

Bilstein, Johannes

## Ästhetische - musische - kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen

Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 15-28. - (Musikpädagogische Forschung; 37)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Bilstein, Johannes: Ästhetische - musische - kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen - In: Knigge, Jens [Hrsg.]; Niessen, Anne [Hrsg.]: *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft*. Münster ; New York : Waxmann 2016, S. 15-28 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-152340

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-152340>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info/>

### 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  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

*Leibniz*  
Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft

Music Education and Educational Science

# Musikpädagogische Forschung

## Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis  
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 37

Proceedings of the 37th Annual Conference of the  
German Association for Research in Music Education

Jens Knigge, Anne Niessen (Hrsg.)

Musikpädagogik und  
Erziehungswissenschaft

Music Education and  
Educational Science



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Musikpädagogische Forschung, Band 37 Research in Music Education, vol. 37**

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3500-1

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster  
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster  
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<i>Jens Knigge &amp; Anne Niessen</i>	
Vorbemerkung .....	9
<i>Editors' note</i>	
<i>Johannes Bilstein</i>	
Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen .....	15
<i>Aesthetic, artistic and cultural "Bildung": Reflections from the perspective of educational science</i>	
<i>Thomas Ott</i>	
45 Jahre <i>Unterricht in Musik</i> – Versuch einer Rekonstruktion .....	29
<i>45 years Unterricht in Musik – Attempts at a reconstruction</i>	
<i>Jürg Huber</i>	
„Tasten- und Saitenhandwerker“ vs. „Forschergilde“: Der Diskurs um die „richtige“ Musiklehrer_innenbildung in der Deutschschweiz .....	45
<i>“Craftsmen of keys and strings” vs. “Guild of researchers”: The discourse on the “right” music teacher education in the German-speaking part of Switzerland</i>	
<i>Wolfgang Lessing</i>	
Pädagogische Antinomien in der professionellen Instrumentalausbildung – eine rekonstruktive Studie zum Erfahrungsraum der ehemaligen Spezialschule für Musik Dresden .....	59
<i>Pedagogical antinomies in the training of professional musicians – a reconstructive study concerning the conjunctive experiential space of the former “Spezialschule für Musik Dresden”</i>	

*Lars Oberhaus & Sonja Nonte*

Inklusion in der frühkindlichen musikalischen Bildung  
Kooperationspotenziale zwischen Erzieherinnen und  
musikpädagogischen Fachkräften in der Kita ..... 73

*Diversity in early childhood music education.*

*Opportunities for cooperation between nursery teachers  
and music teachers in kindergarten*

*Julia Lutz*

Vernetzt und lebenslang lernen und lehren:  
Lehrerbildung für den Musikunterricht an Grundschulen  
am Beispiel eines phasenübergreifenden Ansatzes ..... 89

*Collaborating and lifelong learning and teaching:*

*An example of phase-overlapping teacher training for music  
education in primary schools*

*Gabriele Puffer & Bernhard Hofmann*

FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des  
Professionswissens von Musiklehrkräften ..... 107

*FALKO-M: A research project on music teachers'  
professional knowledge*

*Michael Göllner & Anne Niessen*

Planungsanpassung als adaptive Maßnahme in musikpädagogischen  
Lernsituationen im Spiegel qualitativer Interviews.....121

*Adaptation of planning in music learning situations in light of  
qualitative interviews*

*Ulrike Kranefeld & Kerstin Heberle*

„Dankeschön! Was war das Problem?“  
Zur Rekonstruktion mikroadaptiver Handlungsrouninen im Musikunterricht . . 137

*„Thanks! What was the problem?“*

*On the reconstruction of microadaptive routines in the music classroom*

*Marc Godau*

„Am besten ist, der Musiklehrer geht einen Kaffee trinken oder was weiß ich ...“  
Zur Lehrer\_innenrolle in selbstständigen Lernprozessen im Musikunterricht . . 155

*“The best thing would be if the music teacher left to have a  
coffee or whatever ...”*

*The teacher’s role in self-directed learning processes in music lessons*

*Monica Esslin-Peard*

Practice is performance: a study of the musical development of popular music undergraduates .....171

*Frauke Heß & Christiana Voss*

Analyse durch Bewegung

Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht ..... 191

*Analysis by way of movement*

*Transformation exercises as a challenge for gender-sensitive music education*

*Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen*

Struktur und Entwicklung von Musikalischem Selbstkonzept, Musikalischer Erfahrungheit und Interesse am Schulfach Musik  
Eine empirische Längsschnittuntersuchung von Schülerinnen und Schülern (9 bis 17 Jahre) an Haupt-, Gemeinschafts- und Realschulen sowie Gymnasien in Baden-Württemberg ..... 209

*Structure and development of musical self-concept, musical sophistication and interest in the school subject 'music'*

*An empirical long-term study of German students (9 to 17 years) at secondary modern, inter-denominational and middle schools as well as grammar schools*

*Elias Zill*

„Wow, das klingt schon richtig gut ...“

Eine qualitative Studie zu musikalisch-ästhetischen Erfahrungen von Schülern in produktionsorientierten Projekten ..... 231

*„Wow, that sounds already really good to me...“*

*A qualitative survey on aesthetic experiences of students in composing projects*

*Johann Honnens*

Eine musikpädagogische Fremdbeschreibung von Unterricht: Sozioästhetische Anerkennungsdynamiken unter Jugendlichen ..... 249

*Dynamics of socio-aesthetic recognition among youths:*

*a contribution to educational classroom research from a music pedagogy perspective*



*Andreas Lehmann-Wermser & Ute Konrad*

Design-Based Research als eine der Praxis verpflichtete, theoretisch fundierte Methode der Unterrichtsforschung und -entwicklung

Methodologische Grundlagen, dargestellt am Beispiel eines

Forschungsprojektes im Bandklassen-Unterricht ..... 265

*Design-Based Research as a contribution to the discourse on theory and practice*

Johannes Bilstein

## **Ästhetische – musische – kulturelle Bildung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionstraditionen**

*Aesthetic, artistic and cultural “Bildung”:  
Reflections from the perspective of educational science*

*Traditionally the problems and chances of aesthetic education play an important role in German educational philosophy. This article discusses the different emphases, found in various anthropologies, which result in different pedagogical consequences.*

### **1. Zur Anthropologie: Freiheit in dem Zwange**

Erziehungswissenschaftliche Diskurse kreisen um die Frage, wie Menschen zu Menschen werden, und greifen dabei – einerseits – auf all die philosophischen und empirischen Reflexionen zurück, die zu diesem Problem menschlichen Bewusstseins seit der Antike entwickelt worden sind, beziehen sich jedoch – andererseits – auch auf die Perspektiven und Fragestellungen der gegenwärtigen Sozialwissenschaften.

Auf einige Basisannahmen dieser Diskurse sei kurz hingewiesen. Menschen sind Lebewesen, die – zum Ersten – leiblich handeln und sich leiblich verhalten können. Diese Fähigkeiten teilen sie mit vielen anderen Lebewesen. Menschen sind jedoch darüber hinaus – zweitens – Lebewesen, die gemeinsam handeln und sich verhalten können, sie sind praktische Lebewesen. Auch diese Fähigkeiten gibt es durchaus im Tierreich, man denke an die hochkomplexen Jagdpraktiken von Wolfsrudeln. Menschen sind – drittens – Lebewesen, die über dieses Handeln nachdenken, damit Distanz zum eigenen Leibe schaffen können, sie sind fähig zu Reflexionen erster Ordnung: Das können wahrscheinlich nur Menschen. Darüber hinaus aber können wir – viertens – über dieses Nachdenken nachdenken, damit Distanz zum eigenen Denken schaffen. Wir, und nur wir, sind fähig zu Reflexionen zweiter Ordnung. Und schließlich – fünftens – können wir dann auch noch über das Nachdenken des Nachdenkens nachdenken: Wir haben die Fähigkeit zu Reflexionen n-ter Ordnung und üben diese Fähigkeit nicht zuletzt in der Kunst aus (Luhmann, 1997, S. 92-165; vgl. Jörissen, 2007, S. 117-121).

Diese unsere Fähigkeit zu Reflexionen n-ter Ordnung bringt uns zu wunderbaren Leistungen: Wir können Schach spielen, wir können auf Tagungen darüber nachdenken, was die anderen denken und wie die anderen wohl unser eigenes Denken zu antizipieren versuchen. Diese unsere Fähigkeit zu Reflexionen n-ter Ordnung schafft uns aber auch spezifische Probleme, die kein anderes Lebewesen hat, insbesondere beschert sie uns die dauernde Spannung zwischen Spontaneität und Reflexion. So sind wir also reflexionsgesegnet und reflexionsverflucht (Broch, 1945/1976, S. 72) und erleben oder erdulden die damit verbundenen Paradoxa ständig (Honneth, 2011; Lüscher, 2011). Aber mehr noch: Wir erleiden und ertragen diese Paradoxa nicht nur, wir stellen sie auch symbolisch dar, wir bewegen uns in einem ununterbrochenen Diskurs über diese Falle, in der wir sind, und dabei bieten die Künste das schönste Beispiel (Bilstein, 2008).

Wenn ich zum Beispiel in die Philharmonie gehe, um dort ein Klavierkonzert zu hören, dann erwarte ich, dass der Virtuose dann, abends ab 20 Uhr, alles gibt. Besonders an der einen Stelle, wo das Zusammenspiel zwischen Orchester und Soloinstrument sich in ekstatischer Innigkeit steigert, bei dieser einen Stelle, die ich genau kenne und so sehr liebe, erwarte ich vom Solisten mehr als technische Vollendung. Ich will ihn an dieser Stelle, also um 20.17 Uhr, mit ganzer Seele dabei haben; ich will hören, wie er sich – ganz spontan und ganz authentisch – völlig in diese eine Stelle versenkt, sein Innerstes in die Interpretation gibt, und zwar um 20.17 Uhr. Wenn der Pianist seine kreative Anwendung um 20.18 Uhr bekommt, nutzt mir das gar nichts: Es geht mir um die eine Stelle. Ich will also eine ganz echte, spontane, nicht reflexiv gebrochene Aufführung mit absolut exaktem Timing. Denn was wir – das bürgerliche Konzertpublikum, das es seit rund 300 Jahren gibt – uns da vor Augen und Ohren führen, ist eben jene Spannung zwischen Reflexion und Spontaneität, jene anthropologisch fundierte Grundparadoxie, die in unserer bürgerlichen Welt eben auf eine ganz bestimmte Weise thematisiert, diskutiert und problematisiert wird. Dafür – auch dafür – unterhalten wir die Künste. Sie führen uns zugespitzte Situationen vor Augen, in denen wir die *conditio humana* thematisieren und zur Sprache bringen können (Bilstein, 2011).

Diese komplizierten Lebewesen, reflexionsgesegnet und reflexionsverflucht, müssen erzogen werden. Menschen müssen ihren Nachwuchs irgendwie systematisch unterweisen; ohne den planmäßigen Umgang der älteren mit der jüngeren Generation (Dilthey, 1880/1961) könnte unsere Menschenwelt nicht existieren und erst recht nicht weiterexistieren. Dies gilt, seit es Menschen gibt, und deshalb muss es Erziehung geben, als Handeln der einen Generation an der nächsten (Kant, 1777/1963; vgl. Bilstein, 2001).

Allerdings ist die Sache noch etwas komplizierter. Wir haben uns in unserer Kultur seit ungefähr 250 Jahren auf ein merkwürdiges und historisch einmaliges Unternehmen kapriziert, denn wir wollen unseren Nachwuchs nicht einfach nur zu schlicht funktionierenden Mitgliedern unserer Lebenswelt machen. Wir wissen, dass man das recht einfach haben kann, dass man mit Versprechen und

Drohung, mit – auch körperlicher – Gewalt und einem Minimum an Zuwendung sehr schnell sehr weit kommt. Dafür, dass die nachwachsenden Menschen dann in den Bergwerken arbeiten können, reicht es allemal (Bilstein, 2013b).

Genau damit aber geben wir uns neuerdings nicht mehr zufrieden. Wir wollen die Jüngeren zu mündigen und – zumindest innerlich – freien, autonomen Individuen erziehen, und seitdem sitzen wir in der Pädagogenfalle. Wir haben uns in eine nicht auflösbare Paradoxie hineinbegeben, und die Pädagogik als Disziplin diskutiert genau darüber seit nunmehr gut zweihundert Jahren. Wir wissen – nicht zuletzt beim Blick auf uns selbst –, dass man Menschen erziehen, prägen, sozialisieren muss, dass man ihnen eine Gestalt im Erziehungsprozess allererst verleihen muss. Ganz gleich, ob wir das nun Zucht oder Verfleißigung (Industrialisierung) oder Sozialisation oder Enkulturation nennen – gemeint ist immer, dass Menschen erst durch äußeren Eingriff und äußere Gestaltung zu Menschen werden (Bilstein, 2013c). Menschen werden gemacht.

Zugleich jedoch wissen wir – nicht zuletzt beim Blick auf uns selbst –, dass man Menschen nicht machen kann. Die gesamte Fülle der Erfahrungsergebnisse unserer Gattung zeigt uns, dass wir das wirklich Wichtige, Entscheidende am Menschen, das, was ihn ausmacht, nicht lehren können, dass wir uns da eher über die Brüche und Diskontinuitäten als über nahtlose Weitergabe definieren (Westphal, 2008). Menschen können nicht gemacht werden, sie können allenfalls sich selbst ihre Form und Gestalt verleihen, besser: erarbeiten.

Wie aber soll man erreichen, dass Menschen sich selbst als Mündige hervorbringen? Soll man, kann man Mündigkeit üben? Soll man sie zwingen, frei zu werden? Noch anders: Kann man Bildung produzieren?

Immanuel Kant hat dieses Problem in eine hoch beunruhigende Frage gefasst, die auch heute, knapp zweihundertfünfzig Jahre später, keineswegs beantwortet ist; und die bis heute das zentrale Problem einer jeden Erziehung zur Mündigkeit markiert. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant, 1777/1963, S. 20). Nach Kant muss man dazu dreierlei tun:

1. Man muss das Kind schon von der ersten Kindheit an frei sein lassen – außer wenn es sich selbst oder andere zu verletzen droht;
2. Man muss ihm irgendwie beibringen, dass es seine eigenen Zwecke nur erreicht, wenn es auch die Zwecke und Ziele der anderen respektiert;
3. Man muss ihm irgendwie vermitteln, dass auch der ausgeübte Zwang nur dem Ziel dient, Freiheit herzustellen.

Das ist theoretisch einigermaßen einleuchtend, dennoch bleiben sowohl grundsätzliche als auch praktische Fragen – vor allem die Frage: Wer ist denn eigentlich unter den Bedingungen einer im Zwange entstandenen Freiheit das Subjekt der Erziehung? Wer macht da wen (Meyer-Drawe, 1990, bes. S. 36-62; Bilstein, 2004a)?

Noch einmal anders kann man das menschlicher Erziehung zugrundeliegende Problem auf der Ebene der Sozialphilosophie formulieren. Immanuel Kant versteht alle Formen und Stufen menschlichen Miteinanders in grundsätzlich drei Schritten: Jeder, der als Mensch mit anderen Menschen leben und interagieren will, der muss – erstens – sich selber denken. Er muss also ein Bewusstsein von sich haben, muss irgendwie ein wenig neben sich stehen, um den Blick auf sich selbst lenken zu können. Und umgekehrt: Wer sich nicht selber denken kann, also keine Selbst-Distanz und keine Außen-Perspektive hat, der ist für menschliches Miteinander nicht geeignet. Zweitens muss jeder Mensch, der mit anderen Menschen handeln will, „den anderen denken“. Empathie und die grundsätzliche Reversibilität von Denkprozessen sind Voraussetzung gegenseitigen Verstehens und gemeinsamen Handelns, Grundlage einer jeden Form von Gemeinsinn. Dazu kommt dann noch eine dritte Voraussetzung: „Jederzeit in Übereinstimmung mit sich denken“. Das ist einigermaßen ehrgeizig gemeint. Letztlich verbirgt sich dahinter die Forderung nach konsequenter Widerspruchsfreiheit, möglichst große Übereinstimmung mit mir selbst also (Kant, 1790/1977, § 40, S. 226).

Dies also muss ein sozial handlungsfähiger Mensch leisten, und den Prozess, in dessen Verlauf wir diese Fähigkeit erwerben, also vom hilflosen und handlungsunfähigen Säugling zum empathischen, selbstbewussten, technisch versierten und kompetenten Erwachsenen werden, versuchen wir mit dem Begriff „Bildung“ genauer zu fassen.

## 2. Begriffsgeschichte: Bildung

Der Begriff erlebt, nachdem er die vielen Plädoyers zu seiner Abschaffung in den 1990er Jahren überstanden hat (Lenzen, 1997), zurzeit eine Konjunktur, die letztlich dazu führt, dass seine ursprüngliche Bedeutung mehr und mehr verloren geht. „Bildung“ benennt inzwischen alles, was irgendwie mit Erziehung zu tun hat – und meinte doch eigentlich einmal etwas ganz anderes.

Eine kurze Skizze dieser Begriffsgeschichte soll hier auch ein Beispiel vorführen für die begriffsgeschichtliche Arbeit, die Erziehungswissenschaft zu leisten versucht und die vielleicht auch nützliche Zulieferungen für die im genaueren Sinne musikpädagogischen Diskurse erbringen könnte.

Mit „Bildung“ benutzen wir einen Begriff, den es seit dem Mittelalter gibt, der aber erst im 18. Jahrhundert, genauer: am Ende des 18. Jahrhunderts so richtig in der deutschen Sprache angekommen ist. Zum einen steht hinter der Formulierung „sich bilden“ seit dem Mittelalter die Bildhauermetapher. Gemeint ist, dass jemand am eigenen Bilde arbeitet, dass da ein Bildhauer an sich selbst als Statue wirkt, hier etwas weghaut, dort etwas glättet, jedenfalls sich selbst zum Objekt des gestalterischen Zugriffes macht. Diese Metapher lässt sich bis zu Plotin im 3. Jahrhundert nach Christus zurückverfolgen, und sie benennt genau diese Besonderheit menschlicher Welterfahrung: dass wir uns selber machen können,

dass wir dabei zugleich autonom und fremdbestimmt sind – und dass wir Objekte eigener Bemühungen an uns selber sind (Mersch, 2002; Zirfas, 2009; Bilstein, 2004b)

Dieses autoplastische Wirken an sich selbst hat sich dann – zumal in der christlichen Tradition – unterzuordnen unter das göttliche Wirken an und unter die göttlichen Absichten mit der menschlichen Seele. So nehmen formative, genauer: psycho-formative Imaginationen ihren Weg durch die europäische Geistesgeschichte, immer wieder bezogen auf die Imago-Vorstellungen des Alten Testaments, auf die Vorstellungen also, dass im Menschen ein göttliches Urbild verborgen ist. Das findet sich bei dem mittelalterlich-scholastischen Mystiker Meister Eckhart an der Wende vom 13. zum 14. Jahrhundert, das findet sich genauso bei Valentin Weigel und Johann Arndt und – mit großer Wirkung auf die deutsche Literatur und Philosophie des 18. und frühen 19. Jahrhunderts – bei Jakob Böhme (Bilstein, 2015).

Allerdings handelt es sich bei dieser bildhauer-metaphorischen Herkunft des Bildungsbegriffes nur um eine von drei begriffsgeschichtlichen Strängen. Hinzu kommen die englische Virtuosenausbildung und der – durchaus moderne – Organizismus.

Bei Anthony Earl of Shaftesbury steht der Virtuoso als Idealfigur und Urbild gelungener Menschlichkeit im Vordergrund seiner philosophischen Reflexionen. Dieser Virtuoso widmet sich vor allem der Pflege der eigenen Seelengestalt; er formt sich selbst, wirkt als sein eigener *moral architect* an sich selbst. Zuwege bringt er das, indem er überall nach der Schönheit sucht, genauer: nach dem Urbild der Form und Ordnung, das aller Schönheit zugrunde liegt. Die entscheidende Qualität der Seele, ihre innere Form, entsteht somit aus ihr selbst und durch den gestaltenden Zugriff des selbst verbessernden Künstlers Mensch, des *self-improving artist*, ist also Ergebnis immer weiter getriebener Reflexivität, orientiert an der allgemein zugrunde liegenden Idee des Schönen und Guten.

Dieses Virtuosovorbild hat – hauptsächlich vermittelt über Christoph Martin Wieland – weitreichende Auswirkungen, vor allem in Deutschland: Es wandert ein in die Konzeption des Originalgenies im ausgehenden 18. Jahrhundert, es beeinflusst vor allem aber die immer deutlicher hervortretende Leitfigur des „Gebildeten“: Der ist in vielen seiner Züge ein quasi verbürgerlichter Virtuoso. So wirken diese Vorstellungen von einem an sich selbst arbeitenden Virtuosen auf die deutsche Geistesgeschichte und auf die Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffes (Bilstein, 1992).

„Bildung“ wird dabei zunehmend mit „Schönheit“ zusammengedacht, wird auf einen letztlich nicht steuerbaren und von außen nicht herstellbaren inneren Genius bezogen, wird als Prozess imaginiert, der aus dem Inneren der Seele nach außen führt, nicht aber von außen das Innere der Seele gestaltet: jeder Mensch ein Virtuoso, so wie das die idealisierte Adelskultur vorgemacht hat. Bildung ist also nicht nur mystisch, sie ist auch schick!

Aber es kommt noch Eines hinzu: Am Ende des 18. Jahrhunderts hat „Bildung“ einen zunehmend organischen Akzent. Es ist da vor allem Johann Friedrich Blumenbachs Buch *Über den Bildungstrieb* von 1781, das die biologisch-anthropologisch verankerte Vorstellung verbreitet und popularisiert, dass alle Neu-Bildungen im Naturreich auf die Wirkung einer ganz eigenen Lebenskraft zurückgehen. Es gibt einen Bildungstrieb, einen *nisus formaticus*, der den gesamten Kosmos durchwebt und sogar im unbelebten Naturreich wirkt. Alles, was lebt, weiter noch: alles, was ist, geht auf diesen Bildungstrieb zurück, nichts wäre ohne diesen Bildungstrieb.

Blumenbach etabliert damit im biologischen, anthropologischen und pädagogischen Diskurs eine Lebens- und Kraftmetaphorik, die das zentrale Problem säkularer Weltdeutungsmuster zu lösen versucht: Wenn man denn auf Gott als letzte Schöpferkraft verzichtet – woher kommt dann alles, woher kommt dann insbesondere das Neue?

Blumenbach hat hier eine Lösung. Ausgehend von einem intensiven Interesse an allen Arten von „Zeugungsgeschäft“ kommt er zu der sicheren Annahme, dass

„... in dem ... rohen ungebildeten ... Stoff ... ein besonderer, dann lebenslang thätiger Trieb rege wird, ... der die erste wichtigste Kraft zu aller Zeugung, Ernährung und Reproduction zu seyn scheint, und den man ... mit dem Namen des Bildungstriebes (*nisus formaticus*) bezeichnen kann.“ (Blumenbach, 1791, S. 32)

Dieser Bildungstrieb setzt alles in Gang, Blumenbach liefert so eine Art post-metaphysischer Metaphysik: Es gibt eine Urkraft, die alles Sein in Gang setzt – eben den Bildungstrieb –, aber diese Kraft ist nicht ein personaler Gott oder der Geist (wie bei Plotin), sondern eine Art anfängliches und alles auslösendes Wirkprinzip (Menke, 2008). In dieser Blumenbach'schen Formulierung ist „Bildung“ ganz naturhaft-organisch gemeint: Immerhin ist er Anatom und Zoologe, und seine Überlegungen bleiben recht eng an das ihn geradezu obsessiv beschäftigende Problem der Zeugung gebunden.

Das Buch aber macht Furore, sein Titel spricht sich herum und verleiht dem gerade zur gleichen Zeit neu in der deutschen Sprache auftauchenden Bildungsbegriff eine zusätzliche, organistische Färbung. Und es ist genau dieser organisch-vitalistische Hintergrund, der in den Hochzeiten der Bildungsphilosophie Anschlussmöglichkeiten für die vielfachen Varianten Rousseau'scher Naturkonzeptionen anbietet: All denen, die in Deutschland Rousseaus Anthropologie als Naturanthropologie verstehen, kommt der Zoologe Blumenbach mit seinem „Bildungstrieb“ gerade recht – z. B. Herder.

Der stellt sich in einem durchaus plastischen Bild vor, dass eine „Goldene Kette der Bildung ... die Erde umschlingt und durch alle Individuen bis zum Thron der Vorsehung reicht ...“ und bringt so zwei der drei Herkunftsstränge des Bildungsbegriffes zusammen: den traditionell-mystischen mit seinen eschatolo-

gischen Implikationen und den moderneren organologischen mit der Annahme eines universell wirkenden Dynamismus (Bollenbeck, 1994, S. 96-159).

Es sind also durchaus unterschiedliche und keineswegs nur deutsche mentalitäre Einflusslinien, die im Bildungsbegriff zusammenlaufen. Diese Linien reichen zum Teil aus der Antike bis in die Gegenwart des 18. Jahrhunderts, zum Teil aber entstehen sie auch aus einem Reflex auf die zeitgenössischen Modernisierungstendenzen der Wissenschaften und der Kultur. Aus dieser Sicht erscheint der Bildungsbegriff nicht mehr als deutsche Spezialität, sondern als ein mit europäisch-utopischem Pathos aufgeladenes Signum für einen bis in die Antike zurückreichenden Anspruch – letztlich auf die aufgeklärte Selbstgestaltung des Menschen.

Noch einmal zusammengefasst: Der Begriff „Bildung“ macht seine Karriere am Beginn des 19. Jahrhunderts auf der Grundlage von drei begriffs- und ideengeschichtlichen Entwicklungen. Er greift auf die traditionelle Bildhauermetaphorik zurück, übersetzt das neu entworfene Adelsideal des Virtuoso in die bürgerliche Wertsphäre, und er bezieht das Werden des Menschen auf naturale Gestaltungskräfte.

Es ist dann in der weiteren Entwicklung besonders der eine Akzent: die Selbstbildung, die – im Guten wie im Bösen – in den Diskussionen in den Vordergrund tritt.

Verkürzt gesagt: Im Guten verweist eine solcherart authentizistisch verstandene „Bildung“ auf die unhintergehbare anthropologische Grundbedingung der Metareflexivität. Weil wir uns selber denken können, können und müssen wir uns auch selber machen. Im Bösen verkommt – gerade in einem Bürgertum, das sich bald als „Bildungsbürgertum“ definiert – „Bildung“ recht schnell zur legitimatorischen Formel: „Gebildet“ ist man aus sich selbst, und wer es nicht ist, dem fehlt halt das Entscheidende. All die Polemiken gegen „Halbbildung“ oder gegen die „Bildungswut der unteren Stände“ oder gegen die „Bildungswut der Weiber“ machen „Bildung“ zum quasi natural gegebenen Statussignalement, das letztlich allein zur ideologischen Rechtfertigung gesellschaftlicher Privilegien dient (Engelhardt, 1986; Bilstein, 2004b). Diese Korruptionen des Bildungsbegriffs waren es, die eine Reihe von Erziehungswissenschaftlern dazu bewegt haben, für seine schlichte Abschaffung zu votieren (Lenzen, 1997). Dennoch bleibt – auch in Zeiten hoher Sensibilität für gesellschaftlich induzierte Selektionsprozesse – diesem so sehr und so intensiv durch-kritisierten Begriff der strikte Bezug auf die Selbstgestaltung, ein Bezug, der in keinem der Konkurrenzbezüge enthalten ist. Deshalb erscheint es durchaus sinnvoll, ihn zu behalten und weiter ernst zu nehmen, gerade weil er so intensiv kritisiert und analysiert worden ist.



### 3. Diskursgeschichte: Ästhetische – musische – kulturelle Bildung

Was nun die im engeren Sinne ästhetischen Bereiche angeht, so ist ja inzwischen sehr weitgehend von „kultureller Bildung“ die Rede. Diese Formulierung enthält durchaus einige – ungewollte – Ironie, immerhin kann man mit guten Gründen darauf hinweisen, dass „Bildung“ und „Kultur“ gerade in der deutschen Tradition durchaus analog, wenn nicht bedeutungsgleich gebraucht werden. „Kulturelle Bildung“ – das ist zumindest ideengeschichtlich ein heftiger Pleonasmus. Dass diese Formulierung von der „Kulturellen Bildung“ so überaus verbreitet ist, hat freilich diskursgeschichtliche Gründe, die sich recht eindeutig rekonstruieren lassen. Über die Erziehung der Menschen zum Umgang mit künstlerischen Fähigkeiten denken und reden wir schon lange, man kann das bis in die Antike zurückverfolgen (Zirfas et al., 2009-2016).

#### 3.1 Ästhetische Bildung

Was die Tradition der im engeren Sinne ästhetischen Bildung angeht, so ist noch unser heutiger Diskussionsstand von einem Grundlagentext geprägt, der immer noch die entscheidende argumentative Basis darstellt: Friedrich Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (Schiller, 1793-1795/1994). Dieser Text entspringt einerseits ganz direkt dem Freiheitspathos der europäischen Aufklärung und ist andererseits eng verbunden mit dem Schock über die Entwicklung der zunächst durchaus sympathisierend beobachteten Französischen Revolution. Schillers eigentliches Thema ist „Freiheit“. Da dieses Thema jedoch im Jahre vier nach dem Beginn der großen Umwälzung in Frankreich tagesaktuell belastet ist, verschiebt Schiller das Thema hin zu „Schönheit“. Dass er sich also mit ästhetischer – und nicht etwa direkt politischer – Erziehung befasst, kann man durchaus als Ersatz- oder Ausweichbewegung verstehen, als Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit, auf die erzieherisch-pädagogische Vorbereitung von Freiheit. Dazu ist der dem Menschen eigene „Spieltrieb“ entscheidend. Er weist den Weg zur Freiheit, und die Kunst wird in dieser Konstruktion zum Hort, zur Garantin und zur Wegbereiterin der Freiheit.

Deshalb ist sie wichtig, sehr wichtig. Sie ermöglicht es, das Uhrwerk des Staates in vollem Laufe – also ohne Revolution – zu reparieren, sie ist die Schwester, wenn nicht die Mutter der Freiheit (Rittelmeyer, 2005, S. 147-222).

Die Kunst und die Auseinandersetzung der Menschen mit den Künsten sind bei Schiller also durchaus politisch gemeint, sind dann auch in dieser Konstruktion utopisch befrachtet: Letztlich geht es um die Verbesserung der Welt (Ehrenspeck, 1989, S. 113-177; Legler, 2011, S. 77-99).

Dieser Argumentationskontext führt zu der traditionellen Hochachtung der Künste in unserer Kultur; sie führt im Bereich des Erziehungssystems aber auch

zu einer chronischen utopischen Überlastung. Den Vermittlern ästhetischer Bildung geht es immer ums große Ganze, schlicht: um alles (Bilstein, 2007).

### 3.2 Musische Bildung

Ungefähr um 1900 verschieben sich die Akzente. Da ist immer mehr von musischer Erziehung oder musischer Bildung die Rede, es entsteht eine ganze Reihe von Bewegungen, die sich um eine musische Bildung möglichst vieler Menschen bemühen.

Das zentrale Argument ist dabei nicht Freiheit, sondern immer „Ganzheitlichkeit“ und „Einheitlichkeit“. Gegen die zeitgenössischen Tendenzen zu Zersplitterung und funktionaler Differenzierung der Lebenswelt, zur professionellen und bürokratischen Zergliederung des modernen Daseins – unter dem man leidet – argumentieren Jugendbewegung und Reformpädagogik mit der Notwendigkeit, Einheit und Ganzheit wiederherzustellen (Götsch, 1948), und zwar auf allen Ebenen (Bilstein, 2013a), die Ganzheit des Menschen und die Ganzheit der Künste.

Man bezieht sich da auf den antiken Begriff der *musiké*, und damit ist die Einheit von Sprache, Dichtung, Musik und Tanz benannt; auf diese Weise entfaltet sich ein einheitliches Weltdeutungsmuster, das sich mehr oder weniger göttlicher Eingebung verdankt, also enthusiastischer Herkunft ist (Kluge, 1973).

Und so soll nun unter dem Etikett „musische Bildung“ eine alle Kunstsparten umfassende Haltung vermittelt werden, die dann all die verloren gegangene Ganzheit wiederherstellen kann. Insofern ist das Konzept „musische Bildung“ gerade im Vergleich mit dem Konzept „ästhetische Erziehung“ eher auf Vergan-genheiten bezogen: auf die Vergangenheit der Antike, als die Künste noch nicht geteilt waren, und auf die vormoderne Lebenswelt einer noch nicht industrialisierten Gesellschaft, als die Menschen noch in vermeintlich einheitlichen Lebensformen zusammenlebten (Seidenfaden, 1966, bes. S. 71-77; Seidenfaden, 1961; Ehrenforth, 2005, S. 479-496).

Dabei liegt der Akzent im Bereich der musischen Erziehung ganz besonders auf den schöpferischen Kräften des Menschen: Die müssen geweckt und gefördert werden; sie können die Verzerrungen und Entfremdungen der sich industrialisierenden Moderne wieder heilen bzw. aufheben. Es geht also nicht so sehr – wie bei Schiller – um die spielerischen Potenzen, es geht nicht um Freiheit, sondern es geht vielmehr um die eruptiven, produktiven, innovativen, kreativen Fähigkeiten eines mit Schöpferkräften ausgestatteten Menschenwesens. Die musische Erziehung bezieht ihre utopischen Gehalte also eher aus dem Blick in die Vergangenheit und aus dem Vertrauen in die inneren Kräfte und Potenzen der Menschen als aus dem Wunsch, Gesellschaft und Welt zum Besseren zu verändern.

Genau dies macht das Konzept „Musische Bildung“ dann auch nach dem Zweiten Weltkrieg und nach dem Schock angesichts des Missbrauchs von Kunst

und Kultur im Nationalsozialismus so besonders attraktiv. Mit dem Bezug auf im Menschen liegende innere Fähigkeiten zu Kreativität und Schöpferium bietet sich eine von allen politischen und gesellschaftlichen Korruptionen freie Welt des Schöpferischen und Musischen als unabhängige Bezugsebene an. Und genau an dieser Stelle formuliert sich dann in den 1960er Jahren zunehmend Kritik: Musische Erziehung wird mehr und mehr als ungesellschaftlich, vergangenheitsorientiert und unpolitisch wahrgenommen (Möller, 1967; Legler, 2011, bes. S. 241-265).

Die dann entstehenden explizit zeitgenössischen Konzepte z. B. von visueller Kommunikation etc. wollen demgegenüber den politisch-utopischen Gehalt der ästhetischen Erziehung wieder mehr in Geltung setzen. So entstehen an vielen Stellen zum Teil heftige Konkurrenzen zwischen der eher traditionalistisch-kulturkritisch ausgerichteten musischen Erziehung auf der einen Seite und der emanzipatorisch, an Fortschritt und Modernisierung orientierten ästhetischen Erziehung auf der anderen Seite (Legler, 2011, S. 303-324; Ehrenforth, 2005, S. 480-496).

Dass in dieser Konkurrenz oft polemisch verkürzt argumentiert wird und dass dabei die sich ständig weiterentwickelnde Realität der Künste oft aus dem Blick gerät, führt immer wieder zu falschen und auf jeden Fall kontraproduktiven Frontstellungen.

Hinzu kommt, dass sich in den wissenschaftlichen und politischen Diskursen der 1970er Jahre unser Verständnis von Kultur ganz entscheidend verschiebt. Immer mehr kommen die alltäglichen kulturellen Ausdrucksformen in den Blick. Es setzt sich – dokumentiert z. B. in einer langfristig äußerst wirkungsvollen UNESCO-Erklärung von 1982 – ein erweiterter Kulturbegriff durch, der sich ganz umfassend auf alle Gestaltungsformen des menschlichen Lebens bezieht: „Kultur ist, wie wir leben“ (Röbke, 1992).

### 3.3 Kulturelle Bildung

Wenn man diesen erweiterten Kulturbegriff in die Bildungsdiskurse importiert, muss man vor allem genauer bestimmen, was „Kultur“ ist und was nicht dazugehört. Mit den Erweiterungen des Kulturbegriffes werden die mehr oder weniger offenen normativen Vorgaben sowohl der Konzepte ästhetischer wie auch musischer Bildung zunehmend problematisiert. Man will nun – das wird zu einer Art klassischem Beispiel – die Ästhetisierungsformen im Umkreis der Popszene, also die Musik, die Körperinszenierungen, die völlig neuen grafischen Genrekonventionen, die sich dort immer weiter ausdifferenzieren, nicht mehr einfach als „Unkultur“ oder „Barbarei“ abtun, sondern man will dort grundsätzlich gleichwertige Ausdrucksformen einer durchaus gleichwertigen Kultur anerkennen (Hecken, 2007a, 2007b). Die Frage ist dann natürlich: Wie kann man einen so erweiterten

Kulturbegriff in den Handlungslogiken von Bildung und Erziehung berücksichtigen (Rat für Kulturelle Bildung, 2015)?

Hinzu kommt, dass am Ende der 1970er Jahre viele der politisch aktiven Protagonisten ästhetischer oder musischer Bildung zunehmend unglücklich darüber sind, dass sie auf politischer Ebene – z. B. bei der Ressourcenverteilung – immer wieder gegeneinander ausgespielt werden und so ein dringendes politisches, auch haushaltspolitisches Bedürfnis herausbilden, jenseits dieser eingespielten Antagonismen das gemeinsame Anliegen gemeinsam zu befördern. Denn darin ist man sich ja eigentlich ganz einig: dass es wichtig und notwendig ist, Kinder und Jugendliche bei der Ausbildung von im weitesten Sinne künstlerischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten zu unterstützen.

Es war diese sowohl inhaltlich – erweiterter Kulturbegriff – als auch politisch – Bedarf nach Bündelung von Initiativen – definierte Situation, in der sich dann langsam der Kompromissbegriff der kulturellen Bildung etablierte. Damit hatte man nun eine Sammelbezeichnung, unter der sich sowohl die utopisch motivierte ästhetische Erziehung als auch die eher enthusiastisch orientierte musische Bildung wiederfinden konnten; einen Oberbegriff, der – einerseits – einen Bezug auf die überkommene Hochkultur weiterhin beinhaltet und doch auch – andererseits – Ästhetisierungsformen außerhalb dieser Traditionsmuster mit in den Blick nimmt.

Wenn wir heute also von kultureller Bildung reden, dann bewegen wir uns in einem durchaus traditionellen Feld, das sich im Rahmen umfassender Diskurse verschoben und verändert hat und in dem inzwischen Verbindungen und Kompromisslinien denkbar geworden sind, die man sich vor 20 Jahren kaum hätte vorstellen können.

#### 4. Reflexionstraditionen

An drei Beispielen – Anthropologie, Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte – sollte im Vorigen aufgezeigt werden, was eine geistes- bzw. kulturwissenschaftlich verstandene Erziehungswissenschaft an Fragestellungen, Arbeitsergebnissen und Perspektivierungen zu bieten und beizutragen hat. Eine solche wissenschaftliche Reflexionstradition gerät freilich immer wieder an die oft als kränkend, betrüblich und unüberwindbar empfundene Grenze der Sprache. Die Wissenschaft ist hier – anders als die bildende Kunst, anders als die Musik – sprachgesegnet und sprachverflucht (Broch, 1945/1976, S. 72).

Vielleicht ist das ja mit den guten Bildern oder mit den wirklich guten Musikstücken wie mit den Kindern: Man kann und muss sich drum bemühen, man kann und muss darüber reden und theoretisieren und analysieren – aber letztlich steht man dann doch sprachlos davor.

Bei Dilthey hieß das, und zwar bei der Beschreibung des pädagogischen Genies: „Wir verstehen einen anderen nur durch Liebe“ (Dilthey, 1880/1961, S. 201),

und unumgänglich ist es hier nötig, sich ideologiekritisch mit solchen Dogmen auseinanderzusetzen.

Aber dennoch: Gerade die Kinder und die Künste führen uns an die Grenze der Sprache – und das ist vielleicht das Beste, was sie tun. Da können wir nur in Respekt verharren und uns am Eigenwillen der Kinder wie der Kunstwerke erfreuen. Bei Goethe hieß das: Ehrfurcht (Goethe, 1821/1977, II. Buch, S. 156-157).

## Literatur

- Bilstein, J. (1992). Bilder für die Gestaltung des Menschen. *Neue Sammlung* (32), 110-133.
- Bilstein, J. (2001). Erziehung, Bildung, Spiel. In E. Liebau (Hrsg.), *Die Bildung des Subjekts. Beiträge zur Pädagogik der Teilhabe* (S. 15-71). Weinheim: Juventa.
- Bilstein, J. (2004a). Der Traum vom „auto“. Ideengeschichtliche Anmerkungen zu einer Vorsilbe. In B. Ahrbeck & B. Rauh (Hrsg.), *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein* (S. 17-31). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bilstein, J. (2004b). Bildung: Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. *Bildung und Erziehung*, 57(4), 415-431.
- Bilstein, J. (2007). Paradoxien des Unnützen. In J. Bilstein, B. Dornberg & W. Kneip (Hrsg.), *Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur* (S. 165-180). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2008). *Die Kunst der Lehre und die Lehre der Kunst*. Koblenz: Universitätsverlag.
- Bilstein, J. (2011). Zur metaphorischen Potenz der Kunst. In J. Bilstein (Hrsg.), *Die Künste als Metaphern* (S. 13-41). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2013a). Sphären-Metaphorik. In K. Bering & R. Fleck (Hrsg.), *WeltBilder. Kunst und Globalisierung* (S. 155-172). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2013b). Ideal, Ausbeutung und Idylle: Imaginationen von Kindheit im 19. Jahrhundert. In M. Winzen (Hrsg.), *Kindheit. Eine Erfindung des 19. Jahrhunderts* (S. 69-91). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2013c). Lehrformen im 18. Jahrhundert. In K. Bering (Hrsg.), *Lambert Krahe. 1712-1790* (S. 289-303). Oberhausen: Athena.
- Bilstein, J. (2015). Sich selber machen: Bildung. In W.-A. Liebert & K. Westphal (Hrsg.), *Performances der Selbstermächtigung* (S. 33-54). Oberhausen: Athena.
- Blumenbach, J. F. (1791). *Über den Bildungstrieb*. Göttingen: Dieterich.
- Bollenbeck, G. (1994). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt: Insel.
- Broch, H. (1945/1976). *Der Tod des Vergil*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dilthey, W. (1880/1961). Grundlinien eines Systems der Pädagogik. In W. Dilthey, *Gesammelte Schriften*. Bd. IX. Stuttgart: Teubner.
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung*. Mainz: Schott.
- Ehrenspeck, Y. (1989). *Versprechungen des Ästhetischen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Engelhardt, U. (1986). *Bildungsbürgertum*. Stuttgart: Klett.
- Goethe, J. W. (1821/1977). *Wilhelm Meisters Wanderjahre*. (= *Goethes Werke*. Hrsg. Erich Trunz. Bd. VIII.). München: dtv.

- Götsch, G. (1948). *Musische Bildung. Zeugnisse eines Weges*. Bd. I: Besinnung. Wolfenbüttel: Möselers.
- Hecken, T. (2007a). Der deutsche Begriff „populäre Kultur“. *Archiv für Begriffsgeschichte* (49), 195-204.
- Hecken, T. (2007b). *Theorien der Populärkultur. Dreißig Positionen von Schiller bis zu den Cultural Studies*. Bielefeld: Transcript.
- Honneth, A. (2011). Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In Chr. Menke & J. Rebentisch (Hrsg.), *Kreation und Depression* (S. 63-80). Berlin: Kadmos.
- Jörissen, B. (2007). Beobachtungen der Realität. *Die Frage nach der Wirklichkeit im Zeitalter der Neuen Medien*. Bielefeld: Transcript.
- Kant, I. (1777/1963). Vorlesung über „Pädagogik“. In I. Kant, *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung* (S. 7-59.). Hrsg. v. H.-H. Grootzoff. Paderborn: Schöningh.
- Kant, I. (1790/1977). *Kritik der Urteilskraft*. Werkausgabe: Bd. X. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kluge, N. (Hrsg.) (1973). *Vom Geist der Musischen Erziehung. Grundlegende und Kritische Beiträge zu einem Erziehungsprinzip*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik* (43), 949-967.
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lüscher, K. (2011). Ambivalenz weiterschreiben. *Forum der Psychoanalyse. Zeitschrift für klinische Theorie und Praxis*, 27(4), 373-393.
- Menke, Chr. (2008). *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mersch, D. (2002). *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Fink.
- Meyer-Drawe, K. (1990). *Illusionen von Autonomie*. München: Fink.
- Möller, H. (1967). Musische Erziehung – Ein Beitrag zur Bildungsideologie des braven Deutschen. In H. K. Ehmer (Hrsg.), *Kunstunterricht und Gegenwart* (S. 47-66). Frankfurt: Diesterweg.
- Rat für Kulturelle Bildung (Hrsg.) (2015). *Zur Sache. Kulturelle Bildung – Gegenstände, Praktiken und Felder*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rittelmeyer, C. (2005). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*. Weinheim: Juventa.
- Röbke, T. (1992). *Zwanzig Jahre neue Kulturpolitik. Erklärungen und Dokumente. 1972-1992*. Essen: Klartext.
- Schiller, F. (1793-1795/1994). Über die Ästhetische Erziehung des Menschen, In einer Reihe von Briefen. In F. Schiller, *Ausgewählte Werke*: Bd. VI (S. 237-291). Stuttgart: Hanser.
- Seidenfaden, F. (1961). Gedanken zur musischen Erziehung. *Pädagogische Rundschau* (15), 86-91.
- Seidenfaden, F. (1966). *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen* (2. Auflage). Ratingen: Henn.
- Westphal, K. (2008). Lernen als Unterbrechung. Aspekte einer Phänomenologie des Schweigens im Theater/Spiel. In I. Breinbauer, K. Westphal et al. (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur* (S. 159-173). Stuttgart: Klett-Cotta.

Zirfas, J. (2009). Rückkehr in die Heimat des Schönen. Ästhetische Bildung als formende Gestaltung bei Plotin. In J. Bilstein, J. Zirfas, L. Klepacki & E. Liebau: *Geschichte der ästhetischen Bildung*. Bd. 1: Antike und Mittelalter (S. 151-167). Paderborn: Schöningh.

Zirfas, J. et al. (Hrsg.) (2009-2016). *Geschichte der ästhetischen Bildung*. Bd. 1-3.2. Paderborn: Schöningh.

Johannes Bilstein  
Kunstakademie Düsseldorf  
Eiskellerstr. 1  
40213 Düsseldorf  
johannes.bilstein@kunstakademie-duesseldorf.de