

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Mirja Kekeritz / Ulrike Graf / Andreas Brenne /
Monika Fiegert / Eva Gläser / Ingrid Kunze
(Hrsg.)

Lernwerkstattarbeit als Prinzip

Möglichkeiten für Lehre und Forschung

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von

Eva-Kristina Franz, Johannes Gunzenreiner,
Hartmut Wedekind, Barbara Müller-Naendrup
und Markus Peschel

Andreas Brenne

Die Ästhetische Werkstatt – ästhetisch-forschende Zugänge im Kunstunterricht

Abstract

Unabhängig von fachlich-gestalterischen Spezifika geht es in der Kunstpädagogik um die Erprobung und Einübung von Haltungen und Methoden, in denen die produktive und ästhetische Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Bedingungen im Zentrum steht. Der didaktische Ort einer derartig konnotierten kunstpädagogischen Praxis ist die Ästhetische Werkstatt. In diesem Beitrag wird dieser Zusammenhang didaktisch analysiert und im Hinblick auf die kunstpädagogische Fachgeschichte diskutiert. Dabei werden auch Aspekte einer pädagogischen Anthropologie der Kindheit angesprochen und auf zentrale Handlungsfelder des Ästhetischen hingewiesen. Im Weiteren wird das Prinzip der Ästhetischen Werkstatt erläutert und an Hand eines Fallbeispiels exemplifiziert.

Einleitung

Kunstunterricht gilt landläufig als der Ort, an dem sich Kinder und Jugendliche mit den sogenannten schönen Dingen beschäftigen. In angenehmer und entspannter Atmosphäre setzen sie sich mit arrivierten und erbaulichen Kunstwerken auseinander oder erproben gestalterische Techniken, die zwar nicht nützlich sind, aber dennoch die Alltagsästhetik bereichern. Kunstunterricht gilt als eine entspannende Phase im schulischen Alltag, die es den Schülerinnen und Schülern erlaubt, in den Kernfächern um so effizienter zu arbeiten (vgl. Berger 2016, 5). Als allgemeinbildendes Ziel erwartet man vom Kunstunterricht darüber hinaus eine dezidierte Schulung und Förderung der Kreativität. „Kreative auf der Überholspur“ sendet der Deutschlandfunk und Angela Merkel äußert sich auf dem Parteitag der CDU im April 2014: „Ich möchte ein Europa der Kreativität und der Chancen“. (Merkel 2014)

All dies mag gelebte Praxis der Alltagskunstdidaktik sein, entspricht aber in keiner Weise den fachlich postulierten Zielen. Dort geht um Bildkompetenz in Auseinandersetzung mit bildnerischen Arbeiten der Kunstgeschichte und der Alltagskultur und um gestalterische Kompetenz als Form der Weltaneignung und des

Selbstausrucks – doch dies ist nicht Thema dieses Beitrags (vgl. Kirchner u.a. 2015). Vielmehr soll hier auf einen Kern der Kunstpädagogik hingewiesen werden, den man durch den Begriff der ästhetischen Erfahrung kennzeichnet und der insbesondere im Werkstattunterricht einen besonderen Stellenwert erfährt (Peez & Kirchner 2005). Gemeint ist die Initiierung ästhetischen Lernens in Auseinandersetzung mit Lebenswelt, zu der auch Kunst gehört. Es geht also um ein basales Bildungsprinzip, das quer zu den schulischen Fächern von zentraler Bedeutung ist. In seinen spezifischen Ausprägungen und Handlungsfeldern ist es gleichsam Grundlage für die Etablierung von wissenschaftlichem Denken und Handeln, von Disziplinen, Fakultäten und auch von heutigen Unterrichtsfächern (vgl. Welter 1986, 91). Theoretisches Denken kann nicht allein aus transzendentalen Kategorien abgeleitet werden, sondern bedarf der ästhetisch-emotionalen Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen. Gleichzeitig ist das Ästhetische im Sinne von Martin Seel nicht vorbegrifflich und unmittelbar zu denken, sondern besteht in der Wahrnehmung der Präsenz eines Gegenstandes im Hinblick auf ein komplexes Arrangement unterschiedlicher Aspekte und Modi; durchaus im Sinne einer angenommenen Ganzheit (vgl. Seel 2003, 148). Das heißt, dass die ästhetische Wahrnehmung – im Unterschied zu anderen Formen des Wahrnehmens – sich nicht auf das Verifizieren von Sachverhalten beschränkt, sondern durch die Anbindung an Traditionen und begriffliche Zuschreibungen Gegenstände als sinnhaft strukturiert erleben lässt. Das Dasein der Phänomene braucht den Betrachter und dessen explorative und zeigende Kompetenz. Kinder stehen diesem Zusammenhang grundsätzlich nahe; denn ihre Sicht der Dinge basiert auf dem unmittelbaren Kontakt zum Gegenstand wie der kooperativen Auseinandersetzung mit geteilten Erfahrungen.

1 Ästhetisches Lernen

Bildung ist ein Prozess der beständigen Interaktion mit dem Vorgefundenen mit dem Ziel der Generierung einer Welt. Diese Welt ist nicht einfach bloß vorhanden, sondern wird auf der Basis einer gerichteten Aufmerksamkeit fallbezogen erzeugt. Ein Gegenstand, eine Situation, ein Phänomen wird dann zum erklärten Fall, wenn dieser Neugierde, Faszination, Freude, aber auch Erschrecken auslöst. Adorno spricht von der strukturellen Negativität ästhetischer Erfahrung (vgl. Theunissen 1983, 43), da Geläufiges durch die Erfahrung des Fremden in Frage gestellt wird (vgl. Waldenfels 2006, 20). Ästhetische Bildungsprozesse erzeugen starke Emotionen, die nach außen drängen, nach Aktivität und Interaktion, nach Wiederholung und – das ist wichtig – nach Darstellung, Expression und Kommunikation.

Ästhetisches Lernen zielt ab auf eine sinnliche und sinngenerierende Bewältigung von Lebenswelt. Das sich dahinter verbergende didaktische Prinzip ist das des forschenden Lernens bzw. der ästhetischen Forschung. Kinder versuchen dadurch sich selbst und die Welt in ihren komplexen Zusammenhängen zu untersuchen, um eine fortschreitende Erkenntnis zu erzeugen. In kindlichen Bildungsprozessen geht es um das Ganze – um das Selbst, um die Dinge, um den Umgang mit den Dingen und um den Anderen.

Ästhetisches Handeln ist eine forschende, d.h. ordnende Tätigkeit, wobei sich vier Aspekte unterscheiden lassen:

- Ästhetisches Verhalten vollzieht sich grundsätzlich in Auseinandersetzung mit sinnlich wahrnehmbaren Objekten und Phänomenen.
- Ästhetisches Verhalten stellt eine Beziehung zwischen der Umwelt und dem Individuum her.
- In der Ästhetischen Wahrnehmung verbinden sich individuelle Perspektiven mit dem Blick des „Anderen“.
- Auch wenn hier gleichermaßen rezeptive und produktive Aneignungsformen enthalten sind, so ist der Umgang immer ein aktiv-gestalterischer – d.h. ordnender.

2 Werkstatt als Prinzip

Der Ort, wo sich eine ästhetisch-forschende Attitude etablieren kann, ist der der Werkstatt. Werkstatt meint aber nicht allein die räumliche Festlegung spezifischer Aktivitäten. Gemeint ist hier vielmehr ein „Werkstattprinzip“ (vgl. Peez & Kirchner 2005). Ein Themenfeld muss so aufbereitet werden, dass eine grenzüberschreitende Erforschung und Bearbeitung des Gegenstandes möglich ist. Mit anderen Worten, eine vorzeitige Didaktisierung des Gegenstandes ist hier ebenso von Nachteil wie eine vorzeitige Festlegung auf spezifische Lern- und Kompetenzbereiche (vgl. Rumpf 2005, 38f.). Wichtiger ist dagegen eine zeiträumliche Organisation des pädagogischen Arrangements (vgl. Brenne 2001, 100f.). Dies bedeutet auch, dass es möglicherweise zwingend notwendig ist, unterschiedliche Orte aufzusuchen. Entscheidend ist weiterhin die Organisation der Aneignungsformen. Zum einen bedarf es eines kontinuierlichen Zugangs zum Material (Medien, Werkzeuge, ästhetisches Material, bereits entstandene Produkte). Damit wird das Prinzip des entdeckenden Lernens berücksichtigt. Zum anderen können die Pädagogen und Pädagoginnen durch Darbietung und Erläuterung unbekannter Arbeitsweisen das Handlungsrepertoire und damit die Aneignungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler erweitern. Kleinschrittig geführte Unterrichtsphasen sind kein Widerspruch zum Werkstattprinzip. Vielmehr entfaltet sich die Werkstattarbeit erst durch die Verzahnung von lehrerzentrierten Impulsen mit offenen Aneignungsphasen auf der Basis frei zugänglichen ästhetischen Materials.

3 Ästhetisch-künstlerische Forschung

Die kunstpädagogische Methode, die dem Werkstattsetting angemessen erscheint, ist ästhetische Forschung im Rahmen von projektbezogenen Lernphasen. Diese Konzeption wurde von der Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen initiiert und vielfältig weiterentwickelt (vgl. Kämpf-Jansen 2000). Sie versteht darunter ein System, in dem Alltagserfahrung und Lebensweltbezug mittels ästhetisch-künstlerischer Recherche beforscht, durchdrungen und gestalterisch transformiert werden. In diesem Zusammenhang werden künstlerische und wissenschaftliche Weltzugänge und Darstellungsformen synergetisch miteinander verbunden. Inspiriert wurde sie durch künstlerisch-forschende Tendenzen in der Kunst seit den 1970er Jahren (z.B. durch Künstlerinnen und Künstler wie Anna Oppermann, Nikolaus Lang oder Fischli/Weiß)

Am Anfang steht immer eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit in Bezug auf einen Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier, ein Phänomen, ein Werk, eine Person, eine Situation, ein literarisches Thema, einen Begriff, einen komplexen Inhalt oder etwas ganz anderes. Daran anschließend gibt es eine weitverzweigte kunstdidaktische Fortschreibung (vgl. Brenne 2006). Im Folgenden soll diese kunstpädagogische Werkstattmethode an Hand eines Fallbeispiels anschaulich werden. Es handelt sich um die werkstattbezogene Auseinandersetzung einer dritten Klasse mit dem Phänomen der Pflanze, wobei transdisziplinäre und ästhetische Zugänge synergetisch verknüpft wurden.

4 Fort-Pflanzung – Ein Fallbeispiel

In Anlehnung an Johann Gottfried Herder beschreibt der Soziologe Arnold Gehlen den Menschen als ein „Mängelwesen“, welches der Kultur bedarf und insofern aus der natürlichen Umwelt herausfällt (vgl. Gehlen 1940, 56). Diese philosophische Anthropologie kennzeichnet den Menschen als wenig instinktgesichert, so dass er gleichsam gezwungen ist, sich in experimenteller Auseinandersetzung mit den Naturphänomenen eine Welt zu kreieren, die sein Überleben nicht nur sichert, sondern die Erde zu einer sinnerfüllten und tragenden Heimat macht. Diese kulturstiftenden Handlungen pendeln zwischen zweckfreien Materialerfahrungen, dem planvollen Einsatz von Werkzeugen und der konzeptuellen Einbindung von Handlungspotentialen in gesellschaftliche Zusammenhänge. Es wird dabei eine Zäsur zwischen einer herausfordernden und feindlichen Natur und dem bewohnbaren Kulturraum erzeugt.

Kindliche Sozialisation ist von Anfang an in diesem Spannungsfeld angesiedelt. Kinder erproben und begreifen die immer schon vorgängige Lebenswelt durch aktive und expansive Materialerfahrungen. Dabei wechselt sich im kindlichen Spiel

zielorientiertes Handeln mit experimentellem Wagnis ab. Ein Gegenstand kann hierbei situativ unterschiedlichste Bedeutungen annehmen.

Das hier vorgestellte Projekt „Fort-Pflanzung“ möchte zeigen, welche Möglichkeiten in einer künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung mit einem lebensweltlichen Phänomen entstehen und welche Potentiale freigesetzt werden.

Bricolage¹

„Pflanzen, das sind Blätter, Sträucher, Bäume ... da wohnen Tiere, Vögel, Eichhörnchen ... damit kann man etwas machen: ein Baumhaus, Feuer, Pfeil und Bogen ... da kann man was von essen: Beeren, Obst, Gemüse, Getreide ... das kann man trinken: Tee, Saft ... das ist schön: Blumenstrauß, Farben, Moos ...“ (Kinderzitate)

An der Tafel der Klasse 3 hängt heute irritierender Weise ein Zweig. Die Kinder versprachlichen ihre Assoziationen, die ich skizzenhaft festhalte. Schnell entwickelt sich ein vegetatives Geflecht von Wörtern und Zeichen zur Pflanze.

Das vorgestellte pädagogische Szenario soll die Kinder im Rahmen einer ästhetischen Werkstatt mit spezifischen Qualitäten des Vegetativen vertraut machen und den nötigen Raum für eigenständiges und kreatives Handeln und Denken des Phänomens schaffen.

Das Ganze ist als didaktischer Parcours angelegt, in dem die Kinder unterschiedliche Facetten des Themenfeldes untersuchen können, die durch Arbeitsanweisungen initiiert werden. Allerdings nicht als Imperativ, sondern als experimenteller Versuchsaufbau, der individuell gedeutet und bearbeitet werden kann. Aus einer scheinbaren Geschlossenheit erwachsen Freiräume. Werkstattlernen bedeutet nicht, irgendwie irgendwas mit Pflanzen zu machen, sondern das Phänomen in neuen Zusammenhängen zu entdecken und neue Umgangsformen zu erproben.

1. Station: Verbergung

Folgendes Szenario ist zu finden: Ein Tisch ist mit großen Papierbahnen bedeckt und Zeichenkohle liegt bereit. Auf einem Beistelltisch sind verschiedenfarbige Stoffsäckchen ausgelegt, die mit unterschiedlichen Pflanzen gefüllt sind.

Ein Kind befühlt eine Pflanze und beschreibt sie den anderen Kindern. Diese zeichnen die beschriebene Pflanze, ohne sie zu sehen. Hinterher wird die Pflanze gezeigt. Jedes Kind ist einmal mit dem Erfühlen und Beschreiben dran. In nachfolgenden Stunden wird daran eine weitere Arbeit angeschlossen. Die Kinder schneiden die entstandenen Pflanzenskizzen aus den Papierbahnen heraus und collagieren daraus einen zusammenhängenden Überblick. Ralf betreibt dies mit großer Akribie, signiert jede seiner Zeichnungen und macht eine neue Entde-

¹ Unter dem Begriff Bricolage versteht man Formen des situativen und assoziativen „wildes Bastelns“ (Levi-Strauss 1966, 24f.), in denen Kinder anregende und ansprechende Materialien zu bedeutungstragenden Formen verbinden und in Spielzusammenhänge einbinden. (Kolhoff-Kahl 2007, 6)

ckung. Da der Kleber, mit dem die Zeichenfragmente auf der neuen Bahn aufgebracht werden, Fäden zieht, beginnt er dies planmäßig einzusetzen und florale Klebemuster zu erfinden.

2. Station: Aufguss

Diese Station ist den ätherischen Qualitäten der Pflanze gewidmet. Seit jeher wurden die essentiellen Wirkungen von Pflanzen erprobt und genutzt. Durch unterschiedliche Essenzen wurden Aromen und Heilstoffe gelöst, durch Alkohol, Öl oder einfach durch kochendes Wasser. Verschiedene Tees in verschiedenen Farben und mit unterschiedlichen Gerüchen werden aufgegossen. Die Kinder betrachten, schnuppern und beschreiben. Dann gießen sie etwas Tee auf eine Pappe. Wenn diese trocken ist, zeichnen sie mit Tusche ein, was sie in den Teeausgüssen sehen können. Für diese Untersuchungen stehen folgende Materialien bereit: Schalen mit getrockneten Tees (z.B. Bärlapp, Lavendel, Hibiskus, Wacholderbeeren, Löwenzahn, Holunder, Johanniskraut, Eichenrinde, Weißdorn), längliche Teegläser und ein Wasserkocher. Des Weiteren stehen schmale Papierstreifen und diverse Zeichen- und Schreibwerkzeuge (Tusche, Graphit, Kohle, Kreiden) zur Verfügung. Mit großer Intensität werden die Untersuchungen durchgeführt, neugierig bis angewidert werden die oft fremden Gerüche wahrgenommen. Daniel ist von den Farben beeindruckt und beginnt, verschiedene Tees zusammenzugießen. Vorsichtig werden sie auf Papierbahnen ausgegossen und zum Trocknen ausgelegt. Zu einem späteren Zeitpunkt deuten die Kinder die Spuren und zeichnen mit Tusche bedeutungsvolle Linien hinein. So entstehen Tiere, Gegenstände, aber auch fantastisch anmutende Wesen und Szenen.

3. Station: Pflanzendruck

Pflanzen können sich „selber“ zeichnen bzw. grafische Spuren hinterlassen. Ich erkläre den Kindern die Möglichkeiten der Monotypie bzw. des Materialdrucks. Zur Verfügung stehen unterschiedliche Papierformate und Druckfarben. Als inhaltlichen Impuls erzähle ich ein Märchen über einen Waldgeist, der aus Pflanzenteilen besteht. Eine anregende Experimentierphase beginnt. Feinädrige Blätter werden eingefärbt und abermals abgezogen; je weniger Wasser, umso intensiver wird die grafische Strukturbildung. Es wird mit eingefärbten Pflanzenteilen auf Papier gedruckt, groß angelegte Figurationen und Szenarien werden entworfen, in denen Pflanzengeister und Märchenmotive eine Rolle spielen. So werden aus Farnwedeln Haare und Bärte, aus Tannenzapfen Arme und aus gestempelten Astquerschnitten Füße und Hände.

4. Station: Pflanzenfarben

Eine zentrale ästhetische Qualität von Pflanzen ist deren Farbe. Seit jeher wurden Pflanzenpigmente zur Einfärbung von Gebrauchsgegenständen sowie zur rituellen Wand- und Körperbemalung eingesetzt. Erst in neuerer Zeit werden Farbpigmente chemisch hergestellt. Die Kinder sollen die Pflanzen nun derart bearbeiten, dass ihre Farbwirkung sichtbar wird. Bereit stehen Holzbretter, Messer, Mörser, Steine und Wassergefäße. Ebenso werden stark färbende Pflanzen (Kurkuma, Rotkohl, Kirschen, Blaubeeren, Rote Beete) ausgelegt; auch die von den Kindern gesammelten Pflanzen werden auf Farbwirkungen hin untersucht. Die Pigmente werden auf ein ausgelegtes Laken aufgetragen bzw. eingerieben, so dass ein farbiges Picknicktuch entsteht. Durch den Zusatz von fleckentfernenden Substanzen (wie z.B. Gallseife) kann die Farbwirkung auch verändert werden.

Lustvoll werden Beeren zerquetscht und Rote Beete zerrieben, bis sich Hände und Finger rot färben. Gleichzeitig ist das sonst verbotene Schmieren mit Pflanzen und Obst auch mit Abscheu und Ekel verbunden. Schnell entsteht ein farbiges Muster. Vanessa entdeckt die grafisch reizvolle Binnenstruktur des Rotkohls. Kübra lässt zum wiederholten Male eine Scheibe Rote Beete aufs Laken fallen und entwirft ein Kreismuster. Ibrahim dagegen zerdrückt Süßkirschen, wobei der Akt der haptischen Transformation wichtiger ist als die farbigen Spuren, die der Saft hinterlässt.

5. Station: Pflanzengeister

„Impuls“ ist eine Arbeit des amerikanischen Künstlerduos Fern Shaffer und Othello Anderson. In einem jährlichen wiederkehrenden Performance-Ritual, das neun Jahre dauerte, wurde exemplarisch die Beziehung zwischen Mensch und Natur revitalisiert, an Pflanzengeister indianischer Völker erinnert, interagiert mit Naturphänomenen an unterschiedlichen Orten und zu unterschiedlichen Jahreszeiten. Diese Performance wurde fotografisch dokumentiert und im Kunstkontext präsentiert. Ich zeige den Kindern eine Abbildung des Pflanzengeistes. Nachdem der zentrale Bildgegenstand bestimmt und beschrieben wurde, benennen die Kinder zentrale Aussagen und Eigenschaften. Thema soll nun die Erstellung eines eigenen Pflanzengeistes werden. Zunächst entwerfen die Kinder kleine Geschichten und Szenarien rund um ihren „Geist“. Dann wird das vorliegende Pflanzenmaterial in Bezug auf die skulpturale Arbeit geprüft und untersucht. Dabei wird festgestellt, dass weitere Sammelgänge vonnöten sind. Die Kinder erproben Materialverbindungen wie Schnüren, Kleben, Verdrahten, Nageln. Es entsteht ein kleiner Skulpturenpark mit Objekten unterschiedlicher Größe und Gestalt.

6. Station: Salbenritual

Die Pflanze als Therapeutikum ist ein ebenso weites Feld der kulturellen Pflanzennutzung. Ob als Tee, Aufguss, Auszug oder als Salbe – ätherische Pflanzenextrakte werden zur Pflege, Gesundheitsvorsorge oder als spirituelles Stimulans genutzt. Bereits die Hethiter salbten ihre Könige und auch in unserer Zeit ist es immer noch fester Bestandteil katholischer Glaubenspraxis. So werden Täuflinge, Firmlinge oder Kranke durch Salben und Öle spirituell initiiert. Im Kontext von intermedialer und performativer Kunst werden derartige Substanzen in ritualisierten Aktionen eingesetzt, beispielsweise in Joseph Beuys Aktion „Celtic+“ oder in Lili Fischers partizipatorischer Performance „Kraut und Zauber“. Dies sind die Bezugskoordinaten für eine weitere Station. In einem kleinen Nebenraum herrscht eine besondere Atmosphäre. Inmitten eines kleinen Stuhlkreises befinden sich ein Stück Zeichenkohle, ein Schälchen mit aromatischer Pflanzensalbe sowie ein Leinentuch. Der abgedunkelte Raum wird durch eine kleine Kerze erhellt und leise Musik ist zu hören. Die Kinder nehmen Platz und werden in ein kleines, aber sehr intensives Ritual eingeführt. Es geht um das Benennen, Markieren und Lösen von Sorgen. Ein kleines Gespräch über Sorgen findet statt. Danach nimmt ein Kind die Zeichenkohle und markiert das Problem seines Nachbarn durch einen kleinen Strich auf dessen Stirn in Form einer Sorgenfalte. Dann greift es zu Schale und Tuch („das kommunale Sorgentuch“), nimmt etwas Salbe auf und wischt den Strich und damit die Sorgen ab. Das Ritual wird reihum fortgesetzt.

5 Fazit

Das Pflanzen-Projekt der Klasse 3 dauerte zwei Monate; solange brauchte es, um die Angebote des ästhetischen Parcours angemessen zu erproben. Jede Sitzung begann mit einer gemeinschaftlichen und konstruktiv-kritischen Präsentation von Ergebnissen und Zwischenergebnissen. Dabei wurde nicht nur die Wirkung der Produkte kritisch analysiert, sondern auch über Erfahrungen gesprochen und über technische Probleme diskutiert. Ergänzt wurde das Projekt durch Einheiten in anderen Fächern, die naturwissenschaftliche und literarische Dimensionen behandelten (soweit diese Inhalte nicht schon Thema der Werkstattstationen waren). Zu einem wirklichen Abschluss kann solch ein Thema nicht gebracht werden; zu vielschichtig sind die Erfahrungen und Erkenntnisse, die gewonnen wurden und denen weiter nachzugehen es sich lohnt. Vielmehr geht es darum, auf Dinge zu zeigen, Räume zu öffnen und Wege zu ermöglichen, die noch unbekannt sind. Die Fort-Pflanzung von Wissen und Erkenntnis hat gerade erst begonnen.

Literatur

- Berger, Eckhard (2016): *Entspannungsmalen: ... fördert Wahrnehmung, Kreativität & Konzentration*. Kerpen: Kohl Verlag.
- Brenne, Andreas (2001): *Zeichenwerkstatt – Die künstlerische Feldforschung als Methode einer kulturanthropologischen Standortbestimmung*. In: Constanze Kirchner & Georg Peetz (Hrsg.): *Werkstatt: Kunst – Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Hannover: BDK-Verlag, 100-106.
- Brenne, Andreas (2006): *Ästhetische Forschung Revisited – Gedanken über ästhetisch-künstlerische Strategien zur Erforschung von Lebenswelt*. In: Manfred Blohm; Christine Heil; Maria Peters; Andrea Sabisch & Fritz Seydel (Hrsg.): *Über Ästhetische Forschung – Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed, 193-203.
- Fischer, Lili (1980): *Kraut & Zauber*. Hamburg: Selbstverlag.
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): *Ästhetische Forschung – Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung*. In: Manfred Blohm (Hrsg.). *Leerstellen: Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule*. Köln: Salon Verlag, 83-114.
- Kirchner, Constanze; Gotta-Leger, Tanya & Nockmann, Marlene (2015): *Curriculare Strukturen des Kunstunterrichts in Europa*. Online unter: <http://envil.eu/curriculare-strukturen-des-kunstunterrichts-in-europa/> (Abrufdatum: 04.04.2016).
- Kolhoff-Kahl, Iris (2007): *Wildes Basteln*. In: *Die Grundschulzeitschrift*. 202/2007, 6.
- Levi-Strauss, Claude (1966): *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Peetz, Georg & Kirchner, Constanze (Hrsg.) (2005): *Werkstatt: Kunst: Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Norderstedt: Books on Demand.
- Rumpf, Horst (2005): *PISA und die Verödung ästhetisch gestimmter Sinnlichkeit*. In: Carl-Peter Buschkühle & Jutta Felke (Hrsg.): *Mensch Bilder Bildung*. Oberhausen: Athena Verlag, 38-47.
- Seel, Martin (2003): *Ästhetik des Erscheinens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Strelow, Heike (2004): *Ökologische Ästhetik-Theorie und Praxis künstlerischer Umweltgestaltung*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- Theunissen, Michael (1983): *Negativität bei Adorno*. In: Ludwig von Friedeburg & Jürgen Habermas (Hrsg.): *Adorno-Konferenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 41-65.
- Waldenfels, Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Welter, Rüdiger (1986): *Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt*. München: Wilhelm Fink Verlag.

Onlinequellen

- Informationen über das Projekt der Land-Art Künstler Fern Shaffer and Othello Anderson: http://greenmuseum.org/content/artist_index/artist_id-20.html (Abrufdatum: 04.04.2016).
- Mersch, Britta: *Kreative auf der Überholspur*: http://www.deutschlandfunk.de/kreative-auf-der-ueberholspur.680.de.html?dram:article_id=36594 (Abrufdatum: 04.04.2016).
- Merkel, Angela: <https://www.prod.facebook.com/AngelaMerkel/posts/10151984533212050?fref=nf> (Abrufdatum: 04.04.2016).