

Christine Heil



FORSCHEN

in: Burhardt, Sara / Newid, Marie (Hg.):  
1-13 Kunstpädagogische Begriffe. Reihe  
Kunstpädagogische Knotenpunkte 02.  
Hochschulverlag Burg Giebichenstein  
Kunsthochschule Halle: Halle (Saale), 2017.

1 So können forschende Tätigkeiten sehr Unterschiedliches sein: Messen, Zählen, Hochrechnen, Experimentieren, Schreiben, Modellieren, Befragen, Beobachten, Befremden, Kontrastieren oder Systematisieren.

2. So kämen weitere Arten von Tätigkeiten hinzu, wie Ausstellen, Inszenieren, Irritieren, Performen, Zeichnen, Collagieren, Montieren, Filmen und Fotografieren.

**F**orschen bedeutet Herbeiführen, Herstellen und Kommunizieren neuen Wissens. Es handelt sich um Konstruktionsprozesse, die je nach Kontext und Fachverständnis sehr unterschiedlich aussehen und unterschiedlichen Logiken folgen.<sup>1</sup> Haltungen und Tätigkeiten des *Forschens* werden nicht nur in wissenschaftlichen Kontexten thematisiert und methodologisch reflektiert, sie werden auch in künstlerischen Positionen und künstlerischen Studiengängen sowie in Bildungsprozessen und Konzepten *forschenden* Lernens beschrieben.<sup>2</sup>

Forschungsvorhaben im Kontext der Kunstpädagogik können zum Ziel haben, künstlerische und ästhetische Bildungsprozesse zu erforschen, d. h. mit Methoden der quantitativen oder qualitativen empirischen Forschung, der Diskursforschung oder Theoriebildung zu bestimmten Fragestellungen oder Phänomenen im Praxisfeld oder im Diskursfeld der Kunstpädagogik etwas neu beschreibbar zu machen.

Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt nennen im *Handbuch Bildungsforschung* deren Ziele wie folgt: »Die Aufgabe der Bildungsforschung besteht darin, wissenschaftliche Informationen auszuarbeiten, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungstheoretischer Entscheidungen ermöglicht« (Tippelt; Schmidt 2009, 9).

Forschungsergebnisse haben hier die Funktion, für andere Entscheidungsgrundlagen zu bieten bzw. gesellschaftlich anerkannte Gründe für Entscheidungen zu liefern, beispielsweise in der Politik, der Wirtschaft oder in Ministerien oder Bildungsinstitutionen.

Zugleich ist der Begriff des *Forschens* zentral in Positionen der künstlerischen Forschung sowie in Konzepten des forschenden Lernens und forschenden Studierens. Neues Wissen bezieht sich dann auf neue Erfahrungsdimensionen oder kollektive Sichtweisen in Bezug auf Themen und Gegenstände der jeweiligen Kunst bzw. auf das Wissen und die Haltungen von Individuen, d. h. wie jemand Welt- und Selbstentwürfe verändern oder erweitern kann. In diesem Text betrachte ich den Begriff des *Forschens* in den Schnittmengen, die sich mit zwei weiteren übergreifenden Begriffen bilden, denen der Bildung und der Kunst.

### **Forschen im Lehramtsstudium und in der Kunstpädagogik**

Seitdem Lehramtsstudiengänge in Bachelor- und Master-Strukturen überführt wurden und laut Bologna-Reform die Masterstudiengänge forschungsorientiert sind, verändern sich die

Anforderungen und Erwartungen an das Lehramtsstudium. Yoshiro Nakamura stellt aus seiner Beschäftigung aus Dekanatsperspektive mit der Studienreform in der Lehrerbildung heraus fest, dass Forschung in der Lehrerbildung an der Universität im Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen externen Anforderungen steht. Zugleich werden Berufsfeldbezüge in der Lehrerbildung erwartet und zudem sind Gegenstände und Wirkungsrelevanz vom Forschungsdiskurs bestimmt: »Die Forschungsleistung an wissenschaftstypischen Indikatoren zu messen, nimmt also die Perspektive gewissermaßen vom Endpunkt des Integrationsprozesses der Lehrerbildung in die Universität ein [...]« (Nakamura 2013, o. S.). Trotz der strukturellen Differenz zu sonstiger universitärer Forschung, werden die Leistungen »unter Setzung eines quasi kontrafaktischen Ideals einer quantitativen Gleichwertigkeit der Lehrerbildung bezogen auf die üblichen Forschungsindikatoren« (ebd.) beurteilt.

Die Verhältnisse zwischen (empirischer) Forschung und Kunst und Pädagogik werden auch in anderen Forschungsbereichen unterschiedlich konzipiert. So gibt es Forschungsvorhaben, die Methoden der empirischen Sozialwissenschaften auf das Feld der Kunstpädagogik anwenden (vgl. u. a. Peez 2007). Es gibt künstlerische Verfahren, die bereits forschend konzeptioniert sind, in Schule und Unterricht angewandt werden und die das forschende Vorgehen selbst als künstlerische Praxis ansehen (z. B. Displacement, künstlerische Feldforschung, Kartierung, Mapping, Performance Studies u. a.). In weiteren Schnittmengen werden forschend berufliches Handeln in Aktions- und Teamforschungen weiterentwickelt (vgl. FLAKS und Erni; Schürch 2013 u. a.) oder in der Reflexion der Schnittmengen wiederum neue kunstpädagogische Theorie produziert (vgl. Meyer; Sabisch 2009) oder zu weiteren Forschungsthemen Diskurse erweitert (vgl. Forschungen zu Jugendkultur, Gender, Medien u. a.).

### Zum Moment des Neuen und seiner Unverfügbarkeit

Ich möchte zwei Gedanken an den Anfang stellen, die mit der partiellen Unverfügbarkeit von Wissenserweiterungen und Erkenntnis- oder Erfahrungsprozessen zu tun haben: Etwas *Neues* kann im subjektiven Erleben sehr gegenteilige Reaktionen auslösen. Die Wahrnehmung von etwas *Neuem*, also von etwas, das jemand noch nicht kennt oder so noch nicht wahrgenommen hat, kann Glücksgefühle auslösen oder aber Angst und Ärger. Eine neue Entdeckung zu machen, etwas mit den eigenen Händen oder durch eigenes Handeln in der sichtbaren Welt entstehen zu las-

sen, eine Idee zu haben, die neue Gedanken oder ein Lachen ermöglicht, etwas auf neue Art sehen, hören, schmecken oder fühlen zu können, kann Glücksgefühle auslösen.

Und zugleich kann etwas Neues verunsichern. Wir fühlen uns unter Umständen gekränkt, wenn die Dinge nicht so sind, wie wir es erwarten. Wir wollen, dass sich unsere Sicht auf die Dinge vergewissert, die Einschätzung unserer Mitmenschen sich bestätigt oder die Haushaltsplanung aufgeht. Die Bestätigung von Erwartungen vermittelt in der Regel eine Form der Sicherheit. Wir scheinen dann im Einklang mit dem Weltmodell, das wir – radikal konstruktivistisch gesprochen – im Kopf haben. Wird diese Erwartung gestört, kann das als Warnsignal aufgefasst werden und eine Verunsicherung provozieren.

Erstaunlich daran ist, dass es zwei unterschiedliche und eigentlich gegensätzliche Erlebnisweisen für ein Ereignis gibt. Wann ist nun etwas Neues in unserem Bewusstsein etwas Schönes, Euphorisierendes oder Angenehmes und wann ist es unangenehm, etwas zu Vermeidendes oder sogar bedrohlich?

Auch der weitere Umgang mit etwas *Neuem* stellt sich zumeist als eine komplexere Phase dar, bis wir im jeweiligen Wissens- und Erfahrungskontext neu entscheiden, ob etwas tatsächlich neu ist und ob es auch richtig ist oder Gültigkeit beansprucht und wie es sich mit dem bisherigen Wissensstand und den Erfahrungen verhält oder was sich daraufhin noch alles verändert. Manfred Blohm macht darauf aufmerksam, »dass das Neue erst dann der Wahrnehmung zugänglich wird, wenn es sich mit dem Bekannten verbindet bzw. wenn wir auf der Basis des Bekannten und Vertrauten Spuren zum Neuen aufnehmen können« (Blohm 2004, 77). Er bezieht sich dabei auf die Systemtheoretikerin Elena Esposito: »Wenn etwas neu ist, kann man es noch nicht sehen. Das Neue ist der blinde Fleck des Betrachters« (Esposito zit. n. Blohm, ebd.).

Eine andere vergleichbare Besonderheit lässt sich in der Betrachtung von Bildungsprozessen formulieren: »Bildung ist nicht da beobachtbar, wo sie stattfindet, sondern wenn überhaupt, kann sie nachträglich vermutet werden.« Darauf hat Merle Hummrich, empirische Bildungsforscherin in Flensburg, aufmerksam gemacht. Das erinnert daran, dass auch der Begriff oder die Idee von Bildung bereits ein Erklärungsmodell ist. Bildungswissenschaftler/-innen rekonstruieren die Konstruktion von Welt- und Selbstsichtveränderungen von Individuen<sup>3</sup> (z. B. durch das genaue Betrachten von Produkten oder das Lesen und Interpretieren von Aufzeichnungen oder Selbstaussagen oder das Beobachten von Verhaltensänderungen).

3. In Anlehnung an das Selbstverständnis der empirischen Sozialwissenschaften, die von der Rekonstruktion der Konstruktion sozialer Wirklichkeit sprechen.

## Etymologische Linien von *Forschen* und *Fragen* und vom Umgang mit Wissensgrenzen

Auch die sprachliche Herkunft des Wortes *forschen* macht auf das Moment der Unverfügbarkeit aufmerksam. Das Etymologische Wörterbuch gibt an, das Verb *forschen* gehe u. a. auf althochdeutsch *forscon* (*fragen*, [*aus*]forschen) zurück, das wie das lateinische Wort *poscere* (*fordern*, *verlangen*) ebenfalls auf die indogermanische Wurzel *per[e]k* zurückgeht. Die Bedeutung dieser Sprachwurzel hat sich von *wühlen*, *aufreißen* hin zu *suchen*, *ausforschen*, *fragen*, *bitten* weiterentwickelt. Umgekehrt ist das Wort *prekär* von französisch *précaire* (*durch Bitten erlangt*; *widerruflich*; *unsicher*, *heikel*) entlehnt und geht auf das lateinische Verb *precari* (*bitten*; *betteln*) zurück, das wiederum urverwandt mit dem deutschen Verb *fragen* ist. Etymologisch hat *Forschen* demnach auch prekäre Anteile. Es ist jedenfalls nichts, das man einfordern kann, sondern etwas, das mit einer fragenden und bittenden Haltung zu tun hat. Auch wenn die Bedeutung heute, *mit wissenschaftlichen Methoden ergründen*, schon wesentlich gesicherter klingt, kann sich ein Forschender nicht wirklich sicher sein, ob oder wann sich neue Erkenntnisse zeigen. Etwas zu Erforschendes lässt sich nicht herbeizwingen oder beherrschen.

Hans-Jörg Rheinberger charakterisiert deshalb das *Forschen* als eine Suchbewegung, »die sich auf der Grenze zwischen dem Wissen und dem Nichtwissen bewegt. [...] Was wirklich neu ist, muss sich einstellen, und man muss Bedingungen dafür schaffen, dass es sich einstellen kann« (Rheinberger 2007, 87). Rheinberger beschreibt solche Bedingungen als *Experimentalsysteme* und definiert sie »als Orte der Emergenz«, also als Orte nicht voraussagbarer Prozesse und »als Strukturen, die wir uns ausgedacht haben, um nicht Ausdenkbares einzufangen« (ebd., 86). Ein Experimentalsystem ist eine Konstellation aus Instrumenten, Vorrichtungen und Apparaten, in der sich ein für eine bestimmte Zeit anerkanntes Wissen verkörpert und sich etwas verfangen kann, »von dem man nicht genau weiß, was es ist, und auch nicht genau, wann es kommt.« (ebd.)

## Wissensgrenzen in der (kunst)pädagogischen Arbeit überschreiten

Etwas *Neues* wahrzunehmen oder herzustellen bedeutet demnach auch, an Wissensgrenzen zu arbeiten. Das gilt es auszuhalten, Wissensgrenzen zu spüren bekommen und mit dem Grenzgang Umgangsweisen zu finden. Wie macht man das als (Kunst-)Pädagoge oder Pädagogin? Wie bringt man andere dazu, dass sie eine potenzielle Verunsicherung toll finden, oder dass jemand die Grenzen seines/ihrer Wissens und der bisherigen eigenen Erfahrung freiwillig aufsucht? Vielleicht helfen Verlockungen, Irritation, Bestärkung, Herausforderung, Überforderung oder Übertragungsmomente. Beispielsweise können Inszenierungen von Irritationen dazu anregen, dass für ein Individuum in der Wahrnehmung des Gewohnten neue Strukturen erfunden oder interessant werden. Solche Momente der Veränderung können mit Konzepten des *Lernens als Umlernen* (Meyer-Drawe 1986) oder der *transformatorischen Bildung* (Koller/Marotzki/Sanders 2007) beschrieben werden. Und auch hier kann Neugierde positiv erlebt werden oder aber mit Aggression oder Ignoranz auf das Gefühl reagiert werden, nicht mehr ganz sicher sein zu können, was nun richtig oder falsch ist.

Um eine solche transformatorische Bildungschance zu beschreiben, greift Koller die paradoxe Formel von Bernhard Waldenfels auf: Das Fremde zeigt sich, indem es sich entzieht. Er schreibt: »Demnach entzieht sich das Fremde insofern, als es der Ordnung, die unsere Wahrnehmung strukturiert, nicht zugänglich ist. Gleichwohl zeigt es sich, indem von ihm ein Anspruch ausgeht, indem es beunruhigend und störend in diese Ordnung einbricht« (Koller 2007, 71). Er folgert weiter: »Bildung [ist] kein harmonisch-naturwüchsiger Reifungsprozess [...], in dem ein *Subjekt*<sup>68</sup> seine Anlagen im Einklang mit der Umwelt entfalten würde. Bildung wird vielmehr [...] ausgelöst durch krisenhafte Erfahrungen, die mit einer Beunruhigung, einer Störung, ja einem gewaltsamen Einbruch in die gewohnte Ordnung einhergehen« (ebd.).

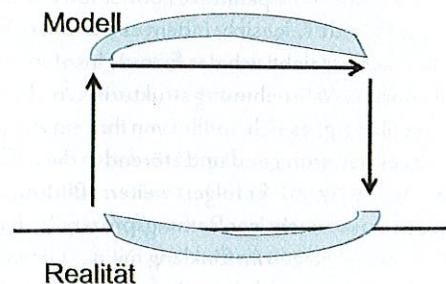
Es sind zunächst Individuen, die solche Wissens- und Erfahrungskrisen erleben und in neue Weltsichten umwandeln können, aber deshalb muss eine Selbststeuerung in solchen Prozessen nicht unbedingt auf sich alleine gestellt sein.<sup>4</sup> Sowohl eine Rahmen- und Antwortgebende Lehrperson, wie auch eine Gemeinschaft von gleichzeitig Lernenden ist ein wichtiger und offensichtlich im Bildungshaushalt einzufordernder Resonanzraum für solche Umwandlungs- und Erkenntnisprozesse.

4. Vgl. u.a. die Gouvernementalitäts-Kritik von Stephan Münte-Goussar (2009) zu didaktischen Ansätzen des forschenden Lernens.

Ein kollektives Wagnis, Wissensgrenzen aufzusuchen, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass daraus neue Formen von Weltbezügen und Subjektivität hervorgehen (vgl. Jörissen 2011, 221), wenn sie in einem sozialen Zusammenhang oder einer Gruppe kommuniziert werden und darüber in Anteilen für die gemeinsam Handelnden auch sichtbar und wahrnehmbar werden können. Sicherlich werden die Beteiligten auszuhalten haben, dabei auch an Kommunikationsgrenzen zu stoßen.<sup>5</sup>

### Modelle, Sichtbarkeiten und (Re-)Präsentationen

Wie die Sozialwissenschaften von der Rekonstruktion der Konstruktion sozialer Wirklichkeiten sprechen, Mathematiker in mathematischen Modellen reale und dynamische Prozesse simulieren oder in abstrakten Räumen abbilden, können auch die Experimentalsysteme allgemein als Modellbildung angesehen werden. Ein Phänomen oder Ausschnitt der Realität wird mit den Mitteln der jeweiligen Disziplin in ein symbolisches System und damit in ein Modell der Anschauung oder Nachvollziehbarkeit übersetzt, um in der Rückübersetzung vielleicht neue Aussagen über die Wirklichkeit machen zu können.



Das Besondere an forschenden Ansätzen in der Kunst wie in der Kunstpädagogik sind die Formen der Sichtbarkeit und das Arbeiten mit Handlungsformen, Medien und Materialien. So unterstreicht Sara Burkhardt die Chance, die in Kunstkontexten für pädagogische Vermittlungssituationen liegt: »Kunst birgt das Potential, aktuelle Probleme und Fragestellungen zu behandeln, sie darstellbar und diskutierbar zu machen. So können die Erfahrungen am Ort dokumentiert und visualisiert und mediale Räume konstruiert werden, die immer befragbar bleiben« (Burkhardt 2012, 130). Einerseits weisen künstlerische Arbeiten

5. Das gälte es vielleicht für die Bildungspolitik in einer empirischen Forschung aufzuzeigen und evident zu machen.

damit eine andere Zeitlichkeit und Dauer oder eine jeweils spezifische Materialität und Medialität auf und können zum gemeinsamen Gegenstand der Auseinandersetzung werden, zum anderen sind hier spezifische Formen der Repräsentation von Wissen thematisiert.

Am Moment der Sichtbarkeit markiert Elke Bippus das spezifische Moment künstlerischer Forschungen: »Künstlerische Forschung zeigt ihr Wissen. Anders als in den meisten wissenschaftlichen Darstellungen vermittelt Kunst in den seltensten Fällen Ergebnisse, die im Sinne einer Information weitergegeben werden könnten« (Bippus 2009, 14f.). Sie spitzt den Gedanken zu: »Im Unterschied zur Wissenschaft zielt Kunst dabei auf Mehrdeutigkeit. Eine klare Unterscheidung der Disziplinen wird alleine auf der Ebene der (Re-)Präsentation möglich, auf derjenigen der Forschungsprozesse selbst ist sie nicht grundlegend« (ebd., 15).

### Didaktische Modellbildung

Für den Kontext der Kunstpädagogik stellt sich die Frage, wie künstlerische Modellbildung oder wie Experimentalsysteme für künstlerische und vielleicht künstlerisch-forschende Inhalte didaktisch modelliert werden können. Wie werden prekäre Momente der individuellen und subjektiven Erfahrung pädagogisch verantwortungsvoll und absichtlich herbeigeführt, in einer Sichtbarkeit transformiert, um kommunizierbar zu sein oder um Kommunikationsgrenzen zumindest spürbar werden zu lassen? Und wie werden sie in Lern- oder Bildungsprozessen begleitet?

Verfolgt man an dieser Stelle den Gedanken des Prekären in Bildungs- und Forschungsprozessen, werden vielleicht einige Dimensionen deutlich, auf die eine solche didaktische Modellbildung Antworten geben könnte: Das Prekäre, das Teil von Forschungs- wie von institutionalisierten Bildungsprozessen ist, bezieht sich in kollektiven und institutionalisierten Bildungssituationen häufig auf sehr unterschiedliche Ebenen:

- Existenzielles, wie Noten und zu bestehende Prüfungen für Schul- und Studienabschlüsse, aber auch Forschungsanträge und Dritt- oder Haushaltsmittel,
- Subjektives, wenn unsere Weltsicht u. U. in Bewegung gerät oder im Sinne der transformatorischen Bildung Fremdes mit bisher scheinbar bekannten Ordnungen kollidiert und dabei vielleicht auch Wünsche und Fantasien vernehmbar werden,

- kollektive Wissensgrenzen, wenn ein Lehrender mit krisenhaften oder verunsichernden Momenten oder Widerständen der Lernenden oder Studierenden neu herausgefordert ist und einen Umgang damit zu finden hat oder umgekehrt gerade selbst das Risiko oder die Chance auf neue Wahrnehmungs- und Sichtweisen erhält.

Aus pädagogischer und kunstpädagogischer Sicht heißt das, Antworten zu geben im Sinne des Antwortens auf das, was sich jeweils singular zeigt. Das heißt nicht, eine richtige Lösung parat zu haben, vielmehr bedarf jede Grenzerfahrung neuer Weisen des menschlichen und dialogischen Antwortens, die jeder sich selbst (vorläufig) gibt, oder die Lehrende den Lernenden zu geben vermögen, auch in sozialen und situativen Rahmungen für kollektive Grenzüberschreitungen.

Eine weitere Folgerung könnte sein, dass forschendes Lernen von Schülerinnen und Schülern oder Studierenden eine forschende Haltung<sup>162</sup> des Lehrenden voraussetzt, sodass sich hier Forschung in parallelen Prozessen ereignen kann. Das wäre wiederum eine Frage der Haltung und erfordert immer wieder Kommunikation und Distanznahme auf unterschiedlichen Ebenen. Unterricht oder Lehrveranstaltungen wie eine Werkstatt für künstlerisches Forschen zum Experimental-Labor zu machen, und dabei der Selbstverantwortung der Lernenden Raum zu geben und zugleich Kommunikationsraum und Antworten zu bieten, ist in Anteilen in jedem Unterricht neu zu erfinden. Die Arbeit an dieser Einrichtung von Laborsituationen für forschendes Lernen und Studieren enthält die Chance auf Innovation von Formen, Wegen und Dimensionen des Lehrens und Lernens selbst. Das wäre bereits ein neuer Forschungsauftrag.

### Literatur

- Bippus, Elke (Hg.) (2009): *Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens*. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Bippus, Elke (2008): *Mediale (Eigen-)Sinnigkeiten. Überlegungen zur künstlerischen Wissensbildung im Medium*. In: Meyer, Torsten/ Scheibel, Michael/ Münte-Goussar, Stephan/ Meisel, Timo/ Schawe, Julia (Hg.): *Bildung im neuen Medium. Wissensformation und digitale Infrastruktur*. Münster u. a.: Waxmann.

- Blohm, Manfred (2004): *Die Medien, das Neue, die Kunstpädagogik*. In: Pauleit, Winfried u. a. (Hefredaktion) (2004): *Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter. Ästhetik & Kommunikation*, 35. Jahrgang, Heft 125, Berlin, S. 77–91.
- Burkhardt, Sara (2012): *Ortserfahrungen und Raumbefragungen. Kunstpädagogisches Handeln in Medienräumen*. In: Stutz, Ulrike (Hg.): *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung*. München: kopaed, S. 119–131.
- Duden »Etymologie« (1989), Mannheim: Dudenverlag.
- Erni, Danja; Schürch, Anna (2013): *Forschendes Lernen und Forschen lernen in der Fachdidaktik (und darüber hinaus). Das Modell »Forschungspraktikum« an der Zürcher Hochschule der Künste*. In: *onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb*, <http://zkmb.de/249> [8.6.2016].
- Heil, Christine (2016): *Ästhetische Forschung*. In: Blohm, Manfred (Hg.): *Kunstpädagogische Stichworte*. Hannover: fabrico, S. 19–22.
- Heil, Christine (2012): *Beobachten, verschieben, provozieren. Ethnografische und künstlerische Zugänge zu kunstpädagogischen Feldern*. In: Henschel, Alexander; Sturm, Eva; Zahn, Manuel (Hg.): *Kunstpädagogische Positionen* 25/2012. Hamburg: University Press. online unter: <http://mbr.uni-koeln.de/kpp/hefte/heft-25/>
- Hummrich, Merle (2015): *Kulturen der Aneignung*. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht (LWU)*, Nr. 1/2015.
- Jörissen, Benjamin (2011): »Medienbildung«. *Begriffsverständnisse und -reichweiten*. In: Moser, Heinz; Grell, Petra; Niesyto, Horst (Hg.): *Medienbildung und Medienkompetenz*. München: kopaed, S. 211–235.
- Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2007): *Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. In: Koller, Hans-Christoph;

Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript. S. 69–81.

Meyer, Torsten; Andrea Sabisch (Hg.) (2009): *Kunst Pädagogik Forschung*. Bielefeld: transcript.

Meyer-Drawe, Käte (1986): *Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses*. In: Dies.; Lippitz, Wilfried: *Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen*. Königstein/Taunus: Scriptor, S. 19–45.

Münste-Goussar, Stephan (2009): *Forschendes Lernen*. In: Meyer, Torsten/ Sabisch, Andrea (Hg.): *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven*. Bielefeld, S. 149–164.

Nakamura, Yoshiro (2013): *Lehrerbildung in Niedersachsen im Spannungsfeld von Grundlagenforschung und beruflicher Handlungskompetenz*. In: *onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb*. <http://zkmb.de/254> [8.6.2016].

Peez, Georg (Hg.) (2007): *Fallforschung in der Kunstpädagogik. Ein Handbuch qualitativer Empirie für Studium, Praktikum und Unterricht*. Schneider: Hohengehren in Baltmannsweiler.

Rheinberger, Hans-Jörg (2007): *Über die Kunst, das Unbekannte zu erforschen*. In: *Say it isn't so*. [Ausstellungskatalog, *Say it Isn't so. Naturwissenschaften im Visier der Kunst*, 12. Mai bis 16. September 2007, Weserburg, Museum für Moderne Kunst] Hg. von Peter Friese/ Guido Boulboulé/ Susanne Witzgall. Heidelberg: Kehr, S. 83–93.

Tippelt, Rudolf/ Schmidt, Bernhard (Hg.) (2009): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### Internet-Quellen

ZHdK, IAE, *Aktions- und Teamforschung als Forschungsansatz bei FLAKS* [www.zhdk.ch/index.php?id=53867](http://www.zhdk.ch/index.php?id=53867) [8.6.2016]

rechts: Christine Heil

