

## Ästhetische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe

Joachim Ludwig

Was ist unter „Stärke“ zu verstehen, wenn davon die Rede ist, dass kulturelle Bildung Jugendliche stark macht (vgl. BMBF 2016). Dazu gibt es verschiedene Vorschläge, z. B. dass Stärke durch Persönlichkeitsentwicklung erreicht werden könne. Ein verbreitetes Motiv, denn eine entwickelte Persönlichkeit soll die Rationalität und Rechenhaftigkeit als Grundzug der Moderne kompensieren können; eine Moderne, die sonst deformierte Subjekte produzieren würde (vgl. kritisch dazu Fuchs 2014: 5). Allenthalben ist auch von Selbstwirksamkeit die Rede. Demnach ist stark, wer sich als selbstwirksam erfährt. Aber was ist das für ein Selbst von dem da die Rede ist? Welches Verhältnis nimmt dieses Selbst zur Gesellschaft ein? Was bedeutet Stärke als Ziel kultureller Bildung bei genauer Betrachtung: Durchsetzung, Resilienz, Teilhabe? Alles zusammen?

Dieser Beitrag geht daher der Frage nach, was unter ästhetischer Bildung zu verstehen ist und wie ästhetische Bildungsprozesse theoretisch begriffen werden können. Ästhetische Bildung wird hier als ein spezifischer Teil kultureller Bildung verstanden: als eine auf ästhetischer Wahrnehmung basierende Bildung. Das „starke Subjekt“ soll aus einer lern- und bildungstheoretischen Perspektive betrachtet werden, um daraus Hinweise für eine mögliche Unterstützung ästhetischer Bildungsprozesse zu gewinnen. Dazu werden schrittweise folgende Begriffe reflektiert: *Bildung – Bildungsanlässe – ästhetische Wahrnehmung*. Das sind alles große Begriffe. Es kann deshalb nicht mehr als ein Selbstverständigungsversuch des Autors folgen, der zur Diskussion gestellt wird.

### **Bildung**

Bildungsprozesse werden hier – im Anschluss an Hans-Christoph Koller und Arnd-Michael Nohl – „im Sinne des interpretativen Paradigmas als gesellschaftlich konstruierte, sinnhafte Phänomene“ (Koller 2012: 154) begriffen. Es geht bei Koller um die Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses. Bildungscharakter besitzen nur grundlegende Transformationen. Dabei bleibt allerdings unklar, was als grundlegend gilt und was nicht. Die Hamburger Bildungsprozessforschergruppe konzentriert sich vor allem auf biografische Bildungsprozesse. Da mag der Verweis auf Grundlegendes plausibel sein, z. B. wenn die Transformation der geschlechtlichen Identität, die über mehrere Jahre verläuft, als transformatorische Bildung rekonstruiert wird (vgl. Kleiner/Koller 2013).

Schwierig bleibt bei dieser theoretischen Perspektive auf Grundlegendes erstens die Untersuchung von Bildungsprozessen in actu, also Transformationen im Hier und Jetzt, wie sie gerade für ästhetische Bildungsprozesse aufschlussreich sind. Ihnen würde bei der Beschränkung auf biografische Prozesse der Bildungscharakter abgesprochen. Zweitens muss der grundlegende Einwand erhoben werden, dass sich Bildung nicht positiv bestimmen lässt. Die Vorstellung von grundlegenden Veränderungen im Rahmen des Welt- und Selbstverhältnisses ist aber der Versuch einer material-positiven Definition von Bildung. Die ist aber fraglich. Bildung lässt sich nicht positiv festlegen, weil sich das für alle Menschen gleichermaßen Gute nicht festlegen lässt. Jede materiale Bestimmung muss begründungstheoretisch an diesem Problem scheitern (Otto/Ziegler 2013: 134). Bildung lässt sich nicht positiv, sondern nur negativ als Kritik derjenigen Zwänge und Einschränkungen bestimmen, die Bildungsprozesse verhindern. Bildungsprozesse bezeichnen so gesehen den steinigen Weg der Überwindung von Hindernissen und Begrenzungen für die eigene Welt- und Selbstverständigung.

Um die Beschränkungen der transformatorischen Bildungstheorie zu überwinden, können Anleihen bei Lerntheorien genommen werden, die Lernen im Sinne des interaktiven Paradigmas als soziales Handeln verstehen. Lernen und Bildung fallen hier in eins, d. h. sie beschreiben nicht unterschiedliche Phänomene, sondern nur unterschiedliche Diskurse, denen sie entspringen (vgl. Ludwig 2014). Der Zusammenhang von Lernen und Bildung wird im Folgenden unter Zugrundelegung der holzkampschen Lerntheorie kurz skizziert. Es soll so deutlich werden, dass mit diesen Bezügen Transformationsprozesse, insbesondere mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe, und die sinnliche Seite der Bildungs- und Lernprozesse differenzierter erfasst werden können.

Im holzkampschen Theoriemodell steht der Bedeutungsbegriff im Zentrum. Bedeutungen beschreiben die historisch gegebenen Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten „produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung“ (Holzkamp 1993: 309). Sie umfassen damit die Erfahrungen von Handlungsmöglichkeiten im Kontext gesellschaftlichen Handelns i. S. eines politischen, sozialen, ökonomischen oder kulturellen Handelns. Bedeutungen entstehen und verändern sich im Rahmen sozialer Interaktion und Produktion. Das gesellschaftliche Wissen in den verschiedenen alltäglichen, beruflichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Feldern stellt sich so gesehen als Zusammenhang von Bedeutungen dar. Sie sind gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsweisen. Alfred Schütz und Thomas Luckmann bezeichnen dies als „kulturelle Sinnschichten“ (1979: 33) in einem „lebensweltlichen Wissensvorrat“ (ebd.: 133). Zu Bedeutungen und kollektiv

geteilten Bedeutungsräumen kann sich der einzelne Mensch für sein Handeln in Beziehung setzen, um diesem Sinn zu geben. „Bedeutungen‘ bestehen zwar nicht unabhängig von ihrer Erfahrbarkeit durch Menschen überhaupt, aber unabhängig davon, ob und wie ich sie als Individuum bereits erfahren habe“ (Holzkamp 1993: 220). Die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Menschen bewegen sich im Medium dieser Bedeutungen. Dabei steht Selbstverständigung für den Versuch des Menschen, im Rahmen seiner Lebensführung etwas zu verstehen, was nicht ohne Weiteres auf der Hand liegt, was im alltäglichen Handeln aber als Handlungsproblematik, als Grenze, Zwang oder einfach als eigenes Unvermögen erfahren wird. Selbstverständigung über fraglich gewordene Bedeutungen wird als ein Prozess verstanden, in dem Menschen sich über ihren gesellschaftlichen Kontext verständigen und für sich selbst – im Unterschied zum alltäglich Naheliegenden – umfassendere und tiefere, auch latente Strukturzusammenhänge offenlegen, mit dem Ziel, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. ebd. 1995: 835).

Diese Selbstverständigungsprozesse verlaufen jedoch nicht zufällig oder beliebig. Sie gelten als eingebunden in die Prozesse gesellschaftlicher Teilhabe, die der einzelne Mensch von seinem Subjektstandpunkt aus realisiert und an seinen subjektiven Lebensinteressen ausrichtet. Über sie vermittelt sich der Mensch mit seinem sozialen Umfeld, über sie wird er vergesellschaftet und subjektiviert sich zugleich. Vom Subjektstandpunkt aus steht der Mensch nicht neutral in der Welt. Er bezieht sich mit Absichten, Plänen und Vorsätzen bewusst auf die Welt und auf sich selbst. Er erfährt auch die Grenzen seiner Teilhabe. Der Mensch entwickelt inhaltliche, sinnlich-emotionale Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt seiner Lebensinteressen, von denen aus auch die anderen Subjekte ihrerseits als Intentionalitätszentren mit eigenen Lebensinteressen wahrgenommen werden. Die holzkampsche Lerntheorie ist eine Theorie „vom Standpunkt des Lernsubjektes und seiner genuinen Lebensinteressen, also die Aufschlüsselung des Lernens aus dem Zusammenhang menschlichen Handelns im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“ (ebd. 1993: 15).

Das starke Subjekt wäre so gesehen ein Mensch, der im Rahmen alltäglicher Routine auftretende Handlungsproblematiken hinterfragt bzw. damit verbundene (negative) Befindlichkeiten zulässt, dabei gesellschaftliche und individuelle Grenzen und Zwänge identifiziert und mit Blick auf eine verallgemeinerte und verantwortliche Handlungsfähigkeit überwindet.

Lernprozesse als Welt- und Selbstverständigungsprozesse sind diesem Verständnis nach die Grundlage für die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe und für die

Erfahrung ihrer Grenzen. In ihrem Kontext reflektiert das Subjekt den aktuellen Stand seiner gesellschaftlich gegebenen Handlungsfähigkeit. Mit der subjektiven Erfahrung gesellschaftlicher Möglichkeiten und Grenzen holt der Mensch seine Subjektivität als Teil des Vergesellschaftungsprozesses bzw. seines Lebensgewinnungsprozesses ein und begreift sie. Er kann sich zu seiner eigenen Subjektivität im Vergesellschaftungsprozess bewusst verhalten, d. h. aber auch, er kann die Unmittelbarkeit seiner Erfahrung überschreiten. Auf diese Weise kann er über seine Erfahrung mehr wissen (z. B. über ihre Genese und Kontextabhängigkeiten) als sich allein durch ihre Beschreibung ergeben würde. Damit ist die Unmittelbarkeit nicht reduziert, sondern überschritten (ebd. 1983: 539). Holzkamp beschreibt diese Selbstverständigungsprozesse zur Überschreitung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit mit einem Lernbegriff, der Lernen genauso wie Bildung als soziales Handeln und als Welt- und Selbstverständigung fasst.<sup>1</sup>

### **Bildungsanlässe**

Von besonderem Interesse für die Möglichkeit ästhetischer Bildung ist die Frage, wann es zu Bildungsprozessen kommen kann. In den bildungs-, lern- und wissenstheoretischen Diskursen wird zur Beantwortung dieser Frage auf Handlungsproblematiken (ebd. 1993: 177), auf Irritationen, inkongruente Erfahrungen (Schütz/Luckmann 1979: 33) oder Störungen (Koller 2007: 71) verwiesen. Diese Beschreibungen lassen sich mit dem Begriff *Krise* zusammenfassen. Krisenhaftes ist somit der Anlass für Bildungsprozesse. Bildung kann dort beginnen, wo etwas Unverstandenes, Fremdes die Ordnung der subjektiven Bedeutungen, mit anderen Worten das vorhandene Welt- und Selbstverhältnis infrage stellt. Zur Neuorientierung in dieser Krise werden neue Bedeutungszusammenhänge/Deutungsmuster erforderlich. Der Mensch versteht sich nicht mehr im Kontext der Krise.

Lernen als Schritt zur Überwindung dieses Zustands passiert in diesen Fällen aber nicht zwangsläufig. Erforderlich ist vielmehr eine spezifische emotionale Befindlichkeit, die in den verschiedenen Theorien unterschiedlich bezeichnet wird: als Diskrepanzerfahrung (Holzkamp 1993: 214), als Zielspannungslage (Tietgens 1986: 15) oder als Beunruhigung, als Zweifel oder als ein Staunen (Dewey zitiert nach Faulstich/Grotlüschen 2006: 60). Diese Befindlichkeit kann sich nur dann einstellen, wenn etwas im eigenen Lebensinteresse liegt und Lernen expansiv, als Erweiterung der eigenen gesellschaftlichen Teilhabe, begründet wird. Wenn andere Personen oder Institutionen (Schule, Betriebe, bildungspolitische Programme) in

---

<sup>1</sup> Im Folgenden werden deshalb *Bildung* und *Lernen* gleichbedeutend verwendet. Der Lernbegriff erhält gegenüber dem Bildungsbegriff dort den Vorzug, wo es gegenüber dem Bildungsbegriff um weitere Differenzierungen der Selbstverständigungsprozesse geht.

ihrem eigenen Interesse Lernanforderungen an das Subjekt stellen und das Lebensinteresse des Subjekts mit diesen Lerngegenständen nicht berührt wird, entstehen solche Befindlichkeiten nicht. Im Gegenteil: Es muss in diesen Fällen mit Lernwiderstand oder mit zurückhaltendem defensivem Lernen gerechnet werden, das nur stattfindet, um weiteren Zwängen und Verfügungseinschränkungen zu entgehen, nicht aber um die im eigenen Interesse liegende gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern.

### **Ästhetische Wahrnehmung als Bildungsanlass**

Zill beschreibt diesen emotional getragenen Bildungsanlass im Anschluss an Martin Seel genauer:

„Von singulären Betroffenheitserlebnissen, kurz: Erlebnissen dieser Art ist die Motorik einer Erfahrung gezündet. Das erste Verstehen eines sich nicht mehr Verstehenden macht die Emotionalität von Erlebnissen aus; der Sinn von Erlebnissen liegt im bedeutsamen, weil – noch unartikuliert – antizipativen Ausbleiben von Sinn. Weder enthält ein solches Erlebnis schon die Bedeutung einer gemachten Erfahrung, noch schreibt es deren Gehalt im Ganzen vorgeifend fest: es stellt die Frage, die im Zuge der ausgelösten Erfahrung zu beantworten ist.“ (Seel zitiert nach Zill 2015)

Erst die Antwort auf diese Frage ist die Erkenntnis der bislang unbekanntem Bedeutungshorizonte, die eine neue klärende Sicht auf die Krise ermöglichen. Demnach lässt sich der ganze Erfahrungsprozess vorstellen als ein anfängliches sinnliches Erlebnis der Krise mit einer entsprechenden emotionalen Befindlichkeit, dem die Erkenntnis als neue Bedeutungsgenerierung folgt. Dies ist die „gemachte Erfahrung“ als Antwort auf die sinnlich ausgelöste Frage. Die Erfahrung ist der zusammenfassende Begriff für Erlebnis und Erkenntnis.

Die Krise wird hier sinnlich wahrgenommen und dies führt zu einer emotionalen Befindlichkeit, die den Erfahrungs- bzw. Bildungsprozess auslöst und ihm ggf. eine Richtung gibt. Ohne diese sinnliche Wahrnehmung ist kein Erfahrungs- und Bildungsprozess möglich. Auch Ulrich Oevermann (1996: 14) weist darauf hin, dass das sinnliche Unmittelbarkeitserlebnis der Krise erforderlich wird, damit das Subjekt aus dieser Unmittelbarkeit heraustreten und seine Vermitteltheit reflektieren kann. Die sinnliche Wahrnehmung ist so gesehen mit ihrer Unmittelbarkeit der Krisenwahrnehmung immer der Anlass und Ausgangspunkt für Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Sie verfolgt den Zweck, die Handlungsbeschränkung und Unmittelbarkeitsverhaftetheit zu überwinden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass alle bislang vorgestellten „Krisenmodelle“ im Zusammenhang mit intentionalem Lernen stehen: Die jeweilige Krise steht immer einer Intention entgegen und löst so ggf. (aber nicht zwangsläufig) eine Befindlichkeit aus, die zum Anlass für die Reflexion der vorhandenen Bedeutungszusammenhänge und deren Neuorganisation bzw. Erweiterung wird. In Ergänzung zu diesem Krisenmodell weist Ulrich Oevermann auf die Funktion der Muße in Form der „selbstgenügsamen Wahrnehmung“ (ebd.: 2) hin. Sie kann Krisen simulieren. Die selbstgenügsame Wahrnehmung im Zustand der Muße gibt sich ganz dem Wahrnehmungsgegenstand hin und öffnet sich für seine neuen überraschenden Aspekte – ganz im Unterschied zum zweckrationalen Handeln. Die selbstgenügsame Wahrnehmung ist im Unterschied zur sinnlichen Wahrnehmung der plötzlichen Krisenerfahrung eine ästhetische Wahrnehmung, weil sie nicht auf den Zweck der Verbesserung der Handlungsfähigkeit zielt, sondern selbstgenügsam ist. Andreas Reckwitz (2015: 25) bezeichnet die Selbstgenügsamkeit der Wahrnehmung als Wahrnehmung ihrer selbst, als ein Strukturelement der ästhetischen Wahrnehmung. Auch für die ästhetische Wahrnehmung gilt als anfängliches Erlebnis eines Erfahrungsprozesses (wie für die sinnliche Krisenwahrnehmung): Erst durch die Einbindung dieser Erfahrung in die sozialen Bedeutungszusammenhänge<sup>2</sup> kann diese Wahrnehmung bewahrt und nachträglich zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden (vgl. Oevermann 1996: 3).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die „spezifische Erlebnisqualität“ (Holzkamp 1993: 214) als Ausgangspunkt jeglicher Welt- und Selbstverständigung in zweifacher Hinsicht unterscheiden. Zum einen in ein krisengebundenes sinnliches Wahrnehmungserlebnis und zum anderen in ein ästhetisches Wahrnehmungserlebnis. Im ersten Fall verfolgt der Bildungsprozess die Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe entlang der Intention des Alltagshandelns. Im zweiten Fall wird die Teilhabeerweiterung hinsichtlich ihrer thematischen Aspekte von der selbstgenügsamen Wahrnehmung geleitet. Letzteres wäre ein Fall ästhetischer Bildung.

### **Fazit: Stärke als gesellschaftliche Teilhabe**

Es sollte deutlich geworden sein, dass mittels der holzkampschen Lerntheorie das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft als Teilhabeverhältnis im Spannungsfeld von defensiv und expansiv begründetem Lernen differenzierter erfasst werden kann. Als starke Subjekte können in diesem Sinne diejenigen gelten, die in der Lage sind, ihre gesellschaftliche Teilhabe im Rahmen von Welt- und

---

<sup>2</sup> Oevermann spricht hier von Strukturgesetzmäßigkeiten.

Selbstverständigungsprozessen als Überwindung gegebener gesellschaftlicher und individueller Grenzen zu erweitern.

Ebenso wurden im Rahmen des hier vorgestellten Selbstverständigungsversuchs sinnliche Wahrnehmungen als für Bildungsprozesse unverzichtbare Bestandteile hervorgehoben. Von besonderem Interesse ist hier die ästhetische Bildung. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt in ästhetischen Wahrnehmungen, die sich gegenüber dem Bildungsgegenstand bewusst offenhalten, ihn fremd machen und sich von ihm irritieren lassen wollen. Sich für fremde Themen, Situationen und Personen ansprechbar zu machen, ist eine der großen Herausforderungen im Rahmen der Identitätsentwicklung Jugendlicher (vgl. Ziehe 2012: 6).

Ästhetische Bildung hat genau hier ihre Erträge: In ihrem Kontext können Alltagsroutinen durch ästhetisch-selbstgenügsame Wahrnehmungen irritiert werden. Es sollte aber auch deutlich werden, dass die ästhetischen Wahrnehmungen erst den Anlass und Ausgangspunkt für den Erfahrungsprozess bilden, der erst noch durch Reflexion zur Bildungserfahrung werden muss. Erforderlich wird also die Reflexion der ästhetischen Wahrnehmung durch die Beteiligten, damit die Unmittelbarkeit der Wahrnehmung für die Überschreitung der alltäglichen Routinen und ihrer Unmittelbarkeitsverhaftetheit genutzt werden kann. Ästhetische Bildung benötigt den kulturell-künstlerischen Aspekt und den Bildungsaspekt, damit das Subjekt stark werden kann. Dabei ist die Darlegung der ästhetischen Erlebnisse mit dem Bildungsgegenstand ein schwieriges Unterfangen, insbesondere, wenn es sich um ästhetische Produkte handelt, die den sprachlichen Bereich verlassen und über begriffliches Denken hinausgehen (vgl. Zill 2015: 15).

Wer also ästhetische Bildungsprozesse unterstützen möchte, damit ästhetische Bildung stark macht, muss sich neben den ästhetischen Erlebnissen auch auf die Reflexion der irritierten Bedeutungshorizonte in der Lebenswelt der Jugendlichen einlassen. Wer hier künstlerisch-pädagogisch handelt, sollte einen intersubjektiven Verständigungsrahmen (Holzkamp 1995: 836) anbieten können, der einen reziproken Perspektiventausch zwischen allen Beteiligten ermöglicht. Dabei kann geprüft werden, ob die oder der andere mit meinem Selbstverständigungsversuch auch zu mehr Klarheit gelangt, wenn sie oder er ihn bei sich selbst nachvollzieht. D. h. künstlerisch-pädagogische Akteurinnen und Akteure sollten sich den Subjektstandpunkten der Jugendlichen nähern können, wenn sie deren Anliegen verstehen und ihre Welt- und Selbstverständigungsprozesse unterstützen wollen. Dann macht ästhetische Bildung stark.

## Literatur

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2016): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung [[www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html](http://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html)], zuletzt aufgerufen am: 04.11.2016].
- Faulstich, Peter/Grotlüschen, Anke (2006): Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontation der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey. In: Forum Kritische Psychologie, 50, S. 56–71.
- Fuchs, Max (2014): Ambivalenz des Ästhetischen. Künste zwischen Affirmation und Protest. Theoretische Nachbetrachtungen zu Ästhetik-Diskursen während der Fachtagung „Vermessung Kultureller Bildung. Streitfälle“. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online [[www.kubi-online.de/artikel/ambivalenz-des-aesthetischen-kuenste-zwischen-affirmation-protest](http://www.kubi-online.de/artikel/ambivalenz-des-aesthetischen-kuenste-zwischen-affirmation-protest)], zuletzt aufgerufen am: 01.09.2016].
- Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument, 212, S. 817–846.
- Kleiner, Bettina/Koller, Hans-Christoph (2013): Transformatorische Bildungsprozesse und Subjektivation – exemplarische Analyse eines Schülerinterviews. In: Müller-Roselius, Katharina (Hrsg.): Bildung. Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit. Leverkusen: Budrich, S. 15–34.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, S. 69–82.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ludwig, Joachim (2014): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript, S. 181–202.
- Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städelschule [<http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu>], zuletzt aufgerufen am:



15.11.2016].

- Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2013): Kritische Bildungstheorie und das gute Leben – Die Capabilities-Perspektive im Kontext emanzipatorischer Sozialwissenschaft. In: Braches-Chyrek, Rita/Nelles, Dieter/Oelerich, Gertrud/Schaarschuch, Andreas (Hrsg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, S. 133–141.
- Reckwitz, Andreas (2015): Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen. In: Reckwitz, Andreas (Hrsg.): Ästhetik und Gesellschaft. Grundlagentexte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. Berlin: Suhrkamp, S. 13–54.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tietgens, Hans (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Ziehe, Thomas (2012): „Was bewegt die Jugendlichen?“ Vortrag am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg  
[<http://li.hamburg.de/contentblob/3848810/fff0b2e1555cada6d15044ce837be19f/data/download-pdf-kongress-2012-tag-1-vortrag-ziehe-textfassung.pdf>, zuletzt aufgerufen am: 15.11.2016].
- Zill, Elias (2015): Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 16 (3), Art. 25 [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503252>, zuletzt aufgerufen am: 07.11.2016].