

Ruf, Benedikt

Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst. Sonderdruck

Jahraus, Oliver [Hrsg.]; Liebau, Eckart [Hrsg.]; Pöppel, Ernst [Hrsg.]; Wagner, Ernst [Hrsg.]: Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 106-120. - (Erlanger Beiträge zur Pädagogik; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Ruf, Benedikt: Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung? Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst. Sonderdruck - In: Jahraus, Oliver [Hrsg.]; Liebau, Eckart [Hrsg.]; Pöppel, Ernst [Hrsg.]; Wagner, Ernst [Hrsg.]: Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 106-120 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-180764 - DOI: 10.25656/01:18076

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-180764>

<https://doi.org/10.25656/01:18076>

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

Sonderdruck aus

Oliver Jahraus, Eckart Liebau,
Ernst Pöppel, Ernst Wagner (Hrsg.)

Gestalten und Erkennen

Ästhetische Bildung und Kompetenz

2014, Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Band 13

ISBN 978-3-8309-3096-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2014
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com/buch3096

Inhalt

Oliver Jahraus

Das Promotionskolleg »Gestalten und Erkennen. Kompetenz und
Kompetenzbildung in den ästhetischen Fächern und Fachbereichen«
der Hanns-Seidel-Stiftung 2011–2014 7

Eckart Liebau

Kompetenz: ein Konzept für das Bildungsminimum 12

Ernst Pöppel

Formen des Wissens

Das ästhetische und das mimetische Prinzip
als Rahmen der verschiedenen Formen des Wissens 20

Ernst Wagner

Gestalten und Erkennen 36

Hans Zehetmair

Das Promotionskolleg »Gestalten und Erkennen«
aus der Sicht der Hanns-Seidel-Stiftung 45

Danksagung 48

Christian Albrecht, Johannes Hornberger

Empirische Zugänge zu ästhetischer Erfahrung 49

Benedikt Ruf, Michael Schmitt

Bildung, Standards, Kompetenz

Umstellung auf Bildungsstandards in den ästhetischen Fächern?
Ansätze zur Positionierung. 62

Jana Drewes, Julia Kuntz, Aline Vedder

Ästhetische Bildung als Beitrag zur Identitätsentwicklung 77

Benedikt Ruf

Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung?

Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst 106

<i>Claudia Birkner und Aline Vedder</i> Empirische Forschung und das Schwer-Messbare – Zur empirischen Forschung in der Kunstpädagogik	121
<i>Claudia Birkner und Katrin Zapp</i> Kunst und Können in der Kompetenzdebatte.....	135
<i>Gila Kolb und Katrin Zapp</i> Gestaltungsergebnisse im Kunstunterricht untersuchen: Ein Desiderat für Lehrende und Forschende.....	155
<i>Claudia Birkner, Sarita Silveira und Stefania Voigt</i> Bild und Körper – ein interdisziplinärer Ansatz zur Beschreibung der Bildrezeption bei Grundschulkindern in der Schuleingangsphase	173
<i>Philipp Körner</i> Bewegungsrhythmen im kompetenzorientierten Sportunterricht.....	198
<i>Philipp Körner</i> Zur Grundlegung von Wahrnehmungskompetenz im Sportunterricht	208
<i>Michael Schmitt, Benedikt Ruf</i> Lehrkörper im Fokus.....	232
<i>Jinfan Zhang</i> Transferlernen durch Musikausbildung	245
<i>Meike Drescher</i> Wahrnehmen und Gestalten von Metren und Rhythmen	260
<i>Julia Kuntz, Michael Schmitt</i> Theatralität in Schule und Unterricht.....	272
<i>Stefania Voigt</i> »Prepare 4 Battle« – Ein Beitrag zur Diskussion um »realistische« Gewalt in den Medien.....	290
<i>Angelika Voigt</i> Escape Ein Schnadegang zwischen »realem« und »virtuellem Raum«	305
Autorinnen und Autoren	324

Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung?

Eine Skizze anhand von Beispielen aus der Kunst

Benedikt Ruf

Es kann zu den Zielen von Schule gezählt werden, Kindern und Jugendlichen ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. In diesem Text werde ich grundlegende Überlegungen dazu anstellen, inwiefern dies mit der Vermittlung¹ von Wissen erreicht werden kann. (Den Hintergrund dieser fokussierten Fragestellung bietet der Umstand, dass Wissensvermittlung traditionell zum Kerngeschäft von Schule gehört,² gemeint ist also explizites Wissen.³) Dafür werde ich einen Begriff ästhetischer Erfahrung vorstellen. Anschließend werde ich grundlegende Überlegungen anstellen, wie Wissen mit solcher Erfahrung zusammenhängt und knapp auf didaktische Implikationen hinweisen. Den Schluss bildet ein Plädoyer dafür, implizite Voraussetzungen expliziten Wissens in den Blick zu nehmen.

1. Erfahrung und Ästhetische Erfahrung

Was ist ästhetische Erfahrung? Es lässt sich daran denken, wie Augustinus mit der Frage nach der Zeit umgeht: »Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare velim nescio«⁴. Die Unmittelbarkeit, mit welcher ästhetische Erfahrung (nicht nur) für Kunstaffine verbunden ist, macht Erklärungsversuche schwierig. Sie müssen einerseits der Eigentümlichkeit und Eigenartigkeit des Phänomens gerecht werden, andererseits dürfen sie sich

-
- 1 Der Begriff »Vermittlung« wird in diesem Text verwendet werden, ohne dass damit eine Positionierung gegen konstruktivistische Lerntheorien beabsichtigt ist. Es wird vorausgesetzt, dass nur die Lernenden lernen können und nicht jemand stellvertretend für sie.
 - 2 So beispielsweise in der Bayerischen Verfassung als Aufgabe von Schule in Art. 131 Abs. 1.
 - 3 Es geht insbesondere nicht um Wissen mit metaphysischen Wahrheitsanspruch, sondern um für wahr gehaltene Sachverhalte.
 - 4 Augustinus von Hippo: *Confessiones*, Güterslohn: Bertelsmann 401/1876, hier S. 305 (XI, 14). »Was ist also die Zeit? Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es; wenn ich es einem*r Fragenden erklären will, weiß ich es nicht«.

nicht auf die Feststellung beschränken, dass es sich um etwas Besonderes handle, welches nur nachvollziehen kann, wer es kennt. Im Folgenden soll daher – unter Rückgriff auf Vorarbeiten aus dem analytisch-philosophischen Diskurs zur Ästhetik – versucht werden, einige Koordinaten zur ästhetischen Erfahrung zu bestimmen.

2. Erfahrung

Deines, Liptow und Seel weisen in der Einleitung zum Band »Kunst und Erfahrung« darauf hin, dass nicht nur die Qualifikation »ästhetisch«, sondern auch schon der Begriff »Erfahrung« sehr unterschiedlich verstanden werden kann – und damit auch von unterschiedlichen Phänomenen die Rede ist.⁵ Sie unterscheiden dabei drei Möglichkeiten, Erfahrung zu fassen: einen phänomenologischen, einen epistemischen und einen existenziellen Begriff. Mit dem ersten werden »einfach *Episoden phänomenalen Bewusstseins*« bezeichnet. In diesem Sinne wäre auch schon »das Erlebnis [...] beim Sehen einer roten Farbfläche« eine Erfahrung. Dies stellt eine Verwendung des Wortes dar, die »vor allem in der Philosophie der Wahrnehmung« gebräuchlich ist, aber der Alltagssprache nicht gerecht wird.⁶ Spielt in einer Erfahrung auch Erkenntnis eine Rolle (folgt man beispielsweise Nelson Goodman, sollte dies im Kontext der Erfahrung von Kunst angenommen werden), hat man einen »epistemischen Begriff«. Ein solcher bezeichnet Akte des Erkenntnisgewinns, in denen kein bewusstes Schlussfolgern stattfindet.⁷ Ein epistemischer Erfahrungsbegriff ist nicht mehr auf Sinnlichkeit und phänomenales Bewusstsein angewiesen, kann aber auch Akte sinnlicher Wahrnehmung fassen.

Existentielle Erfahrung schließlich »mündet [...] nicht allein in den Erwerb von Wissen«, sondern hat als Prozess auch »eine bestimmte *lebensweltliche Bedeutsamkeit*«. ⁸ Das bedeutet auch, dass in einer so verstandenen Erfahrung

5 Stefan Deines/Japser Liptow/Martin Seel: »Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte«, in: Dies. (Hg.), Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse, Berlin: Suhrkamp 2013, S. 7–37, hier S. 11.

6 Ebd., S. 12, kursiv dort. Ergänzt werden kann hier, dass ein solcher Begriff auch dem Gebrauch in kunstpädagogischen Zusammenhängen nicht gerecht würde. »Kunstpädagogische Zusammenhänge« meint in diesem Text jene Kontexte pädagogischen Handelns, in denen ästhetische Erfahrungen ein wesentliches Ziel darstellen.

7 Ebd., S. 14. Anders formuliert: In einer solchen Erfahrung wird Wissen »auf eine *nichtinferenzielle Weise*« (ebd.) erworben.

8 Ebd., S. 15, kursiv dort.

»immer auch schon ein Bezug auf weitere Erfahrungen [liegt], denen sie standhalten oder durch die sie widerlegt werden kann.«⁹ Im Anschluss an die Untersuchung des Begriffs »ästhetischer Erfahrung« werde ich begründen, warum sich in diesem Zusammenhang eine Entscheidung für den Begriff existentieller Erfahrung anbietet.

3. Ästhetische Erfahrung

Die Frage, ob eine Erfahrung »ästhetisch« ist, führt zu noch komplexeren Problemen als die Differenzierung zwischen unterschiedlichen Erfahrungsbegriffen. Die Zusammenfassung von Deines, Liptow und Seel ermöglicht diesbezüglich noch in Ansätzen eine Ordnung des philosophischen Diskurses, ist aber für den Anschluss in pädagogischem Interesse bei weitem zu komplex.¹⁰ Für die Überlegungen in diesem Zusammenhang werde ich daher von Jerrold Levinsons« Bestimmungsversuch ausgehen, der eine »nichtminimalistische Auffassung ästhetischer Erfahrung«¹¹ vertritt:

Ästhetische Erfahrung ist eine Erfahrung, deren Kern eine in der ästhetischen Aufmerksamkeit gegenüber einem Gegenstand gegründete ästhetische Wahrnehmung dieses Gegenstands bildet und die eine positive lustvolle, affektive oder evaluative Reaktion auf diese Wahrnehmung selbst oder den Gehalt dieser Wahrnehmung enthält.¹²

Mit ästhetischer Aufmerksamkeit ist eine Aufmerksamkeit gemeint, die auf die Beschaffenheit bzw. die wahrnehmbaren Formen und Eigenschaften eines Gegenstandes gerichtet ist, und zwar um ihrer selbst

9 Ebd.

10 Es werden als Bestimmungsmöglichkeiten ästhetische Qualität, ästhetischer Inhalt und ästhetische Form identifiziert. Dabei stellt sich zum einen die Schwierigkeit, dass innerhalb dieser Bereiche jeweils wiederum unterschiedliche Möglichkeiten bestehen, zum anderen sind auch diverse Kombinationen zwischen diesen Bereichen möglich. Vgl. ebd. 17-22.

11 Levinson, Jerrold: »Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung«, in: Deines/Liptow/Seel, Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse, (2013), S. 38–60, hier S. 59. Levinson wendet sich damit gegen die »insbesondere von Noël Carroll vertretene Auffassung«, der zufolge »ästhetische Erfahrung eine Erfahrung ist, bei der ästhetische und/oder formale Eigenschaften eines Gegenstandes wahrgenommen oder erkannt werden« (Ebd., S. 42).

12 Ebd., S. 56, kursiv dort.

willen, in ihrer Spezifität und abgesehen von dem Nutzen, den eine solche Aufmerksamkeit mit sich bringen könnte [...].¹³

Es handelt sich also um eine selbstzweckhafte Aufmerksamkeit, die sich, wenn sie sich einstellt, nicht in instrumenteller Absicht auf einen Gegenstand bezieht. Darüber hinaus ist sie »eine Aufmerksamkeit für die Gehalte, die aus diesen Formen und Eigenschaften hervorgehen; und für Beziehungen zwischen den Formen, Eigenschaften und Gehalten«¹⁴. »*Ästhetische Wahrnehmung*« kann sich als Ergebnis dieser Aufmerksamkeit einstellen und wird verstanden »als eine perzeptuelle Tätigkeit, bei der immer auch die Einbildungskraft und die verkörperte Leiblichkeit [*embodied corporeality*] des Betrachters eine Rolle spielen.¹⁵

4. Erfahrung und ästhetische Erfahrung

Ich folge Levinson in seiner Bestimmung ästhetischer Erfahrung und beziehe sie auf die zuvor dargestellten Unterscheidungen von Deines, Liptow und Seel: Ist ein bestimmter der zuvor vorgestellten Begriffe von »Erfahrung« impliziert?

Insofern »phänomenale[s] Bewusstsein [...] als solches jeder *kognitiven* oder *epistemischen* Komponente« entbehrt,¹⁶ greift der phänomenologische Begriff von Erfahrung zu kurz. Denn eine Aufmerksamkeit »für Beziehungen zwischen den Formen, Eigenschaften und Gehalten« ist nur vorstellbar, wenn nicht nur phänomenales Bewusstsein, sondern auch Erkenntnisfähigkeit vorliegt.¹⁷ Ein epistemischer Begriff von Erfahrung würde diesem Anspruch gerecht. Allerdings wäre mit ihm nicht zu erfassen, dass »eine *positive lustvolle, affektive oder evaluative Reaktion*« Teil der ästhetischen Erfahrung sein soll.¹⁸ Daher soll im Folgenden die These vertreten werden, dass ästhetische Erfahrungen im für kunstpädagogische Zusammenhänge relevanten Sinn *existentielle* Erfahrungen sind. Sie sind also nicht ausschließlich phänomenale Episoden

13 Ebd., S. 55, kursiv dort.

14 Ebd., S. 55.

15 Ebd., S. 55f., kursiv und Anmerkung des Übersetzers dort.

16 S. Deines/J. Liptow/M. Seel: Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte, S. 13.

17 Vgl. dazu Ebd., S. 13: »Immerhin haben wir keine Schwierigkeit, auch solche Lebewesen als mit phänomenalem Bewusstsein [...] ausgestattet zu begreifen, denen wir Erkenntnisfähigkeit nicht zutrauen.«

18 J. Levinson: Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung, S. 56.

oder nur kognitive Akte, sondern Erfahrungen mit lebensweltlicher Bedeutsamkeit, mit Gadamer solche, »die man ›macht‹ [...] im Gegensatz zu den Erfahrungen, die sich unserer Erwartung einordnen und sie bestätigen«. ¹⁹ Jede Erfahrung im existentiellen Sinn – damit auch die ästhetische Erfahrung – setzt also bereits andere Erfahrungen voraus.

5. Wissen als Voraussetzung ästhetischer Erfahrung

Als das »Besondere« einer kunstpädagogischen Perspektive könnte in Anlehnung an Niessen »nicht nur das ›Ästhetische‹, [...] sondern seine Verbindung mit dem Erfahrungsbegriff« ²⁰ verstanden werden. Demnach wäre es ein zentrales Anliegen der dem Ästhetischen in besonderer Weise gewidmeten Fächer, den Schülern und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Dabei handelt es sich aus Sicht der Lehrenden um einen jeweils teleonomem Prozess, auf den sie »keinen unmittelbaren Einfluss nehmen können« ²¹. Wie kann ästhetische Erfahrung unter diesen Bedingungen ermöglicht werden?

In schulischen Zusammenhängen ist eine häufig gewählte Strategie, Schüler und Schülerinnen explizites Wissen zur Verfügung zu stellen. Die Vermittlung von Wissen ist nicht nur ein explizites Ziel von Schule, sondern ist auch die Grundlage für die Bewertungen von Leistungen: Indem abfragbare Inhalte zum Gegenstand gemacht werden, wird Notengebung auf Grundlage von Re-

19 S. Deines/J. Liptow/M. Seel: Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte, S. 15.

20 Anne Niessen stellt dies in Anlehnung an Kaiser, Hermann J. »Was heißt ›aus musikpädagogischer Perspektive?‹«, in: Mechthild von Schoenebeck (Hg.), Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, Essen: Die Blaue Eule 1998, S. 27–40 sowie an Vogt, Jürgen: »Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag ›Was heißt ›aus musikpädagogischer Perspektive?‹ von Hermann J. Kaiser.«, in: von Schoenebeck, Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, 1998, S. 41–55 für die musikpädagogische Perspektive fest. (S. Niessen, Anne: Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 6), Berlin: LIT 2006, S. 98.) Ich halte das für die besonders aufs Ästhetische bedachten Fächer allgemein übertragbar. Vgl. auch Hermann J. Kaiser/Gunter Otto/Karlheinz Scherler: »Die Didaktiken ästhetischer Fächer«, in: Pädagogik (Weinheim) 41 (1989), S. 45–50.

21 Eine hier nicht zu klärende Frage ist, ob es bei ästhetischen Erfahrungen aus Sicht der Schüler und Schülerinnen umgekehrt um einen autonomen Prozess handelt.

produktion von Wissensbeständen ermöglicht.²² Kann Wissen dabei helfen, ästhetische Erfahrungen zu machen? Und falls ja: Wie?

Betrachtet man, wie Wissen auf ästhetische Erfahrung wirken kann, lassen sich drei Möglichkeiten feststellen: Wissen ermöglicht ästhetische Erfahrung (1), es verhindert sie (2) oder es macht keinen Unterschied (3).

- (1) Besuche ich eine Gemäldegalerie mit Werken alter Meister²³, macht es einen Unterschied, ob ich etwas über Maltechniken weiß oder die Bedeutung der Madonnen-Lilie in Marienbildern kenne. Aus solchem Wissen kann folgen, dass mich ein Gemälde auf eine Weise ästhetisch anrührt, die sich sonst nicht einstellen würde.
- (2) Das Beispiel zeigt, dass es im Einzelfall weder für notwendig noch für hinreichend gehalten werden muss, dass Wissen eine ästhetische Erfahrung ermöglicht: Vorstellbar ist, dass mich das Gemälde auch ohne mein Wissen über Maltechniken auf die gleiche Weise angerührt hätte. Vorstellbar ist ebenso – dazu im Folgenden mehr –, dass ich das Wissen habe, sich aber keine ästhetische Erfahrung einstellt.
- (3) Möglich wäre auch, dass Wissen ästhetische Erfahrung verhindert: eine *déformation professionnelle*. So kann mein Wissen um die Sonatensatzform zu einer so sehr auf das Erkennen von Formteilen gelenkten Aufmerksam-

22 Reproduktion, Wiedergabe von Wissen, ist ein in pädagogischen Zusammenhängen häufig als auf triviale Kompetenzen abzielend kritizierter Ansatz zur Zensurengebung. Nichtsdestoweniger wird auch in aktuellen bildungspolitischen Dokumenten die Rolle von Wissen betont. Zum Beispiel: »Wissen allein ist noch keine Kompetenz. Ohne Wissen ist aber auch kein Kompetenzerwerb möglich.« (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Kompetenzorientierung und LehrplanPLUS. ISB,

[http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-](http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung.)

[methodik/kompetenzorientierung.](http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung.)) Davon abgesehen kann es aus der Perspektive Lehrender als pragmatische Strategie gesehen werden, Wissen abzuprüfen, um Noten zu vergeben.

23 Die in diesem Text gewählten Beispiele sind Kunstwerke. Damit soll nicht impliziert werden, ästhetische Erfahrungen ließen sich allein mit solchen machen. Eine solche »Einschränkung des Ästhetischen auf die Kunst« nennt Welsch »ästhetiktheoretischen Provinzialismus«. (Wolfgang Welsch: »Ästhetisierungsprozesse. Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung 41 (1993), S. 7–29, hier S. 18) »Die Kunst ist gewiß eine besonders wichtige Provinz im Universum der Bedeutungen des Ästhetischen. Aber sie ist nicht die einzige.« (Ebd., S. 19)

keit führen, dass deren Wiedererkennen für mich zum Selbstzweck wird.²⁴ Es würde mir dann an einer »ästhetische[n] *Einstellung*« mangeln, also einer Einstellung, in dem das Wahrgenommene »zum Objekt ästhetischer Wahrnehmung« werden kann.²⁵ Im Beispiel könnte ich einer Mozart-Sinfonie eine Aufmerksamkeit von der Art entgegenbringen, wie ich sie auch einem Sudoku oder einem Kreuzworträtsel entgegenbringe. Mache ich dabei Erfahrungen, sind es im Allgemeinen keine ästhetischen. Vorstellbar ist auch der Fall, in dem beispielsweise Leni Riefenstahls »Triumph des Willens« in Abhängigkeit vom Wissen über die Entstehungskontexte sehr unterschiedlich gesehen wird.²⁶

- (4) In beiden Fällen kann aber auch überhaupt kein Unterschied für meine ästhetische Erfahrung aus dem Wissen folgen. Dabei sind mit Blick auf Levinsons Begriff ästhetischer Erfahrung vier Möglichkeiten vorstellbar, wie Wissen nicht ästhetisch wirksam wird:
- a) Meine Aufmerksamkeit ändert sich nicht wesentlich durch das Wissen.
 - b) Sie ändert sich, aber qualifiziert sich nicht als ästhetisch.
 - c) Trotz durch das Wissen hervorgerufener, ästhetischer Aufmerksamkeit stellt sich keine ästhetische Wahrnehmung ein.
 - d) Ästhetische Wahrnehmung findet statt, konstituiert aber keine ästhetische Erfahrung.

Diese vier Möglichkeiten sollen im Folgenden näher beleuchtet werden.

24 Auch hier determiniert mein Wissen nicht, wie ich damit umgehe. »Dazu führen können« bezeichnet ein Verhältnis der Ermöglichung.

25 Christian Rolle: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Erfahrungsprozesse* (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Band 24), Kassel: Gustav Bosse 1999, hier S. 90, kurziv dort. Rolle bezieht sich im Zusammenhang auf Seels Sprachgebrauch in Martin Seel: *Die Kunst der Entzweigung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985/1997, Ders.: *Eine Ästhetik der Natur*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991/1996 sowie Ders. *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996. Der Begriff scheint weitestgehend dem Begriff der »ästhetischen Aufmerksamkeit« bei Levinson zu entsprechen. Da letzterer klarer definiert ist, wird er im Folgenden weiterhin verwendet werden.

26 In diesem Beispiel wird deutlich, dass das Wissen schwerlich nur auf Grundlage seines propositionalen Gehalts wirksam werden wird. Darauf wird am Schluss dieses Textes eingegangen werden.

- a) Ein Beispiel dafür, dass sich meine Aufmerksamkeit nicht wesentlich durch neues Wissen ändert, wäre eine Theater-Einführung, der ich zwar folgen kann (ich erwerbe also ein Wissen), die aber im Anschluss keinen Unterschied dafür macht, wie ich das Stück sehe. Möglicherweise wird eine Inszenierung von *Minna von Barnhelm* vorgestellt, indem gendertheoretische Ausführungen gemacht werden. Diese kann ich zwar allgemein nachvollziehen, aber nicht derart, dass sie meine Aufmerksamkeit informieren würden. Ich wäre dann also durch neu erlangtes Wissen nicht dazu gekommen, anders oder für Anderes aufmerksam zu werden.
- b) Möglicherweise ändert sich aber meine Aufmerksamkeit durch das neue Wissen und ich achte beispielsweise darauf, inwiefern der *Major von Tellheim* sich ›männlich-soldatisch‹ verhält. Allerdings achte ich nur insofern darauf, als ich im Anschluss an das Theaterstück mit meinen Beobachtungen brillieren können oder eine geistreiche Rezension verfassen will, ich bin also nicht *ästhetisch* aufmerksam.²⁷
- c) Selbst wenn ich meine Aufmerksamkeit in selbstzweckhafter Art auf die Inszenierung richte, stellt sich möglicherweise keine ästhetische Wahrnehmung ein. Ich würde dabei zum Beispiel aufmerksam auf geschlechterstereotype Darstellung und könnte diese durchaus im Hinblick auf gesellschaftliche Implikationen bedenken. Gleichzeitig aber würde ich als Person auf eine gewisse – für ästhetische Wahrnehmung notwendige²⁸ – Weise

27 Nicht-ästhetische Aufmerksamkeit beinhaltet also keine ästhetische Aufmerksamkeit oder ist identisch mit ihr. Das bedeutet nicht, dass sie ästhetische Aufmerksamkeit darüber hinaus verhindert. Eine solche Verhinderung aufgrund von Wissen und über dadurch folgende nicht-ästhetische Aufmerksamkeit scheint allerdings möglich und wurde oben unter 2) dargestellt.

28 Vgl. Levinsons Verständnis ästhetischer Wahrnehmung »als eine perzeptuelle Tätigkeit, bei der immer auch die Einbildungskraft und die verkörperte Leiblichkeit [*embodied corporeality*] des Betrachters eine Rolle spielen.« (J. Levinson: Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung. S. 56) Beim Hören von Musik ließe sich in kritischer Absicht fragen, ob Leiblichkeit hier einen Unterschied machen kann: Wenn ich Musik höre, geschieht dies immer sinnlich-leiblich – warum mache ich nicht immer (oder nie) ästhetische Erfahrungen. Analoges wäre für Poesie und Literatur zu fragen. Für eine Antwort darauf müsste Levinsons Vorschlag im Detail nachgegangen werden; entscheidend scheint mir, dass es der Einbildungskraft *und* der verkörperten Leiblichkeit bedarf. Auch bei bildender Kunst und Theater würde also ein passives Sich-In-Räumlichen-Bezugsetzen ohne Beteiligung der Einbildungskraft nicht ausreichen. Auf die Desiderate, die aus der Verwendung der Begriffe durch Levinson resultieren, wird unten hingewiesen werden.

nicht involviert sein, weil meine Einbildungskraft und meine leibliche Präsenz keine Rolle spielen.²⁹

- d) Schließlich ist vorstellbar, dass ich, sensibilisiert durch das neu erworbene Wissen und in einem Modus selbstzweckhafter Aufmerksamkeit, mit aktiver Einbildungskraft tatsächlich etwas ästhetisch wahrnehme. Allerdings geschieht dies nur blitzlichtartig und hebt sich aus meinem Bewusstseinsstrom nicht ab. Der »Kern« (Levinson) einer ästhetischen Erfahrung wäre also vorhanden, ohne dass sich eine solche einstellt.

Die Punkte a bis d entsprechen also vier Möglichkeiten, wie Wissen nicht für ästhetische Erfahrung wirksam werden kann. Denkbar ist aber (wie oben unter 1) knapp dargestellt) auch ein Gelingen: Durch Wissen wird ästhetische Erfahrung ermöglicht. Dies könnte, dargestellt am obigen Beispiel, der Fall sein,

- a) wenn ich, sensibilisiert durch die gendertheoretischen Ausführungen in der Einführung den Blick darauf lenke, inwiefern *Tellheims* Männlichkeit sich durch seine Aussagen, sein Rollenverhalten und seine Haltung konstituiert und dadurch Aspekte wahrnehme, die mir sonst entgangen wären;
- b) wenn gleichwohl nicht das Wiedererkennen für mich wertvoll ist, sondern das Erkannte: Es bedeutet mir etwas, auf welche Weise sich der Charakter verhält;
- c) wenn ich Verhaltensweisen *Tellheims* wahrnehme, die mir erst mein neuer Blick ermöglicht hat, es mir beispielsweise etwas bedeutet, wenn er endlich nicht mehr in der Sprache von Ehre und Soldaterie, sondern im Blick auf seine Gefühle meint: »Es hat mir weh getan«; wobei diese Bedeutung nicht loszulösen ist von mir als sinnlich-leiblich wahrnehmender und mit Einbildungskraft involvierter Person;
- d) wenn das so Wahrgenommene eine Bedeutung für mich hat, die über diesen Moment hinausweist, sich also nicht nahtlos in den Strom meines Erlebens einfügt.

Es handelt sich um den Fall, in dem ich eine ästhetische Erfahrung gemacht habe, die ich machen konnte, weil ich ein bestimmtes Wissen hatte.³⁰

29 Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass die Theater-Einführung als solche gescheitert ist. Schließlich muss eine solche keineswegs nur auf das Ziel ästhetischer Erfahrung hin ausgerichtet sein.

30 Es soll nicht ausgeschlossen werden, dass auch auf Grundlage eines anderen Wissens dieselbe ästhetische Erfahrung gemacht werden hätte können. Nur im konkreten Fall war das bestimmte Wissen Bedingung für die Erfahrung.

6. Didaktische Implikationen

Was folgt aus den oben angestellten Überlegungen? Bedenkt man die vier Möglichkeiten des Scheiterns, scheint unwahrscheinlich, dass ästhetische Erfahrung aus Wissen hervorgeht. Dies gilt umso mehr, wenn die ästhetische Erfahrung von Kindern und Jugendlichen das Ziel eines von Lehrenden angeregten, aus deren Sicht aber teleonomem Prozesses ist. Allerdings scheint es in entsprechenden Situationen trotz aller Unwahrscheinlichkeit doch immer wieder zu ästhetischen Erfahrungen zu kommen. Ein ganzes Genre verweist auf die Möglichkeit eines solchen Gelingens: Theater-Einführungen, Programmhefte und Konzertvermittlungen sind Beispiele dafür, wie insbesondere unter Rückgriff auf Wissen ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden sollen.³¹

Entlang der zuvor dargestellten vier Möglichkeiten sollen im Folgenden Desiderate identifiziert werden, deren Behandlung Aufschluss darüber geben könnte, wie ästhetische Erfahrung als Folge von Wissensvermittlung wahrscheinlicher gemacht werden könnte. Dafür wird jeweils zuerst (kursiv) formuliert werden, wie ein Gelingen jeweils aussehen würde.

- a) *Neues Wissen lenkt die Aufmerksamkeit.* Die hinsichtlich dieses Punktes zu beachtenden Aspekte haben noch nichts spezifisch mit ästhetischer Aufmerksamkeit zu tun. Wichtig ist eine an Schülern und Schülerinnen orientierte Vermittlung in dem Sinne, dass für die Lernenden konkrete Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen. Allerdings folgt eben nicht aus jedem Wissen ästhetische Erfahrung. So führt Christian Rolle aus, dass der Ansatz einer »Alphabetisierung«, also einer »Vermittlung von Lesekompetenz im Hinblick auf ästhetische Symbole«³² zu kurz greife. Denn während man, des Lesens mächtig, geschriebene Wörter verstehen kann, ist die Kenntnis »ästhetischer Symbole«, selbst die Fähigkeit, sie sozusagen sachgerecht zu lesen, keineswegs hinreichend für ästhetische Erfahrungen.
- b) *Es liegt ästhetische Aufmerksamkeit vor.* Wenn Resultate von Aufmerksamkeit in einer Art und Weise abgeprüft werden, in der subjektive Sicht

31 Um das zu behaupten muss nicht angenommen werden, dies sei das einzige Ziel entsprechender Unternehmungen.

32 Christian Rolle: Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik (= Kolloquium Fachdidaktik zum Thema »Bildungsstandards und Kompetenzen«), Universität des Saarlandes 2011, hier S. 3. Den Begriff der »Alphabetisierung« übernimmt Rolle dabei von Klaus Mollenhauer: »Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit«, in: Zeitschrift für Pädagogik (1990), S. 481–494.

und eigenes Erleben systematisch ausgeblendet werden, könnte damit wahrscheinlicher gemacht werden, dass es nicht zu ästhetischen Wahrnehmungen kommt. Wird die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass im Anschluss ein überprüfbares Resultat herauskommen soll, wird sie sich nicht von alleine auch auf »die wahrnehmbaren Formen und Eigenschaften eines Gegenstandes [...] um ihrer selbst willen« richten.³³ Möglichkeiten, um an diesem Umstand anzusetzen, bestehen in der Adaption von alternativen Methoden der Leistungsbeurteilung.³⁴ Eine durch solche Strategien ermöglichte Reflexion auf die eigene Aufmerksamkeit (sowie ggf. Wahrnehmung und Erfahrung) könnte einen Beitrag zur Entwicklung ästhetischer Wahrnehmungsfähigkeit und darüber hinaus eines kulturellen Selbstkonzepts leisten.³⁵ Eine unmittelbar darauf basierende Vergabe von Zensuren ist allerdings ausgeschlossen, da nicht überprüft werden könnte, ob einer ästhetischen Erfahrung Ausdruck verliehen oder nur ein fiktiver Text produziert wird.

- c) *Eine ästhetische Wahrnehmung folgt.* Den Begriffen »Einbildungskraft« und »verkörperte Leiblichkeit«³⁶ bzw. dem von ihnen Bezeichneten sollte nachgegangen werden. Zum einen scheinen hier Desiderate in begrifflicher Hinsicht vorzuliegen, die Klärungen erfordern. Möglicherweise sind auch alternative Begriffe denkbar, an die unter Umständen seitens pädagogi-

33 J. Levinson: *Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung*, S. 55. Dadurch ist nicht ausgeschlossen, dass nicht auch eine ästhetische Aufmerksamkeit eingenommen wird, auch die Aufmerksamkeitslenkung soll also nicht determinierend verstanden werden. Es scheint allerdings plausibel, dass durch eine entsprechende Ausrichtung Fälle wie der oben unter 2) beschriebene wahrscheinlicher gemacht werden. Vgl. zum Unterschied entsprechender Geisteszustände ebd., S. 48–54.

34 Vgl. dazu Georg Peez (Hg.): *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung*: Friedrich 2008, Ders. »Bewerten im Kunstunterricht. Vier Methoden«, in: *Lernchancen* (2010), S. 34–39 und Heinz Geuen: »Das kann ich schon!« – Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht«, in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, München: Allitera 2008, S. 112–133.

35 Vgl. zu letzterem Christian Harnischmachers Ausführungen zu Musik als einem Fenster zum kulturellen Selbst, die auch auf andere Künste übertragbar sind. (Christian Harnischmacher: *Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (= Wissner-Lehrbuch, Band 9), Augsburg: Wissner 2008, hier u.a. 115–121.)

36 J. Levinson: *Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung*, S. 56.

scher und didaktischer Diskurse eher angeschlossen werden könnte.³⁷ Zum anderen könnte, anschließend an begriffliche Klärungen, versucht werden, empirische Zugänge zu finden: Kann gezeigt werden, dass das so Bezeichnete dabei hilft, ästhetisch wahrzunehmen? Vorstellbar für letzteres sind beispielsweise Forschungsdesigns, in denen Selbstauskünfte zu ästhetischen Erfahrungen erhoben werden, nachdem Aufmerksamkeitsschulungen stattgefunden haben.

- d) *Diese Wahrnehmung bildet den Kern einer ästhetischen Erfahrung.* An dieser Stelle kommen auch Ermöglichungsversuche an ihre Grenzen: Lebensweltliche Bedeutsamkeit ist von vielfachen, nur eingeschränkt in der Reichweite der Handlungen von Lehrenden liegenden Faktoren abhängig. Darüber hinaus kann ausgehend vom existenziellen Erfahrungsbegriff auch die Frage gestellt werden, ob sich Erfahrungen nicht erst nachträglich, nämlich in lebensweltlichen Zusammenhängen, als solche erweisen. Das würde bedeuten, dass Erfahrungen, die als solche wirken, auch in zeitlicher Hinsicht einem didaktischen Einwirken entzogen sind. Als Konsequenz entsprechender Überlegungen werden schon seit einiger Zeit Überlegungen zur »Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume«³⁸ sowie zur Inszenierung von »Verhinderungs- und Ermöglichungsräume[n]«³⁹ angestellt.

-
- 37 Unter Umständen handelt es sich bei notwendigen Begriffsklärungen um eine Aufgabe, die im Übergangsbereich von Philosophie und Pädagogik geleistet werden sollte, wie das beispielsweise Ralf Meyer: *Die Abgründe der Einbildungskraft als ›Bildungskraft‹*. http://epub.ub.uni-muenchen.de/12445/1/Abgruende-der-Einbildungskraft_Open-Access-LMU.pdf unternimmt. Gerade der Begriff der Einbildungskraft ist im philosophischen Diskurs vielfach belegt und kaum unmittelbar anschlussfähig. Begriffe, die Ähnlichkeiten zu »verkörperte[r] Leiblichkeit« anklängen lassen, finden sich im pädagogisch-ästhetischen Diskurs beispielsweise in der Diskussion »Kunst und Pädagogik als Alphabetisierungsaufgabe. Eine Dokumentation der Diskussion über den Beitrag von Klaus Mollenhauer«, in: Dieter Lenzen (Hg.), *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990, S. 189–210, wenn von »Leibhaftigkeit« (Mollenhauer, S. 190f.), »sinnlich-leibliche[r] Erfahrung« (Wulf, S. 196) und dem »besondere[m] Leibverhältnis« ästhetischer Formen (Selle, S. 210) gesprochen wird.
- 38 C. Rolle: *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Erfahrungsprozesse*, S. 161–164.
- 39 Christopher Wallbaum: »Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume«, in: Schäfer-Lembeck, *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008*, (2008), S. 101–111.

Die Rolle von explizitem Wissen wird mit der Abfolge der vier Schritte zunehmend geringer, dafür treten implizite Voraussetzungen in den Vordergrund. Dies verweist auf eine Beobachtung, die Seel unter der Überschrift »Erfahrung machen und haben« anstellt: »Was nämlich im Machen von Erfahrungen, die nicht auf diese und jene Weise längst schon eingespielt ist, zur Erfahrung kommt, sind nicht einzelne Sachverhalte, sondern Situationen der Relevanz von Sachverhalten«. ⁴⁰ Mehr noch: Nimmt man die Vermittlung expliziten Wissens als Voraussetzung für ästhetische Erfahrung in den Blick, zeigen sich Voraussetzungen dieses Wissens selbst. Seel formuliert das so: »Jedes explizite Wissen [...] ist auf dem Hintergrund – unter der Voraussetzung – einer von aktuell nichtartikulierten Bezügen getragenen Kenntnis gegeben und gebildet«. ⁴¹

Mit der in diesem Text anfangs vorgenommenen Einschränkung des Wissensbegriffs auf explizites Wissen habe ich versucht, von Wissensvermittlung als einer Form didaktischen Handelns auszugehen. Im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungen wären aber auch gerade die hier nicht näher betrachteten Formen interessant: Was kann man, wenn man ästhetisch aufmerksam ist? Welche Strategien pädagogischen und didaktischen Handelns können dabei helfen, implizites Wissen zu vermitteln? Lohnend könnte hier, mit Wittgenstein gesprochen, ein Blick auf »Zeigen« im Gegensatz zum »Sagen« sein. ⁴² Indem diesen Fragen nachgegangen wird, könnten weitere Ansatzpunkte dafür gewonnen werden, wie ästhetische Erfahrungen erfolgsversprechend – nicht Erfolg garantierend – als Ziel von Unterricht angestrebt werden können.

40 M. Seel: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, S. 75.

41 Ebd., S. 114.

42 Vgl. Ludwig Wittgenstein: Tractatus logico-philosophicus (= Werkausgabe, Band 1) Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006.

Literatur

- Augustinus von Hippo: Confessiones, Güterslohn: Bertelsmann 401/1876.
- Deines, Stefan/Liptow, Jasper/Seel, Martin: »Kunst und Erfahrung. Eine theoretische Landkarte«, in: Dies. (Hg.), Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse, Berlin: Suhrkamp 2013, S. 7–37.
- Geuen, Heinz: »Das kann ich schon!« – Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht«, in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.), Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008, München: Allitera 2008, S. 112–133.
- Harnischmacher, Christian: Subjektorientierte Musikerziehung. Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik (= Wissner-Lehrbuch, Band 9), Augsburg: Wissner 2008.
- Kaiser, Hermann J.: »Was heißt ›aus musikpädagogischer Perspektive‹?«, in: Mechthild von Schoenebeck (Hg.), Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, Essen: Die Blaue Eule 1998, S. 27–40.
- Kaiser, Hermann J.: »Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von ›musikalischer Kompetenz‹ in Prozessen ihres Erwerbs«, in: Musik und Bildung (2001), S. 5–10.
- Kaiser, Hermann J./Otto, Gunter/Scherler, Karlheinz: »Die Didaktiken ästhetischer Fächer«, in: Pädagogik (Weinheim) 41 (1989), S. 45–50.
- »Kunst und Pädagogik als Alphabetisierungsaufgabe. Eine Dokumentation der Diskussion über den Beitrag von Klaus Mollenhauer«, in: Dieter Lenzen (Hg.), Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990, S. 189–210.
- Lenzen, Dieter: Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990.
- Lenzen, Dieter (Hg.): Irritationen des Erziehungssystems, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004.
- Levinson, Jerrold: »Unterwegs zu einer nichtminimalistischen Konzeption ästhetischer Erfahrung«, in: Deines/Liptow/Seel, Kunst und Erfahrung. Beiträge zu einer philosophischen Kontroverse, (2013), S. 38–60.
- Meyer, Ralf: Die Abgründe der Einbildungskraft als ›Bildungskraft‹. http://epub.ub.uni-muenchen.de/12445/1/Abgruende-der-Einbildungskraft_Open-Access-LMU.pdf, zuletzt überprüft am 13.12.2013.
- Mollenhauer, Klaus: »Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit«, in: Zeitschrift für Pädagogik (1990), S. 481–494.
- Niessen, Anne: Individualkonzepte von Musiklehrern. (= Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Band 6), Berlin: LIT 2006.
- Peez, Georg (Hg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung: Friedrich 2008.

- Peez, Georg: »Bewerten im Kunstunterricht. Vier Methoden«, in: Lernchancen (2010), S. 34–39.
- Rolle, Christian: Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Erfahrungsprozesse (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Band 24), Kassel: Gustav Bosse 1999.
- Rolle, Christian: »Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb? Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells ›Musik wahrnehmen und kontextualisieren«, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2008), S. 42–59.
- Rolle, Christian: Ästhetische Bildung durch Kompetenzerwerb? Über Probleme mit Standards und Messverfahren in den künstlerischen Fächern am Beispiel der Musik (= Kolloquium Fachdidaktik zum Thema »Bildungsstandards und Kompetenzen«, Universität des Saarlandes 2011.
- Scheunpflug, Annette: »Das Technologiedefizit. Nachdenken über Unterricht aus systemtheoretischer Perspektive«, in: Dieter Lenzen (Hg.), Irritationen des Erziehungssystems, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2004, S. 65–87.
- Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1985/1997.
- Seel, Martin: Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991/1996.
- Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1996.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München: Kompetenzorientierung und LehrplanPLUS. ISB, <http://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/paedagogik-didaktik-methodik/kompetenzorientierung>, zuletzt überprüft am 13.12.2013.
- Vogt, Jürgen: »Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag ›Was heißt ›aus musikpädagogischer Perspektive?‹ von Hermann J. Kaiser«, in: von Schoenebeck, Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive, (1998), S. 41–55.
- Wallbaum, Christopher: »Ästhetische Freiheit in der Schule lehren und prüfen. Über Verhinderungs- und Ermöglichungsräume«, in: Schäfer-Lembeck, Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008, (2008), S. 101–111.
- Welsch, Wolfgang: »Ästhetisierungsprozesse. Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie. Zweimonatsschrift der internationalen philosophischen Forschung 41 (1993), S. 7–29.
- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus (= Werkausgabe, Band 1) Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2006.
- : Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht 1968.