KUNST UND DIDAKTIK IN BEWEGUNG

Birgit Engel
Katja Böhme (Hg.)

Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls

kopaed

KUNSTAKADEMIE MÜNSTER
HOCHSCHULE FÜR BILDENDE KÜNSTE
ACADEMY OF FINE ARTS MÜNSTER

Kunst und Didaktik in Bewegung

Didaktische Logiken des Umbestimmten –
eine Materialreihe der Kunstakademie Münster

Herausgegeben von
Birgit Engel und Katja Böhme

Band I, 2014

Birgit Engel
Katja Böhme (Hg.)

KUNST UND DIDAKTIK IN BEWEGUNG

Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls

kopaed (München)

Der Förderverein
FREUNDE DER KUNSTAKADEMIE E.V.
ermöglichte durch großzügige Unterstützung
den Druck dieses Bandes.
Des Weiteren gefördert durch die Sparkasse
Münsterland Ost.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

1. Auflage 2014
© 2014 by kopaed
Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München
www.kopaed.de
Alle Rechte vorbehalten

Gestaltung und Satz Jenna Gesse, Berlin
Einbandgestaltung Jenna Gesse, Berlin
unter Verwendung von Fotografien von Birgit Engel, Münster
Druck und Bindung Kessler Druck+Medien, Bobingen
Papier Lessebo Design Natural
Schriften Archer, Univers

Printed in Germany

ISBN 978-3-86736-187-3

INHALT

8 **I: Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung**
Birgit Engel, Katja Böhme

32 **II: Kunstdidaktische Installationen – Erfahrungsräume zwischen Kunst und Didaktik**
Katja Böhme

60 **III: Erfahrungsraum Bus – das Nebensächliche sichtbar machen**
Viviana Büker, Sarah Milanowski

68 **IV: Leib-haftige Erfahrung mit Naturmaterialien**
Lena Böge, Charlotte Amina Debs, Lisa Rosemann

76 **V: Von der Rolle – Am materiellen Minimum**
Birgit Wichern, Marie Heiderich, Esther Mittermeier, Paula Roesch

82 **VI: Die Heterogenität der Dinge – Sinneserfahrungen im Vergleich**
Jana Röther

90 **VII: Stille Post**
Benjamin Bode, Hubertus Huvermann, Lisa Kratzer

96 **VIII: Skulptur als intersubjektive Erfahrung – Über die Potenziale performativer Prozesse im Kunstunterricht am Beispiel der ›One Minute Sculptures‹ Erwin Wurms**
Clara Napp

106 **IX: Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik**
Birgit Engel

152 **Anhang**
Hinweise zu den Herausgeberinnen
Literaturangaben, Text-Ergänzungen

168 **Bildnachweis**

VORWORT

Ziel dieser Publikationsreihe ist es, das Handlungs- und Reflexionsfeld der Kunstpädagogik zwischen Hochschule und Schule in den Blick zu nehmen und die besonderen Potenziale dieses Übergangsraums im Dialog von Praxis und Theorie auszuloten und weiterzuentwickeln.

Anhand konkreter, experimenteller Projekte in Schule und Hochschule sollen die kreativen Chancen des Transfers von der künstlerischen Erfahrung in die pädagogisch-didaktische Praxis, aber auch die Wechselwirkungen intentionaler Möglichkeiten und kontextueller Bedingungen kritisch-reflexiv und zugleich erfahrungsoffen in den Blick genommen werden. Grundidee des Formates ist es dabei auch, der Vielstimmigkeit der Akteure einen Artikulationsraum zu geben, ihren Visionen, Unsicherheiten, Erfahrungs- und Lernprozessen, die sich im Handlungsfeld von angehenden Kunstpädagog_innen entwickeln. Studierende und andere Protagonisten des Übergangs, wie Praktikan_innen und Referendar_innen stellen eigene Projekte und kunstdidaktische Denkfiguren vor. Wissenschaftler_innen aus der Kunstdidaktik oder der Bildungsphilosophie setzen sich in Bezug zum Praxisfeld der Studierenden und reflektieren Herausforderungen theoretisch und praxisnah.

Die Grenzen des bewussten und zielgerichteten Zugriffs, sowohl auf das künstlerische als auch auf das pädagogisch-didaktische Handeln, fordern innovative wissenschaftliche und praxisreflexive Sichtweisen heraus, die auch den unbestimmten und unverfügbaren Momenten als Teil dieser Prozesse Rechnung tragen und den Umgang mit diesen als wichtige Momente des Professionalisierungsprozesses kultivieren.

Das Offene und Unbestimmte als ein Grundmoment intersubjektiver Praxis in pädagogischen, didaktischen und künstlerischen Prozessen verlangt nach einer besonderen Wahrnehmungssensibilität und Handlungsflexibilität. Es hinterlässt seine Spuren in der Erfahrung und wird greifbarer in kommunikativen Zwischenräumen. Diese Publikationsreihe widmet sich diesem Feld.

Münster, Juli 2014
Die Herausgeberinnen

Birgit Engel und Katja Böhme

BIRGIT ENGEL
KATJA BÖHME

I: Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Neugestaltung der konsekutiven Lehramtsstudiengänge und dem damit verbundenen Anliegen, einen neuen professionsorientierten Austausch zwischen Theorie und Praxis zu etablieren, möchten wir hiermit in einem ersten Schritt eine mögliche Verknüpfung vorstellen, die sich an den Spezifika künstlerischer und ästhetischer Erfahrung und Bildung orientiert.

Der hier vorliegende erste Band einer geplanten Veröffentlichungsreihe ist zugleich Teil einer Zwischenreflexion eines noch weiter angelegten Forschungsprojekts zum Thema *Übergangsräume von kunstakademischer Hochschulbildung zu kunstpädagogischer Unterrichtspraxis – Künstlerische Potenziale im Transfer auf kunstdidaktisches Denken und Handeln* an der Kunstakademie Münster. Im Rahmen dieser Praxisforschung mit grundlagentheoretischen Vertiefungen kann die Form der vorliegenden Veröffentlichung als eine erste praxisreflexive Antwort auf die Herausforderungen des Forschungsfeldes selbst verstanden werden. Gewagt werden dabei erste gedankliche Rückschlüsse und konzeptionelle Ideen hinsichtlich eines zugleich kritisch und produktiv zu kultivierenden Zusammenhangs zwischen der künstlerischen Praxis und der kunstpädagogischen Lehre. Beide Bereiche gilt es praxis- und grundlagentheoretisch weiter auszuarbeiten und zugleich systematisch und erfahrungsoffen im Rahmen einer auch experimentellen Lehrpraxis auszugestalten.

Der erste Band dieser Reihe widmet sich dem spezifischen Handlungs- und Reflexionsfeld der kunstdidaktischen Lehre. Die in diesem Buch versammelten Beiträge beschäftigen sich in unterschiedlicher Weise mit räumlichen, materiellen und zwischenmenschlichen Konstellationen in kunstdidaktischen Settings, die zu vielfältigen künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen und Handlungen anregen. Diese wurden von den Studierenden selbst entwickelt, in den Seminarzusammenhängen gemeinsam erprobt und in den hier ausgewählten Beiträgen von ihnen nachträglich reflektiert, auch im Sinne eines möglichen didaktischen Transfers auf die schulische Unterrichtspraxis. Hierbei hat sich ein Format herausgebildet, dem wir den Titel dieses Bandes widmen möchten. Wir unterstellen dem Arrangement einer ›Kunstdidaktischen Installation‹ zunächst die Leistung, zu vorher niemals exakt planbaren neuen Erfahrungskonstellationen und damit zusammenhängenden Sinndeutungsbezügen, die gleichermaßen auf Sinndeutungsentzüge angewiesen sind, anzuregen. Darüber hinaus aber hat sich das Format im Rahmen der hochschuldidaktischen Lehre im Blick auf die Übergänge zur schulischen Lehrpraxis bewährt. In der Form von experimentellen und erprobenden Konstellationen der Prozesse in Raum und Zeit lassen sich in besonderer Weise didaktische Ideen und Konzepte materialisieren, erprobend antizipieren, sichtbar machen und praxisreflexiv durchdringen. Dadurch können sich sowohl für Studierende als auch für Lehrende erweiterte Perspektiven eröffnen, kunstdidaktische Reflexions- und

Handlungszusammenhänge bereits an der Hochschule auch sinnlich-ästhetisch zu erproben und zu reflektieren. Die ›Kunstdidaktische Installation‹, das zeigen die verschiedenen Textbeiträge, kann sich dabei auf unterschiedliche Ebenen kunstdidaktischen Handelns und Reflektierens beziehen. Der vorliegende Band ist eine erste konzeptionelle Annäherung an die möglichen Erfahrungs- und Professionalisierungspotenziale dieses Formats, das es im Weiteren praktisch und theoretisch noch zu vertiefen und zu systematisieren gilt.

Im folgenden einführenden Text zu dieser Publikation geht es um kunstdidaktische Potenziale und spezifische Herausforderungen für die Kunstdidaktik, die mit dem Schwerpunkt einer künstlerischen Ausbildung beispielhaft an der Kunstakademie Münster in Verbindung stehen. Angebunden an ein aktuelles Forschungsprojekt und mit Blick auf bildungsphilosophische sowie bildungstheoretische Aspekte zur Rolle des Unbestimmten im Bildungsprozess wird die Kunstakademie zunächst als ein künstlerisches Erfahrungsfeld vorgestellt und in ausgewählten Qualifizierungsmerkmalen charakterisiert. Vor dem Hintergrund der aktuellen qualitativen Unterrichtsforschung wird im Folgenden ein allgemeines Desiderat in der Lehrerprofessionalität markiert. Dabei gerät die ästhetische Erfahrung in den Blick, die es im Weiteren von Lehramtstudierenden als ›Movens‹ zwischen Kunst und Pädagogik für den eigenen fachdidaktischen Professionalisierungsprozess zu nutzen gilt. Der Text geht dabei nochmals vertiefend im Blick auf die Lehrpraxis an einer Kunsthochschule der Frage nach, welche besonderen Potenziale von einem so ausgerichteten Bildungsprozess für den Transfer zwischen der Hochschule und der Schule ausgehen könnten. Am Beispiel eines exemplarischen Seminarbeispiels wird anschließend beispielhaft die Möglichkeit eines solchen Vorgehens einleitend konkretisiert. Der Einführungstext schließt mit einer Kurzvorstellung der Einzelbeiträge.

»WIR LASSEN UNS WIRKLICH, GLAUBE ICH, AUF ALLES EIN«[1] – Die Spezifik des kunstakademischen Lehramtsstudiums und die damit verbundenen Aufgaben und Chancen

Wir sind zu Gast in einem Kolloquium der Klasse von Henk Visch (Professor für Bildhauerei an der Kunstakademie Münster), um mehr über den Umgang mit dem Unbestimmten in der kunstakademischen Lehrpraxis zu erfahren. Henk Visch fragt uns zu Beginn, was wir uns von dieser Teilnahme an seinem Kolloquium versprechen und warum wir uns für das Unbestimmte interessieren. »Vielleicht«, so Visch, »kann man dann hier in der Klasse in unserer Anwesenheit entdecken, wie man das Unbestimmte finden kann. Das wäre

1 Zitat aus einem narrativen Interview mit drei Studierenden der Klasse von Henk Visch im Anschluss an ein Kolloquium, geführt am 12.07.2012 (#00:07:42#).

natürlich toll« (#00:02:52-0#). Nach einem gemeinsamen lauten Lachen fügt er hinzu: »Das wäre toll und das Problem ist natürlich, dass wir, weil wir nicht wissen, wie man das Unbestimmte finden kann, nichts Besonderes tun können, um das zu erreichen« (#00:03:02-8#).[2]

Der didaktische Umgang mit dem Unbestimmten macht sich leicht verdächtig, gerade dasjenige einer intentionalen und instrumentellen Strategie unterwerfen zu wollen, was sich als widerständig gegenüber einer an Effizienz orientierten Bildungspraxis erweist.

Die künstlerische Lehre an den Kunstakademien versteht sich in ihrer Tradition seit Beginn des 20. Jahrhunderts und auch gegenwärtig eher kritisch gegenüber einem pädagogischen und didaktischen Zugriff auf die Entwicklung der künstlerischen Arbeit der Studierenden (vgl. Hölscher 2012, 224 f.). Sie steht damit einer methodischen und inhaltlichen Vereinheitlichung von Lernprozessen und einer normativen und zeitlichen Festlegung von zu erwartenden Lernfortschritten, wie es in der schulischen Bildungspraxis üblich ist, eher ambivalent und skeptisch gegenüber. Gerade deshalb aber stellt sich im Rahmen der kunstpädagogischen Lehrerausbildung – und an den Kunsthochschulen und Kunstakademien in besonderer Weise – die Herausforderung, das Verhältnis zwischen dem Künstlerischen und dem Pädagogisch-Didaktischen in vertiefter und gründlicher Weise zu untersuchen und in einen praxisreflexiven Austausch zu führen. Dabei zeigt sich zugleich die Chance, gemeinsam mit den Studierenden einen Weg aus der tradierten Trennung und Dichotomie beider Bereiche, das heißt zwischen der Kunst und der Pädagogik zu entwickeln und zu kultivieren.

Lehramtsstudierende absolvieren an der Kunstakademie Münster gemeinsam mit den Studierenden der freien Kunst ein Hochschulstudium, in dessen Zentrum die eigene künstlerische Praxis in den künstlerischen Klassen steht. Dies schafft auch besondere Voraussetzungen, wenn es um Fragen des Übergangs von der Hochschule zur Schule geht.

Was sich aktuell im Rahmen der Einführung der konsekutiven Lehramtsausbildung als strukturelle Frage der Organisation der Übergänge vom Fachlichen ins Didaktische und vom Hochschulstudium in die schulische Praxis stellt, zeigt sich innerhalb der fachdidaktischen Lehre selbst als ein qualitatives Vermittlungsproblem. *Wie* können fach-, bildungswissenschaftliche und didaktisch-pädagogische Fragen bereits an der Hochschule in einen handlungspraktischen Lern- und Erfahrungszusammenhang sinnvoll eingebracht und reflektiert werden? Wie können sich dabei nicht nur Kompetenzen erweitern und Kenntniszuwächse vollziehen, sondern auch pädagogisch-didaktische, professionsspezifische Hal-

2 Audioaufnahme eines Kolloquiums der Klasse von Henk Visch am 12.07.2012

tungen entwickeln, die auch den Hintergrund der eigenen künstlerischen Erfahrungspraxis nicht getrennt von der pädagogisch-didaktischen Reflexionsebene begreifen?

Was im Zusammenhang mit der Lehrerbildung an den Universitäten schon seit Längerem als ein allgemeines Problem des Theorie-Praxis-Verhältnisses diskutiert und reflektiert wird – weitgehend als Problematik einer Trennung und fehlenden Verknüpfung zwischen wissenschaftlich theoretischem und praxisrelevantem Wissen und eines dabei beklagten Assimilationsverhaltens von Noviz_innen (vgl. Hetke 2007)[3] – stellt sich innerhalb der kunstpädagogischen Lehrerbildung, insbesondere an den Kunsthochschulen, als eine etwas andere Herausforderung dar. Die kunstakademische Hochschulbildung ist durch eine ganz eigene Situation charakterisiert, mit spezifischen Potenzialen und Anforderungen (vgl. Engel 2013). Im Mittelpunkt steht hier eine immer auch sinnlich-geistige und erfahrungsoffene Handlungspraxis, die in der Tradition einer freien künstlerischen Lehre steht. Dabei wird auch in den künstlerischen Klassen Lehren und Lernen betrieben, auch hier vermittelt sich etwas, wenn auch mit anderen Vorannahmen und auf anderen Wegen, als es aktuell in den Schulen und Klassenzimmern oft geschieht. Diese ganz eigenen Wege einer spezifisch künstlerischen Erfahrungsbildung in den Blick zu nehmen, erscheint uns im Rahmen eines Praxisforschungsprojekts interessant, insbesondere hinsichtlich der Möglichkeiten und Bedingungen eines Transfers. Dies heißt nicht, nach Erkenntnissen zu suchen, die nur im Sinne eines einfachen methodischen Instrumentariums zu funktionalisieren wären. Es geht vielmehr darum, sich zunächst der besonderen Leistungen hinsichtlich der Lernerfahrungen und Bildungsimpulse bewusster werden zu können. Dies erscheint nicht zuletzt auch deshalb angebracht, weil den ästhetischen und künstlerischen Orientierungen in der schulischen Bildungspolitik nach wie vor noch der gebührende Entwicklungsraum fehlt.

Künstlerische Prozesse, die daraus entstehenden Werke oder Interventionen, ihre Rezeption und die damit zusammenhängenden Erfahrungen sind historisch und in besonderer Weise gegenwärtig durchwoben von Momenten der Unbestimmtheit, sowohl was die prozessuale Struktur als auch den Werkcharakter betrifft. Sie stehen in der Tradition, sich weder einer semantischen und signifikativen Eindeutigkeit zu fügen, noch eine völlig identische Wiederholbarkeit ihrer entwickelten

3 Hetke argumentiert grundsätzlich dafür, die Diskussion um den Theorie-Praxisbezug durch ein Konzept unterschiedlicher Wissensformen zu ersetzen. »Als kollektive soziale Praktiken gründen Schule und Unterricht vor allem auf kollektiv geteiltem praktischem Wissen. Dieses praktische Wissen bleibt aber oft implizit, privat bis geheim oder flüchtig und ist deshalb nur schwer zugänglich. Novizinnen reagieren darauf typischerweise mit Imitation und Assimilation. Je später diese unvermeidlichen Prozesse in der Lehrerausbildung einsetzen, umso besser. Das Studium sollte sich deshalb darauf konzentrieren, die sozialen Praktiken Schule und Unterricht als Forschungsgegenstand in den Blick zu nehmen« (Hetke 2007, 7).

Erfahrungslogik zuzulassen (vgl. Adorno 1977, 182 ff.). Das damit einhergehende Bewusstsein einer niemals vollständigen (Vorher-)Bestimmbarkeit der Gestalt und der Rezeptionsweise einer künstlerischen Arbeit und zugleich das Ringen darum, einer entdeckten Spur oder auch Vision immer wieder neu zu folgen, konfrontiert innerhalb des künstlerischen Studiums die Studierenden mit dem Spannungsfeld eines Handelns, das in einer kreativen Weise eine eigene Logik entwickeln, verwerfen und immer wieder neu finden muss. Dies ist verbunden mit der Herausforderung, sich dem Umgang mit einer grundsätzlichen Paradoxie zu stellen, in der die eigene visionäre und imaginäre Intentionalität zwar zu einer wegführenden Orientierung benötigt wird, die jedoch verbunden ist mit der Unmöglichkeit, sie in einer nur operationalen und instrumentellen Logik direkt in eine konkrete Gestalt oder auch performative Form zu überführen.

UNBESTIMMTHEIT ALS TEIL KÜNSTLERISCH UND DIDAKTISCH BILDENDER ERFAHRUNG

Die Aufgabe einer produktiven Verhältnissetzung zwischen der künstlerischen und der kunstdidaktischen Praxis im Professionalisierungsprozess stellt sich zunächst als Frage nach einem möglichen gemeinsamen theoretischen Hintergrund beider Handlungsformen und kulturellen Praktiken.

Die Kritik der ausgreifenden Bemühungen eines identitätslogischen Zugriffs auf die menschlichen Vorstellungen über die Vernunft, das Subjekt und die Gesellschaft reichen zurück in eine Tradition von Hegel über Nietzsche und Adorno. Aktuell zeigen sich, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentuierungen, gemeinsame kritische Bezüge innerhalb philosophischer Bestrebungen, wie der Phänomenologie (Waldenfels 1994, 2002), der ästhetischen Hermeneutik (zur Lippe 2000), aber auch des Poststrukturalismus (u. a. Deleuze / Guattari 1977) und der Posthermeneutik (Mersch 2002, 2005) hinsichtlich der Grenzen der Bestimm- und der Verfügbarkeit im Rahmen der menschlichen Erfahrung. Bereits Hegel sah die Erfahrung im Horizont ihrer Überschreitung mit einem grundsätzlichen Entzug der Wahrheit verknüpft. »Die Erfahrungen stabilisieren weder die Wahrheit des Gegenstandes noch das Bewusstsein von ihm.« (Thompson 2009, 30) Andreas Hetzel bezeichnet die ›Unbestimmtheit‹ und das mit ihr korrespondierende ›Nichtwissen‹ als die beiden »[…] prominentesten Gestalten der Negativität in aktuellen Selbstverständigungsdiskursen« (Hetzel 2009, 11) und unterstellt ihnen darüber hinaus ein visionäres Potenzial. Dabei komme dem Negativen – seit Hegel – durchaus eine normative Kraft zu, indem es dazu beitrage, die Selbstverständlichkeiten der tradierten Ordnungen und ihre Normierungen in Frage zu stellen. Das Negative könne »[…] zum Utopischen in der Politik, zur Würde in der Ethik, zur Freiheit

in der Gesellschaft« werden (ebd. 11). Zugleich erhielten Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit identitätslogischen Semantiken eher ambivalent konnotiert waren, wie u. a. Differenz, Unentscheidbarkeit, Fraktilität, eine neue und produktivere Konnotation. Gemeinsam mit Gerhard Gamm spricht Hetzel deshalb von einer »Positivierung« des Negativen. Gamm verdeutlicht in seinen Studien zur Philosophiegeschichte des Unbestimmten, dass insbesondere die »[...] begründende und zugleich grundstürzende Macht des Ambivalenten nicht weiter als Mangel an Sein und Erkenntnispräzision [...]« zu begreifen sei (ebd. 12). Im Zusammenhang mit den so ausgerichteten Analysen zeige sich – so Hetzel – das Unbestimmtheitsparadox für das Subjekt im wesentlichen in der Erfahrung eines irreduziblen Entzugs sowie eines Unbestimmtwerdens der Struktur seiner Selbst- und Weltbezüge. Dies macht eine fundamentale Konfrontation des postmodernen Subjekts mit einer Abwesenheit bewusst, die damit konfrontiert, dass die Dinge und die Anderen weder in einer begrifflichen Identität und diskursiven Verstehbarkeit aufgehen, noch sich als verfügbar erweisen.

Insbesondere in der phänomenologischen Philosophie kommt dem Unbestimmten eine zentrale Bedeutung zu. Besser müsste man sagen, dass hier die »Erfahrung eines irreduziblen Entzugs« und die darauf aufbauenden Zusammenhänge selbst zum Gegenstand der Reflexion in ihrer Bedeutung für die bildende Erfahrung geworden sind (vgl. Meyer-Drawe 2000, 2008, 2012). In der Philosophie von Bernhard Waldenfels wird das Phänomen der Unbestimmtheit insbesondere über den Begriff des Fremden thematisiert. Das Fremde bezieht sich dabei aber nicht in erster Linie auf ein äußerlich Unbekanntes oder einen interkulturell Anderen, sondern auf ein Grundspezifikum der Erfahrung selbst, das mit einer Grenzüberschreitung und dem Ereignis eines Bruchs im Zusammenhang steht. Dabei ereigne sich innerhalb einer Diastase eine Selbstverschiebung und Selbstverdichtung in Erfahrungsprozessen, in denen dem eigenen Selbst- und Weltbezug eine Fremdheit innewohne. »In der Erfahrung selbst öffnen sich Spalten und Klüfte, in denen sich das Selbst von sich selbst entfernt« (Waldenfels 2002, 204). Diese Selbstverschiebung im Erfahrungsphänomen aber stehe dem Subjekt nicht zur freien Disposition, sondern sei Teil eines intersubjektiven Geschehens und eines damit im Zusammenhang stehenden Antwortgeschehens, welches ein Hinsehen und Hinhören provoziere. Intentionalität, Regelorientierung und konsensuelle Abstimmung alleine würden deshalb den Herausforderungen des Fremden nicht gerecht, sondern es fordere in paradoxer Weise eine Antwort heraus. »Die Antwort ist als Antwort kreativ. Der Anspruch gehört nicht einer Ordnung an, in die das Antworten eingefügt oder der es unterworfen ist. Der Anspruch wird vielmehr erst zum Anspruch in der Antwort, die er hervorruft und der er uneinholbar vorausgeht« (Waldenfels 2006, 67).

Dieter Mersch begreift posthermeneutisch den kreativen Vorgang nicht als ein menschliches Vermögen oder als einen Ausdruck des Symbolischen, sondern als einen möglichen »[...] ›Effekt der Diskontinuität‹ kultureller Prozesse selber« (Mersch 2005, 11). Dieser zeige sich unmittelbar mit einer spezifischen Reflexivität verknüpft. Dabei avanciere »[...] der Bruch oder die Fraktur zum eigentlichen Movens der Produktivität« (ebd. 11). Auf dieser Grundlage charakterisiert er Differenz, Reflexivität und Alterität als die konstitutiven, ineinander verflochtenen Momente der Kreativität (vgl. ebd.).

Diese Verhandlungen innerhalb der philosophischen Diskurse werden auch in den aktuellen Bildungstheorien und Bildungsphilosophien der Erziehungswissenschaft aufgegriffen. Über Problematiken der ›Integrationsdebatte‹ hinaus geraten auch hier Fremdheit und Differenz als Grundmomente des Bildungsereignisses in den Blick (vgl. Koller / Marotzki / Sander 2007). Hierbei hat sich ein Bildungsverständnis formiert, für das die Krisenhaftigkeit der Erfahrung des ›Fremden‹ und der transformatorische Charakter einer Erfahrung, die sich an den Grenzen ihrer hermeneutischen Verstehensmöglichkeiten bewegt, konstitutiv ist (vgl. Kokemohr 2007; Koller 2007; Thompson 2009 u. a.).

Auch die Forschungen im Rahmen einer erziehungswissenschaftlich-kulturellen Anthropologie, vertreten u. a. durch die vielfältigen Studien von Christoph Wulf zum Begriff der Mimesis, verweisen auf die soziale Bildungsrelevanz ritueller Handlungszusammenhänge, die Momente des Unbestimmten und Unverfügbaren transportieren und kommunizieren (vgl. Wulf 1992, 2001). Mimesis, so Wulf, bedeute »nicht nur Nachahmen, sondern auch ›sich ähnlich machen‹, ›zur Darstellung bringen‹, ›ausdrücken‹, ›vor-ahmen‹« (Wulf 1997, 1015). In der mimetischen Aneignung des Vorgegebenem, d. h. durch den Nachahmungsprozess des Subjekts, erhalte das Vorgegebene eine neue Qualität (vgl. ebd.). Dabei spielen in mimetischen Prozessen gerade vor- und unbewusste Ebenen von Ereignissen und Vorgängen eine wichtige Rolle, an die sich das wahrnehmende Subjekt sinnlich-leiblich anschmiegen könne (vgl. Gebauer / Wulf 1992, 394 f., 397 f.). Bezogen auf das Unbestimmte kommt dem Mimetischen in diesem Verständnis nicht nur bei der Annäherung an die Kunst eine Schlüsselrolle zu, indem das ästhetische Wechselspiel von Mimesis und Rationalität dazu befähige, »mehr an den Dingen wahrzunehmen, als sie sind« (Adorno 1977, 488).

Vor diesem hier nur anzudeutenden Hintergrund können Unbestimmtheit, Fremdheit und Differenz als Herausforderungen auch innerhalb der pädagogisch-didaktischen Praxis verstanden werden, auch wenn die Kulturen ihrer reflexiven erziehungspraktischen Realisierung noch weiter zu entwickeln sind.