, oder in die Farbenlehre, Ikonographie oder Motivgeschichte. Natürlich wird man dabei als guter Pädagoge auf das Alter der Kinder Rücksicht nehmen und ihnen Bildungsprozesse in diskreten dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessenen Schritten ermöglichen, doch immer ist diese Variante der ästhetischen Bildung am Werkverständnis orientiert.

Die pädagogischen Bemühungen, die der Erweiterung des Ausdrucksvermögens gelten, sind dagegen eher subjekt- und prozessorientiert. Dazu zählen alle Angebote, die das symbolische Ausdrucksverhalten unterstützen und anleiten, von Farbspielen über das material- oder themengebundene Malen, Bewegungsübungen und Klangexperimente à la Meyer-Denkman bis zu freien Improvisationen und ersten Kompositionsversuchen. Natürlich können auch diese Bildungsprozesse, die der Erweiterung der eigenen Ausdrucksfähigkeit dienen, sich einmal mehr, einmal weniger direkt an Kunstwerken ori-

entieren. Wie überhaupt die Trennung zwischen einer ästhetischen Bildung, die zu mehr Werkverständnis führt und einer, die das eigene Ausdrucksvermögen erweitert nur analytisch ist. In der reichen und phantasievollen didaktischen Praxis gibt es viele Übergänge und Kombinationen.

Doch wie dem auch sei: Bei der Durchsicht der diversen Konzepte ästhetischer Bildung stößt man immer wieder auf diese Zweiteilung: Erweiterung des symbolischen Ausdrucksvermögens und Förderung des künstlerischen Werkverständnisses. Beide Zielsetzungen sind komplementär zueinander. Sie entsprechen sich wie Schreiben und Lesen. Deswegen darf man sie auch beide im Anschluss an eine Formulierung von Klaus Mollenhauer dem Projekt der ästhetischen Alphabetisierung (Mollenhauer 1990, S. 9) zuordnen. Dieses Projekt ist im Feld der ästhetischen Bildung omnipräsent. Ihm lassen sich so gut wie alle Einzelmodelle offizieller und inoffizieller, etablierter und alternativer Kulturarbeit zuordnen, vom üblichen Kunstunterricht, museumspädagogischen Formen der Betreuung, privaten Kindermalschulen, freien Kulturzentren und Akademien über Ballettaufführungen wie „Rhythm is it“, Foto- und Filmklubs bis zu kunst- und musiktherapeutischen Ansätzen in der Heimerziehung und Kinder- und Jugendpsychiatrie. All diese Modelle betreiben, auch wenn sie den Namen nicht benutzen, in der einen oder anderen Form ästhetische Alphabetisierung. Immer geht es um Werkverstehen und Selbstausdruck.

Indem der Kunstlehrer im Rahmen der ästhetischen Alphabetisierung den Schülern ermöglicht, die Werke der künstlerischen Traditionen auf ihre je eigene Weise zu verstehen und in der Auseinandersetzung mit ihnen und ihrer Rezeptionsgeschichte neue und individuelle Ausdrucksgestalten zu finden, respektiert er nicht nur den reflexiven und von außen nicht vorherbestimmbaren Verlauf des Bildungsgeschehens, er übernimmt auch ganz selbstverständlich in der Interaktion mit den jungen Leuten den Part, der ihm im neuzeitlichen Erziehungsprojekt zugewiesen ist: die „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“.¹

IV

Die ästhetische Bildung erweist sich so als das wohl prägnanteste Kontrastmodell zum betriebswirtschaftlichen Konzept der fremdbestimmten Bildungsfabrikation. Doch das ist noch nicht alles. Die Besonderheiten der Kunst haben von Beginn an die Frage aufkommen lassen, wozu die Bildung, die aus der künstlerischen Selbsttätigkeit, der rezeptiven wie der produktiven, resultiert, gesellschaftlich eigentlich gut sein soll. Die Antwort, die die Klassiker auf diese Frage gegeben haben, ist heute in der Ära des instrumentellen Reduktionismus, der sich auch in der Pädagogik breitgemacht hat, weitgehend aus dem Blick geraten. An ihre Stelle sind Pseudoantworten und Scheinrechtfertigungen getreten. Als Konzession an das globale Verwertungsdictat wird heute zur Begründung oder Rechtfertigung der ästhetischen

1 Es heißt dort: „Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt.“, Fichte 1796/1971, S. 39.

Bildung sehr viel Verschiedenes, man könnte auch sagen: alles Mögliche angeführt. Das Projekt soll ökonomisch nützlich sein. Es soll die vom Stress des beruflichen Alltags erschöpften Menschen wieder aufmuntern. Es soll die kognitivistischen Verkürzungen der schulischen Instruktion durch die Anreicherung mit motivierenden Emotionen kompensieren. Es soll in der rohstoffarmen Bundesrepublik die Kreativität der zukünftigen Arbeitskräfte anregen. Es soll den Geschmack der Konsumenten verfeinern. Es soll die widerspenstigen Ausländer integrieren helfen, jugendliche Gewalttäter zur Raison bringen, kulturelle Deprivation lindern, die Chancengleichheit sichern, die Intelligenz fördern und natürlich das Sozialverhalten verbessern. Es gibt so gut wie nichts, was in den einschlägigen Schriften als Zweckbestimmung der ästhetischen Bildung ausgespart bleibt. Den Vogel schießt ein Thesenpapier ab, das aus dem Interdisziplinären Zentrum Ästhetische Bildung in Erlangen hervorgegangen ist. Ihm zufolge sollen die Künste nicht nur „zur Allgemeinbildung“, sondern „auch zu den politischen und ökonomischen Schlüsselqualifikationen“ und zur „substanziellen Kooperation im Kollegium“ „entscheidend“ bzw. „wesentlich“ beitragen bzw. beitragen können (Liebau, Internet). Ästhetische Bildung wird hier zur Allzweckwaffe.

Über die Einlösung dieser Zweckbestimmungen gibt es außer unzähligen Behauptungen in Anträgen und Projektberichten nur wenige überzeugende empirische Belege. Die meisten stammen aus der Transferforschung und sind zuletzt von Christian Rittelmeyer zusammengestellt worden (Rittelmeyer 2010). Doch ob die Einlösung dieser Zweckbestimmungen nur behauptet oder empirisch belegt wird, es handelt sich dabei ohnehin nur um Nebeneffekte. Der Haupteffekt der ästhetischen Bildung ist ein anderer. Er widersetzt sich jeder Art von politischer, pädagogischer und auch therapeutischer Zwecksetzung und zeigt sich in dem eigentümlichen Glücksgefühl, das mit ihm verbunden ist.

Man kann dieses Glücksgefühl, das der Art nach immer gleich, der Intensität nach aber unterschiedlich ausgeprägt zu sein scheint, und von heiterer Gestimmtheit bis zu selbstvergessener Verzückung reicht, – wie Andrea Kern im Titel ihrer exzellenten Dissertation – „schöne Lust“ nennen (Kern 2000). Aber man muss es nicht. Ein *terminus technicus* hat sich glücklicherweise noch nicht eingebürgert. Kants Formel vom „interesselosen Wohlgefallen“ kommt einer solchen terminologischen Festlegung vielleicht noch am nächsten. Jedenfalls ist sie am weitesten verbreitet. Aber kanonisch ist auch diese Formel nicht. Genauso geeignet scheint mir nach wie vor der Vorschlag Schillers, der die ästhetische Lust als eine „freie Stimmung“ (Schiller 1965, S. 83) beschreibt.

Was ist das für ein eigentümliches Glücksgefühl, das wir einmal ästhetisch, einmal interesselos oder frei bezeichnen und wodurch wird es eigentlich verursacht? Die Frage drängt sich schon deshalb auf, weil wir in den Werken der Kunst – nicht nur in den zeitgenössischen – oft gar nicht so viel Beglückendes zu sehen bekommen. Wenn in einem Shakespeare-Stück am Ende nur noch blutüberströmte Leichen auf der Bühne liegen, wäre eher Heulen und Zähneknirschen angesagt. Warum aber sehen wir uns das an und fühlen uns durch das dargestellte Grauen auch noch beglückt? Was ist, mit den

Worten Schillers, der Grund für dieses Vergnügen an tragischen Gegenständen? Am besten nähert man sich der Antwort wohl im Ausschlussverfahren, durch Negativbestimmungen also.

V

Ganz offensichtlich hat das Glück, aus dem die ästhetische Wirkung besteht, nichts zu tun mit dem Vergnügen, das an guten Tagen allein schon durch die einfache Betätigung der Muskeln und Sinnesorgane hervorgerufen werden kann. Die ästhetische Lust ist keine Funktionslust, auch keine subtile Variante davon. Sie ist inkompatibel mit dem Wohlgefallen am Sinnlich-Angenehmen. Das hatte schon Kant in seiner „Kritik der Urteilskraft“ gesehen und überzeugend begründet. Wie wenig die ästhetische Lust auf das Vergnügen am bloßen Vollzug sensomotorischer Operationen reduziert werden darf, zeigt das Beispiel der Literatur. Für die Lektüre eines Gedichtes von Hölderlin wird von den Sinnen kaum mehr verlangt als die Perzeption von ein paar schwarzen Buchstaben auf weißem Papier. Das erledigt der Sehnerv ganz allein und beinahe nebenher. Der übrige Sinnesapparat und die gesamte Motorik jedenfalls werden dafür so gut wie nicht gebraucht. Nur die Augäpfel bewegen sich noch und zwar – wie jeder weiß – ruckartig entlang der Textzeilen. Der Lustgewinn aus dieser Art von Sinnesbetätigung kann für sich genommen nicht sehr hoch sein. Mit dem wohligen Druck des Windes, der den Körper des Motorradfahrers umschmeichelt und den Seidenschal zum Knattern bringt kann sie jedenfalls nicht konkurrieren auch nicht mit den Wonnen des Geschmacks von Erbsen, Bratkartoffeln und Bier am Abend nach dem langen Marsch durchs Gebirge. Nein, mit der Sinneslust hat die ästhetische Wirkung wirklich nichts zu tun. Das ist ein neueres Missverständnis. Es geht zurück auf die unhistorische Wiederbelebung des ursprünglichen Wortsinnes von *aisthesis* und hat sich nach seinem ersten Auftauchen bei Hartmut von Hentig in den frühen 70er Jahren inzwischen, nicht zuletzt unterm Einfluss der populären Schriften von Wolfgang Iser und Gernot Böhme, auch in der Pädagogik – insbesondere der Kunstpädagogik – ziemlich breit gemacht.

Die ästhetische Lust hat allerdings auch nichts zu tun mit dem Gefühl der Zufriedenheit, das sich in der Regel beim erfolgreichen Abschluss einer Handlung einstellt und bis zum ausgelassenen Jubel sich steigern kann. In diesem so beliebten Gefühl mischt sich bekanntlich der Stolz auf die vollbrachte Leistung mit der Erleichterung darüber, die eigenen oder fremden Erwartungen nun endlich wieder los zu sein. John Dewey, der die „Kontinuität zwischen der ästhetischen Erfahrung und den gewöhnlichen Lebensprozessen“ (Dewey 1988, S. 18) wiederherstellen will, erklärt nun ausgerechnet diese Gefühlsmixtur zum entscheidenden Kriterium einer ästhetischen Erfahrung. Immer dann, wenn eine Handlung, also die – nach Deweys Definition – vom Bewusstsein gesteuerte Interaktion mit der Umwelt, in einem „befriedigendem Abschluß“ (ebd., S. 43) gipfelt, soll eine ästhetische Erfahrung vorliegen. Ob es sich „um das Einnehmen einer Mahlzeit handelt oder um eine

Partie Schach, um ein Gespräch oder darum, daß man ein Buch verfaßt oder an einer politischen Aktion teilnimmt“ (ebd., S. 47). Hauptsache, die Handlung ist vollständig und wird zum Abschluss gebracht. Das „eigentümliche Gefühl der Befriedigung“ (ebd., S. 19), das dabei freigesetzt wird, ist nach Dewey Ausdruck einer „inneren Harmonie“. Sie entsteht ihm zufolge immer dann, „wenn auf die eine oder andere Weise Übereinstimmung mit der Umwelt erzielt wird“ und gilt ihm als der „Augenblick intensivsten Lebens“ (ebd., S. 25). Natürlich will keiner dieses Gefühl tiefer Zufriedenheit und Harmonie klein reden, das den Körper in dem Augenblick durchströmt, in dem die Lösung gefunden, die Arbeit getan, die Probe bestanden und – wer wollte widersprechen – die Mahlzeit beendet ist. Aber ästhetisch sollte man dieses Gefühl nicht nennen. Auch Deweys Auffassung ist ein Missverständnis. Und zwar eines von der hartnäckigeren Art. Es hat sich mit kleinen Variationen in der Kunstdidaktik bis heute gehalten und lässt sich bei einem Autor wie Gunter Otto zuletzt noch in der verniedlichenden Herabsetzung der ästhetischen Empfindung zum „Ferment in allen Lern- und Lehrprozessen“ (Otto 1998, S. 6) nachweisen.

Die ästhetische Empfindung und das Glück, das mit ihr einhergeht, sind aber kein bloßes Ferment und auch keine Abschlusszufriedenheit. Genau so wenig wie sie Funktionslust oder Sinnesvergnügen sind. Ihre Reintegration in die alltäglichen Erkenntnis- und Handlungsvorgänge, die hier stattfindet und die sowohl von Dewey wie von den Aisthesistheoretikern auch explizit angestrebt wird, bedeutet nicht mehr und nicht weniger als den Widerruf aller Neuerungen der ästhetischen Moderne. Die Kunst wird am Ende um ihre schwer errungene Autonomie gebracht und damit der Möglichkeit beraubt, allen – wie Schiller formulierte – „menschlichen Konventionen“ und dem „Geist des Zeitalters“ (Schiller 1965, S. 32) Paroli zu bieten.

Nach dem Verständnis der ästhetischen Moderne hat die „schöne Lust“ mit den Tätigkeiten des Alltags, den theoretischen wie den praktischen, überhaupt nichts mehr zu tun. Sie entspringt weder dem Vollzug noch dem Abschluss irgendeines Interesses geleiteten, mit dem Begehrungsvermögen verknüpften Handlung. Nach Kant, dessen Überlegungen auch in dieser Sache bis heute nicht überholt sind, resultiert das ästhetische Wohlgefallen vielmehr aus dem reflexiven, an der Existenz eines vorgestellten Gegenstandes nicht interessierten Spiel der Erkenntnisvermögen. Es verleiht ohne auf ein Resultat – auf einen Output sozusagen – verpflichtet zu sein, dem Subjekt im bloßen Vollzug seiner Verstandes- und Gemütskräfte eine unbezweifelbare Gewissheit: die unbezweifelbare Gewissheit möglicher Freiheit und Autonomie. Das ist das Entscheidende: Kunst lässt uns Freiheit erfahren. Genau das ist ihre gesellschaftliche Funktion. Und das ist es auch, was sie – nebenbei gesagt – für alle Diktaturen und repressiven Systeme so gefährlich macht. Die Kunst wirkt subversiv. Sie hat etwas Unbotmäßiges. Deshalb werden die Künstler auch heute noch von den Herrschenden in Straflager gesteckt, zu Hausarrest verdonnert oder ganz einfach im Namen von vermeintlichen Sparzwängen nicht mehr gefördert.

Doch die Freiheit, die wir in der Kunst erfahren, hat einen schwerwiegenden Mangel. Sie ist nur eine Freiheit in der Erscheinung. Denn die Bedingung für das freie Spiel der Verstandes- und Gemütskräfte und die Lust, die es bereitet, ist die Distanz, ja die „absolute Immunität“ (ebd.) gegenüber der sozialen Welt der Zwecke und Absichten. Die Freiheit, nach der wir suchen, kann sich nur jenseits der alltäglichen Praxis in der ganz anderen Sphäre des Spiels und der Imagination entfalten. Nur hier in der Welt des Scheins ist die Freiheit wirklich.

Der Übergang vollzieht sich immer abrupt und plötzlich. Es gibt keine Approximationswerte. Beim Wechsel aus den pragmatischen Kontexten des gewöhnlichen Lebens in die Welt des ästhetischen Scheins fallen die bisherigen im Alltag verfestigten Relevanzordnungen, die vertrauten Wahrnehmungs- und Empfindungsstrukturen schlagartig zusammen und das Ich steht auf einmal ganz ungeschützt, ohne das Geländer der eingespielten Begriffe und konventionellen Vorstellungen nur noch sich selbst gegenüber. Es erlebt diesen Augenblick der Selbstbegegnung wie eine Offenbarung: überwältigt bis zur Auflösung und zutiefst bewegt. Im ästhetischen Zustand widerfährt dem Ich offenbar etwas, das es weder vorhersehen, noch steuern kann. Es scheint bloß noch Medium des Geschehens zu sein, nicht mehr der Bestimmer. Für Adorno reduziert sich das Subjekt der ästhetischen Wirkung dann auch auf kaum mehr als einen „Grenzwert“ (Adorno 1973, S. 250), ein Minimales, dessen die ästhetische Wirkung bedarf, um sich überhaupt realisieren zu können. Das läuft schon fast auf ein Verschwinden des Subjekts hinaus. In dem Augenblick, in dem uns die ästhetische Lust erfüllt, scheinen sich die gehärteten und gepanzerten Konturen der Alltagsidentität aufzulösen. Die lebensgeschichtlich unter Mühen und unter Schmerzen etablierten Ich-Abgrenzungen und damit die Leistungen des gesamten Bildungsprozesses

schmelzen dahin. Das bisherige Ich erlischt. Seine Rollen, seine Charaktermasken, ja seine Persönlichkeit, diese „oberste Rationalisierung“ (Adorno 1969, S. 76) werden nicht mehr gebraucht. „Es ist ein grandioses Abwerfen“, wie Hugo von Hofmannsthal notierte (Hofmannsthal 1952, S. 40). Die Konsequenz dieser „Selbstausslöschung“ (Adorno 1965, S. 76), dieser Abdankung des „principii individuationis“ hat Schiller schon in seinen Briefen aufgezeigt. „Im ästhetischen Zustand“, so resümiert er, „ist der Mensch also Null“ (Schiller 1965, S. 86).

Was bleibt, ist diese innere Bewegung, die Leib und Seele durchzieht, jenes freie Spiel von Verstandes- und Gemütskräften, von dem Kant und Schiller gesprochen haben. Das Subjekt dieser Bewegung hat mit dem alten fragmentierten Rollen-Ich des Alltags nicht mehr viel zu tun. Während dieses mit all seinen Plänen und Bedürfnissen in den Zwängen der Selbsterhaltung gefangen bleibt, besitzt das neue, das ästhetische Subjekt die Freiheit, aus sich zu machen, was es will. Es fühlt sich keinen Interessen und keinen moralischen Maximen mehr verpflichtet und erfährt sich nur noch selbst unvermutet im schockierenden Glanz seiner Möglichkeiten. Ich nenne diesen Moment die Pause im Bildungsprozess. In diesem Moment, dem ästhetischen Zustand ist das Subjekt von allen Bestimmungen frei, schrankenlose Potentialität. Im ästhetischen Zustand ist ihm die Freiheit zur Selbstbestimmung, das „Vermögen zur Menschheit“ (ebd., S. 87), wie es bei Schiller heißt, zurückgegeben. Das Glück, das ihm dabei widerfährt, wirkt als ob es schlechterdings da sein müsste. „Endlich wirklich!“, lautet deshalb auch der Kommentar von Peter Handke (Handke 1983, S. 67).

Wer nicht warten will, bis diese ästhetische Wirkung ihn unverhofft trifft, der hat nur eine Wahl: Er muss sich an die Kunst halten. Die Kunst ist das Werkzeug. Sie ist das Vehikel, die „Gemütsregungsmaschine“², die dem interessierten Subjekt helfen kann, den ästhetischen Zustand willkürlich herbeizuführen.

Für die Kunstpädagogen erwächst daraus die Aufgabe, die Heranwachsenden nicht nur bei der Entwicklung ihres Werkverständnisses und Ausdrucksvermögens zu unterstützen, sondern ihnen in sanktionsfreien Prozessen auch Räume für diese ästhetischen Wirkungen, diese besondere Art des Glücks zu öffnen. Dieses Glück ist schlechterdings unvergleichlich. Es entspringt der im ästhetischen Zustand gemachten Erfahrung möglicher Freiheit und Autonomie und braucht keine externe Rechtfertigung.

Heute lässt es sich nur herbeiführen im Widerstand gegen eine Bildungspolitik, die den Menschen unterm Gesichtspunkt der Nützlichkeit und als Kostenfaktor betrachtet und dabei ist, die Kunst zu einem bloßen Qualifikationsinstrument für was auch immer herabzuwürdigen.

2 In Anlehnung an Novalis lapidare Definition der „Poesie“ als „Gemütsregungskunst“, vgl. Novalis 1978, S. 801.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie, Frankfurt/Main 1973.
- Adorno, Theodor W.: Minima Moralia, Frankfurt/Main 1969.
- Adorno, Theodor W.: Noten zur Literatur II, Frankfurt/Main 1965.
- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 8, Frankfurt/Main 1990, S. 93-121.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/Main 2007.
- Buck, Günther: Rückwege aus der Entfremdung, Paderborn/München 1984.
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung, Frankfurt/Main 1988.
- Fichte, Johann Gottlieb: Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre (1796), in: Fichtes Sämtliche Werke. Bd. III., Berlin 1971.
- Handke, Peter: Phantasien der Wiederholung, Frankfurt/Main 1983.
- Hofmannsthal, Hugo v.: Augenblicke in Griechenland, in: ders.: Gesammelte Werke, hrsg. v. H. Steiner. Prosa III, Frankfurt/Main 1952.
- Kern, Andrea: Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant, Frankfurt/Main 2000.
- Klieme, Eckhard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin 2003/2007, http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
- Liebau, Eckart: Tutzingen Thesen zur ästhetischen Bildung in der Schule, <http://www.iz.aesthetische.bildung.phil.uni-erlangen.de/>
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990.
- Novalis: Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs, hrsg. v. H.-J. Mähl und R. Samuel, Bd.2, Fragmente und Studien, München 1978.
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2002, Paris 2002.
- Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, Bd. 1-3, Seelze-Velber 1998.
- Prenzel, Manfred: Die Stärken der Schüler sehen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 20.01.2011.
- Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen 2010.
- Sartre, Jean Paul: Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1812-1857, Bd. 2: Die Personalisation, Reinbek b. Hamburg 1977.
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, Stuttgart 1965.