

Ruf, Benedikt; Schmitt, Michael

Bildung, Standards, Kompetenz. Umstellung auf Bildungsstandards in den ästhetischen Fächern? Ansätze zur Positionierung. 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. 62-76. - (Erlanger Beiträge zur Pädagogik; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Ruf, Benedikt; Schmitt, Michael: Bildung, Standards, Kompetenz. Umstellung auf Bildungsstandards in den ästhetischen Fächern? Ansätze zur Positionierung. 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. 62-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-188499 - DOI: 10.25656/01:18849

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-188499>

<https://doi.org/10.25656/01:18849>

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

Bildung, Standards, Kompetenz

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

Benedikt Ruf, Michael Schmitt

1. Bildungsstandards und Kompetenz

Seit Ende der 1990er Jahre kann im pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Diskurs und in der Bildungspolitik Deutschlands eine Wende zur Empirie festgestellt werden.¹ Ein prominentes Dokument dieser Bewegung ist die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebene Expertise »Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards.«² In dieser wird eine Orientierung an Bildungsstandards vorgeschlagen, deren Funktion sich »im Grunde [...] mit einem Satz beschreiben« lasse: »*Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt.*«³ Dabei »konzentrieren sich [die Bildungsstandards] auf einen Kernbereich«, decken also »nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. Faches in allen Verästelungen ab.«⁴ In der Zusammenfassung der Expertise steht:

Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgaben-

-
- 1 Siehe z.B. Dorothee Buchhaas-Birkholz: »Die ›empirische Wende‹ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung«, in: *Erziehungswissenschaft* 20(39) (2009), S. 27–33. Nach Ansicht von Andreas Gruschka: »›Empirische Bildungsforschung‹ am Ausgang ihrer Epoche?«, in: *Profil – Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*; Verbandsorgan des Deutschen Philologenverbandes Juni (2013a), S. 1–6, zeichne sich diesbezüglich ein Trendwende ab, vgl. die Überschrift des Textes.
 - 2 Eckhard Klieme/Hermann Avenarius/Werner Blum/Peter Döbrich/Hans Gruber/Manfred Prenzel/Kristina Reiss/Kurt Riquarts/Jürgen Rost/Heinz-Elmar Tenorth/Helmut J. Vollmer: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003. Auf den Text wird im Folgenden als »Klieme-Expertise« (nach dem Koordinator) oder als »Expertise« verwiesen werden.
 - 3 Ebd., S. 47, kursiv dort.
 - 4 Ebd., S. 25. Vgl. auch S. 26.

stellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.⁵

Der Kompetenzbegriff nimmt in der Klieme-Expertise also eine zentrale Funktion ein. So komme es in unserem Bildungssystem darauf an, dass zu bestimmten Zeitpunkten mindestens bestimmte Kompetenzen erworben werden. Diese könnten »prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden«.⁶

»Kompetenz« wird dabei als »Verbindung zwischen Wissen und Können« betrachtet und sei als »Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen«. Darüber hinaus dienen Kompetenzen der Vermittlung von Bildungszielen. Bei »der Entwicklung von Bildungsstandards« soll also »der Kompetenzbegriff zur Grundlage für bildungspolitische Veränderungen gemacht werden«.⁷ Dabei behauptet die Expertise:

Weinert argumentierte überzeugend, dass die tragfähigste Definition von Kompetenz diejenige ist, die in dem Bereich der Expertiseforschung entwickelt wurde. [...] In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.⁸

Auf Schwächen dieser Definition weist – im Zusammenhang einer ausführlichen Übersicht über unterschiedliche Begriffe von »Kompetenz« – Cathleen Grunert hin: »Dieses Zitat wird wie in vielen anderen Arbeiten, die sich empirisch mit dem Thema Kompetenz befassen, ohne weiteren Kommentar eingeführt, als würde sich damit bereits alles erklären. Die Frage, wie sich diese – von Weinert lediglich additiv an die kognitive Charakterisierung von Kompetenz angehängten – Aspekte zu einem Konzept von Kompetenz integrieren lassen, wird gar nicht erst gestellt.«⁹ Weniger kritisch wird das Vorgehen in

5 Ebd., S. 9.

6 Ebd., S. 9f.

7 Ebd., S. 72f.

8 Ebd., Fettdruck im Original hier nicht übernommen. Weinert 2001 entspricht hier Weinert 2001a.

9 Cathleen Grunert: *Bildung und Kompetenz*, Dordrecht: Springer 2012, S. 61. Andreas Gruschka: »Kompetenzwirrwarr zwischen Praxis und Bildungsforschung«, in *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 22.11.2013, S. 7, spricht diesbezüglich, drastischer, vom »Begriffswirrwarr«.

einem Hintergrundpapier der OECD beschrieben: »The paper [...] recommended a pragmatic approach«¹⁰.

Pragmatisch könnte auch die Einschränkung genannt werden, die wenige Jahre später von Klieme und Leutner (2006) gemacht wurde. Sie definieren Kompetenzen »als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen«¹¹. Der Kompetenzbegriff enthält damit keine motivationalen Aspekte mehr, spätestens in dieser Fassung lassen sich auch Aspekte von »Zuständigkeit« oder »Verantwortung« nicht mehr unter ihn fassen.¹²

2. Fachdidaktiken und Bildungsstandards

In der Klieme-Expertise wurde auf die Unterbestimmtheit des genutzten, allgemein gehaltenen Kompetenzbegriffs reagiert, indem den Fachdidaktiken an dieser Stelle die Kompetenz-Verantwortung zugeschrieben wird.¹³ So bestehe

-
- 10 DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) 2001. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> [eingesehen am 06.12.2013]: »A second expert paper explored the different theoretical approaches to the concept of competence, and related terms such as metacompetence and key competencies. The paper concluded that there is no single concept, and recommended a pragmatic approach in which, competencies should be conceptualized as the necessary prerequisites for meeting complex demands [...].« (S. 6)
- 11 Eckhard Klieme/Detlev Leutner: »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG«, in: Zeitschrift für Pädagogik 526 (2006), S. 876–903, hier S. 879. Der entsprechende Absatz wird, auch das lässt sich wohl als Bekenntnis zu einer Art von Pragmatik verstehen, eingeleitet mit dem Satz »Der Kompetenzbegriff ist zentral für empirische Studien, die sich mit der Entwicklung von Humanressourcen und der Produktivität des Bildungswesens befassen.«
- 12 Das bedeutet nicht, dass motivationale Faktoren irrelevant würden, sondern dass sie getrennt erhoben werden sollen, wie die Autoren auf S. 880 unter Verweis auf Franz E. Weinert, »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz 2001, S. 17–31, schreiben.
- 13 »Man wird sich daher bei der Arbeit an den Bildungsstandards in vielen Fällen primär auf das Erfahrungswissen der Fachdidaktiken stützen, deren Vorstellungen zu Struktur und Entwicklung von Schülerkompetenzen fachsystematische, psychologische und unterrichtspraktische Aspekte verbinden.« (S. 71) Auch bei Klieme/Leutner »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten

»die Notwendigkeit, bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen auf dem Theorie- und Erkenntnisstand der Fachdidaktiken aufzubauen«¹⁴. Und noch konkreter: »Fachdidaktiken rekonstruieren Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung; beide Aspekte müssen bei der Darstellung von Komponenten und Kompetenzstufen berücksichtigt werden.«¹⁵ Bedenkt man die Beobachtung von Grunert, käme den Fachdidaktiken damit also auch die Aufgabe zu, die kognitiven und darüber hinausgehenden Aspekte von Kompetenz in einen der jeweiligen Domäne adäquaten, intrinsischen Bezug zu bringen.

Die daraus resultierende Komplexität erhöht sich, bedenkt man die zusätzliche Unterscheidung von deskriptiver und präskriptiver Perspektive, auf welche die pädagogische Psychologie nur um den Preis zu verzichten weiß, dass sie die zugehörige unerledigte Aufgabe den Fachdidaktiken zuschiebt. Andreas Gruschka weist darauf hin, indem er schon die mögliche Folge einer entsprechenden Unterlassung erwähnt: »Soll mit den Standards nicht blank die Einheit von Wirklichem (von Lehrern herausgeforderte, von PISA vermessene und in Standards ausgegossene Kompetenzen) und Gewünschtem postuliert werden, müsste das Verhältnis von Präskription (Standards als gewünschtes Verhalten) und Deskription (Kompetenzen als Entwicklungslogik) geklärt werden.«¹⁶

Wird der Kompetenzbegriff enger gefasst,¹⁷ dürfte sich die Handhabbarkeit begünstigen. Der noch in der Klieme-Expertise angelegte Anspruch, mit den Bildungsstandards wäre »in klarer und konzentrierter Form heraus[gearbeitet], worauf es in unserem Schulsystem ankommt«¹⁸, wäre allerdings dann kaum aufrecht zu erhalten – außer um den Preis, dass es in Schule nur noch um »kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen«¹⁹ gehe.

Schwerpunktprogramms der DFG« ist diese Strategie noch aktuell, vgl. z.B. S. 880f.

14 Klieme-Expertise, S. 75.

15 Ebd.

16 Gruschka (2007), S. 17.

17 Wie von Klieme/Leutner »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG«, S. 879.

18 Klieme-Expertise, S. 47.

19 Klieme/Leutner »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG«, S. 879.

2. Bildung und Kompetenz

Eine andere Beschreibung dessen, worauf es im Schulsystem ankommt, lässt sich im Ziel der Allgemeinbildung finden. Diese beschreibt, als Mindestbildung begriffen, basale Zugangs- wie auch Beitragsmöglichkeiten zum überlieferten wie zukünftigen kulturellen, sozialen und ökonomischen Reichtum einer Gesellschaft.²⁰ Darunter werden neben den Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen auch Selbstständigkeit, Interaktivität und Sozialität verstanden, also die von der OECD sogenannten Schlüsselkompetenzen²¹ für ein erfolgreiches Leben in modernen Gesellschaften.²² Allerdings weist Gruschka darauf hin, dass mit diesem Konstrukt von Allgemeinbildung der Reduktionismus der Bildungsstandards – Kompetenz als das zu begreifen, was man misst – schon vorbereitet sei. Bildungsstandards und Allgemeinbildung seien »lediglich [...] zwei verschiedene Weisen der Bestimmung«²³.

Einen weiteren Begriff von Bildung schlagen unter Rückgriff auf Humboldt Liebau et al. vor: Bildung bezeichne, »die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus dem Gang in die und der Rückkehr aus der Fremdheit im Wechselverhältnis von Ich und Welt ergeben«²⁴. Betont wird hier vor allem das Wechselspiel von Ich und Welt, das Selbst-, Sozial- und Weltverhältnis des Menschen als eines »reichereren, differenzierteren und intensiveren Umgang[s] mit sich und Welt«²⁵.

In der Klieme-Expertise scheint auf den ersten Blick ein ähnlicher Begriff vorzuliegen. »Bildung«, heißt es dort,

20 Vgl. Eckart Liebau/Leopold Klepacki/Jörg Zirfas: *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, Weinheim: Beltz Juventa 2009, S. 11.

21 Die Messung dieser Schlüsselkompetenzen, zu denen im Bereich ästhetischer Bildungsprozesse auch noch Individualität, Reflexivität und Performativität zählen, wäre auch daraufhin zu befragen, dass diese sowohl elementare Voraussetzungen als auch Effekte ästhetischer Bildungsprozesse in der Schule sind. S. ebd., S. 7f.

22 Vgl. ebd., S. 7. Zu Operationalisierung und Reduktionismus in den nächsten Abschnitten.

23 Andreas Gruschka: »Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben«, in: Ludwig A. Pongratz/Roland Reichenbach/Michael Wimmer (Hg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz*, Bielefeld: Janus Presse 2007, S. 9–29, hier S. 22.

24 Liebau/Klepacki/Zirfas, *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, S. 28, dort kursiv.

25 Ebd.

bezeichnet exakt die Fähigkeit von Subjekten, unter den Bedingungen der Unentscheidbarkeit und Unbestimmtheit, Offenheit und Pluralität handlungsfähig zu sein; die Erwartung an den Bildungsprozess war es, für ein Handeln unter solchen Bedingungen mündig zu werden, und zwar in einem Prozess, der die Selbstkonstruktion des Subjekts angesichts gesellschaftlich unausweichlicher Erwartungen ermöglicht, Gleichheit und Individualisierung also zugleich eröffnen soll.²⁶

Das Wort »handlungsfähig« gibt Anlass zur Irritation, die auch von dem nachgeschobenen Verweis auf Mündigkeit zu diesem Handeln nicht beseitigt wird. Die Vermutung, dass mit dem Konstrukt der Handlungsfähigkeit rhetorisch eine Brücke zur Kompetenz gebaut werden soll, lässt sich spätestens dann nicht mehr von der Hand weisen, wenn Tenorth fortfährt:

„Kompetenzen« beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind, so, dass sie sich intern graduieren lassen, z.B. von der grundlegenden zur erweiterten Allgemeinbildung; aber auch Fähigkeiten, die einen Prozess des Selbstlernens eröffnen, weil man auf Fähigkeiten zielt, die nicht allein aufgaben- und prozessgebunden erworben werden, sondern ablösbar von der Ursprungssituation, zukunftsfähig und problemoffen.

Indem Tenorth den Blick auf Handlungen als Substrate sowohl von Bildung als auch von Kompetenz lenkt, suggeriert er eine Konvergenz beider Begriffe.²⁷ Die dabei enthaltene Spannung wird in der Klieme-Expertise allerdings nur scheinbar aufrechterhalten. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass sie faktisch auf eine Seite hin aufgelöst wird.

3. Operationalisierbarkeit

Dafür wird eine wissenschaftstheoretische Perspektive eingenommen. Anhand der Unterscheidung *messbar/nicht messbar* werden die in der Klieme-Expertise

26 Klieme-Expertise, S. 65. Tenorth wird als Autor des Abschnitts nicht namentlich genannt, vgl. aber A. Gruschka »Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben«, S. 13.

27 Vgl. dazu ebd., S. 14ff.

gebrauchten Konstrukte daraufhin beobachtet, ob sie dem messenden empirischen Zugriff zugänglich sind.²⁸ Dies trifft für Kompetenzen, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards zu:

Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. (S. 9)

Kompetenzmodelle machen Aussagen über die Dimensionen und Stufen von Kompetenzen, die prinzipiell mit Hilfe passender Aufgaben (siehe unter c) empirisch überprüft werden können. Die Kognitionswissenschaften und die pädagogisch-psychologische Diagnostik stellen hierfür vielfältige Modelle und Methoden zur Verfügung. (S. 22f.)

Bildungsstandards in unserem Sinne sind ergebnisbezogen. Sie zielen auf bereichsspezifische Kompetenzen, sind aber gleichsam nach ›oben‹ und ›unten‹ anschlussfähig: Sie orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen, und sie sind prinzipiell umsetzbar (operationalisierbar) in Aufgaben und Testskalen. (S. 33)

Kompetenzen (oder: ihr Erreichen) können also erfasst werden²⁹, die Dimensionen und Stufen von Kompetenzmodellen können empirisch überprüft werden und Bildungsstandards sind ebenfalls »prinzipiell umsetzbar [...] in Aufgaben und Testskalen«. Die genannten Begriffe bezeichnen also jeweils etwas, dessen empirische Substrate operationalisierbar sind. Dabei handelt es sich nicht um eine nebensächliche, sondern um eine zentrale Möglichkeit, die einen spezifischen Zweck hat:

Konkretisiert in Testverfahren, werden Standards im Rahmen des Bildungsmonitoring und der Evaluation von Schulen angewandt. Sie dienen der Feststellung und Bewertung von Lernergebnissen und haben somit eine Rückmeldefunktion, mit der sie zur output-orientierten Steuerung beitragen. Feedback und Output-Orientierung sind aber kein Selbstzweck. Ihr Ziel ist es, die Wirkungen (und Nebenwirkungen) des pädagogischen Handelns in den Blick zu nehmen und so professionelles, rationales Handeln zu ermöglichen.³⁰

28 Prinzipiell wurde eine Kritik an der Gefahr bildungstheoretischer Trivialisierung in der Expertise vorhergesehen, s. Klieme-Expertise, S. 55ff.

29 In der Klieme-Expertise wurde weitgehend darauf verzichtet, eine Differenzierung von Performanz und Kompetenz vorzunehmen.

30 Klieme-Expertise, S. 47.

Aus den Ergebnissen der Messungen folgt also ein Beitrag »zur output-orientierten Steuerung«. Die an das Begriffsinstrumentarium der Kybernetik erinnernde Formulierung verweist darauf, dass ein systemischer Zusammenhang zwischen dem »pädagogischen Handeln« und dem »output« insofern besteht, als letzterer nicht nur durch ersteres (zumindest mit-)hervorgerufen wird, sondern auch auf ersteren zurückwirkt. Nimmt man die Formulierung im Zitat ernst, dann sind Feedback und Output-Orientierung Möglichkeitsbedingungen für »professionelles, rationales Handeln«.

Wird pädagogisches Handeln auf diesem Weg professionalisiert, bedeutet dies, dass die *nicht* messbaren Ergebnisse dieses Handelns insofern weniger wichtig werden, wie die messbaren Ergebnisse wichtiger werden.³¹ An dieser Stelle scheint eine Differenzierung nicht messbarer Ergebnisse pädagogischen Handelns in zwei Arten angebracht: Zum einen gibt es »prinzipiell« Messbares.³² Zum anderen ist auch prinzipiell nicht Messbares vorstellbar, darauf soll unter »Ästhetische Fächer« näher eingegangen werden. Wie wird in der Klieme-Expertise mit dem umgegangen, was prinzipiell, aber praktisch noch nicht messbar ist? Also sozusagen dem Fell des von der empirischen Bildungsforschung noch nicht erlegten Bären?

Auch anspruchsvolle und ambitionierte Bildungsziele – »Mündigkeit« etwa, also die Fähigkeit zur selbstbestimmten Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft – entziehen sich zwar nicht grundsätzlich einer empirischen, an Messprozeduren ansetzenden Diskussion. Aber es gibt bisher keinen Konsens über die angemessene Operationalisierung und die alte Hoffnung curriculumtheoretischer Debatten ist zerstört, als ließen sich aus allgemeinen Bildungszielen in eindeutiger Weise konkrete, am Verhalten ohne Widerspruch messbare Lernziele ableiten.³³

31 Dabei darf mit Liebau/Klepacki/Zirfas, *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule* (S. 20f.) die Frage erlaubt sein, welche Facetten von Bildung bei solchen Messungen erhoben werden können, da Studien wie PISA »nur die Qualifikationsmerkmale von Bildung, die sie überprüfen können« messen und bezweifelt werden kann, »ob mit den verwendeten überwiegend quantitativ-empirischen Verfahren spezifische, außerordentliche, individuelle oder auch konjunktive Bildungsprozesse in den Blick genommen werden können«.

32 So in der Klieme-Expertise, S. 9, S. 22, S. 33.

33 Ebd., S. 64.

Es wird also zugestanden, dass es sich um kein triviales Unterfangen handelt, die jeweiligen Bildungsstandards festzulegen.³⁴ Die Desiderata sind groß und lassen sich nicht losgelöst vom gesellschaftlichen Diskurs bearbeiten, wie im Anschluss an das Zitat auch betont wird: »Hier setzte traditionell der öffentliche Diskurs über Bildung an, aktuell wird er fortgesetzt in der Orientierung an Kompetenzmodellen.«³⁵ Tenorth betont damit die Kontinuität des in der Expertise dargestellten Verfahrens (die »Entwicklung nationaler Bildungsstandards«) gegenüber dem bisherigen Bildungsdiskurs. Im Anschluss propagiert er »Kompetenzentwicklung und -modelle als Lösungsweg in einer normativ konflikthafte Situation«. Kompetenzen werden als Mittel zur Konkretion von (durchaus widersprüchlichen) Zielen angestrebt, um das konkrete pädagogische Arbeiten zu orientieren und an einem handlungsleitenden Fluchtpunkt auszurichten. Auch hier allerdings wird nur ein Weg aufgezeigt, der noch lange nicht begangen ist: Solange es – zumindest in vielen Fächern – keine Kompetenzmodelle gibt, die einer wissenschaftlichen Untersuchung einerseits und dem gesellschaftlichen Anspruch andererseits gerecht werden: Woran soll man sich orientieren, wenn eine Umstellung auf Kompetenzorientierung ansteht?

4. Ästhetische Fächer

Um zu dem zu kommen, was prinzipiell nicht messbar ist: Was geschieht mit jenen Bildungszielen, die sich prinzipiell nicht in messbare Kompetenzen umsetzen lassen? Es wird hier nicht davon ausgegangen, dass solche Bildungsziele nur den ästhetischen Fächern und Fachbereichen zugrundeliegen.³⁶ Dort allerdings zeigt sich das Problem besonders deutlich. Die ästhetischen Fächer zeichnen sich zum einen durch eine »für ästhetische Aktivitäten konstitutive Zweckfreiheit«³⁷ sowie eine »Orientierung an den Werten ihres Gegenstandes

34 Das bedeutet einen zumindest anderen Akzent als die zwanzig Seiten zuvor verwendete kybernetische Terminologie.

35 Ebd., S. 65.

36 »Auch für das Lernen in Mathematik werden Modelle divergenten Denkens mit kreativen Elementen inzwischen formuliert.« Andreas Lehmann-Wermser: »Kompetenzorientiert Musik unterrichten?«, in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck/Klaus Mohr (Hg.), *Leistung im Musikunterricht*, München: Allitera-Verlag 2008, S. 112–133, hier S. 116.

37 Verstanden »als Freiheit in der Setzung derselben«. Hermann J. Kaiser/Gunter Otto/Karlheinz Scherler: »Die Didaktiken ästhetischer Fächer«, in: *Pädagogik* 411 (1989), S. 45–50, hier S. 45. Die Autoren verstehen als ästhetische Fächer Kunst,

und an Normen gegenstandsspezifischer Tätigkeiten«³⁸ aus. Versucht man diesen Umständen gerecht zu werden, indem man sich um Ermöglichung ästhetischer Erfahrung bemüht, kann man den Erfolgsfall nicht feststellen, ohne auf die Selbstbezüglichkeit der Erfahrenden zu rekurrieren.³⁹

Klieme und Jude sind diesbezüglich explizit: Sie lehnen die Verwendung von Selbstbeschreibungen durch Schüler und Schülerinnen aus testtheoretischen Gründen für die Konstruktion von Messinstrumenten ab. Es müsse »hinterfragt werden, ob mit derartigen Einschätzungen tatsächlich dasselbe gemessen wird wie mit objektiven Tests«⁴⁰. Klieme und Hartig ziehen nicht in Erwägung, dass möglicherweise nicht dasselbe, aber Relevantes erhoben würde. Für sie wird mit der Erhebung von Selbsteinschätzungen »keine direkte Kompetenzmessung vorgenommen, sondern über eine korrelierte Variable, nämlich das Selbstkonzept, indirekt auf die Kompetenz geschlossen«⁴¹.

Da Klieme und Hartig mit diesen Ausführungen nicht auf Diagnosestrategien für Lehrende, sondern auf »Kompetenzmessung zur Steuerung von Bildungssystemen«⁴² abzielen, lässt sich ihre Strategie nachvollziehen. Dennoch bleibt die Frage bestehen, welche Relevanz entsprechende *objektive* Ergebnisse für die ästhetischen Fachbereiche haben können, wenn in ihnen die für ästheti-

Musik und Sport. Hier sind auch Fachbereiche beispielsweise des Deutscherunterrichts mit gemeint.

38 Ebd., S. 47.

39 Vgl. dazu den Text von Christian Albrecht und Johannes Hornberger in diesem Band. Dort findet sich auch die Darstellung von Ansätzen zur Erhebung von Teilkompetenzen.

40 Johannes Hartig/Nina Jude: »Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle«, in: Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hg.), Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik, Berlin 2007, S. 17–36, hier S. 25. Den Verfassern dieses Textes scheint nicht, dass die Aussage, wie Hartig und Jude schreiben, hinterfragt werden müsse. Sie lässt sich schon aufgrund ihrer begrifflichen Setzungen verneinen. »Objektive Tests« definieren sie als solche, »in denen objektivierbare – typischerweise leistungsbezogene – Verhaltensweisen erfasst werden«. (S. 20, FN 1) Und: »In diesem Fall bezieht sich ›objektiv‹ nicht auf Objektivität im engeren Sinne des hier beschriebenen Gütekriteriums, sondern auf eine Objektivierbarkeit von erfassten Testleistungen im Unterschied zu ›subjektiven‹ Selbsteinschätzungen.« (S. 20f.)

41 Ebd., S. 26. Dabei behaupten Klieme und Jude nicht, »dass die in Selbsteinschätzungen enthaltenen Informationen generell uninteressant oder unnützlich wären«, es handle sich bei ihnen »lediglich [...] nicht um eine Messung der interessierenden Kompetenz selbst«.

42 Ebd., S. 8.

sche Wahrnehmung⁴³ oder ästhetisches Denken⁴⁴ konstitutive Selbstbezüglichkeit der Lernenden systematisch ausgeklammert wird.

Ein weiteres grundlegendes Problem bei der Verwendung von Selbstberichten bestehe laut Klieme und Hartig darin, dass kaum ein Bezug zu konkreten, von einer befragten Person bewältigbaren Anforderungen bestehen kann. Damit sei keine kriteriumsorientierte Interpretation der erfassten Werte möglich.⁴⁵ Doch ist die Orientierung an objektiven Kriterien und Handlungsdispositionen dazu geeignet, das Wesentliche ästhetischer Erfahrung zu erfassen? Oder ist ästhetische Erfahrung in einer solchen Perspektive nicht von vorneherein aus dem Blickfeld des Relevanten ausgeschlossen? Woran misst sich ›Erfolg‹, wenn es beispielsweise darum gehen soll, »in musikalisch-ästhetischer Praxis erfolgreich tätig sein zu können«⁴⁶?

Kompetenzen sollen zum Handeln in konkreten Situationen befähigen. Falls das so sein soll, wäre zu bedenken, was Hermann J. Kaiser schon 2001 formulierte: »Wir müssen uns als Lehrerinnen und Lehrer klar machen, dass von den Gebrauchssituationen unserer je konkreten Schülerinnen und Schüler losgelöste Kompetenzdefinitionen zwangsläufig zum Scheitern verurteilt sind. Denn das hätte zur Folge, dass es für diese Kinder und Jugendlichen unerheblich ist, ob sie sich als kompetent Handelnde verstehen (wollen).«⁴⁷

Nicht nur in den ästhetischen Fächern und Fachbereichen, aber besonders für diese, geht es bei Bildung um die »ästhetische Gestaltung des Lebens, um Formgebung und Formfindung, um Selbstvervollkommnung, um Reflexion und Selbstreflexion, freies Interesse, Muße, geselligen Verkehr, wechselseitigen Austausch, um die lebendige Beziehung zwischen Ich und Welt in der von der beruflichen und auch politischen Zwängen freie Sphäre des gesellschaftlichen

43 Vgl. Martin Seel: *Ethisch-ästhetische Studien*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.

44 Vgl. Wolfgang Welsch: *Ästhetisches Denken*, Stuttgart: Reclam 1990.

45 Hartig/Jude »Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle«, S. 26.

46 Johannes Bähr: »Was sollten Kinder können? Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung im Musikunterricht«, in: *Musik und Bildung* 3 (2001), S. 24–27, hier S. 26. Bähr nennt als Voraussetzung für besagten Erfolg eine »[m]usikalische Grundkompetenz«, gibt aber nur teilweise (»u.a.«) an, was diese ausmacht.

47 Hermann J. Kaiser: »Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von ›musikalischer Kompetenz‹ in Prozessen ihres Erwerbs«, in: *Musik und Bildung* 3 (2001), S. 5–10, hier S. 10.

Lebens«⁴⁸. Und somit »um die Eröffnung von Möglichkeiten nicht verzweckter allgemeiner Bildung, [...] Erweiterung des Horizonts, neuer Wahrnehmungs-, Urteils-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten für die einzelnen Menschen und damit zugleich für die Menschheit«⁴⁹. Bildung, so verstanden, bleibt immer unabgeschlossen und ist auch prinzipiell nicht abschließbar.

Insofern sollte von der Möglichkeit ausgegangen werden, dass Bildungsstandards (insbesondere) in den ästhetischen Fächern nicht vermögen, was sie beanspruchen: »*Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt.*«⁵⁰ Mit einem anspruchsvolleren Begriff von Kompetenz könnte hier möglicherweise Abhilfe geschaffen werden. Ein solcher kann aber keine objektive Operationalisierbarkeit beinhalten.

5. Bildung und Kompetenz: Resümee

Ein Begriff von Kompetenz als Substrat von Bildung ist keineswegs eine per se problematische Konstruktion. Ab dem Moment allerdings, in dem die Differenz zwischen eigentlichem Ziel (Bildung) und Instrument (Kompetenz) verwischt wird, scheint der Vorwurf des Reduktionismus berechtigt. Wenn nämlich Bildung und Kompetenz letztlich dasselbe bezeichnen, Kompetenzen aber messbar wären, hätte der Bildungsbegriff seine Möglichkeit, als Korrektiv zu dienen, verloren: Ein Begriff, welcher der Operationalisierung keinen Widerstand entgegenbringt, kann keine kritische Funktion erfüllen. Er lässt sich »pragmatisch« in einen Verfügungszusammenhang einpassen, hat aber keinen darüber hinausgehenden normativen Gehalt mehr.⁵¹

Zurückgewiesen werden muss der in der Klieme-Expertise implizit angelegte Dreischritt, demzufolge Bildungsstandards das Wesentliche von Schule herausarbeiten⁵², sich in Kompetenzen artikulieren⁵³ und das Erreichen dieser

48 Liebau/Klepacki/Zirfas, *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, S. 30.

49 Ebd.

50 Klieme-Expertise, S. 47.

51 Damit wäre auch die kritisch-begleitende Funktion allgemeiner Bildungsziele operativ ausgehebelt, die unter Verweis auf von Hartmut Hentig: *Bildung. Ein Essay*, München: Hanser 1996 in der Klieme-Expertise (S. 68–70) beansprucht wird.

52 »*Sie arbeiten in klarer und konzentrierter Form heraus, worauf es in unserem Schulsystem ankommt.*« Klieme-Expertise, S. 47.

53 »Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen.« Klieme-Expertise, S. 9.

operationalisierbar ist⁵⁴. Damit wäre impliziert, dass das Wesentliche von Schule operationalisierbar sei. Nicht nur in den ästhetischen Fächern, aber insbesondere in diesen empfiehlt es sich, solche absoluten Operationalisierungsansprüche zurückzuweisen.

Daraus folgt keine inhaltliche Notwendigkeit, pauschal gegen Kompetenzforschung und die Entwicklung von Kompetenzmodellen per se zu argumentieren oder zu polemisieren.⁵⁵ Mit ihnen kann ein wichtiger Beitrag zur Erforschung von Bildungswegen geleistet werden – ohne damit kurzschlüssig annehmen zu müssen, dass sich Bildung im Kompetenzaufbau erschöpfe. Das heißt auch, dass die notwendige – und begonnene – Grundlagenforschung in den Fachdidaktiken sich der Frage zuwenden muss, inwiefern Kompetenzen und Bildung zusammenhängen, ohne dabei von einer operativen Erdung des Bildungsbegriffs ausgehen zu können. Und es heißt: Solange noch unklar ist, welche Kompetenzen in pädagogischer Absicht angestrebt werden sollten, kann das Bildungssystem nicht im Sinne des Wortes auf Kompetenzorientierung umstellen.

Literaturverzeichnis

- Bähr, Johannes: »Was sollten Kinder können? Musikalische Grundkompetenz und Qualitätsentwicklung im Musikunterricht«, in: *Musik und Bildung* 3 (2001), S. 24–27.
- Bieri, Peter: »Wie wäre es, gebildet zu sein?«, Festrede von Prof. Dr. Peter Bieri, Pädagogische Hochschule Bern.
- Buchhaas-Birkholz, Dorothee: »Die »empirische Wende« in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung«, in: *Erziehungswissenschaft* 2039 (2009), S. 27–33.
- DeSeCo: »Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)«, 2001. URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf> [eingesehen am 06.12.2013].
- Grunert, Cathleen: *Bildung und Kompetenz*, Dordrecht: Springer 2012.
- Gruschka, Andreas: »Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben«, in: Pongratz, Ludwig A./Reichenbach, Ro-

54 »Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.«, ebd.

55 Eine bildungspolitische Notwendigkeit müsste auf anderer Ebene begründet und untersucht werden.

- land/Wimmer, Michael (Hg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz*, Bielefeld: Janus Presse 2007, S. 9–29.
- Gruschka, Andreas: »Empirische Bildungsforschung« am Ausgang ihrer Epoche?«, in: *Profil – Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft*; Verbandsorgan des Deutschen Philologenverbandes Juni (2013a), S. 1–6.
- Gruschka, Andreas: »Kompetenzwirrwarr zwischen Praxis und Bildungsforschung«, in *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 22.11.2013, S. 7.
- Hartig, Johannes/Jude, Nina: »Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle«, in: Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*, Berlin 2007, S. 17–36.
- Hentig, Hartmut von: *Bildung. Ein Essay*, München: Hanser 1996.
- Kaiser, Hermann J.: »Kompetent, aber wann? Über die Bestimmung von »musikalischer Kompetenz« in Prozessen ihres Erwerbs«, in: *Musik und Bildung* 3 (2001), S. 5–10.
- Kaiser, Hermann J./Otto, Gunter/Scherler, Karlheinz: »Die Didaktiken ästhetischer Fächer«, in: *Pädagogik* 411 (1989), S. 45–50.
- Klieme, Eckhard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, Berlin 2003.
- Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev: »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG«, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 526 (2006), S. 876–903.
- Klieme, Eckhard/Maag-Merki, Katharina/Hartig, Johannes: »Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen«, in: Hartig/Klieme, *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik* (2007), S. 5–15.
- Knigge, Jens/Lehmann, Andreas C./Lehmann-Wermser, Andreas/Niessen, Anne: »Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? Vorwort«, in: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?* (2008), S. 1–2.
- Lehmann-Wermser, Andreas: »Kompetenzorientiert Musik unterrichten?«, in: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich/Mohr, Klaus (Hg.), *Leistung im Musikunterricht*, München: Allitera-Verlag 2008, S. 112–133.
- Liebau, Eckart/Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg: *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*, Weinheim: Beltz Juventa 2009.

- Niessen, Anne/Lehmann-Wermser, Andreas/Knigge, Jens/Lehmann, Andreas C.: »Entwurf eines Kompetenzmodells ›Musik wahrnehmen und kontextualisieren‹«, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? (2008), S. 3–33.
- Rolle, Christian: »Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb?«, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? (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«, Zentrum für Lehrerbildung Universität des Saarlandes 26.01.2011.
- Seel, Martin: Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.
- Vogt, Jürgen: »Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen?«, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik? (2008), S. 34–41.
- Vogt, Jürgen: »Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch«, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (2012), S. 1–25.
- Weinert, Franz E.: »Concept of competence: A conceptual clarification«, in: Rychen, Dominique Simone/Salganik, Laura Hersh (Hg.), Defining and selecting key competencies, Seattle, WA: Hogrefe & Huber 2001a, S. 45–65.
- Weinert, Franz E.: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: Ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz 2001, S. 17–31.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken, Stuttgart: Reclam 1990.