

INHALT

NACHGELESEN

Andreas Gruschka

Was wäre gewesen, wenn ... und was wurde trotzdem?

Anmerkungen zum Aufsatz von Herwig Blankertz aus dem
Jahre 1972 fünfzig Jahre später

3

Herwig Blankertz

Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen
Oberstufe und der Berufsschulen

8

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Grischa Stieber

Die Gesellschaft der Inklusionspädagogik. Reflexionen zu dem
normativen Leitziel einer ‚inklusiven Gesellschaft‘

30

SALZBURGER SYMPOSION I

Ines M. Breinbauer

Orte des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Jörg Ruhloff (?)

65

SALZBURGER SYMPOSION II

Martina Lütke-Harmann

Kritik als Kunstkritik – Fluchtlinien ästhetischer Bildung

89

NACHGELESEN

Andreas Gruschka

Was wäre gewesen, wenn ... und was wurde trotzdem?

Anmerkungen zum Aufsatz von Herwig Blankertz aus dem Jahre 1972 fünfzig Jahre später

Das große Reformprojekt am Ende der 1960er zielte auf ein integriertes Stufen-schulsystem. Es startete mit der Einrichtung einer Gesamtschule. Aber es blieb zunächst unbestimmt, was der Gesamtschule als Schule der Sekundarstufe I in der Sekundarstufe II folgen sollte. Manche betrachteten die Integration unten bereits als Krönung, dem dann eine gymnasiale Oberstufe oben folgen konnte; andere spürten darin einen Widerspruch: Müsste nicht einer integrierten Sekundarstufe I eine Oberstufe folgen, die ebenfalls integrativ ausgelegt ist: eine also, die die bisher gegeneinander gerichteten Bildungswege der „höheren Bildung“ mit den beruflichen verbindet?

Nordrhein-Westfalens Kultusminister Fritz Holthoff sah das wohl so und setzte als Folge des „NRW Programmes 1975“ eine Planungskommission ein, die ein Modell für eine integrierte Oberstufe entwickeln sollte. Er bestellte Herwig Blankertz zu deren Vorsitzenden, und die Kommission (an deren Zusammensetzung der hier wiederveröffentlichte Text erinnert) legte bereits Ende 1971 ein solches, den ursprünglichen Auftrag sogar erweiterndes Konzept im vollen Konsens einer Kommission vor, die aus maßgeblichen Vertretern der zu integrierenden Schulformen bestand.

Noch bevor das danach berühmt gewordene „Heft 17: Kollegstufe NW“ Planungsgrundlage des Ministeriums publiziert wurde, veröffentlichte Blankertz einen Aufsatz, der die Grundzüge des Modells beschrieb und dabei sowohl auf erwartbare Gegenreden reagierte, als auch die grundlegenden Motive und Begründungen lieferte. Blankertz schien es eilig zu haben.

Der Titel war – für den Autor ungewöhnlich – reißerisch. Emphatisch wird eine Prognose ausgesprochen: Kommt es zur Umsetzung der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in einer neuen Schule, so bedeutet das das Ende der bisherigen Struktur getrennter Bildungswege und auch das der Institutionen, die diese gewährleisteten! Blankertz war überzeugt davon, dass für dieses Projekt die Ausgangsbedingungen vorlagen: zum einen im Motiv der demokratischen Bildungsreform, die eine Diskriminierung der beruflichen Bildung und eine Privilegierung der „höheren“ delegitimiert hatte; zum ande-

Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen¹

I.

Triumph der Berufsbildung oder Verflüchtigung des Streitgegenstandes

Traditionellem Verständnis zufolge müßte mit einer Überlegung, die sowohl das Gymnasium als auch die Berufsschule berührt, eine dreifache Problematik thematisiert werden, nämlich die des „Berufs“, die der „Bildung“ und die des Verhältnisses beider. Letzteres hat die deutsche Pädagogik während des ganzen 19. Jahrhunderts nur negativ reflektiert, nämlich unter dem Gesichtspunkt einer vorgeblich dem „rein Geistigen“ verpflichteten allgemeinen Menschenbildung, die, wie auch immer sich ihr wechselnder Bezug auf die herrschenden Kräfte der Zeit gestaltete, jedenfalls peinlich getrennt sein wollte von banaischen Berufszwecken. Mit beginnendem 20. Jahrhundert änderte die von da an auftretende Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Situation insofern, als sie, insbesondere in Gestalt der Berufsbildungstheorie, ihre vornehmste Aufgabe darin sah, die Isolierung der Pädagogik von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Aufgaben zu überwinden. Jahrzehntelang hatte dieses Bemühen nur begrenzten Erfolg, nämlich allein innerhalb des Aufbaus des berufsbildenden Schulwesens und auch hier vorwiegend indirekt, nämlich in ihrer Wirksamkeit beschränkt auf die Ausbildung der Handels-, Gewerbe- und Landwirtschaftslehrer. Die Probleme der betrieblichen Berufsausbildung wurden nicht systematisch bearbeitet, vielmehr erschien das vorgegebene „duale System“ als eine feststehende Größe. Kritische Auseinandersetzungen gab es allenfalls hinsichtlich der abzugrenzenden Bereiche der beiden Partner, also bezogen auf das Zusammenwirken beruflicher Schulen und Betriebe an der gemeinsamen Aufgabe. Darüber hinaus trat die Berufspädagogik, sofern sie überhaupt die Betriebsausbildung berücksichtigte, als Apologet traditioneller Formen auf. Die Leitbilder des „Handwerkers“, des „königlichen Kaufmanns“ und des auf eigener Scholle wirkenden „Landwirtes“ schienen mehr oder weniger deutlich prononciert die Basis zu sein sowohl für Berufsbildungstheorien

1 Wiederabdruck von: Herwig Blankertz: „Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen“ in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 68. Jg., Heft 1, 1972, S. 2-20 Franz Steiner Verlag, Wiesbaden 1972.

als auch für angemessene Ausbildungskonzeptionen, ja man kann noch weitergehen und konstatieren, daß eine zusammenhängende Rechtfertigung der handwerklichen Berufserziehung überhaupt erst von Wirtschaftspädagogen, nicht etwa von den Vertretern des Handwerks selbst, entwickelt worden ist. Eine von daher bedingte konservative Tendenz war solange verdeckt, wie sich die Polemik der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gegen überlieferte Auffassungen von der Bildungsirrelevanz ökonomischer, technischer und beruflicher Anforderungen richten konnte. Denn wie stark oder schwach berufsbildungstheoretische oder wirtschaftspädagogische Sätze auch immer begründet sein mochten, so konnte die Stoßrichtung doch als progressiv gelten. Dieser Vorzug ist indessen dahin: Während das lang erstrebte Ziel in greifbare Nähe rückt, der inhaltliche Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung theoretisch, didaktisch und schulorganisatorisch schwindet, kann die schließliche Honorierung der Bemühungen, Berufsausbildung als Medium der Bildung auszuweisen, kaum als Triumph, eher schon als Verflüchtigung des Streitgegenstandes erläutert werden. Der Sachverhalt läßt sich ablesen an den ideologiekritischen Rückfragen, denen Berufsbildungstheorie und Wirtschaftspädagogik ausgesetzt sind, Fragen nach der Funktion von Beruf und Bildung im Kontext von Ausbildung und Herrschaft, Fragen nicht zuletzt auch nach der Funktion der Wirtschaftspädagogik als Unternehmerideologie. Vor diesem Hintergrund ist verständlich, warum die Berufsschule angesichts einer schulpolitischen Entwicklungslinie, durch die ihre kühnsten Träume Realität zu werden versprechen, sich gleichwohl mit ihren eigenen Versäumnissen und mit der Unzulänglichkeit ihrer theoretischen Sicherung konfrontiert sieht. Erscheint sie mehr als verlängerter Arm der vielfältig diskreditierten „volkstümlichen Bildung“, d.h. einer die Chancengleichheit befestigenden Instanz, denn als das, wofür sie sich selbst gehalten hat, so steht sie in der Tat nicht besser da als die gymnasiale Oberstufe. Deren Tradition ist freilich länger und ansehnlicher, ihr Ende noch schwerwiegender, wenn vielleicht auch eher vorstellbar.

Die pessimistische Betrachtung ist indessen nur die halbe Wahrheit, der andere Teil besteht darin, daß die Mängel und Schäden nur überwinden, die produktiven Intentionen von gymnasialer Oberstufe wie Berufsschule in Zukunft nur noch dann realisierbar sein werden, wenn – auf längere Sicht – beide aufhören, in ihrer bisherigen Form zu existieren. Die nachfolgenden Ausführungen sind vor allem als der Versuch einer Begründung dieser Prognose zu lesen.

AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG

Grischa Stieber

Die Gesellschaft der Inklusionspädagogik. Reflexionen zu dem normativen Leitziel einer ,inklusive Gesellschaft‘

I

Die ,inklusive Gesellschaft‘ als normative Programmatik

Seit Beginn des pädagogischen Inklusionsdiskurses erfährt der Begriff der Inklusion häufig Zuschreibungen, welche ihn explizit als eine *gesellschaftliche* Vision und Zielvorstellung charakterisieren (vgl. Hilpert et al. 2021; Feuser 2018, S. 141). Im pädagogischen Inklusionsdiskurs geht es nicht nur um einen inklusiven Unterricht (Interaktionsebene) und die Idee einer „Schule für alle“ (Organisationsebene), sondern um das Streben nach einer *inklusive Gesellschaft*. Inklusion wird verstanden als ein „pädagogische[r] Reformprozess von gesamtgesellschaftlichem Ausmaß“ (vds 2016, S. 4). Die inklusive Pädagogik zeichnet in normativer Absicht eine künftige Gesellschaftsform, die frei von Barrieren und Systemzwängen ist und allen Menschen ein Höchstmaß an Partizipationschancen ermöglicht. Zentrale normative Referenzen sind hier die UN-Behindertenrechtskonvention von 2008 und die Salamanca-Erklärung (1994). In der UN-Behindertenrechtskonvention geht es an zentraler Stelle darum, allen Menschen die „wirksame[.] und gleichberechtigte[.] Teilhabe an der Gesellschaft“ (Artikel 1) zu ermöglichen – und dies nicht nur in pädagogischen Institutionen, sondern in der Gesamtgesellschaft. Veränderungen im Bereich des Bildungssystems werden lediglich als Teilaspekte eines gesellschaftsübergreifenden Wandlungsprozesses begriffen. In der Salamanca-Erklärung (1994) werden inklusive Schulen als entscheidende Elemente sozialer Transformation hervorgehoben:

„Die Herausforderung an inklusiven Schulen ist es, eine kindzentrierte Pädagogik zu entwickeln, die in der Lage ist, alle Kinder, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu unterrichten. Der Wert solcher Schulen liegt nicht nur darin, dass sie alle Schüler und Schülerinnen mit qualitätsvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung ist ein wesentlicher Schritt dahin, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen, und dass eine *inklusive Gesellschaft* entwickelt wird“ (UNESCO 1994; Herv. durch Verf.).

Aber nicht nur in den Schlüsseldokumenten des Menschenrechtsdiskurses findet man jene Referenzen auf eine ‚inklusive Gesellschaft‘, sondern auch in bildungspolitischen Kampagnen und Programmatiken. Für die Ebene der Bildungspolitik kann exemplarisch Nordrhein-Westfalen angeführt werden: Im Jahr 2012 wurde von der rot-grünen Landesregierung ein Aktionsplan mit dem Titel „Eine Gesellschaft für alle“ veröffentlicht (vgl. MAIS NRW 2012). Die Gesellschaftsreferenz wird hier nicht nur im Titel bereits hervorgehoben, sondern durchgehend als Metaziel pädagogischer Maßnahmen markiert. Auf nationaler Ebene kann exemplarisch der vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales herausgegebene Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention angeführt werden; er trägt ebenfalls die Gesellschaftsreferenz im Titel: „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ (BMAS 2011). Dieser im Jahr 2016 erneuerte Aktionsplan zeichnet Inklusion als „eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe [aus], zu der alle gesellschaftlichen Gruppen ihren Beitrag leisten müssen“ (BMAS 2016, S. 237).

Obwohl die Verweise auf eine inklusive Gesellschaft im Diskurs sehr präsent sind, lassen sich kaum inklusionspädagogische Arbeiten finden, die sich explizit mit der Beschreibung und Theoretisierung der Gesellschaftsreferenz befassen. Deshalb spricht Geldner von der „Gesellschaftsvergessenheit der inklusionspädagogischen Debatten“ (Geldner 2020, S. 158). Die ‚inklusive Gesellschaft‘ kann in Anlehnung an Speck (2011) als *Phantombegriff* bezeichnet werden, weil er sich einer inhaltlichen Bestimmung weitgehend entzieht. In den folgenden Reflexionen soll ein Schlaglicht auf diesen „blinden Fleck“ des Inklusionsdiskurses geworfen und nach der *Gesellschaft der Inklusionspädagogik* gefragt werden, d.h. nach der Gesellschaftskonzeption, die in der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung explizit entfaltet oder implizit vorausgesetzt wird. Von besonderem Interesse ist das Verhältnis zwischen der *bestehenden* Gesellschaftsform und der normativ postulierten *künftigen* ‚inklusive Gesellschaft‘. Inklusion steht von ihrem eigenen Anspruch her immer im Kontext sozialer Transformation, da nicht bezweifelt wird, dass die bestehenden Gesellschaftsstrukturen maßgeblich auf Differenzlogiken und „selektive Mechanismen“ (Dreher 2018, S. 370) basieren und damit konträr zu den inklusionspädagogischen Vorstellungen stehen. Es geht stets darum, „Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft“ (Dorrance/Dannenbeck 2013) zu reflektieren. Wenn in den folgenden Überlegungen von Inklusion gesprochen wird, ist stets der „weite“ Inklusionsbegriff gemeint. Während der „enge“ Inklusionsbegriff sich in der Tradition der Integrationspädagogik auf die Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung bzw. einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf bezieht, geht es im „weiten“ Begriff um *alle* Heterogenitätsmerkmale von Menschen, wie z.B. Geschlecht, Religion, Sprache oder soziales Milieu (vgl. II).

Die Analyse der inklusionspädagogischen Gesellschaftsreferenz erfolgt aus der Perspektive der Systemtheorie Niklas Luhmanns (unter Einbezug ihrer

SALZBURGER SYMPOSION I

Ines M. Breinbauer

Orte des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Jörg Ruhloff (?)¹

I

Die Suche nach Orten – ein sinnvolles (= zu Erkenntnisgewinn führendes) Unternehmen?

Jörg Ruhloff muss man den Älteren unter den Anwesenden nicht vorstellen. Er war viele Jahre lang primus oder primus inter pares dieses Symposiums, Leitfigur und für viele ein Grund zur Teilnahme. So schmerzlich wir ihn in dieser Runde vermissen, so angemessen ist es, an seine Leistungen für die wissenschaftliche Pädagogik zu erinnern. Als mich Andreas Dörpinghaus (noch vor Carsten Büniger) vor zwei Jahren eingeladen hat „etwas zu Ruhloff zu sagen, kenntnisreich, klug und würdigend“, hat er die Erwartung geäußert, ich könnte „seine prinzipienwissenschaftlichen Wurzeln, seine Verbundenheit mit Heitger, seine biografische Emanzipation zum problematischen Vernunftgebrauch sowie die vielen skeptischen Einsätze“ umfassend würdigen. Eine so umfassende Würdigung schien ihm auch deshalb wichtig, weil, so Dörpinghaus, in Salzburg mittlerweile auch viele junge Kolleg*innen seien, die von Jörg Ruhloff gar keine lebendige Kenntnis hätten. Was ich erzähle, ist also für manche eine vertraute Erinnerung, für manch andere vielleicht doch anregend und neu.

Ich zitiere diese umfassenden Erwartungen, – weil ich ihnen *nicht* entsprechen kann. Ich nehme nur das auf, was Dörpinghaus „biografische Emanzipation zum problematischen Vernunftgebrauch“ nennt. Und ich nehme mit meiner Fragestellung nach „Orten des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Jörg Ruhloff“ die im Titel des Symposiums („Zum Ort pädagogischer Skepsis“) nahe gelegte Perspektive auf. Das Fragezeichen im Titel allerdings soll die Aufmerksamkeit dafür wach halten, dass es durchaus fraglich ist, ob Jörg Ruhloff eine Freude damit hätte, seine Arbeit diesem Gesichtspunkt unterworfen zu sehen. Das Fragezeichen im Titel gilt aber auch der Wendung vom problematisierenden Vernunftgebrauch. Liege ich überhaupt richtig mit der Annahme, dass dies der für ihn charakteristische Zugang ist, während die Rede vom transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz² eher bei Wolfgang Fischer (z.B. 1989, der

1 Der Vortragsstil wird beibehalten.

2 Einsatz als Einstieg in etwas sich schon Vollziehendes.

sogen. „Unterwegs-Band“) bzw. bei Jörg Ruhloff (nur) in hinführenden (z.B. Ruhloff 2003) oder resümierenden (z.B. Ruhloff 1999) Darstellungen anzutreffen ist? Und wie ist der Stellenwert der Widerstreits-Thematik einzuschätzen, die Ruhloff offensichtlich ab den 1990er Jahren so beschäftigt hat, dass er im Widerstreit sogar „eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik“ (Ruhloff 1993a) vermutet hat? Für einen kontingenzbewussten Autor eine überraschende Formulierung, die sich dem Verdacht der Rückkehr zu Prinzipien aussetzt. Tatsächlich wird diese „Konstante“ an bestimmten historischen Orten aufgewiesen; dazu kommen wir noch. In einigen Beiträgen treten die Thematik des Widerstreits und der Postmoderne auch im gleichen Atemzug mit dem problematischen Vernunftgebrauch auf (vgl. Ruhloff 1993b, 1993c).

Mein Vortrag nimmt also den Weg, diese beiden Unsicherheiten aufzuarbeiten, d.h. zuerst meiner Erinnerung an Ruhloffs Reserviertheit gegenüber der Idee einer möglichen pädagogischen Topologie nachzugehen, und dann der möglichen Abgrenzung von Skepsis, Widerstreit und problematisierendem Vernunftgebrauch. In der Folge werden charakteristische Orte des Einsatzes des problematisierenden Vernunftgebrauchs aufgesucht. Die Frage nach dem „Nutzen“ einer solchen Themenstellung begleitet meine Arbeit. Zweifelsfrei besteht er darin, dass an zentrale Argumentationsgänge und Einsichten von Jörg Ruhloff wieder erinnert wird. Im besten Falle lässt sich abschließend Genaueres und Charakteristisches über die Örtlichkeiten des problematisierenden Vernunftgebrauchs sagen. Man sollte allerdings auch nicht auf die Frage vergessen, ob nicht hinter den positiv aufzuweisenden Orten auch prekäre (opake) Orte aufzufinden sind. Wolfgang Fischer sagt schon im *Unterwegs-Band* (1989, S. 35), dass sich Skepsis „an das historisch und aktuell Gegebene, das als pädagogisch oder pädagogisch relevant Ausgewiesene (hält), um es [...] aus seinen ans Licht des Wissens zu bringenden Prämissen zu verstehen und um es an ihnen immanent zu kritisieren“. Das bedeutet zugleich, dass sich Skepsis und Kritik auf das Feld des zu Kritisierenden begeben müssen, wie es z.B. Ruhloff in seinem *Ungelösten Normproblem* (1979) unnachahmlich vorexerziert hat. Dann aber kann man weiterfragen, „wo die die Kritik konstituierende Differenz ihren Ort hat“, wenn der Kritiker sich wirklich ganz auf das Feld des Kritikablen begibt, wie Nehles (1994, S. 134) im Diskussionsbericht zum Colloquium Paedagogicum festhält. Käte Meyer-Drawe hat vor Jahren mit dieser Frage zu bedenken gegeben, dass in der hermeneutischen Askese und Sorgfalt des Herausarbeitens der Argumente die Gefahr liegt, sich anstecken zu lassen und als Kritik nicht mehr aus den Verstrickungen mit dem Gegenstand herauszukommen. Ihre Frage war: Wie können aus der Immanenz des Wissensfeldes die nicht bedachten Prämissen auffallen (vgl. Meyer-Drawe 1994, S. 73f.)^{3?}!

3 In ähnlicher Weise hat Klaus Schaller (1988) in der Festschrift zum 61. Geburtstag von Wolfgang Fischer die Frage gestellt, ob nicht der „Primat der Vernunft“ selber ein Indiz metaphysischer Reste ist.

SALZBURGER SYMPOSIUM II

Martina Lütke-Harmann

Kritik als Kunstkritik – Fluchtlinien ästhetischer Bildung

Im Mittelpunkt des Denkens von Jörg Ruhloff steht die Frage nach dem Verhältnis des Subjekts zum Wissen oder – wie es für einen Vertreter der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik erwartbar ist – zum Nicht-Wissen. Die folgenden Ausführungen schließen an diese Fragestellung an. Jedoch verschieben sie den Akzent, insofern die Frage nach der Begründbarkeit des (pädagogischen) Wissens im Feld der Ästhetik bearbeitet wird.

Am Ausgangspunkt dieser Bemühung steht der 1976 von Jörg Ruhloff und Wolfgang Fischer herausgegebene Sammelband „Das Ende der Kunsterziehung“. Die Auswahl ist begründungspflichtig. Kommt dieser Publikation im Werk von Ruhloff doch nur ein peripherer, fast beiläufig-experimenteller Status zu. Weder dokumentiert sie die Entwicklung der skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, noch hat die Aufsatzsammlung zur Zeit ihres Erscheinens eine nennenswerte Debatte in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hervorgerufen. Im Unterschied zu dem nur wenige Jahre später aufkommenden Boom ästhetischer Bildung, wie er maßgeblich mit den Namen Klaus Mollenhauer, Konrad Wünsche, Michael Parmentier und Käte Meyer-Drawe verbunden ist, unternehmen Ruhloff und Fischer auch nicht den Versuch, theoretische Problemstellungen, wie sie im Kontext der sozialwissenschaftlichen Wende in den 1960er Jahren virulent wurden, durch die Berührung mit den Phänomenen der Kunst zu korrigieren.¹ Hatte Mollenhauer in der Kunst ein Medium erkannt, um jenseits positivistisch verengter Erkenntnisperspektiven einen neuen Zugang zu Sinnlichkeit und Geschichte zu eröffnen, geht es Ruhloff und Fischer darum, die skeptisch-transzendental-kritische Methode im vollen Bewusstsein ihrer analytischen Kraft auf die Phänomene der Kunst anzuwenden. Und noch in einem anderen Aspekt unterscheidet sich die Arbeit Ruhloffs und Fischers von den maßgeblichen Schriften zur ästhetischen Bildung: Statt die klassischen Werke der Kunstgeschichte im Hinblick auf pädagogisch relevante Fragestellungen zu erkunden, widmen sie sich den ästhetischen Objekten der damaligen

1 Wegweisend für die (Wieder)Entdeckung der Kunst und der Ästhetik in der Erziehungswissenschaft sind Klaus Mollenhauers Schriften „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) und „Umwege“ (1986), in denen die kritische Perspektive auf die Szientifizierung der Pädagogik nach 1945 in die Suche nach Medien und Formen erziehungswissenschaftlichen Denkens jenseits des eingeschliffenen Kanons mündet.

Gegenwart.² In den 1960er und 1970er Jahren, so lautet ihre Diagnose, findet ein tiefgreifender Wandel der Kunst statt. Dieser Wandel führe nicht nur den klassischen Werkbegriff, sondern das gesamte begriffliche Instrumentarium moderner Ästhetik in eine Krise. Dies hat in der Sichtweise Ruhloffs und Fischers grundlegende Konsequenzen für die Möglichkeit ästhetischer Erziehung und Bildung. Ihre Rede vom „Ende der Kunsterziehung“ und die kritische Auseinandersetzung mit den neuen Konzepten „visueller Bildung“ legen hiervon Zeugnis ab.

Ruhloffs und Fischers Auseinandersetzung mit der Kunst der späten sechziger und frühen siebziger Jahre ist, so meine Annahme, zu Unrecht vergessen worden. Sie zeugt nicht nur von einer entwickelten Sensibilität für den Wandel der Kunst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, sondern liefert außerdem wichtige Erkenntnisse, die mit Blick auf die heutigen Debatten weiterzuführen sind. Dabei folge ich Ruhloff und Fischer in der Annahme, dass die Entgrenzung der zeitgenössischen Kunst als Ausdruck eines Bruchs mit zentralen Grundannahmen der klassischen und romantischen Ästhetik zu verstehen ist. Im Unterschied zu Fischer und Ruhloff gehe ich jedoch nicht davon aus, dass die maßgeblichen Werke der Zeit einen vor-ästhetischen Subjektivismus vorbereiten, der den Autonomieanspruch moderner Kunst vollständig unterwandert und daher auch keine „skeptisch-kritische Aufgabe in der *intentione recta*“ abgebe (Ruhloff 1976b, S. 71). Zwar wenden sich die ästhetischen Objekte der 1960er und 1970er Jahre offensiv gegen den Werkbegriff moderner Kunst. Dies bedeutet aber nicht, diesen Gedanken hat Juliane Rebentisch in ihrer 2003 erschienenen Schrift zur „Ästhetik der Installation“ überzeugend dargelegt, dass die mit ihr verbundenen Sinngebungsprozesse ins Subjektiv-Beliebige entgleiten. Ganz im Gegenteil: Die Kunst nach 1960 konfrontiert die Begriffe der modernen Ästhetik mit einer Dialektik des Entzugs. So gesehen wäre – dies wird zu zeigen sein – die Entwicklung der zeitgenössischen Kunst auch nicht mit dem „Ende der Kunst“ (Fischer 1976c, S. 48) gleichzusetzen. Statt die Kritikfähigkeit und die Autonomie der Kunst nach 1960 zu negieren, geht es im Folgenden darum, einen Formwandel erkennbar zu machen, in dem die Kunst selbst kritisch wird und zwar nicht nur in Hinblick auf die Möglichkeiten begrifflicher bzw. diskursiver Erkenntnis, sondern in sich selbst. Kunst ist so gesehen nicht etwas, an dem die philosophische Kritik nachträglich vollzogen wird, sondern Kunst wird selbst zum Vollzugsmedium, in dem Kritik sich darstellend reflektiert (vgl. Mersch 2000). Die Verortung der Kritik in der

- 2 Betrachtet man die Debatte der ästhetischen Bildung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts fällt auf, dass die zentralen Arbeiten auf die Analyse von Werken der klassischen Kunstgeschichte gerichtet sind. Zum Gegenstand der Analyse werden etwa: die Selbstbildnisse Rembrandts (Mollenhauer 1983 und 1986), Philipp Otto Runge's „Die kleine Perthes“ (Wünsche 1993) oder Jean Siméon Chardins „L'enfant au totot“ (Parmentier 1993). Ziel der – nicht selten anthropologisch ausgerichteten – Studien ist es, die übergreifenden Strukturen von Bildungs- und Erziehungsprozessen zum Gegenstand der Forschung zu machen.