

*Kersten Reich*

## **Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Konstruktivistische Überlegungen zur Kunstdidaktik**

John Dewey hat in seiner berühmten Schrift „Art as experience“ (1989) die Kunst und die experimentelle Erfahrung, die Erfahrung eigener Konstruktionen, in einen engen Zusammenhang gestellt. Kunst ist für ihn eine Erfahrung, die wir alle ohne Voraussetzungen machen können, sofern sie als Erfahrung, als Erlebnis, als Experiment uns eröffnet wird. Sie steht uns offen, insoweit wir ein experimentelles, kreatives und konstruktives Verfahren in der Erzeugung von Gegenständen oder Präsentationen, im Umgang mit ihnen, in der Auseinandersetzung z.B. durch Modifikation, Ergänzung, Verwerfung usw. verwenden. Wesentlich ist, dass wir dabei etwas herstellen oder vorstellen. Es ist für Dewey ein wesentlicher Zugang zur Kunst, dass ich sie in einem Prozess erfahre, um zu verstehen, was sie für mich als ein Resultat, Produkt oder Konstrukt ist oder sein könnte. Kunst – vereinfachend ausgedrückt – ist ein konstruktives Experiment.

Deweys Ansatz, der bereits in den 30er Jahren entstand, hat sich, auch wenn er in der deutschen Kunstdidaktik kaum rezipiert wurde, immerhin indirekt als ein Verständnis von Kunstunterricht als Prozess durchgesetzt, wie er etwa bei Gunter Otto formuliert wurde. In diesem Prozess werden verschiedene Erfahrungsräume möglich, die Voraussetzung künstlerischer Tätigkeiten sind. Aber es bleibt die meist offen gelassene Frage, inwieweit der Kunstdidaktiker selbst Künstler sein muss, damit er seine Didaktik betreiben kann.<sup>1</sup> Benötigt er die eigene umfassende Erfahrung von Kunst – und dabei auch die Notwendigkeit, sich selbst als Künstler erfahren zu können – oder reicht es aus, Kunst in der Ausbildung zu simulieren und eine Kunstdidaktik als Simulation von Kunst zu betreiben?

Die Frage ist brisanter, als sie vielleicht zunächst erscheint. Sie rührt an ein Grundverständnis im Verhältnis von Fachgegenständen, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, das meist verschwiegen wird. Und sie rührt an die Frage, welche Voraussetzungen Lehrende mitbringen müssen, wenn sie Kunst unterrichten. Ich will versuchen,

diese Frage hier in zweierlei Hinsicht zu beantworten:

1. Inwieweit trägt Didaktik einen simulativen Charakter? Sind didaktische Prozesse nur Simulationen einer ansonsten ernsthafteren Beschäftigung mit Dingen und Sachverhalten? Je nachdem wie diese Frage beantwortet wird, werden wir auch die Bedeutung der Kunst und des Künstlers für die Didaktik anders beantworten. Die Beantwortung der Frage erscheint daher als fundamental, um den Stellenwert von Kunstdidaktik einfühend zu bestimmen. Ich werde hierzu eine konstruktivistisch orientierte Antwort finden.
2. Nach der Beantwortung der ersten Frage will ich den Fragehorizont präzisieren und näher untersuchen, was die Aufgaben eines Kunstdidaktikers insbesondere in Abgrenzung zu denen eines Künstlers ausmacht. Hier soll erörtert werden, was aus konstruktivistischer Sicht pädagogische Perspektiven eines Kunstdidaktikers sein könnten.

### *Kunstdidaktik als Simulation?*

Nach Jean Baudrillard (z.B. 1994 a, b) sind wir längst in der allgemeinen Simulation angekommen. Das Spiel der gegenwärtigen Ekstase der Simulation findet vor dem konstruierten Hintergrund einer wesentlichen Unterscheidung statt: es „gibt“ ein Reales, das wir offensichtlich als eine wahre äußere Realität ansehen können – etwa der Art: dieser Raum, in dem wir sitzen und diesen Vortrag hören, „ist“ tatsächlich ein Raum, und alles was jetzt geschieht ist real. Aber wie sicher sind wir eines solchen Realen? Tritt nicht durch die menschlichen Konstruktionen in vielfältiger Weise – eine davon ist z.B. die Kunst – eine Simulation an die Stelle eines ursprünglichen Realen, das uns mehr und mehr entweicht? Spreche ich jetzt zu Ihnen als Ausdruck eines Realen oder ist es nur ein Modell, ein Konstrukt, eine Simulation, die ich vortrage? Und was wäre dieses neue Vorgestellte, das vielleicht realistisch aussieht, aber gar nicht ein solches Reales „ist“, weil es nur ein Modell, ein Konstrukt oder z.B. eine Simulation im Film, im Computer, in irgendeiner Maskerade (mittels Zeichen, Symbolen usw.), in der Kunst oder im Kunstunterricht gegenüber einer „eigentlichen“ Realität (= dem Realen) darstellt?

Die konstruktivistische Erkenntniskritik, die ich mit dieser Fragestellung verbinden will, verändert den Rahmen solcher Fragen. Für sie ist

es von Anfang an eine Illusion, wenn wir unsere Wirklichkeitsauffassungen auf einem Dualismus einer Welt „dort draußen“ und einer „Abbildung in uns“ aufbauen wollen. Die Konstruktionen von Wirklichkeiten erweisen sich als komplizierter. Zur Veranschaulichung will ich ein Beispiel heranziehen, das optisch und im Blick auf die Frage nach der Simulation mir interessant erscheint, obwohl wir viele andere Beispiele auch nehmen könnten. Mein exemplarisch ausgewähltes Beispiel bezieht sich auf das Alltagsphänomen Fußball.

Der Fußball gilt in vielerlei Hinsicht als ein Spiel mit der Simulation. Man hat ihn als Ersatz für Kriege beschrieben wie auch als Unterhaltung, die den Kampf des Lebens simuliert, oder als Ausdruck eines Spieltriebs, der hier einen ansprechenden Realisierungsrahmen, d.h. auch eine die Massen mobilisierende Form findet. Es erscheint im Fußballspiel keine unmittelbare Natur, die wir mit diesem Spiel abbilden. Aber es erscheint eine Realität, die auch nicht als unwirklich oder bloß halluzinatorisch zu beschreiben wäre. Wie real ist der Fußball? Er ist so real, wie er tatsächlich erfahren werden kann, z.B. für einen Mitspieler oder einen direkt teilnehmenden Zuschauer, aber auch, wie er z.B. aus dem Radio ertönt oder audio-visuell im Fernsehen erscheint. Gerade in der historischen Entwicklung des Fußballs sehen wir wie in vielen anderen Lebensformen eine Ekstase der simulativen Entwicklung: Es ist für die Beobachter zunehmend die simultan vermittelte Übertragung, die an die Stelle des ursprünglich Realen tritt, um scheinbar so real wie das Reale selbst zu sein. In der Lebenswelt treten verstärkt Simulationen an die Stelle der realen Ereignisse.

Aber ist dieser simulative Schein nicht noch ein Abbild eines ursprünglich Realen? Dies müssen wir mehr und mehr verneinen, denn wie und wo sollten wir noch eine Ursprünglichkeit erkennen, wenn jede vermittelte Beobachtung immer schon in einer Kette von Auswahlen, Konstrukten, Simulationen steht? Dies gilt beim Fußball schon für die Entstehungsgeschichte dieses Sports. In all unseren Lebensformen tritt die Simulation zunehmend in der Rolle eines Als-ob-Realen auf; ja, dieses Als-ob-Reale wird heute immer mehr zum Maßstab für *das* Reale. Dies nennt Baudrillard Hyperrealität. Die Ausstiegsversuche aus solcher Simulation und eine scheinbare Rückkehr zum Realen erscheinen gegenwärtig den Beobachtern sogar zunehmend vor allem in der Fiktion plausibel, die als wichtig geltenden realen Ereignisse werden in die Illusionen z.B. der Filmindustrie oder Computerspiele eingewoben, deren Simulationen realistischer als jede Realität

erscheinen sollen. In der Gegenwart wird die Ekstase des Simulierten immer unausweichlicher, um Reales zu bezeichnen und miteinander zu diskutieren.

Um diese Simulation in ein Bild zu fassen, habe ich für diesen Vortrag als Beispiel eine Inszenierung der Deutschen Bahn gewählt, die unter dem Ausdruck „Human Table Soccer“ vor dem Ostbahnhof in Berlin durchgeführt wurde. Diese Inszenierung simuliert das Kicker-Spiel, das den Fußball simuliert, der wiederum andere Wirklichkeiten simuliert. Wir sind hier in einer Zirkularität von Simulationen gefangen, für die ich aus konstruktivistischer Sicht einige mögliche Fragen zu Rollenerwartungen in der Postmoderne stellen will, die uns die Frage nach dem Verhältnis von Realität und Simulation differenzieren helfen sollen.

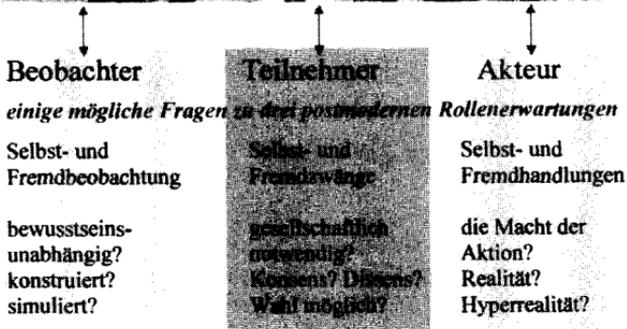
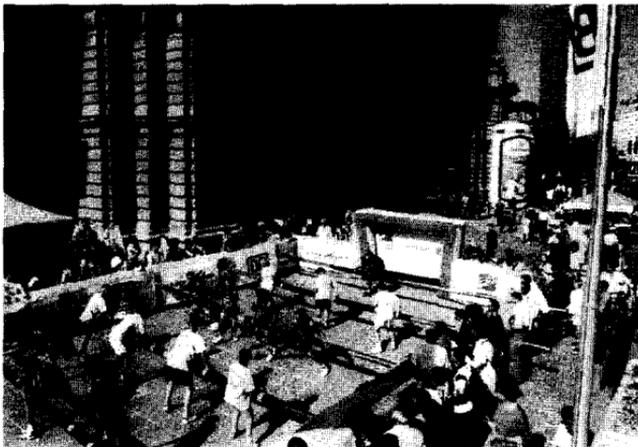


Abb. 1: Human Table Soccer und drei Rollenperspektiven

In der *Abbildung* habe ich das Foto der Inszenierung mit drei Perspektiven verbunden, die mein konstruktivistischer Ansatz problematisieren will (vgl. dazu Reich 2002, Kap. 2.5):

Als *Beobachter* sehen wir ein inszeniertes Spiel. Ist dies nun das wahre Spiel? Welche Positionen nehmen wir als Beobachter ein, um Wirklichkeiten zu bestimmen? Als Beobachter können wir zunächst aus unserer subjektiven Selbstbeobachterposition deuten, was für uns wirklich oder simuliert ist. Hier gehört es zu den Vorrechten des Beobachters in der Postmoderne, größere Freiheiten als früher erreicht zu haben. Der Streit um die Wirklichkeit der Wirklichkeit wird keineswegs mehr so verbissen und dogmatisch wie in der Metaphysik, dem Zeitalter der großen Erzählungen, ausgetragen, wo von einer solchen Bestimmung *ein* ganzes Weltbild, *eine* Weltanschauung abhing. Die Anschauungen wechseln heute eher, sie sind flüchtiger, brüchiger, ambivalenter geworden (vgl. Bauman 1999), sie gestatten dem Beobachter mehr eigene Interpretationen. Auf der Seite der Beobachtung tritt damit allerdings die Gefahr auch beliebig erscheinender Interpretationen hervor, aber selbst die Wissenschaften verfügen andererseits zunehmend weniger über ein eindeutiges Instrumentarium, die Beliebigkeit ganz auszuschließen. Zumindest im kulturellen Feld der Wirklichkeitsbestimmungen können wir keinen Fremdbeobachter mehr einsetzen, der allen Selbstbeobachtern befehlen oder eindeutig nachweisen könnte, was wie zu beobachten sei. Dies liegt daran, dass die Behauptung einer Bewusstseinsunabhängigkeit der Wirklichkeit, die sich dann eindeutig in das menschliche Bewusstsein abbilden ließe, gescheitert ist. Gerade im Feld der Inszenierungen, der Konstruktionen, wie sie die hier gezeigte Abbildung darstellt, ist es nicht mehr möglich, klare Abbildungsvorschriften zu rekonstruieren. Dies liegt an der Zirkularität solcher kultureller Erfindungen, es liegt daran, dass der Beobachter kaum noch hinreichend unterscheiden kann, was eine wahre Wirklichkeit für alle Beobachter sein kann, sondern dass er anerkennen muss, dass bei unterschiedlichen Beobachtern verschiedene Versionen von Wirklichkeitskonstruktionen miteinander und gegeneinander um Verständnis ringen. Dieser Gesichtspunkt ist insbesondere für die Kunst maßgebend. Die Versuche, die Kunst z.B. auf *einen* sozialistischen Realismus oder *eine* besondere Art der Deutung zu reduzieren, wie sie vor allem politisch immer wieder instrumentalisiert unternommen wurde, scheitert notwendig an dem Grundanliegen von Kunst, die sich als Kunst, als ‚art as experience‘, nicht

unterdrücken lassen will: verschiedene Versionen von Wirklichkeiten zu konstruieren und hierüber eine Verständigung (bis hin zum Unverständnis) zu produzieren, dies macht gerade den Reiz der Kunst seit ihrer Ablösung von überwiegend repräsentativen Abbildungen von Weltordnungen aus.

Damit aber wird die Unterscheidung von wahrer Wirklichkeit und korrektem Abbild, von Tatsächlichkeit und Simulation, von natürlicher Gegebenheit und adäquater Wiedergabe gerade von der neueren Kunst verworfen, um eine Freiheit des Beobachtens zu erreichen, die Grundlage und Voraussetzung von Kunst selbst geworden ist. Die Kunst war in dieser Hinsicht schon lange vor der Postmoderne eine Vorreiterin einer Einstellung, der Gesellschaft mehr Pluralität, Offenheit, Brüchigkeit und die Anerkennung von Ambivalenz abzuverlangen.

Als *Teilnehmer* in Verständigungsgemeinschaften einer Verständigungsgesellschaft<sup>2</sup> werden solche Freiheiten immer wieder eingeschränkt. Auch die Kunst fängt nicht von vorne an, sie hat Anschlussfähigkeiten zu beachten und unterliegt Zwängen. Wenn auch eine Befreiung der Kunst in der Moderne bis hin zur Postmoderne dadurch erfolgte, dass sich Fremdzwänge immer mehr in Selbstzwänge mit höherem Freiheitsgrad verwandelten (vgl. Elias 1976), so gibt es gesellschaftliche Notwendigkeiten, die auch der Künstler immer wieder zu spüren bekommt, wenn er nicht an kulturellen Moden oder Erwartungen teilnimmt. Dies gilt für gesellschaftlich-strukturelle Voraussetzungen in der Lebensform, aber auch im Blick auf die Abbildung, die ich hier exemplarisch zur Diskussion stelle: können wir einer solchen Teilnahme entkommen? Wir können uns als Beobachter noch mehr oder minder gleichgültig verhalten, indem wir den Fokus mehr auf das eine Bild als auf das andere legen, uns kann dieses Bahnprojekt als völlig langweilig, uninteressant, abwegig erscheinen, aber als Teilnehmer unserer Kultur, in der wir zunehmend mit Inszenierungen in unseren Lebenswelten konfrontiert werden, ihnen nicht ausweichen können, wenn wir Stellung vielleicht allein dadurch beziehen müssen, dass wir sie nicht beziehen - als Teilnehmer können wir unserer Kultur nicht entweichen. Die Zunahme an Simulationen, die Baudrillard treffend herausgearbeitet hat, verändert unsere notwendigen Einstellungen zur Abbildung von Wirklichkeiten: sie bilden sich nicht mehr von draußen nach drinnen, sie haben nicht mehr die Eindeutigkeit einer Natur des Echten und einer möglichst adäquaten

Abbildung, weil die Konstruktionen, die als äußere Natur nunmehr erscheinen, ihrerseits schon Versionen von erzeugten Wirklichkeiten sind, die andere Wirklichkeiten erzeugen helfen. Dies ironisiert die *Abbildung 1*, weil weder die Teilnehmer im Kicker noch wir als Teilnehmer einer solchen kulturellen Veranstaltung mehr eindeutig bestimmen können, wo eine wahre Realität und eine Simulation solcher Realität beginnen. Und so wie in diesem Spiel geht es uns zunehmend mehr in fast allen gesellschaftlichen Teilnahmen. Insoweit symbolisiert oder simuliert mein exemplarisches Beispiel ein Phänomen, das typisch für unsere Kultur geworden ist.

Als *Akteure* können wir in diesem Spiel stehen oder außerhalb situiert sein. Der jeweilige Standort verändert die Erwartungen und Handlungen: die Macht der Aktion lässt uns oft blind dafür werden, was wir tun; die Macht der Distanz lässt uns oft gleichgültig und unbeteiligt gegen die Macht der Aktion werden. Es ist in solchen Bildern schwieriger geworden, noch eindeutig zu sagen, in welcher genauen Realität wir sind. Es gehört vielmehr zu den postmodernen Rollenerwartungen an die Wirklichkeitskonstruktionen, sie beobachtend und teilnehmend in allen Handlungen noch hinreichend unterscheiden zu können, um zu bestimmen, wie wirklich die Wirklichkeit ist.

Der Konstruktivismus ist eine der möglichen Theorien, die gegen einen naiven und dualisierenden Realismus antritt. Der Realismus erweist sich nämlich zusehends als äußerst hinderlich, Phänomene unserer Lebenswelt umfassend zu begreifen. Um dieses Begreifen vertiefend zu ermöglichen, unterscheidet der Konstruktivismus z.B. die drei eben beschriebenen Sichtweisen, die auch für die Didaktik Relevanz haben. Eine Grundthese der konstruktivistischen Didaktik ist es dabei, dass die Didaktik als Simulation zu problematisieren ist (vgl. Reich 2002, Kap. 3). Das Dilemma der Didaktik wurzelt darin, dass eine äußere Realität den Dingen an sich zuzukommen scheint, die sich z.B. im Wissen abbilden lassen. Fachwissenschaften wären dann dieser Abbildung am nächsten. Und diese Abbildung scheint didaktisch dann in zweiter Linie simuliert werden zu müssen, um in der Steuerung von Lernprozessen der ursprünglichen Realität möglichst nahe zu kommen. Dies erklärt auch den geringeren Wert, der der Didaktik im Verhältnis zu den Fachwissenschaften zukommt: sie behandelt ja bloß die Simulation, wohingegen das eigentliche Fach es mit der Realität zu tun hat.

Doch dieses dualisierende Verständnis erweist sich mehr und mehr

als Illusion. Es kann wie im eben skizzierten Fußballspiel als Realität und als Simulation gesehen werden. Was wäre denn die eigentliche Wissenschaft vom Fußball (der selbst schon eine Simulation ist) und was die simulierende oder didaktisierende Wissenschaft? Wie sollen wir bei den vielfältigen Konstruktionsmöglichkeiten, die im Entwurf eines Modells, einer Theorie, eines Spiels, einer Kunst usw. bestehen, noch hinreichend unterscheiden können, was Original und Abbild, was Ursprung und zirkuläre Verkettung ist? Offensichtlich müssen wir unsere kulturellen Konstrukte neu denken und den naiven Dualismus verlassen, der immer wieder eine eigentliche Realität dort draußen und ein Abbild in uns unterscheiden will.

Dies führt zu einer Theorie der Lebenskunst, wie sie z.B. Wilhelm Schmid (2000, 2001 a, b) im Anschluss an Foucault zu rekonstruieren versucht hat. Foucault hatte insbesondere in seinem Spätwerk den Fokus darauf gerichtet, die Konstruktionen des Selbst als eine Technologie zu sehen, die einen konstruktiven, kreativen, aber auch einen widersprüchlichen und ambivalenten Charakter trägt und im weitesten Sinne eine Kunst darstellt. Ich will es in meinen Worten so interpretieren: Als Akteure besteht unsere Lebenskunst darin, abzuschätzen, welchen handelnden Einsatz wir aufbringen. Die Not unserer Kunst besteht hier darin, dass unsere Akteurschancen durch Zeit und Umstände immer mehr in die Simulation gedrängt werden, die unsere neue Realität des Agierens geworden ist. Eine kreative und konstruktive Lebenskunst wäre eine, die die eigenen direkten Aktionen wieder mehr ins Zentrum rücken kann, was uns aber nicht aus dem Zirkel der Simulationen entkommen lässt: je mehr wir handeln, desto mehr werden wir für andere zu Künstlern einer Simulation. Als Teilnehmer erscheint solche Simulation längst als Realität. Wir legen die alte Unterscheidung von Realität und Simulation mehr und mehr ab, und unsere Kunst besteht darin, die verschiedenen Teilnahmen und ihre Bühnen miteinander ins Spiel zu setzen. So können wir als Künstler auf mehreren Bühnen gleichzeitig erscheinen, was uns in eine Oberflächlichkeit des Darstellens verführen kann, aber auch Ablenkung und Unterhaltung verschafft. Als Künstler müssen wir unsere Teilnahmen in steter Sorge um uns und unsere Konstruktionen, Darstellungen, Inszenierungen gestalten, ohne zu sehr und auf Dauer an dem zu hängen, was bloß eine gegenwärtige Lösung ist. Die Lebenskunst ist eine beschleunigte, und ihre Vergänglichkeit rührt an unsere Sehnsucht, einen eigenen ästhetischen Stil zu finden, der einen gewissen Be-

stand haben kann. Als Beobachter sehen wir, dass kaum noch etwas Bestand hat. Die Kunst unseres Beobachtens besteht darin, keinem Bild, keiner Ausstellung etwas auf Dauer und für immer zuzutrauen. Wir wissen von den Simulationen und ihren Verquickungen mit dem, was früher noch als real erschien, wir sind es gewohnt, die Perspektiven zu wechseln und immer weiter zu suchen. Und dennoch wird es zur Kunst, einen eigenen Beobachtungsstil zu finden, der uns aushalten lässt, die Überangebote an Beobachtungen zu ertragen, der uns konstruktiv leiten kann, das Beobachten noch als Interesse, Spannung, Neugierde, als Lust und nicht bloß als Last, Überreizung und Überflutung zu erleben.

Die Kunst hat schon lange ein tieferes Verständnis für die hier skizzierten Phänomene. Der Künstler musste in unterschiedlichen Zeiten Lebenskünstler sein, sofern er vor allem seine Kunst praktizieren wollte. Erfolge von Kunst stellten sich oft erst im Nachhinein heraus, und die Lebenskunst erzwang Flexibilität und Verzicht, um Kunst treiben zu können. Die Kunst steht auch für einen ästhetischen Stil, der zwar wechseln mag, aber der auch eine gewisse Wiedererkennbarkeit erfordert, um sich als Kunst zu zeigen. Und genau ein solcher Stil, dies ist auch das Anliegen bei Foucault und in der Interpretation bei Schmid, wird zur Aufgabe in der Postmoderne, wenn wir eine befriedigende Lebenskunst konstruieren und realisieren wollen.

Nach dieser kurzen Skizze will ich auf meine Ausgangsfrage zurückkommen. Können wir noch hinreichend in unserer Lebenswelt eine Kunst (als Gegenstand), eine Kunstwissenschaft (als Reflexion von Kunst) und eine Kunstdidaktik (als scheinbare Simulation von Kunst und Reflexion für Lerner) unterscheiden? Ist der Realismus, der hinter einer solchen Unterscheidung lauert, noch zeitgemäß? Die hier gegebene Antwort ist negativ. Kunst selbst ist immer schon mögliche Simulation, weil sie eine konstruktive Antwort auf die und in der Lebenswelt ist. Sie kann nicht hinreichend in einem Dualismus von originaler Realität und Abbild reflektiert werden, wenn wir in Rechnung stellen, dass die Kultur heute zirkulär mit ihren eigenen Konstruktionen der Vergangenheit verknüpft ist und die Simulation längst eine Realität ist, die in anderen Realitäten eingeschlossen und verborgen liegt.

Damit kann die Didaktik in einem neuen Licht erscheinen. Sie ist nicht mehr bloß Simulation und die anderen Wissenschaften sind nicht mehr einfach Repräsentanten einer tieferen Abbildung. Dies gibt der Didaktik eine Möglichkeit und neue Würde zurück: Zunächst will ich fest-

halten, dass mit der Kritik an Abbildtheorien und dem Realismus-Vorbehalt eine Teilung in primäre Forschung von Fachwissenschaften und sekundäre Ableitungen in der Didaktik fragwürdig wird. Der Anspruch von Fachwissenschaften kann nicht ungebrochen als umfassender betrachtet werden. Alle Wissenschaften benutzen Konstruktionen, um sich als Wissenschaften zu etablieren. Die Konstruktionen zirkulieren als Versionen von Welten, als erzeugte Welten, die zunächst keine Vorrechte beinhalten können. Der prinzipielle Konstruktcharakter aller Wissenschaften sollte erkennen lassen, dass eine Aufteilung in primäre (realitätsnahe) und sekundäre Forschung grundsätzlich problematisch ist, auch wenn er aus pragmatischen und strategischen Gründen immer wieder benutzt wird.

In der Kunst bedeutet dies, dass fachliche und didaktische Anteile näher zusammenrücken könnten, weil die Gründe des Auseinanderfallens veraltete Konstrukte sind.

Aber gegen dieses Zusammenrücken sprechen noch zu viele Stimmen. Im Blick auf die Vermittlung des Wissens oder der Techniken der Fachwissenschaft scheint es in der Tat eher die Simulation zu sein, die das didaktische Denken dominiert hat. Die Didaktik ist nicht jene Wissenschaft, die sich mit dem ursprünglichen Gewinn von Wissen oder mit Kunst im umfassenden Sinne aus fachwissenschaftlicher Forschung oder Lehre beschäftigt, sondern dieses Wissen oder Techniken sind stets ihre Voraussetzung. Sie stellt ein Lernen her, in dem dieses Wissen und diese Techniken vorausgesetzt werden. In der Didaktik greift dann offenbar eine Simulation zweiter Ordnung: hier wird noch stärker vereinfacht, auf Grundzüge reduziert, das Modell ohne Berechnungshintergrund präsentiert, das Experiment nur theoretisch nachvollzogen, die Kunst nur ansatzweise realisiert usw., um eine gewisse Plausibilität zu erzeugen, an die sich im günstigen Fall ein geeignetes Wissen oder eine künstlerische Erfahrung heften können.

Wir können diesen Unterschied nicht ganz leugnen. Aber meine These geht in eine Richtung, die deutlicher Annäherung fordern will: Beide Ordnungen der Simulation müssen den Realismus aufgeben. Sie rücken damit einander wieder näher. Die Unterschiede werden graduell, und so wie der Didaktiker oft die fachwissenschaftlichen Erkenntnisse oder Realisierungen simuliert, so simuliert auch der Fachwissenschaftler oder Künstler ein konstruiertes Denken, das oft verborgene didaktische Anteile trägt. In den Simulationen der Postmoderne

sind bis in die Werbung didaktische Elemente eingeschlossen, deren Wirksamkeit didaktische Praktiker schon lange kennen und für ihre Zusammenhänge beschrieben haben, deren Ekstase aber erst durch mediale Vermittlungspraktiken einsetzte. Hier haben sich kommunikative Techniken durchgesetzt, deren didaktischer Charakter unverkennbar ist, die aber von der wissenschaftlichen Didaktik nicht mehr reflektiert werden. Die Lücke zwischen inhaltlicher und beziehungsmaßiger, kommunikativer Ebene ist notwendig zu schließen, wenn Didaktik den heutigen Lernanforderungen noch gerecht bleiben will (vgl. Reich 2000). Diese Einsicht können wir nicht mehr ignorieren, wenn wir didaktisches Denken in der Postmoderne bestimmen wollen. Es fällt uns zwar schwer, die dualistische Redeweise von vorhandener und gemachter Welt aufzugeben. Aber längst wird in unseren Praktiken, Routinen und Institutionen, in unserer gesamten Umwelt und Lebenswelt deutlich, wie sehr sich eine zuvor äußerliche, dem Menschen nicht oder kaum zugängliche Welt mit einer von uns gemachten Welt vermischt hat. Wo früher eine scheinbar externe Realität für sich zu stehen schien, da zeigt sie sich heute als eine von uns immer schon mitkonstruierte Welt. Zieht der Didaktiker und Kunstdidaktiker hieraus eine Konsequenz, dann muss er der Denkweise, bloß eine Simulation zweiter Ordnung zu praktizieren, entkommen. Didaktik ist schwieriger, als es bisher schien, und es gilt, sie als eigene, anspruchsvolle Kunst weitreichender als bisher zu entwickeln.<sup>3</sup>

### *Der Kunstdidaktiker im Vergleich zum Künstler*

In der *Abbildung 2* habe ich eine Übersicht gewählt, um die drei Perspektiven von Beobachter, Teilnehmer und Akteur mit dem Kunstdidaktiker, dem Künstler und die beide verbindende Frage nach der Lebenskunst in der heutigen Gesellschaft zu verbinden. Ich will nun nach dem eher allgemeinen Teil präzisieren, welche Gemeinsamkeiten zwischen Kunstdidaktiker, Künstler und der allgemeinen Lebenskunst bestehen und welche besonderen Aufgaben hierbei dem Kunstdidaktiker zukommen können.

## Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein?

	Lebenskunst	Künstler	Kunstdidaktiker
Beobachter	Ordnung ↑↓ Kontingenz	Ironikerin	„Mappe“ ↑↓ Ironikerin
Akteur	Freiheit ↑↓ Solidarität	Konstrukteur	Konstrukteur ↑↓ Lehrer
Teilnehmer	Verständigungs- gemeinschaft ↑↓ Verständigungs- gesellschaft	Künstler	„Künstler“ ↑↓ Moderator

Abb. 2: Kunstdidaktiker, Künstler und Lebenskunst

Als Beobachter besteht in der Lebenskunst der Postmoderne die Aufgabe z.B. darin, sich zwischen Ordnungen und Kontingenz zu situieren: Nichts ist mehr sicher, alles ist vergänglich, nichts ist vollständig und die allgemeine Unübersichtlichkeit steht für Kontingenz, die das postmoderne Leben auszeichnen. Auf der anderen Seite aber stehen noch Ordnungsansprüche, die die Moderne in der Postmoderne charakterisieren, denn das Leben hat sich keineswegs in Beliebigkeiten aufgelöst. Nach Richard Rorty (1991) bedarf es einer Haltung, die er als ironisch beschreibt, um in diesem Widerspruch zu existieren. Er nennt es die Haltung einer Ironikerin, weil Frauen oft leichter als Männer sich selbst in einer Ordnung ernst nehmen können und gleichzeitig diese Ordnung zu ironisieren verstehen, weil sie in der Lebenswelt nie vollständig, nie eindeutig rationalistisch, nie universal bestimmend sein kann. Diese Brüchigkeit bedarf einer ästhetischen, distanzierenden Haltung, die Künstler schon länger kennen und schätzen. Die Kunst selbst ist oftmals die Ironie gegenüber einer Gesellschaft, die sich zu ernst in dem nimmt, was sie sein will, aber nie vollständig sein kann.

Diese Haltung einer Ironikerin, die die Postmoderne mehr als andere Zeitalter von uns fordert, wird in der Kunstdidaktik oft umfassender als in anderen Fachdidaktiken reflektiert. Dies liegt wohl daran, das Fachwissenschaft und Fachdidaktik dadurch hier besser ineinander

greifen können, weil die künstlerische Arbeit selbst didaktische und ironisierende Momente umfasst. Lehrerstudenten, die künstlerisch arbeiten, erhalten eine fachliche Ausbildung, die sie zugleich praktisch und didaktisch einmal nutzen könnten. Und in der künstlerischen Tätigkeit weiß man mehr als in anderen Beschäftigungen von der Unvollständigkeit der Lösungen und dem Reiz und der Ironie, der im Unvollständigen liegt. Gleichwohl bleibt auch hier eine Einschränkung. Die Vorauswahl von Lehrerstudenten durch die „Mappenpraxis“ zeigt, dass schon auf der Beobachterebene bestimmte künstlerische Fertigkeiten verlangt werden, deren Selektion nach den Standards der Ausbilder und ihrer Beobachtungen erfolgt. Hier wird es zur Lebenskunst der Bewerber, jenen Standards voreuseilend zu entsprechen, um eine Ausbildung zu ermöglichen, die sich später eigentlich der Standardisierung widersetzt. Es ist ein Widersinn von Kunst seit jeher, sich in die Standards vorhergehender Künstler einschreiben zu wollen. Hier treffen moderne und postmoderne Ansprüche gegeneinander: besitzen wir aufgeklärte Standards, die uns Mappen nach ihrer Qualität auseinander halten lassen und uns eine Prognose über künstlerische Fähigkeiten erlauben, oder sind wir unsicher geworden, ob nicht solche Fähigkeiten angesichts einer sehr partikularen Erfahrungswelt mit zu wenig ‚art as experience‘ im Schulsystem verhindert wurden, so dass es Aufgabe einer universitären Ausbildung wäre, Kunst erst zu ermöglichen? Die Antwort ist eine Simulation: die auswählenden Institutionen bilden sich ein, eine sichere Auswahl zu treffen, indem das Auswahlverfahren die künstlerischen Fähigkeiten auf das reduziert, was unser Spiel als Regelverhalten erwartet. Von einer solchen Praxis kann man eigentlich nicht überzeugt sein. Aus eigenen Erfahrungen als erfolgreicher Bewerber um einen Platz im Kunststudium weiß ich, dass viele ausgeschlossen wurden, deren Fähigkeiten sich vielleicht besser als die meinen entwickelt hätten. Zudem werden die vorhandenen Plätze weniger als in anderen Studiengängen ausgeschöpft. Wäre hier nicht ein Umdenken erforderlich, dass sich die Ironikerin als Haltung erfindet? Für den Künstler ist sie ein Leitbild, für den Kunstdidaktiker sollte sie Leitbild sein, aber die „Mappe“ erscheint kaum als ein Verfahren, ein solches Leitbild in Bewegung zu setzen. Warum setzt die Auswahl einseitig am Beobachter an und nutzt nicht die beiden anderen Perspektiven, auf die ich nun zu sprechen kommen will?

Als Akteur besteht die Lebenskunst der Postmoderne darin, sowohl

eigenen Interessen und Freiheitsansprüchen nachzukommen als auch die Solidarität mit anderen nicht zu verlieren, da ansonsten die mangelnde Solidarität immer auch zirkulär auf die dann unmögliche Verwirklichung eigener Interessen zurückschlagen wird. Für Bauman (1995) erscheint dies Dilemma als Notwendigkeit einer postmodernen Ethik, die als Lebenskunst sich nicht einseitig bloß dem Begehren des Ich opfern darf. In der Postmoderne ist in vielen Bereichen das Ich als Konstrukteur gefragt, eine Eigenschaft, die der Künstler schon länger verkörpert. Es gehört zum Wesen der Kunst, etwas zu konstruieren, was eine Veränderung, Verschiebung, Verfremdung usw. gegenüber herkömmlichen Sichtweisen und Deutungen bedeuten kann. Kunst in ihren vielfältigen Formen und ihrer Unabgeschlossenheit benötigt das Konstruktive als Kern ihrer Variationen. Dabei setzt Kunst eher auf die Freiheit und weniger auf die Solidarität, auch wenn letztere für bestimmte Kunstformen maßgeblich sein kann. Doch die Kunst wird offenbar mehr durch das Mögliche als durch das Notwendige verleitet und verführt. Das Konstruktive sucht sich seine Möglichkeiten und der Künstler muss sich mehr Freiheiten nehmen, als er oft materiell in der Lebenswelt verkraften kann. Insoweit ist es die Solidarität der Gesellschaft mit der Kunst, die notwendig wäre, um diesen konstruktiven Freiheitsraum zu eröffnen und zu erhalten.

Die Frage bleibt aber auch an die Kunstausbildung, inwieweit sie Solidarität mit den möglichen Künstlern und Kunstdidaktikern finden kann, die nicht als Akteure sich hinreichend ausprobieren können, sondern an dem gemessen werden, was eine Beobachtung konstatiert, die an einem Punkt ihrer Entwicklung ansetzt, der nach schulischen Erfahrungen einen großen Teil jener Freiheit vermissen lässt, die notwendig gewesen wäre, um sich künstlerisch zu erfahren. Hier wäre ein künstlerisches Assessment-Center allemal besser als eine Mappenbeurteilung.

Der Kunstdidaktiker muss immer auch Konstrukteur sein, um den agierenden Anspruch zu verwirklichen, denn ohne konstruktive Eigenerfahrungen wird er kaum andere für das Konstruktive begeistern können. Aber seine konstruktive Kunst wird durch sein Lehrerdasein gebremst. Als Lehrer steht sich der Kunstdidaktiker oft im Weg, denn gerade Kunst passt nicht in die Normierungen von Noten und Beurteilungen, in ein starres Zeitkorsett und die Bevormundung von außen eingesetzter Lehrpläne. Sofern Künstler als Lehrer ihr Geld verdienen, werden sie an dem leiden, was die Kunst zerstört: eine kon-

strukture Leidenſchaft oft von außen an unterschiedlich motivierte Teilnehmer herantragen zu müſſen. Kunst als Erfahrung iſt ein Ermöglicherungsraum, und die Möglichkeiten werden von vornherein eingeschränkt, wenn ſie inſtruktiv geplant werden ſollen. Andererſeits werden die Lerner als Akteure beſonders dann vom Unterricht überzeugt ſein, wenn ſie am Ermöglicherungsraum partizipieren können und im Konſtruieren eigene Freiheiten realisieren. Der KunſtDidaktiker muſs hier ein Lebenskünſtler ſein und er kann *auch* ein Künſtler ſein, ſofern er die Balance zwiſchen Kunst und ihrem konſtruktiven Charakter und Lernen als Annäherung an Möglichkeiten von Kunst aushalten und entfalten kann. Als Didaktiker liegt der Erfolg hier ſehr ſtark in der Fähigkeit, die Beziehungſeite des Unterrichts vor der Inhaltsſeite zu entwickeln. Wenn die Lerner mich und meine Kunst bzw. mein Verſtändnis von Kunst ſympathiſch finden, dann wächst der Ermöglicherungsraum von Kunst an. Sehe ich die Beziehung zu den Lernern hingegen als läſtiges Übel, weil es mich von eigener Kunst abhält, oder ſehe ich die Lerner als ebenſo geſcheitert in der Kunst an wie mein eigenes Künſtlertum vielleicht geſcheitert iſt, dann wird die Ermöglicherung gering bleiben und nur durch jene widerſtändigen Lerner aufrecht erhalten werden, die ſelbſt einen inneren Drang zur Kunst verſpüren.

Als Teilnehmer in einer Verſtändigungſgeſellſchaft erleben wir von der Mehrheit der Verſtändigungſgeſellſchaften immer mehr eine Ambivalenz gegenüber der Kunst und dem Künſtleriſchen. Da iſt einerſeits die Erinnerung an das Außergewöhnliche, das Kunst herſtellen kann und das ſich in Meiſterwerken verkörpert, die zu Ruhm und Anſehen führen. Solche Kunst wird geachtet und verehrt. Andererſeits aber wird Kunst als ein brotloſer Erwerb antizipiert, der von geringem geſellſchaftlichen Nutzen und durch fragwürdige Exiſtenz gekennzeichnet iſt. Künſtleriſche Verſtändigung wird damit auf wenige Verſtändigungſgeſellſchaften reduziert und in dieſen iſoliert. Der Kunſtmarkt erſcheint wie ein Sachwalter des Geſchmacks, weil er ſelektiert, was als Künſtler gelten kann. Als Teilnehmer bin ich Künſtler oder ich bin es nicht. Dies gilt für einzelne Teilnahmen und zeigt erſchwerte Bedingungen, wenn mit dieſer Teilnahme der Lebensunterhalt verdient werden ſoll. Für den Künſtler gibt es hier keinen Ausweg: entweder ich verſuche es oder ich gebe mich der Ambivalenz hin und degradiere damit meine eigenen Möglichkeiten. Die Geſellſchaft ſcheint letztlich die Degradierung zu bevorzugen, und dies erzeugt

eine Tendenz, die Künstler sich in der Gesellschaft nicht zu sehr vermehren zu lassen.

Hier ist die Mappenpraxis ebenfalls durchaus kritisch zu sehen, weil sie der gesellschaftlichen Tendenz der Ausgrenzung entspricht. Kunst an den Hochschulen begrenzt die Teilnahme durch eine Auswahl, die auch dazu geführt hat, dass die künstlerische Ausbildung weniger anwächst als andere Bereiche. So versucht man zwar einerseits, die Effektivität der bestehenden Ausbildung zu erhalten, sägt aber andererseits den Ast, auf dem man sitzt, systematisch ab, weil das Künstlerische in seiner gesellschaftlichen Bedeutung so nicht offensiv vertreten werden kann, sondern zunehmend randständig wird.

Der Kunstdidaktiker als Teilnehmer kann ein Künstler sein, ja er muss es zu einem gewissen Teil auch sein. Aber in dieser gewissen Einschränkung liegen viele Möglichkeiten. Erfreulich wäre es, wenn er als Lehrer sein Geld verdient, um jene Kunst zu realisieren, für die es wenig Markt gibt. Sofern dies keine Frustration bedeutet, kann er als Lehrender so ein Vorbild sein, eine Lebenskunst zu praktizieren, die die Ambivalenz überwindet. Ganz unerfreulich wäre es auf der anderen Seite, wenn er sich in seiner Kunst als gescheitert sieht und dies auf die Lerner überträgt oder die Kunst selbst verabscheut, weil sie nicht das brachte, was er sich aus einer Teilnahme erhoffte.

Aber als Teilnehmer am Lernen benötigt der Lehrende nicht nur künstlerische Impulse und Konstruktionen, sondern auch moderierende Fähigkeiten. Er muss mit seiner Kunst zurücktreten können, um den Ermöglichungsraum nicht zu sehr zu verengen. Eine postmoderne Lebenskunst ist kein einheitlicher Stil, sondern bedingt Stilvielfalt und künstlerische Freiheiten. Die Moderation legt sich daher nicht auf bestimmte Ergebnisse fest, sondern sieht Kunst als Prozess im Unterricht, der verschiedene Versionen von Wirklichkeiten und mithin von Künsten ermöglichen kann.

Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Diese Frage erweist sich als schwieriger, als am Anfang vielleicht gedacht. Wir können sie bejahen, wenn mit Kunst eine Lebenskunst gemeint ist, die einen ästhetischen Stil umfasst, der künstlerische Fertigkeiten zeigen und entfalten kann. Der Kunstdidaktiker muss in einem Teil seines Lebens Künstler sein. Aber er muss kein erfolgreicher Künstler am Kunstmarkt, kein ausstellender Künstler sein, der alles auf eine Karte setzt: seine Kunst zu leben. Würde er dies tun, dann wäre er kaum Lehrer geworden, dann wäre er nicht so ängstlich gewesen, als er das Risiko der viel-

leicht brotlosen Kunst vermeiden wollte. Dies schließt nicht aus, dass er den Schritt irgendwann noch wagt. Aber die Wahl, Kunstdidaktiker zu werden, erbringt die Verantwortung, anders als ein Künstler sein zu müssen. Als Beobachter muss er die Ironie nicht nur mit der Lebenswelt, sondern auch mit der Unmöglichkeit von Kunst in einem Schulsystem bewältigen. Als Akteur kann er nicht nur die konstruktive Seite betonen, sondern muss auch in eine lehrende Rolle zurückfallen, die plurale Seiten von Kunst und Kunstverständnis eröffnen, die er für sich vielleicht verabscheut. Und als Teilnehmer muss er das Dasein als Künstler (mit den selbst gewählten Einschränkungen) mit einer pädagogischen und didaktischen Rolle als Moderator verbinden, die über hohe kommunikative und nicht nur fachliche (künstlerische) Kompetenzen verfügt. Hierzu könnte er sich erleichternd eine pädagogische Theorie suchen, die wie der konstruktivistische Ansatz, den ich favorisiere, eine Verbindung zwischen den eigenen konstruktiven Ansprüchen von Kunst und konstruktiven Ermöglichungen durch Pädagogik und Didaktik erleichtert. Auf der Basis einer solchen pädagogischen Lebenskunst kann das Imaginäre, das die Kunst immer anspricht, sich produktiv mit symbolischen Leistungen verbinden (vgl. Reich 1998 c). Gelingt es dem Kunstdidaktiker, seine Widersprüche, die ich in der *Abbildung 2* angedeutet habe, produktiv in Spannungen umzusetzen, dann könnte der Kunstunterricht allen Lernern bei der Gestaltung ihrer Lebenskunst helfen und es etlichen ermöglichen, Künstler zu werden – und dies gegen die Erwartungen gesellschaftlichen Nutzens.

Ein gesellschaftliches Nutzenkalkül vertreibt die Kunst. Und dies, obwohl die Kunst in den kulturellen Träumen einen festen Platz einnimmt. Eine große Wunschtraummaschine dominiert mehr und mehr die heutige Wirklichkeit. Sie erweist sich bei näherer Betrachtung oft als bloß symbolische Konstruktion, deren Methode darin wurzelt, sich unserer Imaginationen meist vereinfachend und klischeeartig zu bedienen, um marktmäßigen und profitablen Erfolg in der Praxis zu erzielen. Dass dieser Erfolg überhaupt möglich ist, zeigt, wie sehr das Imaginäre eine treibende Kraft auch in der symbolischen Praxis fiktionaler oder virtueller Wirklichkeiten ist. Der Didaktik ist dies alles vertraut, denn sie ist schon lange eine Theorie und Praxis des Simulativen. Wurde dies früher an ihr geschmäht, weil dies als Grenzfall gegen eine höhere Realität erschien, so sollte sie jetzt in einer reflektierten Gegen-

kehr ihre praktische Kompetenz konstruktiv entfalten und methodisch begründen. An dieser Stelle könnte sich die Didaktik insbesondere mit der Kunst verbinden, könnte Kunstdidaktik eine Avantgarde neuer didaktischer Einstellungen werden, weil und insofern sie den Kunstdidaktiker als Künstler und Lebenskünstler sehen kann. Als Künstler und Lebenskünstler artikuliere ich vielleicht stärker als andere die selbst gewählten Freiheiten, die Arten eines selbst gewählten Lebens, die damit verbundenen Unsicherheiten, kurzfristigen Strategien, gefährlichen Lebensweisen, die Fragmentarik und die Stimmungsumschwünge, die aneinander gereihten Moden und den ständigen Druck, Neues zu konstruieren. In den alltäglich-funktionalen, den wissenschaftlichen, ökonomischen, sozialen usw. Praktiken, Routinen und Institutionen sind wir immer an Strukturen gefesselt, aber in den Freiheiten der Kunst, unserer Träume, selbst in den gespiegelten symbolischen Formen der Massenmedien, scheinen wir die Ekstase der Freiheit zumindest teilweise direkt ausleben zu können. Der Erfolg wird nicht durchschlagend positiv sein, wie wir vielleicht wünschen mögen: die Ekstasen der Freiheit führen uns zu Ekstasen der Ambivalenz. Die Freiheit der Konstruktionen ist befriedigend und unbefriedigend zugleich. Das Begehren nach Anerkennung, nach Spiegelung der eigenen Wünsche und des eigenen Vorstellens in den anderen, nach Verwirklichung in den imaginären und symbolischen Praxen, realisiert den Wunsch eigener Freiheiten, zerbricht aber zugleich an den Freiheiten und Gewohnheiten anderer. Das eigene Gelingen oder Misslingen steht nach dem Ende der großen Entwürfe für alle immer schon unter dem Vorbehalt, nur für einige oder sogar nur für mich zu sein.

Die Kunstdidaktik scheint mir schon länger auf diesen Wechsel in ihrem Denken vorbereitet zu sein, aber sie hat ihn bisher – so denke ich – noch nicht hinreichend reflektiert. Sie hat sich zu sehr den Praktiken ergeben, die ihr vor allem aus der Lehrerbildung vorgeschrieben wurden. Dies ist daher ihr schwächster Teil geworden. Ihre praktischen Stärken gewinnt sie seit langem aber aus der Kunst, die als Lebenskunst und Künstlertum auch im Kunstdidaktiker erscheinen können, auch wenn er sich selbst nicht in den Maßstäben des Künstlers beurteilen muss. Er muss vor allem als Didaktiker überzeugen, und hier hilft ihm die Kunst allein nicht weiter.

Je mehr wir den Verlust der Realität als Abbildung ertragen müssen,

je beschleunigter wir der Virtualisierung unterliegen, die durch die Ekstasen des Simultanen und der Simulationen für uns massenmedial möglich werden, je mehr wir in ein umfassendes Zeitalter der Simulation eintreten, desto wichtiger wird eine Didaktisierung in allen Lebensbereichen. Es ist aber noch nicht entschieden, wer die dazugehörige Didaktik oder Kunstdidaktik entwickeln wird. Mehrere Ansätze stehen zur Auswahl. Je enger die bisherige Didaktik auf die Lehrerbildung reduziert bleibt, desto begrenzter sehe ich ihre Möglichkeiten und eine Beschleunigung ihres Unvermögens. Öffnet sie sich hingegen dem transdisziplinären Anspruch einer umfassenden Methode und Praxis der Konstruktion von Wissen und der Simulation in der Kultur, dann könnte sie sich als eine interdisziplinäre Kulturwissenschaft entwickeln, deren Relevanz für alle Wissenschaften und für die Erforschung und viable Gestaltung des Lernens bedeutsam wird. Der von mir vertretene konstruktivistische Ansatz fordert deshalb eine kulturtheoretische Reflexion und eine Vertiefung didaktischen Denkens, die sich durch die herkömmliche Verengung der Didaktik nicht realisieren lässt (vgl. Reich 2000, 1998 a, b). Und so wie »art as experience« eine Chance ist, Kunst zu erfahren, müsste »Didaktik als Experiment« zu einer Kunst für Lehrende und Lernende werden, die ihnen einen konstruktiven Gestaltungsraum ermöglichen.

<sup>1</sup> Indirekt wird die Frage nach künstlerischer Befähigung von Lehrern durch die Vorauswahl bei der Einschreibung ins Studium – die „Mappen“ zur Eignungsbeurteilung – beantwortet.

<sup>2</sup> In einer Verständigungsgesellschaft existieren etliche Verständigungsgemeinschaften nebeneinander. Auch wenn damit plurale Verständigungen, auch wenn Dissens möglich wird, so benötigt die Verständigung über Pluralität zugleich die Anerkennung einer Gesellschaft, die sich solchermaßen offen verständigen will.

<sup>3</sup> Diese These gilt auch für die Pädagogik insgesamt, deren Aufgabe weniger Komplexitätsreduktion als vielmehr eine Anerkennung von Komplexität ist, wie ich in Reich (2000, Kap. 7) begründe.

*Literatur*

- Bauman, Z.: Postmoderne Ethik. Hamburg (Hamburger Edition) 1995.
- Bauman, Z.: Unbehagen in der Postmoderne. Hamburg (Hamburger Edition) 1999.
- Dewey, J.: Art as experience (1934). In: The Later Works, Vol. 10, Carbondale & Edwardsville (Southern Illinois University Press) 1989.
- Elias, N.: Über den Prozess der Zivilisation. 2 Bde, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1976.
- Reich, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998a.
- Reich, K.: Die Ordnung der Blicke. Band 2: Beziehungen und Lebenswelt. Neuwied u.a. (Luchterhand) 1998b.
- Reich, K.: Das Imaginäre in der systemisch-konstruktivistischen Didaktik. In: Voß, R. (Hg.): Schul-Visionen. Heidelberg (Auer) 1998c.
- Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied u.a. (Luchterhand) 2000<sup>3</sup>.
- Reich, K.: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktiver Sicht. Neuwied u.a. (Luchterhand) 2002.
- Rorty, R.: Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1991.
- Schmid, W.: Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst: Die Frage nach dem Grund und die Neubegründung der Ethik bei Foucault. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1991 (Neuaufgabe 2000).
- Schmid, W.: Philosophie der Lebenskunst: Eine Grundlegung. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2001<sup>8a</sup>.
- Schmid, W.: Schönes Leben? Einführung in die Lebenskunst. Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 2001<sup>3b</sup>.