

Kulturelle Bildung als wesentliches Element einer umfassenden Persönlichkeitsbildung

Eva Maria Ortmayr¹

Zusammenfassung

Kulturelle Bildung wird im Sinne einer ganzheitlich kreativen Lernkultur als Methode und Unterrichtsprinzip verstanden und beschränkt sich nicht auf die „Kunsthochschulen“. Das Zusammenwirken unterschiedlicher individueller Begabungen und Neigungen soll mit differenzierten Methoden, die nicht nur das kognitive, sondern ebenso das kreative Potential der Lernenden ansprechen, gefördert werden. Als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip werden vielfältige Lebens- und Erfahrungsbereiche verbunden und vernetzt. Kulturelle Bildung wird nicht nur als Haltung des Individuums begriffen, sondern ebenso als Ergebnis von Zusammenarbeit und Kommunikation. Sie wird als interaktiver, sozialer Prozess verstanden und steht für eine bewusste sinnliche Wahrnehmung, kombiniert mit der Entstehung innerer Bilder und der eigenen differenzierten Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit sowie der Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Wahrnehmung und Reflexion zu erläutern und nachvollziehbar zu machen.

Schlüsselwörter:

Reflexion
Diskurs
Argumentation
Individualität

1 Einleitung

Schulisches Lernen bedeutet oft übendes, rezeptives, mechanisches Lernen und zielt auf überprüfbare Kenntnisse und Fähigkeiten ab. In diesem Fall ist die Schule als Ort der Belehrung zu bezeichnen. Um jedoch effizientes und nachhaltiges Lernen zu ermöglichen, muss die Schule auch als Ort reflektierten Handelns und bewusster Erfahrung begriffen werden. Es ist wichtig, Lernchancen in Handlungszusammenhängen zu eröffnen, damit Erkenntnisse und Einsichten aufgrund konkreter Erfahrungen erworben werden können. Das heißt, die Schule sollte Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen, die die Lernenden befähigt, den eigenen Lebenslauf zu planen, Ziele zu entwerfen, Handlungschancen zu überprüfen, Widerstände zu überwinden und Entscheidungen zu treffen und zu argumentieren. (Schwetz, 2014, S. 49 ff.)

John Dewey bedauert die gesellschaftliche Exklusivität der Kunst, die nur einem kleinen elitären Kreis vorbehalten ist, und fordert die Beziehung zwischen Kunst und Leben, die Kunst solle zum Gegenstand der Erfahrung gemacht werden. Der Mensch brauche Einflüsse aus der Kunst, um sich zu entwickeln und zu bilden. Unter den Bedingungen einer sich wandelnden Gesellschaft sei die bloße Reproduktion von Fähigkeiten unzureichend, es gelte, „der profitorientierten Entfremdung durch eine sinnerfüllte und selbstbestimmte Arbeit entgegenzutreten“ (zit. n. Dietrich, 2012, S. 112).

Da der Kern des Habitus durch prägende Erfahrungen in Kindheit und Jugend entwickelt wird, nimmt die Schule in diesem Prozess eine sehr wesentliche Rolle ein. Der Habitus manifestiert sich in der äußeren Erscheinung, in den Moralvorstellungen, im ästhetischen Empfinden und im Umgang mit den Produkten der Kulturindustrie. „Kultur wird zu einer Ressource im Kampf um Unterscheidungen“ (Alkemeyer, 2011, S. 60).

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: eva.ortmayr@ph-noe.ac.at

Gesellschaftliche Klassen grenzen sich in der unterschiedlichen Wahrnehmung und Aneignung von Kunst und Kultur ab, kulturelle Bildung kann demnach als Mittel und Methode zur Überwindung von Klassengrenzen, zum sozialen Aufstieg und Erreichen von Prestige gesehen werden. (Vester, 2010, S. 141 ff.)

2 Bildung ist nicht gleich Erziehung

Schleiermacher fragt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Dietrich, 2012, S. 22) Erziehung wird als intentionale Interaktion verstanden, bei der es um die Vermittlung von Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensformen an jüngere Generationen geht. Erziehung geht von gesellschaftlichen Normen aus und wird als sozialer Reproduktionsprozess verstanden, in dem angemessene Verhaltensweisen, Belehrungen, Belohnungen wie auch Bestrafungen eine wesentliche Rolle spielen. (Dietrich, 2012, S. 22-25)

Bildung hingegen soll zu moralischer und ästhetischer Sensibilität führen, ebenso wie zu Urteilsvermögen, Integrität, Charakterstärke, Lebensklugheit, Neugier auf das Fremde und zum Verständnis von Informationen und deren Einbettung in Begründungs- und Interpretationszusammenhänge.

Kulturelle Bildung ist eine ästhetische Form der Weltaneignung und wird als interaktiver, sozialer Prozess verstanden, der eine interessierte, verständige Auseinandersetzung mit der Welt darstellt und die Entfaltung der eigenen Individualität und Identität fördert. Sie schärft den Blick für das Fremde und Überraschende und eröffnet die Möglichkeit, die Welt mit anderen Augen zu sehen und somit die gewohnten Routinen zu verlassen. (Nießeler, 2012, S. 29-42)

Bereits Friedrich Schillers Konzept der ästhetischen Erziehung vor dem Hintergrund der Enttäuschung über den Verlauf der Französischen Revolution zielt darauf ab, in ästhetischer Tätigkeit den Menschen die Freiheit erfahrbar zu machen: „Bilde dich aus darin, die Welt zu empfangen und zugleich darin, sie zu bestimmen, zu verändern und selbsttätig in sie einzugreifen.“ (Dietrich, 2012, S. 41)

Kulturelle und ästhetische Einflüsse sind wichtige Entstehungsgrundlagen für Erfahrungen und Gewohnheiten. Dewey unterscheidet zwischen passiver Erfahrung (Hinnehmen, Erleiden, Dulden, Akzeptieren) und aktiver Erfahrung (Ausprobieren, Versuchen, Reproduzieren, Gestalten). Was die Erfahrung zur Erfahrung macht, ist die konstruktive Leistung des Subjektes. (Dietrich, 2012, S. 48-73) Kulturelle Bildung wird als Impuls und Anleitung zu sinnlicher Wahrnehmung und daraus resultierender Aufmerksamkeit des Subjekts verstanden. Durch die stimulierenden Wahrnehmungsvorgänge geht das Subjekt ein besonderes „Ich-Selbst-Verhältnis“ ein. Die Empfindungen verdichten sich zu Erfahrungen, die im Bewusstsein verankert werden und anderen mitgeteilt werden können. Dieser Prozess verlangt Austausch, das kulturelle Erleben ist vom Mitteilen darüber nicht zu trennen. Diese Kommunikation beinhaltet auch immer eine soziale Positionierung, Identitäten und Differenzen, das Entdecken und Erfahren neuer Seiten und Perspektiven an sich oder anderen. (Dietrich, 2012, S. 10-21)

3 Kulturelle Bildung als Basis für Toleranz und Demokratiebewusstsein

In dem weit gefassten Kulturbegriff der UNESCO umfasst kulturelle Bildung sowohl die kreative Entwicklung des Individuums als auch das Verständnis regionaler und internationaler Kunst und Kultur. Besonders die Kulturen von Mehrheiten und Minderheiten sowie die Bedeutung und Förderung der weltweiten kulturellen Vielfalt nehmen einen zentralen Stellenwert ein. Kulturelle Bildung schafft wesentliche Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme am kulturellen Leben einer Gesellschaft und erscheint als ein geeigneter Weg, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, frei zu wählen sowie kritisch und selbstbestimmt zu agieren.

Im Leitfaden für Kulturelle Bildung, entstanden anlässlich der UNESCO-Weltkonferenz für Kulturelle Bildung unter dem Titel „Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert“ in Lissabon im März 2006 heißt es:

„Jeder hat als Mitglied der Gesellschaft das Recht, in den Genuss der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte zu gelangen, die für seine Würde und die freie Entwicklung seiner Persönlichkeit unentbehrlich sind. Die Bildung muss auf volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassistischen oder religiösen Gruppen beitragen.“ (Leitfaden für kulturelle Bildung, S. 7 f.)

Dazu erscheint es unerlässlich, das Bewusstsein um kulturelle Praktiken und Kunstformen zu stärken und auf diesem Weg sowohl zur Bildung der kulturellen Identität wie auch zur Förderung von kultureller Vielfalt

beizutragen. Das Interesse, das in der Wertschätzung der eigenen Kultur und Tradition wurzelt, ist der beste Ausgangspunkt für das Erforschen, Respektieren und Wertschätzen anderer Kulturen.

4 Kulturelle Bildung als Ressource zur Bewältigung der Herausforderungen der Zukunft

4.1. „Die höchste Tugend unseres Schulsystems ist Konformität“

Die normativ-kompetenzorientierte Ausrichtung unseres Bildungssystems verurteilt Konrad Liessmann als „Testwahn“, mit dem nur eingeschränkte Kompetenzen gemessen werden. Für ihn ist Kompetenz ein Begriff, der aus der Ökonomie kommt und dazu dient, Arbeitsleistung messbar, vergleichbar und optimierbar zu machen. Er wehrt sich gegen die „Industrialisierung des Wissens“ (Liessmann, 2014, S. 40), wobei Wissen wie Rohstoffe produziert, gehandelt und entsorgt wird.

Bei der Kompetenzorientierung geht es also um Fertigkeiten, nicht wie im Bildungsbereich um Wissen, Erkenntnis und Neugier. Stimmige Lern- und Kommunikationsprozesse werden bis zur Unkenntlichkeit in Kompetenzen zerlegt und isoliert betrachtet. Schulen sind keine „Trainingscamps“ (Liessmann, 2014, S. 104) und auch keine sozialpädagogischen Anstalten. Er ortet in der Vorgabe, dass alles und jedes Gelernte auch seine Anwendung finden muss, eine geistige und seelische Verarmung, verursacht durch die Dominanz der Handlungskompetenz. (Liessmann, 2014, S. 46-54) „Die höchste Tugend unseres Schulsystems ist Konformität“ (Liessmann, 2014, S. 33). Dieses Ziel widerspricht jedoch der Kreativität, dem Querdenkertum, dem Eigensinn und damit innovativen und kreativen Lösungsansätzen.

4.2 Man gewinnt mit seinen Stärken, nicht mit seinen Schwächen

„Umso mehr Gleiche wir haben, umso weniger Variantenreichtum, Streuung und Individualität herrscht“ (Hengstschläger, 2012, S. 47). Nach Hengstschläger sei darauf zu achten, dass möglichst viele Verschiedene im System sind und individuelle Talente und Begabungen ihre Ausprägung erfahren dürfen. Die Förderung von Individualität und Kreativität, somit das Abweichen von der Norm sei der beste Ansatz, um die Herausforderungen der Zukunft, die noch keiner kennt, bewältigen zu können. Die Gesellschaft brauche „Abweichler“ und „Auffaller“, sonst bleibe alles beim Alten und es herrsche völliger Stillstand und eine lähmende Apathie in Anbetracht der zukünftigen, unbekannteren Aufgaben. (Hengstschläger, 2012, S. 23-40)

Auch Liessmann fordert eine ganzheitliche „Bildung statt Ausbildung“, nämlich moralische und ästhetische Sensibilität, Urteilsvermögen, Integrität, Charakterstärke, Lebensklugheit und Neugier auf das Fremde. Schule soll ein „Ort der Muße und des Lernens, befreit von Zwängen und Notwendigkeiten des Lebens“ sein (Liessmann, 2014, S. 41), sie darf sich nicht an Brauchbarkeit und Verwertbarkeit orientieren. Bildung geht demnach vom sich bildenden Subjekt aus, das unterstützende, anregende und auch fordernde Begleitung benötigt. Bildung ermöglicht es, Informationen nicht nur blind zur Kenntnis zu nehmen, sondern diese auch zu verstehen und in Begründungs- und Interpretationszusammenhänge einzubinden. (Kolosz, 2011, S. 11-19)

„Geist entwickelt sich, wenn er mit Inhalten konfrontiert wird, die ihre Bedeutung in sich tragen und die es gilt, sich verstehend zu erschließen.“ (Liessmann, 2014, S. 56) Durch Perspektiven auf Ausschnitte der Welt und Gegenstandsbereiche werden Erkenntnisse und Verfahren der Vermittlung generiert. „Bildung ist der Anspruch auf angemessenes Verstehen“ (Liessmann, 2014, S. 18), ihr Ziel ist Selbsterkenntnis und Freiheit, basierend auf der Triebfeder Neugier.

Aristoteles erkannte: „Bildung beginnt mit Neugierde. Man töte in jemandem die Neugierde ab, und man stiehlt ihm die Chance, sich zu bilden. Neugierde ist der unersättliche Wunsch zu erfahren, was es in der Welt alles gibt.“ (zit. n. Liessmann, 2014, S. 75) Neugierde richtet sich immer auf Gegenstände, nicht auf Kompetenzen. Entscheidend ist, wie Wissen die Persönlichkeit formt. Gemäß diesem Bildungsbegriff erscheint Wissen als Grundbedingung für das Verständnis von Kultur und damit für die Entfaltungsmöglichkeiten des modernen Subjekts. Liessmann folgt hier dem humanistischen Bildungsbegriff Humboldts, demzufolge die Auseinandersetzung mit Wissen zur Durchdringung der Welt Erkenntnis bringt.

4.3 Bildung gelingt erst im Zusammenwirken von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung

Staunen und Fragen werden als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse verstanden: Wo kein Staunen, da kein Fragen, wo keine Fragen, da kein Interesse. Fragen führt zu forschender Neugier, es werden Erklärungen gesucht, Zusammenhänge entdeckt und eine Übersicht gewonnen. Staunen erweckt also forschende Neugier und in Folge werden Lern- und Bildungsprozesse angeregt, welche jedoch nie erzwungen werden können. Die Beschäftigung mit einem Phänomen oder einer Fragestellung erfolgt um der Lösung willen, die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe ist die Belohnung. Nicht alle staunen über dasselbe. Kulturelle Bildung ermöglicht Differenzierung und die Entfaltung der Individualität. Auch Vorkenntnisse und Erwartungen haben Einfluss: Nur wer die Fuge kennt, kann über Bachs Kunst der Fuge staunen. (Duncker, 2012a, S. 59-65) Staunen als ästhetische Hingabe bedeutet

„Aufmerksamkeit auf ein Objekt, eine Person oder eine Situation, die mit großer Intensität wahrgenommen wird. Staunen beschreibt dabei das dichte glückhafte Erleben eines gegenwärtigen Moments. Wenn die Sensibilität und Offenheit für die Möglichkeit ästhetischer Hingabe nicht gegeben sind, dann gehen auch Momente der Glückserfüllung verloren.“ (Duncker, 2012a, S. 71)

Staunen als ästhetische Erfahrung betont das Überraschende und Unerwartete. Eine Erwartung wird durchbrochen, es tritt etwas ein, womit man nicht gerechnet hat. Es stellt sich die Frage, ob es beliebig oft ausgelöst werden kann bzw. ob man über dasselbe Phänomen zweimal staunen kann (Duncker, 2012b, S. 71 f.). Aus dem Staunen können Fragen erwachsen, die einen Bildungsprozess in Gang setzen.

„Die Suche nach der Klärung offener Fragen und einem besseren Verständnis von Phänomenen kann der Beginn sein für Überlegungen, die ein methodisch-systematisches Vorgehen begründen, in dem Wissen erschlossen und Erkenntnisse erarbeitet werden.“ (Duncker, 2012a, S. 72)

Es kann aber auch am Ende eines Prozesses stehen und äußert sich in der Freude über die gelungene Arbeit, in der Betrachtung eines vollendeten Werkes in Musik, Malerei, Architektur oder Literatur. (Duncker, 2012b, S. 72 ff.) Verstand man bislang den Bildungsprozess als Verarbeitung und Reflexion gemachter Erfahrungen, wird dieser in der aktuellen Literatur um den Begriff des Performativen erweitert.

„Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt und Bildung somit als reflexive und performative Konstitution und Transformation des Verhältnisses definiert, in dem Menschen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen stehen.“ (Pfeiffer, 2015, S. 4)

Nach Dietrich beinhaltet kulturelle Bildung die Dimensionen der Fingerfertigkeit, der Alphabetisierung, der Selbstaufmerksamkeit und der Sprache. Die Fingerfertigkeit bezeichnet die Beherrschung des eigenen Körpers als Ausdrucksmittel und diverse Kunsttechniken, Alphabetisierung meint die Rezeptions- und Urteilsfähigkeit, Selbstaufmerksamkeit ist die Wirkung des Impulses und das Bewusstwerden der Veränderung der eigenen Wahrnehmung und Sprache meint die Mitteilung und Verständigung über kulturelle und ästhetische Impulse. (Dietrich, 2012, S. 22-32)

5 Lebendige Schulkultur als Voraussetzung für kulturelle Bildung

Wenn die Schule Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bereitstellen soll, ist kulturelle Bildung die Voraussetzung für selbstständiges Lernen.

Es erscheint in diesem Zusammenhang von Interesse, wie Lehrende den Bildungsprozess initiieren, welche Verantwortung sie in diesem übernehmen und wie sie sich am Bildungsprozess beteiligen. Das Subjekt als selbstgesteuertes System muss von der Umwelt angeregt werden: „Man kann aus einem un kreativen Menschen keinen kreativen Menschen machen. Allerdings lässt sich eine Umgebung schaffen, in der Menschen ihren Schöpfergeist leichter entfalten können“ (Hengstschläger, 2012, S. 127). Im herkömmlichen Schulbetrieb werden Antworten auf Fragen gegeben, die niemand gestellt hat. Es werden „Scheinfragen“ gestellt, die nur der Kontrolle des Wissens dienen, das Lehrende vermittelt haben. Im Klassenzimmer herrschen manchmal Langeweile und Passivität. Lebendige Schulkultur hingegen zeigt sich im Abgeben der Fragen an die Lernenden. Dies verlangt eine spezifische Gesprächs- und Fragekultur, in der Lehrende die Fragen, Gedanken und Meinungen der Kinder wirklich ernst nehmen und damit ihre eigenen Kenntnisse und Erfahrungen zurückstellen. (Gansen, 2012, S. 14-17)

„Kinder sollen zum Nachdenken über grundsätzliche Fragen und Probleme angeregt werden und bei der Suche nach Antworten zunehmend lernen, begründete Ideen und Meinungen zu formulieren sowie Perspektiven und Argumentation anderer nachzuvollziehen.“ (Gansen, S. 17)

Als Effekt dieses Lehrverhaltens werden die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens genannt ebenso wie Konfliktlösungsfähigkeiten, dialogische Fähigkeiten und die Förderung von Toleranz und Respekt. (Gansen, 2012, S. 18-23)

Die methodischen Ausführungen der Lehrenden und die Deskription von Arbeitsaufträgen sind vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Fachkulturen zu sehen. In den gesetzgebenden, generalisierenden Naturwissenschaften geht es um Erklärungen, in den beschreibenden, individualisierenden Geisteswissenschaften hingegen um Verstehen und Empfindungen. Wenn erklärende Ansprüche an verstehende Texte adressiert werden, kann es zu Diskrepanzen kommen. Celans „Todesfuge“ kann mangels Bezugnahme auf eine übergreifende Gesetzmäßigkeit nicht erklärt, sondern verstanden werden. Die Aufgabenstellung führt somit zur Bildung diverser Fähigkeiten wie Beurteilungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Erkennen von Kausalzusammenhängen, Darstellen, Artikulieren, Argumentieren, Phantasie und Lust, Problembewusstsein, Widerständigkeit und Abstraktionsfähigkeit.

Beim Erklären steht methodisch stets die Suche nach Kausalzusammenhängen im Mittelpunkt. Beim Beurteilen soll unter Berücksichtigung möglichst vieler Aspekte ein Zusammenhang analysiert und bewertet werden. Es wird eine Unterscheidung zwischen bestimmender und reflektierender Urteilskraft vorgenommen. Reflektierende Urteilskraft hat methodisch das Beurteilen und das Kritiküben zum Gegenstand; sie kann nur vorübergehende Gültigkeit für sich beanspruchen, da Reflexion nicht abschließbar ist. Beim Hinterfragen sollen Lernende Sachverhalte hinterfragen, ohne diese beurteilen oder erklären zu müssen. Mit Überlegen wird prozessuales, offenes Denken gefordert, indem eigene Vorstellungen mit den Vorstellungen der übrigen am Prozess Beteiligten verbunden werden. Beim Diskutieren sind methodisch primär Kritik- und Beurteilungsfähigkeit gefordert, sprachliches Geschick, Argumentations- und Überzeugungsfähigkeit werden trainiert. Beim Erörtern geht es um eine gezielte Quellensuche in Kombination mit einer ergebnisorientierten Auswertung. Es wird integrales Denken gefordert, ebenso wie die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdurteil. Beim Problematisieren sollen möglichst viele Dimensionen einer Sache betrachtet werden, Probleme werden identifiziert und in einen Kontext gestellt. Die Herangehensweise lebt von der Heranziehung möglichst anschaulicher Beispiele, Metaphern oder Bilder und schult die Beurteilungs- und Kritikfähigkeit. Beim Zusammenfassen wird die Abstraktionsfähigkeit trainiert. Es geht um die ergebnisorientierte Auswertung eines größeren Zusammenhanges und um die Grenzziehung gegenüber zu vernachlässigbaren Aspekten eines Themas. (Schulz, 2012, S. 127-137)

Bildung stellt das Fragen und Staunen, das Suchen und Abwägen sowie das Denken und Argumentieren in den Mittelpunkt von Lernprozessen mit dem Ziel, „ästhetische Praxis denkend zu durchdringen“ (Duncker, 2012a, S. 138). Gesprächsführung wird als zentrale didaktische Kompetenz genannt: Rückmelden, Zeigen, Erklären, Beraten und Unterstützen. Gegenseitiger Respekt und die Bereitschaft zur Änderung des eigenen Standpunktes kennzeichnen diese Kernkompetenz.

„Wer sich auf Gespräche einlässt riskiert, sein Leben ändern zu müssen. Ein Gespräch gelingt, wenn jeder Partner im Gesprächsverlauf klüger wird.“ (Duncker, 2012a, S. 139) Jede/r muss im Gespräch dieselbe Chance haben sich einzubringen. Auch für Liessmann sind Sprache und Kommunikation essentiell, denn wer sich seiner Sprache nicht ohne fremde Hilfe bedienen kann, kann seine Sache nicht allein vertreten. (Liessmann, 2014, S. 111 f.)

Förderliche Rückmeldungen und Erklärungen ermöglichen es, dass die Lernenden individuell passende Strategien ausbilden können. Sie sind imstande, selbstkongruente Ziele zu bilden und aufrechtzuerhalten, wobei die Zielbildung eigene Bedürfnisse, Interessen und Gefühle berücksichtigt. Durch diese Selbstregulation identifizieren sie sich mit ihren Zielen und legen den Fokus auf das, was die Zielerreichung ermöglicht. Somit können Bewältigungsstrategien für schwierige Situationen entwickelt werden: Was muss ich verändern, um mein Ziel zu erreichen? Welche Fähigkeiten brauche ich, um Schwierigkeiten zu überwinden?

Erst diese Selbstkontrolle hilft im Umgang mit Hindernissen bei der Zielerreichung und ermöglicht auch die zeitweilige Unterdrückung der eigenen Bedürfnisse, um das angestrebte Ziel zu erreichen.

Kulturelle Bildung bietet Begabten eine Chance, ihre Talente zu erkennen und in die Tat umzusetzen. Denkprozesse werden nicht durch vorgegebenes Faktenwissen abgeschlossen und vorschnell begrifflich eingeordnet und katalogisiert, sondern Phänomene werden staunend wahrgenommen und in Frage gestellt. Die Lernleistung besteht demnach in der Fähigkeit, sich selbst ein Urteil zu bilden und nach diesem zu handeln. (Nießeler, 2012, S. 30-35)

Literatur

- Alkemeyer, T. (2011). *Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung*. In I. Erler, V. Laimbauer & M. Sertl (Hrsg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen* (S. 55-68). (= Schulheft 142). Innsbruck: Studienverlag.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2012). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz, Juventa.
- Duncker, L. (2012a). *Die Kunst der Gesprächsführung. Zum Theorie-Praxis-Verständnis didaktischen Handelns*. In L. Duncker, H. Müller & B. Uhlig (Hrsg.), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion* (S. 137-159). München: kopaed.
- Duncker, L. (2012b). *Sammeln, Staunen und Fragen. Über den Zusammenhang von Erkenntnis und ästhetischer Erfahrung*. In L. Duncker, H. Müller & B. Uhlig (Hrsg.), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion* (S. 59-79). München: kopaed.
- Gansen, P. (2012). *Kinderphilosophie zwischen Standardisierung und unzensiertem Denken. Erziehung zur Unverfrorenheit?* In L. Duncker, H. Müller & B. Uhlig (Hrsg.), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion* (S. 13-29). München: kopaed.
- Hengstschläger, M. (2012). *Die Durchschnittsfalle. Gene – Talente – Chancen*. Salzburg: Ecwin.
- Kolosz, M. (Hrsg.). (2011). „*Bildung ist ein Lebensprojekt*“. *Im Gespräch mit Konrad Paul Liessmann*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Nießeler, A. (2012). *Übung im Denken – Elemente philosophischer Kunstfertigkeit in der Schule*. In L. Duncker, H. Müller & B. Uhlig (Hrsg.), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion* (S. 29-43). München: kopaed.
- Pfeiffer, M. (2011). *Performativität und Kulturelle Bildung*. Online verfügbar unter <http://www.kubionline.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung>.
- Schulz, R. (2012). *Fragekultur oder Wider die bewusstlose Adressierung von Lernaufgaben*. In L. Duncker, H. Müller & B. Uhlig (Hrsg.), *Betrachten – Staunen – Denken. Philosophieren mit Kindern zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion* (S. 127-137). München: kopaed.
- Schwetz, H. & Swoboda, B. (Hrsg.). (2014). *Hattie – der Weg zum Erfolg? Mythen und Fakten zu erfolgreichem Lernen*. 2. Aufl. Wien: Facultas.
- UNESCO Dokumente zur Kulturellen Bildung (2006). Leitfaden für Kulturelle Bildung. Online verfügbar unter https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2006_Leitfaden_Kulturelle_Bildung.pdf.
- Vester, H.-G. (2010). *Kompendium der Soziologie III: Neuere soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag.