

## **Der BA-Studiengang „Kultur– und Medienbildung“**

- \* **Profilbereich „Literatur und Theater“**
- \* **Profilbereich „Bildende Kunst“**

- \* **Profilbereich „Musik“**
- \* **Profilbereich „Film und digitale Medien“**

### **Profilbereich „Bildende Kunst“**

HUBERT SOWA

#### **1 Grundlagen**

Kunstpädagogik war historisch gesehen eine der wesentlichen Keimzellen kulturpädagogischer Studien- und Berufsfelder in Deutschland. Ausgehend von kunstpädagogischen Arbeitsprojekten entstanden – beispielhaft etwa in den Städten Nürnberg und München – spiel- und freizeitpädagogische Dauereinrichtungen in der kulturellen Stadtteil- und Jugendarbeit, die in den siebziger Jahren vor allem an Begriffen wie Sinnlichkeit, Kreativität, Spiel, Phantasie orientiert waren.

An der Entwicklung der vom Münchner Stadtjugendamt und der „Pädagogischen Aktion“ (Zacharias, Grüneisler usw.) betriebenen kulturpädagogischen Arbeit lässt sich paradigmatisch erkennen, wie die Arbeitsfelder im Rahmen eines sozial erweiterten Kunstbegriffs sukzessive expandierten. Es entstand ein vorbildliches jugendkulturelles Arbeitsmodell, dessen Einsatzgebiete von der Spielplatzaktion bis zur LAN-Party, vom Ferienclub bis zum Zirkusprojekt, von künstlerischen Kursen bis zu erlebnispädagogischer Exkursion, von der Mini-Stadt München bis zum Museumsbesuch reichte.<sup>1</sup> Die kunstpädagogischen Wurzeln dieses kulturpädagogischen Arbeitsmodells sorgten dafür, dass stets eine humanistische Orientierung an Leitideen von Sinnlichkeit, Körperlichkeit, Spiel und Kreativität im Mittelpunkt standen – auch in den medienpädagogischen Fassetten, so dass Wolfgang Zacharias in den 90er Jahren programmatisch von einer Kulturarbeit „zwischen Sense und Cyber“ sprechen konnte.<sup>2</sup>

Kunst spielt in diesen Konzepten eine entscheidende Rolle – ob es nun um kulturelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen oder mit Erwachsenen geht. Darin bezeugt sich nicht ein Anspruch „hochkultureller“ Kolonialisierung, sondern es zeigt sich die humanistische Grundlage des Projekts der „kulturellen Bildung“. Kunst und Spiel werden – in der Schillerschen und Marxschen Tradition – als kompensative Kräfte begriffen, die gesellschaftliche Enteignungsver-

hältnisse an Körperlichkeit und Geistigkeit aufwiegen und ausgleichen helfen sollen – vor allem im Gegenzug gegen die Sphäre fremdbestimmter Arbeit unter kapitalistischen Verhältnissen, die zunehmend auch den Bereich der vormals staatlich verantworteten Bildung bestimmen.<sup>3</sup>

Die Orientierung kulturpädagogischer Anstrengungen an einer Leitidee von „Allgemeiner Bildung“ ist in diesem Sinn als ein *Projekt des Ausgleichs und der Gerechtigkeit* zu verstehen<sup>4</sup>. Sie verbinden sich mit den humanistischen Ansprüchen eines an der Idee vollständig entfalteter Persönlichkeit orientierten Kompensationsbegriffs, der sowohl auf Selbstbestimmung, Sinnlichkeit und Leiblichkeit als auch auf kulturelle Teilhabe zielt.<sup>5</sup> „Vollständig entfaltete Persönlichkeit“ – diese Leitidee hat eine korrektive und utopische Funktion in einer von Modernisierung, Technisierung und Kapitalisierung geprägten gesellschaftlichen und ökologischen Umgebung. Nicht um die Bereitstellung von „Nischen“ mit „Ersatzbefriedigungen von gesellschaftlich nicht mehr zu befriedigenden Bedürfnissen“ geht es in der kulturellen Bildungsarbeit<sup>6</sup>, sondern um den Anspruch einer sinnlich-praktischen Wiederherstellung von Vollständigkeit – von glücklichem Leben.

Danach gibt es ein massenhaftes Bedürfnis: Je rigoroser die Entindividualisierung der Gesellschaft voranschreitet, desto vehementer zeigen sich allenthalben kompensatorische Bedürfnisse einer „Aufwertung des Individuellen“<sup>7</sup>. Je rigoroser im modernen Leben die Sinnlichkeit, die Ausübung des leibhaften Lebens und die selbstverwirklichende Arbeit behindert und ausgemerzt werden, je konsequenter sie an einen kapitalistisch organisierten Medienapparat delegiert werden<sup>8</sup>, desto stärker äußert sich das Bedürfnis nach einem *Ausgleich*, in dem dem physischen Subjekt *Gerechtigkeit* widerfährt. Kunst und Ästhetik spielen daher – wie auch der Philosoph Wolfgang Iser in vielen seiner Studien hervorgehoben hat – eine zentrale Rolle in Prozessen der Selbstgestaltung und Selbstsozialisation von Leben unter den Bedingungen von (Post-)Modernität<sup>9</sup>. Gerade auf die Bedeutung der primärsinnlichen Dimension verweist Iser in diesem Zusammenhang – gerade

unter dem Aspekt einer „Gerechtigkeit gegenüber dem Heterogenen“<sup>10</sup>.

Versteht man „Kompensation“ in diesem Sinne als ein Konzept der „Ästhetik der Gerechtigkeit“<sup>11</sup>, so wird klar, welche entscheidende Rolle im Projekt einer „Allgemeinen Bildung“ gerade eine an primärästhetischen Zugriffen orientierte Kunsttätigkeit spielen kann.

## 2 Künstlerisch-ästhetische Bildung im Rahmen kultureller Bildung

Von daher versteht sich, dass die kunstpädagogische Arbeit im Rahmen kultureller Bildungsarbeit ganz spezifische Potenziale einbringt, die einerseits aus der Geistigkeit und ästhetischen Komplexität der Kunst resultieren, sich andererseits aus ihren leiblichen und primärästhetischen Grundlagen schöpfen lassen.

Im Brennpunkt der „künstlerisch-ästhetischen Gestaltungsarbeit“ sammeln sich diese Potenziale. Gestaltungsarbeit ist gleichsam der Mittelpunkt im kunstpädagogischen Arbeitsfeld. Betrachtet man dieses als Stufenbau, so würde die Gestaltung die Mitte halten zwischen der rein handwerklichen Auseinandersetzung mit stofflichen Werkprozessen und der geistigen Auseinandersetzung, die man als das spezifisch „Künstlerische“ an der Kunst bezeichnen kann<sup>12</sup>.

Der Begriff „Gestaltungsarbeit“ rekurriert einerseits auf den Gestaltbegriff, der ein optimal organisiertes inhaltlich-geistiges Ganzes meint, andererseits auf den Begriff „Arbeit“. Freilich nicht auf jenen Arbeitsbegriff, der im Rahmen gesellschaftlicher und industrieller Arbeitsorganisation in Teilabläufe zersplittert ist, sondern auf jene vollständige Form der *herstellenden* Arbeit, in der in einem ganzen Vollzug ein Gestaltganzes hervorgebracht wird<sup>13</sup>. Gestaltungsarbeit als Kernbegriff kunstpädagogischer Praxis bezieht sich auf eine Fülle möglicher Verfahren, in denen jeweils ein Stoff geformt wird. In diesen Formungsprozess investiert der künstlerische Autor die Ressourcen seiner körperlichen und geistigen Fähigkeiten, bringt sie „ins Spiel“<sup>14</sup>, um eine Werkgestalt herzustellen, die einerseits *Ausdruck* seiner psychischen und geistigen Kräfte ist, andererseits formsprachlich organisierte geistige *Aussage*, schließlich auch eine *verständliche und verantwortete Botschaft* im sozialen Kommunikationsprozess.

Die Orientierungsmarke „qualifizierte Gestaltungsarbeit“ ist ein hoher Maßstab für den kunstpädagogischen Prozess. Sie impliziert intensive handwerkliche Auseinandersetzung einerseits, intensive geistige Auseinandersetzung mit der Sprache und Kultur der Bilder in Geschichte und Gegenwart andererseits<sup>15</sup>.

Entsprechend ist die gestaltende Verwirklichung von geistig durchdrungenen künstlerisch-ästhetischen Formgebilden nicht nur tätige „Selbstverwirklichung“, sondern ebenfalls kulturelle Teilnahme und Teilhabe<sup>16</sup>. Insofern ist sie „bildend“ in einem hohen Sinn.

Neben hedonistischen, kommunikativen, ästhetischen Funktionen kann solcher künstlerisch-ästhetischen Gestaltungsarbeit auch die Funktion von *Erkenntnis* zukommen: Sie kann – soll sie den Horizont individuellen Selbsterlebens und platter Kommunikationsrituale übersteigen – Auseinandersetzung mit Wirklichkeit auf vielen Ebenen sein: Natur, Geschichte, soziale und urbane Realitäten, auch geistig-spirituelle Realitäten bilden die Bezugfelder von „Kunst“ in Geschichte und Gegenwart. Egal, ob man im Feld angewandter Kunst ein Gefäß töpft, ein Plakat designt oder einen Innenraum gestaltet, ob man im Felde „freier“ Kunst eine Landschaft zeichnet, eine Figur formt oder eine fotografische Reportage anfertigt: Diese Arbeiten führen in einem intensiven Sinn an „Realitäten“ heran<sup>17</sup>, fordern zur verstehenden Durchdringung dieser Realitäten heraus und durchbrechen damit den alltäglichen Zusammenhang jenes scheinbar selbstverständlichen Scheins, der das ohnmächtig-rezeptive Leben einer „Gesellschaft des Spektakels“ in seinen Bann zieht.

## 3 Kunstpädagogik im Rahmen des Ludwigsburger Studienganges „Kultur- und Medienbildung“

Das Fach Kunst ist eines von vier möglichen Profulfächern des neuen Studienganges „Kultur- und Medienbildung“ an der PH Ludwigsburg. Das Studium in diesem Fach – das etwa auf Vorbilder wie in Leipzig zurückgreifen kann<sup>18</sup> – hat drei Hauptkomponenten:

- a) Fachwissenschaft (Kunsttheorie, Kunstgeschichte)
  - b) Kunstpädagogik und Kunstdidaktik
  - c) Künstlerische Praxis
- a) Die fachwissenschaftliche Lehre hat allgemeine Übersicht und Orientierung im Feld der Geschichte der Kunst – namentlich der neueren und aktuellen Kunst - zu vermitteln sowie die Studierenden zu wissenschaftlicher und methodenkritischer Haltung gegenüber Bildern zu befähigen.
- b) Die kunstpädagogische und kunstdidaktische Lehre hat allgemeine Übersicht und Orientierung in der Vielfalt historischer und aktueller kunstpädagogischer Modelle und Diskurse zu vermitteln. Die Studierenden sollen befähigt werden, die eigene kunstpädagogische Sozialisation kritisch zu reflektieren und zu bewerten, einen begründeten kunstpädagogischen Standpunkt zu entwickeln und eine qualifizierte kunstpädagogische Praxis auf dem aktuellen Stand des

kunstpädagogischen Diskurses zu planen und zu reflektieren. Sie sollen aber auch insbesondere Praxisfelder außerschulischer Kunstpädagogik kennen lernen – auch durch praktische Teilnahme.

c) Die fachpraktische künstlerische Lehre hat eine breite und solide Basis theoretischer und praktischer Kenntnisse von Techniken, Gestaltungsstrukturen und –prinzipien, künstlerischer Verfahren und Haltungen zu vermitteln und die Studierenden zu befähigen, auf dieser Basis eigenständige, technisch und gestalterisch qualitätvolle, inhaltlich und ästhetisch anspruchsvolle und kritisch reflektierte künstlerische Arbeiten zu schaffen. Das künstlerische Lehrangebot umfasst die Felder Malerei, Zeichnung, Druck, Design, Architektur, analoge und digitale Fotografie, Video, Medienkunst, Installation, Skulptur und Plastik, Töpferei, Performance, Theater, Bühnenbild, Puppenspiel. Hier sind zahllose individuelle Kombinationsmöglichkeiten und Schwerpunktbildungen möglich. Letztes Ziel ist es, die Studierenden auf dem Weg der eigenen gestalterischen/künstlerischen Arbeit zu einem kritisch reflektierten Urteil in gestalterischen, künstlerischen und kunstpädagogischen Fragen zu befähigen und ihnen Maßstäbe für die geistigen Qualitäten von ästhetisch-künstlerischen Gestaltungen zu vermitteln. Vielseitigkeit einerseits, Intensität andererseits sind die Orientierungsmarken, die das Lernen in diesen Arbeitsfeldern bestimmen sollen. Vor allem sollen die Studierenden durch Phasen intensiver leib-seelischer Erfahrung in der künstlerischen Gestaltungsarbeit hindurch gehen, sollen dabei die eigenen Kräfte und Grenzen erfahren und einschätzen lernen. Deswegen nimmt notwendigerweise die künstlerisch-ästhetische Praxis den Großteil der Studienzeit ein.

Zu diesen drei Grundsäulen der Ausbildung kommt als weiterer Faktor hinzu, dass die Studierenden direkt an kunstpädagogische Praxis herangeführt werden sollen. Zu diesem Zweck hat unser Fach seit einigen Jahren die Seminarform des künstlerisch-didaktischen Projekts entwickelt. So gibt es z.B. Seminare, die in einem städtischen Kindergarten stattfinden, es gibt Seminare, in denen die Studierenden in Seniorenheimen künstlerisch tätig werden, ein weiteres Arbeitsfeld ist die Jugendstrafvollzugsanstalt Pforzheim, wo Studierende mit Strafgefangenen zusammen ein Kunstprojekt durchführten. Speziell in solchen Arbeitsfeldern – weitere sind angedacht – lernen die Studierenden nicht nur neuartige arbeitsfeldspezifische Handlungsstrukturen kennen, sondern sie knüpfen auch Kontakte, die ihnen später den beruflichen Einstieg erleichtern können. Im Rahmen des neuen Studienganges werden solche außerschulischen kunstpädago-

gischen Arbeits- und Projektformen beträchtlichen Raum einnehmen. Die Erfahrung in diesen Praxisbereichen soll durchaus auch Rückwirkungen auf die künstlerische und theoretische Studienpraxis ausüben und den Studierenden helfen, ihr Studium berufsnäher zu gestalten.

#### 4 Denkbare Einsatzmöglichkeiten und Praxisfelder

Kunstpädagogische Kulturarbeit hat viele mögliche Einsatzfelder in der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Nicht nur ist an alle Altersgruppen und Gesellschaftsschichten zu denken, sondern auch an verschiedene soziale und institutionelle Felder: Das Museum, die Jugendkunstschule, das Jugendzentrum, die freie Kulturarbeit in Kulturzentren und Volkshochschulen, in Bildungszentren und Betrieben, Ferien- und Freizeitprojekte, Jugendämter und Kirchen, Seniorenheime und Kliniken, Internate und Rehabilitationsmaßnahmen, temporäre und ständige Projekte<sup>19</sup>, Nachmittagsprogramme in Ganztagschulen<sup>20</sup> usw. usf. Die Werkstatt<sup>21</sup> kann ebenso der pädagogische Handlungsort sein wie das Museum, das urbane Umfeld<sup>22</sup> oder die Naturlandschaft<sup>23</sup>. Auch Reise<sup>24</sup>, Ausstellungsbesuch und Exkursion können wichtige Handlungsformen sein u.v.m. Wenzlik/Zacharias sprechen von einer „Bildungslandschaft“<sup>25</sup>, in der viele Lernorte, Institutionen und Lernformen miteinander vernetzt sind.

Die spezifischen Kompetenzen, die ein kunstpädagogisch gut ausgebildeter Kulturpädagoge hier einbringen kann, verbinden erlebnispädagogische, medienpädagogische, künstlerische, spielpädagogische, ökologische geschichtliche Aspekte.

Um nur einige Möglichkeiten zu nennen: Ein Steinbildhauerkurs auf einem Werkstattthof, ein Schullandheimwochenende mit Töpferkurs und Erlebnisbrand, eine Ausstellungsfahrt zur *documenta* nach Kassel, eine Kunst-Jugendreise mit dem Fahrrad von Florenz nach Siena und Assisi, ein Kommunikationsprojekt mit plastischen Mitteln zwischen sehenden und blinden Menschen, eine Ferienfreizeit im Gebirge mit Zeichen- und Malkursen, mit Land-Art und meditativen Wanderungen, eine Video- oder Fotoexkursion durch die urbanen Brennpunkte, eine multimediale Inszenierung in einem Jugendzentrum oder einer Discothek, ein experimentelles Theaterstück mit Lichtprojektionen bei einem Straßenfest, ein Museums-jour-fixe mit Senioren, ein Aquarellkurs in einer Seniorenresidenz, eine Schulhofneugestaltung oder eine Wandmalerei für eine Ganztagschule, ein

Puppenspielprojekt mit Erwachsenen aus einer Kirchengemeinde, ein Zeichenkurs in einem Krankenhaus usw.

Lässt man diese Möglichkeiten innerlich vorüberziehen – und es sind hier nur wenige genannt –, so zeichnet sich sofort auch ein Bild ab von den Personen, die kompetent und fähig sind, Derartiges zu organisieren, zu inszenieren und zu leiten: Im Zentrum ihrer Kompetenzen müssen notwendigerweise ein gesichertes Können und eine reiche Eigenerfahrung im künstlerisch-gestalterischen Bereich stehen. Der Fundus des Könnens und der Erfahrung muss sowohl breit angelegt als auch tief sein. Nicht der Spezialist aus einer Kunstpädagogische „Mehrkämpfer“, der seine Verfahren und Projekte je nach Situation und Publikum reich zu variieren versteht.

In diesem Sinn ist das Studium im Profilmfach Bildende Kunst im Rahmen des Studienganges Kultur- und Medienbildung an der PH Ludwigsburg angelegt.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. Grüneisl/Zacharias 1989; Zacharias 1994, 1995
- 2 Vgl. Zacharias 2001
- 3 Vgl. z.B. Zacharias 2006, Krautz 2007
- 4 Vgl. Schulz 2006, Sowa 2006 (1) und 2007
- 5 Vgl. beispielhaft Wichelhaus 1995 (1, 2)
- 6 Wichelhaus 1995 (1), S. 17
- 7 Ebd. S. 16
- 8 Vgl. Pfaller 2000, Zizek 2000, Kirschenmann 2006 und Sowa 2006 (2)
- 9 Welsch 1990, 1996, 2007
- 10 Welsch 2007, S. 266ff.; vgl. auch die vorzügliche philosophische Grundlegung bei Böhme 2003
- 11 Ebd. 266
- 12 Vgl. hierzu näher: Glas / Sowa 2006 und Grünewald / Sowa 2006
- 13 Vgl. hierzu prinzipiell: Arendt 1981
- 14 Vgl. Lehnerer 1994
- 15 Niehoff 2006
- 16 Bering 2006
- 17 Vgl. KUNST+UNTERRICHT H. 258/2001 und 259/2002
- 18 Seumel 2006
- 19 Vgl. insgesamt: Kirschenmann / Schulz / Sowa 2006, S. 519–547
- 20 Vgl. Legler 2006 und insgesamt: Kirschenmann / Schulz / Sowa 2006, S. 481–518
- 21 Vgl. KUNST+UNTERRICHT, H. 260/2002: Werkstatt
- 22 Vgl. Wenzlik / Zacharias 2006

23 Vgl. KUNST+UNTERRICHT, H. 215/1997: Ästhetische Erfahrung in der Landschaft

24 Vgl. KUNST+UNTERRICHT, H. 250/2001: Unterwegs. Die Kunst des Reisens

25 Wenzlik / Zacharias a.a.O., S. 523

### Literatur

- Arendt, Hannah (1981): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München
- Bering, Kunibert (2006): *Visuelle Kompetenz. Kunst und die Orientierung in kulturellen Kontexten*. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München, S. 228ff.
- Böhme, Gernot (2003): *Leibsein als Aufgabe*. Kusterdingen
- Debord, Guy (1978): *Die Gesellschaft des Spektakels*. Hamburg
- Glas, Alexander / Sowa, Hubert (2006): *Gestaltungskompetenz: Begriffsklärung und Beispiele*. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München, S. 244ff.
- Grüneisl, Gerd / Zacharias, Wolfgang (1989): *Die Kinderstadt: eine Schule des Lebens*. Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt; mit Beiträgen von Hans Mayrhofer. Reinbek b. Hamburg
- Grünewald, Dietrich / Sowa, Hubert (2006): *Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetischer Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung*. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München, S. 286ff.
- Höxter, Clemens (2006): *It's not the economy, stupid!* In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München, S. 20ff.
- Kirschenmann, Johannes (2006): *Subjektbildung und Medienspiele im Möglichkeitsraum*. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München, S. 548ff.
- Kirschenmann, Johannes / Schulz, Frank / Sowa, Hubert (2006): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München
- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München
- KUNST+UNTERRICHT, H. 258/2001 und 259/2002: *Der realistische Impuls*
- KUNST+UNTERRICHT, H. 250/2001: *Unterwegs. Die Kunst des Reisens*
- KUNST+UNTERRICHT, H. 215/1997: *Ästhetische Erfahrung in der Landschaft*

- KUNST+UNTERRICHT, H. 260/2002: Werkstatt
- Legler, Wolfgang (2006): Perspektiven für neue Kooperationsformen von Kunst- und Kulturpädagogik in der Ganztagschule. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 481ff.
- Lehnerer, Thomas (1994): Methode der Kunst. Würzburg
- Niehoff, Rolf (2006): Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 239ff.
- Niehoff, Rolf / Wenrich, Rainer (Hg.) (2007): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München
- Pfaller, Robert (2000): Das Kunstwerk, das sich selbst betrachtet, der Genuß und die Abwesenheit. Elemente einer Ästhetik der Interpassivität. In: Pfaller, Robert (Hg.): Interpassivität. Studien über delegiertes Genießen, Wien/New York, S. 49ff.
- Schulz, Frank (2006): Orientierungen im Spannungsfeld kunstpädagogischer Theorie und Praxis. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 14ff.
- Seumel, Ines (2006): Der Bachelorstudiengang für außerschulische Kunstpädagogik an der Universität Leipzig. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 540ff.
- Sowa, Hubert (2006) (1): Ästhetische Vision und Sinn für das Tunliche. Kunstpädagogik im real existierenden Bildungssystem. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 220ff.
- Sowa, Hubert (2006) (2): Realitätscharakter der Medien und Freiheit des Urteils. Zur produktiven und rezeptiven Medienkritik aus kunstpädagogischer Perspektive. In: Niesyto, Horst / Rath, Matthias / Sowa, Hubert (Hg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder. München, S. 259ff.
- Sowa, Hubert (2007): Vertiefter Mehrkampf. Anforderungen an eine professionelle Kunstpädagogik. In: BDK-Info 9/2007, München, S. 20ff.
- Welsch, Wolfgang (1990): Ästhetik und Anästhetik. In: W. Welsch: Ästhetisches Denken. Stuttgart, S. 9ff.
- Welsch, Wolfgang (1996): Ästhetisierungsprozesse – Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven. In: Welsch, W.: Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart
- Welsch, Wolfgang (2007): Ethische Konsequenzen der Ästhetik. Ein Plädoyer für ästhetische Bildung. In: Niehoff / Wenrich (Hg.): Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München, S. 254ff.
- Wenzlik, Alexander / Zacharias, Wolfgang (2006): Kulturell-künstlerische Bildung in der Stadt. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 519ff.
- Wichelhaus, Barbara (1995) (1): Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung im Kunstunterricht. In: KUNST+UNTERRICHT, H. 191/1995, S. 16f.
- Wichelhaus, Barbara (1995) (2): Kompensatorischer Kunstunterricht. In: KUNST+UNTERRICHT, H. 191/1995, S. 35ff.
- Zacharias, Wolfgang / Kulturpolitische Gesellschaft e.V., Hagen (Hg.) (1994): Sinnenreich: vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Essen
- Zacharias, Wolfgang (1995): Lebensweltliche Didaktik: Die Entstehung didaktischer Strukturen am Beispiel der Pädagogischen Aktion 1970–1980. München
- Zacharias, Wolfgang (2001): Kultur und Bildung, Kunst und Leben: zwischen Sinn und Sinnlichkeit; Texte 1970–2000, Essen
- Zacharias, Wolfgang (2006): Kunst- und kulturpädagogische Pluralisierungstendenzen. Kulturelle Bildung und Kunstpädagogik: Erweiterte politische Verhältnisse. In: Kirschenmann / Schulz / Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S.
- Zizek, Slavoj (2000): Die Substitution zwischen Interaktivität und Interpassivität. In: Pfaller, Robert (Hg.): Interpassivität. Studien über delegiertes Genießen. Wien/New York, S. 13ff.

[Zurück zur Heftübersicht](#)