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-transzendentalkritischen 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-transzendentalkritischen 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-transzendentalkritische 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.

https://doi.org/10.3224/paek.v35i2.05 Pädagogische Korrespondenz, Heft 65 | 2022, S. 89 – 112

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 intentio 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 Runges „Die kleine Perthes" (Wünsche 1993) oder Jean Siméon Chardins „L'enfant au toton" (Parmentier 1993). Ziel der – nicht selten anthropologisch ausgerichteten – Studien ist es, die übergreifenden Strukturen von Bildungs- und Erziehungsprozessen zum Gegenstand der Forschung zu machen.