

Künstlerisches Forschen in Wissenschaft und Bildung

Zur Anerkennung und Nutzung

leiblich-sinnlicher Erkenntnispotenziale

Anke Abraham

Mit Begründung der neuzeitlichen Wissenschaft wird *Forschung* genuin als dem Feld der Wissenschaft zugehörig aufgefasst und in der Regel als ein zielgerichteter, systematischer und objektiver bzw. objektivierbarer Prozess der Herstellung von Erkenntnissen beschrieben – dass auch Künstler *forschen* oder dass in und durch die Kunst Wissen und Erkenntnisse generiert werden, ist dagegen bisher weniger beachtet oder systematisch erschlossen worden. Im Zuge einer Aufwertung der Künste, die u.a. befeuert wird durch eine deutlich verstärkte Sichtbarmachung und Nutzung künstlerischer Potenziale für eine *Kulturelle Bildung*¹, verändert sich diese Abstinenz jedoch. Und auch in der Wissenschaft – insbesondere in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften sowie im Rahmen qualitativer Forschungsverfahren – steigt die Tendenz, »Grenzgänge« (Valerie/Ingrisch 2014) zu wagen und sich ästhetische und künstlerische Zugangsweisen zur Welt nutzbar zu machen. Ansätze dazu hat es bereits seit den 1970er und 1980er Jahren, etwa im Rahmen der sogenannten Alltagswende in den Sozialwissenschaften (Hammerich/Klein 1978; Gerdes 1979) und der Kritik am Primat des Rationalen bzw. einer instrumentellen Vernunft (Duerr 1981; Junge/Subar/Gerber 2008) oder auch in einer bildungs-

1 | Die Aufwertung *Kultureller Bildung* zeigt sich in umfangreichen Initiativen zur Beförderung Kultureller Bildung in formalen, non-formalen und informellen Lernorten (Bundes-, Landes-, Stiftungsprogramme), einer deutlich gestiegenen Forschungsförderung zur Kulturellen Bildung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Länder, Stiftungen), in Publikationsoffensiven (wie etwa dem *Handbuch Kulturelle Bildung*), in der Gründung eines *Deutschen Kulturrats* und eines *Rats für Kulturelle Bildung*; vgl. Deutscher Kulturrat 2005; Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012.

und ästhetiktheoretisch ausgerichteten Pädagogik (Rumpf 1994; Rittelmeyer 2007; Euler 2010; Abraham 2013) gegeben.

Vor diesem Hintergrund wendet sich der Beitrag dem Phänomen Künstlerische Forschung zu und fragt, in Anlehnung an Julian Klein (Klein 2009 und 2011), nicht (nur): »Was ist künstlerische Forschung?«, sondern vor allem: »Wann ist Forschung künstlerisch?« (Klein 2011: 1). Dies ist verbunden mit der Intention, die besonderen Potenziale künstlerischer Haltungen und Verfahrensweisen deutlich zu machen und anzuregen, sie (noch) nachhaltiger in Wissenschaft und Bildung einzusetzen.

1. KÜNSTLERISCHES FORSCHEN

Zunächst scheint es nötig, ins Bewusstsein zu rufen, dass *Forschung* in Kombination mit Wissenschaft oftmals einseitig und sehr eng ausgelegt wird – wie es eingangs angedeutet wurde. Beruft man sich auf die UNESCO-Definition, so bezeichnet Forschung ein deutlich weiteres Feld; Forschung ist dort: »jede kreative systematische Betätigung zu dem Zweck, den Wissensstand zu erweitern [...] sowie die Verwendung dieses Wissens in der Entwicklung neuer Anwendungen« (OECD Glossary of Statistical Terms 2008 zit.n. Klein 2011: 1). Forschung wird hier als eine kreative, etwas Neues, Anderes erzeugende – mithin *schöpferische* – Tätigkeit beschrieben, die ein Wissen generiert, das bisher nicht existiert hat. Eine solche Beschreibung eröffnet die Möglichkeit, all jene menschlichen Aktivitäten als *forschende* Tätigkeiten anzuerkennen, die auf eine insistierende (sprich: *systematische*) Weise an einem Prozess des Entdeckens und der Gewinnung von neuen Einsichten interessiert sind, um diese (ggf.) für weitergehende Entwicklungen fruchtbar zu machen. Selbstverständlich ist bei einer solchen Sicht dann nicht nur das wissenschaftlich gerahmte Experimentieren, Messen, Testen, Hypothesen bilden, Argumentieren und Interpretieren ein Forschen oder bringt Forschungsergebnisse hervor, sondern gerade auch das *künstlerische Tun* ist ein Forschen – mit der besonderen Stärke, in kreativer Weise auf *neue Einfälle* zu kommen und mit der weiteren Stärke, das *gesamte Spektrum menschlicher Erkenntnisfähigkeiten* einzusetzen, wobei diese beiden Stärken der Kunst bzw. ästhetisch-künstlerischer Zugangsweisen sehr eng zusammenhängen und wechselseitig aufeinander verweisen.

Im Zuge der Beantwortung der Frage »Wann ist Forschung künstlerisch?« markiert Julian Klein wesentliche Stärken eines Forschens, das sich als *künstlerisch* versteht bzw. *künstlerische* Haltungen, Verfahren und Zugänge zur Welt nutzt. Diese Stärken macht er fest am Modus des ästhetischen Erlebens, am Modus der *künstlerischen Erfahrung* und am *künstlerischen Wissen*. Im ästhetischen Erleben, so Klein, wird »Wahrnehmung sich selbst präsent, opak und fühlbar« (Klein 2011: 2). Im Modus des ästhetischen Erlebens wenden wir uns

den Formen und Qualitäten des Akts des Wahrnehmens zu – was eine besondere Einstellung zur Welt bedeutet und durch Momente des Retardierens, des Fokussierens und des Intensivierens der Aufmerksamkeit nach innen und nach außen begünstigt, begleitet oder allererst ermöglicht wird. Analog hierzu bestimmt Klein die künstlerische Erfahrung als den »Modus gefühlter interferierender Rahmungen« (Klein 2011: 2), der dadurch gekennzeichnet ist, dass wir uns mit einer besonderen Einstellung oder Rahmungebung auf etwas einlassen und dabei sowohl Teil des durch die Rahmung Gegebenen werden, als auch außerhalb dieser Rahmung stehende Betrachtende sind (Klein 2009). Künstlerische Erfahrung ist nach Klein ein »aktiver, konstruktiver und ästhetischer Prozess« (Klein 2011: 2), der ohne das ästhetische Erleben nicht möglich ist und »in dem Modus (das *Wie* des Gewahrens; d. V.) und Substanz (das *Was* des Gewahrens; d. V.) untrennbar miteinander verschmolzen sind« (Klein 2011: 2). Zentral ist, dass die künstlerische Erfahrung – nach Klein – nicht erst im Nachhinein reflexiv als eine Erfahrung eingeholt werden muss, sondern bereits reflexiv ist, indem sie Spürbarkeit, Widerhall, Resonanz erzeugt. Plausibel wird diese Einschätzung, wenn folgende Annahmen mitgedacht werden:

- Ästhetisches Erleben und künstlerische Erfahrung bilden *generelle Elemente von Wahrnehmung*, sind ständig verfügbar und überall – auch jenseits der Kunst – einsetzbar; beispielsweise in allen Phasen wissenschaftlichen Arbeitens oder auch in Prozessen des Lehrens und Lernens bzw. der Bildung.
- Ästhetisches Erleben und künstlerische Erfahrung sind *an das Subjekt gebunden* und damit – notwendiger Weise – *subjektiv*; dies schließt keinesfalls aus, dass sie intersubjektiv vermittelbar sind.
- Das durch ästhetisches Erleben und künstlerische Erfahrung erzeugte *künstlerische Wissen* kann nur durch eine *sinnliche* und *emotionale Wahrnehmung* erworben werden, es ist ein »embodied knowledge«, ein »gefühltes Wissen« (Klein 2011: 3).

Insbesondere die zuletzt genannte Annahme macht deutlich, dass künstlerisches Wissen sich von einem kognitiv erworbenen und verbal kommunizierten Wissen deutlich unterscheidet und dass hier sein Wesen und seine besondere Stärke liegen: Künstlerisches Wissen ist ein Wissen, das sich zentral unserer leiblich-sinnlich-affektiven Vermögen und Resonanzen verdankt; dieses Wissen kann durch gedankliche Aktivitäten (mit-)konstruiert werden (und wird es in der Regel auch) und kann ebenso verbalisiert werden, aber es bezieht seine Stärke aus den Potenzialen leiblich-sinnlich-affektiver Wahrnehmungs- und Erkenntnistätigkeiten, die auch ohne kognitive Unterstützungen oder verbale Übersetzungen *wirken* – sowohl auf das Subjekt wie auch auf die materiale und soziale Umwelt – und *Erkenntnisse* erzeugen. Ganz in diesem Sinne schließt

Klein: »Das Wissen, nach dem künstlerische Forschung strebt, ist ein *gefühltes Wissen*« (Klein 2011: 3).

2. PLÄDOYER FÜR DIE ANERKENNUNG LEIBLICH-SINNLICH-AFFEKTIVER WISSENSFORMEN

Im Kontext der traditionellen akademischen Wissenschaft ist ein *gefühltes Wissen* kein *Wissen* – denn es genügt nicht den Kriterien der Vermittelbarkeit, der Überprüfbarkeit, der maximalen Genauigkeit, der logischen Herleitung oder einer klassischen *Objektivität*² (um nur einige zentrale der tradierten wissenschaftlichen Gütekriterien zu nennen). Mit dieser Einschätzung wird die kulturell, politisch und ethisch gewichtige Frage berührt, welche Art von Wissen von wem und warum eine *Anerkennung* zu- oder abgesprochen wird.

Ich möchte im Folgenden zeigen, dass das traditionelle Wissenschaftsverständnis wie auch ein traditionelles Verständnis von Lehren und Lernen einer Revision bedürfen – die vielerorts bereits im Gange ist – und dass eine Anerkennung und systematische Ansprache der leiblich-sinnlich-affektiven Dimensionen des Menschseins dabei eine tragende Rolle spielen. Dazu wende ich mich zunächst einem Ausschnitt wissenschaftlicher Forschung zu und beleuchte die Chancen einer leiblich-sinnlich-affektiv aufgeschlossenen qualitativen biographischen Forschung; dann zeige ich am Beispiel pädagogisch-didaktischer Vorgehensweisen im Weiterbildungsmaster *Kulturelle Bildung an Schulen*, wie zentrale Haltungen eines ästhetisch-künstlerischen Forschens, die Ansprache des *Körpers*³ und die Fokussierung der biographischen Dimension hier eingesetzt werden.

2 | Ausgesprochen instruktive Hinweise zu einem anderen Objektivitätsverständnis, zur Stärkung der Subjektivität im und zur Einbeziehung des Körpers bzw. des Leibes in den wissenschaftlichen Forschungsprozess – die sich mit den in diesem Beitrag akzentuierten Positionen decken – finden sich bei Franz Breuer (Breuer 2000; Breuer/Mey/Bruck 2011).

3 | Wenn im Folgenden vom Körper die Rede ist, so ist hiermit das Bild verbunden, dass uns der Körper in einer Doppelaspektivität als Körperleib gegeben ist, die einen körperlichen Aspekt im Sinne des Dinghaften des Körpers umfasst sowie einen leiblichen Aspekt, der den Körper als spürend Seiendes adressiert (siehe dazu Plessner 1975 sowie Gugutzer 2004 und 2012; Abraham 2002 und 2011).

2.1 Der Körper als Erkenntnisquelle in der Wissenschaft

Im Folgenden werde ich den Körper als *Subjekt* adressieren und ihn *in dieser Eigenschaft* als ein Moment qualitativer Forschung im Hinblick auf seine wissenschaftlichen Erkenntnispotenziale diskutieren. Dazu ist es wichtig, der Frage des Subjektstatus des Körpers nachzugehen, weil mit dieser Frage wesentliche methodologische Einsichten, Chancen und Probleme verbunden sind: Was bedeutet es, vom Körper als Subjekt zu sprechen?

Den Körper als ein Subjekt aufzufassen, ist weder selbstverständlich noch wissenschaftlich übergreifender Konsens. In naturwissenschaftlicher Perspektive gilt der Körper als ein *Objekt* oder *Ding*, das von außen betrachtet, befühlt, in Grenzfällen auch berochen werden kann, das man messen und analytisch wie real zergliedern kann, in das man eindringen, das man in Aufbau und Funktionsweise verstehen und an dem man Veränderungen vornehmen kann. Der Körper erscheint aus einer solchen Perspektive als ein letztlich beherrschbarer, dekonstruierbarer und neu oder anders wieder herstellbarer Gegenstand. Auch in sozialwissenschaftlicher Betrachtung ist der Körper bisher vornehmlich als *Objekt* behandelt worden: etwa als Ort der Zivilisierung, der Disziplinierung, der sozialen Einschreibung sowie als Gegenstand und Material kollektiver und individueller Selbstkonstitution. Nur allmählich findet in den Sozialwissenschaften – bzw. genauer: im Rahmen einer sich ausdifferenzierenden Soziologie des Körpers – auch eine andere Seite der Körperlichkeit eine wachsende Lobby: die Seite des seienden, spürenden und gemäß einer Eigenlogik agierenden und reagierenden Körpers (Meuser 2002 und 2004; Abraham 2002 und 2011). Mit einer solchen Sicht auf den Körper wird zugestanden, dass der Körper als Organismus und in seiner Materialität über Qualitäten, Funktionsweisen und Kenntnisse bzw. ein Wissen verfügt, die ihm den Status eines eigenständigen Akteurs geben. Zugleich verbindet eine solche Sichtweise den Körper auf das Engste mit dem hoch komplexen Gefüge des Menschseins und der spezifisch körperlich-leiblich-sinnlich-affektiven Konstitution des Menschen – die aber, so eine phänomenologische Einsicht, letztlich nie ganz ergründbar ist: Sie bleibt uns ein Geheimnis.

Mit Helmuth Plessner (Plessner 1975) können wir annehmen, dass der Mensch als ein körperlich-leiblich gebundenes Wesen existiert, das seinen Körper wie ein Objekt haben kann, das zugleich aber immer auch sein Körper *ist*. Dieses Körper-Sein lässt sich mit der Figur des Leibes fassen, wie sie etwa vom frühen Alfred Schütz (1981) mitgedacht, vor allem aber in phänomenologischen Traditionen – Merleau-Ponty (1966) und Schmitz (2003, 2007 und 2011) sind hier zu nennen – ausführlich entfaltet wurde (Gugutzer 2012). Kernidee leibphänomenologischer Überlegungen (im Anschluss an Merleau-Ponty) ist, dass der Leib als eine fungierende Größe mit einer ihm eigenen Begabung des Spürens und der Intentionalität zu denken ist. Der Modus *Leiblichkeit* er-

möglicht dem Menschen qua seiner körperlich-sinnlichen Ausstattung den Zugang zur Welt und die Orientierung in der Welt. Durch die Offenheit des Leibes zur Welt hin wird ermöglicht, dass wir Welt nicht nur distanziert und registrierend wahrnehmen, sondern dass sie sich in unsere Leiber einsenkt und wir uns leiblich – durch Modalitäten des Spürens, Empfindens und Fühlens – innerlich mit der äußeren und inneren Welt verbinden.

Der spürende und reagierende Leib bzw. Körperleib ist eng mit den affektiven und kognitiven Fähigkeiten des Menschen verbunden – was durch entwicklungspsychologische sowie neuro- und hirnephysiologische Erkenntnisse zunehmend genauer belegt werden kann (Damasio 1997; Fuchs 2009). Der erste Kontakt mit der Welt ist ein leiblicher, über die leiblich wahrgenommenen Empfindungen bilden sich im Rahmen einer Reifungs- und Sozialisationsgeschichte diskretere Gefühle und kognitive Schemata heraus, wobei das Denken und Handeln lebenslang durch die fundierenden Schichten früher sowie aktueller Empfindungen und leiblich-affektiver Impulse strukturiert und beeinflusst bleibt (Piaget 1975; Stern 1985; Lorenzer 2002). Ich fasse zusammen: Den Körper als Subjekt zu denken beinhaltet:

- a. Den Körperleib in seiner *Eigenlogik* anzuerkennen und als einen *eigenständigen Akteur* zu respektieren und
- b. den Körperleib in seiner unentrinnbaren Verwobenheit mit den emotionalen und kognitiven Symbolisierungsleistungen des Menschen als ein *konstitutives Moment menschlicher Subjektivität* zu begreifen.

Mit diesen körperleiblichen Voraussetzungen im Hinterkopf wende ich mich nun den Erkenntnismöglichkeiten des Körpers im Rahmen einer qualitativ ausgerichteten sozialwissenschaftlichen Forschung zu. Ich werde eine Unterscheidung zwischen Erkenntnispotenzialen und Erkenntnisgewinnen vornehmen: Als *Erkenntnispotenziale* des Körpers begreife ich alle Möglichkeiten, die der Mensch in seiner körperleiblichen Verfasstheit mitbringt, um auf Welt zu reagieren und in ihr zu agieren; als *Erkenntnisgewinne* kennzeichne ich solche Einsichten, die wir zusätzlich gewinnen können, wenn wir uns im Forschungsprozess *systematisch* und *selbstreflexiv* unserer körperleiblichen Erkenntnisfähigkeit bedienen. Ich betone »systematisch« und »selbstreflexiv«, weil jeder kognitiv-analytische Akt auch der körperleiblichen Erkenntnisfähigkeit bedarf und diese in allen Erkenntnisprozessen ständig implizit mitläuft. Für einen zusätzlichen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn ist allerdings entscheidend, dass diese körperleibliche Erkenntnisfähigkeit bewusst, in geschulter Weise und mit einer reflexiven Haltung eingesetzt wird – hier unterscheiden sich Wissenschaft und Kunst zumindest graduell, denn dem künstlerischen Wissen genügt bereits *auch* das implizite, *gefühlte* Wissen (was eine Transformation in ein deskriptives oder theoretisches Wissen keinesfalls aus-

schließt, aber eben auch nicht zwingend vorgibt; Klein 2011). Zentrale *Erkenntnispotenziale* des Körperleibs liegen in folgender Hinsicht vor:

- In der sinnlichen Ausstattung des Menschen, die es erlaubt, äußere wie innere Vorgänge zu gewahren durch das Sehen, Hören, Riechen, Tasten, Schmecken, den Gleichgewichtssinn und die Propriozeptoren, die uns über Spannung und Stellung der Körperl Glieder informieren;
- in der Fähigkeit des Körperleibs, die sinnlichen Eindrücke mit Resonanzen des Empfindens und der emotionalen Besetzung zu verknüpfen sowie
- in der Fähigkeit, solche sinnlich-affektiven Kombinationen als Empfindungs- und Gefühlsmuster im Gehirn sowie in allen Fasern seiner organismischen Konstitution (Muskeln, Sehnen, Nervenzellen, Stoffwechsel, Tonuslagen, Körperrhythmen etc.) abzulegen, womit der Körperleib als ein Gedächtnisraum und eine Gedächtnisstütze fungiert (Damasio 1997; Fuchs 2009).

Diese Vorgänge greifen auf archaische Dispositionen der Gedächtnisbildung zurück und vollziehen sich zumeist spontan sowie unterhalb der Schwelle kognitiver Kontrolle oder eines rationalen Kalküls. Das bedeutet nicht, dass solche Empfindungs- und Gefühlsmuster nicht auch bewusst gemacht werden könnten oder, dass sie sich jenseits sozialer Beeinflussung vollziehen würden: Sie können – zumindest in Annäherungen – bewusst gemacht werden und sie werden gerahmt oder sogar allererst hervorgebracht durch die je kulturell und biographisch bereit gestellten Empfindungsgelegenheiten und durch körperbezogene Deutungsmuster, in die das körperleibliche Sein und das emotionale Erleben eingebettet sind. Durch den Einsatz der Sinne sowie die Bildung gefühlsmäßiger Resonanzen ist der körperleiblich konstituierte Mensch in der Lage, die Spuren eines unbelebten wie belebten Gegenübers aufzunehmen und sich in Letzteres einzufühlen. Dieses empathische Vermögen ist eine wesentliche Voraussetzung für ein *Verstehen* des Anderen wie für ein Selbstverstehen. Sofern das Verstehen eine zentrale Leitfigur qualitativer Sozialforschung darstellt, ist zu fragen, was genau verstanden werden soll und welche Rolle der Körperleib dabei spielen könnte. Mit der Beantwortung dieser Frage wechsle ich die Ebene und widme mich möglichen *Erkenntnisgewinnen* durch den Körperleib.

In Anlehnung an die *Verstehende Soziologie* im Anschluss an Alfred Schütz (1993) gehe ich davon aus, dass das Verstehen der Symbolisierungsleistungen sozialer Subjekte in einem je vorfindbaren sozialen Raum im Zentrum des Forschungsinteresses steht, wobei je nach Spielart mehr die Symbolisierungsleistungen selbst, mehr das Subjekt in seiner Genese und seinen Handlungsstrukturen oder mehr die Interessen, Regeln und Machtgefüge des sozialen

Raums fokussiert werden. Schütz hat deutlich gemacht, dass ein Verstehen des Sinns des Anderen (Fremdverstehen) ebenso möglich wie unmöglich ist: Es ist *möglich* aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten von Alter und Ego, denn beide sind körperleiblich verfasste und symbolisierungsfähige Wesen, die mit der Fähigkeit zur Interaktion und Einfühlung begabt sind; es ist *unmöglich*, weil die je individuellen biographischen Kombinationen und Aufschichtungen körperleiblicher, affektiver und kognitiver Erinnerungsspuren und Deutungsschemata eine derartige Einmaligkeit besitzen, dass sie dem Anderen partiell stets fremd bleiben müssen.

Durch die Nutzung des körperleiblichen Sensoriums ergeben sich – trotz der unaufhebbaren generellen Erkenntnisstrahlen – erhebliche Erkenntnisgewinne. Setzt der oder die Forschende das körperleibliche Sensorium differenziert und selbstreflexiv ein, so können Erkenntnisse gewonnen werden, die ontogenetisch wie symboltheoretisch *vor* der Sprache liegen. Gemeint ist damit der riesige Bereich des Empfindens, Fühlens und Ahnens, der sich speist aus multiplen sich überlagernden, verdichtenden und wieder verflüchtigenden Eindrücken, aus Empfindungen in den Eingeweiden, taktilen Sensationen, huschenden inneren Bildern, einem plötzlichen Aufmerken oder Innehalten, einer inneren Anziehung, einer schroffen Abwendung. Diese vorsprachlichen Ereignisse haben das Selbst, das es – insbesondere im Rahmen einer biographischen Forschung, aber nicht nur dort – zu erforschen gilt, in einer fundierenden und fundamentalen Weise konstituiert, weil sich die Sedimente körperleiblicher, sinnlicher und affektiver Widerfahrnisse und ihre emotionalen Bedeutungsspuren im Vollzug des Lebens in den Körper einlassen und die leiblich-affektive Geschichte des Subjekts schreiben.⁴ Dies gilt nicht nur für das forschende, sondern auch für das beforschte Subjekt. An diese untergründige, höchst wirkmächtige und sprachlich nur bedingt zugängliche Geschichte kommen wir nur heran, wenn wir uns als Forschende unseres leiblich-affektiven Sensoriums bedienen und unsere Antennen auf den Empfang von körperleiblich vermittelten Atmosphären und Ausdrucksweisen richten. Dabei geht es darum, das Gegenüber soweit in uns hinein zu nehmen, dass wir in uns seinen *Widerhall* spüren können. Diesen Widerhall des Anderen in uns gilt es sinnlich wahrzunehmen, in seinen körperlichen und emotionalen Qualitäten zu registrieren, innerlich zu dokumentieren und später im Verbund mit weiteren sprachlichen Daten zu interpretieren.

Dieser *Widerhall des Anderen in uns* hat es jedoch in sich: Es ist eine Kunst, Herausforderung und Klippe, genau zu differenzieren, mit *welchem* Widerhall

4 | Zum Zusammenhang von Körperlichkeit/Leiblichkeit und Biographie Keil/Maier (1984) oder Alheit et al. (1999) sowie das von Pierre Bourdieu entwickelte Habitus-Konzept und die Figur der »Inkorporierung« sozialer Strukturen (Bourdieu 1993 und 2001).

ich es da zu tun habe. Ist es der Widerhall des Gefühls des Anderen in mir – etwa wenn ich sein Stöhnen nachempfinde – oder ist es der Widerhall meines Gefühls auf sein Stöhnen (etwa eine Besorgnis, ein Unwohlsein, eine Unge-duld)?

Mit Rekurs auf die *Biographieforschung* möchte ich nun schlaglichtartig illustrieren, in welchen Phasen des Forschungsprozesses der Körper des oder der Forschenden zum Einsatz kommen kann. Exemplarisch wende ich mich einem Strang der Biographieforschung zu, der in hohem Maße an der Selbstauslegung des Subjekts, an der Genese seiner Geschichte und an biographisch geronnenen Handlungsstrukturen und Deutungsmustern des Falles interessiert ist. Ein typisches Setting ist hier das biographisch-narrative Interview, das intendiert, dass der oder die Forschende einen einladenden Gesprächsrahmen bereit stellt, der dem Forschungssubjekt einen breiten Entfaltungsraum bietet, den es nach den eigenen Darstellungswünschen und Relevanzen erzählend füllen kann (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Rosenthal 2005).

Methodologisch aussichtsreich ist hier, dass sich die Akteure in eine sprachlich vermittelte Interaktion begeben, bei der *beide* konkret anwesend sind, sich wechselseitig körperlich wahrnehmen und parallel zum verbalen Austausch auch spüren können. Hier kann jenseits des *Inhalts* des Gesagten (dem *Was* der sprachlichen Aussage) in besonderer Weise das *Wie* des Sprechens und sich Gebarens eingeholt werden. Und gerade in diesem *Wie* liegt der Zugang zu dem oben skizzierten riesigen Bereich der vorsprachlichen, körperlich situierten und affektiv aufgeladenen Geschichte.

Als eine günstige Forscherhaltung erweist sich eine *freischwebende Aufmerksamkeit*, die sich offen hält für das, was einen da im Kontakt und in der Situation *anweht*. Damit ist eine Haltung bezeichnet, die nicht nach Anzeichen oder Zeichen sucht, sondern die Differenzen wahrnimmt. Je feiner solche Differenzen, Nuancen, Abweichungen, Schattierungen wahrgenommen werden können, desto genauer können die Qualitäten des Gezeigten und Gefühlten registriert und später eingeordnet und bewertet werden.

Neben der unmittelbaren Begegnung im Gespräch, gibt auch der Akt des Erstellens des schriftlichen Protokolls (Transkription) sowie das minutiöse mehrstufige Durchforsten des Protokolls reichhaltig Gelegenheit, das körperliche Sensorium bewusst einzusetzen. Es ist erstaunlich, so konnte ich immer wieder feststellen, wie intensiv das im konkreten Gespräch Erlebte – der Widerhall des Anderen in mir und die eigenen äußeren und inneren Reaktionen auf den Anderen – im Akt des Hörens des akustischen Protokolls, im Akt der Verschriftlichung und in den Akten des Interpretierens erneut wiederbelebt wurden (Abraham 2002). Das Abhören des Tonprotokolls und der Akt des Transkribierens sind leiblich-sinnliche Akte besonderer Güte, weil wir durch das Hören der Stimmen weitaus mehr hören als das gesprochene Wort – das akustische

Zeichen steht wie ein Pars-pro-toto für die gesamte *Szene*, in der wir selbst als Forschende im Forschungskontakt mit gelebt haben und sie lässt vor uns diese Szene wieder lebendig werden, mit allen leiblich-sinnlichen, emotionalen, atmosphärischen und geistigen Konnotationen, die sie ausgezeichnet haben.

Dies funktioniert sogar nach Jahren noch und auch ohne ein vorliegendes Protokoll. So habe ich sofort wieder eine Gesprächspartnerin in ihrer Energie und Ausstrahlung vor mir, wenn ich an ihr zischendes Sprechen denke. Oder mir wird eine andere Gesprächspartnerin sofort präsent, wenn ich im Geiste das Haus abwandere, in dem sie gelebt hat, obwohl ich es in seinen hellen und anheimelnden sowie in seinen düsteren und geheimnisvollen Seiten nur für einen Nachmittag erlebt habe. Diese Beispiele zeigen, wie intensiv sich leiblich-affektive Spuren in uns verankern können – vorausgesetzt, dass wir uns für diese Spuren offen halten und sie intensiv und differenziert aufnehmen. Hinzu kommt, dass durch die Chance der Verlangsamung und die mehrfache Wiederholung, die das Vor- und Rückspulen des Tonbands erlaubt, ein vertieftes und überprüfendes Hinhören sowie ein noch differenzierteres Abwägen möglich wird: Was höre ich da genau? Wie könnte ich es auch hören? Liege ich mit meiner spontanen ersten Wahrnehmung richtig? Wie passt meine spontane Wahrnehmung zu anderen Daten? Und auch im geschriebenen Protokoll werden diese leiblich-sinnlichen und affektiven Spuren wieder belebt; wobei das Schriftstück eine ganz besondere methodologische Chance einräumt – die Chance zu einer noch deutlicheren *Distanznahme* durch das Medium Schrift und die Chance zu einem unendlich wiederholbaren, verlangsamten, verfremdenden analytischen Blick auf die expliziten Aussagen und impliziten Botschaften des Textes. In Kombination mit den leiblich-affektiven Daten, die ganz wesentlich für die Erschließung der latenten und impliziten Sinnschichten sind, kann ein facettenreiches und umfassendes Bild der Strukturen entstehen. Zugleich bietet das schriftliche Protokoll die überaus gewichtige Chance der *selbstreflexiven* Stellungnahme: Entlastet vom Handlungsdruck entsteht die nötige Zeit und innere Ruhe, das Geschehen sowie die Qualität der eigenen inneren und äußeren Reaktionen in der Interaktionssituation und ihre Wirkungen danach erneut anzusehen und zu analysieren.

Mit einem selbstreflexiven Vorgehen löst die qualitative Forschung ein wesentliches Gütekriterium ein: Sie bemüht sich um Klärung der subjektiven Position, von der aus etwas in den Blick fällt, zu einem Datum wird und eine Aussage gemacht wird. Tut sie dies unter Einbeziehung der *körperleiblichen Erkenntnisquellen* (Abraham 2002, besonders Kapitel 6), so erhöht sie die Chance, dass das forschende Subjekt eigene Anteile auch in solchen Dimensionen aufklärt, die bei einem herkömmlichen kognitiv-analytischen Vorgehen übersehen werden, obwohl gerade sie, wie oben angedeutet, den biographischen und epistemologischen *Grund* – und das meine ich bewusst in einem doppelten Wortsinn – jeglichen Ahnens, Gewahrens und Erkennens darstellen. Aus

einer solchen Sicht spricht also alles dafür, gerade in qualitativen Forschungssettings, aber nicht nur da, das ganze Sensorium menschlicher Erkenntnistätigkeit und -fähigkeit a) einzusetzen und b) immer wieder selbstreflexiv zu wenden. Das klingt nun alles (vermutlich) recht logisch und plausibel – es ist aber ungemein schwerer, es auch zu realisieren. Warum der Einsatz des leiblich-sinnlichen Sensoriums und eine selbstreflexive Wendung so selten systematisch angewandt und dokumentiert wird, hat vielfältige Ursachen. Hierzu möchte ich abschließend im Sinne einer Problemdiagnose Stellung nehmen:

Das herkömmliche und dominierende Wissenschaftsverständnis ist auf das Messbare, Sagbare und Logische konzentriert; quantifizierende und objektivierende Verfahren gelten vielfach immer noch als Richtschnur, als die *wahre* Wissenschaft, und werden entsprechend öffentlich gefördert. Analog dazu werden solche Formen von Wissenschaft belächelt oder marginalisiert, die sich offensiv dem *Problem der Subjektzentriertheit* stellen (was objektivierende Wissenschaften umgehen, aber genauso nötig hätten) und systematisch das subjektbezogene Erkenntnispotenzial einsetzen. In Korrespondenz zu diesem dominierenden Wissenschaftsverständnis sitzen westliche Kulturen nach wie vor einem einseitig objektivierenden und den Körper instrumentalisierenden Körperverhältnis auf und haben eine Sensibilität für die leiblich-sinnlichen und leiblich-affektiven Konnotationen des Lebens bisher nur begrenzt – etwa in leiborientierten pädagogischen oder psychotherapeutischen Settings – kultiviert. Entsprechend dieser allgemeinen Kultivierungslücke fällt es auch Forschenden schwer, überhaupt auf die Idee zu kommen, den eigenen Leib als ein Sensorium *systematisch* zu entdecken und zu pflegen. Um den Körper als eine Erkenntnisquelle einsetzen zu können, bedarf es der Bereitschaft, sich auf den eigenen Körper und die eigene Körpergeschichte einzulassen, und es bedarf der Erprobung, Nutzung und Verfeinerung der Spürantennen im Sinne einer Schärfung und Ausdifferenzierung des körperleiblichen Sensoriums. Solche Übungsgelegenheiten fehlen bisher in der wissenschaftlichen Ausbildung.

Hinzu kommt, dass selbstreflexive Prozesse ausgesprochen anspruchsvoll sind. Sie kosten enorm viel Zeit und bedürfen der inneren Ruhe und Gelassenheit – beides ist im dichten Forschungsalltag schwer zu haben. Vor allem aber bedürfen sie der inneren Bereitschaft und des Mutes, sich selbst zur Disposition zu stellen. Der größte Hemmschuh ist hier vermutlich eine Sorge, die unter der Dominanz eines auf Objektivität ausgerichteten Wissenschaftsverständnisses immer wieder Nahrung erhält – die aber im Kern völlig unangemessen ist: Die Sorge, dass *meine* Erkenntnis weniger Wert oder gar unwissenschaftlich ist, wenn ich sie als eine Erkenntnis *von meinem Standpunkt aus* ausweise. Das Gegenteil ist der Fall: Die Reflexion meines Erlebens und Handelns im Forschungsprozess sowie die Offenlegung der biographischen Hintergründe und Motive meines Erlebens und Handelns *schmälern* nicht die

Güte meiner Erkenntnisse, sondern *erhöhen* sie, weil sie die Erkenntnisse einschätzbarer und verständlicher werden lassen.

Ich postuliere daher: Selbstreflexionen informieren über forschungsbezogene Widerfahrnisse einer entdeckungsfreudigen und sensiblen Person in einem spezifischen Ausschnitt lebendiger Wirklichkeit. Einen angemessenen und wertvolleren Zugang zur sozialen Wirklichkeit als über das gut informierte, neugierige und den eigenen körperleiblichen Wahrnehmungen gegenüber aufgeschlossene Subjekt kann ich mir nicht vorstellen. Wenn wir uns diese Einschätzungen selbstbewusst zu eigen machen, dürfte es leichter fallen, sich den Herausforderungen der Selbstreflexion – einschließlich seiner körperleiblichen Dimensionen – im Forschungsprozess zu stellen. Denn es ist das Subjekt – und nur das Subjekt –, das andere Subjekte und die von ihnen hervorgebrachten Symbolisierungsleistungen (zumindest näherungsweise) verstehen kann – bei allen Einschränkungen und Erkenntnisschranken, die sich da auftun.

2.2 Prinzipien *Künstlerischen Forschens* im Weiterbildungsmaster

Im Folgenden möchte ich die *Potenziale* Künstlerischen Forschens und die mit ihnen assoziierten Möglichkeiten der bewussten Ansprache und Nutzung leiblich-sinnlicher Vermögen im Feld der Bildung beleuchten. Exemplarisch ziehe ich hierzu den Weiterbildungsstudiengang *Kulturelle Bildung an Schulen* der Philipps-Universität Marburg heran und werde die Potenziale Künstlerischen Forschens anhand der Arbeitsweise in der Einstiegswoche des Studienganges veranschaulichen:

Der universitäre Weiterbildungsmaster *Kulturelle Bildung an Schulen* bewegt sich im Feld der berufsbegleitenden Weiterbildung und nimmt die besonderen Aufgaben und Herausforderungen der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens ernst. Ziel des Masters ist es, die Teilnehmenden in die Lage zu versetzen, von ihrem biographisch erworbenen Erfahrungs- und Erkenntnisschatz aus in Kooperation mit anderen, neue Wege des Umgangs mit strukturellen, systemischen und inhaltlichen Fragen kultureller Bildung an Schulen und außerschulischen Lernorten zu entwickeln. Durch diesen Anspruch und unterstützt durch das Gegenstandsfeld *Kulturelle Bildung* fühlt sich der Master verpflichtet, zum einen sorgfältig und anerkennend mit den jeweiligen biographischen Dispositionen zu arbeiten und dabei zum anderen von Anfang an die Chancen ästhetischen Erlebens und ästhetisch-künstlerischen Forschens einzusetzen. Mit diesem biographisch-ästhetischen oder ästhetisch-biographischen Zugang werden die Teilnehmenden auf einer persönlichen Ebene angesprochen und erhalten die Chance, die eigenen leiblich-sinnlich-affektiven Potenziale und Resonanzen zu gewahren, anzuerkennen, zu artikulieren und zu reflektieren. Der Master beginnt mit einer intensiven

Kompaktwoche, in der sich die Studierenden erstmals begegnen und erste Kontakte zueinander sowie – in dieser Konstellation – zum Gegenstandsfeld der ästhetischen Erfahrung und kulturellen Bildung aufnehmen. Zentrale Elemente der Arbeit in dieser Einstiegswoche sind daher:

- die Chance der Verlangsamung, des Innehaltens, des Zur-Ruhe-Kommens und des Sich-Öffnens für leiblich-sinnlich-affektive Erfahrungen im Modus des Ästhetischen;
- die leiblich-sinnlich-affektive Auseinandersetzung mit Gegenständen und Orten, die ästhetisch und künstlerisch erlebt und gestaltet werden können;
- die Hinwendung zur eigenen Person und zu biographischen Erfahrungen, die für das Feld *Kulturelle Bildung*, den eigenen Weg im Feld, die eigenen Präferenzen, mögliche Stärken und Schwächen, die eigenen Wünsche und Ziele bedeutsam sind;
- die wechselseitige Wahrnehmung des ästhetischen Erlebens und biographischer Erfahrungen der Teilnehmenden untereinander, was eine hohe Bedeutung für die Gruppenkohäsion besitzt und zugleich den Blick auf die je eigene Biographie schärft und anreichert, mitunter auch neu justiert;
- das Führen eines Prozesstagebuchs, das die stille Verbalisierung ermöglicht und ein Dokument darstellt, das Erfahrungen verdichtet, wieder auffindbar macht, konstruiert und rekonstruierbar macht (Abraham 2014).

Als ein *universitärer* Masterstudiengang ist der Weiterbildungsmaster zwingend auf eine fachwissenschaftlich fundierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstandsfeld angewiesen sowie auf eine professionsorientierte und professionelle Qualifizierung für das Feld ausgerichtet. Der Umgang mit Fachliteratur ist ein selbstverständlicher und konstitutiver Bestandteil der Weiterbildung. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass auch mit Texten ein ästhetisches⁵ bzw. künstlerisches und biographisch akzentuiertes Forschen möglich ist und dass eine Herangehensweise an Texte im Modus des Ästhetischen zu besonders intensiven und nachhaltigen Erkenntnissen führen kann, denn: Texte bleiben auf diese Weise nicht äußerlich oder eine lästige Pflicht, sondern können »mit Haut und Haar« angeeignet werden, tangieren die Person, berühren oder entzünden etwas, verlangen eine Haltung, Positionierung, Stellungnahme im leiblich-sinnlich-affektiven *und* kognitiven Sinne. Am Beispiel der Inszenierung und persönlichen Ausgestaltung einer »Lesereise« kann diese Form der Erzeugung von Erlebnis, Erfahrung, Erkenntnis und Wissen illustriert werden:

5 | Zur Ausgestaltung der Idee eines *Ästhetischen Forschens* siehe etwa das Konzept von *Kultur.Forscher!* (Leuschner/Knoke 2012).

Lesereise – ein ästhetisch-biographisch forschender Umgang mit Texten

Die Ausgangslage: Die Teilnehmenden stehen als Lehrer, Künstler und Kulturvermittelnde voll im Beruf und haben überwiegend kaum oder selten Gelegenheit, sich systematisch mit aktueller Fachliteratur auseinander zu setzen. Das eigene Studium liegt meist weit zurück und wenn Bücher genutzt werden, so im engen Kreis der unmittelbar nötigen Anforderungen im jeweiligen Feld – ein Überblick über das breite Spektrum der Diskurse im Gegenstandsfeld und die Chancen zum Entdecken neuer Zusammenhänge oder zum Vertiefen fachlich relevanter Fragen ist gering. Die *Lesereise* bietet Gelegenheit, das Diskursfeld zu entdecken und zu erforschen.

Das Arrangement: Auf dem freien Boden eines Saals liegen 100 fachlich einschlägige Bücher zum Gegenstandsfeld, als sich windende Schlange angeordnet, farblich abgestuft von hell nach dunkel oder umgekehrt – je nach Blickrichtung; die Teilnehmenden können zu beiden Seiten an den Büchern entlang gehen, sie übersteigen, sich entfernen oder wieder annähern, und sind eingeladen, eine *Lesereise* für sich zu gestalten. Dafür steht ein ganzer Nachmittag zur Verfügung und die Bücher dürfen selbstverständlich in die Hand genommen, genutzt und sogar – für die Dauer des Nachmittags – aus dem Saal *entführt* werden. Die Teilnehmenden erhalten zwei Anregungen:

Anregung I: »Lasst geschehen, was zwischen Euch und den Büchern passiert.«

Anregung II: »Beobachtet den Prozess und macht Euch zu Schlüsselmomenten Notizen.«

Die Erfahrungen im Prozess und besondere *Beutestücke* – Reisebeschreibungen, Schlüsselmomente im Erleben oder Fundstellen in Texten – werden am Abend in einer Gesprächsrunde am Kamin vorgestellt und *mit geteilt*.

Bewegungen: Die Teilnehmenden gehen auf eine je eigene Weise mit dem Angebot um. Sie schreiten zügig oder langsam an den Büchern vorbei, nähern sich zögernd oder rasch, bleiben stehen, verweilen, lassen den Blick schweifen, betrachten flüchtig, lassen sich anziehen oder wenden sich ab, beugen sich hinab, ergreifen ein Buch, legen es wieder hin, blättern, überfliegen, bleiben hängen, lesen wieder, blättern, lesen intensiver, tauchen ein, lassen sich erfassen, streunen umher, können sich nicht entscheiden, wirken unschlüssig, wechseln rasch. Im Laufe des Nachmittags sehen wir Teilnehmende auf dem Boden, in Fensternischen, auf Treppenstufen und Fluren, im Park oder im nahen Wäldchen sitzend oder auch gehend lesen, flüstern, diskutieren, sich Notizen machen, innehalten, pausieren, versinken in einem Werk, zurückkehren in den Saal, sich erneut einen Überblick verschaffen, suchen, finden und so weiter ...

Erlebens-, Erfahrungs- und Erkenntnisgewinne: Die Inszenierung der *Lesereise* und ihre persönliche Ausgestaltung durch die Teilnehmenden eröffnen

vielfältige Erlebens-, Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten – wie im Folgenden exemplarisch gezeigt wird:

- a. Die Teilnehmenden erleben mit großer Dankbarkeit, dass sie einen *sinnlich konkreten Einblick* in die Materialfülle aktueller Diskurse erhalten und zugleich *selbst steuern* dürfen, wie sie den Umgang mit diesem Material für sich gestalten – einige fühlen sich aber auch gerade damit überfordert. Hier taucht die biographisch bedeutsame Frage auf, wie ich im unwegsamen oder einschüchternden Gelände einen Weg für mich finde oder auch, was genau mich einschüchtert oder überfordert und mit welchen Lösungen ich darauf antworte.
- b. Die Teilnehmenden erleben es als überaus bereichernd, die Bücher *in die Hand* und *mit sich nehmen* zu können – ein leiblich-sinnlich-affektiver Akt der Aneignung – sowie ohne konkreten inhaltlichen Auftrag stöbern zu dürfen – die Chance, sich von den Büchern und den Inhalten finden zu lassen, ihre Anziehung oder ihre Abstoßung zu spüren. Biographisch bedeutsam ist hier die Frage, ob und wie dieses Sich-Überlassen oder Treibenlassen gelingt oder ob ein anderer Gestus, etwa der des gezielten Suchens oder der skeptischen Distanz, der des Versinkens oder der des Ordners und Systematisierens überwiegt, wie der Gestus erlebt wird und was die Dominanz eines bestimmten Gestus jeweils aus der Situation *Lesereise* macht bzw. gemacht hat.

Mit Pierre Bourdieu (Bourdieu 1993, 2001) kann im Anschluss an seine Habitus-theorie gesagt werden: Insgesamt wird hier virulent, was als *Habitus* im Umgang mit (vertrauten oder neuen) *Dingen* biographisch eingeübt und auf der körperleiblichen Ebene *inkorporiert* ist. Dieser Habitus kann über das Gewahren des eigenen Fühlens, Denkens und Handelns während der Reise erlebt werden sowie darüber hinaus auch kognitiv zugänglich und bewusst gemacht werden, etwa indem das Erleben auf den Ebenen des Fühlens, Denkens, Handelns niedergeschrieben, ausgesprochen oder mitgeteilt wird. Diese Bewusstmachung ermöglicht es, das eigene Fühlen, Denken und Handeln biographisch einzuordnen, zu verstehen und als gewordene Disposition anzuerkennen. Darauf aufbauend kann gefragt werden, welche anderen Handlungsweisen vorstellbar wären, und welche neuen Spielräume sie möglicherweise eröffnen könnten. Zu sehen, zu hören und zu spüren, wie andere die Lesereise für sich gestaltet haben – zum Beispiel mit mehr Gelassenheit, größerer Neugier, weniger Angst, individuellen Tempowechseln –, kann dabei ausgesprochen hilfreich sein.

Die Frage, *wie ich habituell auf Welt zugehe*, ist eine Schlüsselfrage ästhetischer Bildung und künstlerischen Forschens – und zwar in doppelter Hinsicht: In

der Frage nach dem *Wie* des Zugangs zur Welt steckt der Modus einer ästhetischen Einstellung, die nach Qualitäten des Fühlens, Denkens, Handelns und Seins forscht, und in der Frage nach dem *Habitus* steckt die Frage nach dem biographisch gewordenen Subjekt, das aufgrund seiner sozio-kulturell gerahmten Erfahrungen in einer spezifischen Weise spürt, fühlt, denkt, handelt. Beide Dimensionen sind Dreh- und Angelpunkt kultureller Bildung, sofern sich kulturelle Bildung aufmacht, in einem umfassenden Sinne ästhetisch-biographisch bildend zu agieren. Dies meint: *erstens* das körperleibliche Sensorium der Subjekte ernst zu nehmen, anzusprechen und weitergehend zu kultivieren, *zweitens* den Konnex zwischen körperleiblichen und biographischen Dispositionen anzuerkennen und verantwortungsvoll damit zu arbeiten und *drittens* dabei behilflich zu sein, neue Möglichkeiten und Spielräume im Zugang auf und im Umgang mit Welt zu erschließen. Prozesse des ästhetisch-künstlerischen Forschens und einer ästhetisch-biographischen Reflexivität bieten hierzu aussichtsreiche Möglichkeiten.

LITERATUR

- Abraham, Anke (2002): *Der Körper im biographischen Kontext. Ein wissenssoziologischer Beitrag*, Wiesbaden: WDV.
- Abraham, Anke (2011): Der Körper als heilsam begrenzender Ratgeber? Körperverhältnisse in Zeiten der Entgrenzung, in: Reiner Keller/Michael Meuser (Hg.), *Körperwissen*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 31-52.
- Abraham, Anke (2013): Wie viel Körper braucht die Bildung? Zum Schicksal von Leib und Seele in der Wissensgesellschaft, in: Reiner Hildebrandt-Stramann/Ralf Laging/Klaus Moegling (Hg.), *Körper, Bildung und Schule*. Teil 1: *Theoretische Grundlagen*, Immenhausen: Prolog, S. 16-35.
- Abraham, Anke (2014): Das Prozesstagebuch als eine wissenschaftlich-ästhetische Methode zur Reflexivierung der Entwicklung innovativer Programme, in: Susanne Maria Weber/Michael Göhlich/Andreas Schröer/Jörg Schwarz (Hg.), *Organisation und das Neue*, Wiesbaden: Springer VS, S. 311-319.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina/Fischer-Rosenthal, Wolfram/Hanses, Andreas/Keil, Annelie (Hg.) (1999): *Biographie und Leib*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Breuer, Franz (2000): Wissenschaftliche Erfahrung und der Körper/Leib des Wissenschaftlers. Sozialwissenschaftliche Überlegungen, in: Wischermann, Clemens/Haas, Stefan (Hg.), *Körper mit Geschichte. Der menschliche Körper als Ort der Selbst- und Weltdeutung*, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 33-50.
- Breuer, Franz/Mey, Günter/Mruck, Katja (2011): Subjektivität und Selbst-/Reflexivität in der Grounded-Theory-Methodologie, in: *Grounded Theory Reader*, Wiesbaden: VS Verlag, S. 427-448.
- Damasio, Antonio R. (1997): *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*, München: dtv.
- Deutscher Kulturrat (Hg.) (2005): *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion*. www.kulturrat.de/dokumente/studien/konzeption-kb3.pdf. (letzter Zugriff: 23.3. 2016).
- Duerr, Hans Peter (Hg.) (1981): *Der Wissenschaftler und das Irrationale* (2 Bände), Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Euler, Peter (2010): Verstehen als Menschenrecht versus Kapitalisierung lebenslangen Lernens oder: Lehre als Initiierung lebendiger Verhältnisse von Sache und Subjekt, in: Karl-Josef Pazzini/Marianne Schuller/Michael Wimmer (Hg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*, Bielefeld: transcript, S. 125-146.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentationen, in: Ronald Hitzler/Anne Honer (Hg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen: Leske+Budrich, S. 133-164.
- Fuchs, Thomas (2009): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerdes, Klaus (Hg.) (1979): *Explorative Sozialforschung*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gugutzer, Robert (2004): *Soziologie des Körpers*, Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, Robert (2012): *Verkörperungen des Sozialen. Neophänomenologische Grundlagen und soziologische Analysen*, Bielefeld: transcript.
- Hammerich, Kurt/Klein, Michael (Hg.) (1978): *Materialien zur Soziologie des Alltags. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft 20), Opladen: WDV.
- Junge, Kay/Subar, Daniel/Gerber Gerold (Hg.) (2008): *Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft*, Bielefeld: transcript.
- Keil, Annelie/Maier, Herbert (1984): Körperarbeit als Wiederaneignung von Lebensperspektive, in: Michael Klein (Hg.), *Sport und Körper*, Reinbek: Rowohlt, S. 111-126.
- Klein, Julian (2009): Zur Dynamik bewegter Körper. Die Grundlagen der ästhetischen Relativitätstheorie«, in: Julian Klein (Hg.): *per.SPICE! – Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen*, Berlin, 104-134.

- Klein, Julian (2011): Was ist künstlerische Forschung?, in: *kunsttexte.de/Auditive Perspektiven*, Nr. 2, www.kunsttexte.de (letzter Zugriff: 2.4. 2016).
- Leuschner, Christina/Knoke, Andreas (Hg.) (2012): *Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule*, München: kopaed.
- Lorenzer, Alfred (2002): *Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin/New York: de Gruyter.
- Meuser, Michael (2002): Körper und Sozialität. Zur handlungstheoretischen Fundierung einer Soziologie des Körpers, in: Kornelia Hahn/Meuser Michael (Hg.), *Körperrepräsentationen. Die Ordnung des Sozialen und der Körper*, Konstanz: UVK, S. 19-44.
- Meuser, Michael (2004): Zwischen »Leibvergessenheit« und »Körperboom«. Die Soziologie und der Körper, in: *Sport und Gesellschaft*, Jg. 1, Heft 3, S. 197-218.
- Piaget, Jean (1975): *L'équilibration des structures cognitives*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Plessner, Helmuth (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*, Berlin/New York: de Gruyter. [zuerst 1928]
- Rittelmeyer, Christian (2007): *Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rosenthal, Gabriele (2005): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*, Weinheim, München: Juventa.
- Rumpf, Horst (1994): *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*, Weinheim, München: Juventa.
- Schmitz, Hermann (2003): *Was ist Neue Phänomenologie?*, Rostock: Koch.
- Schmitz, Hermann (2007): *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Bielefeld/Locarno: Edition Sirius.
- Schmitz, Hermann (2011): *Der Leib*, Berlin/Boston: de Gruyter.
- Schütz, Alfred (1981): *Theorie der Lebensformen*. Hg. und eingeleitet von Ilja Srubar, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (1993): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp [zuerst 1932].
- Stern, Daniel (1985): *The interpersonal world of the infant*, New York: Basic.
- Valerie, Susanne/Ingrisch, Doris (2014): *Kunst_Wissenschaft. Don't Mind the Gap! Ein grenzüberschreitendes Zwiegespräch*, Bielefeld: transcript.