

Jonathan Drews

**Ästhetische Rationalität
als kunstpädagogisches Paradigma
bei Gunter Otto**



Kontext Kunstpädagogik Band 49

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Jonathan Drews

**Ästhetische Rationalität
als kunstpädagogisches Paradigma
bei Gunter Otto**

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-149-1

eISBN 978-3-86736-685-4

Druck: docupoint, Barleben

Zum Cover: Mit dem Buch »Auslegen« hat Gunter Otto 1987 einen in der Kunstpädagogik viel beachteten Band vorgelegt, der seine kunstpädagogische Theoriebildung mit konkreten Themen und Aufgaben des Kunstunterrichts belegte und an diesem Material diskutierte. Das Covermotiv dieses Bandes hier greift bewusst als Zitat auf das weiße Rechteck der Publikation »Auslegen« zurück.

© kopaed 2018

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Vorwort des Autors

Bei der vorliegenden Arbeit wurde versucht, eine möglichst objektive Darstellung des Sachverhalts zu erarbeiten. Wie jede Arbeit mit wissenschaftlichem Anspruch greift auch diese auf verschiedene Quellen zurück, die selbst durch die Entstehungsbedingungen in Form und Inhalt mitbestimmt sind.

Hierbei sollte vermieden werden, die Arbeit zu einem politischen oder moralischen Statement werden zu lassen.

Es bleibt an dieser Stelle Personen zu danken, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben. Zunächst Prof. Dr. Johannes Kirschenmann, dem Doktorvater. Er sorgte in vielerlei Hinsicht für die Bedingung der Möglichkeit des Vorhabens der vorliegenden Arbeit.

Weiterhin danke ich sehr den Mitgliedern der Familie Otto: Zunächst Cornelia Schiemann und Julia Rogge, den beiden Töchtern von Gunter Otto. Insbesondere Cornelia Schiemanns Vertrauen in die Arbeit des Verfassers war hierbei von besonderer Bedeutung, nicht zuletzt, da sie große Teile des Nachlasses von Gunter Otto betreut. Eben solches gilt in gleichem Maße für Dr. Britta Eichenberg, die in größtmöglicher Weise den Zugang zu weiteren Teilen von Gunter Ottos Nachlass ermöglicht hat und die eine treue Begleiterin der langwierigen Rechercharbeiten war. Dies hat sie stets auch in Abstimmung mit der Witwe Gert Ottos, Dr. Ursula Baltz-Otto getan, die ebenso in die Verantwortung für den Umgang mit Gunter Ottos Nachlass einbezogen war.

Nicht zuletzt möchte ich Almut danken, die, wie keine Andere, die tägliche Arbeit unterstützend begleitet hat. Weiterhin bleibt meinen Eltern zu danken.

Wolfgang Legler: Vorwort

Dieses Buch resümiert eine mehrjährige Forschungsarbeit von Jonathan Drews zur Genese und zum Verständnis des kunstpädagogischen Denkens von Gunter Otto (1927-1999), der wie kein anderer den fachdidaktischen Diskurs im deutschsprachigen Raum in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beherrscht hat. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Ottos zentralem Postulat einer »ästhetischen Rationalität«, die als komplementäres Moment zur wissenschaftlichen Rationalität ein unverzichtbarer Bestandteil (nicht nur) schulischer Lern- und Bildungsprozesse sein sollte und eine unverminderte Aktualität besitzt.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist eine detaillierte Darstellung von Kindheit, Jugend und ›kunstpädagogischer Sozialisation‹ Ottos im Nationalsozialismus und der vielfach belegbare Nachweis, dass das entscheidende Motiv für sein konsequentes Eintreten für einen unverkürzten Vernunftgebrauch und eine Kultur des demokratischen Miteinander gerade aus der kritischen und oft schmerzlichen Auseinandersetzung mit den Prägungen dieser Zeit erwächst. Denn Otto stand ja nicht nur zwölf Jahre lang unter dem Einfluss der Schulen der NS-Zeit, er war auch Mitglied bei der Hitlerjugend, wurde bei den Bombenangriffen auf Berlin als Flakhelfer eingesetzt, war beim Reichsarbeitsdienst und am Ende auch noch Soldat bei der Wehrmacht.

Als der Krieg vorbei ist, beginnt Gunter Otto schon im Wintersemester 1945/46 ein Studium an der »Hochschule für Kunst- und Handwerkerziehung« in der Grunewaldstraße, deren Wiederaufbau und Leitung Georg Tappert im Juni 1945 übernommen hatte. Tappert, der schon 1910 die »Neue Sezession Berlin« gegründet hatte, die sich die Durchsetzung der Moderne in Deutschland auf ihre Fahnen geschrieben hatte, der 1920 zur »Novembergruppe« gehörte, mit der u.a. Klee und Kandinsky ausstellten und der später von den Nazis als Hochschullehrer entlassen wurde, wird auch Ottos Lehrer. Erst hier erfährt er etwas über die von den Nazis als »entartet« diskreditierte Moderne, an der er sich nach dem schon 1949 abgeschlossenen Studium dann auch mehr und mehr in seiner eigenen künstlerischen Arbeit orientiert. Auch in der Schulentwicklung dominieren in Berlin mittlerweile die Reformer und als Otto 1956 für das Lehrgebiet Didaktik der Kunst- und Werkerziehung an die Pädagogische Hochschule Berlin berufen wird, gehört er zum Kreis der Mitarbeiter von Paul Heimann, der in Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der mit ihr korrespondierenden bildungstheoretischen Didaktik, die in der NS-Zeit eine wenig rühmliche Rolle zwischen Anpassung und Ohnmacht gespielt hatten, alle die Planung und Durchführung von Unterricht betreffenden Erscheinungen und Bedingungen einer rationalen, (erfahrungs-)wissenschaftlich begründeten Kontrolle unterwerfen möchte. Heimanns Strukturanalyse des Unterrichts wird Otto 1964 mit einer »Strukturanalyse der Gegenwartskunst« verbinden und aus diesem Zusammenhang in seinem ersten Buch »Kunst als Prozess im Unterricht« zum ersten Mal in der Geschichte der Kunstpädagogik eine auch allgemeindidaktisch begründete und damit im weitesten Sinne erziehungswissenschaftlich orientierte Fachdidaktik entwickeln.

Von Anfang an gilt Ottos Interesse aber nicht nur der Überwindung der irrationalen Motive und ideologischen Strömungen, die schon lange vor der NS-Zeit in der Kunst-

ziehung virulent waren und mit veränderten Begründungen auch noch in den 50er und 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts eine große Rolle spielten. Über den Friedrich-Verlag, in dem schon die von Otto mitbegründete und über Jahrzehnte inhaltlich prägend mitgestaltete Zeitschrift »Kunst+Unterricht« erscheint, initiiert er die Gründung weiterer fachdidaktischer Zeitschriften und berät den Verleger bei der personellen Besetzung der Redaktionen im Sinne einer »rational« orientierten Didaktik. Sein Engagement gilt aber auch der Modernisierung der Lehrpläne, an der er in mehreren Bundesländern federführend mitarbeitet und er kümmert sich um fächerübergreifende schul- und hochschulpolitische Belange, die er z.T. mit erheblichem Zeitaufwand (z.B. als Vizepräsident der Hamburger Universität, an die er 1971 berufen wird) in seinem Sinne mitzugestalten sucht. Jonathan Drews hat also sicherlich Recht, wenn er in Gunter Otto einen Vertreter der sogenannten »Flakhelfergeneration« sieht, der geradezu paradigmatisch für deren wesentlichen Beitrag für die geistige Erneuerung und einen demokratischen Wiederaufbau der Bundesrepublik Deutschland steht.

Wie wichtig dieser Beitrag war, wird uns heute auch in Europa vor dem Hintergrund wieder erstarkender nationalistischer Bestrebungen und fundamentalistischer Ideologien samt ihrer Versuche, ihren Einfluss auch in Bildungseinrichtungen und Lehrplänen gegen alle Bemühungen um Versachlichung und wissenschaftliche Vernunft stärker zur Geltung zu bringen, schmerzlich bewusst. Schon deshalb ist dieses Buch ein wichtiges Buch.

Es gehört zu den besonderen Forschungsleistungen von Jonathan Drews, dass er für seine ausführliche Darstellung und Analyse von Ottos Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus in penibler Recherche zahlreiche bislang unbekannte persönliche Unterlagen und Dokumente (darunter auch sämtliche noch verfügbare Kinder- und Jugendzeichnungen Gunter Ottos) zugänglich gemacht und ausgewertet hat. Seine durch das Studium aller maßgeblichen Originaltexte fundierte außerordentlich differenzierte Charakterisierung der Grundzüge und Positionen der NS-Kunsterziehung im 3. Kapitel macht in Verbindung mit der NS-Kunstpolitik und den bildungspolitischen Orientierungen der NSDAP deren besondere Relevanz für eine emotionale und affektive Stützung und Stabilisierung der NS-Ideologie deutlich und fließt im 4. Kapitel in eine inhaltliche Auseinandersetzung mit einzelnen Jugendzeichnungen Ottos ein. Die Äußerung von Vermutungen darüber, in welcher Hinsicht sie als »typische« Ergebnisse der NS-Kunsterziehung angesehen werden können oder wo eventuell auch Abweichungen vom »Kanon« der NS-Kunsterziehung erkennbar werden, gehört naturgemäß zu den sensibelsten Bereichen der Untersuchung.

Dass ich die Einschätzungen von Jonathan Drews, obwohl sie stets sorgfältig abwägend erfolgen und keine moralischen Bewertungen enthalten, hier nicht immer restlos teilen kann, liegt vermutlich daran, dass ich Otto ziemlich gut kannte und gerne mochte und mir eine wie auch immer geartete »Beeinflussung« durch die NS-Ideologie auf dieser Grundlage einfach nicht vorstellen kann. Meine Generation, deren Eltern und Lehrer ihre eigene Rolle in der NS-Zeit gerne beschönigten, hat ihre Zweifel daran ebenso gerne verdrängt, weil uns die Vorstellung, dass Menschen, die uns nahestanden, aktiv oder auch nur unterstützend an den Verbrechen dieser Zeit beteiligt sein könnten, zu unerträglich erschien. Die Jugendrevolte Ende der 1960er Jahre war dann ganz wesentlich auch der Versuch, diesen Konflikt

aufzuarbeiten und das Verdrängte endlich zu benennen. Bei Gunter Otto, der am Ende des Krieges erst 18 Jahre alt war, liegen die Dinge sicherlich anders, aber das demokratische Engagement der »Flakhelfergeneration« und ihr oft leidenschaftliches Eintreten für eine geistige Erneuerung ist sicherlich ebenfalls ganz wesentlich ein Ausdruck des Bemühens mit den Konflikten und Ambivalenzen in der eigenen Biografie fertig zu werden.

Jedenfalls wird die Auseinandersetzung mit seiner Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus für Gunter Otto zu einem Lebensthema und zum prägenden Motiv für seine pädagogische und fachdidaktische Orientierung. Um diese Entwicklung nachzuzeichnen thematisiert Jonathan Drews in seinem 5. Kapitel zunächst Ottos direkte Beschäftigung mit den Ursprüngen, der Entwicklung und den Nachwirkungen von NS-Erziehung und NS-Kunsterziehung. Da der Schwerpunkt auf dem Buch »Auslegen« liegt, das Gunter Otto 1987 zusammen mit seiner damaligen Ehefrau Maria vorlegt, beginnt das Kapitel mit einer Rückschau auf die einschlägigen Schriften zum Thema vor 1987. Hier wird gezeigt, wie Otto schon 1969 eine Traditionslinie »rationaler« und »irrationaler« Strömungen in der Kunstpädagogik, die im ausgehenden 19. Jahrhundert mit Alfred Lichtwark und Julius Langbehn beginnt und in den 60er-Jahren in die Auseinandersetzungen zwischen einem auf nachvollziehbar Lehrbares bezogenen Kunstunterricht und einer »musisch« orientierten Kunsterziehung mündet. Dazwischen liegt die »musische Nationalerziehung« der NS-Zeit.

Während Otto hier, nicht zuletzt, um seine eigene Position, die er 1964 in »Kunst als Prozess im Unterricht« entwickelt hatte, zu stützen, oft mit antagonistischen Zuspitzungen argumentiert, gewinnt die Auseinandersetzung mit »Auslegen« auch konzeptionell ein neues Profil und inhaltliche Tiefe. Differenziert und präzise zeichnet Drews Ottos Verständnis von »Auslegen« über die Strukturbegriffe Percept, Konzept und Allocation nach, skizziert bezugswissenschaftliche Zugänge und verdeutlicht den emanzipatorischen und demokratischen Impetus des Konzepts. Als Anwendungsbeispiel, das gleichermaßen Praxisfähigkeit und Stoßrichtung von »Auslegen« erweisen soll, werden Texte zu NS-Kunst und Modefotografie und ein Projektbericht über das Modellieren von Köpfen mit Strafgefangenen herangezogen. In diesem Zusammenhang wird erstmalig auch der Begriff der »ästhetischen Rationalität« eingeführt, dessen Herkunft und zentrale Rolle für die Legitimation von Kunstunterricht ein weiterer Focus differenzierter Forschungsarbeit des Autors und Inhalt der drei nachfolgenden Kapitel ist.

Es wird zunächst das Feld abgesteckt und auch unter methodologischen Gesichtspunkten danach gefragt, aus welchen bezugsdisziplinären Quellen Otto sein Verständnis »ästhetischer Rationalität« als zentrales kunstpädagogisches Paradigma ableitet und wie er sich deren Inhalt aneignet. Drews' Feststellung, dass diese Aneignung selektiv erfolgt, erscheint zunächst wenig verwunderlich, weil sich fachdidaktisches Nachdenken ja in der Regel auf pädagogisches Handeln bezieht, das in seiner Komplexität immer unser »theoretisches« Wissen übersteigt. Denn dieses Wissen stammt ja aus unterschiedlichen fachlichen Kontexten, die in der Regel zumindest die zugeordnete Fachwissenschaft und erziehungswissenschaftlich-didaktische Überlegungen umfassen. Jede dabei herangezogene wissenschaftliche Bezugsdisziplin ist dabei verständlicherweise immer nur in Teilaspekten für die Begründung einer didaktischen

Entscheidung relevant. Deshalb ist das »Kerngeschäft« der Fachdidaktik, die Begründung didaktischer Entscheidungen, von der »Stoffauswahl« bis zu den Detailfragen von methodischer Struktur, Medieneinsatz, innerer Differenzierung oder Ergebnisüberprüfung eigentlich gar nicht anders als über »eklektizistisch aufgebaute Argumentationsstrukturen« (Drews) denkbar. Dabei ist freilich immer darauf zu achten, dass sich die zu Legitimationszwecken herangezogenen Argumente nicht im Widerspruch zum Gesamtzusammenhang der jeweils zugeordneten Theorien oder bezugswissenschaftlichen Aussagesysteme befinden. Deshalb ist die vorgenommene Untersuchung der Angemessenheit von Ottos Begründung des kunstpädagogischen Paradigmas einer »ästhetischen Rationalität« über seine Auseinandersetzung mit der »Aesthetica« Baumgartens (1750) und Kants »Kritik der Urteilskraft« (1790), die er primär vermittelt über Paetzolds »Ästhetik des deutschen Idealismus« (1983) führt, im Blick auf den wissenschaftlichen Anspruch des fachdidaktischen Diskurses ein notwendiger weiterer Schritt in Drews Untersuchung. Hierbei wird entscheidend, dass Drews die besondere Auswahl bei Ottos selektivem Vorgehen nachzeichnet und hierbei, über die Analyse des Aufgenommenen und Ausgelassenen, die Interessen Ottos bei der selektiven Auswahl verdeutlichen kann.

Die Gründlichkeit der Analyse verlangt dem Leser dabei ein wenig Geduld ab. Das hängt neben der Komplexität des Inhalts und seiner philosophiegeschichtlichen Ableitungen in meinen Augen auch damit zusammen, dass Drews die Angemessenheit der Rezeption Baumgartens und Kants bei Otto nicht an den Primärquellen, sondern verständlicherweise vorzüglich am Bezugspunkt von Paetzolds Interpretation überprüft, die ja auch für Otto die maßgebliche Quelle darstellte. Das erhöht die angedeutete Komplexität der Darstellung, weil Paetzolds Verständnis ästhetischer Rationalität durch sein erkenntnisleitendes Interesse an den spezifischen Erkenntnisleistungen der Kunst und deren in einer besonderen Veranlagung des Künstlers liegenden Voraussetzungen (Geniebegriff) bestimmt wird, weil ihn die gesellschaftlichen Wirkungen und eine i.w.S. »politische« Perspektive interessieren, die er kunsttheoretisch zu fundieren sucht. Otto hingegen interessieren solche kunsttheoretischen Begründungen wenig, weil es ihm um Lern- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen geht, für die das Auslegen von und in Bildern eine unverzichtbare Dimension ihres Verstehens der sie umgebenden Wirklichkeit bedeutet, und der das schulische Lernen dominierenden szientifischen Rationalität ein ästhetisches »analogon rationis« (Baumgarten) als notwendige Ergänzung für ein unverkürztes Verständnis von Vernunft zur Seite stellt.

Dabei vermeidet Otto jede Festlegung auf bestimmte qualitative Standards, denn jede (kunsttheoretische) Aussage darüber, was ein Kunstwerk ausmache, beinhaltet ja die Gefahr einer Ausgrenzung von Arbeiten, die solchen Standards nicht entsprechen und dann im schlimmsten Fall als »entartet« diskreditiert werden können. Und die Rede von »Kinderkunst« oder dem »Genius im Kinde« ist Otto schon deshalb suspekt, weil sie in fachdidaktischer Selbstgenügsamkeit das kindliche Schaffen mythologisiert und gerade dadurch die oft mühsamen Zugänge zu den in Kunstwerken vergegenständlichten Erfahrungs- und Erkenntnispotentialen verstellt.

Das wird bei Jonathan Drews in seiner sorgfältigen Analyse der selektiven Aneignung der Paetzoldschen Baumgarten- und Kantrezeption gut herausgearbeitet.

Wenn hierbei direkt auf die Quellen Baumgartens und Kants Bezug genommen wird, ergibt sich folgende Darstellung von Ottos Bezügen: Baumgarten selbst unterscheidet die Ästhetik als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis (*scientia cognitionis sensitivae*) als »natürliche Ästhetik« von der »Ästhetik als Kunstlehre«, was eine Separierung »erkenntnistheoretischer« und »kunsttheoretischer« Argumente erleichtert. Und Kants entscheidende Einsicht, dass das ästhetische Urteil eben kein Erkenntnisurteil sei und sein »Bestimmungsgrund daher nicht anders als subjektiv sein kann« schließt von vornherein jeden Versuch aus, die Wirkungen einer ästhetischen Erfahrung oder, wie es bei Kant heißt die Unterscheidung, »ob etwas schön sei oder nicht«, an bestimmten »objektiven« Merkmalen oder Regeln festzumachen. Das schließt jeden normativen Kunstbegriff kategorisch aus. Zudem hätte Otto auch den mit großer Zurückhaltung rezipierten Zustand eines »freien Spiels« von sinnlichem und intellektuellem Vermögen in dem sich eine ästhetische Erfahrung äußert, schon in Schillers Kant-Rezeption von jedem Verdacht hedonistischer Oberflächlichkeit befreit finden können. Denn wo »Offenheit des Sinnes mit Energie des Verstandes zusammentreffen« und in einer produktiven Spannung verbunden werden, entsteht Freiheit und die Fähigkeit jenseits der einseitigen Nötigungen von Sinnlichkeit und Verstand Neues zu generieren.

Ich gestehe Jonathan Drews nicht nur gerne zu, dass es ihm in seiner detaillierten texthermeneutischen Analyse sehr gut gelingt, Motive und Intentionen der über Paetzold vermittelten Baumgarten- und Kant-Rezeption Ottos in allen Nuancen und relevanten Aspekten herauszuarbeiten. Sondern es gibt sicherlich auch gute wissenschaftliche Gründe, Ottos Grundlegung seines Verständnisses von ästhetischer Rationalität über die Orientierung an Inhalt und Aufbau der Arbeit von Heinz Paetzold zu rekonstruieren, anstatt sich direkt auf Baumgarten und Kant zu beziehen.

Weitere Analysen zeigen dann, wie Gunter Otto in der Nachfolge von »Auslegen« die in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeiteten kunstpädagogischen Perspektiven einer »ästhetischen Rationalität« in Sachanalysen und Unterrichtsentwürfen didaktisch »operationalisiert« und welche zentrale Rolle auch hier seine Erfahrungen im Nationalsozialismus und das daraus erwachsene Engagement für Rationalität und ein demokratisches Miteinander spielen. Ich habe diese Kapitel mit besonderem Vergnügen gelesen, weil sie wunderbare Belege dafür liefern, wie es Otto in seinen Texten gelingt, Form und Inhalt zur Übereinstimmung zu bringen, indem er seine Sprache selbst zum Mittel der ästhetischen Rationalität werden lässt und den Leser über sein Schreiben in die Bewegungen seines Denkens einbezieht. Drews brillante Analyse eines Texts zu Jürgen Brodwolf wird so zu einer exemplarischen Demonstration von Ottos Reflexionsverhalten im Prozess der Annäherung an ein Kunstwerk. Sein Text zur Olympiade 1936 als Thema für einen fächerübergreifenden Projektunterricht zeigt die Notwendigkeit von Methodenvielfalt und Mehrperspektivität in der Auseinandersetzung mit komplexen Inhalten, die in diesem Falle ohne den ästhetischen Lernbereich gar nicht angemessen thematisiert werden könnten. Insofern ist Ottos Text auch

ein fachpolitisches Statement für die Unverzichtbarkeit des Kunstunterrichts bzw. eines fächerübergreifend gedachten ästhetischen Lernbereichs.

In diesem Sinne stellt Drews dann auch Ottos demokratisches Erziehungsverständnis und den möglichen Beitrag der ästhetischen Erziehung für die Entwicklung von Gemeinsinn und interkulturellem Lernen in den Mittelpunkt. Hier geht es im Rückbezug auf Kants Überlegungen zur »subjektiven Allgemeinheit« des ästhetischen Urteils u.a. um die Möglichkeiten, im sprachlichen Austausch über ästhetische Erfahrungen Subjektivität erkennbar werden zu lassen und unterschiedliche Eindrücke und Gefühle im Austausch mit anderen wahrzunehmen und zu respektieren. Auch hier wird Ottos konsequentes Engagement für eine demokratische Erziehung im Plädoyer »für eine Kultur des ständigen kommunikativen Austauschs« und seine gemeinschaftsstiftende Bedeutung bei Drews nicht nur deutlicher als in irgendeiner anderen mir bekannten Veröffentlichung herausgearbeitet, sondern erneut auch in seiner lebensgeschichtlichen Bedeutung erkennbar.

Jonathan Drews stellt dann, verbunden mit der Frage nach den Möglichkeiten einer Aufwertung des ästhetischen Lernbereichs in der Schule, Ottos in der Mitte der 90er-Jahre geführte Kontroversen mit Kritikern wie Klaus Mollenhauer und Gert Selle in den Mittelpunkt. Er bemüht sich hier jeweils beiden Kontrahenten gerecht zu werden, was durchaus auch die Kritik an polemischen Zuspitzungen bei Otto einschließt. Besonders Selles ungerechtfertigte Vorbehalte werden mit Hinweis auf die in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeiteten Bezüge Ottos zu philosophischen Ästhetik souverän widerlegt. Dabei zeigt sich Drews als intelligenter Interpret der Position Ottos, die er auf diese Weise nicht nur erneut verdeutlicht, sondern auch weiterdenkt.

Die letzten Kapitel dienen der Ergebnissicherung und Zusammenfassung. Noch einmal werden die jeweiligen historischen Kontexte in ihrem Verhältnis zum Verständnis der von Ottos postulierten fachdidaktischen Perspektiven verdeutlicht und Spannungsmomente in seinen begrifflichen Festlegungen aufgezeigt. Manches bleibt im besten Sinne fragwürdig: »Diese Arbeit ist nicht abgeschlossen«, heißt es deshalb am Ende. »Ottos Werk, das zentral in der Kunstpädagogik des Zwanzigsten Jahrhunderts steht, bietet immer wieder Anlass und Perspektiven, die Entwicklungen der Kunstpädagogik im Zwanzigsten Jahrhundert insgesamt zu befragen« (Drews). Dem ist zwar nichts hinzuzufügen, aber, wo es um den wichtigen Impuls und das hohe Ethos Ottos geht, ästhetische, szientifische und praktische Vernunft immer wieder neu in ihrem Zusammenhang zu denken, nicht nur, um problematischen Verabsolutierungen oder Limitierungen entgegenzuarbeiten, sondern auch, um beim Lernen wie im Leben einem unverkürzten Blick auf die Wirklichkeit und einer Kultur eines menschenwürdigen demokratischen Miteinander zur Geltung zu verhelfen, würde ich die Beschränkung auf das Zwanzigste Jahrhundert sehr gerne weglassen. Das vorliegende Buch, denke ich, liefert dafür die besten Argumente.

Inhalt

Vorwort des Autors	5
Wolfgang Legler: Vorwort	7
1 Einleitung.....	23
1.1 Der Begriff »Ideologie« nach Peter Tepe	30
2 Ottos Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus: Erziehung zum Typus? ...	33
2.1 Eckdaten zu Ottos Biografie	33
2.2 Vorwort zum biografischen Abschnitt der Arbeit.....	35
2.2.1 Erste Annäherung an Ottos biografische Textzeugnisse.....	36
2.3 Darstellung und Kommentar der biografischen Textzeugnisse gemäß thematischer Ordnung.....	38
2.3.1 Milieueindruck.....	38
2.3.1.1 Einleitender Exkurs: Erziehungstrend Familiarisierung (nach Heidi Rosenbaum)	38
2.3.1.2 Familie: Die Großväter, die Verteilung der Elternrollen und die materielle Versorgungslage in der Familie	42
2.3.1.3 Die Wohnverhältnisse der Familie	47
2.3.1.4 Bildungsaspiration und »Preußische Erziehung«	48
2.3.1.5 Ferien und Freizeitgestaltung	52
2.3.1.6 Die geringe Bedeutung der christlichen Religion in der Familie Otto	53
2.3.1.7 Die kleinbürgerliche Milieuzugehörigkeit und die politische Haltung des Elternhauses der Familie Otto	56
2.3.2 Schulische Erziehung und Erziehung in den NS-Erziehungsorganisationen	60
2.3.2.1 Einleitender Exkurs: Erziehungstrends des zwanzigsten Jahrhunderts. Sakralisierung, Scholarisierung, Kindheitsmoratorium, Verhäuslichung und Individualisierung (nach Heidi Rosenbaum)	60
2.3.2.2 Einschulung: Volksschule, Fräulein Else Gohl und Krankheitszeit.....	66
2.3.2.3 Die Zeit an der Langemarck-Oberschule für Jungen	69
2.3.2.4 Exkurs: Hitler-Jugend – Attraktivität und weltanschauliche Schulung.....	74
2.3.2.4.1 Die Attraktivität der Hitler-Jugend im Erleben der Brüder Otto	78
2.3.2.5 Die Zeit als »Luftwaffenhelfer«: Enthusiasmus und Enttäuschung.....	81
2.3.2.6 Militarisierung des Alltags und Entfremdung vom Zivilleben	86
2.3.2.7 Die Erfahrung der »Formationserziehung«	88
2.3.2.7.1 Zentrale Gedanken der Formationserziehung bei Ernst Kriek	89
2.3.2.7.2 Zentrale Gedanken zur Formationserziehung bei Alfred Baeumler	91
2.3.2.7.3 Ottos Erfahrungen mit der Umsetzung der NS-Erziehung als Formationserziehung	95

2.3.2.7.4 Zwischenfazit und Ausblick: Formationserziehung und Zurückdrängung formaler Bildung in der Schule in der »Ausnahmesituation Krieg« – Eine lebenslang prägende Erfahrung für Otto	105
2.3.2.8 Das Erlebnis von Reichsarbeitsdienst, Wehrmacht und Kriegsgefangenschaft.....	108
2.3.3 Lehrerpersönlichkeiten in der Schulzeit: Erinnerungen an das Individuelle im Typischen	118
2.3.3.1 Lehrerpersönlichkeiten.....	118
2.3.3.2 Lehreropposition.....	122
2.3.3.2.1 Widerstand und Lehreropposition gegenüber der NS-Diktatur.....	122
2.3.3.2.2 Lehreropposition bei Franz Schöne	123
2.3.3.2.3 Fazit zur Lehreropposition	124
2.3.4 Berufswahl: Warum Kunstlehrer?	124
2.3.5 Vorläufiges Fazit des biografischen Abschnitts: Was wird erzählt? Was bleibt ungesagt?	129
2.3.6 Ausblick auf die nachfolgenden Kapitel der Arbeit.....	133
2.4 Paul Schultze-Naumburg: »Kunst und Rasse« – Der Künstler als rassischer Typus und Kunst als typischer Ausdruck von Rasse.....	134
3 Einführung in die NS-Kunsterziehung.....	137
3.1 Die volkserzieherische Bedeutung der NS-Kunst und die Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie auf das Kunstverständnis der NS-Kunsterziehung ...	137
3.2 Grundzüge der NS-Kunstpädagogik	140
3.2.1 Die Bedeutung und Bewertung der Kunsterziehung im Rahmen der allgemeinen Erziehung im Dritten Reich	140
3.2.2 Das Künstlerbild als erziehendes Leitbild der Kunsterziehung des Dritten Reiches	140
3.2.3 Fachgeschichtlich relevante Entwicklungstendenzen der NS-Kunsterziehung.....	141
3.2.3.1 Vereinnahmung von Kunsterziehung durch NS-Weltanschauung.....	141
3.2.3.2 Feierstundenunterricht.....	143
3.2.3.3 Die Rolle der Kunstlehrer bei der Umsetzung der ideologischen Ideale..	144
3.2.4 Erziehungsziele der NS-Kunsterziehung.....	145
3.2.4.1 Erziehungsziel 1: Konsumentenschulung, Autarkiepolitik und Exportwertsteigerung.....	145
3.2.4.2 Erziehungsziel 2: »Wehrtüchtigkeit«	146
3.2.4.3 Erziehungsziel 3: »Organisches« Staatsdenken und »organisch« gedachte Kunsterziehung	147
3.2.4.4 Erziehungsziel 4: Umsetzung der NS-Rassenideologie in der Kunsterziehung.....	148

3.2.4.5 Erziehungsziel 5: Anerziehung des »deutschen Gemüts«	149
3.2.4.5.1 Gibt es NS-Realismus in der Malerei der NS-Zeit?	149
3.2.4.5.2 Realitätsverlust und Rückwärtsge wandtheit	149
3.2.4.5.3 Verankerung des »deutschen Gemüts«	150
3.3 Positionen der NS-Kunsterziehung	152
3.3.1 Gustav Britsch und die »Theorie der Bildenden Kunst« nach Egon Kornmann als eine von der NS-Kunsterziehung vereinnahmte Theorie.....	152
3.3.1.1 Ottos Auseinandersetzung mit Gustav Britschs Lehre.....	153
3.3.1.2 Die Theorie von Britsch und ihre Bedeutung für die NS-Kunstpädagogik	156
3.3.1.3 Biogenetischer Parallelismus: Die »Naturgesetzlichkeit« der menschlichen Entwicklung als Ausgangspunkt der »Theorie der Bildenden Kunst« und die Möglichkeit der rassistischen Auswertung in der NS-Kunsterziehung	157
3.3.1.4 Naturalismus als Grundlagenstudium für naturalistischen Idealismus	159
3.3.1.5 Fazit zu Ottos Auseinandersetzung mit der »Theorie der Bildenden Kunst« und der Bedeutung der Lehre für die NS-Kunsterziehung.....	160
3.3.2 Robert Böttchers »Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich« (1933) und dessen »Zeichenschule« (1943)	161
3.3.2.1 »Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich« und Prinzipien der NS-Kunsterziehung nach Robert Böttcher	162
3.3.2.2 Böttcher: »Zeichenschule – Eine organische Wegführung für die bildnerische Arbeit« (1943).....	167
3.3.2.2.1 Bild-Gegenbild-Methode	167
3.3.2.2.2 Naturalismus als: »Wahrheit und Klarheit« gegen »Pfuschen und jedes Ungefähr«	169
3.3.3 Hans-Friedrich Geist: Volkskunst als Anleitung für kunsterzieherisches Schaffen	171
3.3.3.1 Praktische Volkstumsarbeit.....	172
3.3.3.2 Der Einfluss von Britsch-Theorie und psychogenetischem Grundgesetz bei Geist	173
3.3.3.3 Annäherung an den Begriff der Volkskunst	174
3.3.3.4 »Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk«	175
3.3.4 Fazit zur NS-Kunsterziehung: Funktionen der NS-Kunsterziehung in Schule und Hitler-Jugend	179
3.3.4.1 Qualifikationsfunktion.....	179
3.3.4.2 Selektionsfunktion	180
3.3.4.3 Legitimationsfunktion	180
3.4 Fazit: Aufwertung der »Kunsterziehung« trotz Autonomieverlust der NS-Kunst?	182

4 Zu Kinder- und Jugendzeichnungen von Otto	185
4.1 Vorwort zur Sichtung der Zeichnungen	185
4.2 Sichtung der Auswahl der Zeichnungen	188
4.2.1 Stilleben mit Ausrüstungsgegenständen, Gewandstudien und Porträts von Uniformierten.....	188
4.2.1.1 Stilleben aus militärischen Ausrüstungsgegenständen: Wandlung eines Funktionszusammenhanges.....	189
4.2.1.2 Summarische Darstellung: Faltenwürfe und Uniformstudien	191
4.2.1.3 Exkurs: Uniformierung.....	192
4.2.1.4 »Deutscher Junge«	193
4.2.1.5 Porträt.....	198
4.2.1.6 Exkurs: Kriegsdarstellungen in der NS-Zeit: Gibt es Entsprechungen in den Zeichnungen bei Gunter Otto?	201
4.2.2 Zu Ottos Ernte- und Osteinsatz: Naturalismus, Blut-und-Boden-Ideologie und Bevölkerungs- und Erziehungspolitik	202
4.2.2.1 Ottos Ernte-Einsatz in Lugetal / Pommern (heute: Polnisch- Wiśniewke / Stara Wiśniewka).....	203
4.2.2.2 Ottos Osteinsatz in Kalisch / Wartheland	206
4.2.2.3 Ottos Ernteeinsatz und sein Aufenthalt in Kalisch im Lichte der NS-Ostpolitik: Naturbegriff, Blut-und Boden-Ideologie und Erziehungspolitik	212
4.2.2.4 Ethik als kategorisch rassistischer Imperativ bei Günther, die rassistische Argumentation der »Zeichenschule« Böttchers und Ottos Zeichnung »Vertriebene Volksdeutsche«	224
4.2.2.5 Fazit zu Naturalismus, Landschaftsdarstellung, Naturmotiv und Lebensraum-Ideologie in Zusammenhang mit Ottos Aufhalten im »Osten« ...	227
4.2.3 Die »Faust«-Zeichnung von 1944: Ein jugendliches Bekenntnisbild?.....	228
4.2.3.1 Erste Annäherung.....	228
4.2.3.2 Exkurs: Der Faust-Stoff und seine Bewertung in der NS-Zeit: Faust als »deutscher Stoff«	229
4.2.3.3 Zur Ausführung von Ottos »Faust-Zeichnung«	233
4.2.3.4 Reflexion zur Interpretation von Ottos »Faust«-Zeichnung	237
4.3 Zu Ottos Zeichenstil.....	240
4.4 Der Musische Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend 1944	242
4.4.1 Ottos Gewinn des Musischen Wettbewerbs der Hitler-Jugend Berlin 1944.....	242
4.4.2 Porträt	244
4.5 Zur »Bildsozialisation« Ottos	247
4.6 Antithese: Ambivalenzen der Deutung	248
4.7 Fazit: Otto als Zeichner	250

5 Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus	
in Ottos pädagogischem und fachdidaktischem Denken.....	253
5.1 Ottos historische und gesellschaftliche »Standortgebundenheit«	253
5.2 Abriss zur Auseinandersetzung Ottos mit NS-Kunsterziehung und NS-Erziehung vor »Auslegen« (1987)	254
5.3 Textbeispiele 1–3: Ottos Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik und NS-Rassenlehre in »Auslegen« (1987).....	258
5.3.1 Percept, Konzept und Allocation als Strukturbegriffe von »Auslegen«.....	259
5.3.2 »Auslegen« als Verwirklichung von Kunstunterricht: Ein demokratisches Credo	267
5.3.3 Ausblick auf die nachfolgenden Kapitel: Ottos und Ottos Auseinandersetzung mit nationalsozialistischer Ästhetik.....	271
5.3.4 Textbeispiel 1: NS-Kunst und Modefotografie.....	273
5.3.4.1 Die Bedeutung des Subjektiven im Schreiben und Denken Ottos und Ottos, abgeleitet aus dem Textbeispiel der »Herkunftslinien«.....	276
5.3.4.2 Exkurs: Das Körperideal des Mannes im Sinne des Heroismus der NS-Zeit	281
5.3.4.3 Auseinandersetzung mit NS-Plastiken.....	285
5.3.4.4 Fazit zu Textbeispiel 1: Ottos und Ottos Widerstand gegen die Wiederkehr des Erbes der NS-Ideologie durch ästhetische Erziehung	289
5.3.5 Textbeispiel 2: »Köpfe modellieren« als ästhetische Erziehung – Arbeit am Individuum anstatt am Typus	292
5.3.5.1 Erläuterung von Ottos und Ottos Textbeispielen	292
5.3.5.2 Bezüge: »Köpfe modellieren« und NS-Ideologie	296
5.3.6 Textbeispiel 3: Modewerbung und NS-Ästhetik: Einführung des Begriffs der ästhetischen Rationalität in »Auslegen«	297
5.3.6.1 Erläuterung des Textbeispiels	297
5.3.6.2 Ottos und Ottos Anliegen: Kritikfähigkeit und Kapitalismuskritik.....	302
5.3.6.3 Schlussfazit zu »Fallwick«	305
5.3.6.4 Exkurs: »Junges Europa« und »Junger Adler«	307
5.3.7 Ausblick: Strategien zur Legitimation von Kunstunterricht – Verknüpfung von politischer mit ästhetischer Erziehung über »ästhetische Rationalität«	310
6 Pädagogische und didaktische Theorie im Hinblick auf das Argument	
der ästhetischen Rationalität als Legitimation für Kunstunterricht bei Otto.....	315
6.1 Ästhetische Erziehung gestützt durch das Argument der ästhetischen Rationalität seit »Auslegen«.....	315
6.2 Exkurs: Die Unterscheidung von Begründetheit und Begründbarkeit als Grundlage ästhetisch rationalen Verhaltens.....	322

7 Ottos Bezugnahme auf Baumgartens Ästhetik über Paetzold.....	325
7.1 Die Wandlung von Ottos Denken vor dem Hintergrund der Philosophiegeschichte des 18. Jahrhunderts	327
7.2 Die Leibnizschen Erkenntnisstufen und ihre Weiterentwicklung bei Baumgarten	330
7.3 Ausführungen zu den Erkenntnisstufen bei Baumgarten nach Paetzold	331
7.3.1 Die Erkenntnisstufe der Dunkelheit	332
7.3.2 Die Erkenntnisstufe der Klarheit (verworrene und deutliche Klarheit).....	332
7.3.3 Intensive und extensive Klarheit.....	333
7.3.4 Prägnante Vorstellungen	334
7.3.5 Die Erkenntnisstufe der Deutlichkeit	335
7.4 Das Problem von Konkretion und Abstraktion	335
7.5 Die Logik des Individuellen.....	338
7.6 Erkenntnis als Wahrscheinlichkeit	345
7.7 Schönheit und Wahrheit	347
7.8 Zwei Legitimationsmuster sinnlicher Erkenntnis.....	351
7.8.1 Die subjektphilosophische Legitimation.....	351
7.8.2 Das metaphysische Legitimationsmuster Baumgartens.....	352
7.8.3 Die metaphysische Legitimation und die daraus folgende Mimesistheorie der Kunst.....	353
7.8.4 Fazit: Utopie und Neuerungspotenziale der Kunst versus kosmologische Ordnung und Mimesis.....	354
7.9 Fazit zu Ottos Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität nach Paetzold bei Baumgarten.....	356
7.9.1 Paetzolds Bewertung der bleibenden Bedeutung der Ästhetik Baumgartens im Abgleich mit Ottos inhaltlichen Übernahmen	357
7.9.2 Kritische Anmerkungen zu Ottos selektiver Aneignung von Baumgartens Ästhetik	364
8 Ottos Bezugnahme auf Kants Ästhetik.....	371
8.1 Einführung: Mögliche Begründungen für Ottos Hinwendung zu Kants Ästhetik....	371
8.2 Momente ästhetischer Rationalität bei Kant nach Paetzold.....	374
8.2.1 Das ästhetische Urteil im Verhältnis zum Verstand	378
8.2.2 Abgrenzung und Bezüge zwischen ästhetischer Rationalität und Vernunft ...	388
8.2.3 Die Bedeutung der Einbildungskraft in Bezug zur Ratio des Ästhetischen	391
8.2.4 Zum ästhetischen Verhalten.....	393
8.2.5 Die Bedeutung der Zweckmäßigkeit ohne Zweck in Bezug zur Rationalität des Ästhetischen	397
8.2.6 Zu Kants Theorie vom Kunstwerk nach Paetzold	407
8.2.6.1 Das Genie als naturbegabtes Subjekt der Kunstproduktion	408
8.2.6.2 Erneuerung der Geniethorie Kants bei Paetzold	410

8.2.7 Exkurs: Ottos ästhetische Erziehung und sein »Problem« mit dem Geniebegriff.....	411
8.2.8 Fazit zur Vermeidung des Geniebegriffs in der ästhetischen Erziehung bei Otto	414
8.2.8.1 Exkurs: Die Rezeption des Geniebegriffs in der Zeit des Dritten Reiches	417
8.2.8.2 Fazit: Ottos Vermeidung des Geniebegriffs vor dem Hintergrund der Aneignung des Geniebegriffs in der NS-Ideologie	421
8.2.8.3 Kritische Anmerkung zu Ottos Vermeidung des Geniebegriffs und der Kunsttheorie Kants.....	422
8.2.9 Weiterführung der Textanalyse Paetzolds – ästhetische Rationalität und praktischer Vernunftgebrauch	425
8.2.10 Exkurs: Erhabenheit und NS-Ästhetik	427
8.2.11 Ottos Vermeidung des Begriffs des Erhabenen	431
8.2.12 Fortsetzung der Textanalyse bei Paetzold: »Schönheit als Symbol der Sittlichkeit«	433
8.2.13 Exkurs: Vergleich des rassistisch und sozialdarwinistisch, begrifflich fundierten »biologischen« Schönheitsideals der NS-Ideologie mit Kants Schönheitsbegriff des Selbstzwecks der Harmonie der Erkenntniskräfte	435
8.2.14 Paetzolds Darlegungen zur bleibenden Bedeutung von Kants Ästhetik.....	436
8.3 Über Ottos Aneignung von Paetzolds Ausführungen zu ästhetischer Rationalität	438
8.3.1 Fazit: Stichpunktartige Übersicht der Aneignung.....	441
8.3.1.1 Bei Otto nicht übernommene Momente und Begriffe zur Konstitution von ästhetischer Rationalität nach Kant.....	441
8.3.1.2 Die übernommenen definierenden Momente von Paetzolds Begriff der ästhetischen Rationalität	441
8.3.2 Fazit zur Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität bei Otto.....	442
8.4 Weitere vorläufige Definition von ästhetischer Rationalität bei Otto.....	444

9 Ottos Auseinandersetzung mit ästhetischer Erziehung und NS-Geschichte nach »Auslegen« (1987)	445
9.1 Textbeispiel 4: »Kunst schreibt nicht vor, sondern gibt Beispiele«	445
9.1.1 Der Versuch der Demonstration von ästhetischer Rationalität als Teil des Kunstwerks und Teil des Reflexionsverhaltens über dieses.....	448
9.1.2 Ottos Schreibstil: Kongruenz von Form und Inhalt	449
9.1.3 Zwischenfazit.....	454
9.1.4 Ottos Demonstration der Genese eines vorläufigen Ergebnisses durch das ästhetische Reflexionsverhalten.....	457

9.1.5 Die Verbindung der drei Rationalitätsparadigmen in Ottos fachdidaktischem Denken im Kontext von Seels Vernunftbegriff in Bezug zum vorgetragenen Textbeispiel.....	459
9.1.6 Fazit zu den Überlegungen zum Textbeispiel 4	461
9.2 Ottos Auseinandersetzung mit »NS-Sprache«.....	463
9.3 Exkurs: Das Problem des »Bösen« der Ästhetik.....	466
9.4 Textbeispiel 5: »Olympiade 1936« als Thema für fächerübergreifenden Projektunterricht	469
9.4.1 Ottos Verständnis von Projektunterricht.....	470
9.4.2 Ottos Unterrichtsbeispiel für fächerübergreifenden Projektunterricht	475
9.4.3 Zwischenfazit.....	480
9.4.4 Kontextualisierung zur Olympiade 1936 in Bezug auf Ottos Unterrichtsbeispiel	481
9.4.5 Exkurs: Das Antikenideal des NS-Faschismus in Ästhetik und Erziehung in Abgrenzung zum neuhumanistischen Antikenideal	486
9.4.6 Fazit zum Textbeispiel »Olympiade 1936«	488
9.5 Ottos bildungspolitische Haltung der achtziger und neunziger Jahre vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit ästhetischer Rationalität.....	489
10 Ottos demokratisches Erziehungsverständnis – ästhetische Erziehung, Gemeinnsinn und interkulturelle Erziehung.....	497
10.1 Gemeinnsinn und ästhetische Rationalität als mögliche Ausgangspunkte kunstpädagogischer Überlegungen (nach Chongki Kim).....	497
10.2 Textbeispiel 6: »Integration durch interkulturelle ästhetische Erziehung«	506
11 Die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit der Aufwertung des Ästhetischen als Lehr-Lernbereich in der Schule	515
11.1 Schule als Ort ästhetischer Erziehung.....	515
11.2 Normen im Kunstunterricht.....	517
11.3 Ottos Position in der Kontroverse mit Gert Selle	521
11.3.1 Was kritisiert Gert Selle am Konzept der ästhetischen Rationalität als Legitimationsgrundlage für Kunstunterricht im Sinne Ottos?	526
11.3.2 Ottos Entgegnung auf Selles Kritik an der Konzeption der ästhetischen Rationalität als Legitimationsmodell für ästhetische Erziehung	536
11.3.3 Ottos »Rettung« der theoretischen Grundlagen von Kunstpädagogik und der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung.....	542
11.3.4 Die Frage nach der Möglichkeit der Verwirklichung existenziell relevanter ästhetischer Erfahrungen in der Schule	545
11.3.5 Fazit zu Ottos Positionierung gegenüber Selles Kritik an der Konzeption ästhetischer Rationalität als Legitimationsgrundlage von ästhetischer Erziehung....	547

12 Ergebnissicherung: Fazit zu Ottos fachdidaktischer Positionierung	557
13 Schlusswort: Das »Problem« der Verbindung von ästhetischer und praktischer Rationalität	561
14 Literatur und Quellenverzeichnis	565
Anhang zum Download	577

1 Einleitung

Gunter Ottos¹ gesamtes pädagogisches Denken ist durch den unabdingbaren Glauben an die menschliche Vernunft gekennzeichnet. Der im Titel der vorliegenden Arbeit genannte Begriff der ästhetischen Rationalität ist in diesem Zusammenhang besonders hervorzuheben, da dieser eine kontinuierliche Verwendung in Ottos Schriften mindestens zwischen 1987 und 1999 findet. Dieser Begriff steht im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Insbesondere Ottos in den achtziger und neunziger Jahren geführte Auseinandersetzung mit dem Begriff der ästhetischen Rationalität, der in dieser Zeit maßgeblich sein pädagogisches Denken bestimmt, führt ihn auch immer wieder zur Auseinandersetzung mit der Geschichte – auch seiner eigenen biografischen Geschichte – im Nationalsozialismus.

Bei der hier vorgestellten Lesart von Ottos Schriften ergeben sich verschiedene Schwerpunkte, die die vielfältigen biografischen und historischen Bezugspunkte von Ottos Denken im Kontext seiner Theoriebildung bewusst machen sollen.

Die Arbeitsthese lautet somit, dass die Sozialisation im Nationalsozialismus in Ottos Kindheits- und Jugendjahren und die weitergehende Reflexion dieser Zeit Ottos Denken in vielerlei Hinsicht geformt haben und einen entscheidenden Schwerpunkt seiner Arbeit ausmachen. Diese These soll in der Besprechung von exemplarischen Bild- und Textbeispielen belegt werden.

Hieran schließt sich die Forschungsabsicht an, die verdeckten Argumentationsmuster Ottos, die von der Ablehnung der Erziehung, Ästhetik und Kunsterziehung in der NS-Zeit geprägt sind, zu verdeutlichen. Um diese Aufgabe einzugrenzen, wird vor allem der Zeitraum *seit* der Veröffentlichung von »Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern« (Otto & Otto 1987) von 1987 untersucht. Dieses Buch hat Otto gemeinsam mit seiner damaligen Ehefrau Maria Otto verfasst und veröffentlicht.

Zu Beginn der Arbeit wird die historische Erziehungs- und Sozialisationserfahrung in der Zeit des Dritten Reiches dargestellt. Ottos autobiografische Darstellung wird mit historischen und pädagogischen Forschungsergebnissen zur Erziehung in der NS-Zeit verglichen und ausgelegt. Hinzu kommt ein Vergleich seiner Ausführungen mit erhalten gebliebenen historischen Dokumenten aus dieser Zeit.

Weiterhin werden Ottos erhalten gebliebene Zeichnungen der Kindheits- und Jugendphase beschrieben. Auch in dieser Darstellung werden eigene biografische Prägungen dargestellt und im Kontext seines späteren Denkens thematisiert.

Methodisch wird ein hermeneutischer Zirkel aus verschiedenen textlichen und bildlichen Ausgangszeugnissen entwickelt, der ein vertiefendes Verständnis von Ottos Texten ermöglicht. Selbstverständlich findet eine Auseinandersetzung in dieser Art immer nur einen vorläufigen Abschluss. Die Arbeit soll zu weiterem Forschen anregen und dieses nicht verschließen.

1 Im weiteren Textverlauf wird Gunter Otto nur noch mit seinem Nachnamen benannt. Andere Personen mit dem Nachnamen Otto werden durch die Nennung des Vornamens hervorgehoben. Zum Beispiel Britta Otto oder Gert Otto.

Im Sinne Wilhelm Diltheys wird dabei das Bewusstsein für einen »Weltanschauungsrelativismus, der die historische Bedingtheit einer jeden Weltanschauung« (Rentsch 2014, S. 15) aufzeigt, in Erinnerung behalten werden: Ottos Denken ist historisch standortgebunden. Otto steht unter dem Zwang, in der Nachkriegszeit eine politische Neupositionierung zu leisten. Weiterhin ist Ottos Haltung als Pädagoge und Didaktiker durch den an die NS-Zeit anschließenden »geistigen Wiederaufbau« der Bundesrepublik Deutschland geprägt. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus macht bewusst, dass eine Arbeit zu diesem Thema stets, bewusst oder unbewusst, stark mit gesellschaftlichen und politischen Bewertungen verknüpft ist. Der Versuch, hierbei eine *objektive* Darstellung zu finden, wie es ein Anspruch an eine wissenschaftliche Arbeit ist, wird schon durch die politische Ausrichtung in den Quellen erschwert, die zu dem Thema vorliegen. Dies gilt sowohl für historische Originalquellen als auch für politisch tendenziöse Quellen der Sekundärliteratur. Diese politischen Werthaltungen sind sicherlich nicht immer im Einzelnen zu bestimmen, beeinflussen aber selbstverständlich den Blick auf eine vergangene Zeit, die als Diskurs jedoch immer wieder neu be- und verhandelt wird.

Jede Generation stellt neue Fragen an ihre Vergangenheit. Auch deshalb, weil das Bild der Vergangenheit durch die vorangehenden Generationen gezeichnet wird und dieses als solches als *Auslegung* verstanden werden muss, die selbst wiederum unter ganz bestimmten historischen Bedingungen entsteht. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Nationalsozialismus hat auch in der Kunstgeschichte immer wieder stark unterschiedliche Meinungen zum angemessenen Umgang mit der Vergangenheit hervorgebracht. Immer wieder geht es dabei beispielsweise auch um die Frage, ob Kunst der Zeit des Dritten Reiches überhaupt gezeigt werden darf. Immer noch ist nicht entschieden, ob Verdrängung oder Konfrontation die angemessene Form des Umgangs mit NS-Kunst darstellt.

Um Ottos zahlreiche gedankliche Bezugnahmen zum Zwecke der Konzentration der Arbeit auf einzelne Schwerpunkte einschränken zu können, wird der Begriff der ästhetischen Rationalität einen Untersuchungsschwerpunkt darstellen. Hierbei werden zwei Hauptquellen für Ottos Verständnis von ästhetischer Rationalität untersucht und sein Umgang mit diesen analysiert. Inhaltlich vorrangig wird die Darstellung von Heinz Paetzolds Darstellungen zu ästhetischer Rationalität (Paetzold 1983). Seine Ausführungen zu Baumgarten und Kant werden entscheidend für Ottos Verständnis von ästhetischer Rationalität. Hierbei sollen Muster der inhaltlichen Aneignung Ottos untersucht werden. Wie schon bei dessen biografischen Schriften, geht es darum, zu zeigen, was Otto erwähnt und übernimmt und was Otto aus bestimmten Gründen von seinen Ausführungen ausspart. Hierbei wird erkennbar, welche politischen Anliegen hinter bestimmten Formen des Umgangs mit Begriffen aufscheinen. Dies wird auch im Hinblick auf die Rezeptionsgeschichte verschiedener Begriffe (z. B. Genie, Kunst, Schönheit, Erhabenheit) im Nationalsozialismus nachverfolgt. Ottos Selektion von Begriffen und Begriffsbedeutungen soll historisch kontextualisiert werden.

Weiterhin wird Ottos Auseinandersetzung mit Martin Seels Schrift »Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität« (Seel 1985/1997) im Hinblick auf

Übernahmen Ottos ausgeführt. Otto weist selbst daraufhin, dass seine Auseinandersetzung mit Seels Schrift »selektiv[er]« (Otto 1991, S. 37) ausfällt.

Mit diesen fokussierenden Einschränkungen der Untersuchung auf die Auseinandersetzung mit *Hauptquellen* und maßgeblich auf Paetzold ist notwendigerweise das Bewusstsein für die Vorläufigkeit der gefundenen Ergebnisse dieser Arbeit verbunden.²

Durch die genaue Untersuchung der selektiven Aneignung von Begriffen aus der ästhetischen Theorie wird einerseits Ottos Profil als Pädagoge und Didaktiker genauer erkennbar, andererseits erklärt diese Aneignungsweise zahlreiche Missverständnisse seiner Position, wie sie maßgeblich in der Kontroverse mit Gert Selle von 1994 auftreten. Somit kann anhand der Untersuchung der Aneignungsstrategie Ottos gegenüber Paetzold erkennbar gemacht werden, in welchen Punkten die Auseinandersetzung mit Gert Selle durch die auftretenden Missverständnisse inhaltlich beschränkt bleibt (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

Es erscheint dem Verfasser notwendig, zu dieser historischen und biografischen Lesart der Werke Ottos zu kommen, da das Thema Nationalsozialismus zweifellos als ein *Lebensthema* Ottos erkennbar wird, das zahlreiche seiner pädagogischen Gedanken bestimmt hat. Zwei nachfolgende Zitate sollen dies verdeutlichen. Das Zweite stammt aus der Predigt, die bei seiner Beerdigung 1999 gesprochen wird. Hier wird die Ansicht ausgesprochen, dass Ottos Denken durch die Erfahrung des Nationalsozialismus geprägt ist und entlang der Maxime entwickelt wird, um mit Adorno zu sprechen, »daß Auschwitz nicht noch einmal sei« (Adorno 1966/2015, S. 88). Der Erziehungswissenschaftler Karl-Josef Pazzini, der bei Otto promoviert hat, sagt am 2.2.1999 vor dem »Plenum des Graduiertenkollegs ›Ästhetische Bildung‹ am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg« (Pazzini 1999, S. 44) nach Ottos Ableben am 28.1.1999 über ihn, dass er in der gemeinsam erlebten Zeit nur selten »jenseits rationaler und wissenschaftlicher Optimierung von Arbeit« »aus seinem Schneckenhaus« gekommen sei, um ein weniger kontrolliertes, ein vielleicht weniger professionell reflektiertes Gespräch zu führen (ebd., S. 44). Pazzini schreibt über diese Momente:

»Er konnte manchmal weniger beherrscht sein: Dann spürte man sein waches, differenziertes, äußerst widersprüchliches Interesse an Kunst, man meinte sogar zu vernehmen, daß er lieber bei der Kunstproduktion geblieben wäre, daß ihn irgend etwas kaum Greifbares davon immer mehr abgehalten hat. Etwas das vielleicht zu gefährlich war. An dieser Stelle tauchte in anderen Situationen oft ein profunder Hass auf das auf, was mit all den Unklarheiten, Unsauberkeiten, Irrationalitäten zu tun hatte, die bei der Produktion von Kunst auftauchen. Ich glaube es war für ihn eine Tortur, Kunstakademien und Kunsthochschulen zu betreten. Um so ausgiebiger besuchte er Ausstellungen und war dort ein wacher Beobachter und hinterher ein anregender Erzähler.

2 Die Auseinandersetzung mit weiteren Positionen, die sich mit der Eigenart der ästhetischen Erfahrung und der Möglichkeit von ästhetischer Rationalität befassen, wie derjenigen Käte Meyer-Drawes, Dieter Henrichs oder Rüdiger Bubners, die ebenfalls immer wieder als Bezugspunkt von Ottos Denken auftreten, werden in der hier vorliegenden Arbeit nur am Rande thematisiert. Hierdurch wird es jedoch möglich, eine detaillierte Auseinandersetzung mit Ottos Aneignungsmethode gegenüber ästhetischer Theorie an einem zentralen Fall darzulegen und somit Erkenntnisse über Ottos Arbeitsweise und deren Verortung im biografischen und historischen Zusammenhang von Ottos Denken und Schreiben zu gewinnen.

Meine Vermutung geht dahin, daß bei ihm, wie bei vielen seiner Generation, die Verletzungen des Faschismus lebenslänglich als kaum vernarbte Wunden schmerzten. Es schien mir oft so, als habe er hilfsweise den Faschismus, den Nationalsozialismus zugedeckt mit einer absoluten Forderung nach Rationalität, nach formaler Korrektheit bis zur Rigidität. Er bezahlte dafür damit, daß er sich in kaum etwas vertiefen konnte, weil damit unweigerlich die Forderung nach Rationalität verletzt worden wäre, die Forderung nach Freiheit von Ambivalenz. Die Abwehr von Gewalt hat ihn manchmal eingeholt, auch als Gewalt gegen sich selbst. Er musste auf Ferne lieben.« (Pazzini 1999, S. 44 f.)

Der Theologe Fulbert Steffensky spricht zur Trauerfeier Ottos in Sankt Katharinen in Hamburg am 10.2.1999: »Lassen sie mich an einem Thema die Fähigkeit des Vermissens, die großen Wünsche und Befürchtungen dieses Toten beschreiben, am Thema Faschismus. Bis in die Träume hat es Gunter Otto verfolgt. Nach seiner schweren Herzoperation hat ihn ein Kollege besucht. Gunter Otto, noch nicht ganz bei Bewusstsein, hat ihm gesagt: ›Nehmen Sie sich vor den Faschisten in acht. Sie kommen!‹ In einer Festschrift zum 60. Geburtstag seines Zwillingbruders Gert Otto beschreibt er die Kindheit der beiden. Der Humor der Beschreibung ist ständig gebrochen durch die Erinnerungen an die Nazis. Er beschreibt den 30. Januar 1933 und das Fahnenmeer, er beschreibt die Holzkästen, an denen der ›Stürmer‹ aushing, und dies mit ottonischer Genauigkeit: ›Auf der oberen Verblendung der rot gestrichenen Holzkästen standen allenthalben mit weißer Farbe, in Frakturschrift mit einem Flachpinsel geschrieben, Parolen wie ›Juda verrecke!‹, ›Die Juden sind Deutschlands Untergang‹ oder ähnliches.‹ In dieser Zeit war Otto 8 Jahre alt. Er beschreibt aus dieser Zeit den Eintritt der Brüder ins Jungvolk, die Uniform und die Postkarte an ihrer Zimmertür: ›Die Deutsche Jugend muß sein: Zäh wie Leder, hart wie Kruppstahl, flink wie Windhunde.‹ Einen Menschen erkennt man daran, woran er sich erinnert. Einen Menschen ehrt, woran er sich erinnert. Die Erinnerung an jene Zeit war die Perspektive seiner politischen Arbeit, seiner Arbeit als Lehrer und Künstler.« (Steffensky 1999, S. 3)

Diese hier von Steffensky beschriebene »Perspektive seiner politischen Arbeit, seiner Arbeit als Lehrer und Künstler« soll der inhaltlich anleitende Ausgangspunkt für die nachfolgende Lesart von Ottos Schriften sein.

Diese Perspektive kann selbstverständlich nicht in allen Dimensionen erfasst werden. Diese Lesart soll jedoch an exemplarischen Textbeispielen und Untersuchungen zu Ottos Arbeitsweise verdeutlichen, was ihn zum Schreiben motiviert.

Ottos politische Arbeit zeigt sich auch in der Auseinandersetzung mit der Kunstpädagogik der DDR vor und nach der »Wende«. Der Kunstwissenschaftler und Kunstpädagoge Frank Schulz beschreibt in seinem Text »Gunter Otto im kunstpädagogischen Ost-West-Dialog: Die Ostperspektive«, wie sehr Gunter Otto auch den kunstpädagogischen Austausch mit Vertretern der Kunstpädagogik der DDR suchte. Allen voran ist hier Günther Regel zu nennen. Schulz schreibt: »Für uns grenzte es an Sensation zu hören, dass Gunter Otto und Günther Regel sich schon persönlich begegnet waren und im Austausch stünden.« (Schulz 2017, S. 98)

Ottos kunstpädagogisches Engagement gegenüber der DDR-Kunstpädagogik zeigte sich auch besonders nach der Wiedervereinigung Deutschlands. Otto hat zu diesem Zeitpunkt die

sogenannten BRDDR Dialoge ins Leben gerufen: Im Zuge seiner Arbeit in der Herausgeberrunde der Fachzeitschrift Kunst+Unterricht hat Otto sofort auch Vertreter der Kunstpädagogik der DDR in die Herausgeberrunde gerufen und mit den BRDDR Dialogen eine Reihe von Heften zum Austausch von »West und Ost« begründet, die sich zwar nicht »am Markt« (ebd., S. 100) hielt (nach Kenntnis von Schulz erschienen nur zwei Ausgaben), aber dennoch Ottos Interesse an der Kunstpädagogik des ehemaligen Ostdeutschlands Ausdruck verleiht (vgl. ebd., S. 100). Schulz sieht hierin eine bedauerliche Grundtendenz der Fachgeschichte nach der Wiedervereinigung: »Der nie so richtig in Gang gekommene Ost-West-Dialog ist schnell auf der Strecke geblieben, wenngleich da noch so manches hätte vertieft werden können.« (ebd., S. 101)

Ottos kunstpädagogisches Engagement im Bezug zur ehemaligen DDR kann an dieser Stelle nicht eigens thematisiert werden. Hierin liegt ein Desiderat der Forschung zur Fachgeschichte. Es wäre beispielsweise sinnvoll, den Austausch Ottos und Regels über die deutsch-deutsche Grenze hinweg als Ausgangspunkt für eine Beleuchtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kunstpädagogik in beiden Länder zu betrachten. Denn auch Regel und Otto waren in ihrer Haltung zur Fachdidaktik und zum Fachgegenstand Kunst nicht immer einer Meinung. Vielmehr ging es ihnen darum, die »Gemeinsamkeiten und Unterschiede« (ebd., S. 99) kennenzulernen, um verschiedene Ansichten zu verstehen (vgl. ebd., S. 98 f.). Vielleicht könnte aufgrund einer solchen Forschungsarbeit der Diskurs und der Austausch über dieses Kapitel der Fachgeschichte angeregt werden.

Ottos kritische und vor allem ablehnende Auseinandersetzung mit der *musischen Erziehung*, die als ein weiteres lebenslang gebliebenes profilbildendes Muster für Otto als Pädagoge und Didaktiker gelten kann, wird in der Dissertation von Britta Otto aus dem Jahre 1984 ausführlich bearbeitet (vgl. Otto, Britta 1984). Die Darlegung von Querverbindungen von musischer Erziehung und NS-Kunsterziehung kann und muss an dieser Stelle nicht noch einmal geleistet werden. Die musische Erziehung ist *für Otto* ein Ausdruck eines um sich greifenden Irrationalismus in der Kunsterziehung. Otto entwickelt seine Position, wie noch deutlich werden wird, also auch *gezielt gegen* diese Strömung der Kunsterziehung. Eine besondere biografische Bedeutung bekommt die Ablehnung der musischen Erziehung insofern, da Otto den sogenannten *Musischen Wettbewerb* der Berliner Hitler-Jugend 1944 im Bereich »Zeichnen und Malen« gewinnt (Abb. 106–110; vgl. hierzu Kapitel 4.4).

Der Begriff des »Gemeinsinns« als Grundlage eines »ästhetischen Gemeinsinns« im Zusammenleben der Menschen, das aus der Argumentation anhand der ästhetischen Rationalität entsteht, wird im Weiteren auf Ottos Denken bezogen und leitet zur Auseinandersetzung Ottos mit *interkultureller Erziehung* über (vgl. hierzu Kapitel 10.2). Dieser Ansatz einer interkulturellen Erziehung muss verdeutlicht werden, um Ottos politisch bestimmtes Erziehungs- und Bildungdenken darzustellen.

Ästhetik wird bei Otto nicht als Widerpart der Vernunft und Rationalität begriffen, sondern als eine eigene Form von *Rationalität*, die einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von *Vernunft* leistet, welche für ihn die Grundbedingung von gesellschaftlicher Ordnung darstellt.

Otto versucht somit, einen Mittelweg der Aufwertung des Ästhetischen zu finden, um diese für das Lernen in der Schule anwendbar zu machen. Er versucht, zwischen der Aufwertung des Ästhetischen für die Schule und der für gemeinschaftliche Lernprozesse im Kunstunterricht notwendigen Rückbindung an Vernunft zu vermitteln. Ottos Credo könnte somit lauten: So viel Ästhetik wie möglich, um ästhetische Erkenntnisleistungen überhaupt zu fördern, und so viel Kompromissbereitschaft mit schulisch-institutionellen Bedingungen wie nötig, um die ästhetischen Lehr-Lernbereiche in der Schule zu erhalten.

Otto will sinnliche Erkenntnis anbahnen, um mystifizierende Aspekte in der Kunst und Kunstrezeption aufzuzeigen. Ästhetische Erziehung bedeutet insofern, mit den Mitteln der Ästhetik der Mystifizierung der ästhetischen Praxis im Diskurs über ästhetische Praxis zu begegnen. Hierzu gehört vor allem auch, politischer und marktwirtschaftlicher Verzweckung von Kunst und Ästhetik im Sinne einer ästhetischen Alphabetisierung entgegenzusteuern. Die Legitimationsmuster des *Schulfaches Kunst* speisen sich in Ottos Argumentation der späteren achtziger und neunziger Jahre immer wieder aus der Ablehnung gegenüber »NS-Ästhetik« und der Wiederkehr von ästhetischen Inszenierungsmustern in den Populärmedien der achtziger Jahre, die an die NS-Zeit erinnern. Hierbei vermischt sich ästhetische Erziehung mit politischer Erziehung in Ottos Sinne.

Otto beschäftigt sich in den neunziger Jahren auch wieder verstärkt mit dem Begriff der *Bildung*.

Im Text »Argumentationsfiguren zum Verhältnis von Bildungstheorie und ästhetischer Theorie – Wie eine Problemskizze entstanden ist – ein Gedankengang« von 1993 stellt sich Otto die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Vermittlung von Ästhetischer Theorie und Bildungstheorie. Hierbei favorisiert Ottos insbesondere nicht-affirmative Bildungstheorien. Otto schreibt: »Affirmative Bildungstheorien zeichnen sich dadurch aus, dass sie die Aufgabenbestimmungen pädagogischen Handelns von der Anerkennung vorgegebener Positivitäten abhängig machen.« (Otto 1998, Bd. 3, S. 58)

Er schreibt weiterhin: »Für bildungstheoretisches Denken gibt es noch einen anderen Ausgangspunkt als ein sozusagen fertiges Menschenbild, dem die Heranwachsenden in einem beharrlichen Prozess anzupassen sind, damit sie nützliche Glieder der Gesellschaft werden. Ästhetik könnte hier in der Tat nichts beitragen.« (ebd., S. 62)

Bildung muss für Otto also einen nicht-affirmativen Anteil besitzen, um das Ästhetische integrieren zu können. Dieser Anteil gehört für Otto, maßgeblich an Humboldts Bildungsbegriff orientiert, konstitutiv zur Suche nach einer umfassenden Menschenbildung und zu einem dem Menschen angemessenen Bildungsbegriff (vgl. ebd., S. 63). Den »Impuls«, den das Ästhetische für die Bildung leisten kann, der durch das nicht-affirmative gekennzeichnet wird, findet seine Ergänzung durch den Begriff der »Selbstbestimmung« (Benner nach Otto 1998, Bd. 3, S. 62), der die »Bestimmung« (ebd., S. 62) durch die Anpassung an vermeintlich unstrittige Werte ersetzen soll. Hierzu geht Otto auf die bei Humboldt dargelegte Notwendigkeit der Bildung an »Gegenständen« ein. Kunst wird ein hervorragendes Bildungsgut, das gerade durch die eigene Prozesshaftigkeit der Auseinandersetzung auf die offene Prozesshaftigkeit des Bildungsprozesses ausgerichtet ist.

Ottos Ausführungen zum Bildungsbegriff müssen an dieser Stelle jedoch eine Eingrenzung in ihrer Bedeutung im Gesamtanliegen von Ottos pädagogischer und didaktischer Positionierung zwischen 1987 bis 1999 erfahren. Denn der Begriff der ästhetischen Erziehung bleibt für Otto weiterhin gültig, auch wenn er sich mit dem Bildungsbegriff auseinandersetzt und es als sein und Wolfgang Schulz' Verdienst anzusehen ist, »den *Bildungsbegriff* wieder in den Horizont des didaktischen Denkens zurückgeholt« (Legler 2011, S. 329) zu haben. Die nicht-affirmative, tendenziell subversive Haltung, die sich nach Otto im Ästhetischen entfaltet, wird durch den Begriff der ästhetischen Erziehung in Spannung gesetzt. Denn Otto hält sowohl vor als auch während seiner Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff an einem Verständnis von ästhetischer *Erziehung* fest, das, angeleitet von (politischen) Werten und Normen, zur formenden *Einwirkung* von Lehrern auf Schüler auffordert. Dies wird deutlich, wenn er 1997 schreibt: »Sinnestätigkeit und sinnliche Erkenntnis bedürfen in der Gesellschaft und Kultur der Gegenwart der Anleitung – ebenso wie z. B. der Erwerb von Sprachkompetenz oder die Einsicht in physische oder ökonomische Grundlagen unseres Lebens. Ästhetische Erziehung soll daher nicht nur gelegentlich die Entwicklung ästhetischer Orientierung und ästhetischen Verhaltens fördern, sondern regelmäßig und planmäßig durch Unterricht Verhaltensänderungen bewirken, Wahrnehmung intensivieren und Sensibilität auslösen.« (Otto 1998, Bd. 1, S. 277 f.)

In diesem Zitat wird erkennbar, dass der Anspruch ästhetischer Erziehung, »planmäßig durch Unterricht Verhaltensänderungen bewirken« zu wollen, in Spannung zu Ottos Darlegungen zum wertenthobenen Selbstbildungsprozess ohne »Unterwerfungsanspruch« gerät, wie er ihn hinsichtlich des nicht-affirmativen Bildungsbegriffs beschreibt.

Der Begriff der ästhetischen Erziehung wird somit als der in der Kontinuität von Ottos pädagogischer und fachdidaktischer Position dominante Begriff gesehen, da er mindestens zwischen 1987 und 1997 keine Ersetzung, höchstens eine Ergänzung durch Überlegungen zum Bildungsbegriff erfährt. Somit wird dieser in der vorliegenden Arbeit fokussiert.

Hierbei muss notwendigerweise hinzugefügt werden, dass diese Arbeit keinen Anspruch auf Vollständigkeit der Erarbeitung der Gesamtthematik erheben kann. Zu vielseitig sind die zahlreichen Anleihen aus den verschiedenen Einzelwissenschaften, derer Otto sich bedient. Und zu vielfältig sind die Auswirkungen seines pädagogischen und fachdidaktischen Denkens, als das dieses an dieser Stelle in Gänze vorgestellt werden könnte. Hier bleibt dem Verfasser, auf Otto selbst zu verweisen, wenn dieser schreibt: »In der Vielfalt der Erscheinungen bedarf es der Akzentuierung, der Auswahl, um Übersicht zu ermöglichen; und was dem einen Übersicht zu bieten verspricht, scheint dem anderen schon Verzerrung zu sein.« (Otto 1964, S. 31)

1.1 Der Begriff »Ideologie« nach Peter Tepe

Da Ottos kritische Haltung immer eine ideologiekritische Haltung meint, soll an dieser Stelle der Begriff der Ideologie vorgestellt werden, wie ihn der Literaturwissenschaftler und Philosoph Peter Tepe in seinem Buch »Ideologie« 2012 definiert. Die hier verwendete Definition Tepes wird angewandt, da diese ermöglicht, den Unterschied zwischen »Ideologie« und »dogmatischer Ideologie« herauszuarbeiten.

Es wird also nicht zwischen Menschen und Gruppen unterschieden, die eine Ideologie haben oder keine, sondern der graduelle Unterschied hinsichtlich der Diskursfähigkeit der einzelnen Ideologien betont. Prinzipiell besitzt also jeder Mensch eine »Ideologie«.

Ottos auf Erkenntnis ausgerichtete Argumentationsbasis anhand des Begriffs der ästhetischen Rationalität, wie sie in »Auslegen« von 1987 deutlich wird, bietet Anlass, Kriterien Tepes auf diese zu beziehen, denn Peter Tepe formuliert eine »kognitive Ideologietheorie« (Tepe 2012, S. 2; Herv. i. O.). Tepe schreibt: »Der Ausdruck ›kognitiv‹ bedeutet hier ›die Erkenntnis betreffend‹ und zeigt an, dass es sich um eine Ideologietheorie handelt, die primär auf die Lösung von Erkenntnisproblemen nach allgemeinen erfahrungswissenschaftlichen Kriterien ausgerichtet ist.« (ebd., S. 2; Herv. i. O.) Und weiterhin: »Die erkenntniskritische Ideologietheorie steht in der Tradition kritischer Aufklärung: Die Information über das Bedürfniskonforme Denken – die Aufklärung über seine Ausformung, seine Ursachen, seine Mechanismen – ist mit dessen Kritik verbunden und soll dazu beitragen, diese defizitäre Art des Denkens so weit wie möglich zurückzudrängen.« (ebd., S. 5; Herv. i. O.)

Durch diese Denkhaltung sieht Tepe die kognitive Ideologietheorie auch als eine Form der »Ethik« (ebd., S. 5; Herv. i. O.), also als eine »allgemeine Handlungsorientierung« (ebd., S. 5) an. Wie noch zu zeigen sein wird, ist Ottos Ansatz ästhetischer Erziehung stark durch ein ideologiekritisches, demokratisch-wertbasiertes Denken geprägt (vgl. hierzu Kapitel 5.3).

Tepe bevorzugt eine »neutrale« (ebd., S. 15) Auslegung des Ideologiebegriffs (vgl. ebd., S. 14 f.). Dies meint ganz allgemein gesprochen eine wertbasierte Orientierung in der Welt (vgl. ebd., S. 1), die notwendigerweise mit Momenten der Bevorzugung von Gewolltem und der Vermeidung von Ungewolltem verbunden ist. Innerhalb dieses Feldes der Wertorientierung differenziert Tepe unterschiedliche Ausprägungsgrade von mehr oder weniger dogmatischen Ideologien. Tepe weist darauf hin, dass der Ideologiebegriff nicht als der Ideologiebegriff interpretiert werden sollte, sondern analysiert diesen Begriff durch eine »Arbeitsfelddifferenzierung« (ebd., S. 2). Tepe sucht einen »nichtessenzialistischen Zugang« (ebd., S. 13; Herv. i. O.) zu Ideologien. Tepes drei Arbeitsfelder sollen im Weiteren kurz vorgestellt werden.

Erkenntniskritische Ideologieforschung

»Die Untersuchung der Störfaktoren wissenschaftlicher wie auch vorwissenschaftlicher Erkenntnisprozesse lässt sich als erkenntniskritische Ideologieforschung einordnen.« (ebd., S. 1; Herv. i. O.)