

Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis

von **Tom Braun, Brigitte Schorn**

Erscheinungsjahr: 2013 / 2012

Stichwörter:

**Ganzheitlichkeit | Handlungsorientierung | Kulturpädagogik | Lebensweltorientierung |
Partizipation | Selbstwirksamkeit | Wahrnehmung**

Einleitung

Die Möglichkeit, ein selbstbestimmtes und auf freien Willensentscheidungen basierendes Leben zu führen, ist eng mit dem Begriff des „Lernens“ verknüpft. Lernen bedeutet eine produktive Lebensbewältigung, in der die Reflexion von Erfahrungen in eine Veränderung der Handlungsmöglichkeiten, Deutungsmuster und Wertestrukturen des Individuums einmündet (vgl. Göhlich 2007). Diese Veränderung des Wissens und Könnens des Subjekts ist gleichermaßen immer ein ästhetischer, d.h. sinnlicher (vgl. gr. *aisthesis*: Wahrnehmung), wie auch ein kultureller Prozess, in dem das Individuum sein Selbst- und Weltverhältnis immer wieder neu verhandelt. Zwar nimmt das Lernen seinen Ausgang von den sinnlichen Wahrnehmungen des Subjekts. Die Möglichkeit einer in ein Verstehen einmündenden Reflexion ist jedoch auf eine Beurteilung und Einordnung des Wahrgenommenen angewiesen. Den Hintergrund für dieses Beurteilen und Verstehen bietet die kulturelle Praxis der Lebensgemeinschaft des Subjekts.

Hermann Veith verweist in diesem Sinne auf eine kulturelle Täuschung der Sinne, die für das Individuum lebensnotwendig ist: „Eine verlässliche Auskunft auf die Frage, ob das, was wir [...] (bei der sinnlichen Wahrnehmung) erleben, angenehm und schön ist oder als Missempfindung Abwehr provoziert, geben uns die Sinne nicht. Ganz offenbar steht die Kulturbedeutung eines Objekts im Zusammenhang mit den lebensweltlichen Praktiken von Gemeinschaften“ (Fauser/Veith 2011). Hinter der scheinbar nur sinnlichen Informationsverarbeitung verbergen sich, so Veith, „gesellschaftlich imprägnierte subjektive Konstruktionen, die nur im Kontext bestimmter sozialer Praktiken sinnvoll und verstehbar sind“ (ebd.).

Kulturpädagogik reflektiert diese sozialisatorische Dimension des Lernens. Ihre Arbeitsweisen und Handlungsprinzipien zielen jedoch zugleich darauf, das Subjekt nach anderen, abweichenden Bedeutungen und Identitätsentwürfen zu fragen, die sich jenseits des Gewohnten befinden. Ziel einer solchermaßen

emanzipatorischen Kulturpädagogik ist es, dem Subjekt die doppelte Bedingtheit seines Lernens erfahrbar und damit für eine selbstbestimmte Lebensführung zugänglich zu machen.

Ästhetische Erfahrung und Möglichkeitssinn

Kulturpädagogik setzt aus diesen Gründen nicht allein an den Sinnen als basalen Lernvoraussetzungen an. Sie rekurriert gleichermaßen auf das menschliche Potential, sich ein Bild von sich und der Welt zu machen. Das, was Helmut Plessner die „exzentrische Positionalität“ des Menschen nannte, beschreibt die Fähigkeit des Menschen zum Beobachter seiner selbst zu werden (vgl. Plessner 1983). Für eine emanzipatorische Kulturpädagogik ist die Ermöglichung des Abstands insofern relevant, weil sie die eigene Lebenssituation für das Subjekt als eine zu bewältigende und gestaltbare erkennbar macht (vgl. Fuchs 2008a). Dieser Abstand von sich selbst und der Welt ist für das Subjekt aber nur produktiv zu bewältigen, wenn seine Erfahrung zugleich mit dem Erlebnis der Wirksamkeit des eigenen Handelns verbunden ist. Um dieses Zusammenspiel gewährleisten zu können, fokussiert kulturpädagogisches Handeln sowohl auf die Intensivierung von Wahrnehmungssituationen als auch auf die Erfahrung von Distanz und Differenz. Im Mittelpunkt steht daher ein Instrumentarium, das die ästhetische Wahrnehmung um eine reflexive Ebene erweitert, ohne die Unmittelbarkeit ihres Erlebens aufzuheben. In den Erfahrungs- und Kommunikationsgelegenheiten, die in der Kulturpädagogik angeboten werden, steht nicht nur das sinnliche Erleben, sondern das Wie des eigenen Wahrnehmens und Handelns im Zentrum der Aufmerksamkeit.

In dieser selbstreflexiven *ästhetischen* Erfahrung geht es, so Martin Seel, „um ein Verweilen *in* einer Wahrnehmung und *bei* einem Objekt dieser Wahrnehmung“ (Seel 1996:48). In der ästhetischen Erfahrung verweilen wir bei der Besonderheit eines Gegenstandes oder Augenblicks. Um ihn in seiner Eigenart erfassen zu können sind wir nicht nur darauf angewiesen, seine Erscheinung sinnlich nachzuvollziehen, sondern wir müssen zugleich darauf achten, wie unsere eigene Wahrnehmung durch den Gegenstand moduliert wird. Indem so die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung zum Schlüssel für ein Verstehen wird, gerät das Subjekt in seinen eigenen Blick. Es wird sich selbst als Mitspieler des äußeren Gegenstands auffällig, dessen Wahrnehmungstätigkeit nicht nur unentbehrlicher Schlüssel, sondern mitgestaltende Kraft seiner eigenen Erfahrungswirklichkeit ist. In der ästhetischen Situation erfährt sich daher das Subjekt *a/s* Subjekt (vgl. Henrich 2001).

Ästhetische Erfahrung macht das eigene In-der-Welt-Sein daher als einen sich fortwährend ereignenden Prozess des Wahrnehmens und Handelns gegenwärtig. Darüber hinaus beinhaltet sie ein produktives „Denken aus dem Augenwinkel“ (vgl. Braun 2011b:264). Indem das Subjekt sich selbst als Mitschöpfer seiner Erfahrungen spürbar wird, spielt es in der Wahrnehmung seiner Wahrnehmung mit dem Blickwechsel zwischen den Dingen und Situationen, wie sie in seiner Wahrnehmung erscheinen und wie sie und es selbst *sein könnten*. Auf diese Weise lässt ästhetische Erfahrung das Subjekt erahnen, dass die Situationen seines täglichen Lebens voller unergriffener Möglichkeiten des Handelns, Denkens und Fühlens sind. Zugleich vergegenwärtigt die ästhetische Erfahrung dem Subjekt, dass diese übersehenen Möglichkeiten unmittelbar von seiner eigenen Wahrnehmung abhängen. Dieser „Möglichkeitssinn“ stellt das grundlegende Bildungsmoment ästhetischer Erfahrung dar.

Ästhetische Erfahrung und kulturelle Praxis

Dass dieser Möglichkeitssinn ästhetischer Erfahrung eine zentrale und für das Überleben des Individuums notwendige kulturelle Praxis darstellt, verdeutlicht die Ethnologin Ellen Dissanayake anhand ihrer Analyse der frühesten Kommunikation von Kleinstkindern mit Erwachsenen (vgl. Dissanayake 1995). Sprach- und Stimmodulationen, die Muster wie Formalisierung, Wiederholung, Übertreibung, Elaboration und Überraschung aufweisen, beschreibt Dissanayake als „inherently aesthetic“ und verweist auf deren lebensnotwendige Funktion in der frühen Mutter-Kind-Beziehung. Die Gelegenheit zu ästhetischer Erfahrung wird somit von den ersten Tagen menschlichen Lebens durch gezielte Handlungen initiiert. Die Muster, die Dissanayake für die frühe Kommunikation von Mutter und Kind analysiert, lassen sich gleichermaßen für Handlungen im Tanz, Musik, Theater, Bildender Kunst u.a. beschreiben (vgl. Dissanayake 2001). Alltägliche Gegenstände, Wörter, Äußerungen oder Situationen werden dort durch eine besondere kulturelle Praxis zu etwas Nichtalltäglichem. Diese „Artifizierung“ (Dissanayake 2001:218) zeichnet sich dadurch aus, dass die Verfahren, über die ein Wort oder ein Gegenstand hervorgebracht wird, in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Die Funktion dieser kulturellen Praxis besteht darin, „eine ästhetische Erfahrung hervorzurufen, die in ein Verstehen einmünden kann und will“ (Schmücker 2001:26). Dieses Verstehen wiederum kann sich jedoch nur durch den *sinnlich erfahrenden Nachvollzug* des Gegenstands, der Melodie, des Textes etc. einstellen. Es bleibt daher an die unmittelbare Erfahrung des Subjekts gebunden.

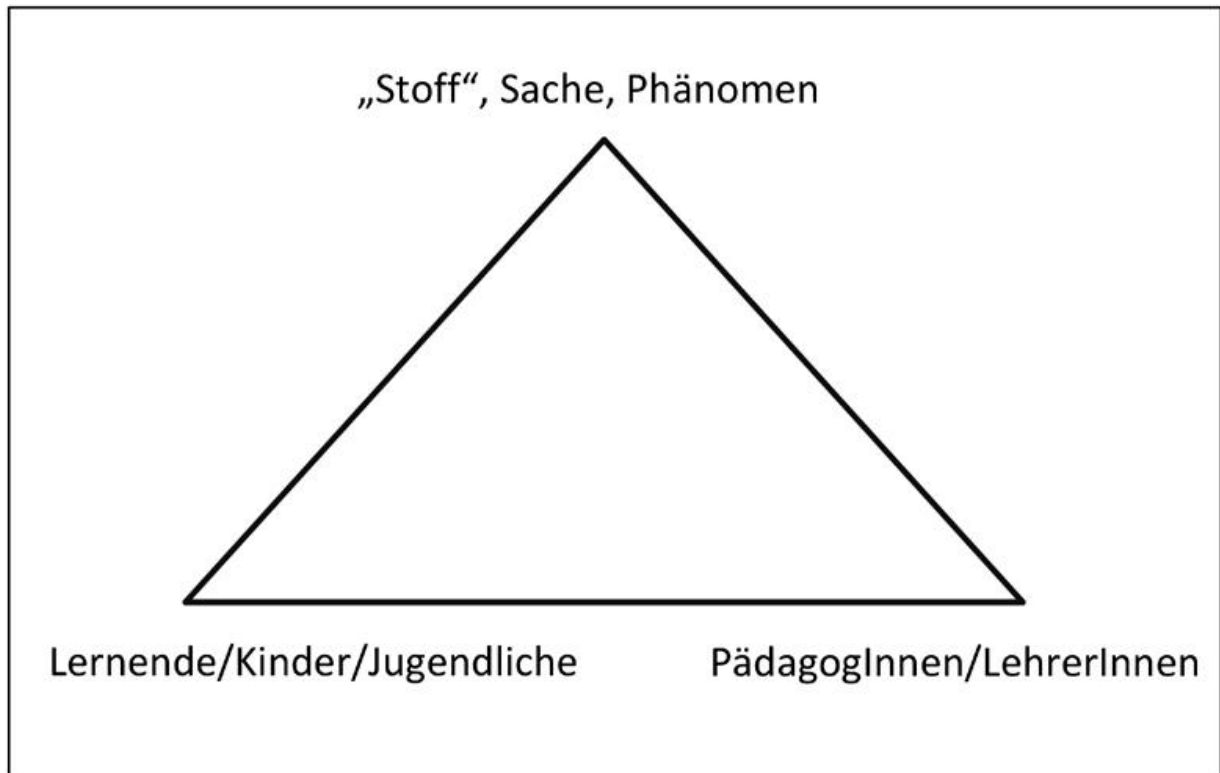
Die oben beschriebene ästhetische Praxis stellt also eine dezidiert kulturelle Praxis dar, weil sie nicht nur mit einem kommunikativen Kalkül ausgestattet ist, sondern weil sie darauf fokussiert, Erfahrungszusammenhänge nicht nur zu beschreiben, sondern sie zugleich als für das eigene Leben *bedeutsam* erleben zu lassen. Kunstwerke sind in diesem Sinne nicht nur schöne Objekte, sondern Objekte, die darauf angelegt sind, die Bedeutsamkeit subjektiver Sichtweisen für andere spürbar werden zu lassen (vgl. Seel 1991 und 2000). Die ganzheitliche Erfahrung der Bedeutsamkeit von fremden Sichtweisen in Kunstwerken wie auch das eigene künstlerische Gestalten beinhalten für das Individuum daher die Möglichkeit zu einer sinnfälligen Herausbildung aus historischen und biografischen Grenzen.

Das Potential der ästhetisch-kulturellen Praxis liegt demnach darin, eine Selbst-Bildung jenseits des Gewohnten und Üblichen zu erproben. Ihre Aufgabe kann es daher sein, das Subjekt als eine sich „verändernde Erprobung seiner selbst“ (Foucault 1986:16) erfahrbar, verstehbar und im Sinne eines Kunstwerks für dritte sichtbar, hörbar, spürbar zu machen. Das Erlernen der spezifischen Praxis einer Kunstform bedeutet daher nicht nur das Erlernen eines Handwerks. Vielmehr liegt darin die Gelegenheit zu einer intersubjektiv kommunizierbaren Möglichkeitsorientierung, d.h. zu einem selbstbestimmten Leben.

Kulturpädagogische Praxis

Kulturpädagogische Praxis mit dem Ziel ästhetisch-kulturellen Lernens bedeutet somit die aktive und bewusste Auseinandersetzung mit der ästhetischen Qualität von Gegenständen, Prozessen und Phänomenen. Sie ermöglicht nicht nur einen veränderten Zugang zum sozialen, gesellschaftlichen Umfeld, sondern vertieft auch das Verstehen der eigenen Person. Dabei ist sie in Rezeption ebenso wie in künstlerisch-ästhetischer Produktion eng gebunden an die Lebenserfahrungen derjenigen Person, die künstlerisch wahrnimmt oder handelt. In dieser speziellen Form der Vergegenständlichung im künstlerischen Prozess werden immer auch die eigene Verfasstheit, werden Einstellungen, Meinungen,

subjektive und gesellschaftliche Werte sichtbar. Das didaktische Dreieck, Grundmodell für Vermittlungsprozesse, bestehend aus „Sache“, „Lehrendem“ und „Lernendem“ verschiebt sich im ästhetisch-künstlerischen Prozess: Die Sache ist mit dem Lernenden eng verbunden, die Sache wird zur subjektiven, „eigenen Angelegenheit“.



Es liegt in der Eigenart des künstlerischen Prozesses, dass dieser innersubjektive Prozess der Auseinandersetzung nur bedingt geplant werden kann. Das Subjekt selbst bestimmt die Intensität, Richtung und das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der „Sache“. Und doch ist die kulturpädagogische Praxis und sind ihre Vermittlungsprozesse nicht frei von Vorentscheidungen – weder in Bezug auf Ziele noch auf Inhalte, noch hinsichtlich ihrer Methoden. Die besondere Konstitution künstlerisch-ästhetischer Tätigkeit stellt besondere Anforderungen an die Planung, Gestaltung und Anleitung solcher Prozesse. Die selbstbildenden, persönlichkeitsstärkenden Prozesse entwickeln sich nur unter bestimmten Grundvoraussetzungen, für die entsprechende Handlungsprinzipien wichtige Orientierung bieten.

Kulturpädagogische Handlungsprinzipien

Das ästhetisch-kulturelle Lernen stellt das Subjekt als eigenverantwortlich und kompetent in eigener Sache in den Mittelpunkt des Geschehens und zielt auf Selbstklärung, Selbstbewusstwerdung, kritische Reflexions- und Urteilskompetenz. Im Rahmen ästhetischer Produktions- und Rezeptionsprozesse soll das Subjekt dazu

befähigt werden, komplexe Inhalte zu begreifen, einen eigenen Standpunkt dazu zu formulieren und aktiv mitzugestalten. Die konkrete kulturpädagogische Praxis erfordert entsprechend die Schaffung eines Handlungsrahmens, der diese subjektorientierten, offen strukturierten Prozesse ermöglicht.

Die kulturpädagogischen Handlungsprinzipien entsprechen in Teilen den allgemeinen Prinzipien der außerschulischen Jugendarbeit (siehe z.B. Achter Jugendbericht des BmJfFG 1990), die sich einer emanzipatorischen und auf Mündigkeit des Subjekts zielenden Bildungsarbeit verpflichtet fühlt. Sie wurden jedoch erweitert um die spezifische Perspektive des ästhetisch-kulturellen Lernens und ergänzt auf der Grundlage kulturpädagogischer Praxis.

Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit

Die Bereitstellung von ästhetisch-künstlerischen Erfahrungs- und Gestaltungsräumen, die ganzheitliche Zugänge zu einem Thema, einem künstlerischen Prozess ermöglichen, ist eine grundlegende Leitlinie kulturpädagogischen Handelns. Inszeniert werden handlungsorientierte Prozesse, die sich bewusst abgrenzen von rein kognitiven Lerndimensionen und gleichermaßen sensomotorische sowie affektiv-emotionale Aspekte betonen. So wie die Produktions- und Rezeptionsprozesse ganzheitliche Zugänge zu einem Phänomen, Thema ermöglichen, sind die daraus entstehenden Produkte sinnlich fassbarer Ausdruck einer ganzheitlichen, subjektiv bedeutsamen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit.

Freiwilligkeit

Das kulturpädagogische Praxisfeld ist Teil des nicht-formalen Bildungsbereichs und damit frei von Lehrplänen und von außen gesetzten Leistungsansprüchen. Entsprechend ist schon die Entscheidung zur Teilnahme an den (außerschulischen) Angeboten grundsätzlich freiwillig. Das Prinzip der Freiwilligkeit ist ein entscheidender Motor für z.B. Motivation und Verantwortungsbereitschaft der tätigen Subjekte. Im besonderen Feld der ästhetischen Produktion und Rezeption ist Freiwilligkeit eine Grundbedingung für die Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen „In-der-Welt-Sein“, die nur unter dieser Bedingung gelingen kann. Das Individuum muss die Intensität und die Form des gestaltenden Ausdrucks selbst bestimmen können.

Partizipation

Partizipation, also die Mitbestimmung und Beteiligung von Betroffenen an allen Entscheidungen und Ereignissen, ist eine der wichtigsten Leitlinien der Kinder- und Jugendarbeit (siehe [Larissa von Schwänenflügel/Andreas Walther „Partizipation und Teilhabe“](#)). Ziel ist die Entwicklung mitverantwortlicher Selbstbestimmung. In der kulturpädagogischen Praxis gelten Mitbestimmung und -gestaltung als grundlegende Handlungsprinzipien, die Entwicklung von Partizipationsfähigkeit wird aktiv unterstützt. In allen Dimensionen der Projektplanung und -durchführung sind die Teilnehmenden einbezogen und auch Projektkorrekturen im Verlauf sind durch sie möglich. Zugrunde liegt eine dialogische Haltung, die die Expertenschaft der Subjekte für ihr eigenes Leben, für ihre Weltsicht, ihre Empfindungen anerkennt und ernst nimmt.

Lebensweltorientierung

Spätestens seit dem Achten Jugendbericht der Bundesregierung (BmJFG 1990) gilt die „Lebensweltorientierung“ als ein zentrales Paradigma der Kinder- und Jugendhilfe. Gemeint ist damit, die individuelle Lebenssituation der Betroffenen in den Blick zu nehmen sowie den Selbstdeutungen und Problembewältigungsversuchen der Betroffenen mit Respekt, aber auch mit wohlwollend-kritischer Provokation im Zielhorizont eines „gelingenderen Alltags“ (Thiersch 2005) zu begegnen. Kulturpädagogische Angebote und Projekte knüpfen an der Lebenswirklichkeit der Subjekte an und bieten den Teilnehmenden die Möglichkeit, einem selbstgestellten Thema, einer ihre Lebenswirklichkeit betreffende Frage ästhetisch forschend nachzugehen. Durch Perspektivenwechsel, Verfremdung und Übersetzung in ästhetische Formen gelingt eine Distanz zur eigenen Lebenswirklichkeit, die Reflexion, kritische Bewertung, die Einnahme eines eigenen Standpunkts und ggf. verändertes Handeln ermöglicht. Unterbleibt die Ausdehnung ästhetisch-kulturellen Lernens auf die Lebenswirklichkeit hin, so werden die fachspezifischen emanzipatorischen Möglichkeiten vergeben.

Erfahrung von Selbstwirksamkeit

Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung eines Menschen, in unterschiedlichen Lebenssituationen subjektiv Kontrolle zu erleben und sich kompetent zu fühlen. Für Heranwachsende ist die Erfahrung von Selbstwirksamkeit von großer Bedeutung für ihre positive Selbstbewertung. In künstlerisch-ästhetischen Handlungszusammenhängen ist es für die Teilnehmenden möglich, die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und -grenzen zu erkunden und zu erproben. Experimentierend und mit wachsender Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln die Kinder und Jugendlichen grundlegende Problemlösungsfähigkeiten. Sie erleben sich selbst als Handelnde, als AkteurInnen, deren individuelles Dazutun von Bedeutung ist, wirkt und sinnvoll ist. Kinder und Jugendliche machen die Erfahrung, dass angenommen und beachtet wird, was sie aus sich heraus schöpfen: Ideen, Emotionen, Handlungen.

Fehlerfreundlichkeit und Stärkenorientierung

Die kulturpädagogische Praxis ist gekennzeichnet durch das Handlungsprinzip des Experiments. Echte Experimente bergen immer auch das Risiko des Scheiterns. Dieses mögliche Scheitern ist Teil jedes offenen, künstlerisch-ästhetischen Handlungsprozesses. Scheitern ist eine wesentliche Quelle von Erkenntnis und Erfahrung. Die Kinder und Jugendlichen erfahren durch die positive Resonanz auch auf das Nicht-Gelingen, dass man „Fehler“ machen darf und machen muss, um zu wachsen.

Stärkenorientierung bedeutet in der kulturpädagogischen Praxis, den Blick konsequent auf die bei den Teilnehmenden bereits vorhandenen Kompetenzen und Fähigkeiten zu richten, an diesen anzusetzen und die vermeintlichen Grenzen des Handlungsvermögens zu überschreiten. Diese Form der Anerkennung als handlungskompetenter Subjekte ermöglicht es den Teilnehmenden, Zutrauen zu sich selbst zu fassen, und ermutigt, neue Herausforderungen anzunehmen.

Selbstgesteuertes Lernen in Gruppen

Sollen der produktive Umgang mit Kunst und Kultur als ein Instrument der Wirklichkeitsdeutung und der Selbstreflexion erkannt werden, müssen die Wege der Auseinandersetzung offen sein, dürfen nicht auf ein

bestimmtes Ziel hin fixiert sein. Die Handlungsprozesse müssen selbstbestimmt sein – nur so kann ästhetisch-kulturelles Lernen Anregungen zur Selbstbildung und Entfaltung auslösen. Im Mittelpunkt steht die Initiative der Subjekte, die ihre Lernerfahrungen selber planen, ihren Bedürfnissen entsprechend umsetzen und dabei an eigene Bedeutungskontexte anknüpfen. In der kulturpädagogischen Praxis wird selbstgesteuertes, gemeinsames Lernen in möglichst kleinen Gruppen gefördert. Jeder Einzelne bringt sich mit seinen Möglichkeiten, Kenntnissen und Ideen ein und kann dabei auf die Gruppe als Unterstützungssystem zurückgreifen. Die Gruppe setzt ihre Ziele gemeinsam um, und sie kann bei Bedarf die unterschiedlichen Formen der Unterstützung durch die AnleiterInnen nutzen.

Offenheit für Vielfalt

Die Anerkennung und Wertschätzung kultureller Differenzen ist ein wesentliches Ziel kulturpädagogischer Praxis. Indem sie den Umgang mit vieldeutigen Situationen, Sachverhalten und Ausdrucksformen einübt und fördert, stärkt sie die Toleranz gegenüber dem scheinbar Fremden und Neuen. Ästhetisch-kulturelles Lernen schafft Raum, Differenzen zu erkennen, sich auf sie einzulassen, damit umzugehen und sie als Bereicherung wertzuschätzen. Kulturpädagogische Arbeit zielt darüber hinaus darauf ab, allen Beteiligten unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund mit dem gleichen Respekt zu begegnen und diese Vielfalt als Potential für das ästhetischkulturelle Lernen zu nutzen. Sie tut dies auch, indem sie entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Teilnehmenden angemessene und unterschiedliche Zugänge zum Projektthema ermöglicht und den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, Potentialen und Stärken der TeilnehmerInnen verschiedene Formen der Umsetzung ermöglicht.

Zusammenarbeit mit KulturpädagogInnen und KünstlerInnen

Die Qualität kulturpädagogischer Praxis hängt wesentlich auch von der gelungenen Einbeziehung der schöpferischen Fähigkeiten und dem fachlichen Können von KünstlerInnen ab. Ihre „Art“ sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, begeistert und animiert die Teilnehmenden kulturpädagogischer Angebote, künstlerische Wege zu beschreiten, spielerisch experimentelle Ideen zu entwickeln und umzusetzen. KünstlerInnen, die situationsbezogen arbeiten, sich auf spezifische Bedingungen vor Ort einlassen und diese als Anlass für ihr künstlerisches Konzept nehmen, ermöglichen neue Perspektiven auf das Bekannte und scheinbar Unveränderbare. Das Einlassen auf einen künstlerischen Prozess steht hier gegenüber dem Erreichen pädagogischer Ziele im Vordergrund.

Öffentlichkeit und Anerkennung

Vielen Kunstformen ist die öffentliche Darstellung inhärent, die Herstellung von Öffentlichkeit ist gleichzeitig auch ein pädagogisches Prinzip: Die AkteurInnen wollen und sollen zeigen, zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind. Mit der Veröffentlichung erleben sie sich selbst als an der Produktion kulturellen Lebens Beteiligte. Sie werden mit den Aussagen, die sie über ihre künstlerische Produktion machen, öffentlich gehört; sie werden wahrgenommen mit dem, was sie bewegt. Und sie erhalten Anerkennung und eine Wertschätzung für das, was sie geschaffen haben.

Verwendete Literatur

Braun, Tom (2011b): Kulturelle Schulentwicklung auf der Schwelle zwischen Kunst und Schulalltag. In: Ders. (Hrsg.): Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung (261-284). München: kopaed.

Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (BmJFG) (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

Dissanayake, Ellen (2001): Kunst als menschliche Universalie. Eine adaptionistische Betrachtung. In: Hejl, Peter M. (Hrsg.): Universalien und Konstruktivismus (206-234). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dissanayake, Ellen (1995): Homo Aestheticus. Where Art comes from an Why. Seattle/London:University of Washington Press.

Fausser, Peter/Veith, Hermann (2011): Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen: www.ganztaegig-lernen.de/kulturelle-bildung-und-aesthetisches-lernen (letzter Zugriff am 22.09.13)

Foucault, Michel (1986): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Bd. 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Fuchs, Max (2011a): Kunst als kulturelle Praxis. Kunsttheorie und Ästhetik für Kulturpolitik und Pädagogik. München: kopaed.

Fuchs, Max (2008a): Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.

Henrich, Dieter (2001): Versuch über Kunst und Leben. Subjektivität, Weltverstehen, Kunst. München/Wien: Hanser.

Plessner, Helmuth (1983): Gesammelte Schriften, Bd. VIII. Conditio humana. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (1998): Ästhetische Bildung. Aachen: Shaker.

Schmücker, Reinold (2001): Funktionen der Kunst. In: Kleimann, Bernd/Schmücker, Reinold (Hrsg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion (13-33). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens, München/Wien: Hanser.

Seel, Martin (1996): Ethisch-ästhetische Studien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Seel, Martin (1991): Kunst, Wahrheit, Welterschliessung. In: Koppe, Franz (Hrsg.): Perspektiven der Kunstphilosophie (36-80). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel (6. Auflage). Weinheim/München: Juventa.

Empfohlene Literatur

Fuchs, Max (2011): Künste setzen sich stets mit existentiellen Fragen auseinander. In: UNESCO heute. Magazin der deutschen UNESCO-Kommission 2/2011, 57-58.

Fuchs, Max (2008): Kulturelle Bildung: Grundlagen – Praxis – Politik. München: kopaed.

Richter-Reichenbach, Karin-Sophie (1998): Ästhetische Bildung. Aachen: Shaker.

Seel, Martin (2000): Ästhetik des Erscheinens, München/Wien: Hanser.

Anmerkungen

Dieser Text wurde erstmals im Handbuch Kulturelle Bildung (Hrsg. Bockhorst/ Reinwand/ Zacharias, 2012, München: kopaed) veröffentlicht.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Tom Braun , Brigitte Schorn (2013 / 2012): Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetisch-kulturelles-lernen-kulturpaedagogische-bildungspraxis>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>