



Tom Braun | Max Fuchs |
Wolfgang Zacharias (Hrsg.)

Theorien der Kulturpädagogik

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Braun, Fuchs, Zacharias (Hrsg.), Theorien der Kulturpädagogik,
ISBN 978-3-7799-3281-9, © 2015 Beltz Verlag, Weinheim Basel,
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3281-9>

Theorien der Kulturpädagogik

Möglichkeiten und Grenzen ihrer Erfassung

Max Fuchs

Hans-Christoph Koller (2004) beschreibt in seinem Grundlagenwerk, das als Basis für das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium zukünftiger Lehrer/innen dienen soll, bereits in der Überschrift die Themen, mit denen sich ein solcher Theoretisierungs- und Grundlegungsversuch befassen muss, nämlich mit Grundbegriffen, Theorien und Methoden einer sich als Wissenschaft verstehenden Pädagogik. Es handelt sich also um eine allgemeine Wissenschaftstheorie, die hier auf das Spezialgebiet der Pädagogik angewandt wird. Er beginnt sein Buch damit, dass er in der praxisbezogenen Pädagogik die Bedeutung solch abgehoben erscheinender Themen hervorhebt: Es geht um die Herstellung einer Reflexionsfähigkeit, die es den späteren Pädagog/innen ermöglichen soll, unter dem in der Praxis üblichen Zeitdruck begründete Entscheidungen treffen zu können. Die immer wieder geforderte Rezeptesammlung kann auch dieses Werk nicht leisten, weil es *grundsätzlich* mit seinen Vorschriften und Empfehlungen die Vielfalt der Praxis mitnichten abbilden kann. Ziel ist also der/die „reflektierte Praktiker/in“ als Professionsmodell.

Dass eine solche theoretische Berufsvorbereitung in praktischer Absicht nur im Studium geschehen kann, unterstreicht das Editorial der Reihe „Theorie Bilden“ im Bielefelder transcript-Verlag: „Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und in sie gesetzte Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band.“ (Hier: Koller/Marotzki 2007: 2)

Diese allgemeinen Ausführungen gelten natürlich auch für die Kulturpädagogik. Dabei hat dieses Arbeitsfeld einige Besonderheiten, die Einfluss auf die Art der Theoriebildung haben und die später etwas ausführlicher beschrieben werden. So ist das Feld zugleich sehr alt und recht jung: Alt ist es, wenn man die Reflexionen zur pädagogischen Wirksamkeit der Künste in der griechischen Antike einbezieht (und man sich auf diese westliche Tradition beschränkt). Dann kann man die ersten Philosophen und ihre Überlegungen zum Kosmos (wörtlich: Gesetz und Schmuck), zur Rolle von Harmonie und Symmetrie zur Kulturpädagogik dazuzählen, sofern eine so verstan-

dene „ästhetische Bildung“ als Aufgabe der Kulturpädagogik gesehen wird (Zirfas et al. 2009).

Ganz jung ist die Disziplin allerdings, wenn man das heute verbreitete Verständnis von Kulturpädagogik zugrunde legt. Denn dann zählt selbst eine erste Kulturpädagogik, wie sie in der Weimarer Zeit entstanden ist, gerade noch zu den Vorläufern eines Arbeitseinsatzes, der sich in den 1970er-Jahren als (neue) Kulturpädagogik konstituiert hat.

Nicht einfacher wird die Arbeit zudem durch die Verwendung des Kulturbegriffs. Neben „Bildung“ ist „Kultur“ gerade in der deutschen Sprache ein sehr facettenreicher Begriff, obwohl er – so seinerzeit Moses Mendelsohn – am Ende des 18. Jahrhunderts noch zu den „Neuankömmlingen der deutschen Sprache“ gezählt wurde. Seither hat er allerdings eine enorme Konjunktur erlebt. Auch die verschiedenen Grundbegriffe (kulturelle Bildung, ästhetische Bildung oder Erziehung, musische Bildung etc.) weisen darauf hin, dass eine Einheitlichkeit in der Theorienbildung nicht zu erwarten ist: Ebenso wie die „Vermessung des Feldes“ – so ein Motto der Initiative rund um das „Handbuch Kulturelle Bildung“ (Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012; jetzt auch www.kubi-online.de) – im Hinblick auf die Vielfalt der Praxis schwierig ist, ist dies auch bei einer Vermessung des zugehörigen Theoriefeldes der Fall. Das vorliegende Buch ist daher nur ein erster Schritt. Doch wie sagt ein chinesisches Sprichwort: „Auch die längste Reise beginnt mit einem ersten Schritt.“

Im Folgenden wird keine Anleitung zu einer umfassenden Vermessung des Theoriefeldes gegeben – selbst dies wäre vermessen. Es werden vielmehr ohne Anspruch auf Vollständigkeit erste Überlegungen vorgestellt, in welche Richtungen – auch auf der Basis der hier versammelten Texte – theoretische Systematisierungsversuche und Ansätze der Theorienbildung gehen könnten.

Orientierung an der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Ein erster Bezug zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft wurde bereits oben mit dem Hinweis auf Koller (2004) hergestellt. Dessen erster Schritt besteht in einer – historisch angelegten – Reflexion der Grundbegriffe. Er definiert Pädagogik als Wissenschaft, die auf drei Grundkonzepten beruht: Erziehung, Bildung und Sozialisation, die alle drei in ihrer historischen Genese seit Kant entfaltet werden.

Im Falle der Kulturpädagogik gilt dies – quasi als Verhältnis vom Allgemeinen zum Besonderen – auch, sodass sich eine Theorie der Kulturpädagogik bei der Klärung der auch für sie relevanten Grundbegriffe auf solche Ausführungen stützen kann, wobei sie freilich die notwendige Spezifizierung

durch die Attribute „ästhetische“ bzw. „kulturelle“ Bildung, Erziehung und Sozialisation zu reflektieren hat.

Damit ist man bei der unvermeidlichen Klärung dessen, was man in diesem Feld unter Ästhetik, den Künsten, Kultur oder dem Musischen verstehen muss. Als Bezugsdisziplinen werden so die entsprechenden Kunstwissenschaften, die (Kultur- und Kunst-)Soziologie und die Philosophie (Ästhetik) relevant, wobei auch Aspekte der Kunstpsychologie einbezogen werden können. In der Tat klären alle hier vorgestellten Arbeiten ihr spezifisches Verständnis der genannten Begriffe, wobei allein durch die Vielfalt an unterschiedlichen definitiven Festlegungen etwa von „Kunst“ oder „Kultur“ auch eine Vielfalt an Kulturpädagogiken zu erwarten ist: Kulturpädagogik ist eine plurale Disziplin, die unterschiedliche, vielleicht nur begrenzt miteinander vergleichbare Ansätze und Ausformulierungen aufweist. Insbesondere ist theoretisch denkbar, dass man mindestens kunstbezogene, alltagskulturell, sozialisationstheoretisch oder psychologisch argumentierende Ansätze erwarten kann.

Im Hinblick auf den Grundbegriff der Bildung könnte man von konzentrischen Kreisen ausgehen, wobei sich das Spektrum von einem engen Feld einer künstlerischen Bildung über eine ästhetische, eine aistische bis hin zu einer kulturellen Bildung immer weiter ausdehnt. Natürlich ist auch dies nur ein vorläufiger Ordnungsvorschlag. Denn bereits die Vielfalt unterschiedlicher Kunstbegriffe führt zu unterschiedlichen Theorien. Die Dynamik der Entwicklung des Kunstfeldes, die vor allem durch Versuche zustande kommt, jeweils vorhandene Kunstbegriffe als untauglich zu erweisen, zeigt allerdings, wie fragil ein solcher Bezug der Kulturpädagogik auf Kunst ist.

Eine zweite Orientierung an dem Vorgehen im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist die in vielen Lehrbüchern vorgenommene Strukturierung gemäß vorhandener Großtheorien: So unterscheidet man zumindest den Kritischen Rationalismus, die Kritische Theorie, man nennt einen Bezug auf die Geisteswissenschaften (Hermeneutik) oder auf soziologische Großtheorien (etwa die Systemtheorie von Luhmann), wobei einige Autor/innen ihre pädagogische Bereichstheorie eher als Spezifizierung der Grundlagentheorie verstehen, andere sehen dagegen ihren Bezug auf die Großtheorien lediglich in der Übernahme bestimmter Methoden (empirische, hermeneutische, kritische etc. Erziehungswissenschaft, so etwa Koller 2004).

In anderen Disziplinen, vor allem in unseren Mutterdisziplinen Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik, sind entsprechende ausdifferenzierte Theorieentwürfe unter Bezug auf die verschiedenen Theorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vorhanden. So kann man Schulpädagogiken finden, die sich eng an Habermas, Gadamer, Popper, Luhmann etc. orientieren.

Dies gilt auch für andere etablierte pädagogische Bereiche, etwa für die Sozialpädagogik. So kann ein Handbuch über „Theorien Sozialer Arbeit“ (Engelke et al. 2009: 29) unterschiedliche Theorieansätze unterscheiden. Für

unsere Zwecke ist dabei nicht bloß die Anzahl der vorgestellten Theorieentwürfe, die von Thomas von Aquin bis zu Hans-Uwe Otto reichen, interessant. Interessant ist auch die Aufteilung nach verschiedenen Etappen, die sich durch unterschiedliche Interessenlagen unterscheiden. So stehen frühe Theorien der Sozialen Arbeit unter dem Motto: vom Armutsideal bis zur Gemeinschaftserziehung; Theorieansätze aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden mit dem Leitspruch „Vom Kampf für Frieden und soziale Gerechtigkeit bis zur persönlichen Fürsorge“ assoziiert. Die Ansätze aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lassen sich mit dem Satz „Von der Unterstützung von Menschen in ihrer sozialen Umwelt bis zum Relationieren von Wissen und Können“ auf einen Nenner bringen.

Auch für eine noch zu schreibende Geschichte der Kulturpädagogik und ihrer theoretischen Ansätze wäre es daher interessant, nicht bloß geeignete Etappenunterteilungen zu finden, sondern diese Etappen auch im Hinblick auf vorherrschende Problemlagen und Zielformulierungen zu unterscheiden. Das neue Handbuch zur „Geschichte der Ästhetischen Bildung“ (Zirfas et al. 2009) orientiert sich bislang an den üblichen historischen Etappen (Antike, Mittelalter, frühe Neuzeit). Der erste Teil des vorliegenden Buches zeigt einige Entwicklungslinien der aktuellen Kulturpädagogik auf, an die weitergehende Studien anknüpfen können.

Ein anderes Handbuch zur „Sozialen Arbeit“ (vgl. Schilling/Zeller 2012: 142) stellt drei unterschiedliche Systematiken von Theorieentwürfen vor:

- Hans-Ludwig Schmidt: transzendental-philosophischer Ansatz, geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Ansatz, kritisch-rationaler Ansatz, dialektisch-kritischer Ansatz, marxistischer Ansatz.
- Albert Mühlum: sozial integrativer, kritisch-emanzipatorischer und systemverändernder Ansatz.
- Ernst Engelke: technologisch-normalisierend ausgerichtete Schule, hermeneutisch-alltagsorientiert ausgerichtete Schule, ökosozialmanagement ausgerichtete Schule, prozessual-systemisch ausgerichtete Schule.

Die in diesem Text vorgelegten neun Theorieentwürfe reichen sicherlich noch nicht aus, um für die Kulturpädagogik eine ähnliche Systematik vorzuschlagen. Als Anregungspotenzial sind die Vorschläge aus der Sozialpädagogik allerdings sehr brauchbar.

In der Kulturpädagogik dominieren heute zwei Richtungen: ein erfahrungswissenschaftlich orientiertes Vorgehen und die sich auf philosophisch-geisteswissenschaftliche Traditionen berufende Ansätze (u.a. Phänomenologie, Hermeneutik), deren erfahrungswissenschaftliche Basis eher auf einer qualitativen Forschung beruht. Natürlich ist diese Auflistung nicht trenn-

scharf, da auch erfahrungswissenschaftliche Ansätze ein theoretisches Fundament benötigen und auch Theoriearbeiten auf der Basis von Erfahrungen sinnvoll argumentieren können. Denn auch in der Kulturpädagogik gilt sinngemäß das Diktum von Kant, demzufolge Begriffe ohne Empirie leer, Empirie ohne Theorie aber blind seien.

Spezielle Kulturpädagogiken

Geht man von einem weiten Begriff der Kulturpädagogik aus, dann kann man die künstlerischen Unterrichtsfächer (Musik, Kunsterziehung, Theater, Literatur, Tanz) mit einbeziehen, wobei zwei dieser Gebiete (Musik und Kunsterziehung) in allen Bundesländern eigenständige Fächer sind, Theater ist nur in einigen Ländern reguläres Schulfach und die anderen beiden (Literatur und Tanz) sind bloß Teile von regulären anderen Fächern (Deutsch/Fremdsprachen bzw. Sport).

Diese Einbeziehung der schulischen Kulturpädagogik ist zwar legitim, entspricht allerdings nicht dem Selbstverständnis vieler Akteure und auch nicht der Entwicklung der neuen Kulturpädagogik, die sich bewusst von schulischer Pädagogik abgesetzt hat.

Immerhin hat man in diesen Feldern – insbesondere im Bereich Musik und Kunst – sowohl eine reichhaltige Auswahl an Theorieangeboten als auch Ausarbeitungen der eigenen Fachgeschichte. Die Beziehungen zur Kulturpädagogik – auch im Selbstverständnis der Vertreter/innen – sind allerdings eher schwach und kompliziert.

Deutliche Traditionslinien, die auch im vorliegenden Buch vertreten sind, gibt es in der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, in der Freizeitpädagogik und in der außerschulischen Jugendarbeit. Hier lassen sich zudem spartenspezifische Traditionslinien identifizieren (Spiel-, Medien-, Tanz-, Theater-, Musik-, Kunst-, Museumspädagogik etc.; neuerdings auch etwa Zirkuspädagogik), wobei es sowohl Bezüge zu den jeweiligen Sparten und ihren Theorien als auch zur allgemeinen Kulturpädagogik gibt. Als ein Sortiervorschlag kann vielleicht Abbildung 1 (S. 117) in meinem Beitrag in diesem Band gelten.

Neben dem Bezug auf die Altersgruppe der Kinder und Jugendlichen finden sich auch für andere Altersgruppen (Erwachsene, in den letzten Jahren auch verstärkt Senior/innen) Konzept- und Theorieentwürfe. Es gibt zudem identifizierbare Traditionslinien in bestimmten Trägerbereichen. So gibt es Traditionen und Theorieversuche etwa für eine kirchliche oder eine gewerkschaftliche Kulturarbeit, die die ästhetischen Praxen in die jeweiligen weltanschaulichen Systeme einordnen.

Eine weitere Traditionslinie betrifft die pädagogischen Angebote etablierter Kultureinrichtungen: Oper, Museum, Theater, soziokulturelle Zentren.

Hierbei ist es vor allem die Museumspädagogik, die ein deutliches Berufsfeld bis hin zu etablierten Studiengängen, Zeitschriften, Handbüchern und Theoriediskursen hat. Allerdings ist die Entwicklung solcher bereichsspezifischen Ansätze von einer starken Ungleichzeitigkeit geprägt.

Eine weitere Sortiermöglichkeit, die wie alle anderen Möglichkeiten nicht trennscharf von anderen Systematiken zu unterscheiden ist, ist eine Orientierung an bestimmten Zielgruppen, bei der als besondere Bezugstheorie die spezifischen Bedingungen dieser Zielgruppe berücksichtigt werden: Jugend-, Mädchen- und Jungenarbeit, Kulturarbeit mit Erwachsenen und Senior/innen, mit behinderten Menschen, mit Menschen mit Demenzerkrankungen, mit Strafgefangenen, mit Migrant/innen etc.

Auch gesellschaftliche Problemlagen provozieren gelegentlich Theorieanstrengungen: Umwelt, Gewalt, Rechtsextremismus, Krieg etc., wobei die Reflexionen des jeweiligen Themas verbunden werden mit pädagogischen Erwägungen.

Zu diesem Buch

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert, in denen jeweils eine historische bzw. eine theoretische Perspektive im Vordergrund steht. Allerdings ist sofort ersichtlich, dass diese Aufteilung – wie oben vermerkt – den Mangel hat, dass sie kaum in einer reinen Form gelingen kann. Denn die historischen Untersuchungen schließen die Entwicklungen der Theorie und der Praxis ebenso ein wie alle hier vorgestellten theoretischen Zugänge sehr bewusst mit den jeweiligen Traditionen umgehen.

Jörg Zirfas nimmt die weite Perspektive der Allgemeinen Pädagogik ein und beschreibt die Ursprünge des pädagogischen Denkens in Kategorien der Kultur als Ausdruck der Krisenerscheinungen seit dem Ende des 19. Jahrhunderts. Seine Typologie, die er in einem historischen Durchgang durch die Theorie- und Konzeptgeschichte gewonnen hat, nämlich die Unterscheidung einer geisteswissenschaftlichen, einer emanzipatorischen und einer reflexiven Kulturpädagogik, dürfte ausgesprochen hilfreich für das Verständnis, nicht nur der Geschichte, sondern auch von aktuellen Entwicklungstendenzen in der Kulturpädagogik sein.

Wolfgang Zacharias beschreibt in seiner doppelten Rolle als Akteur und Gestalter auf der einen Seite und als reflektierender Beobachter auf der anderen Seite die Entwicklung einer Neuen (in Begriffen von Zirfas: emanzipatorischen) Kulturpädagogik, bei der die Aktivitäten der Pädagogischen Aktion in München im Mittelpunkt stehen. Er zeigt, in welchem dichten Geflecht von praktischen, politischen und diskursiven Entwicklungen sich Kulturpädagogik als ein veritables Praxis- und Reflexionsfeld entwickelt hat.

Burkhard Hills Beitrag zeigt insbesondere, dass die Kulturpädagogik nicht die einzige Reaktion auf gesellschaftliche und Sinnkrisen der Gesellschaft seit über 150 Jahren ist: Gerade die Sozialpädagogik war – sehr viel mehr als schulbezogene ästhetische Bildungsprozesse – das wichtigste Referenzsystem für die neu entstehende Kulturpädagogik.

Der Theorieteil des Bandes zeigt, dass es selbst in der kleinen erziehungswissenschaftlichen Disziplin Kulturpädagogik eine ganze Reihe von theoretischen Ansätzen gibt. Die bereits von *Burkhard Hill* im ersten Teil beschriebenen Entwicklungslinien des Verhältnisses der Kultur- und der Sozialpädagogik werden in diesem zweiten Teil mit den Beiträgen von *Rainer Treptow*, *Ralf Kuckhermann* und *Burkhard Hill* selbst systematisch vertieft. Dabei ist der Beitrag von *Rainer Treptow* eher von metatheoretischem Charakter, insofern er notwendige Aspekte entwickelt und beschreibt, die eine Theorienbildung in der (aktuellen) Kulturpädagogik zu berücksichtigen habe.

Ralf Kuckhermann wiederum setzt sich mit den Unterschieden einer ästhetischen, einer ästhetischen und einer künstlerischen Praxis in der Sozialen Arbeit, ihren jeweiligen Chancen und Risiken auseinander, wohingegen *Burkhard Hill* kulturpädagogische Ansätze sehr stark im Wissenschaftsdiskurs der Sozialen Arbeit verortet.

Susanne Keuchel, eine der renommiertesten Vertreterinnen einer empirischen Kulturwissenschaft, hat in den vergangenen Jahren immer wieder wichtige Studien zum Nutzerverhalten und den ästhetischen Präferenzen, insbesondere von Kindern und Jugendlichen vorgelegt. Dabei spielen gesellschaftliche Veränderungsprozesse eine zentrale Rolle. Vor diesem Hintergrund entwickelt sie ein „Strukturmodell einer systematischen Kulturpädagogik“.

Wolfgang Zacharias beschreibt mit hoher Komplexität eine Kulturpädagogik, die mindestens zwei Aspekte besonders berücksichtigt: Zum einen die Digitalisierung unserer Gesellschaft, die unsere Lebensweise heute im Beruf und im Alltag prägt, zum anderen das Leben in der Stadt. Beide Entwicklungen zusammen verändern die Möglichkeiten, die Formen und Inhalte, in denen heute Bildungsprozesse stattfinden.

Vier weitere Beiträge nähern sich aus der Perspektive einer Allgemeinen Pädagogik dem Thema. *Eckart Liebau*, UNESCO-Professor für kulturelle Bildung, betont die internationale Dimension sowohl bei der Erfassung aktueller Lebenswelten („Globalisierung“) als auch im Hinblick auf aktuelle Forschungsbemühungen.

Ich selbst habe eine Systematik einer Theorie der Kulturpädagogik und der kulturellen Bildung auf der Basis einer symboltheoretischen Kulturphilosophie und -soziologie (Cassirer, Bourdieu) entwickelt.

Cornelie Dietrich, langjährige Mitarbeiterin von Klaus Mollenhauer, zeigt den engen und systematischen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Ästhetik und der Theorie der Bildung.

Armin Bernhard schließlich hat als Vertreter der Allgemeinen Pädagogik für die Kulturpädagogik insofern eine große Bedeutung, als er eine „Pädagogische Ästhetik“ als unverzichtbaren Bereich der Erziehungswissenschaft versteht und aufzeigt, auf welche Problemlagen hierbei reagiert werden muss: Es geht um die Entwicklung von Widerstandsfähigkeit gegen die Zumutungen eines Alltags in einer kapitalistisch organisierten Waren- und Konsumgesellschaft.

Schlussbemerkung

Kulturpädagogik ist ein weites Feld. Niemand kann das alleinige Deutungsrecht für diesen Begriff beanspruchen. Daher kristallisiert sich nur im Diskurs heraus, was an Theorieentwürfen auf Dauer Bestand haben wird. Allerdings: Theoriebildung ist unvermeidlich. Sie ist die Basis für empirische Forschung, sie schafft die Basis für Reflexionen, die auch gegen politische Indienstnahme immunisieren können. Theoriebildung ist jedoch auch Moden („Paradigmenwechseln“) unterworfen.

So war es seinerzeit wichtig, dass Heinrich Roth mit der von ihm betriebenen „realistischen Wende“ die damals aktuelle empirische Sozialforschung aus den Vereinigten Staaten in die deutsche Debatte eingebracht und somit ein Gegengewicht gegen eine dominante, ideologisch oft problematische, geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik geschaffen hat. Heute scheint es notwendig zu sein, angesichts der politischen Forderung nach „Evidenzbasiertheit“ verstärkt auf die Notwendigkeit einer theoretischen Grundlagenarbeit und einer historischen Vergewisserung der eigenen Tradition hinzuweisen. Hierzu können die Texte dieses Buches einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ): Kulturelle Bildung online. [www.kubi-online.de, zuletzt aufgerufen am 25.02.2015].
- Engelke, Ernst/Borrmann, Stefan/Spatscheck, Christian (2009): Theorien Sozialer Arbeit. Freiburg: Lambertus.
- Koller, Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheits-erfahrung. Bielefeld: transcript.
- Schilling, Johannes/Zeller, Susanne (2012): Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. München/Basel: Reinhardt.
- Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (2009): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Bd. 1. Paderborn: Schöningh.