

Ästhetische Rationalität
als kunstpädagogisches Paradigma
bei Gunter Otto

von der Akademie der Bildenden Künste München
in Kooperation mit der Universität Leipzig
angenommene
DISSERTATION
zur Erlangung des akademischen Grades
DOCTOR PHILOSOPHIAE
(Dr. phil.)

vorgelegt von
Jonathan Drews

geboren am 02.07.1985 in Dachau

Gutachter:

Prof. Dr. Johannes Kirschenmann (Akademie der Bildenden Künste München)
Prof. Dr. (habil.) Frank Schulz (Universität Leipzig)
Prof. Dr. Wolfgang Legler (Universität Hamburg)

Tag der mündlichen Prüfung: 17.5.2017



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Der Begriff „Ideologie“ nach Peter Tepe	17
2	Ottos Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus: Erziehung zum Typus?	20
2.1	Eckdaten zu Ottos Biografie	20
2.2	Vorwort zum biografischen Abschnitt der Arbeit	22
2.2.1	Erste Annäherung an Ottos biografische Textzeugnisse	22
2.3	Darstellung und Kommentar der biografischen Textzeugnisse gemäß thematischer Ordnung	24
2.3.1	Milieueindruck	24
2.3.1.1	Einleitender Exkurs: Erziehungstrend Familiarisierung (nach Heidi Rosenbaum)	25
2.3.1.2	Familie: Die Großväter, die Verteilung der Elternrollen und die materielle Versorgungslage in der Familie	28
2.3.1.3	Die Wohnverhältnisse der Familie	32
2.3.1.4	Bildungsaspiration und „Preußische Erziehung“	32
2.3.1.5	Ferien und Freizeitgestaltung	35
2.3.1.6	Die geringe Bedeutung der christlichen Religion in der Familie Otto	36
2.3.1.7	Die kleinbürgerliche Milieuzugehörigkeit und die politische Haltung des Elternhauses der Familie Otto	39
2.3.2	Schulische Erziehung und Erziehung in den NS-Erziehungsorganisationen	42
2.3.2.1	Einleitender Exkurs: Erziehungstrends des zwanzigsten Jahrhunderts. Sakralisierung, Scholarisierung, Kindheitsmoratorium, Verhäuslichung und Individualisierung (nach Heidi Rosenbaum)	43
2.3.2.2	Einschulung: Volksschule, Fräulein Else Gohl und Krankheitszeit	48
2.3.2.3	Die Zeit an der Langemarck-Oberschule für Jungen	49
2.3.2.4	Exkurs: Hitler-Jugend – Attraktivität und weltanschauliche Schulung	54
	Die Attraktivität der Hitler-Jugend im Erleben der Brüder Otto	57
2.3.2.5	Die Zeit als „Luftwaffenhelfer“: Enthusiasmus und Enttäuschung	59
2.3.2.6	Militarisierung des Alltags und Entfremdung vom Zivilleben	64
2.3.2.7	Die Erfahrung der „Formationserziehung“	66
2.3.2.7.1	Zentrale Gedanken der Formationserziehung bei Ernst Krieck	66
2.3.2.7.2	Zentrale Gedanken zur Formationserziehung bei Alfred Baeumler	68
2.3.2.7.3	Ottos Erfahrungen mit der Umsetzung der NS-Erziehung als Formationserziehung	72
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	80
2.3.2.8	Das Erlebnis von Reichsarbeitsdienst, Wehrmacht und Kriegsgefangenschaft	83
2.3.3	Lehrerpersönlichkeiten in der Schulzeit: Erinnerungen an das Individuelle im Typischen	91
2.3.3.1	Lehrerpersönlichkeiten	91
2.3.3.2	Lehreropposition	93
2.3.3.2.1	Widerstand und Lehreropposition gegenüber der NS-Diktatur	94
2.3.3.2.2	Lehreropposition bei Franz Schöne	94
2.3.3.2.3	Fazit zur Lehreropposition	95
2.3.4	Berufswahl: Warum Kunstlehrer?	96
2.3.5	Vorläufiges Fazit des biografischen Abschnitts: Was wird erzählt? Was bleibt ungesagt?	100
2.3.6	Ausblick auf die nachfolgenden Kapitel der Arbeit	103
2.4	Paul Schultze-Naumburg: „Kunst und Rasse“ – Der Künstler als rassischer Typus und Kunst als typischer Ausdruck von Rasse	105

3	<i>Einführung in die NS-Kunsterziehung</i>	107
3.1	Die Volkserzieherische Bedeutung der NS-Kunst und die Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie auf das Kunstverständnis der NS-Kunsterziehung	107
3.2	Grundzüge der NS-Kunstpädagogik	109
3.2.1	Die Bedeutung und Bewertung der Kunsterziehung im Rahmen der allgemeinen Erziehung im Dritten Reich	109
3.2.2	Das Künstlerbild als erziehendes Leitbild der Kunsterziehung des Dritten Reiches	110
3.2.3	Fachgeschichtlich relevante Entwicklungstendenzen der NS-Kunsterziehung	110
3.2.3.1	Vereinnahmung von Kunsterziehung durch NS-Weltanschauung	111
3.2.3.2	Feierstundenunterricht	112
3.2.3.3	Die Rolle der Kunstlehrer bei der Umsetzung der ideologischen Ideale	113
3.2.4	Erziehungsziele der NS-Kunsterziehung	114
3.2.4.1	Erziehungsziel 1: Konsumentenschulung, Autarkiepolitik und Exportwertsteigerung	114
3.2.4.2	Erziehungsziel 2: „Wehrtüchtigkeit“	115
3.2.4.3	Erziehungsziel 3: „Organisches“ Staatsdenken und „organisch“ gedachte Kunsterziehung	115
3.2.4.4	Erziehungsziel 4: Umsetzung der NS-Rassenideologie in der Kunsterziehung	116
3.2.4.5	Erziehungsziel 5: Anerziehung des „deutschen Gemüts – Verankerung irrationaler und mythologischer Denkmuster zur Legitimation und Kompensation der NS-Herrschaft	117
3.2.4.5.1	Gibt es NS-Realismus in der Malerei der NS-Zeit?	117
3.2.4.5.2	Realitätsverlust durch Rückwärtsgewandtheit	118
3.2.4.5.3	Realitätsverlust durch bipolares Denken	118
3.3	Positionen der NS-Kunsterziehung	121
3.3.1	Gustav Britsch und die „Theorie der Bildenden Kunst“ nach Egon Kornmann als eine von der NS-Kunsterziehung vereinnahmte Theorie	121
3.3.1.1	Ottos Auseinandersetzung mit Gustav Britschs Lehre	122
3.3.1.2	Die Theorie von Britsch und ihre Vereinnahmung durch die NS-Kunstpädagogik	124
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	125
3.3.1.4	Naturalismus als Grundlagenstudium für naturalistischen Idealismus	126
3.3.1.5	Fazit zu Ottos Auseinandersetzung mit der „Theorie der Bildenden Kunst“ und der Bedeutung der Lehre für die NS-Kunsterziehung	127
3.3.2	Robert Böttchers „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ (1933) und dessen „Zeichenschule“ (1943)	128
3.3.2.1	„Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ und Prinzipien der NS-Kunsterziehung nach Robert Böttcher	129
3.3.2.2	Böttcher: „Zeichenschule – Eine organische Wegführung für die bildnerische Arbeit“ (1943)	133
3.3.2.2.1	Bild-Gegenbild-Methode	133
3.3.2.2.2	Naturalismus als: „Wahrheit und Klarheit“ gegen „Pfuschen und jedes Ungefähr“	135
3.3.3	Hans-Friedrich Geist: Volkskunst als Anleitung für kunsterzieherisches Schaffen	137
3.3.3.1	Praktische Volkstumsarbeit	137
3.3.3.2	Der Einfluss von Britsch-Theorie und psychogenetischem Grundgesetz bei Geist	138
3.3.3.3	Annäherung an den Begriff der Volkskunst	139
3.3.3.4	„Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“	140
3.3.4	Fazit zur NS-Kunsterziehung: Funktionen der NS-Kunsterziehung in Schule und Hitler-Jugend	143
3.3.4.1	Qualifikationsfunktion	143
3.3.4.2	Selektionsfunktion	145
3.3.4.3	Legitimationsfunktion	145
3.4	Fazit: Aufwertung der „Kunsterziehung“ trotz Autonomieverlust der NS-Kunst?	147
4	<i>Zu Kinder- und Jugendzeichnungen von Otto</i>	149
4.1	Vorwort zur Sichtung der Zeichnungen	149

4.2	Sichtung der Auswahl der Zeichnungen	152
4.2.1	Stilleben mit Ausrüstungsgegenständen, Gewandstudien und Porträts von Uniformierten	152
4.2.1.1	Stilleben aus militärischen Ausrüstungsgegenständen: Wandlung eines Funktionszusammenhanges	152
4.2.1.2	Summarische Darstellung: Faltenwürfe und Uniformstudien	153
4.2.1.3	Exkurs: Uniformierung	154
4.2.1.4	„Deutscher Junge“	155
4.2.1.5	Porträt	159
4.2.1.6	Exkurs: Kriegsdarstellungen in der NS-Zeit: Gibt es Entsprechungen in den Zeichnungen bei Gunter Otto?	160
4.2.2	Zu Ottos Ernte- und Osteinsatz: Naturalismus, Blut-und-Boden-Ideologie und Bevölkerungs- und Erziehungspolitik	162
4.2.2.1	Ottos Ernte-Einsatz in Lugetal / Pommern (heute: Polnisch-Wisniewke / Stara Wisniewka)	162
4.2.2.2	Ottos Osteinsatz in Kalisch / Wartheland	164
4.2.2.3	Ottos Ernteinsatz und sein Aufenthalt in Kalisch im Lichte der NS-Ostpolitik: Naturbegriff, Blut-und Boden-Ideologie und Erziehungspolitik	168
4.2.2.4	Ethik als kategorisch rassistischer Imperativ bei Günther, die rassistische Argumentation der „Zeichenschule“ Böttchers und Ottos Zeichnung „Vertriebene Volksdeutsche“	178
4.2.2.5	Fazit zu Naturalismus, Landschaftsdarstellung, Naturmotiv und Lebensraum-Ideologie in Zusammenhang mit Ottos Aufhalten im „Osten“	181
4.2.3	Die „Faust“-Zeichnung von 1944: Ein jugendliches Bekenntnisbild?	182
4.2.3.1	Erste Annäherung	182
4.2.3.2	Exkurs: Der Faust-Stoff und seine Bewertung in der NS-Zeit: Faust als „deutscher Stoff“	183
4.2.3.3	Zur Ausführung von Ottos „Faust-Zeichnung“	186
4.2.3.4	Reflexion zur Interpretation von Ottos „Faust“-Zeichnung	190
4.3	Zu Ottos Zeichenstil	192
4.4	Der Musische Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend 1944	194
4.4.1	Ottos Gewinn des Musischen Wettbewerbs der Hitler-Jugend Berlin 1944	194
4.4.2	Porträt	196
4.5	Zur Bildsozialisation Ottos	198
4.6	Antithese: Ambivalenzen der Deutung	199
4.7	Fazit: Otto als Zeichner	200
5	Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Ottos pädagogischem und fachdidaktischem Denken	202
5.1	Ottos historische und gesellschaftliche „Standortgebundenheit“	202
5.2	Abriss zur Auseinandersetzung Ottos mit NS-Kunsterziehung und NS-Erziehung vor „Auslegen“ (1987)	203
5.3	Textbeispiele 1–3: Ottos Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik und NS-Rassenlehre in „Auslegen“ (1987)	207
5.3.1	Percept, Konzept und Allocation als Strukturbegriffe von „Auslegen“	207
5.3.2	„Auslegen“ als Verwirklichung von Kunstunterricht: Ein demokratisches Credo	214
5.3.3	Ausblick auf die nachfolgenden Kapitel: Ottos und Ottos Auseinandersetzung mit nationalsozialistischer Ästhetik	218
5.3.4	Textbeispiel 1: NS-Kunst und Modefotografie	219
5.3.4.1	Die Bedeutung des Subjektiven im Schreiben und Denken Ottos und Ottos, abgeleitet aus dem Textbeispiel der „Herkunftslinien“	222
5.3.4.2	Exkurs: Das Körperideal des Mannes im Sinne des Heroismus der NS-Zeit	227
5.3.4.3	Auseinandersetzung mit NS-Plastiken	229
5.3.4.4	Fazit zu Textbeispiel 1: Ottos und Ottos Widerstand gegen die Wiederkehr des Erbes der NS-Ideologie durch ästhetische Erziehung	232

5.3.5	Textbeispiel 2: „Köpfe modellieren“ als ästhetische Erziehung – Arbeit am Individuum anstatt am Typus	234
5.3.5.1	Erläuterung von Ottos und Ottos Textbeispielen	235
5.3.5.2	Bezüge: „Köpfe modellieren“ und NS-Ideologie	238
5.3.6	Textbeispiel 3: Modewerbung und NS-Ästhetik: Einführung des Begriffs der ästhetischen Rationalität in „Auslegen“	239
5.3.6.1	Erläuterung des Textbeispiels	239
5.3.6.2	Ottos und Ottos Anliegen: Kritikfähigkeit und Kapitalismuskritik	242
5.3.6.3	Schlussfazit zu „Fallwick“	245
5.3.6.4	Exkurs: „Junges Europa“ und „Junger Adler“	246
5.3.7	Ausblick: Strategien zur Legitimation von Kunstunterricht – Verknüpfung von politischer mit ästhetischer Erziehung über „ästhetische Rationalität“	248
6	<i>Pädagogische und didaktische Theorie im Hinblick auf das Argument der ästhetischen Rationalität als Legitimation für Kunstunterricht bei Otto</i>	252
6.1	Ästhetische Erziehung gestützt durch das Argument der ästhetischen Rationalität seit „Auslegen“	252
6.2	Exkurs: Die Unterscheidung von Begründetheit und Begründbarkeit als Grundlage ästhetisch rationalen Verhaltens	258
7	<i>Ottos Bezugnahme auf Baumgartens Ästhetik über Paetzold</i>	261
7.1	Die Wandlung von Ottos Denken vor dem Hintergrund der Philosophiegeschichte des 18. Jahrhunderts	263
7.2	Die Leibnizschen Erkenntnisstufen und ihre Weiterentwicklung bei Baumgarten	265
7.3	Ausführungen zu den Erkenntnisstufen bei Baumgarten nach Paetzold	266
7.3.1	Die Erkenntnisstufe der Dunkelheit	267
7.3.2	Die Erkenntnisstufe der Klarheit (verworrene und deutliche Klarheit)	267
7.3.3	Intensive und extensive Klarheit	268
7.3.4	Prägnante Vorstellungen	268
7.3.5	Die Erkenntnisstufe der Deutlichkeit	269
7.4	Das Problem von Konkretion und Abstraktion	270
7.5	Die Logik des Individuellen	272
7.6	Erkenntnis als Wahrscheinlichkeit	278
7.7	Schönheit und Wahrheit	280
7.8	Zwei Legitimationsmuster sinnlicher Erkenntnis	283
7.8.1	Die subjektphilosophische Legitimation	283
7.8.2	Das metaphysische Legitimationsmuster Baumgartens	284
7.8.3	Die metaphysische Legitimation und die daraus folgende Mimesistheorie der Kunst	285
7.8.4	Fazit: Utopie und Neuerungspotenziale der Kunst versus kosmologische Ordnung und Mimesis	286
7.9	Fazit zu Ottos Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität nach Paetzold bei Baumgarten	288
7.9.1	Paetzolds Bewertung der bleibenden Bedeutung der Ästhetik Baumgartens im Abgleich mit Ottos inhaltlichen Übernahmen	288
7.9.2	Kritische Anmerkungen zu Ottos selektiver Aneignung von Baumgartens Ästhetik	294
8	<i>Ottos Bezugnahme auf Kants Ästhetik</i>	300
8.1	Einführung: Mögliche Begründungen für Ottos Hinwendung zu Kants Ästhetik	300
8.2	Momente ästhetischer Rationalität bei Kant nach Paetzold	302
8.2.1	Das ästhetische Urteil im Verhältnis zum Verstand	306

8.2.2	Abgrenzung und Bezüge zwischen ästhetischer Rationalität und Vernunft	315
8.2.3	Die Bedeutung der Einbildungskraft in Bezug zur Ratio des Ästhetischen	317
8.2.4	Zum ästhetischen Verhalten	319
8.2.5	Die Bedeutung der Zweckmäßigkeit ohne Zweck in Bezug zur Rationalität des Ästhetischen	323
8.2.6	Zu Kants Theorie vom Kunstwerk nach Paetzold	331
8.2.6.1	Das Genie als naturbegabtes Subjekt der Kunstproduktion	332
8.2.6.2	Erneuerung der Genietheorie Kants bei Paetzold	334
8.2.7	Exkurs: Ottos ästhetische Erziehung und sein „Problem“ mit dem Geniebegriff	335
8.2.8	Fazit zur Vermeidung des Geniebegriffs in der ästhetischen Erziehung bei Otto	337
8.2.8.1	Exkurs: Die Rezeption des Geniebegriffs in der Zeit des Dritten Reiches	340
8.2.8.2	Fazit: Ottos Vermeidung des Geniebegriffs vor dem Hintergrund der Aneignung des Genie-Begriffs in der NS-Ideologie	344
8.2.8.3	Kritische Anmerkung zu Ottos Vermeidung des Geniebegriffs und der Kunsttheorie Kants	345
8.2.9	Weiterführung der Textanalyse Paetzolds – ästhetische Rationalität und praktischer Vernunftgebrauch	347
8.2.10	Exkurs: Erhabenheit und NS-Ästhetik	349
8.2.11	Ottos Vermeidung des Begriffs des Erhabenen	352
8.2.12	Fortsetzung der Textanalyse bei Paetzold: „Schönheit als Symbol der Sittlichkeit“	354
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	356
8.2.14	Paetzolds Darlegungen zur bleibenden Bedeutung von Kants Ästhetik	357
8.3	Über Ottos Aneignung von Paetzolds Ausführungen zu ästhetischer Rationalität	359
8.3.1	Fazit: Stichpunktartige Übersicht der Aneignung	361
8.3.1.1	Bei Otto nicht übernommene Momente und Begriffe zur Konstitution von ästhetischer Rationalität nach Kant	361
8.3.1.2	Die übernommenen definierenden Momente von Paetzolds Begriff der ästhetischen Rationalität	362
8.3.2	Fazit zur Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität bei Otto	363
8.4	Weitere vorläufige Definition von ästhetischer Rationalität bei Otto	364
9	Ottos Auseinandersetzung mit ästhetischer Erziehung und NS-Geschichte nach „Auslegen“ (1987)	365
9.1	Textbeispiel 4: „Kunst schreibt nicht vor, sondern gibt Beispiele“	365
9.1.1	Der Versuch der Demonstration von ästhetischer Rationalität als Teil des Kunstwerks und Teil des Reflexionsverhaltens über dieses	367
9.1.2	Ottos Schreibstil: Kongruenz von Form und Inhalt	369
9.1.3	Zwischenfazit	373
9.1.4	Ottos Demonstration der Genese eines <i>vorläufigen Ergebnisses</i> durch das ästhetische Reflexionsverhalten	375
9.1.5	Die Verbindung der drei Rationalitätsparadigmen in Ottos fachdidaktischem Denken im Kontext von Seels Vernunftbegriff in Bezug zum vorgetragenen Textbeispiel	377
9.1.6	Fazit zu den Überlegungen zum Textbeispiel 4	379
9.2	Ottos Auseinandersetzung mit „NS-Sprache“	380
9.3	Exkurs: Das Problem des „Bösen“ der Ästhetik	383
9.4	Textbeispiel 5: „Olympiade 1936“ als Thema für fächerübergreifenden Projektunterricht	387
9.4.1	Ottos Verständnis von Projektunterricht	387
9.4.2	Ottos Unterrichtsbeispiel für fächerübergreifenden Projektunterricht	391
9.4.3	Zwischenfazit	395
9.4.4	Kontextualisierung zur Olympiade 1936 in Bezug auf Ottos Unterrichtsbeispiel	396
9.4.5	Exkurs: Das Antikenideal des NS-Faschismus in Ästhetik und Erziehung in Abgrenzung zum neuhumanistischen Antikenideal	401

9.4.6	Fazit zum Textbeispiel „Olympiade 1936“	402
9.5	Ottos bildungspolitische Haltung der achtziger und neunziger Jahre vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit ästhetischer Rationalität	404
10	<i>Ottos demokratisches Erziehungsverständnis – ästhetische Erziehung, Gemeinsinn und interkulturelle Erziehung</i>	410
10.1	Gemeinsinn und ästhetische Rationalität als mögliche Ausgangspunkte kunstpädagogischer Überlegungen (nach Chongki Kim)	410
10.2	Textbeispiel 6: „Integration durch interkulturelle ästhetische Erziehung“	418
11	<i>Die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit der Aufwertung des Ästhetischen als Lehr-Lernbereich in der Schule</i>	425
11.1	Schule als Ort ästhetischer Erziehung	425
11.2	Normen im Kunstunterricht	427
11.3	Ottos Position in der Kontroverse mit Gert Selle	430
11.3.1	Was kritisiert Gert Selle am Konzept der ästhetischen Rationalität als Legitimationsgrundlage für Kunstunterricht im Sinne Ottos?	434
11.3.2	Ottos Entgegnung auf Selles Kritik an der Konzeption der ästhetischen Rationalität als Legitimationsmodell für ästhetische Erziehung	443
11.3.3	Ottos „Rettung“ der theoretischen Grundlagen von Kunstpädagogik und der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung	448
11.3.4	Die Frage nach der Möglichkeit der Verwirklichung existenziell relevanter ästhetischer Erfahrungen in der Schule	450
11.3.5	Fazit zu Ottos Positionierung gegenüber Selles Kritik an der Konzeption ästhetischer Rationalität als Legitimationsgrundlage von ästhetischer Erziehung	452
12	<i>Ergebnissicherung: Fazit zu Ottos fachdidaktischer Positionierung</i>	460
13	<i>Schlusswort: Das „Problem“ der Verbindung von ästhetischer und praktischer Rationalität</i>	464
14	<i>Literatur und Quellenverzeichnis</i>	466
15	<i>Anhang</i>	474

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

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, 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.

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

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.

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 Zeigen 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

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.

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 kommen zu müssen, 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.

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 hilfswise 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. Ottos Pädagogik und Didaktik wird als „politische Arbeit“ verstanden. Die Eigenart dieser Arbeit darzustellen ist das Anliegen der vorliegenden Arbeit. 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 progressiven 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 Ottos 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“ ins Leben gerufen, 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 der 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 verspätet 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 Position 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 Bildungsdenken 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 Gesamthematik 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, aufschlussreicher Weise 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.)

Weltanschauungsanalytische Ideologieforschung

„Die Untersuchung der Ideen- und Wertsysteme kann als *weltanschauungsanalytische Ideologieforschung* eingeordnet werden.“ (ebd., S. 2; Herv. i. O.)

Programmanalytische Ideologieforschung

„Die Untersuchung der soziopolitischen Programme kann als *programmanalytische Ideologieforschung* begriffen werden.“ (ebd., S. 2; Herv. i. O.)

Diese Arbeitsfelder sind hinsichtlich einer Grundeinteilung der Aufgaben und der Wirksamkeit von Ideologie aufgeteilt.

Tepes Ideologietheorie beruht hierbei auf einer „philosophischen Anthropologie“ und somit Prämissen, die seiner Meinung nach der „condition humaine“ notwendig entspringen (ebd., S. 2). Anthropologische Voraussetzungen Tepes sind:

1. Der Mensch ist grundsätzlich dazu verführt, „*bedürfniskonforme*“ (ebd., S. 3; Herv. i. O.), von „Interessen gesteuerte Fehleinschätzungen“ (ebd., S. 2) zu leisten, um sein bisher gewonnenes Weltbild zu sichern: „*Illusionsanfälligkeit*“ (ebd., S. 4; Herv. i. O.).
2. Menschen benötigen immer ein Wertesystem zur Anleitung ihres Handelns und sind grundsätzlich „weltanschauungsgebundene Lebewesen“, was jedoch nicht bedeutet, dass diese sich stets darüber im Klaren sind beziehungsweise dass diese immer wüssten, *welchen* Werten sie sich verpflichtet fühlen oder *welchen* Ideen sie zu entsprechen versuchen (ebd., S. 3).
3. Menschen beziehen sich in ihrem Handeln immer auf einen „weltanschaulichen Rahmen“ und engagieren sich für ein „soziopolitisches Programm“, das jedoch ebenfalls nicht immer explizit bewusst wird, sondern auch „implizit bleiben kann“ (ebd., S. 3).
4. Der Mensch bleibt auf „verlässliches Erfahrungswissen über Wirklichkeitszusammenhänge angewiesen“. Die Gewinnung dieses Wissens steht in wechselseitiger Abhängigkeit mit seinem entwickelten „Ideen- und Wertesystem“. Die *Art* der Gewinnung dieses Wissens ist wiederum bedingend für dieses System selbst (ebd., S. 3).

Eine weitere anthropologische Voraussetzung lautet: Menschen sind nicht in der Lage, „absolute Erkenntnis“ (ebd., S. 4) zu erreichen, „*sehnen*“ (ebd., S. 4; Herv. i. O.) sich allerdings stets nach „Gewissheit“ (ebd., S. 4). Die Sehnsucht nach Gewissheit trägt zu bedürfniskonformen Fehleinschätzungen bei, die sich gemäß dem absoluten Wunsch nach Wahrheit auch dogmatisch verfestigen können: „Die dogmatischen Varianten werden als Ausgestaltungen des bedürfniskonformen Denkens eingeschätzt, das speziell dem Gewissheitsverlangen nachgibt und eine vermeintlich definitive Wahrheit *erfindet*.“ (ebd., S. 6; Herv. i. O.)

Ein weiterer Grundsatz lautet somit: Jedes Wert- und Ideensystem kann immer entweder dogmatisch oder undogmatisch vom Einzelnen gelebt und vertreten werden. Dies hängt nicht notwendigerweise von den Ideen und Werten selbst ab. Immer ist eine innere Distanz zu den eigenen Überzeugungen möglich, auf die der Mensch zur Orientierung angewiesen ist. Toleranzbereitschaft liegt in der Befähigung eines reflektierten Bewusstseins, Ideen- und Wertesysteme als solche zu begreifen und nicht als unumstößliche Wahrheiten zu behaupten (vgl. ebd., S. 3).

Der Mensch ist durch die Voraussetzung der Weltanschauungsgebundenheit, der Notwendigkeit sich an Werten und Normen zu orientieren, gezwungen, ein Weltbild von „Gutem“ und „Schlechtem“ zu entwerfen, das sich profan dahin auflöst, dass dasjenige, was der individuellen Werthaltung entspricht, das „Gute“ darstellt, und im Umkehrschluss alles diesem nicht Entsprechende zu verwerfen ist. Diese Ausgangslage verschafft dem Menschen Verhaltenssicherheit, die jedoch brüchig ist. Diese Orientierungsmuster sind notwendig und deshalb legitim (vgl. ebd., S. 15). Somit ergibt sich zwangsläufig eine Form des Denkens in Wertesystemen, also auch in *Bewertungen*, die auf verschiedenen Formen von *Urteilen* beruhen.

Tepes kognitive Ideologietheorie plädiert für eine durchgängige Ablehnung von *dogmatischen* Ideologien. Denn nur die undogmatischen Ideologien sind in der Lage, ein Toleranz- und Konkurrenzprinzip durchzuhalten.

Das „*soziopolitische Toleranzprinzip*“ (ebd., S. 205; Herv. i. O.) ergibt sich aus der undogmatischen Haltung, da eine grundsätzliche Wertschätzung anderer Meinungen und Ideologien vorherrscht, die die andere Meinung und Werthaltung als eine Bereicherung erkennen kann, die in einem „Wettkampf“ (ebd., S. 206), als „Konkurrenzprinzip“ (ebd., S. 206) mit der

eigenen Werthaltung wirksam wird und dazu beiträgt, bestmögliche Problemlösungen zu finden (vgl. ebd., S. 206). Das Toleranzprinzip kann nur unter dann relativiert werden, wenn eine *dogmatische* Ideologie verbannt werden soll. Diejenigen Ideologien, die einen dogmatischen Anspruch erheben, und damit aus Prinzip gegen die Grundregel von Toleranz und Konkurrenz verstoßen und nicht förderlich für eine Gesellschaft sind, müssen selbst ausgeschlossen werden (vgl. ebd., S. 207 f.).

Der Unterschied zwischen „Selbsttäuschung“ und „Fremdtäuschung“ (ebd., S. 118) entspricht einem dynamischen Spektrum von Wertorientierungen und damit verbundenen soziopolitischen Programmen. Menschen machen sich, je nach eigenem *Bewusstseinsstand* – über ihre Ideologien – unterschiedlicher Fehler beziehungsweise Vergehen schuldig, wenn sie im Rahmen dieser argumentieren. Je nachdem, ob die Vertreter einer Ideologie einer Selbsttäuschung im Sinne des bedürfniskonformen Denkens unterliegen, oder ob sie bewusst eine Fremdtäuschung anderer vornehmen, wird das Bewusstsein über die „verzerrte“ Einschätzung von Wirklichkeit bewertet (vgl. ebd., S. 118 f.). Grundsätzlich lässt sich hieran der Unterschied zwischen Ideologie- oder „Manipulationsforschung“ (ebd., S. 119) erkennen.

Schon an dieser Stelle kann nach den hier nach Tepe beschriebenen anthropologischen Grundvoraussetzungen vorweggenommen werden, dass auch Otto, wie jeder Mensch, eine „Ideologie“ folgt. Diese Beschreibung des Sachverhalts ist jedochzunächst wertfrei zu verstehen, da dieses Verständnis von Ideologie im Sinne Tepes lediglich ein wertbasiertes, mehr oder weniger explizites und bewusstes Muster der Handlungsorientierung meint, das eben *jedem* Menschen innewohnt.

2 Ottos Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus: Erziehung zum Typus?

2.1 Eckdaten zu Ottos Biografie

Otto wird am 10. Januar 1927 in Berlin geboren. Er kommt gemeinsam mit seinem eineiigen Zwillingenbruder Gert Otto zur Welt. Sie sind Söhne von Walter Otto (geb. 17.12.1901, verschollen seit 1944) und Charlotte Stein (31.12.1902–5.2.1997), die den Namen ihres Ehemanns annimmt. Der Vater ist Handelsvertreter, die Mutter trotz höherer Schulbildung Hausfrau und mit der Erziehung der Kinder betraut. Aus den biografischen Äußerungen lässt sich nicht ablesen, inwieweit die Mutter vor oder nach dem Verlust des Vaters im Kriege nach 1943 berufstätig gewesen ist.

1933 erfolgt die Einschulung der Zwillinge in der 23. Volksschule in Berlin. Der Beginn der Grundschulzeit wird durch eine Phase der Krankheit beider Zwillingenbrüder in der ersten Klasse überschattet. Die Versetzung der Brüder in die zweite Klasse wird mithilfe des besonderen Engagements der Lehrerin Else Gohl und der Mutter Charlotte erreicht. 1937 erfolgt dann der Übertritt in die Jahn-Oberschule, die von den Nationalsozialisten in Langemarck-Oberschule umbenannt wird.

Im Alter von zehn Jahren tritt Otto zeitgleich mit seinem Bruder in das „Deutsche Jungvolk“ ein. Im Sommer 1942 erlebt Otto einen Ernteeinsatz in Lugetal in Pommern. Vom 15.2.1943 bis zum 22.9.1944 wird Otto im Alter von sechzehn Jahren Luftwaffenhelfer. Im Dienst als Luftwaffenhelfer erlebt Otto Aufenthalte in Kalisch im damals sogenannten Wartheland. Schon im Januar 1944 erhält Otto, unter der Bedingung der Absolvierung seines Reichsarbeitsdienstes, eine Studienempfehlung durch den Direktor der Staatlichen Hochschule für Kunst- und Musikschulwesen Hans Zimbal. Otto gewinnt 1944 den Musischen Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend im Malen und Zeichnen und wird hierfür vom Flakhelferdienst befreit aus Kalisch beurlaubt, um nach Berlin zu reisen. Er wird sowohl zur Siegerehrung des Musischen Wettbewerbes am 27.6.1944 in den Kuppelsaal des Reichssportfeldes eingeladen als auch zur Aufzeichnung der Bildberichterstattung am 8.8.1944 in der Reichsführerschule in Potsdam. Weiterhin ist Otto zum nicht mehr ausgeführten Reichsentscheid des Musischen Wettbewerbs vorgesehen. Dieser Reichsentscheid entfällt aufgrund der Kriegssituation. Im Anschluss an den Dienst als Luftwaffenhelfer folgt die Dienstzeit im Reichsarbeitsdienst, den die Brüder immer noch gemeinsam absolvieren. Die Dienstzeit des Reichsarbeitsdienstes dauert üblicherweise ein halbes Jahr. Ottos Dienstzeit ist verkürzt. Sie dauert vom 19.9.1944 bis 14.11.1944. Bei diesem wird er bei Parlin in Polen eingesetzt. Hierbei handelt es sich um das Parlin, das ungefähr 3,5 Kilometer nordwestlich von Grünzen entfernt liegt. Ottos Reichsarbeitsdienst-Entlassungsschein wird in Grünzen am 12.11.1944 ausgestellt. Am 24.11. beginnt Ottos Wehrmachtsausbildung. Otto kommt Anfang 1945 im Rahmen seines Einsatzes in der Wehrmacht nach Dänemark. In der Wehrzeit, nach Ableistung des RAD. Seine Erlebnisse beim Militärdienst in Dänemark führen ihn, nun zum ersten Mal getrennt von seinem Zwillingenbruder Gert, in die englische Kriegsgefangenschaft in Belgien, wo er als „Clerk“ arbeitet, bevor er im Sommer 1945, nach seiner Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft am 1.8.1945, zurückkehrt. Gert gerät in russische Kriegsgefangenschaft und kehrt erst 1946 zurück. Während der gesamten Zeit seiner Jugend zeichnet Otto intensiv und entwickelt seine auf naturalistischen Studien aufbauende Zeichentechnik.

Äußerlich auffällig ist der Verlust seines linken Zeigefingers, den er bei einem Unfall wegen unsachgemäßer Waffenhandhabung am 4.1.1945 verliert. Für diesen Unfall muss Otto sich

militärgerichtlich verantworten. Nach seiner Rückkehr aus der Kriegsgefangenschaft beginnt Otto sein Studium an der Hochschule für Bildende Künste zu Berlin in Kunstpädagogik. Sein Professor ist Georg Tappert. Außerdem beteiligt er sich als Gasthörer an der Humboldt Universität.

Schon während des Studiums, ab 1946, nimmt Otto eine Unterrichtstätigkeit (zunächst als Aushilfslehrer) an einer Berliner Einheitsschule, der „Dreilindenschule“, auf. 1949 legt er die erste Staatsprüfung für das künstlerische Lehramt an höheren Schulen ab. Dieses in den Fächern Bildende Kunst, Werkerziehung und Kunstgeschichte.

Ebenfalls in diesem Jahr heiratet er Christa, geborene Kohlmeier. Im Jahr darauf wird die erste Tochter Cornelia geboren. 1951 legt Otto die zweite Staatsprüfung ab. 1952 bis 1956 führt er die Leitung eines Seminars zur Lehrerfortbildung in Berlin Zehlendorf aus. Zwischenzeitlich wird er 1953 zum Studienrat ernannt und in das künstlerische Prüfungsamt in Berlin berufen. 1954 wird er zum Beamten auf Lebenszeit vereidigt. Im Jahr 1955 wird die zweite Tochter Julia geboren. Im Jahr 1956 erfolgen die Ernennung zum Oberstudienrat und der Ruf an die Pädagogische Hochschule zu Berlin. Dort ist er fortan im Lehrgebiet Didaktik der Kunst- und Werkerziehung tätig.

1957 und 1962 werden seine zwei Söhne Valentin und Florian geboren, bevor die erste Ehe mit Christa geschieden wird und Otto sich 1964 mit Britta, geborene Arnst, ein zweites Mal verheiratet. Ab 1958 nimmt Otto seine didaktische Publikationstätigkeit auf. Von 1961 bis 1965 bekommt er die Leitung des „Didaktikums“ der Pädagogischen Hochschule Berlin überantwortet, wo er 1964 zum außerordentlichen Professor ernannt wird und gleichzeitig einen Ruf an die Pädagogische Hochschule Siegerland ablehnt. Von 1966 bis 1971 ist Otto Mitglied des Beirates für Bildende Kunst beim Senator für das Schulwesen in Berlin. Zwischenzeitlich wird er 1967 ebenfalls Honorarprofessor an der Hochschule für Bildende Künste in Berlin und 1968 Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Im gleichen Jahr lehnt er zwei weitere Rufe an die pädagogischen Hochschulen in Göttingen und Heidelberg ab. 1969 wird er ordentlicher Professor an der Pädagogischen Hochschule in Berlin. Ab 1970 ist Otto Mitglied verschiedener Lehrplankommissionen in den Bundesländern Berlin, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Brandenburg. 1971 wird Otto auf eine C4-Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Kunstpädagogik berufen und übernimmt ab 1972 verschiedene Aufgaben der akademischen Selbstverwaltung der Universität Hamburg. 1973 stirbt sein zweiter Sohn und viertes Kind, Florian. Ab 1975 ist Otto für zwei Jahre Vizepräsident der Universität Hamburg. Von 1976 bis 1981 ist Otto Mitglied der Assoziierten Wissenschaftlichen Kommission des Curriculumprojekts Kollegschule NW. 1981 erfolgt die Scheidung der zweiten Ehe. 1982 lehnt Otto einen weiteren Ruf der Universität Köln ab. Von 1985 bis 1992 ist Otto mit Maria Otto, geborene Ude, verheiratet, bevor die Ehe im Jahr der Emeritierung geschieden wird. Im Jahr 1986 wird Otto die Ehrendoktorwürde der Universität Marburg verliehen. Ab 1992 ist Otto Sprecher des Graduierten-Kollegs Ästhetische Bildung. Am 28.1.1999 stirbt Otto (vgl. Angaben in Grünewald, Legler & Pazzini 1997, S. 497 f. und die Dokumente der Abbildungen 91–135 sowie die Darstellung der nachfolgenden Ausführungen zu Ottos Biografie der Kindheits- und Jugendjahre).

2.2 Vorwort zum biografischen Abschnitt der Arbeit

Es soll im folgenden Kapitel versucht werden, Ottos Aussagen über seine Sozialisation und Kindheit im Dritten Reich als *Text* zu lesen und hermeneutisch mit anderen, ergänzenden Erkenntnissen der historischen, soziologischen und pädagogischen Forschung auszulegen. Hierbei wird berücksichtigt, dass Erinnerung auch immer das Ergebnis persönlicher Rekonstruktionsprozesse ist, die sowohl Momenten von Fremd- und Selbsttäuschung unterliegt als auch dem Vergessen ausgeliefert ist.

Zur Annäherung an diese Arbeit finden seit Frühjahr 2014 Gespräche mit Britta Eichenberg (ehemals Otto), Ursula Baltz-Otto, der Witwe von Gert Otto, sowie Ottos Töchtern Cornelia Schiemann und Julia Rogge statt. Hierbei ist die Sichtung des biografischen Materials geschehen, das in der vorliegenden Arbeit verwendet wird. Ebenso werden Zeichnungen und Fotografien der Kindheits- und Jugendjahre gesichtet. Beides ist nur durch die Unterstützung der genannten Familienmitglieder möglich.

Der Wert dieser nicht veröffentlichten Originaldokumente soll, was die gesichteten Textzeugnisse angeht, durch ausführliche, wörtliche Zitate möglichst erhalten bleiben.³ Der ästhetische Ausdruckswert von Sprache, und somit ihrer Wirkung, soll im Hinblick auf die Zitate sowohl der Brüder Otto als auch der historischen Schriftzeugnisse der NS-Zeit bewusst berücksichtigt werden.⁴

Außerdem soll ein ausführlicher Abbildungsteil die gesichteten Dokumente zur Ansicht und zur weiteren Bearbeitung erhalten. Es ist die Hoffnung des Verfassers, durch das dargelegte biografische Material einen vertiefenden Einblick in die frühe und in vielerlei Hinsicht prägende Lebensphase Ottos zu gewinnen.⁵

2.2.1 Erste Annäherung an Ottos biografische Textzeugnisse

Der Versuch einer Sichtung des biografischen Textmaterials, das zur Darstellung der Kindheit und Jugend Ottos herangezogen wird, ist aus dem Bewusstsein um einen mehrfachen Rekonstruktionsprozess unternommen worden, der der Entstehung und Bearbeitung der Texte zugrunde liegt.

Die biografischen Darlegungen greifen zum Großteil auf Erinnerungen zurück, die Jahrzehnte nach dem Erleben der Zeit des Faschismus aus der Sicht des *Pädagogen* (Gunter Otto) und *Theologen* (Gert Otto) aufgeschrieben werden. Die Texte werden somit zu einer rekonstruierten, *verschriftlichten*, also auch *begrifflich* verarbeiteten Erinnerung der Brüder, die vom Verfasser der vorliegenden Arbeit wiederum unter thematischen Interessen ausgewertet werden. Dabei stellt sich die Grundfrage: Inwieweit kann sprachlich verfasste Erinnerung der erlebten Erinnerung überhaupt gerecht werden? Dies gilt selbstverständlich auch für die Bearbeitung dieser Erinnerungen in der vorliegenden Arbeit.

In den Texten findet sich eine *Version* von erinnerter Wahrheit. Die Tatsache, dass Gert und Gunter Otto in ihren autobiografischen Schriftstücken auf teilweise wortgleiche textliche Passagen zurückgreifen, lässt erkennen, wie sehr ihre Erinnerung schon immer gemeinsam

³ Die Textzitate werden ohne Korrektur auf orthografische oder grammatikalische Ungenauigkeiten übernommen!

⁴ Die Transkription der NS-Sprache kann den „Ton“ dieser Sprache nicht wiedergeben. Das Originalzitat der NS-Schriften wird im Weiteren deshalb häufig wörtlich verwendet, weil im Sinne der Arbeit ein ästhetischer Erkenntnisgewinn den theoretischen verstärkt. Die Abstraktion gemäß der Paraphrasierung bedeutet in diesem Sinne somit einen nicht zu vermeidenden Erkenntnisverlust.

⁵ Die Darlegungen zu den biografischen Dokumenten, Text- und Bildzeugnissen bemüht sich, in inhaltlich gegliederten Kapiteln eine möglichst chronologische Abfolge der biografischen Ereignisse beizubehalten. Durch die inhaltlichen Bündelungen kann es teilweise zu zeitlichen Überschneidungen und wiederholenden Vertiefungen in der Darstellung der einzelnen Kapitel kommen. Die Darlegung der biografischen Textzeugnisse wird durch thematische Exkurse vertieft.

aufgebaut und selektiert gewesen ist. Gert Otto schreibt an einer Stelle seiner autobiografischen Notizen, die zwei bis drei Jahre nach Ottos Tod im Jahre 1999 in den Jahren 2001/2002 verfasst worden sind: „Ich habe absichtlich mit Worten meines Bruders geantwortet. Es ist der Vorzug des Zwillings, dass es zugleich seine Worte sein können“ (Otto, Gert 2002 a, S. 55).

Ohne die von Gert Otto in diesem Zitat vorgenommene Gleichsetzung der Identitäten der Brüder inhaltlich übernehmen zu wollen, ist Gert Ottos Darstellung seiner Einschätzung dennoch ein wichtiger Hinweis darauf, die Erinnerung der Brüder als eine gewachsene Konstruktion des Gedächtnisses zu sehen, die die persönliche Kindheits- und Jugenderfahrung der Brüder mit der historischen Bewertung der Epoche verbindet. Im Hinblick auf die gemeinsame Konstruktion der Erinnerungen schreibt Otto: „Weil G. auch G. ist, lastet auf seinen Anmerkungen zu G. ein für die Kindheit von G. und G. nachträglich nicht mehr lösbares Problem. G. kann nicht immer zwischen G. und G. trennen – nicht nur im Blick auf damals.“ (Otto 1987, S. 13)

In der hier angewandten *Form* der textlichen Beschreibung, die Eigennamen durch die Abkürzung der austauschbaren Anfangsbuchstaben zu ersetzen, wird der Inhalt dessen, was Otto sagt, formal umgesetzt. G. und G. lassen hinsichtlich ihrer Kindheits- und Jugenderinnerungen einvernehmlich das Verfließen der Identitäten zu.

Die beruflich-fachspezifisch beeinflusste Reflexion der Erinnerungen der Brüder muss hierbei immer mitbedacht werden, handelt es sich doch zumindest bei Otto um Äußerungen für den öffentlichen Diskurs. Dies bedeutet jedoch auch, einen Reflexionsprozess über diese Erinnerungen zu thematisieren, der für die wissenschaftliche Arbeit an den pädagogischen und didaktischen Überlegungen Ottos produktiv werden kann: dies schon allein hinsichtlich eines Vergleiches zwischen dem, was Otto in seinen Texten an Erinnerungen aufzeichnet, und dem, was hinter den Dokumenten Ottos ersichtlich wird, wozu Otto sich jedoch nicht äußert. Hierauf wird im Weiteren einzeln einzugehen sein. Weiterhin kommt es zu Abweichungen bei Äußerungen Gert und Gunter Ottos, auch wenn sie über die gleichen Erlebnisse berichten.

Die autobiografischen Quellentexte sind jedoch gerade durch das hohe Maß an Bewusstsein für die Verzerrungen und Entwicklungen der erinnerten „Wahrheit“ im Sinne eines hermeneutischen Vorgangs besonders interessant: Denn die Erinnerung Ottos ist keine „naive“ Darstellung von „Damals“, die vorgibt, mit der Prägung durch den eigenen beruflichen und persönlichen Werdegang nichts zu tun zu haben. Die biografischen Texte sagen gleichzeitig etwas über die erlebte Vergangenheit als auch über den *Umgang* mit dieser Vergangenheit in der Zeit der Entstehung der Texte aus. Somit werden diese Texte auch für die Darstellung des pädagogischen Denkens Ottos in dieser Zeit relevant und lassen einen Vergleich mit anderen Äußerungen Ottos in der Zeit der endenden achtziger Jahre zu. Die in diesem Zeitraum entstehenden Schriften Ottos bilden einen Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit.

Trotz oder gerade wegen dieser spezifischen Verzerrungen und Konstruktionen der „Geschichtsschreibung“ der Brüder, ist es möglich und sinnvoll, historische und biografische Texte mit ungefähr zeitgleich entstandenen pädagogischen und didaktischen Texten Ottos zu ergänzen. Denn die Texte spiegeln in vielerlei Hinsicht das „Profil“ des Didaktikers, Pädagogen und *politisch engagierten* Denkers Otto wider.

Es ist für die weiteren Ausführungen zu Ottos Kindheit und Jugend weiterhin zu beachten, dass der Stand der historischen und pädagogischen Forschung heute ist, dass es *die* NS-Erziehung als ein geschlossenes pädagogisches Konzept, als einheitlich ausgeführte Erziehungspolitik und als einheitliche historische Erfahrung von „gleichgeschalteten“ Zeitzeugen *nicht* gegeben hat.⁶

⁶ Der Erziehungswissenschaftler Harald Scholtz schreibt: „Von einer ‚nationalsozialistischen‘ Erziehungspolitik kann schon deshalb nicht die Rede sein, weil dieses Etikett die imperialistischen Zielsetzungen des Regimes verschleiert hat, und im Übrigen das Parteiprogramm der NSDAP für die Prioritätensetzung in der Erziehungspolitik unbedeutend war, wenn es auch nicht völlig ignoriert wurde.“ (Scholtz 2009, S. 15) Vielmehr gibt es verschiedene machtausübende „Führer“, die versuchen, das ideologische Programm, vor allem von Hitlers „Mein Kampf“, pädagogisch *in ihrem Sinne* auszudeuten (vgl. ebd., S. 15).

Unter dieser Perspektive macht die Berücksichtigung einer subjektiven Erfahrungsgrundlage als Abgleich allgemeiner Ansichten zur NS-Erziehung weiterhin Sinn, um das „Allgemeine“ der Forschungsergebnisse und der Ansichten von Erziehungswissenschaftlern mit dem „Besonderen“ von Ottos Darstellung (als Erziehungswissenschaftler) in Spannung zu setzen.

Auch an dieser Stelle gilt die Unerreichbarkeit der Darstellung des *Individuellen* in seiner ungreifbaren Komplexität. „Individuum est ineffabile“. Daher soll umso mehr betont werden, dass es sich bei diesem Vorgang um ein Auslegungsverfahren verschiedener Text- und Bildzeugnisse sowie historischer Dokumente handelt und keine psychologische Studie zu Ottos Prägungen in der Kindheits- und Jugendzeit angefertigt werden soll, die den Anspruch hat, seine *Person* zu „erklären“.

Das eingenommene Bewusstsein zur vorliegenden Arbeit klärt sich wie folgt: Es wird Text mit Text (Text, Bild, Dokument) verglichen und nicht Text mit „authentischer“ Lebenserfahrung: Vielmehr soll das über Otto zusammengetragene biografische Quellenmaterial vor allem der Vertiefung des Verständnisses seiner pädagogischen und didaktischen Schriften dienlich werden.⁷

Die Berücksichtigung der biografischen Perspektive Ottos, wie „brüchig“ (Otto 1988, S. 128) diese bei ihm selbst sein mag, ist somit dennoch wertvoll bei dem Versuch, pädagogische und didaktische Theorie aus dem Zusammenhang einer Biografie heraus zu lesen und zu verstehen. Insbesondere vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit gesichteten biografischen Dokumente Ottos, die die Brüchigkeit seiner Darstellung verdeutlichen und inhaltlich ergänzen können. *Die Erfahrungen der Sozialisation in der Zeit des Nationalsozialismus haben bei Otto maßgeblich zur Theoriebildung beigetragen: zur Suche nach Gedanken, die als politisches und ethisches Regulativ zur Ermöglichung von Unterricht in einer demokratischen Gesellschaft beitragen sollen. Hierbei ist er an eine spezifische historische Situation und nicht zuletzt auch an eine gesellschaftliche Verfassung gebunden.*

2.3 Darstellung und Kommentar der biografischen Textzeugnisse gemäß thematischer Ordnung

2.3.1 Milieueindruck

In den nächsten Kapiteln soll versucht werden, aus den Erinnerungen der Brüder an die familiären Verhältnisse einen ersten Milieueindruck der Familie Otto zu gewinnen. Hierzu werden vor allem die Aufteilung der Elternrollen, die materielle Versorgungslage, die religiöse Orientierung und die Freizeitaktivitäten der Familie betrachtet.

⁷ Der Erziehungswissenschaftler Norbert Franck schreibt in diesem Sinne: „Der Gehalt der Erinnerungen an das Leben im Nationalsozialismus läßt sich nicht an der Elle messen, ob dieses Leben und Erleben sich einer Theorie fügt. Der Lebensprozeß der einzelnen ist eine Frage der Empirie und nicht deduzierbar. Es ist also zwischen dem Wirklichkeitsgehalt der Erinnerungen und ihrer Bewertung zu unterscheiden.“ (Franck 1983, S. 8)

2.3.1.1 Einleitender Exkurs: Erziehungstrend Familiarisierung (nach Heidi Rosenbaum)

Um ein erstes allgemeines Bild „der“ NS-Erziehung zu entwerfen, soll an dieser Stelle die sogenannte „Familiarisierung“ (Rosenbaum 2014, S. 633; Herv. i. O.) betrachtet werden. Diese ist ein allgemeiner Trend der Erziehung im zwanzigsten Jahrhundert. Es bleibt zu fragen, ob diese auch im Dritten Reich eine Kontinuität erfährt.

Die Kinder und Jugendlichen in der NS-Zeit werden durch das Engagement in den Jugendorganisationen der Partei, der Hitler-Jugend (im Deutschen Jungvolk als „Pimpfe“, in der Hitler-Jugend als „Jungen“, im Jungmädelsbund als „Jungmädels“ und im Mädelsbund als „Mädels“) und deren öffentlichen oder halböffentlichen gemeinschaftlichen Veranstaltungen ab dem Alter von zehn Jahren schon früh an ein Leben gewöhnt, das stark von Erziehungsinstitutionen *außerhalb* der Familie geprägt ist und damit dem Trend der Familiarisierung im 20. Jahrhundert widerspricht.

Hierbei ist jedoch im Anschluss an den Erziehungswissenschaftler Klaus-Peter Horn festzuhalten, dass in der *frühen Kindheit* noch keine parteieigenen Institutionen für die Erziehung und Sozialisation im Sinne der NS-Ideologie vorgesehen sind. Horn betont, dass „das weitgehende Fehlen von Dokumenten zur Erziehung in der frühen Kindheit in einschlägigen Quellensammlungen“ (Horn 2011, S. 29) Aussagen über die frühkindliche Erziehung in der NS-Zeit einschränkt. Die frühe Kindheit bleibt weiterhin ein „Desiderat“ (ebd., S. 30) der Forschung zur NS-Zeit.

Hierzu kann in Bezug auf die Familie Otto gesagt werden, dass die nachfolgenden Ausführungen über die familiäre Erziehung zwar auch den zeitlichen Abschnitt vor der Einschulung in der Volksschule einbezieht, hierbei muss jedoch beachtet werden, dass, entsprechend dem Geburtsdatum der Brüder, erst frühestens der Lebensabschnitt seit 1933, also erst seit der Zeit der Einschulung in die Volksschule, unter die Kategorie einer nationalsozialistisch beeinflussten Erziehung fallen kann. Denn das geschilderte politische Engagement der Eltern stellt, wie noch zu zeigen sein wird, das von Mitläufern dar, die vor 1933 wohl noch kein politisches oder pädagogisches Engagement im Sinne einer von der nationalsozialistischen Ideologie geprägten Erziehung verwirklichen dürften. Weiterhin gibt es keine Aussagen zu einer möglichen Mitgliedschaft der Mutter Charlotte in der „NS-Frauenschaft“, dem „Deutschen Frauenwerk“ als Teil dieser Organisation oder im „Reichsmütterdienst“, der seit 1934 besteht (vgl. ebd., S. 38).⁸ Die politische Beeinflussung der Familie Otto beginnt, gemäß den Aussagen der Brüder, erst ab dem Zeitpunkt des Eintritts in die NS-Erziehungsorganisation der Hitler-Jugend. Ab diesem Zeitpunkt kann von einer „Unterwanderung“ der „Familiarisierung“ der Familie Otto ausgegangen werden. Somit ist, *in Abhängigkeit der Quellen*, anzunehmen, dass bis 1937 der Trend zur Familiarisierung in der Familie Otto zu bestätigen ist.

⁸ Hinsichtlich der frühkindlichen Erziehung im Dritten Reich wird von Horn vor allem *Erziehungsratgeberlektüre* als Möglichkeit zur Beeinflussung von kindlicher Erziehung im nationalsozialistischen Geist beschrieben. Vorrangig wird hierbei ein „Standardwerk“ der kindlichen Erziehung im Sinne der „Müttererschulung“ genannt: „Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind“ von Johanna Haarer, ihres Zeichens Ärztin und zeitweise beteiligt an Kursen der Müttererschulung“ (Horn 2011, S. 40). Schon in diesem Werk zur frühkindlichen Erziehung wird die Erziehung zum „Typus“ im Sinne der Eingliederung in die NS-„Glaubensgemeinschaft“ über die Erziehung zum Individuum gestellt (vgl. ebd., S. 40). Aber auch auf eine mögliche Anwendung solcher ideologisch bestimmter Erziehungsratgeber fehlt jeder Hinweis in den Texten der Brüder. Lediglich eine erhalten gebliebene Fotografie eines Weihnachtsfestes zeigt, wie die Brüder unter dem Weihnachtsbaum neben Zinnfiguren sitzen, die erkennbar zwei Züge von „Organisierten“ der Nationalsozialisten darstellen, da sie eine Hakenkreuzfahne vor sich hertragen und den zwei Mannschaften zwei Trommler vorweggehen. Die Brüder dürften auf dem Bild zwischen fünf und sieben Jahre alt sein (vgl. hierzu Abb. 148). Von diesem Bilddokument lassen sich jedoch keine verallgemeinernden Aussagen über die ideologische Prägung der Erziehung treffen. Allein bleibt festzuhalten, dass die Familie Otto zu diesem Zeitpunkt der NS-Bewegung nicht abgewandt scheint. Es könnte sich bei diesem Geschenk jedoch auch um das Geschenk von Freunden der Familie oder Verwandten handeln. Dies ist im Letzten nicht zu sagen.

Vor allem in einkommensschwachen Familien sind Kinder häufig ein Teil des „Familienbetriebs“. Diese verbessern durch ihre Mithilfe im Haushalt, durch Verrichtung einfacher Arbeiten außerhalb der Familie oder im eigenen Betrieb der Eltern das Einkommen der Familie. Allgemein lässt sich sagen, dass durch das Engagement der Kinder und Jugendlichen in den Erziehungsorganisationen der Nationalsozialisten die Verantwortung der Kinder und Jugendlichen zur Aufbesserung des familiären Einkommens zeitlich und kräftemäßig eingeschränkt werden kann. Dies bietet den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Aufgaben in der Hitler-Jugend und die Erziehungsvorstellungen der Eltern gegeneinander auszuspielen und damit, zumindest teilweise, die eigenen *Präferenzen* durchzusetzen (vgl. Rosenbaum 2014, S. 634).

Solche Zwänge und Verpflichtungen der Kinder zur Aufbesserung des Einkommens der Familie sind den Schilderungen der Brüder Otto jedoch nicht zu entnehmen, auch wenn das Einkommen der Familie, wie noch deutlich werden wird, gering ist. Es sind eher die *schulischen* Leistungen, auf die, wie noch gezeigt wird, besonders vonseiten der Mutter Wert gelegt wird. Diese sollen – gemäß der Aufstiegsorientierung der mütterlichen Erziehung – den Weg in die Zukunft weisen.

Die Verpflichtungen der Hitler-Jugend greifen auch durch die Verlegung der Dienstzeiten auf Zeiten „am Samstagnachmittag und teilweise am Sonntagvormittag“ (Rosenbaum 2014, S. 634), in „sensible“ Zeiträume ein, welche üblicherweise für gemeinsames Familienleben oder den Gottesdienst vorbehalten sind. Da in der Familie Otto, wie noch erkennbar werden wird, die religiöse Prägung ohnehin kaum Bedeutung bekommt, kann diese spezifische Beeinflussung der Gestaltung des familiären Lebens in der Bewertung der familiären Verhältnisse in ihrer Beeinflussung durch die Parteiorganisation vernachlässigt werden.

Ebenso können politische Konflikte durch die Teilnahme an der Hitler-Jugend direkt in die Familie getragen werden (vgl. ebd., S. 634). Dies bedeutet eine zunehmende Verschränkung des privaten und des öffentlich-politischen Bereichs. Unter anderem durch die Eingriffe in die Autonomie der elterlichen Erziehung, durch die ab dem zehnten Lebensjahr einsetzenden Verpflichtungen der Kinder und Jugendlichen im Deutschen Jungvolk, der jüngeren Untergliederung der Hitler-Jugend, können die Durchsetzungsfähigkeit, das Ansehen und die Rolle der Eltern in der Familie tendenziell gewandelt werden und insgesamt eine allmähliche Schwächung und Auflösung familiärer Bindungen einsetzen. Die Abkoppelung der Kinder aus dem Familiengefüge führt bis zu den berüchtigten „Denunziationen“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 33) innerhalb der Familien (vgl. ebd., S. 33). Diese müssen jedoch als Extremfälle der Beeinflussung der familiären Verhältnisse gewertet werden, die beispielsweise für die Familie Otto nicht bestätigt werden können. Dies dürfte auch daran liegen, dass das noch zu beschreibende elterliche Verhalten als politische „Mitläufer“ beziehungsweise latente Befürworter der NS-Herrschaft diese Konflikte nicht erzeugt.⁹

Die Historikerin Szilvia Horváth begegnet einer gewissen historischen Auslegung der NS-Familienpolitik, wie sie auch bei Rosenbaum aufscheint, kritisch, wenn sie schreibt: „Die meisten Historiker sind sich bei der Interpretation nationalsozialistischer Familienpolitik einig, daß eines der Ziele der NS-Politik die Zerstörung der Familie gewesen sei, da sie nicht in das Konzept einer totalen staatlichen Kontrolle des Privatlebens gepaßt hätte. Das ‚Hineinregieren‘ in die Familie durch die NS-Machthaber wird als das Familienleben unweigerlich auflösend beschrieben. Die faschistische Familienpolitik intendierte jedoch keineswegs die ‚Zerschlagung der Familie‘, sondern zielte insbesondere bis zum Kriegsbeginn auf die Erhaltung des familialen Raumes als zunächst einzigen Ort der ‚Produktion des Lebens‘. Zwar kann von einem partiellen

⁹ Von Gert Otto wird, wie noch zu zeigen ist, lediglich das Zerwürfnis zwischen den Eltern und dem Großvater mütterlicherseits berichtet, das aus politischen Gründen motiviert sein könnte (vgl. hierzu Kapitel 2.3.1.2 und Kapitel 2.3.1.7).

Kompetenzverlust der Familie durch die konkurrierenden Erziehungsinstitutionen Hitler-Jugend und Schule gesprochen werden, nicht aber von einer geplanten generellen Zerstörung der Familie als Sozialisationsinstanz. Die wesentliche Bedeutung der Familie insbesondere in der Vorschulerziehung war unter den NS-Politikern unbestritten.“ (Horváth 1987, S. 129)

Diese Einschätzung Horváths trifft in vielfacher Hinsicht besser auf die Situation in der Familie Otto zu, als die Annahme der Auflösung der familiären Bindungen durch ein Eindringen der NS-Familienpolitik in das familiäre Gefüge vor Kriegsbeginn.

Horváth erschließt im Weiteren, dass man von zwei politischen Grundhaltungen gegenüber der Familienpolitik in Reihen der führenden NS-Politikriege sprechen kann. So scharft sich ein Verständnis von einer *Zweitrangigkeit* der Familie gegenüber der staatlichen Erziehung um die Personen Alfred Rosenberg, Alfred Baeumler und Ernst Krieck. Die Gesellschaft teilt sich nach deren Vorstellung in „Geschlechterverbände“ (Familien) und „Männerbünde“ auf (ebd., S. 132). Auch die sogenannte „Formationserziehung“ in der Hitler-Jugend, die noch eingehender besprochen werden wird, ist eng mit dieser Einteilung verbunden (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.7). An dieser Stelle soll vorausschickend gesagt sein, dass Krieck und Baeumler die zwei „Vorzeigepädagogen“ und vorrangigen Geisteswissenschaftler zur Legitimation der Herrschaft des Nationalsozialismus darstellen.¹⁰

Die zweite Grundausrichtung der Familienpolitik entspricht einer Haltung, die den *Wert der Familie* besonders betont und ein weitgehend traditionelles Familienbild propagiert, in dem zwar die Fürsorge- und Erziehungsaufgaben im Sinne der NS-Ideologie verwirklicht werden sollen, der Familie als solcher jedoch der Bestand zugesichert wird (ebd., S. 133). „Familie, Volk und Staat waren untrennbar miteinander verbunden. Das ‚deutsche Volk‘ wurde als eine ‚große Familie‘ artikuliert, welche sich aus vielen Einzelfamilien zusammensetzte.“ (ebd., S. 132) Alle gesellschaftlichen Bereiche stehen in diesem Konzept in existentiell, in „organischem“ Bezug zueinander. Für diese Position sprechen sich vor allem „Pragmatiker wie Wilhelm Frick und Joseph Goebbels“ (ebd., S. 133) aus. Zur Bewertung der Wirkung der beiden konkurrierenden Ansichten schreibt Horváth, dass vor allem zu Beginn der NS-Herrschaft die *für den Erhalt der Familie eingestellte* Position vorrangig ist (vgl. ebd., S. 133).

Dies entspricht auch weitgehend der Darstellung des Familienlebens in der Erinnerung der Brüder. Die Kernfamilie wird erst 1939 durch den Einzug des Vaters in die Wehrmacht wirklich beeinträchtigt. Weiterhin muss bei der hier erfolgenden Skizzierung der faschistischen Familienpolitik darauf hingewiesen werden, dass das Beispiel der Familie Otto als das einer als deutsch eingestuften Familie zu werten ist. Diese lebt hierdurch unter besseren Bedingungen als die Opfer der nationalsozialistischen, rassistisch definierten Familienpolitik.¹¹ Dennoch werden auch in den als deutsch eingestuften Familien, wie Horn betont, Kinder „Gefährdungen und Bedrohungen“ ausgesetzt und erleben durchaus nicht unbedingt eine „behütete“ Kindheit. Vor allem das Erlebnis „im Krieg“ kann die Kinder psychisch und physisch stark belasten (Horn 2011, S. 51). Der Verlust des Vaters, wie in der Familie Otto, kann eine solche Belastung darstellen, ebenso wie die eigenen Einsätze der Brüder als Flakhelfer (vgl. ebd., S. 53). Horn schreibt zu der Gefährdung der Familienstruktur durch den Verlust der Väter in der Familie, dass es vor allem die Mütter sind, die durch ihre Leistungen den Zusammenhalt der Familien zu

¹⁰ Baeumler und Krieck werden mit ihrer Erziehungsauffassung im Folgenden vor allem in Bezug auf die Erziehungsinstitutionen der Hitlerjugend und des Reichsarbeitsdienstes in der Aufarbeitung der Erlebnisse Ottos und seinen geschilderten Erfahrungen in dieser Organisation relevant. Hierbei ist die Ausrichtung der Erziehung auf die Formung eines brauchbaren Typus entscheidend. Dies soll in der sogenannten „Formationserziehung“ erreicht werden.

¹¹ Horváth schreibt: „Von finanziellen Zuwendungen, wie Ehestandsdarlehen, Kindergeld und steuerliche Vergünstigungen, waren Familien, die nicht den gesetzten Normen entsprachen, von vornherein ausgeschlossen.“ (ebd., S. 131)

tragen haben, um einen Teil „Normalitätserfahrung“ (ebd., S. 53) zu sichern. Diese Einschätzung trifft weitgehend auf die Darstellung der Mutter in der Familie Otto zu.¹²

Ob die Belastungen auch durch das von Gert Otto als symbiotische Beziehung beschriebene Verhältnis der Brüder zueinander abgeschwächt wird, kann an dieser Stelle ebenfalls nicht gesagt werden, da solche Fragen psychologischer Art sind (vgl. Otto, Gert 2002 a, S. 37 f.).

2.3.1.2 Familie: Die Großväter, die Verteilung der Elternrollen und die materielle Versorgungslage in der Familie

Die Brüder Gert und Gunter waren Kinder von Charlotte (geb. Stein) und Walter Otto (Abb. 136–138). Gert Otto beschreibt in seinen autobiografischen Skizzen auch die beiden Großväter ausführlicher, während die Großmütter kaum Erwähnung finden und nicht namentlich genannt sind. Gert Otto schildert die Großväter folgendermaßen: „*Opa Stein*, der Großvater mütterlicherseits, war eine imponierende, zwei Meter hohe Gestalt, massig, mit spiegelblanker Glatze und eindrucksvollem Kaiser-Wilhelm-Schnurrbart, ein rotes Gesicht, von feinen Äderchen durchzogen. Er war von Beruf Büroboote und schwärmte von seinen Damen, denen er täglich die Akten zu bringen hatte. Unsere Mutter liebte und verehrte ihn und ließ uns dies spüren. Er war voller Witz und Humor, steckte voller Schnurren, und der Schalk blitzte in seinen Augen. [...]

In den dreißiger Jahren kam es zwischen unseren Eltern und den Großeltern zu einem Zerwürfnis, ich vermute aus politischen Gründen, denn ich vermute ebenfalls: der Opa war Kommunist. Das Zerwürfnis dauerte bis nach dem Krieg. Meine Mutter muss darunter sehr gelitten haben. Irgendwann 1945/46 klingelte es, und der Opa stand überraschend vor der Tür. Ich glaube, unsere Mutter war darüber sehr glücklich, wenn auch der Anlass traurig war: die Oma war gestorben. Es ergab sich dann, dass der Opa zu uns zog und bis zu seinem Tod (1954) bei uns lebte. Er half in vielen Alltagsdingen.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 17)

Das hier von Gert Otto beschriebene „Zerwürfnis“ zwischen den Eltern und Großeltern, für das Gert Otto politische Gründe vermutet, lässt einen ersten Blick auf die politische Orientierung der Eltern zu. Unabhängig von der Frage, ob Gert Otto mit seiner Einschätzung richtig liegt, bleibt doch anhand der Vermutung zu erkennen, dass Gert Otto seinen Eltern einen Bruch mit dem ansonsten so sehr geschätzten Großvater aus politischen Gründen *zutraut*. Die kommunistische Haltung des Großvaters steht der latenten Befürwortung der NS-Herrschaft aufseiten der Eltern gegenüber. Dass Gert Otto das Zerwürfnis der Eltern und Großeltern politisch deutet, ist ein Beleg für die politischen Spannungen in der Gesellschaft in der damaligen Zeit, die sogar bis in die Familien eindringen, auch wenn die Kernfamilie Otto, in sich, nicht stark von diesen Spannungen betroffen scheint (vgl. hierzu Kapitel 2.3.1.7).

„*Opa Otto*, den Großvater väterlicherseits, fanden wir weniger interessant. Wir sahen ihn auch seltener. Ursprünglich Sattler von Beruf, dann Soldat (Ulan), aber nur aus Gründen, die ich nicht kenne, Händler mit Stoffen für Mäntel und Anzüge. In einem Zimmer der Wohnung stand ein uns sehr beeindruckender Ladentisch. Dreimal in der Woche fuhr er mit dem Leiterwagen seine Ware auf den Wochenmarkt, wo er einen Stand hatte. Dort habe ich gelegentlich auch einen

¹² Horn schreibt hierzu: „Das durchaus auch vorhandene Gefühl der Bedrohung durch den Krieg verschwand dadurch zwar nicht, wurde aber doch durch ‚starke Mütter‘ gemildert. Die Bindung an die Mütter wurde aufgrund der gemeinsamen Erfahrungen oft schon symbiotisch, Kinder und Mütter waren wechselseitig aufeinander angewiesen, was sich in der Nachkriegszeit oft auch als Belastung zeigen sollte.“ (Horn 2011, S. 53)

Hierzu muss gesagt werden, dass die Rollenbeschreibung „starke Mütter“ in vielerlei Hinsicht auf die Darstellung der Mutter Charlotte durch die Brüder Otto passt. Eventuelle psychosoziale Probleme, die vielleicht als biografische Langzeitwirkung aus dieser Konstellation erwachsen, können hier nicht thematisiert werden.

Kunden gesehen, in dem Laden in der Wohnung nie. Sonnabendnachmittags ging mein Vater oft auf den Markt, manchmal mit uns, um beim Heimtransport der Stoffe zu helfen. Dann durften wir den Leiterwagen ziehen. Die dominierende Erinnerung: Opa Otto war ein leidender, lebenslänglich von Schmerzen geplagter Mensch. Unser Eindruck als Kinder, mit heutigen Worten. Er war ein sensibler alter Herr.“ (ebd., S. 17)

Aus dem Geburtsschein Ottos lässt sich ersehen, dass er als der Ältere der beiden Zwillinge geführt wird (Abb. 91 und Abb. 139).¹³ Die Brüder stehen sich, gemäß ihren eigenen Aussagen, in ihrer Kindheit, Jugend und im Erwachsenenalter sehr nahe. Von Konflikten wird von keinem der beiden Brüder berichtet. Gert Otto schreibt hierzu: „Wir waren eineiige Zwillinge. Mein Bruder Gunter ist am 28. Januar 1999 im Alter von 72 Jahren gestorben. Trennung durch den Tod. Eine mich tiefer treffende Trennung habe ich in meinem Leben nicht erfahren.

[...]

Mir wird immer klarer, dass in der Zwillingsexistenz zwei Ebenen zu unterscheiden sind. Einerseits ist da eine so tief gehende Verbindung, dass ich sie gar nicht zutreffend beschreiben kann. Behelfsweise will ich sie eine fast mystische Verbundenheit nennen, wie eine Verschmelzung. Oder trifft eher der Begriff der Symbiose? Diese Verbindung liegt vor allen Konkretionen. Sie ist unabhängig von räumlicher Nähe oder Ferne, von Einklang oder gelegentlicher Verstimmung. Und dann gibt es die andere Ebene, auf der sich Gemeinsamkeiten konkret abspielen, in Begegnungen und Gesprächen, auf der sich auch Störungen einstellen können, die aber die erste Ebene nie erreichen.“ (Otto, Gert 2002 a, S. 37 f.)

Und weiterhin: „Es liegt nahe zu vermuten, dass zwei ‚Gleiche‘ Rivalen sein müssen. Wir sind danach manchmal gefragt worden. Ich habe lange gegrübelt und eine Szene, eine Erinnerung, ein Bild gesucht, die das belegen würden. Nein, wir waren einander keine Konkurrenz, in der einer dem anderen etwas geneidet oder missgönnt hätte. Ob das daran liegt, dass wir (als Erwachsene) in zwei verschiedenen Welten lebten, örtlich und sachlich? Ich weiß es nicht. Wir haben in der Kindheit wie als Erwachsene immer wieder die gegenseitige Nähe gesucht.“ (ebd., S. 40 f.)

Bezüglich der milieubedingten familiären Umstände, in denen die Brüder aufgewachsen sind, schreibt Gert Otto: „Wir sind in eher bescheidenen Verhältnissen aufgewachsen, jedenfalls in sehr sparsamen, aber auch nicht in Not oder Armut. Unser Vater war Buchhalter und Handelsvertreter in einer kleinen Textilfirma (Oberhemdenstoffe und Krawattenseide), sicher mit einem nur kleinen Einkommen.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 9)

Gert Otto schreibt weiterhin über die materielle Ausstattung der Familie: „Garderobe, im Laden gekauft, erinnere ich nicht, abgesehen von der Ausnahme eines Bleyle-Matrosen-Anzugs. In der Regel entstanden Hosen und Jacken aus gewendeten Kleidungsstücken erwachsener Verwandter. Pullover strickte unsere Mutter.“ (ebd., S. 9)

Neben diesen Handarbeiten kümmert sich Mutter Charlotte auch um alle weiteren Belange der Kindererziehung. Entsprechend ihrer Schulausbildung wäre sie jedoch nicht auf die Rolle der Hausfrau und Mutter festgelegt. Gert Otto schreibt: „Die dominierende Person unserer Kindheit und unserer Erziehung war fraglos unsere Mutter. Dies nicht nur, weil seit dem Kriegsausbruch, also unserem zwölften Lebensjahr, der Vater in der Familie nicht mehr vorhanden war, sondern auch weil sie die Stärkere, die Überlegene war. Sie hatte das Lyzeum in Berlin besucht (was bei

¹³ Gert Otto führt zum Geburtstag der Zwillinge aus: „Wir wurden am zehnten Januar 1927 geboren. Gunter um 13 Uhr und ich fünfzehn Minuten später. Einer von uns beiden, vermutlich der Ältere, erhielt ein farbiges Bändchen um den Arm, damit man uns nicht verwechselte. Ob die Maßnahme erfolgreich war, weiß ich nicht; es hat mich eigentlich auch nie interessiert.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 9)

allen strukturellen Unterschieden etwa unserer heutigen Realschule entspricht), war geistig aufgeschlossen und vielseitig interessiert. Unser Vater war auf der Volksschule (heute: Hauptschule), und anschließend hatte er eine Handelsschule absolviert. Die eigene Schulzeit hat unsere Mutter motiviert, von unserer Schulzeit an, die geistigen Wege, die wir gingen, stets mit zu vollziehen. Ob sie jeden Schritt, besonders im späteren Leben immer verstand, war nicht entscheidend – aber sie wollte ihn von uns erklärt haben.“ (ebd., S. 10)

Inwiefern entspricht das Identifikationsangebot der *Rolle der Mutter* in der *NS-Familienpolitik* der Rolle der Mutter Charlotte in der Familie Otto?

Der Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm weist auf die biologistische Reduktion der Mutterrolle hin. Er schreibt, dass das Bild der Mutter in der NS-Zeit als „primitiv“ (Gamm, 1964, S. 38) zu bewerten ist. Dies deshalb, weil eine Vereinseitigung der Frauen und Mutterrolle aus dem ideologischen Leitbild des „Muttertum[s]“ (ebd., S. 38) erwächst. Nicht, weil Mutter zu sein an sich als „primitiv“ zu bewerten wäre (vgl. ebd., S. 38). Er schreibt: „Die Frau wurde vor allem als biologische Quelle verplant. [...] Bereits in Schulbüchern tauchten biologische Kalkulationen auf. Es mangelte den Nationalsozialisten an der *Ehrfurcht*. Wie jeder Mann, sollten auch die Frauen dienen, nur daß dieser Dienst ein biologischer war, der Staat braucht Soldaten!“ (ebd., S. 38 f.)

Zu Gamms Einschätzung muss erstens gesagt werden, dass die Mutter Charlotte ihre Zwillinge 1927 auf die Welt bringt und diese Geburt also noch nicht im ideologischen Sinne der NS-Ideologie zu werten ist. Zweitens wird im Weiteren ersichtlich, dass die Rolle der Mutter Charlotte in den späteren Jahren viel besser der neueren These von Horváth von 1987 entspricht, die die besondere *Autoritätsaufwertung* der Mutter innerhalb der Familie in der NS-Zeit betont. Eine damit zeitlich und gesellschaftspolitisch einhergehende allgemeine ideologische „Vernutzung“ der Mutterrolle als „Gebärgarant“ muss zumindest vom Einzelfall der Familie Otto getrennt bewertet werden, um grobe Verzeichnungen zu vermeiden. Die Erinnerung der Brüder an die Mutter Charlotte ist jedenfalls nicht durch eine biologistische Verkürzung ihres Daseins gekennzeichnet.

Auch wird nach Horváth der „Familienbereich“ insgesamt aufgewertet und „dem Erwerbsbereich“ gleichbedeutend (Horváth 1987, S. 134). Insofern erfährt auch die Rolle der „Mutter an sich“ insgesamt eine gesellschaftliche Aufwertung, da durch die klare Rollenverteilung eine deutlich männlich oder weiblich bestimmte Sphäre definiert ist. Vor allem im Hinblick auf die von Horváth beschriebene „Autoritätsstärkung“ der Mütter, die den „Vater als Autorität“ innerhalb der Familie ersetzen (ebd., S. 134), scheint die Darstellung der Brüder zutreffend. Und dies auch schon vor dessen durch den Kriegseinsatz bedingter Abwesenheit. Außerdem gibt es vor und auch nach dem Nationalsozialismus Frauen, die eine Aufteilung der Geschlechterrollen in unterschiedlichen „Lebensräumen“ befürworten. Dies ist also nicht grundsätzlich ein Verhältnis, das weiblichen Wünschen widersprechen *muss* (vgl. ebd., S. 136). Auch hierbei dürfte also eine subjektive Wahrnehmung der eigenen Rolle entscheidend sein. Horváth weist auf die Tatsache hin, dass die Verdrängung der „Frauenerwerbstätigkeit“ (ebd., S. 130) nicht lediglich eine Interpretation der Frau als „Opfer“ der NS-Familien- und Geschlechterpolitik ergeben darf. Sie schreibt: „Um zu begreifen, warum Frauen sich dem NS-Staat unterstellten, reicht es nicht aus, sie zu Opfern der NS-Politik zu machen und ihnen die bewußte Wahrnehmung ihrer Situation abzusprechen. Da auch Frauen keine beliebig manipulierbaren Menschen sind, sollte sich der Blick eher darauf richten, welche Faszinationen an den Ort Familie geknüpft wurden, da Frauen sich doch in ihn einbinden ließen.“ (ebd., S. 130)

Im Hinblick auf die Vaterrolle schreibt Horváth – ebenso auf die Familie Otto zutreffend: „Sicher gab es auch Vorstellungen, die den Vater aufgrund seiner Ernährerfunktion als ‚Führer‘ seiner ‚Familiengefolschaft‘ betrachteten, aber die sich durchsetzende Auffassung rückte die Tätigkeit der Frauen in den Mittelpunkt. Der Mann trat lediglich als Verbindungsglied zwischen der ‚Außenwelt‘ und der ‚Innenwelt‘ in Erscheinung. Damit wurde die Arbeit der Frauen in den Familien von Regierung und Staat als gesellschaftlich notwendig anerkannt.“ (ebd., S. 134)

Beide Tätigkeiten des Vaters, die des Handelsvertreters, der sich beruflich bedingt die meiste Zeit außerhalb der Familie aufhält, und auch diejenige als Soldat entsprechen grundsätzlich dem Bild des Mannes in der Familienpolitik der Nationalsozialisten. Die „Lohnarbeitsbereiche, vor allem aber Staat, Politik und Militär“ (ebd., S. 136) sind die Domäne des Mannes. Gert Otto schreibt über die Wahrnehmung des Vaters als Familienmitglied:

„Tagsüber war er nicht zu Hause. Abends sahen wir ihn ein oder zwei Stunden, dann gingen wir ins Bett; unsere Mutter legte entschieden Wert darauf, dass das gegen 19 Uhr geschah: aus Gesundheitsgründen, aber auch, woraus sie nie einen Hehl machte, um den Abend für sich zu haben. Als der Krieg ausbrach, waren wir zwölf Jahre alt. Der Vater wurde bereits im September 1939 zur Wehrmacht einberufen. Wir sahen ihn noch drei oder viermal, als er auf Urlaub war. Seit 1943 war er in Russland vermisst und ist später, wie wir vor einigen Jahren (etwa 1965) erfahren haben, in russischer Gefangenschaft gestorben. Wann, wissen wir nicht. Es war eine irritierende Erfahrung, vom Tod des Vaters zu lesen, aber nicht mehr trauern zu können, weil der Tod lange zuvor schon innerlich realisiert worden ist.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 10)

Der Verlust des Vaters macht es endgültig notwendig, dass die Familienführung durch die Mutter übernommen wird. Dies bestätigt die oben zusammengefasste Darstellung Horns. Es bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die Rolle der Eltern Ottos der Darstellung Horváths, vor allem, was die Verteilung der Autorität in der Familie angeht, weitgehend entspricht.¹⁴ Andererseits ist bereits durch den Verlust des Vaters im Kriegseinsatz ebenso erkennbar, wie weit die NS-Politik spätestens seit Kriegsbeginn in das Familienleben eindringt. Im Weiteren wird deutlich, wie vor allem die Formationserziehung in der Parteiorganisation des Deutschen Jungvolks und der Hitler-Jugend schon vor Kriegsbeginn in den familiären und schulischen Alltag eingreift (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2 und Kapitel 2.3.2.7.4). Trotz dieser Einflussnahme auf die Familienstruktur durch die planmäßige Erfassung der Jugendlichen in den Parteiorganisationen und des Verlusts des Vaters scheint die Bindung zwischen den Brüdern und der Mutter zeitlebens eng gewesen zu sein. Es ist ebenso naheliegend, dass es der auf weiten Strecken bestehende biografische „Gleichschritt“ der Brüder in der Absolvierung der verschiedenen Partei- und Staatsdienste bis zur Kriegsgefangenschaft 1945 ermöglichte, eine brüderliche und familiäre Nähe auch gegenüber den Einflüssen der NS-Familienpolitik zu erhalten und eine vollständige Zerrüttung der Familienbindungen zu vermeiden.

¹⁴ Die von Horváth beschriebene Entwicklung der Rolle der Eltern und insbesondere der Rolle der Frau deckt sich erstaunlich genau mit dem Kommentar der Brüder Otto über ihre Eltern. Die These Horváths wurde gewählt, da sie einen bestätigenden Rahmen für das biografische Textmaterial bietet und die von den Brüdern beschriebene erlebte Realität in die allgemeine Entwicklung der NS-Familienpolitik treffend einordnet. Hierbei muss jedoch auf die Schwierigkeit einer deduktiven Anwendung von Thesen auf einen Einzelfall wie den der Familie Otto hingewiesen werden. Es ist nicht zu sagen, inwiefern alle getroffenen Aussagen und vorgetragenen Thesen einer tatsächlich gelebten Realität entsprechen.

2.3.1.3 Die Wohnverhältnisse der Familie

Gert Otto schreibt über die Wohnverhältnisse in der ersten Wohnung der Familie: „Die Familie von vier Personen wohnte in einer Zweieinhalb-Zimmer-Wohnung, mein Bruder und ich natürlich immer in einem, in dem halben Zimmer. Die erste Wohnung lag in Berlin-Lichtenberg, nahe dem Zentralfriedhof, auf dem Rosa Luxemburg begraben war, aber darüber wurde nicht gesprochen. Die zweite Wohnung in Berlin-Rummelsburg, Hauptstraße 57 b. Mit Klingelanlage an der Haustür, was uns sehr beeindruckte, da wir es vorher nicht kannten.“ (ebd., S. 9)

Bis zum Alter von fünf Jahren, also zwischen 1927 und 1932, wachsen die Zwillinge bei ihrer Familie in der Gunterstraße „im Bezirk Lichtenberg, an der Grenze zu Friedrichsfelde“ (Otto 1987, S. 13) auf. Die zweite Wohnung, die nach dem Wegzug aus der Gunterstraße bezogen wird, beschreibt Otto aus der Erinnerung folgendermaßen: „Im Jahre 1932 zog die Familie von Lichtenberg nach Rummelsburg in einen Neubaublock, in der Hauptstraße 57 b, drei Treppen hoch, oben rechts.

Vier dreistöckige Neubaublocks standen dort quer zur Straße, zur Hauptstraße, vor den Fenstern eine große Grünfläche, die von Zeit zu Zeit von Männern mit Sensen gemäht wurde. Zwischen den Hausblöcken mäßiges Grün, Buschwerk und jeweils ein Buddelkasten. Die Wohnung hatte zweieinhalb Zimmer und muß ca. 60 m² groß gewesen sein. [...] G. erinnert an der einen Wand hintereinander die Betten, an der anderen Wand ein großer weißer Schrank und ein Korbmöbeltisch, daneben ein Korbsessel, in der Ecke hinter der Tür ein Kachelofen. An der Wand ein Bild: ein kleines Mädchen sitzt auf dem Nachttopf, faltet die Hände, vor ihm ein Dackel, der die Pfoten ‚faltet‘. Bei G. schieben sich uneinheitliche Bilder übereinander, die mit diesem Kinderzimmer zusammenhängen, ohne daß er sicher sein kann, ob die Überlagerung der Bilder nicht erst durch Zeitablauf entstanden sein könnte. G. weiß, daß in dieser Zeit, freilich ohne Beziehung zu dem erwähnten Bild an der Wand, im Bett gebetet worden ist. ‚Müde bin ich geh zur Ruh ...‘ Der Gedichtanfang hat sich ebenso verselbständigt, wie ein zur gleichen Zeit gepflegter Berliner Reim: ‚Icke, dette kiecke mal, Ogen, Flesch und Beene ...‘, der als Entlastung von der sonst selbstverständlichen Hochsprache fungierte. Und abends, im Dunkeln, haben G. und G. am Fußende von G.’s Bett gegessen und beobachtet, was hinter den beleuchteten Fenstern der gegenüberstehenden Häuser passierte. Leider nicht viel Aufregendes ...“ (ebd., S. 16)

Aus den hier geschilderten Wohn- und Lebensverhältnissen lässt sich ein kleinbürgerlicher Lebensstandard ablesen (vgl. hierzu auch die Möblierung der Wohnung auf den Fotografien in Abb. 139 und Abb. 146–150). Die Verhältnisse der Familie Otto erscheinen in den Schilderungen der Brüder in bescheidenen Verhältnissen und wohlgeregelt.

2.3.1.4 Bildungsaspiration und „Preußische Erziehung“

Die Erziehung von Gert und Gunter ist im Sinne der „Aufstiegsorientierung“ der Mutter Charlotte entworfen. So schreibt Gert Otto bezüglich der Motivation für diese Einstellung bei der Mutter: „Dies nicht in jenem banalen Sinn, dass wir es einmal ‚besser‘ haben sollten als sie – sie war vermutlich in ihrer Bescheidenheit hinsichtlich eigener Ansprüche zu bedürfnislos, um so zu denken – sondern in jenem anderen Sinn, dass wir mehr lernen und mehr wissen sollten, als ihr beschieden war. Dazu gehörte sicher auch, dass wir mehr im Leben erreichen sollten. Bestärkt wurde sie in dieser Haltung dadurch, dass wir schon in der Volksschule, und erst recht auf der Oberschule (heute: Gymnasium) gute Schüler waren – was ihr aber sicher ganz selbstverständlich war, denn ihre Kinder hatten einfach gute Schüler zu sein. Etwas anderes kam

für sie gar nicht in Frage. Im hohen Alter hat sie an einem ihrer Geburtstage einmal zu mir gesagt: ‚Für mich wäre es furchtbar gewesen, wenn einer von euch ein guter Schüler gewesen wäre und der andere nicht – ich weiß nicht wie ich das ertragen hätte.‘ Sie wollte unsere Gleichheit, und dies nicht nur in der Kleidung. Es wird sie beglückt haben, dass wir beide Professoren geworden sind. Eine entscheidende Vorstufe dafür hat sie gelegt: gegen unseren Vater hat sie durchgesetzt, dass wir nach der Grundschule auf die damalige Oberschule (heute Gymnasium) umgeschult wurden. Unserem Vater hätte die Realschule gereicht.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 10 f.)

Die auf Bildung ausgerichtete Grundhaltung der Mutter ist zunächst vorrangig aus der Erfahrung am Lyzeum zu erklären, da in der Zeit des Nationalsozialismus ein weitverbreiteter Antiintellektualismus¹⁵ einen großen negativen Einfluss auf die allgemeine Bildungsaspiration von Kindern und Eltern und somit auch auf die Schulleistungen und Bildungserwartungen erzeugt. Schulische Bildung wird in der Familie Otto von Kindheit an als überaus wichtig dargestellt, was für die Zeit des Nationalsozialismus nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden kann. Gert Otto schreibt in diesem Sinne: „Aber dass es zu Weihnachten und zum Geburtstag außer nützlichen Dingen für jeden von uns immer je ein Buch gab, war für unsere Mutter selbstverständlich. Es war für sie wie ein Gesetz, was auch betont wurde.“ (ebd., S. 9 f.)

Die Erziehung der Brüder, die von diesen als „*Preußische Erziehung*“ (Otto 1987, S. 27; Herv. i. O. Kapitelüberschrift) benannt wird, ist von einfachen, alltagspraktischen Lehrsätzen angeleitet. Die Erziehungsgrundsätze sind auf die Eingliederung und Erfüllung von Erwartungshaltungen des Einzelnen ausgerichtet. Diese Erziehung zielt auf Leistungsbereitschaft und Anspruchslosigkeit ab und wird für Otto nach eigener Aussage zur lebenslang bestimmenden Arbeitshaltung und Wertorientierung (ebd., S. 27 f.). Er schreibt über die preußische Erziehung der Brüder 1987:

„G. ist nachdrücklich davon überzeugt, daß der Schlüssel, das *movens*, seiner und auch von G.'s Sozialisation nicht in der Schule, sondern in der mütterlichen Erziehung liegen. Diese ist leicht aber zugleich präzise als preußisch zu kennzeichnen. In ihr sind durch Vorbild und strikte Anweisung moralische und soziale Normen eingeübt worden, die sich landläufiger Formeln bedienen, aber eben auf ‚Instanzen‘ verweisen. G.'s Mutter pflegte zu sagen ‚Was du machst ist egal, Hauptsache du tust was‘; ‚Wer auf die Minute kommt, kommt zu spät‘; ‚Man muß die Arbeit so tun, daß sie Spaß macht‘; ‚Wie's kommt, wird's gemacht‘. Preußische Erziehung heißt in der Wirkung auf G. und G. offenbar: so gut wie möglich, so genau wie möglich, so schnell

¹⁵ Der Antiintellektualismus der Nationalsozialisten steht in einer begriffsgeschichtlichen Entwicklung des „Antiintellektualismus“ seit der sogenannten Dreyfus-Affäre, in welcher der Begriff der Intellektuellen durch das „Manifeste des intellectuels“ (Nill 1991, S. 166) geschaffen wird und von Anfang an in eine politische und antisemitische Auseinandersetzung einbezogen ist, wobei die Intellektuellen aufseiten des „unter Missachtung rechtsstaatlicher Prinzipien“ verurteilten „jüdischen Hauptmanns Dreyfus“ stehen (ebd., S. 166). In Frankreich kann durch die Revidierung des Urteils über Dreyfus auch der Begriff des „Intellektuellen“ aufgewertet werden. Intellektueller war damit ein Begriff, der vom Schmähwort zur Bezeichnung einer *demokratisch fortschrittlichen Gesinnung* wird. Im Gegensatz zu Deutschland erhält die Bezeichnung in Frankreich eine positive Konnotation (vgl. ebd., S. 167). Nill nennt drei inhaltliche Stoßrichtungen zur Differenzierung der antiintellektuellen Diffamierung:

1. In Bezug auf „die“ „Gebildeten“ als eine assoziative Annäherung an eine „Personengruppe“ (ebd., S. 168). Diese wird anhand „Beruf“, „Tätigkeit“ und „Ausbildung“ definiert. Dabei wird vonseiten der Schmäher, um selbst nicht als „ungebildet“ zu gelten, das Bildungsprofil der Intellektuellen als Halbbildung gebrandmarkt, während man selbst zu den „wahren Gebildeten“ zählen will (ebd., S. 168).

2. Gegen eine Erkenntnisform, „die mit Intellekt und Wissenschaft verbunden ist“ (ebd., S. 169). Dies bezieht sich auf die „rationalistische Methode“ (ebd., S. 169). Nill schreibt: „Stattdessen werden andere Erkenntnismittel gesucht: der Mythos, die Intuition, das einführende Verstehen, [...] [...] Auch in der Politik gerieten ‚Intellektuelle‘, ‚Theoretiker‘ und ‚Rationalisten‘ deshalb unter Beschuss, weil sie der Auffassung waren, dass der Verstand den Gang der Dinge bestimmen sollte. Die Rechten setzten diesen den ‚Instinkt‘, die Stimme des ‚Bluts‘ und die Brutalität des ‚gesunden Volksempfindens‘ entgegen.“ (ebd., S. 169)

3. Antiintellektualismus kann sich außerdem in der Ablehnung „gegen eine bestimmte politische (im allgemeinen demokratische) Haltung“ (ebd., S. 169) kundtun. Die Intellektuellenschelte wird auch zu einem tragenden Element des ideologischen Programms der Nationalsozialisten und trägt zu praktischen Konsequenzen im Hinblick auf die Umstrukturierung des Schul- und Bildungssystems bei.

wie möglich – damit man etwas anderes in Angriff nehmen kann. G. und G.’s Mutter hatte die Regel eingeführt: Schularbeiten, die bis 15 Uhr nicht fertig sind, dürfen nicht mehr gemacht werden, weil G. und G. dann spielen sollten. Dann sei Fräulein Gohl zu sagen, man habe es nicht geschafft.¹⁶

G. meint, die preußische Erziehung mit starker Sozialisationskraft habe weder eine explizite religiöse oder eine ästhetische Komponente gehabt, wohl aber sekundäre und immanente Momente davon: G. und G. haben ‚mitgelernt‘, sich reinlich zu halten, anderen Menschen zu helfen, fair zu sein und sich Mühe zu geben, andere Menschen zu verstehen. G. und G.’s eher formale Sozialisation entsprach der Pädagogik von Frau Gohl und wurde durch Franzl Schöne mit einem zusätzlichen Tugendkatalog, dem der wissenschaftlichen Arbeit, erweitert.¹⁷

Man hat Ordnung, Leistungsbereitschaft, Genauigkeit, Pünktlichkeit auch als Sekundärtugenden bezeichnet, die Menschen für Beliebiges, z. B. auch für den Faschismus verfügbar gemacht haben. Das stimmt wohl nur dann, wenn die durch solche Sozialisation charakterisierten Menschen leer von Inhalten und Fragestellungen, frei von Bezügen zu Menschen und Sachen sind.

G. und G. haben sich aber für Menschen und für Sachen entschieden, die ihnen die verlässliche Hingabe lohnend erscheinen lassen – Sachen übrigens innerhalb der ‚ausgelassenen‘ Dimensionen der Sozialisation, der religiösen und der ästhetischen.“ (ebd., S. 27 ff.)

Gert Otto schreibt zu den Grundsätzen der preußischen Erziehung im Hause Otto:

„Kinder müssen spielen lernen, sonst lernen sie nie arbeiten.“

‚Was man anfängt macht man auch zu Ende.‘

‚Wenn man etwas nicht kann, guckt man bei anderen zu.‘

‚Was du machst, machst du ordentlich.‘

‚Was du machst, ist egal, die Hauptsache, du tust was.‘

‚Wer auf die Minute kommt, kommt zu spät.‘

‚Man muss die Arbeit so tun, dass sie Spaß macht.‘

‚Wie’s kommt, so wird’s gemacht.‘

In diesen Grundsätzen mütterlicher Erziehung, viel weniger in schulischen Einflüssen, liegt der Schlüssel lebenslänglicher Prägungen, also dessen, was man heute Sozialisation nennt. Das ‚preußische‘ Element ist darin unverkennbar. Gunter hat das in einem Essay anlässlich unseres sechzigsten Geburtstags, den er unserer Mutter gewidmet hat, näher auseinander gelegt. Unsere Mutter hat es gelesen. Sie fühlte sich mit dem Etikett ‚preußisch‘ verstanden – und geehrt. Gunters kritische Anmerkung hat sie gewiss überlesen. Fasst man die genannten Grundsätze zusammen, so ist ihr Kern Lern- und Arbeitsdisziplin. Die Folgen liegen auf der Hand: Wir gingen gern zur Schule, und wir waren gute Schüler. Könnte unsere Mutter dies kommentieren, so würde sie gewiss sagen, ‚Ja kannst du dir denn etwas anderes vorstellen? Das war doch selbstverständlich!‘ Aber man muss natürlich auch die Ambivalenzen bedenken, die in diesem ‚Programm‘ stecken. Sie klingen im letzten der oben genannten Sätzen schon an: ‚Wie’s kommt so wird’s gemacht.‘ Und die Ambivalenzen werden noch deutlicher, wenn man sich jene Sätze ansieht, die es auch gab: ‚Wo was los ist, muss man dabei sein.‘

‚Was andere tun, macht man auch.‘

‚In der Schule fällt man nicht auf, es sei denn angenehm.‘

‚Fragen die die anderen nicht stellen, stellt man selbst auch nicht.‘

‚Was alle machen, muss man aushalten.‘

‚Man hält sich nicht für ’was Besonderes.‘

¹⁶ Eine Charakterisierung von „Fräulein Gohl“ erfolgt untenstehend. Hierbei erfolgt auch die Darstellung ihrer herausragenden Bedeutung für die Erziehung der Zwillinge (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.2).

¹⁷ Eine Charakterisierung von „Franzl Schöne“ erfolgt ebenso unten stehend. Hierbei erfolgt auch die Darstellung seiner herausragenden Bedeutung für die Erziehung der Zwillinge (vgl. hierzu Kapitel 2.3.3.1 und 2.3.3.2.2).

„Man tanzt nicht aus der Reihe.“

Diese Sätze, die ich nicht pauschal ‚preußisch‘ nennen möchte, entstammen der Mentalität des Kleinbürgers. Sie sind Ausdruck einer Haltung, die im Untertanenstaat gedeiht. Und solche trivialisierten preußischen Tugenden waren der beste Nährboden für den Ungeist des Dritten Reiches. Für solchen Ungeist waren die Generationen, die noch im Kaiserreich aufgewachsen und erzogen worden waren, dann in der ungeliebten, weil meist nicht begriffenen Weimarer Demokratie gelebt hatten, anfällig. So erklärt sich zum Beispiel auch, dass unsere Mutter sich vom Bazillus des Nationalsozialismus, von der Verehrung des ‚Führers‘, nicht ganz hat freihalten können. Sie hat darüber nach 1945 nie gesprochen, wohl nicht sprechen können. Aber ein Reflex war ihre bleibende Verachtung aller Politik.

Nimmt man die erste Gruppe der Leitsätze unserer Mutter, die im Kern preußischen, so werden die der zweiten Gruppe zu bleibenden Warnschildern vor Gefahren und Verlockungen, denen man nicht erliegen darf, auch wenn sie das Leben scheinbar erleichtern und vereinfachen. Freilich sind auch die genuin preußischen Grundsätze nicht unreflektiert zu verherrlichen. Man hat nicht zu Unrecht Ordnung, Leistungsbereitschaft, Fleiß, Genauigkeit oder Pünktlichkeit als Sekundärtugenden bezeichnet, die Menschen auch für Beliebiges verfügbar machen können, zum Beispiel für Ungeist und Menschenverachtung, kurz: für den Faschismus. [...] Die eigene Erkenntnis, dass wir nicht dem Idealbild des ‚Führers‘ vom ‚Hitlerjungen‘ entsprachen, hat uns da vor manchem, freilich nicht vor allem bewahrt. Deswegen zu glauben, man könnte die Sekundärtugenden umstandslos verabschieden, kann das Zusammenleben der Menschen stören, wenn nicht zerstören. Dies zu verkennen, war einer der Irrtümer der achtundsechziger Generation.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 11 f.)

Diesen Zitaten von Gunter und Gert Otto ist die Darstellung und Kritik der eigenen häuslichen und außerhäuslichen Erziehungserfahrung immanent. Ebenso ist Gert Ottos Zuschreibung einer kleinbürgerlichen Erziehung nicht zu überlesen. Besonders Gert Ottos Ausführungen zu der Verfügbarmachung von Sekundärtugenden weist das Problem dieser Erziehungshaltung aus. Diese kommt in Gert Ottos Zitat deutlicher zur Sprache als bei Otto. Dies deshalb, weil er die zweite Gruppe der Erziehungssinnsprüche der Mutter erinnert und benennt.

2.3.1.5 Ferien und Freizeitgestaltung

Die Sommerferien verbringt die Familie wiederholt im Seebad Ahlbeck an der Ostsee (vgl. hierzu Abb. 152–156). Gert Otto weist erneut auf die *kleinbürgerliche* Art der Feriengestaltung hin. Er schreibt: „Vor dem Krieg ging es im Urlaub nach Ahlbeck, das bevorzugte Seebad der Berliner Kleinbürger. Bei einer Witwe, die zugleich einen Kolonialwarenladen betrieb (heute würde man Tante-Emma-Laden sagen), wurde ein Zimmer mit Küchenbenutzung gemietet. Gas fürs Kaffeekochen kam aus einem Automaten, nachdem man eine Münze eingeworfen hatte. Tagsüber ging es an den Strand. Die Atmosphäre war heiter und entspannt und wohl zugleich überaus ereignislos. The same procedure as every year. Aber in meiner Erinnerung genossen wir es. Das Mittagessen wurde gelegentlich in einem Gartenlokal eingenommen. Nachdem der Vater das Preislimit festgelegt hatte (ich meine mich zu erinnern: eine Reichsmark pro Kopf), durften wir auf der Speisekarte selbst wählen. Das war Luxus. Eine besondere, irritierende Episode habe ich erst nach dem Krieg einordnen können. Im Sommer 1934 entstand plötzlich mitten im Urlaub am Strand verbreitete Unruhe. Unser Vater besorgte jeden Morgen die Tages-Zeitung. Wir ahnten, dass Ungewöhnliches in der Luft lag oder schon passiert war. Aber niemand sprach darüber, und mit uns Kindern schon gar nicht. Es müssen die Tage der Verhaftung und Erschießung des SA-Führers Ernst Röhm durch Hitler gewesen sein.“ (ebd., S. 10)

An dieser Schilderung der Feriengestaltung, bei der die politische Wirklichkeit des NS-Staates spürbar in das Ferienidyll des Familienlebens eindringt, lässt sich erahnen, was schon spätestens drei Jahre später sehr deutlich erfahren wird: Das „Deutsche Jungvolk“, als Teil der Hitler-Jugend, wird ab dem Alter von zehn Jahren alltags- und freizeitbestimmend. Neben der Familie und der Schule ist die Hitler-Jugend inzwischen zur dritten Erziehungsinstitution geworden, die sowohl Einfluss auf die binnenfamiliären Verhältnisse als auch die schulische Bildung und Erziehung nimmt (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.4).

2.3.1.6 Die geringe Bedeutung der christlichen Religion in der Familie Otto

Der Historiker Peter Reichel schreibt: „Keine Definition der NSDAP als einer totalitären Bewegungspartei kann von deren Doppelstruktur absehen: Sie war von Anfang an politische Glaubens- und Kampfbewegung.“ (Reichel 2006, S. 262; Herv. i. O.)

Weiterhin betont Reichel, dass sich die Partei „als paramilitärische Kampf- und antichristliche Glaubensbewegung um einen religiösen Anstrich ihrer Weltanschauung bemüht“ (ebd., S. 263), was maßgeblich zu „Hitlers Selbstdarstellung“ (ebd., S. 263) beiträgt und durch ihn geprägt wird.¹⁸

Die antichristliche Grundhaltung der „Glaubensbewegung“ des Nationalsozialismus muss an dieser Stelle betont werden, wenn es darum geht, die Berufswahl der Brüder und insbesondere diejenige von Gert Otto vor diesem sozialisierenden historischen Hintergrund zu befragen. Wie konnte in einer antichristlich ausgerichteten Erziehung in einer Parteiorganisation wie der Hitler-Jugend bei einem Jugendlichen dennoch der Wunsch genährt werden, Geistlicher zu werden?

Insgesamt ist die „Anthropologie“ der NS-Ideologie davon bestimmt, dass Menschen rein „amoralisch“ (Gamm 1964, S. 17; Herv. i. O.) sind. Der „Führer“ ist das „personifizierte Gewissen seines Volkes“ (ebd., S. 19) und dieser verlangt durch die in der Erziehung vermittelten Werte „Ehre“, „Treue“, „Gehorsam“, „Einsatzfreude“ und „Kameradschaft“ (ebd., S. 19) eine bedingungslose Untergebenheit, die den einzelnen im erzwungenen oder freiwillig geleisteten Bekenntnis zu diesen Werten dem Gewissen und der „Last der personalen Entscheidung“ (ebd., S. 14) enthebt. Auch die oben von den Brüdern beschriebenen Erziehungsgrundsätze tragen zu einer solchen Enthebung des eigenen Gewissens zugunsten einer kollektiven Orientierung des eigenen Verhaltens und Handelns bei. Ein Verlust an Treue zum eigenen Gewissen soll durch die *Treue* zu Hitler und seiner Stellvertreter ersetzt werden.

In der Erziehung der Brüder Otto wird Leistungsbereitschaft, Arbeitsbereitschaft, Disziplin und Effektivität mit Anpassungsverhalten verbunden. Die Möglichkeit der Verknüpfung von Erziehung und Herrschaftsmodell des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses ist schon in der „Preußischen Erziehung“ der Brüder angelegt, auch wenn diese in der familiären Umsetzung und im familiären Umfeld noch nicht rassistisch oder antisemitisch durchsetzt ist. Doch Charlotte Ottos ideologische Hinwendung zum Nationalsozialismus, die Gert Otto beschreibt, setzt notwendigerweise das grundlegende Einverständnis mit der Ideologie des Nationalsozialismus voraus, zumindest soweit diese bekannt ist. Mit der *Vorbildwirkung* der Mutter für die Erziehung wird die Orientierung der Brüder an den Erziehungsgrundsätzen der Mutter auch mit den Erziehungsgrundsätzen des Nationalsozialismus verknüpft.

¹⁸ Dies zeigt sich weiterhin beispielsweise im Selbstverständnis der SS, die Reichel eine „Anti-Kirche“ (Reichel 2006, S. 292) nennt, die gemäß dem „Vorbild des Jesuitenordens“ (ebd., S. 288) ausgerichtet ist und „in der SS-Ideologie eine Art Ordens-Ideologie und Glaubensbekenntnis“ (ebd., S. 288) mit dem „Dogma des rassistischen Feindbildes“ (ebd., S. 288) erzeugt hat. „So erbittert Himmler gegen die christliche Kirche kämpfte, so ausgeprägt war der religiöse Impuls, der die SS zu einer Ordensgemeinschaft machen sollte.“ (ebd., S. 287)

Die „Rassenideologie“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 95) und die damit verbundene Pflege der rassischen Erbsubstanz werden zur Leitlinie der Sozialpolitik im NS-Staat. Die Wertmaßstäbe, die hieraus entstehen, sind im Sinne der Höherzüchtung der Rasse auf „gezielter Auslese und Ausmerze“ (ebd., S. 95) errichtet. Hieraus ergibt sich eine gegenüber der christlichen Mitleidsethik feindliche Haltung, die sich beispielsweise in Rosenbergs Auseinandersetzungen mit der katholischen Kirche beispielhaft zeigt (vgl. Rosenberg 1930/1942, S. 5 ff.). Diese dezidiert antichristliche Ethik betont die Ungleichheit der Menschen gemäß der Entsprechung zum Rasseerbgut betont (vgl. Keim 1997, Bd. 2, S. 95) und ihrer Leistungsfähigkeit. Die Enthebung des eigenen Gewissens wird hierbei aus einem Nützlichkeitsdenken für eigene politische Zwecke gerechtfertigt und durch ein Leistungsprinzip und das Recht des Stärkeren weiter bestärkt. Diese Lehre der Ausmerze wird in einem „organischen“ Staatsdenken zusammengehalten, das den Staat und das Volk metaphorisch mit Körper und Seele gleichsetzte und damit die „Reinigung“ des „Volkskörpers“ als Rassenhygiene legitimiert (vgl. Rosenberg 1942, S. 169; Herv. i. O.).

Auch in der Hitler-Jugend kommt es, wie Jutta Rüdiger schreibt, zu „Spannungen“ (Rüdiger 1983/1998, S. 112) mit den „Religionsgemeinschaften“ (ebd., S. 112), da sich die HJ darum bemüht, die „Spaltung in zwei Religionsgemeinschaften, die Jahrhunderte hindurch bestehenden Auseinandersetzungen zwischen Machtansprüchen der Politik und der Kirchen“ (ebd., S. 111) als „Einheitsorganisation“ (ebd., S. 112) zu überwinden. Rüdiger spricht weiterhin von „dem Reifeprozess Jugendlicher entsprechende[n] Über-Reaktionen gegen die Kirchen und ihre Vertreter“ (ebd., S. 113) von Seiten der Hitler-Jugend.

So wird, um diesen Konflikt zu verschärfen, per „Verfügung des Reichsjugendführers vom 18.6.1937“ eine Doppelmitgliedschaft „in der HJ und in Organisationen der katholischen Jugendverbände“ offiziell untersagt (ebd., S. 112). Schon am 19.12.1933, im Jahr der Machtergreifung, werden die Mitglieder der „Evangelischen Jugend“ eingegliedert (ebd., S. 112). Weiterhin schreibt Rüdiger: „Wenn ein größerer Teil der höheren Führer- und Führerinnenschaft der Hitler-Jugend und des Bundes Deutscher Mädel freiwillig aus der Kirche ausgetreten war, um sich aus den widerstrebenden politisierenden Richtungen aller Konfessionen und Glaubensgruppierungen herauszuhalten, so taten sie dies nicht unter Zwang, sondern aus Überzeugung.“ (ebd., S. 113)

Die Freiwilligkeit des Austritts aus den religiösen Glaubensgemeinschaften muss im Zusammenhang mit der weltanschaulichen Schulung in der Hitler-Jugend gedacht werden. Die oben bei Rosenberg zitierte Ablehnung des christlichen Glaubens und die im Grunde antichristliche Ideologie der Nationalsozialisten dürften hierbei den inhaltlichen Ausschlag für die Abwendung von den konfessionellen Jugendgruppen geben. Weiterhin die allgemeine Verdrängung der christlichen Festtage und die damit verbundene Rhythmisierung des Jahresverlaufs durch die Installation eines „NS-Feierjahr[es]“ (Reichel 2006, S. 264). Auch am Sonntag versucht die Hitler-Jugend, den christlichen Gottesdiensten den Rang abzulaufen: „Die insbesondere von der Hitler-Jugend organisierten und gestalteten, zudem im Rundfunk übertragenen ‚Morgenfeiern‘ konkurrierten mit den christlichen Gottesdiensten.“ (ebd., S. 265)

Angesichts der Tatsache, dass Gert Otto evangelischer Theologe geworden ist, scheint vor dem Hintergrund der Sozialisation in der Hitler-Jugend die Frage berechtigt, ob die Erziehung in der Familie Otto *dennoch* religiös ausgerichtet ist und dadurch die entsprechende religiöse Fundierung des Weltbildes geschaffen wird. Dies scheint jedoch, obwohl in Ottos Geburtschein für den 25. Dezember 1927 die Taufe in der „evangelischen Glaubenskirche zu Berlin Lichtenberg“ (vgl. Abb. 91) vermerkt ist und dieser Sachverhalt wohl auch auf seinen Zwillingbruder zu übertragen ist, nicht so gewesen zu sein: Der christliche Glaube scheint in

der Familie Otto trotz des früh geweckten Berufswunsches Gert Ottos nicht allzu tief verankert. Dies lässt sich anhand der nachfolgenden Ausführungen der Brüder belegen. Auch in dieser Hinsicht erlebt die Familie Otto keinen entscheidenden Konflikt zwischen etwaiger religiöser Orientierung und NS-Erziehung in der Hitler-Jugend und NS-Ideologie. Der Konfirmationsunterricht wird bei den Zwillingen aus pragmatischen, wenn auch nicht offensichtlich politischen Gründen, nicht vollzogen. Otto schreibt: „Um das Jahr 1939 wurde das Thema Konfirmandenunterricht aktuell. Nicht, weil er unmittelbar bevorstand, sondern wegen der kirchlichen Verfügung, den Unterricht von einem auf zwei Jahre auszudehnen. Das Thema wurde kaum besprochen; die Sache war rasch klar: für eine ohnehin nicht herbeigesehnte Veranstaltung war der Preis zu hoch. G. und G. meldeten sich gar nicht erst an.“ (Otto 1987, S. 22)

Weitere Beschreibungen der Brüder weisen ebenso wenig auf eine intensive religiöse Sozialisation hin. Otto schreibt: „G. und G. hatten bei Frau Gohl auch Religionsunterricht. G. kann sich keiner religiös sozialisierenden Wirkungen erinnern; der Unterricht verbindet sich eher mit Schule als mit Religion. G. und G. haben Lieder gelernt, u. a. ‚Befehl du deine Wege‘, dann aber auch die zehn Gebote einschließlich der Erklärung. Die wurde abgefragt. Das drohende ‚Was ist das?‘ klingt G. noch im Ohr. G. fand die Erklärung durchweg zu lang. Von den Geboten leuchtete die Aufforderung, Vater und Mutter zu ehren, fast so gut ein, wie der Appell, nicht zu töten. Was mit der Untersagung des Ehebruchs gemeint sein könnte, verstand G. so wenig, daß es ihn nicht einmal beunruhigte. Natürlich wurde zu Weihnachten ein Gedicht gelernt, damit man's zu Hause aufsagen konnte.“ (ebd., S. 24)

Hierbei ist zu bedenken, dass „Vater und Mutter zu ehren“ in Bezug auf das oben zu den Erziehungsprinzipien Gesagte eben auch bedeutet, diese gemäß der politischen Orientierung zu akzeptieren. Die Bindung an die Mutter zeugt in diesem Fall die Schnittstelle zwischen christlichem Gebot und einer Erziehung, die zumindest nicht in eindeutige Distanz zur Herrschaft des Nationalsozialismus und seiner antichristlichen Ideologie tritt. Hier eröffnet sich ein Widerspruch der Erziehungsabsichten, der schon allein durch die geringe Bindung an den religiösen Glauben zugunsten einer Erziehung entschieden wird, die gerade nicht in direkter Spannung zur NS-Erziehung steht, sondern diese begünstigt. Dieser inhaltliche Widerspruch zwischen der Sozialisation, die durch die NS-Weltanschauung biologistisch und rassistisch fundiert ist, und einer religiösen Berufswahl bei Gert Otto tritt im nachfolgenden Zitat Ottos auf, wenn Otto die *Zwillingsforschung*, an der die Brüder teilnehmen, in einem Absatz mit der vorläufigen Abwendung von einem religiösen Berufswunsch Gert Ottos beschreibt.

„G. und Gs Mutter entsprach wohl in der Rede von der beruflichen Zukunft auch einer Wertschätzung, die ihr oft entgegengebracht wurde, weil sie die Jungs ‚gut in Zug‘ hatte, aus denen könnte mal was werden. Einmal war sie mit G. und G. in ein Zwillingsforschungsinstitut eingeladen. G. und G. wurden ausgemessen, und der Forscher machte ihrer Mutter Komplimente zu ihren Erziehungserfolgen. In dieser Zeit gingen G. und G. in den Kindergottesdienst. Zu dem unförmig großen und dicken Pfarrer, der aus teigigem Gesicht unter preußischer Halbglatze salbadernd sprach, hatte G. ein Verhältnis, in dem sich Ekel und Bewunderung mischten. G. auch? So ein Talar war schön, auch wenn es unangenehm war, daß er einem die kleine fettige Hand auf diese besonders lasche Art und Weise gab; dafür sprachen G. und G. sich aus. Den Plan, Pfarrer zu werden, hat G. dann bei Gelegenheit wieder aufgegeben, weil er beabsichtigte, die Karriere eines Diplom- oder Gerichtsdolmetschers einzuschlagen.“ (ebd., S. 23)

Dennoch ist der Berufswunsch Pfarrer zu werden bei Gert Otto nach dem Krieg Wirklichkeit geworden. Doch auch er beschreibt eine mäßige religiöse Beeinflussung: „Im Religionsunterricht der ersten Oberschuljahre (ab 1937) standen biblische Geschichten mindestens gelegentlich im Vordergrund, hier rekonstruiere ich, freilich ohne plastische Erinnerung, Prägungen liberaler Theologie bei dem einen, Prägungen deutschchristlicher Theologie bei einem anderen Lehrer. Aber das ist alles sehr vage, mehr Hypothese als konkrete Erinnerung. Nachhaltige Wirkungen? Kaum.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 12)

2.3.1.7 Die kleinbürgerliche Milieuzugehörigkeit und die politische Haltung des Elternhauses der Familie Otto

Gemäß den Aussagen der Brüder bezüglich des Bildungshintergrunds der Eltern, des Berufs des Vaters und der Wohnverhältnisse in beiden Wohnungen der Familie kann man das Milieu, in dem Otto aufgewachsen ist und erzogen wird, wohl am ehesten als „kleinbürgerlich“ beschreiben, wie es Gert Otto auch selbst tut. Das kleinbürgerliche Milieu ist, neben der bürgerlichen Mittelklasse, in der Zeit des nationalsozialistischen Aufstiegs die bevorzugte Wählerschaft der NSDAP. So beschreibt Reichel die Zusammensetzung der Wählerschaft der Nationalsozialisten folgendermaßen: „In der Zuspitzung der krisenhaften Entwicklung der frühen dreißiger Jahre rekrutierte diese sich letztlich aus allen Schichten des Volkes, insbesondere aber aus dem Kleinbürgertum und den bürgerlichen Mittelklassen. Diese sozialen Klassen fühlten sich vom international organisierten Kommunismus bzw. Sozialismus nicht weniger bedroht als vom international organisierten Kapitalismus, gegenüber der Arbeiterschaft ebenso benachteiligt wie gegenüber dem Großbürgertum und der Aristokratie. In ihrer wirtschaftlichen Bedrängnis, in ihrer mentalen Verunsicherung und in ihrem gesellschaftlichen Prestigeverlust orientierten sie sich gerade nicht nach ‚links‘. Allenfalls vorübergehend fanden sie in den liberalen und konservativen, in den regionalen und mittelständischen Parteien einen politischen Halt. Schließlich aber – von Panik, Abstiegsfurcht und verzweifelter Hoffnung getrieben – strömten sie in großen Scharen zur extremen ‚Rechten‘.“ (Reichel 2006, S. 32)

Angesichts der Beschreibung der Familie Otto als kleinbürgerlich lässt sich die Frage stellen, inwieweit die von Reichel beschriebenen politischen Orientierungsmuster auch die politische Ausrichtung in der Familie Otto bestimmen. Schon Gert Ottos Beschreibung des Zerwürfnisses zwischen Eltern und Großeltern aus vermutlich politischen Gründen zeigt, wie konträr Gert Otto die Haltung der Eltern zu einer kommunistischen Haltung einschätzt. Hierbei muss jedoch bereits an dieser Stelle relativierend gesagt sein, dass die Brüder die Situation der Familie nicht im Sinne von „Panik, Abstiegsfurcht und verzweifelter Hoffnung“ beschreiben. Auch wenn die Milieuzugehörigkeit zum Kleinbürgertum von Gert Otto hervorgehoben wird und dessen Darstellung der elterlichen Haltung zumindest antikommunistisch gewesen zu sein scheint, hat es bei den Eltern vermutlich keine vollständige Identifizierung mit dem NS-Regime gegeben. Die familiären Verhältnisse, wenn auch bescheiden, sind dennoch verlässlich geregelt gewesen. Echte Abstiegsfurcht scheint nicht zu herrschen. Vielleicht ist auch deshalb das Mitläufertum der Familie nicht in eine vorbehaltlose Begeisterung vom Nationalsozialismus umgeschlagen. Im nachfolgenden Zitat Ottos wird die väterliche Haltung zur Machtergreifung am 30. Januar 1933 beschrieben: „Der 30. Januar 1933 war ein Montag. G. und G. gingen noch nicht zur Schule. Ihr Vater war ungewöhnlicherweise am Vormittag zu Hause. Nach dem Frühstück entstand das Problem, eine Fahne herauszuhängen. Ein Fahnenstock war im Haushalt nicht vorhanden, aber eine Fahne; sie war schwarz-weiß-rot. Durch den Saum wurde an der einen kurzen Seite eine Schnur gezogen. Die

beiden Enden der Schnur wurden in den Ösen am Fenster verknotet. Dann entstand das neue Problem, das Fahmentuch so anzubringen, daß die Farben von der Straße aus in der Reihenfolge schwarz, weiß, rot abgelesen werden konnten. Der Vater übernahm das. Zur Kontrolle beugte er sich noch einmal weit hinaus und blickte mit geneigtem Kopf gegen die Hauswand. Es war geschafft. Als G. und G. unten standen und hinaufsaßen, hing dort die Fahne an der Hauswand herab: rot, weiß, schwarz. Die Familie hatte am 30. Januar 1933 kein politisches, sondern ein technisches Problem. Daß man eine Fahne hinaushängte, hatte wohl damit zu tun, daß eine vorhanden war und daß das alle taten. G. ist nicht sicher, ob man ohne Fahne schon aufgefallen wäre. Die Familie ging dann die Hauptstraße entlang, bis zur Marktstraße, die Gürtelstraße hoch und auf die Frankfurter Allee. Viele Menschen waren dort unterwegs. Wohin war nicht zu erkennen.“ (Otto 1987, S. 17)

Aus dieser fast als metaphorisch zu bezeichnenden Schilderung Ottos lässt sich vermuten, dass die Darstellung der familiären beziehungsweise elterlichen Haltung zur Machtübernahme der Nationalsozialisten zwischen Anpassung und latenter Befürwortung verläuft. Weiterhin beschreibt Otto das Erleben der Auswirkungen der nationalsozialistischen Politik am Beispiel von Familienspaziergängen und den dabei zu bemerkenden Veränderungen im Stadtbild: „Ein Spaziergang führte von der Wohnung aus, am sog. ‚Ochsenkopp‘, der Anstalt für sogenannte Arbeitsunwillige, Trunksüchtige und Stadtstreicher, vorbei bis zum Kraftwerk Klingenberg. Auf dieser Höhe waren auf der anderen Straßenseite, auf der rechten, wohl als Entschädigung für die Mengen von Kohlenstaub, unter die das Kraftwerk die ganze Gegend setzte, Grünflächen, Buschwerk und Bänke an der Spree entlang arrangiert worden. Das sah alles immer sehr neu aus. Nur auf den Bänken lag ein feiner Film von schwarzem, etwas klebrigem Kohlenstaub. Auf diesem Wege sagte an einem Sonntag der Vater zu G. und G. im Blick auf Entgegenkommende: ‚Schnell, jetzt mit ‚Heil Hitler‘ grüßen.‘ G. und G. taten das. Es war nicht die Regel. G. und G. haben nicht gefragt: ‚Warum?‘ Sie wußten das. Zu den einen ‚Guten Tag‘, zu den anderen ‚Heil Hitler‘. Das war ‚normal‘. Erst heute fragen sie: ‚War das normal?‘

Auf einem anderen Spaziergang – es muß im Frühsommer 1936 gewesen sein – führte der Weg an einem der an Mauern und Hauswänden hängenden Holzkästen vorbei, in denen die letzte Ausgabe der Zeitung ‚Der Stürmer‘ hinter blaß angerostetem Maschendraht zur Lektüre für Passanten bereithing. 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. Nun stand da etwas vergleichsweise Harmloses, etwa ‚Mit Deutschland ist die Zukunft‘. Der Vater von G. und G. und ein Freund der Familie erörterten den Anlaß für die Veränderung: der Besuch vieler Ausländer während der Olympiade in Berlin; da seien bestimmt auch Juden dabei; man wolle schließlich niemanden beleidigen ...

Mit eben dieser ‚Selbstverständlichkeit‘ hörten G. und G. wahrscheinlich ungefähr seit dieser Zeit von ‚Konzertlagern‘, von Menschen, die im ‚Konzertlager‘ seien, von welchen, die da gewesen seien, aber nicht darüber sprechen dürften. G. und G. haben nie gefragt, was ein ‚Konzertlager‘ sei, wohl weil Kinder nicht dazwischenredeten, wenn Erwachsene sprachen; irgendwie war es auch auf eine diffuse Art deutlich, daß es so etwas wie ein Gefängnis sein müsse; vielleicht sagten sie auch nichts, weil die ‚Großen‘ bei diesem Thema auf einmal deutlich leiser sprachen. Gewußt, gewußt haben es alle ... aber: Wissen war nicht Macht, wie die Mutter von G. und G. immer gesagt hatte, jetzt und hier jedenfalls nicht; offenbar war Wissen auch Gefahr. Nichts zu merken, nichts zu wissen, kann Schutz sein. Was beim einen wichtig ist, kann beim anderen falsch sein. Alles hatte seine Ordnung.“ (ebd., S. 19)

Gert Otto berichtet von weiteren, brutaleren Erfahrungen, die die Zwillinge erleben, die Otto in seinen autobiografischen Aufzeichnungen jedoch nicht beschreibt: „Von einer Episode muss hier

noch die Rede sein, weil sie wie in einem Brennspiegel das Fluidum zeigt, in dem wir als Heranwachsende im Dritten Reich lebten. Es war am 10. oder 11. November 1938, also einen Tag nach der später von den Nazis so benannten ‚Reichskristallnacht‘. Etwa zwanzig Minuten Fußweg von unserer Wohnung entfernt war in der Frankfurter Allee ein Geschäft, in dem man für billiges Geld Sperrholz für Laubsägearbeiten kaufen konnte. Wir waren dort Stammkunden, nicht nur wegen des Holzes, sondern auch weil wir die Inhaber, ein – für unsere Perspektive als Kinder – altes Ehepaar, beide schwer gehbehindert, sich an Krücken mühsam bewegend, gern mochten. Wir betraten erst den kleinen Laden, in dem die Frau regierte, dann das große Holzlager, die Domäne des Mannes. Wir verstanden nichts. Unversehens befanden wir uns in einem Chaos, wo sonst ein sauberer Laden und ein geordnetes Lager gewesen waren. Mitten in diesem Chaos hielten sich an ihren Krücken die beiden Alten mühsam aufrecht und sahen uns aus verstörten Augen an. Das waren Herr und Frau Kabaker. Wir waren hilflos. Wir wagten nicht, unsere Wünsche vorzubringen. Wir machten kehrt und gingen wieder nach Hause. Auf dem Heimweg sahen wir in den Straßen andere zerstörte Ladengeschäfte. Wir kamen nach Hause. Verstört. Wir fragten unsere Mutter: ‚Was ist da passiert?‘ Abends kam unser Vater nach Hause. Wir fragten. Wir bekamen keine Antwort.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 15)¹⁹

Gert Otto schreibt zur politischen Haltung des Elternhauses: „In unsere Schulzeit fällt der Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland. Sieht man bei meiner Mutter von einer gewissen Phase im Krieg ab, so waren meine Eltern keine Nationalsozialisten, aber sie waren auch keineswegs deren Gegner. Solche Haltung schloss natürlich bestimmte Formen der Anpassung und der Zustimmung ein. Was aber für uns als Heranwachsende viel folgenreicher war: Die Unentschiedenheit hatte zur unweigerlichen Konsequenz, dass für uns das Thema Politik im Elternhaus im weitesten Sinne des Wortes ausgeblendet blieb. Einerseits Zustimmung, weil man nicht außerhalb stehen wollte, andererseits, weil man manche Anforderungen, auf die man sich einließ, auch vorpolitisch-preußisch-national interpretieren konnte, also ohne sich den wahren ideologischen Zusammenhang, den nationalsozialistischen Kontext, klarmachen zu müssen. Zum Beispiel: ‚Eintopfsonntag‘ und Sammlungen für das Winterhilfswerk – ‚Keiner soll hungern und frieren.‘ – das diente doch alles einem guten Zweck. Oder: Dass Deutschland wieder ein ‚Großdeutsches Reich‘ wird, das muss doch das Herz aller höher schlagen lassen. Ich vermute, dass diese Grundhaltung in weiten Kreisen bis zur Wende im Krieg gegen Russland und zum verschärften Luftkrieg, also bis 1943, vorherrschte. Der Polenkrieg, die Feldzüge gegen Frankreich, Holland, Belgien und die skandinavischen Länder fügten sich noch dazu in einen triumphalistischen Bezugsrahmen – wenn man unterließ, was man eh' nicht gelernt oder längst verlernt hatte: Warum zu fragen?, mit welchem Recht? mit welcher Begründung? – und vor allem: Sind die Nachrichten und Informationen, die uns geboten werden, wahr?“ (ebd., S. 14)

Zumindest im Nachhinein erscheint die politische Haltung von Charlotte und Walter Otto, soweit diese in den Schilderungen der Brüder erkennbar werden kann, denjenigen von passiven und teilweise aktiven Befürwortern, also Mitläufern der Nationalsozialisten, zu entsprechen. Das Risiko eines persönlichen Einsatzes für Benachteiligte wird vermieden beziehungsweise das Zeigen einer politischen Haltung wird der jeweiligen sozialen Umgebung angepasst. Somit erleben die Zwillinge im Elternhaus eine politische Sozialisation der Anpassungsbereitschaft gegenüber den herrschenden Verhältnissen. Die Mitgliedschaft in der Hitler-Jugend wird, wie noch dargestellt werden wird, ebenso „angepasst“ vollzogen (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2). Auch wenn Otto hierbei trotzdem einen auch individuellen Weg geht, der durch sein zeichnerisches Talent ermöglicht wird. Sein Verhalten schwankt zwischen Anpassung und Individualisierung.

¹⁹ Ursula Baltz-Otto weist in einem Telefongespräch vom 13.6.2016 darauf hin, dass es sich bei Herrn und Frau Kabaker gemäß der Aussage ihres Mannes Gert Otto um Juden gehandelt hat. Gert Otto nennt dies im Text nicht ausdrücklich.

Die Haltung des Vaters zu Kriegsbeginn und im weiteren Verlauf des Krieges lässt sich anhand der Äußerungen nicht wirklich einschätzen. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass die Erinnerung der Kinder und die scheinbar geringe Beteiligung an der Erläuterung von „Erwachsenenfragen“ auch nur bedingt aussagekräftig sind. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass sich, gemäß den Aussagen der Brüder, das Elternhaus in keiner Weise *oppositionell* gegenüber der Herrschaft der Nationalsozialisten verhält und die „Preußische Erziehung“ der Mutter zur Anpassungsbereitschaft der Kinder beiträgt. Auch die Anerkennung, die die Mutter für ihre Erziehungserfolge mit den Zwillingen im Zwillingsforschungsinstitut bekommt, ist ein Hinweis auf eine gelingende Anpassungsleistung.

Persönliche Anerkennung wird hierbei im Rahmen der politischen Umstände gewährt.

Die Brüder sollen „gute Schüler“ sein und das bedeutet eben auch, dass man den herrschenden Regeln folgen muss. Sie sollen nicht auffallen, außer „positiv“.

Die Abwendung der Mutter von der *Politik* der Nachkriegszeit, wie sie Gert Otto beschreibt, legt Zeugnis von der politischen Enttäuschung ab, die mit dem Dritten Reich verbunden ist. Ein moralisches Urteil über die von den Zwillingen erfahrene Erziehung und die Prägung durch die elterliche Erziehung soll jedoch nicht gefällt werden.

An dieser Stelle muss noch auf einen Hinweis des Geschichts- und Politikdidaktikers Rolf Schörken eingegangen werden, den er in „Luftwaffenhelfer und Drittes Reich. Die Entstehung eines politischen Bewusstseins“ (Schörken 1984/1985) nennt: Er weist auf die Gefahr hin, ein „kleinbürgerliches Sozialmilieu“ mit einer automatischen „Prädisposition für den Nationalsozialismus“ zu assoziieren. Dies gilt es, hinsichtlich der hier vorgetragenen Beschreibung zum Milieu der Familie Otto und ihrer politischen Orientierung bewusst zu beachten. Weiterhin betont Schörken jedoch auch, dass „das in den Familien vorherrschende ‚Tugendsystem‘“ eine besonders wichtige Rolle für die Entwicklung der Kinder spielt. Er schreibt: „Wo in Familien ein Normen- und Konventionsgerüst vorherrschte, das sich ganz auf Pflicht- und Sollensgebote stützte, wurden die Ordnungsnormen des NS-Staates mit ihren Tugenden Pflichterfüllung, Einsatz für etwas Höheres, Bereitschaft, sich auf den eigenen Aufgabenbereich zu beschränken und diesen ordentlich zu versehen, als eine einfache Verlängerung der Familienerziehung verstanden; innere Widerstände dagegen konnten sich dann kaum bilden. Man konnte diesen Tugenden genügen, ohne dabei politisch zu denken. Ohnehin war die Gefahr, entpolitisiert zu werden, immerfort vorhanden, weil es dem Nationalsozialismus genügte, daß man gut funktionierte.“ (ebd., S. 66 f.)

Beides ist zu beachten: Schörkens notwendiger Hinweis vor übereilten Beurteilungen von politischer Gesinnung aufgrund einer Milieuzugehörigkeit und die Beschreibung der Wirkung einer Erziehung in einem „Tugendsystem“, das recht genau zu Gert und Gunter Ottos Beschreibung der „preußischen Erziehung“ der Mutter Charlotte zu passen scheint.

2.3.2 Schulische Erziehung und Erziehung in den NS-Erziehungsorganisationen

An dieser Stelle sollen zunächst weitere Erziehungstrends des zwanzigsten Jahrhunderts nach Rosenbaum dargestellt werden, die im Vergleich zur NS-Erziehung thematisch werden. Die im Weiteren auszuführende Erziehung und Sozialisation von Otto in der Volks- und Oberschule, im *deutschen Jungvolk*, der eigentlichen *Hitler-Jugend*, beim Flakhelferdienst und anschließend beim Reichsarbeitsdienst soll vor dem Hintergrund einer verallgemeinernden Annäherung an die NS-Erziehung unternommen werden.

2.3.2.1 Einleitender Exkurs: Erziehungstrends des zwanzigsten Jahrhunderts. Sakralisierung, Scholarisierung, Kindheitsmoratorium, Verhäuslichung und Individualisierung (nach Heidi Rosenbaum)

Die „Sakralisierung“ (Rosenbaum 2014, S. 636; Herv. i. O.) der „Kindheit im 20. Jahrhundert“ (ebd., S. 636) ist ein Trend, der in der Zeit des Dritten Reiches eine ambivalente Verwirklichung findet. Rosenbaum schreibt über die Sakralisierung der Kindheit als Erziehungstrend:

„Die Lebensphase Kindheit wird in hohem Grade sentimentalisiert. Diese Entwicklung setzt voraus, dass dem Kind keine instrumentelle Bedeutung (Arbeitskraft, Erbe) für die Eltern mehr zukommt.“ (ebd., S. 636)

Eine Höherbewertung des Kindes und des Jugendlichen und der als eigenständig dazugehörenden psychomotorischen Entwicklungsphase wird vor allem in den vielseitigen Strömungen der „deutschen Reformpädagogik“ (Keim 1997, Bd. 1, S. 38) deutlich. Das Kind wird Hoffnungsträger für einen neuen Menschen und eine neue, bessere Welt. Diese Entwicklung ist stark von der Romantik und der Aufwertung des Kindes seit Rousseau bestimmt. Die Sakralisierung der Kindheit, die Zuschreibung eines „Wert[es] an sich“ (Rosenbaum 2014, S. 636), wird selbstverständlich nur milieuhängig verwirklicht. Die Arbeiterjugend und die Arbeiterkinder, die in den modernen Industriebetrieben unter ausbeuterischen Bedingungen entscheidend zum Unterhalt der Familie beitragen müssen, oder die Kinder, die bei der Landarbeit mithelfen, fallen nicht unter diesen Begriff, da ihnen zwar häufig eine wichtige Bedeutung im Familiengefüge zukommt, jedoch keinerlei Sentimentalisierung ihres Daseins (vgl. ebd., S. 636).

Die Zeit des Nationalsozialismus muss in Bezug zur Sakralisierung der Kindheits- und Jugendphase ambivalent bewertet werden. Die Erhöhung und Ideologisierung der Kindheit und Jugend steht auf der einen Seite der NS-Ideologie, der Einsatz der Kinder und Jugendlichen in den Jugendorganisationen der Partei auf der anderen Seite. Einerseits wird *rhetorisch* ein Kult um die Kindheit und Jugend gefeiert: In Reden wird die Bedeutung des Nachwuchses als Stammhalter für das Dritte Reich betont (vgl. Keim 1997, Bd. 1, S. 124 f.). Ebenso wird eine ideologische Aufwertung gemäß dem Gedanken eines völkischen Neuanfangs vollzogen, der in der Geburt des Kindes und einer neuen Generation verwirklicht werden soll. Dieser Neuanfang soll die „Revolution“ der Bewegung des Nationalsozialismus in die Zukunft tragen und vollends durchsetzen. Das Kind wird ähnlich wie in der Romantik, aber unter geänderten ideologischen, Zielsetzungen, zum Hoffnungsträger der Rückgewinnung des *Ursprünglichen* des Volkes (vgl. hierzu Kapitel 3.3.1.3). Rosenbaum schreibt in diesem Sinne über die Bedeutungsverschiebung in der „Sakralisierung“ von Kindheit und Jugend:

„Die Sakralisierung wurde im Nationalsozialismus von einer rein binnenfamiliären zu einer staatlich-parteilpolitischen Angelegenheit.“ (Rosenbaum 2014, S. 636)

Hans-Friedrich Geist, Autor des für die *Kunsterziehung* des Nationalsozialismus besonders relevanten Buches „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“, mit dem sich auch Otto spätestens seit 1969 kritisch auseinandersetzt (vgl. hierzu Kapitel 3.3.3), schreibt in diesem: „Es liegt ein tiefer Sinn über dem Mysterium des Kindseins: Indem wir zur Kindheit heimkehren, kehren wir zurück zur Kindheit unseres Volkes. Wir finden wieder, was uns in den nützlichen Zwecken der Lebensmechanisierung verlorenging: die Welt der Märchen, Mythen, Sagen und Wunder, die Sprache und die Bilder aus der Kindheit unseres Volkes. Weil die Kinder uneingeschränkt in allen Dingen und Vorgängen leben, weil sie noch Wunder erfassen, darum können wir ihnen auf ihre tieferen Fragen nicht mit unseren sachlichen Erklärungen antworten, die im Grunde nichts bedeuten, die nur Ausflüchte sind, um innerlich selbst nicht in Unordnung zu geraten. In den Märchen und Mythen, in dem uralten Brauchtum liegt viel tiefere

Weisheit und Erfahrung, als unser Verstand fähig wäre auszudenken. So wollen wir unsere Kinder an eine wahrhafte Kindheit binden, damit sie reifen können. So wollen wir uns selbst an unser ‚Kinderland‘ halten, damit sich das Geheimnis unseres eigentlichen Wesens auftun kann. Wir werden kein Paradies erobern, aber wir werden als beseelte Materie unser ewiges Wesen wiedergewinnen, das von Geburt zu Geburt schreitet, von Wiederkehr zu Wiederkehr, das nichts anderes ist als das Rad der Sonne. [Das Hakenkreuz ist das Symbol des Sonnenrades; Anm. d. V.] Vielleicht ist unsere ewige Kindheit auch unsere Ewigkeit.“ (Geist 1934, S. 104)

Es soll in keiner Weise bestritten werden, dass die Anerkennung und die „Entdeckung der Kindheit“ vor allem durch Rousseau und in der weiterführenden Tradition der Romantik und der Reformpädagogik, besonders auch in der Kunsterziehungsbewegung, ein bedeutender pädagogischer Fortschritt ist. Es soll jedoch auf die an dieser Stelle vollzogene Verknüpfung der Kindesentwicklung mit staatspolitischen Interessen hingewiesen werden: Das „Kind“ findet seine Bewertung in der Aufwertung des Erneuerungsgefühls im nationalsozialistischen Sinne. Hierbei handelt es sich weniger um eine pädagogische Argumentation als um eine Konservierung der „Märchenwelt“, des Inbegriffs eines bipolar-manichäistischen Denkens von „Gut“ und „Böse“ im *Erwachsenenalter* (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.5). Der Verstand und das kritische Denken der Erwachsenen werden gegenüber der kindlichen „Unschuld“ abgewertet. Die Entmündigung des Erwachsenen wird auch durch diesen Wunsch nach Infantilität vorbereitet.²⁰

Baldur von Schirach, der Reichsjugendführer von 1931 bis 1940, weist in seiner zentralen Darlegung „Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt“ von 1934 zum Selbstverständnis der Hitler-Jugend aus, dass das „Prinzip der Selbstführung“ (von Schirach 1934, S. 57) von elementarer Bedeutung für die Erziehung in der Hitler-Jugend ist. Dieses Prinzip verspricht und bewirkt einerseits ein neues „Vertrauen“ in die nachwachsende Generation, die durch Verantwortungsübergabe in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt wird. Dieser Sachverhalt muss jedoch durch „die überdurchschnittlich großen Verluste, die das HJ-Führerkorps im Kriege erlitten hat“ (Rüdiger 1983/1998, S. 13)²¹ relativiert werden, die am Ende dieses Erziehungsprinzips stehen. Die freiwillige Verantwortungsübernahme, die die Kinder zu verantwortungsbewussten Männern und Frauen, zu Soldaten und Müttern erziehen soll, findet einen Gegenpol in der Opferzahl des Weltkrieges, in dem diese in großer Zahl fallen.

Insgesamt steht der ideologischen Bewertung der Kinder und Jugendlichen als Hoffnungsträger der Erneuerung der nationalen Kultur und als Bewahrer des rassistischen Erbguts ein sehr pragmatisches Verhältnis zur Kindheit und Jugend zur Seite. Die Kinder und Jugendlichen werden zu zahlreichen Dienstleistungen eingesetzt und wie im Fall der Luftwaffenhelfer, zu denen auch Otto zählt, in einer Fülle verschiedener sozialer Rollen und Aufgaben seit der Kindheit und Jugend gefordert. So schreibt Scholtz über die Mehrfachbeanspruchung der Schüler und Flakhelfer: „Die Zumutung an die Luftwaffenhelfer, Soldat, Schüler und Hitler-Junge zugleich zu sein, spiegelt das Ziel totalitärer Machtausübung wie das Ausmaß der Anforderungen an die Jugendlichen. In der Realität sanken Unterricht und HJ-Armbinde zum Dekor der Jugendphase herab. Auch hierin deckte sich der Schwindel von selbst auf, der vorgab, die Jugendphase zu schützen, während er nur ein Alibi für die Ansprüche auf emotionale Beeinflussung und Dienstleistung hergab.“ (Scholtz 2009, S. 106)

²⁰ Vergleiche zum hier dargestellten Zusammenhang der Wiederbelebung kindlicher Fantasien im Erwachsenenalter durch die NS-Propagandasprache den weiterführenden Beitrag „Verführung und Verführbarkeit. NS-Ideologie und kindliche Disposition zur Radikalität“ von Ute Benz (vgl. Benz, Ute 1998).

²¹ Jutta Rüdiger selbst wirkt im Bund Deutscher Mädel seit 1935 als „hauptamtliche Mädelführerin“ und von 1937 bis 1945 als „Reichsreferentin für den Bund deutscher Mädel beim Reichsjugendführer“ (Rüdiger 1983/1998, Autorennotiz auf Umschlagseite).

So muss die Sakralisierung der Kindheit und Jugend in der NS-Zeit ambivalent bewertet werden. Eine Bewertung der erzieherischen Gesamtbedeutung der Hitler-Jugend muss sich mit beiden Polen der historischen Erfahrung auseinandersetzen. Die jahrelang bestehende formale *Freiwilligkeit* der Teilnahme an der Hitler-Jugend (vgl. Rüdiger 1983/1998, S. 15) und der jugendliche Wunsch nach Bewährung an der Front, wie ihn auch Otto beschrieben hat (vgl. Otto 1988, S. 125; vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.5), steht den Kriegsverlusten der Hitler-Jugend gegenüber. Dass sich das Todesschicksal so tausendfach ereignet hat, steht ganz in der Tradition des Langemarck-Kultes: Der Langemarck-Kult „knüpfte an den Mythos der Schlacht bei Langemarck am 22./23.10.1914 an, bei der junge Kriegsfreiwillige in den Kampf geschickt worden waren und viele den Tod gefunden hatten“ (Schilde 2007, S. 618). Auch Ottos Oberschule wird im Sinne des Kultes in Langemarck-Oberschule umbenannt (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.3). Das von Rosenbaum genannte Kriterium der Befreiung von der instrumentellen Bedeutung des Kindes steht somit im ambivalenten Widerspruch zur Rolle der Kinder und Jugendlichen in der Zeit des Dritten Reiches und vor allem in der Zeit der letzten Kriegsjahre. Inwieweit die Dienste und Pflichten der Hitler-Jugend auch Ottos jugendliches Leben bestimmen, wird im Weiteren deutlich werden.

Neben der Sakralisierung der Kindheit findet die sogenannte „*Scholarisierung*“ (Rosenbaum 2014, S. 633; Herv. i. O.) statt. Scholarisierung bezeichnet den „Prozess“ (ebd., S. 633) der zunehmenden Bedeutungssteigerung der schulischen Bildung und Ausbildung, die mit der Einführung der „Schulpflicht“ (ebd., S. 633) einen entscheidenden Schritt voranschreitet. An der Tatsache des Weiterbestehens der Schulpflicht ändert sich in der NS-Zeit vordergründig nichts (vgl. ebd., S. 634). Jedoch werden die Kräfteverhältnisse zwischen den staatlichen und den parteieigenen Erziehungsorganisationen und den damit verbundenen Erziehungsprinzipien zwischen Schule und Hitler-Jugend neu ausgehandelt (vgl. ebd., S. 633). Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Keim schreibt:

„Nicht die Schule, sondern außerschulische ‚Erziehungs‘-Einrichtungen wie Hitler-Jugend (HJ), Landjahr und Reichsarbeitsdienst standen nach der Machtübertragung im Zentrum nationalsozialistischer Erziehungspolitik. [...]

Zur wichtigsten Einrichtung dieser Art wurde bereits 1933 die HJ: Sie profitierte von den vielfältigen Affinitäten der damals jungen Generation zur NS-Bewegung wie auch von den autoritätsfixierten und antidemokratischen Leitbildern und Lebensformen der zeitgenössischen Jugendorganisationen, die ihre Gleichschaltung, d. h. ihre Auflösung und Eingliederung in die HJ, erleichterten. Im Unterschied zur Lehrerschaft, die man nicht einfach auswechseln konnte, ließen sich Leitungspositionen hier ohne Schwierigkeiten mit überzeugten jungen Nationalsozialisten und Nationalsozialistinnen besetzen und damit der faschistischen Indoktrination und Formierung dienstbar machen [...].“ (Keim 1997, Bd. 1, S. 123 f.)

Die Schule wird in vielerlei Hinsicht unter Druck gesetzt. Jedoch wird keine generelle Abschaffung eines allgemein-verpflichtenden Schulsystems umgesetzt. Es wird erkennbar, dass die schulische Erziehung und Bildung in Konkurrenz zu den parteieigenen Erziehungsinstitutionen gerät und damit insgesamt eine veränderte *Art* der Erziehung und Bildung verwirklicht wird, die das Primat der schulischen Erziehung und Bildung in Frage stellt. Die sogenannte „*Formationserziehung*“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 56) der Hitler-Jugend und des Reichsarbeitsdienstes steht somit in direkter, vor allem auch zeitlicher Konkurrenz zur Schule (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.7 und Kapitel 2.3.2.8).

Mit der zunehmenden Ausprägung der Kontrollsphären ist auch das sogenannte „Kindheitsmoratorium“ charakterisiert. Rosenbaum schreibt in Bezug auf die begriffliche Bestimmung nach der Erziehungswissenschaftlerin Johanna Mierendorff und dem

Erziehungswissenschaftler Thomas Olk: „Aus der Kombination von Familienkindheit und Lernkindheit (in der Schule) entsteht das ‚Kindheitsmoratorium‘.“ (Rosenbaum 2014, S. 633) Dieses ist in den unterschiedlichen Milieus unterschiedlich stark ausgeprägt. Je nach Einbezug der Kinder in den werktätigen Alltag der Eltern und die Aufgaben und Pflichten, die sie in der Familie übernehmen müssen. Verbreitet ist ein ausgeprägtes Kindheitsmoratorium vor der NS-Zeit vor allem in bürgerlichen Familien. Seine kontinuierliche Ausweitung stellt aber eine generelle Tendenz dar, die jedoch „durch die Hitler-Jugend empfindlich gestört“ (ebd., S. 633) wird (vgl. ebd., S. 633).

Die Hitler-Jugend wird in der Zeit des Dritten Reiches zur sogenannten „dritte[n] Säule der Erziehung“ (ebd., S. 633). Sie wirkt stark auf das vorwiegend bürgerliche Konstrukt des psychosozialen Kindheitsmoratoriums ein, obwohl dieses als Erscheinungsform des familiären Zusammenlebens „prinzipiell unangetastet“ (ebd., S. 634) bleibt. In den Bünden der Jugendbewegung versuchen die Kinder und Jugendlichen zwar auch schon den Grenzen der bürgerlichen Gesellschaft zu entfliehen und eine eigene Form des Zusammenlebens zu organisieren, jedoch hat keine von diesen, da sie eben nicht staatlich organisiert sind, die Verfügungsmacht über die gesamte Jugend eines ganzen Volkes und kann nicht annähernd vergleichbar auf eine „Vereinheitlichung von Kindheit quer durch alle Milieus“ (ebd., S. 633) hinwirken. Das erreicht die HJ ab Dezember 1936, nachdem das „Gesetz über die Hitler-Jugend“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 59) in Kraft tritt und diese zur Staatsjugend aufwertet. Die Teilnahme wird dann seit 1939 tatsächlich auch offiziell *verpflichtend* (Kollmeier 2011, S. 60 f.). Es kommt vermehrt zu konkurrenzbedingten Störungen des Erziehungsgeschehens zwischen Schule und Hitler-Jugend. Otto schreibt hierzu passend: „Der Alltag war ‚normal‘, was für alle Zehnjährigen zur ‚Pflicht‘ geworden war, wurde nicht mehr diskutiert. Schule und Familie nahmen es ohne Frage hin. Die Schule gab am Mittwoch und am Wochenende keine Hausaufgaben auf, die Familie richtete sich ein – die Kinder hatten ja ‚Dienst‘.“ (Otto 1988, S. 122)

Das Kindheitsmoratorium, der *Schonraum* der Kindheit, wird in der Zeit des Nationalsozialismus tendenziell zurückgedrängt, indem die Kinder in Staatsorganisationen verstärkt Aufgaben im „Dienst“ an Partei und Volk ausführen. Mit dieser zusätzlichen Durchdringung der kindlichen und jugendlichen Lebenssphäre neben Schule und Elternhaus steht der Trend zur sogenannten „*Verhäuslichung*“ (Rosenbaum 2014, S. 635; Herv. i. O.) der Erziehung in direktem Zusammenhang. Mit dem Trend zur Verhäuslichung darf nicht der Trend der Familiarisierung verwechselt werden. Rosenbaum definiert den Unterschied folgendermaßen: „Zwar geht Verhäuslichung von Kindheit mit Familiarisierung und Scholarisierung einher, weist jedoch durch die Entstehung weiterer Räume mit Kontrollmöglichkeiten über sie hinaus. [...] Alle Institutionen, die sich auf bestimmte Altersgruppen spezialisieren, wie Schule und Sportgruppen, tragen zu diesem Prozess der Verhäuslichung bei.“ (ebd., S. 635)

Man kann diesen Begriff mit dem der „Erfassung“ des Kindes und Jugendlichen gedanklich verbinden: Die Ablösung der „Straße“ (ebd., S. 635) als unkontrolliertem Spiel- und Erkundungsraum geschieht durch die „verhäuslichte“ Erfahrung auf der Straße als *Agitationsraum politischer Veranstaltungen*. Dem Trend zur „Verhäuslichung“ der Erziehung entspricht die Erziehung in der Hitler-Jugend also durchaus. Die Erfassung des kindlichen Lebensraums wird durch die Mitgliedschaft in der Parteiorganisation gerahmt. Diese trägt dafür Sorge, die Kontrolle und „Schulung“ des Kindes „überwacht“ (ebd., S. 635) voranzutreiben. Die Hitler-Jugend als selbstständige Partei- und später Staatsorganisation bewirkt dabei eine zunehmende „ideologische Gleichschaltung“ (ebd., S. 632) der Kinder und Jugendlichen. Allein

durch die dauerhafte *zeitliche* Beschäftigung im Rahmen der Schulpflicht und parallel dazu durch die Hitler-Jugend wird eine eng geschnürte Erziehungsstruktur geschaffen. Vor allem nach der Gleichschaltung und dem Verbot von alternativen Jugendgruppen, die seit der Zeit der Jugendbewegung entstehen, wird es fast unmöglich, eine eigene Form „einer autonomen Kinder- und Jugendkultur“ (ebd., S. 635) zu entwickeln. Diese „Ausschaltung“ einer autonomen Jugendkultur durch „Gleichschaltung“ der bündischen Jugend ist ausdrücklich das Ziel der Erziehung in der Kulturarbeit der Hitler-Jugend: Diese soll die „Kulturarbeit der Jugend [...] in die allgemeine Kulturarbeit“ (Rüdiger 1998, S. 144) des NS-Staates einbetten (vgl. ebd., S. 144).

In diesem Sinne ist es offensichtlich, dass der Entwicklungstrend zur „*Individualisierung*“ (Rosenbaum 2014, S. 636; Herv. i. O.) der Kindheit gemäß den Prämissen der NS-Erziehung, vor allem, wie sie auch in der Hitler-Jugend als Formationserziehung verwirklicht werden, keine besondere Bedeutung finden kann. Rosenbaum beschreibt „Individualisierung“ wie folgt: „*Individualisierung* als Entwicklungstrend meint die Herauslösung des Menschen aus den traditionellen Bindungen von Stand, Klasse oder Milieu. Das Leben ist nicht mehr fest vorgezeichnet, sondern der Einzelne hat die Chance, zwischen Alternativen wählen zu können. Die Pluralisierung von Perspektiven und Wertorientierungen ermöglichen, Individualität auszubilden. Individualisierungsprozesse sind allerdings nicht auf Kindheiten beschränkt, sondern konstitutiv für das Leben in modernen, differenzierten Gesellschaften.

In der Kindheitsforschung zielt der Begriff Individualisierung hauptsächlich auf die Veränderungen der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, in denen eine Aufweichung, teils sogar ein Abbau der autoritären Strukturen und eine Tendenz zum ‚Verhandlungshaushalt‘ (Bois-Reymond) zu beobachten sind. Damit verbinden sich neue Erwartungen an die Eltern: Sie sollen Selbständigkeit und Selbstverantwortung als Voraussetzungen für ein eigenverantwortliches Leben sowie einen eigenständigen Lebensentwurf und -stil bei den Kindern fördern.“ (ebd., S. 636 f.)

Gegenüber dem beschriebenen Verständnis von Individualisierung ist eine Erziehung im Sinne des Führer-Gefolgschaftsverhältnisses, das auf eine starke Autoritätsstruktur setzt – wie beispielsweise in der Formationserziehung – ein direkter Gegenentwurf. Es lässt sich eine Tendenz der Erziehung ablesen, die auf eine Erziehung zum Typus ausgerichtet ist. Die Individualisierung in der Erziehung wird von den Nationalsozialisten offen abgelehnt und namentlich von Krieck als unrealistisch angesehen (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.7). Trotzdem müssen hinsichtlich der Möglichkeit der Individualisierung in der NS-Erziehung, trotz der vorrangig erkennbaren Aspekte der *Typisierung und Uniformierung* des Einzelnen, auch auftretende Ambivalenzen benannt werden, die mit der Formationserziehung auftreten. Die Hitler-Jugend bereitet gerade durch die verstärkte Herauslösung der Jugendlichen aus der Familie Möglichkeiten, „emanzipatorische Potentiale“ (ebd., S. 637) zu verwirklichen (vgl. ebd., S. 637). Der Versuch der parteiorganisierten Durchdringung der Sozialisation der „Pimpfe“ und „Hitlerjungen“ ist auch der Versuch, die Jugendlichen ohne Standesdünkel und „Klassenunterschiede“ gemäß der idealen Vorstellung von der „Front-Kameradschaft“ im Ersten Weltkrieg zu erziehen (Giesecke 1999, S. 222). So bricht die Sozialisation und Erziehung in der Hitler-Jugend trotz weitreichender Autonomieverluste der Jugendlichen viele traditionelle Sozialisationsmuster auf, die an Klassenzugehörigkeit und Milieugebundenheit ausgerichtet sind. So hat sich zumindest zu Teilen ein „sozialistischer“ Bewusstseinswandel in der Bewertung von Klassen- und Familienstrukturen ergeben, an die nach 1945 bewusst wieder angeknüpft wird (vgl. Rosenbaum 2014, S. 638). Doch sind diese emanzipierenden Momente, die eine frühe „Selbständigkeit“ der jungen „Führer“ erwirken sollen, natürlich nur in einem streng geregelten Rahmen der Parteiorganisation möglich, der wiederum von autoritären Strukturen bestimmt ist (vgl. ebd., S. 637 f.).

Im Weiteren sollen die bisher verallgemeinernden Ausführungen zu den Erziehungstendenzen in der NS-Zeit weiter differenziert und in Bezug zur biografischen Erfahrung Ottos konkretisiert werden.

2.3.2.2 *Einschulung: Volksschule, Fräulein Else Gohl und Krankheitszeit*

Gert Otto schreibt zum Erlebnis der Einschulung in der 23. Volksschule in Berlin-Lichtenberg: „Im Februar 1933 bekamen wir jeder eine Schulmappe. An einem Abend, nach der Heimkehr aus dem Büro, schrieb unser Vater auf die zuvor sorgfältig angefeuchtete Innenseite der überfallenden Klappe des Schulranzens mit Kopierstift unsere Namen und unsere Anschrift. Wir trugen die Schulmappen dann auch schon mal zu Hause in der Wohnung hin und her. Das war der Beginn unserer Schulkarriere.

Die erste Station war die 23. Volksschule in Berlin-Lichtenberg, etwa fünfzehn Minuten Fußweg von der Wohnung in der Hauptstraße entfernt. Der Schulweg ist vorher gründlich geübt worden. Fräulein Gohl war die erste Klassenlehrerin. Sie verstand sich auf Anhieb mit unserer Mutter. Sie ähnelten einander, beide waren konsequent in ihren Forderungen und gerecht im Umgang mit uns.

Die Koalition zwischen der Mutter und Fräulein Gohl erwies sich noch im ersten Schuljahr als schulrettend und in der Folge als lebensgeschichtlich bedeutsam, ohne dass wir das ahnen konnten. Wir besuchten den Unterricht im ersten Schuljahr nur ca. zehn Wochen. Wir waren, zum Teil nacheinander, zum Teil gleichzeitig schwer krank. Zeitweilig konnte der eine die Schule besuchen, der andere nicht und umgekehrt.

In der Zeit, in der wir krank waren oder wegen Ansteckungsgefahr zu Hause bleiben mussten, übernahm unsere Mutter, angeleitet durch Fräulein Gohl, zu Hause den Unterricht. Ungestillter pädagogischer Eros war wohl nicht der Grund dafür. Eher schon die prinzipielle Haltung, dass Schulkinder Schaden nehmen, wenn von ihnen über längere Zeit schulische Ansprüche ferngehalten würden; vor allem aber die Unmöglichkeit, sich vorzustellen, dass wir oder gar nur einer von beiden eine Klasse wiederholen müssten – ‚sitzenblieben‘. Das wäre blamabel und noch dazu verlorene Zeit gewesen. Wer nicht in die Schule gehen kann, hat keinen Grund, zu Hause faul zu sein. Man verschwendet keine Zeit.

Wir wurden unter lobender Erwähnung des Elternhauses von der ersten in die zweite Klasse versetzt. Zuweilen haben wir später darüber nachgedacht, wie unsere Biographie in der Tat durch den ‚Verlust‘ eines Schuljahres verändert worden wäre. Den Kontakt zu Fräulein Gohl haben wir nach dem Krieg wieder aufgenommen und bis zu ihrem Tod gehalten.“
(Otto, Gert 2002 b, S. 12)

In den Zeugnissen des Sommerhalbjahres 1933 und des Winterhalbjahres 1933/1934 wird verzeichnet, dass Otto einmal 85 und einmal 51 Fehltage in der Schule erleidet. Er beschreibt die Krankheitsphase wie folgt: „Manchmal war nur einer krank, G. war gar einmal neun Wochen im Krankenhaus und erwarb dort weitere Leiden. Als G. im Krankenhaus war, konnte ihn [sic!] G. nur von der Straße aus an der Hand von Opa Stein, den man auch aus dem dritten Stockwerk wegen seiner Größe leicht identifizieren konnte, zum Fenster hochwinken. Den Kontakt zu seiner Mutter konnte G. durch eine Glasscheibe in der geschlossenen Tür des Krankenzimmers intensiver gestalten. Immer mittwochs und sonntags. In der Zwischenzeit wurde G. von einem zwölfjährigen Mädchen in seinem Zimmer terrorisiert.“ (Otto 1987, S. 25)

Im Hinblick auf die Deutung von lebensgeschichtlichen Konsequenzen dieser frühen Krankheitsphase gibt Otto im Interview mit Britta Otto 1984 Auskunft. Er sieht hierbei Zusammenhänge mit seiner lebenslang anhaltenden Arbeitshaltung und Betonung von

Rationalität in seinem pädagogischen und didaktischen Denken: „Unsere Mutter hat mit uns in preußischer Konsequenz das Pensum der 1. Klasse im Bett absolviert. Kein Jahr durfte ‚verloren‘ gehen, weil man nicht ‚rumsitzen‘ darf, weil man nicht ‚aufgeben‘ darf ... Vielleicht ist aus diesem Jahr bei mir viel an Selbstkontrolle, Rationalität, ‚Durchhaltevermögen‘ bis zur Verkrampfung ... übriggeblieben. Was die einen an mir als bohrenden Ehrgeiz wahrnehmen, kann hier seinen Ausgangspunkt haben, ebenso wie das, was andere als ausdauernde Arbeitsbereitschaft angenehm empfinden.“ (Otto nach Otto, Britta 1984, S. 360)

Gemäß dieser Darstellung zur Krankheitsphase im ersten Schuljahr kann festgehalten werden, dass die Lehrerin Else Gohl biografisch prägend ist. Die Krankheit, die Schwäche, wird durch die Solidarität der Lehrerin mit der Mutter und beider mit den Brüdern zu einem Erlebnis des erfolgreichen Zusammenhalts und der belohnten Leistungsbereitschaft.²² Als bedeutend für die vorliegende Arbeit ist auch Ottos Hinweis auf den Bezug zwischen Krankheit, Leiden, Leistungsbereitschaft, Solidaritätserfahrung und *Rationalitätsverlangen* als nachhaltige Prägung der Kindheit hervorzuheben.

2.3.2.3 Die Zeit an der Langemarck-Oberschule für Jungen

Um die Leistung besser zu verstehen, die die Zwillinge vollbringen müssen, um auf die „Langemarck-Oberschule für Jungen“ (vormals und nach 1945 „Jahn-Realgymnasium“; vgl. Abb. 94–99 und Abb. 157–163) zu gelangen, soll an dieser Stelle die spezifische Eigenart der Entwicklung der Höheren Schulen in der NS-Zeit skizziert werden. Dies ist weiterhin notwendig, um die spezifischen Defizite und Qualitäten besser einschätzen zu können, die auf den Höheren Schulen der NS-Zeit gefördert werden. Im Anschluss an die Erziehungswissenschaftler Heidemarie Kemnitz und Frank Tosch ist festzustellen, dass die Höhere Schule nach der Machtübernahme zunächst in einer Kontinuität der Entwicklung des Höheren Schulsystems steht. Diese Entwicklung fußt auf Ideen, die schon mindestens seit der Reformpädagogik, also seit der Jahrhundertwende, Veränderungen im Schulsystem erwirken (vgl. Kemnitz & Tosch 2011, S. 133).

Dennoch sind auch spezifische Besonderheiten der Entwicklung in der Zeit des Dritten Reiches festzustellen: Hierzu zählen Neugründungen von Schularten und vor allem ideologisch bedingte inhaltliche Umwertungen von Erziehungs- und Bildungszielen im bestehenden Schulsystem. Die Haltung zur Höheren Schule wird gemäß Hitlers Abneigung gegenüber der „verkopften“ Bildung umgewandelt.

Die Höheren Schulen entwickeln sich, von ihrer ideologischen Anlage her, nicht in der gedanklichen Kontinuität zum *humanistischen* Gymnasium, auch wenn es weiterhin Kontinuitäten im formalen Aufbau gibt und Gymnasien als solche unter diesem Namen zumindest zum Teil weiter bestehen. Insgesamt unterliegt beispielsweise das humanistische Gymnasium zahlreichen formalen und inhaltlichen Veränderungen. Mädchen wird der Zugang zum *Gymnasium*, der traditionellen Form der Höheren Schule, ganz verwehrt, auch wenn es andere Formen der „Oberschule“ gibt, die diese besuchen dürfen (vgl. ebd., S. 124). Alles in allem kommt es zu einer quantitativen „Reduktion der Gymnasien“ (ebd., S. 124) und auch der Zugang zur Höheren Schule wird für alle Kinder erschwert, um somit „Intellektualismus“ und Bildungsaspiration zu verhindern. Es kommt zum „Bedeutungsverlust“ (ebd., S. 124) der Gymnasien.

Der Humanismus als Grundlage für die Erziehung am humanistischen Gymnasium wird von Hitler zutiefst abgelehnt. Kemnitz und Tosch weisen explizit aus, dass trotz verschiedener

²² Fräulein Gohl wird im Textverlauf noch einmal als herausragende Lehrerpersönlichkeit vorgestellt (vgl. hierzu Kapitel 2.3.3).

Kontinuitäten, in denen die Entwicklung der Höheren Schule in der Zeit des Nationalsozialismus steht und die schon auf die Zeit der Jahrhundertwende und der Weimarer Republik zurückgehen, „[...] der totalitäre und rassistisch geprägte Zugriff auf die Pädagogik der Höheren Schule unmissverständlich die Abkehr vom Humanitätsideal höherer Bildung bedeutete“ (ebd., S. 133).

Ein zentraler Aspekt für die Ausrichtung der Höheren Schulen in der NS-Zeit ist also Hitlers Verachtung für das humanistische Gymnasium, das er mit dem antiken griechischen Vorbild vergleicht (vgl. ebd., S. 111). Hitlers grundlegender Antiintellektualismus fordert Veränderungen, *vor allem für die Höheren Schulen* (vgl. ebd., S. 109). Kemnitz und Tosch schreiben: „Die Richtlinien zur Umgestaltung der Höheren Schule im Einführungserslass (1938) gingen denen der Volksschule (1939) voran. Auch der Erlass zur Einführung der Richtlinien für die unteren vier Jahrgänge der Volksschule, der 1937 verfügt wurde, bezog sich auf die Vorleistungen, die im Zuge der Neuordnung für die Höhere Schule gesichert werden sollten.“ (ebd., S. 109) Die Priorität der Umgestaltung des Schulwesens richtet sich also an den Veränderungswünschen für die *Höhere Schule* aus.

Hitlers Rollenbild von Mann und Frau führt zu einer klaren „Ablehnung der Koedukation“ (ebd., S. 112), die ein weiteres bildungspolitisches Äquivalent bezüglich der „Beschränkung des Zugangs von Mädchen zur Universität“ (ebd., S. 112) findet. Ebenso werden gemäß der Aufteilung der Schulen nach Geschlechtern die Höheren Schulen auch spezifisch nach der Vorstellung einer „weiblichen Eigenart“ (ebd., S. 112) und demgegenüber männlichen Erziehungszielen gestaltet, die das festgeschriebene Rollenbild pädagogisch umsetzen sollen. So werden „1938 grundsätzlich getrennte Oberschulen für Jungen und Mädchen eingeführt“ (ebd., S. 113) und damit die geschlechterspezifischen Erziehungsziele auch strukturell im Schulsystem verankert. Auch die Brüder Otto gehen auf die Langemarck-Oberschule *für Jungen*. (vgl. Abb. 157–163)

Kemnitz und Tosch fassen Hitlers pädagogisches Denken in zwei grundlegenden Leitlinien zusammen: „Hitlers Programm eines völkischen Erziehungsstaates war v. a. durch die Radikalität seines rassistischen Denkens und durch Feindseligkeit gegenüber den Intellektuellen gekennzeichnet. Mit ihrer ‚neuen Weltanschauung‘ übten die Nationalsozialisten auf die über ein Jahrhundert geprägten Institutionen höherer Bildung – zunächst für Knaben – zweifellos einen bis dahin nicht gekannten Legitimationsdruck aus.“ (ebd., S. 111)

Durch die insgesamt stattfindende Erschwerung des Zugangs zu höherer Bildung wird auch die (geschlechtsspezifische) Elitebildung weiter verschärft. Die Schüler der Höheren Schulen sollen die zukünftige, verantwortungsbewusste Elite des Volkes bilden und entscheidende Posten im Staat übernehmen (ebd., vgl. S. 120). In diesem Zuge sind auch die schulischen Neugründungen, wie diejenige der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten von 1933, oder diejenige der Adolf-Hitler-Schulen von 1937 zu sehen, die ein neues Höheres Bildungswesen im nationalsozialistischen Sinne ausformen sollen.

Das „Ausleseprinzip“ der Schule wird durch die „vierfache Unterscheidung von Auslese in I. Körperliche, II. Charakterliche, III. Geistige und IV. Völkische Auslese“ (ebd., S. 120) gestuft. So wird der Zugang zur Höheren Schule, gemäß der Prämisse der körperlichen Schulung, Kindern mit gravierenden körperlichen Beschwerden verweigert. Ebenso müssen Schüler die Höheren Schulen verlassen, die die Anforderungen der Leibesertüchtigung nicht erbringen können. Andererseits können intellektuelle Schwächen verschiedener Art durch körperlich-sportliche Leistungen ausgeglichen werden (vgl. ebd., S. 120). Die überwundene Erkrankung der Brüder Otto findet unter diesem Aspekt der spezifischen Leistungshierarchisierung eine besondere Bedeutung. Denn die körperliche Schwäche bildet ein entscheidendes Ausschlusskriterium des Zugangs zu höherer Bildung. Hitler sagt demgemäß über seine

Erziehungsziele: „... Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muß das alles sein. Schmerzen muß sie ertragen. Es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein. [...] Ich will keine intellektuelle Erziehung. Mit Wissen verderbe ich mir die Jugend. ... Aber Beherrschung müssen sie lernen. Sie sollen mir in den schwierigsten Proben die Todesfurcht besiegen lernen. Das ist die Stufe der heroischen Jugend.“ (Hitler nach Wolbert 1982, S. 70)

Gert Otto schreibt über die Sportlichkeit und den Charakter der Brüder: „Wir waren eher zaghaft als draufgängerisch. Wir waren eher introvertiert als das Gegenteil. Gehorsam im Elternhaus war uns selbstverständlich, weil er wohl kaum jemals unbegründet abgefordert wurde. ‚Echte Jungen‘, im Sinne der Nazizeit, waren wir nicht, aber intensive Leser. Mutproben waren nicht unsere Sache. Aber Duckmäuser waren wir auch nicht. Wir hatten Freunde, aber nicht jeder war unser Freund. Wir liebten das Fußballspiel, auch wenn wir dabei selbst keine ‚Größen‘ waren. Charakteristisch wird sein, dass wir selten Fußball spielten, aber Gunter anhand von Zeitungsartikeln lange Berichte über wichtige Fußballspiele schrieb. In die Schule gingen wir ausgesprochen gern. Einige Lehrer verehrten wir, andere gar nicht. Geländespiele liebten wir nicht, Völkerball auch nicht, besonders wenn mit dem Medizinball gespielt wurde, den zu fangen mir nie gelang.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 9)

Die Brüder Otto verkörperten das Ideal der *Hitler-Jugend* nicht. Das wird aus der hier getroffenen Gegenüberstellung der Zitate eindrücklich erkennbar. Die Sportlichkeit der Brüder Otto war nach eigenem Bekunden nicht allzu groß. Die Darstellung Gert Ottos bestätigt sich in den Sportnoten der Zeugnisse Ottos (vgl. exemplarisch Abb. 94). Die sportlichen Noten in Ottos Schulzeugnissen sind durch die gesamte Schulzeit nicht herausragend. Otto schreibt in Bezug auf die physischen Anforderungen im Deutschen Jungvolk: „Wie bewältigt jemand die Situation in einer Jungengemeinschaft, der den erwarteten sportlichen Normen nicht genügt, der nicht singen kann, der nicht die körperliche Strahlkraft des deutschen Idealjungen hat? G. und G. neigten dazu, trotz aller Ermahnungen etwas krumm zu gehen. G. und G. haben gelitten, daß sie nicht vorzeigen konnten, was man hätte haben sollen. Sie hatten an der Zimmertür den Satz auf einer Postkarte stehen, dem sie nicht genügten: ‚Die Deutsche Jugend muß sein: Zäh wie Leder, hart wie Kruppstahl, flink wie Windhunde‘“ (Adolf Hitler).“ (Otto 1987, S. 21)

Die Zurücksetzung, die Erwartungen nicht erfüllen zu können, weckt bei Otto den Wunsch zu den Vorbildlichen zu gehören. Er schreibt: „Bedeutungsvoller erschien mir, wofür sich die Sportlichen und die ‚Strammen‘ engagierten, was ich gern können wollte, sein wollte, ohne es je zu können und zu sein: Wettkampfsieger, Gruppenführer; später wurde ich erst Kassenwart, dann Chronist.“ (ebd., S. 122)²³

Leibesertüchtigung wird gemäß den Prämissen der Erziehung Hitlers die Grundbedingung der Teilhabe an der „Avantgarde“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 59) der Jugend des Dritten Reichs. Die Zugehörigkeit zum Kollektiv soll am Phänotyp erkennbar werden. Tat- und Opferbereitschaft sollen sich im gesamten Habitus erkennbar darstellen. Als Kind der Sozialisation im NS-Staat ausgesetzt, wird Otto auch durch die Tatsache *rein körperlich* kein „echter deutscher Junge“ sein zu *können*, unfreiwillig von einer vollständigen Identifizierung mit der NS-Ideologie abgehalten.

²³ Was sich genau hinter dieser Tätigkeit als „Chronist“ verbirgt, lässt sich aus Ottos Darstellung nicht weiter erkennen. Ob hiermit möglicherweise auch eine zeichnerische („aufzeichnende“) Tätigkeit gemeint sein könnte, die den Charakter und den Verwendungszweck seiner Zeichnungen genauer bestimmen würde, lässt sich leider nicht weiter verifizieren. Leider äußert sich Otto nicht weiter dazu, wie die Tätigkeit als „Chronist“ bestimmt ist.

Die *charakterliche* Auslese in der Erziehung ahndet „Verstöße gegen Kameradschaftlichkeit, Gemeinschaftssinn, Zucht und Ordnung oder Ehrlichkeit“ (Kemnitz & Tosch 2011, S. 120). Die Schüler müssen in der *geistigen* Auslese den Lehrplan Höherer Schulen bewältigen und zusätzlich körperlich anspruchsvolle Leistungen vollbringen.

Weiterhin muss auf die Besonderheit der Entwicklung der Höheren Schule hinsichtlich der Neueinführung des „Musischen Gymnasiums“ hingewiesen werden, da diese Einführung eine grundsätzliche Tendenz der Ausrichtung der NS-Erziehung beschreibt, die gemäß Hitlers Einschätzung eine allgemeine Abwertung naturwissenschaftlicher Fächer vollzieht (vgl. ebd., S. 110 f.) und mit der Einführung eines *Musischen Gymnasiums* einen neuen Schwerpunkt auf musische Bildung setzt, die eine „Ausweitung der Stunden für Musik und Kunsterziehung“ (ebd., S. 128) mit sich bringt. Das Bildungssystem soll ansonsten in einer starken „Vereinheitlichung und Gleichschaltung“ (ebd., S. 111) der Typen der Höheren Schulen übersichtlicher und steuerbarer werden.

Der Übertritt der Brüder Otto auf die Langemarck-Oberschule für Jungen im Jahr 1937 ist keinesfalls eine Selbstverständlichkeit, sind es doch in diesem Einschulungsjahrgang 91,3 Prozent der Volksschüler, die auch Volksschüler geblieben sind und weder auf eine mittlere noch auf eine höhere Schule übertreten (vgl. Scholtz 2009, S. 107). Und diese Prozentzahl entspricht in etwa den Zahlen für alle Schüler, die in der Zeit des Nationalsozialismus in die Schule gehen: „Über 90 Prozent aller Schülerinnen und Schüler verließen die Schule während der Zeit des Nationalsozialismus mit einem Abschluss- oder Abgangszeugnis der Volksschule“ (Franck 1983, S. 7). Schon hieran lässt sich erkennen, dass der Besuch der Oberschule als eine Art Auszeichnung für besondere schulische Leistungsbereitschaft angesehen werden muss, die die Brüder Otto trotz der Rückschläge durch Krankheit im ersten Schuljahr und der spezifisch körperlichen Auslesebedingungen und ihrer mittelmäßigen sportlichen Leistungen erreicht haben. Die „preußische“ Disziplin der Erziehung zur Leistungsbereitschaft wird hierbei ebenso ersichtlich, wie die geistige Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit der Brüder. Gert Otto schreibt zum Übertritt auf die Langemarck-Oberschule:

„Ostern 1937 wechselten wir die Schule und wurden in das Jahn-Realgymnasium, das von den Nazis in Langemarck-Oberschule²⁴ umbenannt wurde, eingeschult. Im Januar oder Februar 1937 fanden die Aufnahmeprüfungen statt, zunächst schriftlich; wer da nicht glatt durchkam, musste anschließend in eine mündliche Prüfung. Wir schafften es mit dem Schriftlichen.

Es sollte keine ‚normale‘ Schulzeit werden. Bis zum Kriegsausbruch 1939 lief alles noch einigermaßen planmäßig, also nur in der Unterstufe. Dann begannen die kriegsbedingten Einschränkungen, gekürzter Unterricht, zur Wehrmacht einberufene Lehrer, die Schule wurde, um Kohlen zu sparen, geschlossen, der Unterricht fand nachmittags in einem anderen Schulgebäude statt, und ab Februar 1943 mit der Einberufung als Luftwaffenhelfer wurde der Unterricht radikal reduziert und fand unter erbärmlichen bis kuriosen Bedingungen in der Flak-Batterie, in der wir eingesetzt waren, statt – wenn er nicht ganz ausfiel, weil uns in der Nacht zuvor die Abwehr eines alliierten Luftangriffs auf Berlin beschäftigt hatte.

Meine Schulkarriere endete 1944 mit dem sogenannten ‚Reifevermerk‘ (zu deutsch: Notabitur). Mein Fazit: Die Grundschule hat wirklich den Grund gelegt, wie es besser nicht hätte sein können. Die Oberschule ist mir, bedingt durch die Kriegsumstände, unendlich viel schuldig geblieben, was ich lebenslänglich als Defizit empfunden habe und nur zum geringen Teil nachträglich habe ausgleichen können. Ich hatte kaum Oberstufenunterricht, außer Englisch und Latein keine Fremdsprachen, katastrophalen Geschichtsunterricht, keine ergänzenden oder

²⁴ An dieser Stelle sei noch einmal an den oben bereits beschriebenen Langemarck-Kult hingewiesen. Die Namensgebung der Schule verweist auf die stattfindende Erziehung in die Tradition der Heldenverehrung und des Kultes um die Selbstopferung jugendlichen Lebens im Krieg.

vertiefenden Arbeitsgemeinschaften – kurzum: Wenn ich beobachte, was Schülerinnen und Schülern heute im Gymnasium geboten wird, kann ich nur vor Neid erblassen.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 13)

Die Aspekte, die Gert Otto hier in Bezug auf die Verwirklichung von Schule und Unterricht unter Kriegsbedingungen ausführt, entsprechen allgemeinen Einschätzungen über die Umsetzung von Schule in den Kriegsjahren. Die Einschränkung der schulischen Lehr- und Lernmöglichkeiten findet auch bei Otto Verwirklichung, wie sein Reifevermerk an den entfallenen Lehrfächern erkennen lässt (vgl. Abb. 96–98), den Otto am 6.12.1945 dann wieder vom „Jahn-Realgymnasium“ und nicht mehr von der „Langemarck-Oberschule für Jungen“, erhält. Zur Situation der schulischen Erziehung und Bildung kommentiert Scholtz: „Die Privilegierung der höheren Schulen nahm also ein rasches Ende. Auch wenn sich die Schüler nicht in Lagern oder Heimen befanden, kann der Erfolg des Unterrichts unter diesen Umständen nicht hoch veranschlagt werden.“ (Scholtz 2009, S. 108)

Man kann an dieser Stelle zusammenfassen, dass Hitlers Grundhaltung gegenüber der Erziehung, die von Kemnitz und Tosch vor allem als antiintellektuell und rassistisch beschrieben wird, zunächst zu spezifischen Änderungen der inhaltlichen Gestaltung und ideologischen Durchdringung der Höheren Schule führt. Anschließend wird die formale Struktur des Bildungswesens gewandelt. Insgesamt wird hierbei eine kriegslegitimierende Erziehung und Bildung verwirklicht, die wiederum dazu führen, dass seit Beginn des Krieges die schulische Bildung im Ganzen großen Beschneidungen unterliegt. Ergänzt wird diese schulische Erziehung und Bildung durch die Formationserziehung der Hitler-Jugend, die ebenfalls eine Konkurrenz zur Umsetzung von schulischer Erziehung und Bildung darstellt. Die Veränderungen führen insgesamt zu der geminderten Schulbildung, an deren Ende ein „Notabitur“ steht. Hierbei soll jedoch nicht vorschnell geurteilt werden, dass dieses Ergebnis der schulischen Erziehung und Bildung dazu führt, dass die „Elitebildung“ durch die „Höheren Schulen“ nicht dennoch stattgefunden hat. Denn, wie der Historiker Malte Herwig in seinem Buch „Die Flakhelfer. Wie aus Hitlers jüngsten Parteimitgliedern Deutschlands führende Demokraten wurden“ nachweist, ist es gerade diesen Jahrgängen der zwischen 1926 und 1928 Geborenen sogenannten Flakhelfer gelungen, in der Bundesrepublik hervorragende Karrieren zu schaffen (vgl. Herwig 2013). Anfang 1943 werden gerade deshalb die Schüler der höheren und mittleren Schule einberufen, weil sie in der Lage sind, die anspruchsvollen Aufgaben bei der Flak zu erfüllen (vgl. Schätz 1974, S. 32).

Die Umstände, unter denen die Zeit der Oberschule der Brüder stattfindet, zeigt die stetig fortschreitende Entwertung der schulischen Erziehung und Bildung überhaupt, wie sie schon durch die Aufwertung der erlebnisorientierten Hitler-Jugend angebahnt ist. Im nachfolgenden Kapitel soll ein Exkurs zur besonderen Attraktivität der Hitler-Jugend eingefügt werden, in dem erkennbar wird, welche Faszination von der Jugendorganisation ausgeht, und welche Erwartungen mit der Teilnahme verbunden werden.

Weiterhin werden weitere Ausführungen zu Erlebnissen Ottos in seiner Oberschulzeit eingefügt. Es wird hierbei vorrangig darum gehen, zu zeigen, wie die schulische Erziehung und Bildung in Konkurrenz zur Erziehung in der Hitler-Jugend steht (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.7.4). Die Familie als Erziehungsinstanz tritt in der Erinnerung an diesen Lebensabschnitt rein quantitativ in den Hintergrund.

2.3.2.4 Exkurs: Hitler-Jugend – Attraktivität und weltanschauliche Schulung

Keim beschreibt die attraktive Wirkung der Hitler-Jugend auf die Jugendlichen und deren Eltern wie folgt: „Die *Attraktivität* der HJ für damalige Jugendliche lag auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst einmal trug zu der von ihr zweifellos ausgehenden Faszination bei, daß sie Ideen und Lebensformen der Jugendbewegung wie auch einer ‚modernen‘ Jugendarbeit aufnahm, integrierte und für breite Schichten erschloß. Für viele Jugendliche war sie das erste Angebot dieser Art überhaupt. Gerade Eltern mit geringem Einkommen hätten ihren Kindern Fahrten und Lager, wie sie die HJ organisierte, aus finanziellen Gründen nie ermöglichen können. Außerdem gab es in weiten Gebieten keine Alternative zum HJ-Freizeitangebot.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 63; Herv. i. O.)

Weiterhin ist es für die Jugendlichen motivierend, durch die autoritär organisierte Hitler-Jugend die eigene Aufstiegsorientierung in der Selbstführung der Jugendlichen zu erleben. Die Selbstführung der Jugendlichen verspricht das Erlebnis von Verantwortung und Macht. Die Führungsrolle kann den Jugendlichen ein gesteigertes Selbstbewusstsein gegenüber anderen Autoritäten in Familie und Schule (vgl. ebd., S. 63) geben. Des Weiteren sind die attraktiven Angebote der „*HJ-Sondereinheiten* wie Marine-HJ, Motor-HJ oder Fliegereinheiten“ (ebd., S. 63; Herv. i. O.) ein Anreiz. Der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke beschreibt noch weitere Aspekte der Anziehungskraft jenseits der abenteuerlichen Erlebniserwartungen, die mit dem Eintritt in die HJ verbunden sind: Die Hitler-Jugend trägt unter anderem zur „*Verbesserung der sozialen Lage der Jugend*“ (Giesecke 1999, S. 182; Herv. i. O.) bei. Dies geschieht in unterschiedlicher Weise: Die Hitler-Jugend entwickelte ihre Bedeutung vor dem gesellschaftlichen Hintergrund der „Weltwirtschaftskrise ab 1929“ (ebd., S. 182). In dieser Phase vor 1933 sind ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, die Mitglieder werden, Arbeiterkinder. Deren schlechte soziale Stellung und die auftretenden Verwahrlosungserscheinungen machen das Engagement der Hitler-Jugend für eine verbesserte „Gesundheitsfürsorge“ (ebd., S. 183) attraktiv. Jedoch auch die verarmten Anteile „der bürgerlichen Mittelschicht“ (ebd., S. 183) wurden hiervon angesprochen (vgl. ebd., S. 182 f.). Zu diesem Zweck werden „medizinische Reihenuntersuchungen“ (ebd., S. 183) durchgeführt, deren Ergebnisse im sogenannten „Tauglichkeitspaß“ (ebd., S. 183) zusammengefasst sind. Hier stellt sich eine Ambivalenz ein, die typisch für die Verwirklichung der ideologischen Interessen der Nationalsozialisten ist: Einerseits versucht man, den Gesundheitszustand der Jugendlichen zu verbessern, wozu auch Untersuchungen zu maximalen Belastungen gehören, die diesen zugemutet werden können (vgl. ebd., S. 183). Andererseits entwickelt sich hierdurch die Möglichkeit zur Selektion (vgl. ebd., S. 184 f.).

Um an dieser Stelle die *Anziehungskraft* der Hitler-Jugend zu erklären, ist es allerdings weithin plausibel, dass durch die Gesundheitsfürsorge der Hitler-Jugend, die neben den Untersuchungen der Kinder und Jugendlichen eine „Erholungsfürsorge durch Kuraufenthalte oder durch Erholungsurlaube auf dem Lande z. B. bei Pflegefamilien“ (ebd., S. 183) ermöglicht, potenziell eine breite Schicht der Bevölkerung angesprochen wird. Neben diesen konkreten Maßnahmen der Gesundheitsfürsorge gehört die allgemeine „Gesundheitserziehung“ (ebd., S. 183) zum Programm. Hierzu verfasst der Reichsjugendführer Baldur von Schirach 1939 „10 Gebote“ (ebd., S. 183). Die Ambivalenz aus Fremdbestimmung und allgemein anerkannten Erziehungsprinzipien wird hierin deutlich: Forderungen nach totaler Vereinnahmung durch die Nation stehen neben scheinbar selbstverständlich zu befürwortenden Alltagsregeln, die keinerlei Widerspruch erregen. Somit kann durch die Verknüpfung von alltagspraktischen Hinweisen und ideologischer Bindung an die „Bewegung“ eine integrative Wirkung erreicht und wiederum die

Ideologie des Selbstopfers mit selbstverständlich sinnvollen Alltagsregeln verknüpft werden (vgl. ebd., S. 183 f.).

Neben den hygienemedizinischen und pädagogischen Maßnahmen bewirkt die Hitler-Jugend durch ihren politischen Einfluss jedoch auch entscheidende arbeitspolitische Änderungen. Der Hitler-Jugend kommt ein Verdienst an der Umsetzung des „Jugendschutzgesetz[es] von 1938“ (ebd., S. 188) zu, in dem verschiedene, schon lange angestrebte soziale Verbesserungen für die Jugendlichen erwirkt werden. Giesecke schreibt: „Hier konnte sich die HJ mit Recht rühmen, eine wichtige soziale Frage gelöst zu haben, wozu ‚die Systemzeit‘ trotz des großen Konsenses nicht im Stande war.“ (ebd., S. 188 f.)

Eine weitere Verbesserung der Arbeitsbedingungen schuf auch der „Reichsberufswettkampf“ (ebd., S. 186) und das Engagement der Deutschen Arbeitsfront („DAF“), die als „Nachfolgeorganisation der ehemaligen Gewerkschaften“ in ihrer Funktion bei „Tarifverhandlungen“ zwar beschnitten wird, aber dennoch die Situation der Arbeiter und der Auszubildenden verbessert (ebd., S. 187). Der Reichsberufswettkampf ist keine Erfindung der Hitler-Jugend, sondern stammt schon aus der Weimarer Zeit, jedoch wird er maßgeblich durch die Leitung der Hitler-Jugend, namentlich Artur Axman, vorangetrieben. Der Reichsberufswettkampf ist eine „Massenveranstaltung“ (ebd., S. 186), bei der im Wettbewerb in verschiedenen Disziplinen und Wettkampfrunden jährlich Gewinner gekürt werden, denen besondere Anerkennung zukommt (vgl. ebd., S. 186). Durch den Reichsberufswettkampf werden der Wert der Arbeit und das Bewusstsein für die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen aufgewertet (vgl. ebd., S. 186). Außerdem werden die Arbeitgeber angespornt, „ihre Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen zu überprüfen“ (ebd., S. 186).

Daneben wird in der Hitler-Jugend auch die „musische Bildung“ (Rüdiger 1998, S. 30) besonders gefördert (vgl. ebd., S. 30). Rüdiger schreibt hierzu: „Daran änderte auch der Krieg nichts – trotz aller unter härtesten Bedingungen geleisteten Einsätze; so wurde z. B. noch im Frühjahr 1944 ein ‚musischer Wettbewerb‘ für alle Jugendlichen ausgeschrieben.“ (ebd., S. 30) Auch Otto nimmt an diesem Wettbewerb teil. Er gewann den musischen Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend 1944 und ist für den kriegsbedingt nicht mehr stattfindenden Reichsentscheid vorgesehen. Dies wird im Weiteren noch ausführlicher thematisiert, wenn es darum geht, Ottos Kindheits- und Jugendzeichnungen zu untersuchen (vgl. hierzu Kapitel 4.4). Bei der „Kulturarbeit“ (ebd., S. 115), wozu auch der musische Wettbewerb zählt, war es das Ziel, „die unvergänglichen deutschen Kulturwerte“ (ebd., S. 115) zu erhalten. „Die Erziehung des Jungen zum Wehrgeist sollte durch die musische Bildung ergänzt werden“, was bedeutet, dass hierbei eine „Begabtenauslese und Begabtenförderung“ verwirklicht wird (ebd., S. 115). „Der musische Mensch in soldatischer Haltung“ (ebd., S. 115) wird hierbei angestrebt. Von Schirach bringt die Ausrichtung der Kulturarbeit in der Hitler-Jugend auf die prägnante Formel: „*Jede im tieferen Sinn deutsche Erziehung muss eine musische Erziehung sein.*“ (von Schirach nach Rüdiger 1983/1998, S. 145; Herv. i. O.) Es wird versucht „aus der nationalsozialistischen Weltanschauung heraus einen eigenen Stil“ (Rüdiger 1983/1998, S. 115) zu kreieren. Die besondere Bedeutung der Kulturarbeit wird dadurch beschrieben, dass hierbei nicht nur „die Söhne wohlhabender Eltern, sondern *jeder* Junge – ob Schüler, Jungarbeiter oder Jungbauer“ (ebd., S. 29; Herv. i. O.) einbezogen ist. Hierbei wird „mit den Werken alter Meister und neuer aus der Jugend entstandener Kunst vertraut“ (ebd., S. 29) gemacht und in diesem Sinne zur Eigentätigkeit motiviert (vgl. ebd., S. 29).

Die Kulturarbeit in der Hitler-Jugend als Teil der „allgemeine[n] Kulturarbeit“ (ebd., S. 115) hat außerdem eine kompensatorische Funktion zu erfüllen. So soll eine künstlerische oder kunsthandwerkliche Betätigung einen Ausgleich zu den Mühen der Arbeit im Alltag schaffen (vgl. ebd., S. 127 ff.). In der „Werkarbeit“ (ebd., S. 127) sollen in diesem Sinne Nutz- und Schmuckgegenstände für den häuslichen Alltag entstehen.

Die Mitgliedschaft in der Hitler-Jugend bedeutet außerdem die Wahrnehmung verschiedener „Dienste“, die auch die Verbreitung von „Propaganda“ (ebd., S. 250) zur Selbstdarstellung der Hitler-Jugend und zur „Öffentlichkeitsarbeit“ (ebd., S. 249) umfasst, um insbesondere bei den „Eltern“ mehr „Vertrauen zu gewinnen“ (ebd., S. 250). Die Dienste können beispielsweise die Teilnahme am „Winterhilfswerk“ (ebd., S. 125), bei „*Altmaterial-Sammlungen*“ oder beim „*Ernte-Einsatz*“ (ebd., S. 28; Herv. i. O.) bedeuten. Die Umsetzung dieser Pflichten erwirkt, neben der zeitlichen und kräftemäßigen *Beanspruchung*, auch eine integrative Teilhabe an der Verantwortung für die Gemeinschaft.

Die „weltanschauliche Schulung“ (ebd., S. 103) der Hitler-Jugend ist eine bei zahlreichen Gelegenheiten durchgeführte Praxis, die auf spezifisch zugeschnittenes, zur Verfügung gestelltes Schulungsmaterial zugreift. Es wird ein dichtes Netz von Beschulungsmöglichkeiten geschaffen, um die Kinder und Jugendlichen mit der Weltanschauung des Nationalsozialismus vertraut zu machen.²⁵ Gleichzeitig wird versucht, andere Einflussfaktoren, wie beispielsweise die Mitgliedschaft in christlichen Jugendverbänden, zu minimieren (vgl. Kapitel 2.3.1.6). Die umfassende Möglichkeit zur ideologischen Einflussnahme steht unter dem Vorsatz, „nicht Vermittlung von Wissen, sondern die Erziehung zu Charakterwerten“ (ebd., S. 114) anzubahnen. Hitlers antiintellektuelle Grundhaltung, wie er sie in „*Mein Kampf*“ formuliert, wird auch hierbei erkennbar. Es ist die erklärte Absicht, „die Einübung und Einfügung des jungen Menschen in die Volksgemeinschaft“ zu erreichen, was im Sinne „der Frontkameradschaft des ersten Weltkrieges“ zu verstehen ist. So formuliert Rüdiger weiterhin: „Das Ziel war der an Leib und Seele gesunde junge Mensch, klar, aufgeschlossen, eingebunden in die Volksgemeinschaft. Die Jugend sollte dem Wahren, Guten und Schönen verpflichtet sein, informiert über die Welt und nicht zuletzt vertraut mit der Geschichte und Weltanschauung der NSDAP.“ (ebd., S. 103)

Diese hier von Rüdiger genannte Verpflichtung der weltanschaulichen Schulung auf die Einheit des „Wahren, Guten und Schönen“ wird im Weiteren noch besondere Bedeutung bekommen, wenn es darum geht, das Verständnis von ästhetischer Rationalität bei Otto darzustellen, wie er es seiner ästhetischen Erziehung seit den achtziger Jahren zugrunde legt.²⁶

Die Attraktivität der Hitler-Jugend, die die Jugendlichen an sich bindet geht mit Momenten der weltanschaulichen Schulung einher. So kann die Ideologie mit den Erlebnismomenten des gemeinschaftlich ausgelebten Abenteuergeistes verbunden werden. Die Attraktivität der Hitler-

²⁵ So wird weltanschauliche Schulung zum Beispiel beim „*Heimabend*“, beim „*Gemeinschaftsabend*“, bei „*Schulungstreffen*“ der „Gefolgschaften (DJ = Fähnlein) und Gruppen, Stämme und Ringe, Banne und Untergaue“ durchgeführt. Weiterhin bei „*Wochenendschulungen*“, im „*Reichsführer- und -führerinnenlager*“ (Rüdiger 1983/1998, S. 107 f.; Herv. i. O.). Ebenso gibt es Momente der weltanschaulichen Schulung „jeden Mittwochabend“ durch die auf Schulung ausgerichtete „Rundfunksendung“ „*Die Stunde der jungen Nation*“. Überdies findet die weltanschauliche Schulung für „die Auslese und Weiterbildung des Führerkorps“ an den „*Reichsführer- und Reichsführerinnen-Schulen*“ statt. Die für die „Nachwuchsführer“ eingerichtete Schulungsmöglichkeit findet in der „*Akademie für Jugendführung*“ ihre entsprechende Institution. Hier wird beschult, wer „für die hauptamtliche Tätigkeit als Führer v. Bannen/Abteilungsleiter bzw. Führerinnen v. Untergauen“ und ähnliche Aufgaben in Frage kommt. Weiterhin wird ein „*Führerschulungswerk*“ eingerichtet. Dazu gibt es „*das sozial- und wirtschaftspolitische Schulungswerk*“ für „Nachwuchs für leitende Positionen in der Wirtschaft und Sozialarbeit“. Weiterhin gibt es sogenannte „*Wanderlehrer und Wanderlehrerinnen*“, die „Führer und Führerinnen der unteren Einheiten, besonders auf dem Lande und in Kleinstädten“ bei der Schulung unterstützen (ebd., S. 108 f.; Herv. i. O.).

²⁶ Die Bedeutung der Schönheit für die ästhetische Erziehung wird in dem hier angesprochenen Sinne von Otto gänzlich abgelehnt. Diese Ablehnung der gedanklichen Verbindung von Gutem und Schöner ist so zentral für Ottos Haltung zu ästhetischer Erziehung, wie er sie in seinem pädagogischen und didaktischen Werk entfaltet, dass dies bewusst in den vorgetragenen Kontext der weltanschaulichen Schulung der Hitlerjugend eingefügt werden muss, um die weiteren Kapitel der Arbeit inhaltlich anzubahnen, da es im Weiteren darum gehen wird, Ottos pädagogische und didaktische Position vor dem Hintergrund seiner biografischen Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus in inhaltlichen Zusammenhang zu setzen. Vor allem mit Schönheit verbundene ethisch-moralische Bewertungen widersprechen dabei Ottos Grundhaltung. Ebenso mit Schönheit verbundene pädagogische Hoffnungen, die von Kunst und Kunsterziehung/Kunstunterricht aufgegriffen werden, um utopische Hoffnungen auf die Verbesserung der Menschheit zu wecken. So schreibt Otto 1987 programmatisch, „dass das Schöne idealistisch mit dem Guten ineingesetzt werden könne, dass die Kunst den Menschen letztlich besser mache – ich weiß nicht, ob man das noch sagen darf. Aber mit Gewissheit scheint mir unerlaubt zu sein: die Kunst oder ihren Mangel als Alibi für unsere Verrohung oder wahlweise zum Zwecke der Rekreation in Anspruch zu nehmen.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42)

Jugend speist sich dabei nicht zuletzt aus den großen Hoffnungen auf eine kommende Generation, die Ausdruck eines „neuen Menschen“ sein soll. Hitlers Darstellung der Hoffnung auf die Jugend und der gleichzeitigen Bereitschaft zur Aufopferung derer Leben, kommt in „Mein Kampf“ deutlich zum Ausdruck, wenn er schreibt: „Vor allem wenden wir uns an das gewaltige Heer unserer deutschen Jugend. Sie wächst in eine große Zeitwende hinein, und was die Trägheit und Gleichgültigkeit ihrer Väter verschuldete [Hitler spricht vom mangelnden Rassebewusstsein; Anm. d. V.], wird sie selbst zum Kampfe zwingen. Die deutsche Jugend wird dereinst entweder der Bauherr eines neuen völkischen Staates sein oder sie wird als letzter Zeuge den völligen Zusammenbruch, das Ende der bürgerlichen Welt erleben.“ (Hitler 1925-26/2016, Bd. 2, S. 1041)

Die Attraktivität der Hitler-Jugend im Erleben der Brüder Otto

Die Brüder Otto werden in der fünften Klasse im Alter von zehn Jahren, parallel zur Einschulung auf die Langemarck-Oberschule für Jungen, Mitglied des „Deutschen Jungvolks“, der jüngsten Abteilung der (männlichen) Hitler-Jugend (vgl. Otto 1988, S. 120).²⁷

Mit ihnen treten im gleichen Zeitraum, innerhalb „von 4 bis 6 Monaten“ (ebd., S. 120), ihre Klassenkameraden ebenfalls in das „Deutsche Jungvolk“ ein. Die erste Uniformierung gehört mit zum Eintritt. Otto schreibt: „Eine Uniform wurde gekauft, eine schwarze kurze Hose, ein ‚Braunhemd‘ und ein Koppel mit Koppelschloss. Alle traten ein, und jeder bekam eine Uniform.“ (ebd., S. 120)

Das Jungvolk ist somit auch der Beginn der eigentlichen parteigesteuerten Erziehungseinwirkung. Die Hitler-Jugend wird erst nach „Dezember 1936“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 59), nach dem „Gesetz über die Hitler-Jugend“ (ebd., S. 59) zur *staatlichen* Jugendorganisation der Nationalsozialisten (vgl. ebd., S. 59), was bedeutet, dass eine „Union von staatlichem und parteieigenem Verband und seiner Funktionäre“ (Kollmeier 2011, S. 61) vollzogen wird. Und erst nach 1939 wird die Mitgliedschaft für alle Jugendlichen zur Pflicht. Im Gesetz über die Hitler-Jugend lautet es:

- „§ 1 Die gesamte deutsche Jugend ist in der Hitler-Jugend zusammengefaßt.
- § 2 Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule in der Hitler-Jugend körperlich, geistig und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen.
- § 3 Die Aufgabe der Erziehung der gesamten deutschen Jugend in der Hitler-Jugend wird dem Reichsjugendführer der NSDAP übertragen. Er ist damit ‚Jugendführer des Deutschen Reiches‘ ...“

(Gesetzestext nach Keim 1997, Bd. 2, S. 59)

Nach dem Inkrafttreten des Gesetzes über die Hitler-Jugend ist die Mitgliedschaft zwar noch bis 1939 freiwillig, jedoch geht auch schon vorher ein starker sozialer Druck zur Teilnahme an der Jugendorganisation aus (vgl. Kollmeier 2011, S. 61). Die Brüder Otto sind somit, nach den offiziellen Regularien verstanden, noch *freiwillig* in die Hitler-Jugend eingetreten. Otto schreibt

²⁷ Das „Jungvolk“ als jüngste Sparte der Organisation der Hitlerjugend ist für männliche Jugendliche im Alter von zehn bis vierzehn Jahren, die sogenannten „Pimpfe“, zuständig. Zehn Pimpfe bilden eine „Jungenschaft“, vier Jungenschaften bilden einen „Jungzug“, vier Jungzüge bilden ein „Fähnlein“, drei bis fünf Fähnlein einen „Jungstamm“ und der „Jungbann“ umfasst vier bis sechs Jungstämme. Ungefähr dreißig Jungbanne wurden im sogenannten „Gebiet“ vereint (Rüdiger 1998, S. 32). Die „eigentliche“ Hitlerjugend organisiert die männlichen Jugendlichen im Alter von vierzehn bis achtzehn Jahren und gliedert sich in die „Kameradschaft“, bestehend aus je zehn Hitlerjungen, von denen jeweils vier eine „Schar“ ergeben, von denen vier eine „Gefolgschaft“ bilden, von denen vier einen „Stamm“ formen und vier bis sechs Stämme wiederum einen „Bann“ ergeben, von denen dreißig das „Gebiet“ bilden. Das „Obergebiet“ wiederum bildet sich als „nur namentliche Zusammenfassung von 6–8 Gebieten“ (Rüdiger 1983/1998, S. 32).

zum Erlebnis des parallelen Ein- und Übertritts in die Langemarck-Oberschule für Jungen und das Deutsche Jungvolk: „Die Oberschulen unterschieden sich durch die Farbe der Mütze, die die Schüler trugen. Die Jahn-Schule hatte rote Mützen, signalrot mit einem grün-weißen Band um den Stirnbund der Mütze herum, die einen schwarzen Zelluloidschirm hatte.

Im Januar oder Februar fanden die Aufnahmeprüfungen statt, zunächst schriftlich; wer da nicht glatt durchkam, anschließend mündlich. G. und G. schafften es mit dem Schriftlichen. Hänchen Kurzmann, der auch in der Hauptstraße wohnte, drei Häuser weiter, mußte ins Mündliche. Das klappte dann. Am Nachmittag spielte er bereits mit der roten Mütze auf dem Kopf auf der Straße. Er blieb auch später der einzige in der Klasse mit *diesem* Schuluniformstück. Er wurde bald auffällig; nur noch die Großen, und auch davon nicht alle, trugen die Mützen. Uniform war jetzt etwas anderes.

Mit zehn Jahren traten G. und G. ins Deutsche Jungvolk ein. Man mußte sich in einem etwas baufälligen Haus am unteren Ende auf der linken Seite in der Hauptstraße anmelden. Alle in der Klasse waren im Jungvolk. Ob man auch nicht drin sein könnte, war keine Frage, die sich stellte, und keine Frage, die einer stellen wollte, weil er der einzige in der Klasse gewesen wäre.“ (Otto 1987, S. 20 f.; Herv. i. O.)

Auf der Rückseite einer Fotografie aus dem Sommer 1940 vermerkt Otto später, zum Zitat passend, dass dieses Foto sein „einziges Foto als Schüler“ sei. Auf diesem ist er nicht uniformiert (vgl. Abb. 157).

Am vorangegangenen Zitat Ottos werden verschiedene Momente der Erziehung der Brüder Otto deutlich. Das von Otto beschriebene Erlebnis des Eintritts in Oberschule und Jungvolk mit nur geringer zeitlicher Verschiebung zwischen Januar/Februar und Ostern 1937 macht erkennbar, wie die pädagogischen Einflusssphären zwischen Oberschulerziehung und Hitler-Jugend in Konkurrenz zueinander geraten. Der Vergleich des eigenen Verhaltens mit dem Verhalten der Kameraden und Schulkameraden, der in Hänchen Kurzmann den „Außenseiter mit Verhaltensauffälligkeit“ erkennbar werden lässt, wird durch die Beibehaltung der Schuluniform gegenüber der Uniform des Jungvolks bedeutend. Diese Auffälligkeit wird gemäß der Logik der Erziehungsgrundsätze der Mutter bestätigt. Hierbei kommt das erwünschte Anpassungsverhalten erneut zum Tragen: „In der Schule fällt man nicht auf, es sei denn, angenehm“, „Fragen, die die anderen nicht stellen, stellt man selbst auch nicht“ und „Man tanzt nicht aus der Reihe“ (Otto, Gert 2002 b, S. 11).

An dieser Auffälligkeit des Jungen mit der Schuluniform wird weiterhin erkennbar, wie die Hitler-Jugend schon allein *visuell* ihren Einflussbereich auf die Schule ausdehnt. Die Verdrängung der Schul-Uniform und die Bevorzugung der Uniform der Hitler-Jugend müssen in einen Zusammenhang gestellt werden, der den zunehmenden Einflussgewinn der Hitler-Jugend auf das gesamte Erziehungsgeschehen verdeutlicht.

Die Aussage Ottos hinsichtlich des vollständigen Eintritts der Klassenkameraden in das Jungvolk entspricht im Wesentlichen den statistischen Zahlen: Am Jahresende des Aufnahmejahrganges des Deutschen Jungvolks 1937 waren von 4.394.000 schon 3.607.073 Jugendliche in der zur Staatsjugend gewordenen Parteijugendorganisation. Daraus ergibt sich eine Prozentzahl von 82,1 Prozent in Ottos Jahrgang. Die Zahlen steigen in den kommenden Jahren bis zu einer Erfassung von 95 Prozent im Jahrgang 1939 (vgl. Tabelle von Jahnke/Buddrus 1989 nach Keim 1997, Bd. 2, S. 61). Die Fähnlein des Jungvolks setzen ihren kameradschaftlichen Zusammenhalt also auch im Klassenzimmer fort. Die Führer des Jungvolks haben neben dem Klassenlehrer eine eigene Form der Autorität gegenüber den Kameraden in Jungvolk und Klassenverband, die auch zu Reibungen mit der Lehrerschaft führen können. Das Klassengefüge verändert sich in seiner hierarchischen Zusammensetzung durch die Organisation des Jungvolks und der Hitler-Jugend. Reichsjugendführer von Schirach beschreibt in seiner

Darlegung zu „Idee und Gestalt“ der Hitler-Jugend deutlich, wie die Einflussphäre der Autoritäten durch die Jugendführer der Hitler-Jugend neu verhandelt wird (vgl. von Schirach 1934, S. 169 ff.). Ottos Beschreibung, dass Uniformierung im Sinne des Jungvolks eine neue Bedeutung bekommt und dass Schuluniform durch HJ-Uniformierung ersetzt wird, beschreibt eindrücklich, wie sich dieses Kräfteverhältnis der Autoritäten im Schulbild abzeichnet.

Außenseiter wird, wer Schuluniform trägt. Ein weiteres Moment des Zwangs zur NS-Uniformierung, das Otto am eigenen Leib erfährt, beschreibt Otto im Anschluss an das Erlebnis der Außenseiterwerdung von Hänchen Kurzmann: „Aber das Schlimmste waren die Trainingshosen. Zur Winteruniform des ‚Pimpfen‘ gehörte die Jungenschaftsjacke aus blauem Tuch und die dunkelblaue Skihose. G. und G. hatten nur blaue Trainingsanzüge, aber die hatten sie eben, und deswegen brauchten keine Uniformstücke gekauft zu werden. In die puffigen Hosen wurden Bügelfalten eingenäht. G. und G. kamen sich ungenügend und entstellt vor. Widerstand war das nicht – aber das in der Kleidung symbolisch vermittelte Unvermögen, so zu sein, wie man hätte sein sollen – und auch wollen.“ (Otto 1987, S. 21 f.; Herv. i. O.)

Es wird erkennbar, dass der Uniformierungsdruck sich auch in den Familien auswirkt. Der Wunsch nach Anpassung der Brüder steht der bescheidenen materiellen Versorgungslage der Familie entgegen. Auch wird erkennbar, wie der soziale Anspruch der Hitler-Jugend, der eine hohe Bedeutung für ihre Attraktivität ausmacht, im Fall der Uniformierung der Brüder Otto nicht greift. Die *Grundbedingung* der Teilnahme am Jungvolk, die *Uniformierung*, muss von der Familie selbst getragen werden. Und diese *muss* selbst getragen werden, um nicht zum Außenseiter zu werden. Wiederum wird aber auch erkennbar, dass es zwar unangenehm ist, eine „improvisierte“, „selbst gemachte“ Uniform zu tragen, dass es jedoch immerhin möglich ist, mit dieser aufzutreten.

Im Weiteren werden weitere thematische Auszüge zum Erleben Ottos in der Hitler-Jugend ausgeführt. Hierzu gehört auch der Dienst als Luftwaffenhelfer, zu dem Hitlerjungen während der Kriegsjahre herangezogen werden. Dieser Dienst gibt der Generation beziehungsweise den Geburtenjahrgängen 1926 bis 1928 den Namen: „Flakhelfergeneration“. Gerade weil die Brüder auf der Oberschule sind, verwandelt sich ihr Leben nun durch den Flakhelferdienst in militärischer Weise. Der Historiker Ludwig Schätz schreibt: „Für den Dienst bei der Flakwaffe waren rasche Reaktionsfähigkeit und geistige Wendigkeit unabdingbare Voraussetzungen – man hat nicht zuletzt aus diesem Grunde gerade auf die Schüler der weiterführenden Schulen zurückgegriffen.“ (Schätz 1974, S. 32) Dieser Dienst muss also als ein definierendes Kriterium der biografischen Prägung Ottos gelesen werden, sei es nun im tatsächlichen Erleben oder in der später getroffenen gesellschaftlichen Zuschreibung der Zugehörigkeit zu diesen Jahrgängen.

2.3.2.5 Die Zeit als „Luftwaffenhelfer“: Enthusiasmus und Enttäuschung

Otto schreibt: „Ich war von 15.2.1943 bis zum 22.9.1944, d. h. bis zu meiner Einberufung zum Arbeitsdienst, Luftwaffenhelfer. [...] Durch eine Vordruckpostkarte, in der mein Name und mein Geburtstag ausgefüllt waren, wurde ich am 15.2.1943 als Luftwaffenhelfer ‚einberufen‘. Ich war im 10. Schuljahr. Seit 2 Monaten schon war davon die Rede gewesen.“ (Otto 1988, S. 125)

Am Einberufungsdatum wird ersichtlich, dass Otto zu den *ersten* Einberufungen zum Flakhelferdienst gehört, denn diese Einberufungen werden erst im „Februar 1943“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 142) begonnen (vgl. zur Luftwaffenhelferzeit Abb. 166–169). Mit Otto werden nach Aussage des Historikers und Pädagogen Hans-Dietrich Nicolaisen „vom ersten Einsatz im

Februar 1943 bis Kriegsende 1945“ rund „200000 Luftwaffen- und Marinehelfer im Einsatz“ sein (Nicolaisen 1981, S. 11). Der Einsatz als Luftwaffenhelfer war für die Jugendlichen häufig eine erste *militärische* Erfahrung. In Bezug auf die Qualität dieses Einsatzes schreibt Keim: „*Luftwaffen- bzw. Flakhelferdienst* bestand in der Abwehr von Luftangriffen der Alliierten mit Flakartillerie. Die Einberufungen erfolgten nach Möglichkeit klassenweise und in der Nähe des Heimatortes.“ (Keim 1997 Bd. 2, S. 142; Herv. i. O.)

Bei Otto findet der Dienst nach seinen Angaben am „Prenzlauer Berg“ und in „Rüdersdorf“ statt (Otto 1988, S. 126). Dieser wird jedoch auch, ohne dass Otto hierüber in seinen Texten Auskunft gibt, in *Kalisch im Warthegau*, in den besetzten polnischen Gebieten, abgehalten. Dies wird nur aus rückseitigen Beschriftungen von Fotografien und Zeichnungen sowie einem „Kriegsurlaubsschein“, der Ottos Heimaturlaub für die Entgegennahme des Preises des Musischen Wettbewerbs 1944 regelt, ersichtlich (vgl. Abb. 73, Abb. 172 und Abb. 104–105). Hier ist also von einer bewussten Auslassung dieser Passage des Dienstes als Flakhelfer in der Darstellung Ottos auszugehen.

Keim schreibt an das obige Zitat anknüpfend weiterhin: „Mit Einsätzen letzterer Art wurde die Schwelle zum tatsächlichen Kriegseinsatz überschritten, was angesichts des ständig sinkenden Alters der Jugendlichen gravierende Konsequenzen haben mußte. Sie wurden in einem Lebensabschnitt, in dem sie sich eigentlich in Ruhe entwickeln sollten, lebensbedrohenden Gefährdungen ausgesetzt, die sie körperlich wie psychisch schwer schädigten.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 142; Herv. i. O.)

Gemäß dem Titel der ersten umfassenden Aufarbeitung der Geschichte der Luftwaffenhelfer in der Dissertation von Ludwig Schätz werden die Jugendlichen zu „Schüler-Soldaten“ (Schätz 1974). Er schreibt: „Diese meist 16 bis 17jährigen Jugendlichen wurden nicht als reguläre Truppenangehörige geführt, sondern gehörten der Verwaltungssprache nach zum Wehrmachtsgeloge, obwohl sie, von Ausnahmen abgesehen, als Bedienungsmannschaften an den leichten, mittleren und schweren Flakgeschützen, in den Feuerleit- und Scheinwerferständen zum Einsatz kamen. Zudem standen diese Jungen unter der doppelten psychisch-physiologischen Belastung, wie sie ihnen aus dem militärischen Einsatz einerseits und der schulischen Inanspruchnahme andererseits erwuchs. Das nicht mehr ganz Zivilist sein hier und das noch nicht ganz Soldat sein dort erzeugte eine Spannung, unter der diese ‚Schüler-Soldaten‘ je nach persönlicher Veranlagung und je nach dem mehr oder weniger verständnisvollen Verhalten ihrer militärischen und zivilen Vorgesetzten und auch deren Rivalität untereinander mehr oder minder zu leiden hatten.“ (ebd., S. 1)

Da Otto über seinen Aufenthalt in Kalisch im Wartheland keine Auskunft gibt, kann nicht gesagt werden, welche Funktionen er dort als Luftwaffenhelfer übernimmt und ob diese eigentlich noch üblichen Aufgaben von Flakhelfern entsprechen. Es ist wahrscheinlich, dass er in Kalisch anderen Aufgaben zugeteilt wird als in der eigentlichen Flakverteidigung.

Es kann auch nicht gesagt werden, ob die Brüder gemeinsam dort sind. Es liegen hier nur Dokumente Ottos vor. Es kann weiterhin nicht gesagt werden, wie sehr sich Otto über die Ausmaße der Besatzungspolitik in Polen bewusst ist oder ob die Brüder im Zuge der Umsiedlungsmaßnahmen von „*Volksdeutschen*“ (Rüdiger 1983/1998, S. 283; Herv. i. O.) zu Hilfstätigkeiten für das „Einleben“ der neu Angesiedelten herangezogen werden, wie es für die Hitler-Jugend, vor allem den „Bund Deutscher Mädel“, vorgesehen ist (ebd., S. 283).²⁸

²⁸ Zum Begriff „*Volksdeutsche*“ findet sich in der „Enzyklopädie des Nationalsozialismus“ folgende Beschreibung: „Der schon vor 1933 geprägte Begriff V. wurde in nat. soz. Zeit zur amtlichen Bezeichnung für Angehörige der dt. Sprache und des dt. Kulturkreises, die nicht dt., österr. oder Schweizer Staatsbürger waren. Die im Reich lebenden Deutschen wurden als

Ottos erhalten gebliebene Zeichnungen, die er in Kalisch anfertigt, geben keinerlei motivische Hinweise auf politische Aktivität und erscheinen hauptsächlich als kontemplative Studien (vgl. Abb. 73 und Abb. 172). Sie helfen nicht dabei, zu klären, welche Rolle Otto in seiner Flakhelferzeit in Kalisch hat (vgl. hierzu Kapitel 4.2.2.2).

Die Einberufung selbst wird von Otto in seiner Erinnerung zunächst nicht als negativ empfunden. Vielmehr erscheint ein *jugendlicher Enthusiasmus* vorherrschend zu sein. Er schreibt: „Die größte Sorge, die wir in dieser Zeit hatten, war, daß der Plan, zunächst die Jahrgänge 1926 und 27 zu Hilfsdiensten bei der Luftabwehr in den Flak-Batterien innerhalb Deutschlands heranzuziehen, *nicht* realisiert werden könnte. Mit Neugier, Angst und durchaus auch Vorfreude richteten wir uns auf diese ‚Lebensform‘ wie auf eine Reise mit unbekanntem Ziel ein, ein Abenteuer, das wir uns nicht genau vorstellen konnten, das aber hinreichend viele attraktive Momente zu haben schien. Der Schulabschluß sei nicht gefährdet, wurde versichert, wengleich kaum oder keine schulischen Ansprüche mehr erhoben wurden. Weit weg von Schule und Elternhaus versprach das neue Leben unter Mitschülern, so glaubten wir, mehr Selbständigkeit und freie Entscheidung.“ (Otto 1988, S. 125 f.; Herv. i. O.)

An diesem Zitat Ottos von 1988 werden verschiedene Momente der Einschätzung des Dienstes in der Hitler-Jugend, speziell als Flakhelfer, beschrieben, die der Attraktivität der Hitler-Jugend entsprechen. Einerseits die Beschreibung der Vorfreude auf das „Abenteuer“ des Militäreinsatzes, außerdem der Verfall der schulischen Erziehung und Bildung, weiterhin die Hoffnung auf die „emanzipierenden“ Momente der Hitler-Jugend, die im Flakhelferdienst, im Zusammenleben mit Mitschülern und dem Erleben der Frontkameradschaft auftreten können. Somit kann einerseits gesagt werden, dass Ottos Erinnerung den Forschungsergebnissen der Erziehungswissenschaft weitgehend entspricht und er somit als ein „typischer“ Vertreter der NS-Erziehung zu erkennen ist. Andererseits muss gefragt werden, inwieweit Ottos „typische“ Erinnerung durch die Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft bedingt ist. Dies kann an dieser Stelle nicht entschieden werden, muss jedoch als Frage gestellt sein.

Wie ist die positive Erwartungshaltung der Jugendlichen zu erklären? Scholtz schreibt zur Ambivalenz der Vereinnahmung der Kinder und Jugendlichen für militärische Zielsetzungen:

„Wer nur das Faktum der Verfügbarkeit junger Menschen sieht, übersieht deren Motive, sich mit Freude und Eifer in den Herrschaftsapparat einspannen und für eine ideologisch-imperialistische Kriegsführung nutzen zu lassen. Der Optimismus, mit dem diese Propaganda aufgegriffen wurde, und die Kapitulation der Pädagogen vor einer Machtergreifung organisierter ‚Selbstführung‘ sind aus zwei Quellen verständlich zu machen: aus einer überzogenen Erwartung gegenüber der Politik, auch in bezug auf das Leben des einzelnen, und aus dem Selbstbewußtsein der Jugend als sozialer ‚Stand‘, das historisch zurückgeführt werden kann auf die Ausprägungen, die der Jugendkult im wilhelminischen Bürgertum gefunden hatte [...].“ (Scholtz 2009, S. 109 f.)

Wiederum findet sich bei Scholtz der Hinweis auf die Ambivalenz der NS-Ideologie, die die Sakralisierung des Kindes und des Jugendlichen neben deren Selbstopfer stellt. Die Aufwertung der Jugendlichen zu „Führern“ im Jungvolk und der Hitler-Jugend ab dem Alter von zehn Jahren bedeutet ein in sehr jungen Jahren entwickeltes Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein gegenüber der Organisation, das also schon ausgeprägt ist, als das kritische Denken der Kinder

‚Reichsdeutsche‘, juristisch auch ‚Reichsbürger‘, im Ausland lebende dt. Staatsbürger als ‚Auslandsdeutsche‘ bezeichnet. Die V. lebten vor allem in Sprachinseln oder Streusiedlungen Ost- und Südosteuropas. Unter dem NS-Regime erhielten viele V. aus der UdSSR, Rumänien, Jugoslawien, Bulgarien und dem ital. Südtirol durch Umsiedlung die dt. Staatsangehörigkeit. Nach Art. 116, Abs. 1, des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland sind diese und die später vertriebenen oder ausgesiedelten V. den dt. Staatsangehörigen gleichgestellt. (Selig 2007, S. 854)

und Jugendlichen gerade erst beginnt, sich zu entwickeln. Das Erlebnis der Beachtung als „Führer“ und der damit einhergehende Prestigegewinn, wie ihn von Schirach auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Lehrerautorität in der Schule beschreibt, ist ein Angebot an die Jugendlichen, dem schwer zu widerstehen ist. Die sehr frühe Gewöhnung an das Erziehungssystem der Hitler-Jugend im Sinne der Verantwortung des Führer-Folgschaftsverhältnisses lässt die Entwicklung des (kritischen) Bewusstseins bereits unter den Bedingungen des militärischen Führungsprinzips *in* der Kontinuität der hierarchisch gegliederten Jugendgruppe geschehen.

Die Sozialisationsbedingungen der kontinuierlichen ideologischen Beeinflussung paaren sich hierbei mit spezifisch kindlichen Dispositionen zur Suche nach Lösungen in radikalen Denkmustern (vgl. Benz, Ute 1998, S. 25–39). Keim schreibt über die nicht immer bestehende *Freiwilligkeit* der Dienstleistung der „Kriegsleistungen“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 152) der Hitler-Jungen. Statistiken veranschaulichen wachsendes „delinquentes Verhalten“ (ebd., S. 152): „Im Verlauf des Krieges nahmen Formen ‚abweichenden Verhaltens‘ Jugendlicher ein solches Ausmaß an, daß sich Partei und Jugendführung zu Gegenmaßnahmen, z. B. der Verschärfung des HJ-Streifendienstes, veranlaßt sahen.“ (ebd., S. 152)

Hinsichtlich der jedoch weiter bestehenden Anpassungsleistung der Jugendlichen muss, neben Momenten der nicht abebbenden Begeisterung aus ideologischer Überzeugung, auch von einem verständlichen Pragmatismus ausgegangen werden. Denn die Nicht-Erfüllung der Dienstpflichten, das Abweichen aus der Ordnung hätte den zukünftigen Berufsweg deutlich erschweren oder verhindern können (vgl. ebd., S. 152). Die quasi alternativlose Abfolge der systematisch aneinandergereihten Sozialisationsinstanzen innerhalb des eng geschnürten Erziehungsgeflechts der Parteiorganisationen und der staatlichen Institutionen zur „Erfassung“ der gesamten Jugend macht den Versuch, alternative Lebensentwürfe zu verwirklichen, aussichtslos. Keim fasst die entstehenden Ambivalenzen zusammen: „Vieles deutet zwar auf eine erfolgreiche Sozialisation durch die HJ hin, sie reichte aber offensichtlich nicht aus, um die Mehrheit der damaligen Jugendgeneration wirklich *bedingungslos* für die Ziele des NS-Staates zu aktivieren.“ (ebd., S. 152; Herv. i. O.)

Auch wenn die Bereitschaft zum Selbstopfer nicht „*bedingungslos*“ ist, so ist sie doch groß genug, dass viele Jugendliche ihre Leben opferten. Hierzu ist auch der ganz naheliegende Grund zu nennen, dass die Angst vor einer Kriegsniederlage die Gemeinschaft nicht nur schwächt, sondern auch zusammenschweißt. Denn eine solche Niederlage bedeutet schließlich nicht lediglich das Ende einer ideologischen *Einstellung*, die Angst vor einem *Umdenken* bedeutet. Es ist schließlich nicht zu erwarten, dass die Kriegsgegner lediglich als *Befreier* auftreten. Gert Otto schildert die eindringliche Ambivalenz der Kriegserfahrung der Flakhelferzeit seit 1943, die bei ihm und in der Familie Otto zwischen einer ablehnenden Haltung gegenüber der Kriegserfahrung, dem pragmatischen Durchhaltewillen und der verzweifelten Hoffnung auf den „Endsieg“ schwankt: „Von jetzt ab überschneidet sich vieles: Der Krieg wird nun unmittelbar erfahren und nicht nur als Störung des Privatlebens wie bisher. Ebenso unmittelbar wird erfahrbar, was vorher nur am Rande tangierte und als unsympathisch verdrängt werden konnte: Das Leben in Jungen- oder Männergruppen, nunmehr verbunden mit den immer zur Unmenschlichkeit tendierenden Weisen militärischen Drills und Befehls-Gehorsams. Reaktion: Abscheu bis an die Grenze von Depressionen. Und schließlich wächst jetzt, endlich, wenn auch immer noch auf dem Boden von Zweckoptimismus – ‚Wir werden den Krieg schon noch gewinnen‘ – langsam die Ahnung: wenn wir uns da nur nicht täuschen! Langsam meldet sich die ‚verbotene‘ Frage: Haben wir den Krieg etwa schon längst verloren? Aber nichts ist eindeutig. Das zeigt nicht zuletzt die Reaktion auf die Nachricht vom Attentat auf Hitler am 20. Juli 1944. Wir hören die Nachricht als Luftwaffenhelfer in unserer Baracke – aber nicht etwa mit der

Hoffnung auf den Tag der Befreiung, sondern mit Schauern und Entsetzen: Mordanschlag auf den Führer, wie kann man nur! Aus derselben Zeit erinnere ich einen knappen Dialog zwischen unseren Eltern; mein Vater war auf Urlaub. Meine Mutter: ‚Natürlich gewinnen wir den Krieg!‘ Mein Vater lapidar dagegen: ‚Wir müssten ihn gewinnen!‘ Realistischer Konjunktiv gegen unrealen Indikativ.“ (Otto, Gert 2002 a, S. 51)

Die Spannweite der Begeisterung, des Anpassungsverhaltens, konkreter Angst und Zweifeln bestimmt auch Ottos Darstellung der Erinnerung an die Sozialisationserfahrung im Flakhelferdienst. Die Dienstleistung wird trotz aller Ambivalenzen der Eigenerfahrung auch bei den Brüdern pflichtbewusst erfüllt. Otto schreibt über die Erfahrung als Flakhelfer: „Aus heutiger Sicht war der Alltag zugleich voller Widersprüche und ‚reibunglos‘ unreal, normal und in einer geradezu bedrängenden Weise wirklich: Wir waren Kinder mit den Funktionen von Soldaten, und wir wollten diese Funktion gut erfüllen. Wir wollten möglichst viele Flieger ‚runterholen‘. Ich malte für jedes abgeschossene Flugzeug, dessen Abschluß ‚unserer‘ Batterie vom Bataillon bestätigt wurde, einen weißen Ring auf das Kanonenrohr.“ (Otto 1988, S. 127; Herv. i. O.) Aus diesen Zeilen lässt sich ein jugendlicher Wunsch nach einer gelingenden sozialen Integration, der Bewährung innerhalb des sozialen Umfeldes und „vor dem Feind“ erkennen.

Hitlers Erziehungsmaximen finden im militärischen Einsatz ihre eigentliche Bestimmung. Die körperlichen und psychischen Belastungen reduzieren die alternativen Erlebnis- und Sozialisationsmomente der schulischen und familiären Erziehung und setzen die fortschreitende totale Erfassung des Einzelnen um. So spricht Hitler in seiner Reichenberger Rede von 1938, welche Otto 1988 in „Es war alles so normal – und doch ganz anders“ zitiert, „vor Parteifunktionären“ in Böhmen (ebd., S. 124): „Diese Jugend, die lernt ja nichts anderes als deutsch denken, deutsch handeln. Und wenn nun dieser Knabe und dieses Mädchen mit ihren 10 Jahren in unsere Organisationen hineinkommen und dort nun so oft zum ersten Mal überhaupt eine frische Luft bekommen, fühlen, dann kommen sie 4 Jahre später vom Jungvolk in die Hitler-Jugend, und dort behalten wir sie wieder 4 Jahre, und dann geben wir sie erst recht nicht zurück in die Hände unserer alten Klassen- und Standeserzeuger, sondern dann nehmen wir sie sofort in die Partei oder in die Arbeitsfront, in die SA oder die SS, in das NSKK usw. Und wenn sie dort 2 Jahre oder 1½ Jahre sind und noch nicht ganz Nationalsozialisten geworden sein sollten, dann kommen sie in den Arbeitsdienst und werden dort wieder 6 und 7 Monate geschliffen. Alle mit einem Symbol, dem deutschen Spaten. Und was dann nach 6 oder 7 Monaten noch an Klassenbewußtsein oder Standesdünkel da oder da noch vorhanden sein sollte, das übernimmt dann die Wehrmacht zur weiteren Behandlung auf 2 Jahre. Und wenn sie dann nach 2 oder 3 oder 4 Jahren zurückkehren, dann nehmen wir sie, damit sie auf keinen Fall rückfällig werden, sofort wieder in SA, SS usw. Und sie werden nicht mehr frei, ihr ganzes Leben,“ (Hitler nach Otto 1988, S. 124)

In dieser Erziehungsstruktur, die Hitler darstellt, wird das Prinzip der ständigen Beschäftigung und totalen Erfassung der Kinder und Jugendlichen vor Augen geführt. Gert Otto kommentiert diese Rede: „Hätte ich diese Rede gekannt, vielleicht wären mir die Augen aufgegangen.“

Die Älteren hätten es wissen und den Jüngeren sagen können. Aber Aufklärung fehlte. Man hätte es wissen können, weil Hitler so verblüffend offen war. Fast alles, was er dachte und wollte, hat er nicht nur in ‚Mein Kampf‘, sondern auch in seinen Reden mit unüberbietbarer Deutlichkeit kundgetan. Erste Ahnungen, dass es so werden würde, wie ich es heute in der Reichenberger Rede lese, also Ahnungen, dass nach dem gewonnenen oder verlorenen Krieg nicht die Freiheit winkte, tauchten in der Luftwaffenhelferzeit auf. Wenn wir nach einem Kurzurlaub wieder in die

Flak-Batterie zurückkehrten, gingen wir bei gutem Wetter das letzte Stück Weg zu Fuß, etwa zwanzig Minuten. Dann träumten wir, Gunter und ich, von der Zukunft, von Berufs- oder Studienplänen, vom Leben danach. Da höre ich mich noch zum Gunter sagen: „Aber diese Uniformen werden wir wohl nicht mehr loswerden.““ (Otto, Gert 2002 b, S. 16)

Im Nachfolgenden soll die Absicht der totalen „Erfassung“ der Jugendlichen durch die NS-Führung im Hinblick auf die von den Brüdern am eigenen Leib erlebte *Militarisierung* des Alltags verdeutlicht werden.

2.3.2.6 *Militarisierung des Alltags und Entfremdung vom Zivilleben*

Der Historiker Christian Zentner schreibt in seiner kommentierten Ausgabe von „Mein Kampf“: „In der Übertragung des militärischen Prinzips von Befehl und Gehorsam auf alle hierarchischen Bereiche der Gesellschaft sah Hitler die formale Verwirklichung seiner Staatsidee. Was ihm vorschwebte, war die innere Einheit der Nation, zusammengeschießt zu einer opferfreudigen, straff organisierten Marschkolonne, die jederzeit bereit sein sollte, jeder Anordnung der nationalsozialistischen Führung nachzukommen.“ (Zentner 1974/2013, S. 103)

Auch Otto wird bei dieser militärischen Durchdringung aller Lebensbereiche erfasst. Durch die Mitgliedschaft in der Hitler-Jugend und vor allem seit der Ausführung der Dienstpflicht als Luftwaffenhelfer erfährt der Alltag eine mehr und mehr militärisch zu benennende Ausgestaltung. Es soll gezeigt werden, in welcher Weise diese militärische Durchdringung der zwischenmenschlichen Umgangsformen von Otto erlebt und in der Bewertung der Erinnerung empfunden wird. Otto schreibt zum Moment des Eintritts in den Dienst als Luftwaffenhelfer im Februar 1943: „Innerhalb von Stunden wurde ein ganz und gar unalltägliches, alle Merkmale der ‚Ausnahmesituation Krieg‘ noch überbietendes Ereignis *Alltag*: Halbwüchsige wurden zum *Dienst* an den Kanonen eingezogen. Dieser Dienst fand als Abwehr mitten in der ‚Heimat‘ statt, in unserem Fall zunächst am Prenzlauer Berg, später an den Rüdersdorfer Kalkbergen. Schule wurde tatsächlich unwichtig, wir lebten von nun an immer uniformiert und mit Kontakten zum Elternhaus, die durch Urlaubsscheine geregelt wurden. Der ‚Spieß‘ war jetzt wichtiger als Vater, Mutter, Lehrer.

Wir wurden eingekleidet, in Baracken eingewiesen, in Gruppen eingeordnet, bezogen auf Funktionen an 8,8 cm Flak-Geschützen als K 1, K 2, K 3–K 6; K steht für Kanonier, 1–6 für unterschiedliche Funktionen an der Kanone. Einige versahen ihren Dienst an der 4,4 cm Fliegerabwehrkanone oder in der ‚Umwertung‘, der damaligen Form der militärischen Datenverarbeitung im Bereich der Luftabwehr.

Wir bekamen Betten und Schränke und Kochgeschirre zugewiesen, Wäsche und Schuhe und Strümpfe, den Drillchanzug und eine Variante von Uniform, die eine durchdachte Mitte zwischen Hitler-Jugend- und Luftwaffenuniform hielt. Das Tragen von Zivilkleidung war in der ‚Stellung‘ nicht verboten. Es kam für uns nicht in Frage. Sehr genau erinnere ich, daß ich bei jedem Wochenendurlaub, zu Hause angekommen, als erstes die Uniform auszog – und mir in meiner Privatkleidung fremd vorkam.“ (Otto 1988, S. 126; vgl. zur Uniformierung die Abb. 45, Abb. 47, Abb. 68, Abb. 74, Abb. 78–79, Abb. 167–169 und Abb. 173)

Die Wandlung des Empfindens für „Normalität“, für das, was Alltag bedeutet, ist durch die Gewöhnung an das militärische Leben über die fortwährende Präsenz der Jugendlichen in der Flakbatterie bestimmt. Das organisierte Leben in der Hitler-Jugend weicht, im Sinne des Einsatzes als Flakhelfer, zunehmend einer militärischen Gestaltung des Alltags, die jedoch durch die hierarchische Gliederung im Deutschen Jungvolk bereits vorbereitet ist. Der Dienst in der Hitler-Jugend dominiert die alltäglichen Erfahrungen und bringt die Familie als

Sozialisationsinstanz und Erziehungseinfluss durch die Begegnung auf Basis von „Kriegsurlaubsschein[en]“ (vgl. Abb. 104–105) mehr und mehr auf Distanz.

Die Jugendlichen besitzen zweierlei Uniformen, das „Drillichzeug“ als Alltagsuniform und der „Dienstanzug“ der Sondereinheit der „Flieger-“Hitler-Jugend als „Ausgeh-Anzug“ (Rüdiger 1983/1998, S. 315). So blieben „Dienst“ und „Freizeit“ in der Kleiderordnung klar bestimmt. Die Uniformierung uniformiert die Lebensformen. Die uniformierte Einordnung des Einzelnen im Gefüge der hierarchischen Organisation entledigt diesen vorübergehend dem familiären Milieu, aus dem er stammt. Die soziale „Gleichheit“ der Frontkameradschaft wird jedoch wiederum durch die hierarchische Ordnung der militärischen Dienstränge in ein autoritäres Führer-Folgschaftsverhältnis gewandelt. Die Gleichheit der Frontkameradschaft findet in der militärischen Hierarchie seine notwendige Ergänzung, um die Befehlsordnung aufrechtzuerhalten. Otto beschreibt die zur Hierarchisierung der Umgangsformen im Alltag dienenden Erziehungsmethoden wie folgt: „Wir waren im Dienst ‚normale‘ Soldaten, d. h. jeder Willkür und Schikane unterworfen, die eine militärische Tradition hervorgebracht und zunehmend verfeinert hat.

Fußbodenreinigung mit der Zahnbürste, Innennähte der Kleidung entstauben oder Klosettkübel von innen blank putzen – derlei habe ich alles früh gelernt, nicht zu reden vom Betten ‚bauen‘, Schrankordnung, Unterwerfungsformeln wie ‚Ich bitte Herrn Unteroffizier ansprechen zu dürfen‘. Wir hatten dafür eine mir noch heute ohne Nachdenken geläufige Formel: ‚Subordination ist die kontinuierliche Bemühung des Untergebenen, dümmer zu erscheinen als der Vorgesetzte.‘ Dienst als Luftwaffenhelfer.“ (Otto 1988, S. 127 f.)

Das soziale Gleichheitsversprechen der Frontkameradschaft wird durch die militärische Hierarchisierung, gemäß der militärischen Eignung des Einzelnen, weitgehend unabhängig von seinem „Stand“, hergestellt. Die Hierarchisierung des zwischenmenschlichen Umgangs durch die von Otto beschriebenen Erziehungsrituale wird in seiner Darstellung nur sehr eingeschränkt durch die Erfahrung von Frontkameradschaft aufgewogen. Auch die „Kameradschaft“ wird in der Darstellung Ottos als ein von Hierarchie bestimmtes Entfremdungserlebnis des zwischenmenschlichen Umgangs zwischen Soldaten und Flakhelfern erinnert: „Ein Kontakt zwischen den ‚alten‘ Soldaten und den ‚jungen‘ Schülern kam nicht zustande. Sie waren uns fremd und blieben es auch, gehörten durchweg zu dem, was wir als ‚Vorgesetzte‘ erlebten. Wir waren ihnen wohl eher unheimlich. Einige von uns konnten Dinge, die man ihnen körperlich nicht zutraute, z. B. die ca. 80 bis 100 cm lange Granate in die 8,8 Kanone schieben – 20 x, 50 x, 100 x in der Nacht beim ‚Einsatz‘ und am Tag zum Üben; oder, ich war K 6: der bediente die Zündereinstellung. Dabei mußte man auf einer Sichtscheibe zwei Zeiger zur Deckung bringen, indem man mit der Linken eine Kurbel, mit der Rechten ein Handrad drehte. Die beiden Drehbewegungen waren im Rhythmus verschieden. Ob die Zeiger tatsächlich im Moment des Abschusses zur Deckung gekommen waren, wurde zentral kontrolliert. Sowohl die K 6-Funktion wie die Kontrollfunktion übten nahezu ausschließlich Luftwaffenhelfer aus. Konnte das Sympathien bei Älteren bringen, die daran möglicherweise gescheitert waren?“ (ebd., S. 127)

Das Verhältnis zwischen Soldaten und Flakhelfern beinhaltet in der Erinnerung Ottos kaum Momente der erlebten „Verbundenheit“ der Frontkameradschaft, sondern eher Momente der Konkurrenz und Missgunst. Die Frontkameradschaft wird in Ottos Erinnerung durch die militärische Ordnung untergraben. Die Hierarchie definiert die Rolle des Einzelnen und die Befehlsverhältnisse, die zur Disziplinierung des Einzelnen dienen, liefern Möglichkeiten zur Machtausübung gegenüber Untergebenen.

Anhand der Erläuterung des Begriffs der sogenannten „Formationserziehung“ soll das spezifische Erziehungsprinzip der NS-Erziehungsorganisationen weiter verdeutlicht werden:

2.3.2.7 Die Erfahrung der „Formationserziehung“

Sowohl die Hitler-Jugend als auch der damit verbundene Flakhelfer-Einsatz und der anschließende Reichsarbeitsdienst gehören zur sogenannten „Formationserziehung“. Keim sieht die Hitler-Jugend als die „effektivste Formationserziehung“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 58; Herv. i. O.) an. Die Hitler-Jugend steht deshalb im Zentrum der nachfolgenden Ausführungen zur Formationserziehung.

Vom Zeitpunkt der Erfassung der Zehnjährigen in der Hitler-Jugend an wird das Leben durch die sogenannte Formationserziehung bestimmt. Keim schreibt über das übergeordnete Erziehungsziel der Formationserziehung: „„Formationserziehung“ hatte mit Erziehung im herkömmlichen Sinne nichts zu tun. Sie intendierte nicht Entwicklung und Förderung *individueller* Fähigkeiten und sozialer Kompetenz, sondern statt dessen *Typenprägung* und damit gerade Unterdrückung individueller Besonderheiten.“ (ebd., S. 56; Herv. i. O.)

2.3.2.7.1 Zentrale Gedanken der Formationserziehung bei Ernst Kriek

In der Praxis der Formationserziehung soll der Einzelne zum *Abbild* des Typus der Gemeinschaft werden. Ernst Kriek hat die starke erzieherische Wirkung durch die Gemeinschaft betont, die jenseits einer bewussten, rational begründeten Erziehung liegt. Keim schreibt: „Als Erziehungswissenschaftler machte sich Kriek bereits mit seiner 1922 erschienenen Schrift ‚Philosophie der Erziehung‘ einen Namen. Die etablierten erziehungswissenschaftlichen Schulen beschäftigten sich damals vor allem mit der Begründung von Erziehungszielen und -normen. Kriek konfrontierte sie dagegen mit der damals neuartigen These, daß Erziehung nicht in erster Linie absichtsvoll, sondern funktional, und zwar sowohl durch Einzelpersonen als durch Gemeinschaften (Volk, Staat, Kirche, Familie, etc.) vermittelt werde.“ (Keim 1997 Bd. 1, S. 166)

Die *funktionale Erziehung* Kriecks geht von einem Drei-Stufen-Modell erzieherischer Vorgänge aus. Kriek betont hierbei die erziehende Macht der Einflüsse unterhalb der Schwelle des Bewusstseins auf der ersten Stufe, bei der jeder durch die „Bindungen und Beziehungen von Mensch zu Mensch“ sozusagen „organisch“ in eine Gemeinschaft eingebunden ist (Kriek nach Giesecke 1999, S. 37).

Die drei Stufen gliedern sich weiterhin in die zweite „Ebene des bewußten sozialen Handelns“ (ebd., S. 37) und die dritte „Ebene der rational organisierten Erziehung“, auf der „Erziehungsabsichten, Zwecke und Methoden“ überhaupt erst wirksam werden (ebd., S. 38). Die dritte Ebene, die alles geplante pädagogische Handeln umfasst, ist durch die weiteren Einflussfaktoren in ihrer Wirksamkeit stark relativiert. Giesecke schreibt hierzu: „Im Grunde hat nach Kriek das gesamte soziale und gesellschaftliche Leben eine erzieherische Implikation, und in dem Maße, wie der einzelne Mensch Mitglied von Gemeinschaften und Korporationen ist, wird er auch nach deren jeweiligen Typenerwartungen erzogen und trägt von sich aus im Rahmen seiner sozialen Teilhabe zur Erziehung anderer bei.

Eine Sonderstellung nimmt in diesem Konzept die Familie ein. Sie ist die Urzelle des Gemeinschaftslebens, trägt als Keim die Grundlagen der größeren Gemeinschaften in sich. Die höchste Form der Gemeinschaft ist das ‚Volk‘. Zu ihm stehen alle anderen Gemeinschaften im Verhältnis der ‚Gliedschaft‘, wie auch die Individuen ‚Glieder‘ ihrer Gemeinschaften sind. Das Verhältnis der Glieder zum jeweiligen ‚Ganzen‘ ist so zu sehen, daß – wenn dieses System funktioniert – die Glieder trotz vorhandener Spannungen in das größere Ganze eingebunden bleiben.“ (ebd., S. 38 f.)

Giesecke beschreibt Kriecks Haltung als eine *Umkehrung* des Verständnisses von Erziehung gegenüber den reformpädagogischen Bemühungen. Dies zeigt sich unter anderem auch in der Auflösung des pädagogischen Generationenverhältnisses. Es ist nun nicht mehr nur die ältere Generation, die das Hereinwachsen der jüngeren Generation ordnet. Alle Mitglieder der Gesellschaft beeinflussen sich gegenseitig gleichberechtigt und gleichstark (vgl. ebd., S. 42 f.).

Das von der „Philosophie der Erziehung“ dargelegte pädagogische Modell wird in den Folgejahren in Kriecks pädagogischem Denken immer stärker durch seine politische Orientierung bestimmt. Hierbei übernimmt das nationalsozialistische Gedankengut zunehmend die Ausrichtung des Erziehungsdenkens. Kriek formuliert das umfassende Anliegen einer Umwälzung der abendländischen Kultur 1933 in „Nationalpolitische Erziehung“ wie folgt: „Das Weltbild, das die letzten Jahrhunderte abendländischer Geschichte und Kultur beherrscht hat und nach dem die bürgerlichen Lebensordnungen gestaltet wurden, war individualistisch, rationalistisch, mechanistisch. Das heißt: Alles menschliche Gesamtdasein wurde vom Einzelmenschen als der menschlichen Wirklichkeit, dem Element alles Umfassenderen, aus dem vernünftigen Denken und Zweckhandeln der Einzelnen und aus der daraus sich ergebenden Summation und Organisation hergeleitet. Volk, Staat, Gesellschaft, Wirtschaft waren Summen autonomer Einzelmenschen und zweckhafter Einzelhandlungen, wofür die rationalen Ordnungen der Sprache, der Sitte, der Religion, des Rechts, dazu die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und staatlichen Organisationen erfunden und geschaffen worden seien.“ (Kriek 1933, S. 23)

Diese „abendländische“ Ausrichtung auf das Individuum als Kern der kulturellen Entwicklung gilt es nach Kriek durch seine *Erziehung zum Typus* zu überwinden. Dementsprechend beschreibt Giesecke Kriecks Ablehnung der Reformpädagogik: „Die Reform-Pädagogik seiner Zeit verstand sich als Individualpädagogik; sie strebte danach, die individuelle Autonomie des Kindes zu fördern und zu unterstützen. Jedenfalls sah sie das Kind nicht als ‚Typus‘ irgendeines Kollektivs oder einer Gemeinschaft, sondern als Einzelwesen, dessen eigentümliche Persönlichkeit zur Entwicklung und Entfaltung kommen müsse. Demgegenüber betonte Kriek, daß Erziehung zur Individualität gar nicht möglich sei, diese entstehe vielmehr im Rahmen der Assimilation an den Typus durch Selbsterziehung, indem das Individuum sich in diesem Prozeß eine persönliche Version des allgemeinen Typus schaffe.“ (Giesecke 1999, S. 42 f.)

Die Betonung der Bedeutung der *sozialen, milieubedingten und unterbewussten Wirkungen* auf die Erziehung der Kinder klingt im theoretischen Entwurf Kriecks nach einer gültigen Korrektur gegenüber überzogenen pädagogischen Idealvorstellungen. In der Formationserziehung des Nationalsozialismus bestimmt jedoch die politisch-pädagogische Ausrichtung die Erziehungsziele.

Vor dem Hintergrund der von Otto beschriebenen Erfahrungen mit der NS-Formationserziehung ist somit zu betonen, dass die Bedingungen, welche die Kinder und Jugendlichen in den Erziehungsorganisationen vorfinden, immer schon politisch beeinflusste pädagogische Settings darstellen und als solche in ihrer Anlage ideologisch durchdacht und gestaltet sind.

Kriecks Schriftwerk „Nationalpolitische Erziehung“ erreicht in der Zeit des Dritten Reiches den Rang eines „Standardwerk[es]“ (Keim 1997, Bd. 1, S. 166) der NS-Erziehungsliteratur. Kriek schreibt hierin 1933: „Ist damit das Ende der Wissenschaft gekommen? Jener Wissenschaftsidee jedenfalls, der die vergangenen Geschlechter nachgejagt sind mit dem Anspruch reiner Vernünftigkeit, zeitloser Allgemeingültigkeit, der Voraussetzungslosigkeit und Wertfreiheit wissenschaftlichen Erkennens.“ (Kriek 1933, S. 1)

Die Formationserziehung wird besonders durch Kriecks Gedanke der wechselseitigen Erziehung der Gliedschaften geprägt. Dieser Gedanke wird im nationalsozialistischen Sinne ausgelegt und in der Hitler-Jugend verwirklicht. Der Einzelne wird somit durch die ideologisch geprägte *Gemeinschaft* geformt, wie auch er als geformter *Typus* wiederum in der Gemeinschaft prägend und erziehend wirksam werden soll. Das Verständnis des Erziehers als „Bildhauer“ wird hierbei erkennbar (vgl. Gamm 1964 S. 17). Die Kinder und Jugendlichen bilden den „Rohstoff“ (ebd., S. 17) für das Werk der Formationserziehung zur Typisierung.

Die Idee der unterbewussten Beeinflussung im Sinne der funktionalen Erziehung setzt besonders auf den „Rhythmus“ (Krieck 1935, Vorwort). Besonders das „*Marschieren in der Kolonne*“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 56; Herv. i. O.) ist ein eindrückliches Beispiel für diese kollektive Formung und Einpassung des Einzelnen in ein typisches Verhalten im Sinne einer vormilitärischen Erziehung in der Formationserziehung. Das Marschieren erfasst den Einzelnen im Rhythmus und vereinheitlicht alle Handlungsvollzüge. Die von Krieck 1935 verfasste Schrift „*Musische Erziehung*“ beinhaltet zahlreiche weitere Ausführungen über die erzieherische Wirkung des *Rhythmus*. Die *musische Erziehung* wird somit zu einem zentralen Bestandteil der auf dem Rhythmus basierenden NS-Formationserziehung (vgl. Krieck 1935).²⁹

Die oben schon von Rüdiger beschriebene besondere Bedeutung der musischen Erziehung für die Hitler-Jugend wird hier im Rahmen der Formationserziehung in seiner vollen Bedeutung ersichtlich. Dies ist zu bedenken, wenn im Weiteren Ottos Kritik an der Tradition der musischen Erziehung, welche selbstverständlich schon vor der Zeit des Nationalsozialismus besteht, hervorgehoben wird. Ottos Kritik an dieser kunsterzieherischen Tradition ist ohne dessen persönliche Erfahrung mit dieser Erziehung unter der Vereinnahmung durch den Nationalsozialismus nicht in Gänze zu verstehen. *Otto weist im Zuge seiner kritischen Auseinandersetzung mit der musischen Erziehung ausdrücklich auf Kriecks Aneignung der Tradition der musischen Erziehung hin* (vgl. Otto 1969 a, S. 252).

2.3.2.7.2 Zentrale Gedanken zur Formationserziehung bei Alfred Baeumler

Ähnlich wie bei Krieck speist sich Alfred Baeumlers Denken aus der Ablehnung vorherrschender „abendländischer“ Ideale der Erziehung. Er wendet sich von der „Philosophie des Humanismus“ (Giesecke 1999, S. 89) und der „individualistische[n] Pädagogik des Liberalismus“ (ebd., S. 87) ab und drängt auf politische Konkretisierung und politisches Engagement „der Universität“, die nicht länger lediglich „unpolitisch zuschauen [solle], wie es die traditionelle Universität von ihnen erwarte“ (ebd., S. 88). Baeumler fordert eine nationalsozialistisch engagierte Wissenschaft.

Bei Baeumler richtet sich der Vorwurf gegen den Humanismus und die damit verbundene Bedeutung der „Idee“ (ebd., S. 89). Der Idealismus findet sich bei Baeumler in der Konkretion, der Idee im „Symbol“ (ebd., S. 89), als zeichenhafte Verkörperung einer Idee aufgehoben. Aus diesem Gedanken heraus entwickelt Baeumler ein Erziehungsprinzip, das eine Anpassung des Individuums an den *Typus* als *Verkörperung* des gemeinschaftsstiftenden Gedankens, der im Symbol gespeichert ist, bewirkt. Hiermit geht eine Entwertung humanistischer Ideale einher. Hitlers Ablehnung des humanistischen Gymnasiums ist in diesem Zusammenhang konsequent weitergedacht. So schreibt Baeumler: „Wer unter Humanität eine politische und geistige

²⁹ Krieck schreibt in diesem Sinne, die Verbindung von militärischer und musischer Erziehung deutlich hervorhebend: „Aus der wehrhaften Übung allein kann der soldatische Geist nicht erwachsen: Wehrhaftigkeit vollendet sich erst im Seelischen, in Haltung und Ethos, in Ehre, Hingebung und Gefolgschaftstreue. Dahin führt aber zusammen mit der leiblichen Übung erst die musische Erziehung durch die Formgewalt der rhythmischen Künste.“ (Krieck 1935, Vorwort)

Organisation alles dessen, was Menschenantlitz trägt, versteht, dem erwidern wir: wir sind nicht human. Denn wir wissen, daß es ein Zusammenleben von Menschen auf höherer als nur ökonomischer Basis nicht geben kann ohne die Konzentration dieser Menschen um das ihnen angemessene Symbol. Dieses Symbol vollbringt eine *Scheidung*, es setzt, was Recht und Unrecht, was wahr und unwahr ist. Das Symbol *begrenzt*, es schließt aus, es ist ein Symbol nur für diejenigen, die es aus dem Grunde verstehen, und die es mit Begeisterung erfüllt. Das ist unser Begriff von Humanität: Humanität ist da, wo Menschen an ein Symbol glauben und sich Menschen einsetzen, wo ein Symbol begeistert und fortreißt zu Gestaltungen und Taten. Humanität ist uns ein Begriff nicht der Ausdehnung, sondern ein Begriff, der auf eine bestimmte *Höhenlage* hinweist. ‚Menschlich‘ ist ein Volk nicht dann, wenn es alle Rassen duldet, wenn es Fremden die politische und geistige Herrschaft über sich zugesteht, sondern menschlich ist es dann, wenn es sich mit aller seiner Kraft bemüht, sich selber in menschlich große Form zu bringen.“ (Baeumler nach Giesecke 1999, S. 91)

Hitler selbst ist in diesem Sinne zu einem Symbol für die Nationalsozialisten geworden, ebenso die Fahnen und andere Hoheitszeichen der ästhetischen Selbstinszenierung der NS-Bewegung. Auch die Uniformierung als Symbol des Zusammenhalts des Kollektivs und der angestrebten Gleichheit in der „Frontkameradschaft“ ist so zu verstehen. Der hohe Symbolwert der Uniform lässt auch Otto eine teilweise innere Distanzierung erleben, wenn er sich in der „selbst gemachten“ Uniform „entstellt“ vorkommt.

Der Wunsch nach Gleichheit, Anpassung und Typisierung formt den Einzelnen und die Gruppe. So ist die symbolhafte Ordnung und gegenseitige Versicherung der Mitglieder der Gemeinschaft über das Symbol und ihre Teilhaftigkeit an der symbolischen Ordnung entscheidend, um eine Kollektividentität zu erreichen.

Gleichzeitig wird die Entwertung des humanistischen Gedankens – einer Gleichheit aller Menschen – vollzogen. Die Fixierung auf die Wertsetzungen der symbolischen Ordnung ermöglicht die Scheidung der an der symbolischen Ordnung Beteiligten und Unbeteiligten. Diese Trennung eröffnet den Durchsetzungskampf der eigenen Gemeinschaft gegenüber den Unbeteiligten oder den Mitgliedern anderer symbolischer Ordnungen.

Eine Erziehung, die sich aus dieser symbolischen Einordnung ergibt, muss also auf eine typische Anpassung des Einzelnen abzielen. Der Einzelne muss die symbolische Ordnung, auf die er geprägt wird, verinnerlichen. Diese spezifische Anpassung wird im Sinne der Formationserziehung durch die Gemeinschaft geleistet. Die Anpassung an das Kollektiv geht dabei mit der Anpassung an die symbolische Ordnung einher. So wird auch die Uniformierung aller Elemente des äußeren Erscheinungsbildes einer Gruppe und seiner Einzelmitglieder sichtbares Zeugnis der symbolischen Ordnung. Hierzu gehören vereinheitlichte Kleidung, Haarschnitte, einheitliche Grußformeln, Fahneneide etc. In diesem Sinne scheint es auch stimmig, wenn der Glaube an das Symbol über das Wissen und die Reflexion gestellt wird. Die Verehrung des Symbols und der dadurch ausgedrückten Ordnung ist entscheidend für die gemeinschaftsstiftende Kraft. In Frage stellen der symbolischen Ordnung bedeutet in diesem Sinne „Zersetzung“. Die Ausformung eines individuellen Daseins schwächt die Gemeinschaft und die Durchsetzungskraft dieser, da sie zu zerfallen droht, wenn die symbolische Ordnung als solche nicht unbezweifelbar erhalten bleibt. Die Weltanschauung, die durch das Symbol verkörpert wird, muss einheitlich sein. Die Sprache, die sich aus dieser Ordnung ergibt, ist formelhaft, bekenntnisartig, vereinfacht und vereinheitlicht (vgl. Gamm 1964, S. 29). Der freie Gedanke unterliegt dem Primat der Weltanschauung, die dogmatisch sein muss, um den Wert der symbolischen Ordnung als absolut zu setzen und aufrechtzuerhalten. Die Kraft des Kollektivs ist daher tatsächlich am größten, wenn dieses in einem einheitlichen Willen *gerichtet* ist, wenn das Kollektiv interessensgemäß *einheitlich gesteuert* ist und seine „gebaltete“ Kraft auf *ein Ziel* richtet, um nach Erreichen dieses Ziels ein neues mit vereinten Kräften anzugehen.

Problematisch entfaltet sich diese Steuerung jedoch nach der jeweiligen Qualität der Führung und der Ausrichtung der Kraft auf unterschiedliche Ziele. Diese Ausrichtung ist wiederum von Wertsetzungen abhängig. Die Kultivierung des Menschen wird als Verfallserscheinung bewertet, wenn hierbei die „Urvitalität“ (ebd., S. 17) verkümmert. Denn diese soll befreit werden und ein „naturalistisches Menschenbild“ (ebd., S. 17) wird bestimmend, das gegen Kulturwerte in Stellung gebracht wird (vgl. ebd., S. 17 f.).

Unter dieser Ausrichtung wird die Kraft des Kollektivs durch Befehl und Gehorsam zu beliebigen Zwecken einsetzbar. Die Abgabe der Eigenverantwortung und des eigenen Gewissens an die kollektive symbolische Ordnung und den absolut notwendigen Glauben an diese Ordnung und den Führer dieser Ordnung sowie des kollektiven Willens eröffnet den Zwiespalt zwischen dem Glauben an die Gemeinschaft und dem individuellen Gewissen. Keim schreibt über Baeumlers Erziehungsideal, das sich als *wirkendes Symbol* zeigen soll: „Gleich nach Kriegsbeginn forderte er in dem von ihm herausgegebenen Organ ‚Weltanschauung und Schule‘ den ‚totalen Krieg‘, womit nicht ‚irgendeine wilde Steigerung, eine Radikalisierung des Kampfes überhaupt‘, sondern eine Art ethischer Verpflichtung jedes einzelnen zum Einsatz aller Kräfte gemeint war. Sie ergab sich aus Baeumlers Anthropologie, der zufolge der Mensch nicht mehr – wie im zurückliegenden ‚liberalistischen‘ Zeitalter – in erster Linie Einzelmensch, sondern Gemeinschaftswesen sein sollte. ‚Gemeinschaft‘ müsse sich aber stets – nach dem Vorbild kriegerischer Stämme – gegen andere Gemeinschaften behaupten und durchsetzen. Diese Aufgabe sei in früheren Gesellschaften Staatsmännern, Kabinetten, Generälen und Soldaten überlassen worden. Erst die nazistische Gemeinschaft, die er als ‚totale Gemeinschaft‘ bezeichnete, habe eine solche Trennung zwischen Kämpfenden und Nicht-Kämpfenden durch den Gedanken des ‚totalen Krieges‘ überwunden und alle Gemeinschafts„glieder“ in den Krieg eingebunden, unabhängig davon, ob sie mit der Waffe kämpften oder andere kriegswichtige Dienste verrichteten. Damit schuf er eine – philosophisch verbrämte – Begründung für den totalen und flexiblen Kriegseinsatz.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 178 f.)

Somit lässt sich der Zusammenhang des Erziehungsdenkens Baeumlers erkennen: Einerseits dient das gemeinschaftsstiftende Symbol dazu, die eigene Gemeinschaft gegenüber anderen abzugrenzen. Aus dieser Abgrenzung entsteht Exklusivität. Um Teil dieser exklusiven Gemeinschaft zu werden, muss das Individuum zum Typus werden, der die Bedingungen der Gemeinschaft in sich verkörpert. Die Verkörperung der Gemeinschaft macht den Typus wiederum zum Erkennungszeichen, zum Symbol der Gemeinschaft selbst. Der Einzelne wird durch die funktionale Erziehung *als Typus der Repräsentant seiner Gemeinschaft*. Somit wird es möglich, diese um das Symbol gescharte Gemeinschaft in den „totalen Krieg“ der Gemeinschaften untereinander eintreten zu lassen. Der Krieg erfordert, um die eigene Exklusivität zu schützen, die größtmögliche Kraftanstrengung zur Durchsetzung gegenüber den anderen Gemeinschaften. Ein dauernder sozialdarwinistisch zu verstehender Durchsetzungskampf ist die Folge der symbolisch abgegrenzten Exklusivität der Gemeinschaften. Die Symbole der NS-Gemeinschaft werden durch die Ideologie der Nationalsozialisten definiert und damit rassistisch geordnet. Die Gemeinschaft ist also maßgeblich durch eine rassische Zugehörigkeit definiert. Die individuellen Vermessungen und rassistischen Einteilungen des Einzelnen, ebenso wie dessen Ariernachweis, können als Bestätigung der symbolischen Ordnung der Gemeinschaft verstanden werden.

Die Erziehung ist als *Formationserziehung* entworfen, die den Einzelnen durch die *Gruppenidentität* prägt. Gamm schreibt: „Der Nationalsozialismus machte die Lebenshilfe zum harten Prägestempel. Wer die gewünschten Züge nicht annehmen wollte, für den blieb in der ‚Volksgemeinschaft‘ kein Platz.“ (Gamm 1964, S. 14)

Der Typus als Erziehungsziel der Gemeinschaft folgt somit der Forderung nach Verwirklichung von ideologischer Politik, die als Durchsetzungskampf von Rassen interpretiert wird. Ziel der Erziehung ist die *Zucht* (vgl. ebd., S. 16) mit Ausrichtung auf „die ‚Aufartung‘ oder ‚Aufnordnung‘“ (ebd., S. 16) des Rasseerbgutes. Hiermit ist auch stets eine antiintellektualistische Haltung verbunden. Denn die Volksgemeinschaft sieht den „Gebildeten“ als zersetzend an: „Von der Gemeinschaft her wurde eine intellektuell arme Erziehung gefordert, weil der ‚Intellektuelle‘ als gemeinschaftsfremd, wenn nicht gar als gemeinschaftsfeindlich galt.“ (ebd., S. 20)

In Bezug auf Baeumlers Erziehung des Typus in der Formationserziehung schreibt Giesecke: „‚Typus‘ ist hier wie bei Kriek gemeint als kollektive Haltung, Gesinnung und Einstellung in einer bestimmten sozialen Gruppe, also im Gegensatz zur bloßen Individualität“ (Giesecke 1999, S. 90). Die soldatische Haltung soll sich auch im Zivilleben zeigen, in der sich der Mensch in seinem Bezug auf die „Gemeinschaft“ im „totalen Krieg“ gegen die anderen Gemeinschaften definiert. Die „Philosophie“ der exklusiven Auslese der Gemeinschaft zur Höherentwicklung der Durchsetzungsfähigkeit der Gemeinschaft führt gemäß den sozialdarwinistischen Ideen des Überlebens des Bestangepassten (vgl. Gamm 1964, S. 11) zu einer Philosophie der Ausmerzung des Schwachen und Unangepassten. Die Erziehung zum Typus des Soldaten entspricht hierbei der Ausrichtung des Einzelnen auf etwas „außer“ ihm Liegendes: das Symbol. Die Ästhetisierung der symbolischen Ordnung, zum Beispiel bei Massenaufmärschen an den Reichsparteitagen, verdeutlicht die Notwendigkeit der Bestätigung der symbolischen Ordnung, als *anschaulicher* Ordnung.

Die Formationserziehung ist in diesem Sinne die durch die Kontrolle des Kollektivs bestimmte Anpassung des Individuums an die symbolische Ordnung in allen ihren bekenntnishaften und symbolischen Verhaltensweisen.

Der Wille des Kollektivs, der sich im Führerwillen repräsentiert finden soll, bestimmt die Aufhebung des eigenen Gewissens zum Zwecke der absoluten Gefolgschaftstreue gegenüber dem Befehl des Führers. Diese Aufhebung der Eigenverantwortung ist also zentraler Bestandteil der Formationserziehung. Eine rationale Begründung des eigenen Handlungsentwurfs weicht einer Legitimation des Handelns durch den Verweis auf die Befehlshierarchie.

Hitlers Ablehnung des Humanismus und des neuhumanistischen Gymnasiums entspricht der Abkehr vom Humanismus und Neuhumanismus durch Baeumler. Die Wandlungen im Schulsystem der Höheren Schulen entsprechen der Wandlung des Erziehungsverständnisses zu einer verstärkten Abwendung von der schulischen Erziehung zur Formationserziehung von Jungvolk und Hitler-Jugend. Die Außenseiterrolle von Hänschen Kurzmann in seiner Schuluniform entspricht somit dem Einfluss der Uniformierung durch das Jungvolk, wodurch das neue Kräfteverhältnis zwischen der Formationserziehung der Hitler-Jugend und der schulischen Bildung und seiner „Uniformierung“ gespiegelt wird, wie es sich im Jahr 1937 für Otto darstellt. Zwei Gemeinschaften und ihre symbolischen Ordnungen stehen sich gegenüber. Ein neues Kräfteverhältnis der Erziehungsinstitutionen entsteht.

Im Weiteren wird anhand von Ottos Erinnerungen an die Erfahrungen in der Hitler-Jugend, die Jungvolk und Flakhelferdienst umfasst, gezeigt werden, wie der „Prägestempel“ der Formationserziehung am Individuum wirksam werden.

2.3.2.7.3 Ottos Erfahrungen mit der Umsetzung der NS-Erziehung als Formationserziehung

Anhand von verschiedenen Zitaten soll das bisher über die NS-Formationserziehung der Hitler-Jugend Gesagte mit der Erinnerung Ottos abgeglichen und veranschaulicht werden. Hierbei werden ergänzende Kommentare aus der Fachliteratur angefügt, um die prägenden Eindrücke Ottos weiter zu kontextualisieren. Otto schreibt: „Jugend muss von Jugend geführt werden‘ (Adolf Hitler). Wir haben uns widerspruchslos führen lassen. Wir haben andere diffamiert, die sich dem ‚Dienst‘ entzogen, wir sind auf die Höhe marschiert und haben in Sprechchören so lange gebrüllt ‚Hotte, komm zum Dienst‘, bis ‚Hotte‘ in der Haustür erschien, blaß, aber uniformiert. Wir haben keine Schwierigkeiten gemacht. Wir waren so normal. Wir haben die eigenen ‚Kameraden‘ mit ‚Schinkenklopfen‘ bestraft, wenn sie abwichen, zu spät kamen, sogenannte Pflichten nicht erfüllten.“ (Otto 1988, S. 120 f.)

In diesem Zitat Ottos wird die typenbildende Kraft des Kollektivs veranschaulicht: Die „typisierende“ Gemeinschaft, die den Einzelnen zur Anpassung drängt, übernimmt disziplinierende und strafende Funktionen gegenüber Abweichungen. Die symbolische Ordnung und diejenigen, die sich in diese fügen, können nicht darauf verzichten, die Abweichungen von der symbolischen Ordnung zu ahnden. Ansonsten verliert die gemeinschaftlich getroffene Einigung auf den Dienst am Symbol und die uniformierte Ordnung der Symbole an gemeinschaftsbildender Kraft. Die „Formation“ muss sich regelmäßig formieren und gegenseitig bestärken, um ihre anschauliche Präsenz im Straßenbild und im inneren Bild der Ordnung der alltäglichen Abläufe aufrechtzuerhalten. Nicht zu argumentieren, sondern durch kollektiven Druck und Strafe zur Ordnung aufzurufen, entspricht der Formelhaftigkeit des Bekenntniszwanges der typisierenden Ordnung.

Die typisierende Gemeinschaft kann keine Schwäche dulden, da diese sich im ständigen Kampf mit anderen symbolischen Gemeinschaften begreift. Der äußere Feind ist ein elementares und zugleich integrierendes Element, das die Exklusivität der eigenen Gemeinschaft *gegen* die Abweichung definiert. Jeder muss mitmachen und gleich sein. Individuelle Vorlieben müssen aufgegeben werden, um den „Gleichschritt“ der Dienstleistung einzuhalten. Die erwartete Anpassungsleistung des Einzelnen wird kombiniert mit dem Prinzip des Rechts des Stärkeren. Das Kollektiv erhält seine Stärke gegenüber dem Einzelnen aufrecht, indem es diesen dazu zwingt, Teil der Formation zu werden und zu bleiben und die symbolische Ordnung durch Disziplinierung aufrechtzuerhalten. Als Teil des Kollektivs erhält der Einzelne wiederum den Schutz der Gemeinschaft, soweit er sich dazu bereit erklärt, die Ordnung zu akzeptieren und mitzutragen. Teilhabe an der Macht und Unterordnung unter diese sind bedingungslos aufeinander bezogen. Die selbstgeführte jugendliche Gemeinschaft wahrt ihre Exklusivität in der Durchsetzung seiner Rituale und gemeinschaftsstiftenden Dienstpflichten gegenüber jedem Mitglied. Die Uniformierung gliedert den Einzelnen symbolisch in die „Gleichheit“ der Gemeinschaft ein. Diese Ordnungsprinzipien auf Basis der Erfüllung von Sekundärtugenden werden durch die pädagogischen Leitsprüche der Mutter Charlotte bestätigt. Ihr Erziehungsverständnis ergänzt somit „harmonisch“ die auf Anpassungsverhalten ausgerichtete Erfahrung der Brüder Otto im Kollektiv. „Was alle machen, muß man aushalten“ (Otto 1987, S. 22). Otto schreibt im inhaltlichen Kommentar zu Hitlers Reichenberger Rede:

„Die brutalen Absichten des Erziehungsprogramms wurden durch die Wirklichkeit noch übertroffen. In einer geradezu dramatischen Komprimierung, wie im unentrinnbaren Zeitraffer rückte der von Hitler beschriebene ‚Phasenplan‘ zeitlich zusammen, verschärften sich die Unterdrückungsmechanismen schnell und systematisch. In zwei Formen wurde das Andere, das, was eben alles andere als ‚normal‘ ist, wurden die Abhängigkeit, die Unterwerfung, die

Etablierung einer ‚Sonderwelt‘ neben Schule und Elternhaus im Krieg vorzeitig Alltag: in der ‚Kinderlandverschickung‘ und für die ‚Luftwaffenhelfer‘. Nimmt man beides zusammen, wurden damit 6 bis 8 Jahrgänge ‚erfaßt‘. Auch diese beiden Aktionen sind im Sinne einer linearen Steigerung miteinander verbunden: in der Kinderlandverschickung wurden die Kinder in ‚Lagern‘ zusammengefaßt, die von einem amtierenden Lehrer als Schulleiter und einem von der Hitler-Jugend eingesetzten ‚Lagermannschaftsführer‘ geleitet wurden. Für die Luftwaffenhelfer galt: Schüler leben in Flakstellungen unter dem Kommando von Soldaten und Offizieren, insbesondere der unteren Chargen, die hier eine zusätzliche Chance der Machtentfaltung hatten. Die Schule war günstigenfalls störend oder geduldet. Das Elternhaus war in beiden Konzepten ausgeschaltet. Die Nazis hätten, was durch die Verhältnisse legitimiert wurde, nicht kunstvoller erfinden können. Anders formuliert: eine verbrecherische Macht- und daraus folgende Kriegspolitik produzierte wie von selbst zusätzliche Möglichkeiten systemstabilisierender politischer Erziehung.“ (Otto 1988, S. 125)

Die im Sinne Baeumlers auf „totalen Krieg“ ausgerichtete Volksgemeinschaft wird durch die Umsetzung des Kampfes der Gemeinschaften zum tatsächlichen *Krieg* der Nationen und Volks- und Glaubensgemeinschaften. Ottos Erlebnis der „gerafften“ Erziehung zeigt den Zusammenhang zwischen Krieg, Formationserziehung und Loslösung aus dem „zivilen“ Umfeld von Schule und Familie. Die exklusive Kampfgemeinschaft wird abseits des Zivillebens im Lagerleben geprobt, in dem Sonderbedingungen hergestellt werden können, die eine erzieherisch ausgerichtete Parallelwelt ermöglicht.

Im Lagerleben als auch in den Dienstpflichtveranstaltungen wird der Einzelne einem sportlich-militärischen Drill unterworfen, der auf den Reichsarbeits- und Wehrdienst vorbereiten soll. Otto schreibt über den Dienst im Deutschen Jungvolk: „Fortan hatten wir am Mittwoch und Sonnabendnachmittag, zum Teil bis in den frühen Abend hinein, ‚Dienst‘. Dienst fand in Form von Heimabenden, Exerzieren, umständlich, aber aufschlussreich ‚Ordnungsübungen‘ genannt, Singen, Sport und Aufmärschen im Stadtviertel statt. Das Exerzieren war eine vormilitärische Grundschulung: ‚Stillgestanden‘, ‚Rechts- und Linksum‘, ‚Richt‘ euch‘, Meldung machen. In bester Kasernenhoftradition wurden Zehnjährige von Zwölf- bis Vierzehnjährigen ‚geschliffen‘: ‚Hinlegen‘, ‚Robben‘, ‚An die Mauer, marsch, marsch‘. Die Erniedrigungsrituale des Militärs waren überraschend alltäglich. Seinen Namen aus 50 m Entfernung für alle verständlich brüllen, das sogenannte ‚pumpen‘, also Liegestütze, Kniebeugen – phasenweise.“ (ebd., S. 120)

Die körperliche Schulung, der vormilitärische Drill und das im Gesamten der Erziehung vorherrschende Primat der körperlichen Ertüchtigung vor der charakterlichen und geistigen und wissenschaftlichen Schulung führen dazu, dass jeder Einzelne als Typus sowohl physisch und psychisch vom „Formationsgeist“ durchdrungen und „geschliffen“ wird. Er wird zum *Abbild* dieser Ordnung. Gamms Metapher des pädagogischen Bildhauers wird hierbei ersichtlich. Der Formationsgeist, der sich im Körper und im Leiblichkeitsempfinden einformt, der durch den Drill „geschult“ ist, fügt das Kollektiv in ein Bild des „gestählten“ Typus als Vorbereitung auf den soldatischen Wehrdienst. Die vormilitärische Ausbildung in der Formationserziehung erfordert gemäß dem Rollenverständnis Hitlers die Separierung der Geschlechter. Die Definition der Geschlechterrollen lässt wiederum eine symbolische Bedeutungszuschreibung zu. Aus dieser Bedeutungszuschreibung bildet sich das Zusammengehörigkeitsgefühl der „Männerbünde“ und „Kameradschaften“. Hier soll eine typische Bestimmung des Einzelnen durch sein Geschlecht und die Abgrenzung vom anderen Geschlecht erzeugt werden. Otto beschreibt die typisierende vormilitärische Erziehung der „deutschen Jungen“ in der Praxis der Formationserziehung: „Dieses Andere wurde wohl auch deswegen zum Normalen, weil es – einerseits – einer hinreichend großen Gruppe der Väter- und Großvätergeneration als Disziplinierungsritual am eigenen Leibe vom Militärdienst vertraut war. ‚Früh übt sich ...‘. ‚Was Hänschen nicht lernt,

lernt Hans nimmermehr‘. Oder im Jargon der Zeit: Was mich nicht umbringt, macht mich stark! Andererseits war vieles mit jener mir bis heute äußerst verdächtigen Pfadfindergefühllichkeit verknüpft. Die Zustimmung, mindestens das Aushalten fielen nicht schwer. Sich zusammen anstrengen und hart werden. Eine Stimme der Frau gab es zu dieser Männererfahrung nicht. Es gehörte dazu, daß es sie nicht geben konnte.“ (ebd., S. 123)

Die Formationserziehung verwirklicht sich, ebenso wie die schulische Erziehung Ottos auf der Langemarck-Oberschule für Jungen, in einer klaren Trennung von männlichen und weiblichen Erziehungssphären. Der Mann soll sich am Bild des Soldaten und Helden ausrichten, die Frau am Bild der Mutter (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.2 und Gamm 1964, S. 38 ff.). Gamm weist darauf hin, dass die Trennung der Geschlechter in der NS-Formationserziehung eine Abkehr von bereits bestehenden Formen der „Koedukation“ (ebd., S. 40) bedeutet. Diese wird bereits im Zuge der erneuernden Ideen der „Reformpädagogik“ teilweise erlangt und „als ein bedeutsames pädagogisches Moment“ erkannt und dann in der Zeit des Nationalsozialismus wieder abgeschafft (ebd., S. 40). Die von Otto beschriebene Abwesenheit einer weiblichen „Stimme“ zum Erleben im „Männerbund“ wird von Gamm weiterhin als ein „entsittlichendes“ Modell beschrieben: „Das Fernhalten des andern Geschlechts in der Mühe des Alltags führt meist zu seiner Idealisierung und einer damit zusammenhängenden Erotisierung, wodurch die Parteiverbände gekennzeichnet waren: Einerseits blühte dort die Homosexualität, vor allem in der nach Männerbundstil lebenden HJ und SA (was unter anderem Vorwand für die Ermordung Stabschef Röhms am 30.6.1934 war), und andererseits herrschte ein obszöner Ton in den ‚Gliederungen‘ – selbst denen für Mädchen und Frauen – weil das andere Geschlecht nicht sittigend wirkte.“ (ebd., S. 40)

Otto spricht in obigem Zitat die „Pfadfindergefühllichkeit“ an, die der männerbündischen Kollektiverfahrung der Formationserziehung einen „romantisch verklärt[en] und symbolisch verkleidet[en]“ (ebd., S. 18) Charakter mit Bezug zur Jugendbewegung verleiht. Die Übernahme von gestalterischen Elementen der Jugendbewegung wird hierbei erkennbar. Vor allem „phänotypische“ Merkmale werden hierbei *formal* übernommen. Gleichzeitig werden wesentliche Werte und Ideen aufgegeben und durch nationalsozialistische Überzeugungen ersetzt. Reichsjugendführer von Schirach schreibt demgemäß: „Von der Jugendbewegung von einst übernahm die HJ. die eine oder andere F o r m , aus der Front des Weltkrieges gewann sie durch Adolf Hitler ihren I n h a l t.“ (von Schirach 1934, S. 15; Herv. i .O.)

An Ottos Misstrauen gegenüber der Pfadfindergefühllichkeit kann man erkennen, wie die Verbindung von gewachsenen Ideen aus der Jugendbewegung, die eine hohe Anziehungskraft für Jugendliche besitzen, mit militärischen Erziehungszielen, die Otto später ablehnt, ein notwendigerweise zwiespältiges Verhältnis zur eigenen Erinnerung erwirkt. Diese Verbindung ist entscheidend für die Wirkung der NS-Formationserziehung: Das Autonomiedenken der Jugendbewegung, das sich in den überwiegend bürgerlichen Bünden bildet, hat aus seiner Ursprungsidee heraus eine ‚Subkultur‘, eine Jugendkultur entworfen, die mit äußerlichen Ähnlichkeiten, aber inhaltlich teilweise konträren Grundüberzeugungen zur HJ auf „Wanderschaft“ geht (vgl. Eppler 2012, S. 562). Keim schreibt in diesem Sinne zur selektiven Übernahme von Elementen der Jugendbewegung in der Formationserziehung der Hitler-Jugend: „Bevorzugter Ort der Formationserziehung war das *Lager*. Es nahm sowohl Elemente des Militärs als auch der deutschen Jugendbewegung auf und formte sie in nazistischem Sinne um. Aus der Jugendbewegung stammte der Gedanke eines selbstbestimmten jugendlichen Gemeinschaftslebens, die Wahl stadtferner Lagerorte, nach Möglichkeit in der freien Natur, einheitliche Lagerkleidung, Ersetzung des distanzierten und distanzierenden ‚Sie‘ durch das kameradschaftliche ‚Du‘ oder gemeinsames Hissen und Einholen der Lagerfahne, Tagesspruch,

Sport, Geländeübungen, Feierstunde und gemeinsames Singen – Elemente, die durch den militärischen Zuschnitt jedoch ihren ursprünglichen Sinn verloren.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 57; Herv. i. O.)

Die Jugend, die sich selbst führen soll, wie es Hitler fordert, soll dies nur im ideologisch „uniformierten“ Sinne tun. Die von Keim beschriebene Uniformierung und damit einhergehende Entindividualisierung der Jungen wird in der klaren Ordnung der Tagesabläufe gespiegelt. Die symbolische Ordnung der rituell zu wiederholenden Handlungen bestimmt den gesamten Tagesverlauf. Die rhythmische Wiederholung des Alltagsgeschehens in seinen wohlgeordneten Bahnen schafft das Gefühl einer vertrauten Umgebung. Diese strenge Ordnung der Abläufe gibt Sicherheit und ermöglicht Kontrolle gegenüber abweichendem Verhalten. Die Vorsicht Ottos gegenüber der Pfadfindergefährlichkeit bezieht sich auf die Ersetzung der ideologischen Inhalte, die in einer ästhetisch verführerischen Form der Gemeinschaftsveranstaltungen der Formationserziehung auftreten. Zur Kontrolle der Aufrechterhaltung der symbolischen Ordnung im Alltag (z. B. das morgendliche Fahne-Hissen) gibt es den sogenannten „Streifendienst“ (Rüdiger 1983/1998, S. 63) der Hitler-Jugend und eine „HJ-Gerichtsbarkeit“ (ebd., S. 57), die das kollektive „Schinkenklopfen“ der Jungen ersetzen soll und das Recht auf Bestrafung institutionalisiert. Hierdurch wird der kollektive Anpassungsdruck sanktioniert.

Die von der *Jugendbewegung* ausgehende „Schulreform“ (Krieck 1933, S. 49) beinhaltet Impulse, die nach der Beschreibung Kriecks „nur zu negativen Dingen wie Auflockerung“ (ebd., S. 49) und Stärkung des „Subjektivismus“ (ebd., S. 50) dienen.

Das von Krieck sogenannte „Problem der Jugendlichkeit“ (ebd., S. 50) soll durch die Gleichschaltung behoben werden. Es wird erkennbar, dass das eigentlich Romantische an der Jugendbewegung und die Stärkung des jugendlichen Individuums von Krieck gerade abgelehnt werden. Somit wird ersichtlich, wie die von Otto beschriebene „Pfadfindergefährlichkeit“ als eine ästhetische Begleiterscheinung einer typisierenden vormilitärischen Ausbildung dient, deren Konsequenzen Otto lebenslang prägen werden. Er schreibt über seine Erfahrungen mit der Formationserziehung: „Wenn ich mich erinnere, an diese Erziehung, so ist sie unterschiedlich besetzt – anziehend und abstoßend zugleich, emotional und ästhetisch vermittelt, individuell und kollektiv; und sie wird in der Erinnerung widersprüchlich interpretiert, als Abenteuer, als Unterwerfung, als Gemeinschaftserlebnis. Für viele sowohl Lust wie Qual, und – für die nur wenig älteren [sic!] nachfolgende Militärerfahrungen vorwegnehmend: Lust am Quälen. Alles scheint leicht rekonstruierbar und nachlesbar. Die Elemente von Unterwerfung, Disziplinierung und einer spezifischen Form von körperlicher Leistungsforderung stehen auf der einen Seite, die emotionale Ansprache und ästhetische Ausgestaltung in Form von gemeinsamem Gesang, Fahnenhissung, Nachtmärschen und Massenveranstaltungen auf der anderen. Die Grenze zum Kitschig-Sentimentalen wurde oft überschritten. Diese Mischfigur bleibt das Entscheidende, weil sie zu Identifikationen einlud, die gleichwohl immer wieder gefährdet werden konnten. Daraus entstand folgerichtig die programmatische Kontinuität der Beeinflussung.“ (Otto 1988, S. 124)

Die Isolation der Gemeinschaft im Lager bietet gute Bedingungen, um offene und verdeckte Formen der ideologischen Schulung und Erziehung zu leisten. Das gesungene Liedgut verdeutlicht auf exemplarische Weise die Möglichkeiten der indirekten, unterschweligen Beeinflussung im Sinne der auf dem Rhythmus basierenden „funktionalen Erziehung“ Kriecks. Keim schreibt zur Bedeutung des Liedgutes der Nationalsozialisten: „Schon mehrfach ist auf die Funktion gemeinsam gesungener *Lieder* als Träger nazistischer Ideologie hingewiesen worden. Gerade sie trugen erheblich zur indirekten wehrgeistigen Erziehung bei, denn in den Liedtexten dominierte die Zieldimension Krieg.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 129; Herv. i. O.)

In der „Parallelwelt“ der Isolation der Gemeinschaft im Lager der Formationserziehung, abseits der schulischen und familiären Erziehungsumgebung und Einflussmöglichkeiten, nutzen die ideologisch geschulten Jugendführer ästhetische Momente (Singen, Lagerfeueratmosphäre), um eine integrative Kraft auf die Jugendlichen auszuüben. Otto schreibt in diesem Sinne über die Bedeutung des Singens und Marschierens als rhythmisch wirksam werdende Momente der subtilen Beeinflussung: „Ich war unsportlich, kein guter Marschierer und genierte mich (weil falsch) zu singen. Und trotzdem, mit der Fahne voran, dahinter die Landsknechtsttrommeln, durch die Straße marschieren, marschieren (!), das gefiel mir. Nicht nur, weil die Passanten stehen blieben, es war vor allem das ‚Mitmarschieren‘. Die mitreißenden Liedertexte hatten mich, ohne daß ich sang, ergriffen, von ‚Vorwärts, vorwärts schmettern die hellen Fanfaren‘ bis zu ‚Heilig Vaterland ...‘. Es war anders als alles, unheimlich, aufregend und auch schön.“ (Otto 1988, S. 121)

Es wird erkennbar, wie Otto an dieser Stelle auf die Ambivalenzen der kontinuierlichen Erziehungseinwirkung der Formationserziehung hinweist. Er beschreibt sehr klar, wie das „Schöne“ die verlockende Seite der Erfassung des Einzelnen in der Bewegung ist. Kritisiert er an anderer Stelle die Härte des militärischen Drills, so verdeutlicht er an dieser Stelle die Bedeutung der ästhetischen Faszination des Gemeinschaftserlebnisses in der vormilitärischen Erfahrung der Formationserziehung. Dies wird bei den weiteren Ausführungen zu Ottos Handhabung der Theorie der ästhetischen Rationalität entscheidend werden (vgl. hierzu Kapitel 11.3.5).

In gemeinsamer körperlicher Anstrengung und beim gemeinsamen Gesang unterliegt Otto der Faszination der symbolisch vermittelten und „uniformierten“ Erlebniserziehung, der er als Jugendlicher noch begeistert zustimmt. Zur typisierenden Absicht hinter dem Ritus des Marschierens der Formationserziehung schreibt Keim in diesem Sinne passend: „Dem militärischen Drill entlehnt war das *Marschieren in der Kolonne*. Es diente neben der Steigerung körperlicher Leistungsfähigkeit und Ausdauer dem ‚Trittfassen und Tritthalten‘ und das bedeutete: der bedingungslosen Unterordnung unter den Führerbefehl sowie der starren Einordnung in das Kollektiv. Im Gleichschritt konnten (Schein-)Sicherheit und Überlegenheit erlebt werden, Gefühle die durch *Massenaufmärsche, -kundgebungen und -feiern* – mit sakralen Elementen, aber auch unter Rückgriff auf Traditionen der Arbeiterbewegung – verstärkt wurden. Sie führten zum – rauschhaften – Aufgehen in der ‚großen NS-Bewegung‘.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 56; Herv. i. O.)

Aus Ottos Schilderung des Erlebnisses des Marschierens wird ersichtlich, wie die Formationserziehung wirksam wird, indem sie auf die gleichsam „vollständige Erfassung“ aller Tätigkeitsvollzüge abzielt: Alle Sinne und alle Handlungsvollzüge des Körpers werden durch symbolische Handlungen bestimmt.

Die Landsknechtsttrommeln geben den Rhythmus der Schritte vor. Der Trommler treibt die Gruppe an. Die Schritte sind in ihrer Weise besonders bemessen und werden scheinbar automatisch vollzogen. Das Liedgut ist ein gesungenes Bekenntnis zur NS-Ideologie. Das gesungene Bekenntnis wird im Gemeinschaftsgefühl der Gruppe geteilt. Die Ohren hören, dass die anderen das gleiche Lied singen. Die Blicke der Zuschauer werden gesehen. Das Kollektiv ist in einem vollständig festgelegten Handlungsablauf physisch und psychisch „erfasst“.

Die Einordnung ins Kollektiv bildet den Zweck der gesamten Handlung, die durch das Kollektiv vorgeschrieben und vollzogen wird. Hierbei werden wiederum Schwächen, wie sie Otto wahrnimmt, das Unvermögen, den Typus des Hitler-Jungen in allen seinen in diesem Moment gestellten Herausforderungen zu erfüllen, zu Momenten des Selbstzweifels und des später

einsetzenden Zweifels an der Ordnung des Kollektivs. Die Identifikation mit dem symbolisch durchformierten Handlungsablauf des Kollektivs beim Marschieren in der Kolonne gelingt nicht in Gänze und erzeugt bei Otto unangenehme Distanzgefühle.

Die *Steigerung* des Marschierens in der Kameradschaft, die weitere Zuspitzung der Kollektiverfahrung im klar symbolisch geordneten Handlungsvollzug stellt der *Massenaufmarsch* der Hitler-Jugend dar, wie ihn Otto auch selbst erlebt: „Ich erinnere mich genau an die jährliche Massenkundgebung im Olympiastadion, ich glaube Hitlers Geburtstag war der Anlaß: 90000 Kinder und Jugendliche auf den Rängen der Arena und unten auf der Aschenbahn, unerreichbar und unberührbar, glitt der einzelne Mann, stehend im Auto und in der Entfernung klein, lautlos vorüber, während wir ‚Heil‘ schrien. Ich hatte das unheimliche Gefühl mitten in der Masse zu sein, hatte die Angst beim Einmarschieren gehabt, mein ‚Fähnlein‘, meinen ‚Zug‘ oder meine ‚Jungenschaft‘ zu verlieren. Und dann die Enttäuschung, daß die Gulaschkanonenverpflegung – Pichelsteiner Topf – nicht für alle reichte, die Sorge, ob ich nach Schluß der Veranstaltung in die S-Bahn hineinkommen würde.“ (Otto 1988, S. 122)

Das Erlebnis des Gemeinschaftsgefühls der Formationserziehung beim Marschieren in der Kolonne wird durch die große Menge der Kinder beim Aufmarsch noch weiter gesteigert. Denn die Menge ist ja keinesfalls ohne symbolische Ordnung. Sie wird die größtmögliche *Einheit* der Formationserziehung. In der gesamten Hierarchisierung der Abteilungen der Hitler-Jugend bildet sich die gemeinschaftliche Ordnung des Staates im Führer-Gefolgschaftsverhältnis ab. Der gesamte Ablauf der Veranstaltung unterliegt einer gewissen, genau geplanten Choreografie. Der Einzelne, der im rauschhaften Erlebnis Statist der Inszenierung der Herrschaft des Führers und dessen Bezug zum Volk wird, erfüllt seine Rolle gemäß der typisierenden Zuspitzung auf den Höhepunkt der gesamten Veranstaltung, das Auftreten Hitlers. Die Orientierung am „Fähnlein“, der Gruppe der Hitler-Jugend, die vier Jungzüge von je 40 „Pimpfen“ und damit circa 160 „Pimpfe“ umfasst, bildet den festen Ordnungsrahmen innerhalb der umfassenden Gemeinschaft der Hitlerjungen. Die Versammlung von neunzigtausend (vermeintlich) Gleichgesinnten im Olympiastadion weckt beim Einzelnen das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Staatsjugend. Die Integration in diese Organisation wird durch das Erlebnis der scheinbar unendlichen Masse inszeniert. Die Erfahrung des „Ganzen“ übersteigt die sinnlich mögliche Erfahrung der Einzelheiten des Gesamtgeschehens und stellt dennoch keine chaotische Situation dar, da die symbolische Ordnung wiederum die Rolle des Einzelnen genau bestimmt, bis zum bekenntnishaften Ruf des „Heils“ gegenüber Hitler. Alle Handlungen sind, soweit es geht, ritualisiert und typisiert. Die Jungen haben ihre Statistenrollen, Hitler hat seinen wiederum ebenfalls ritualisierten Auftritt. Die Rollen werden nicht ausgehandelt, sondern sind vorbestimmt. Eine eigentliche Begegnung findet nicht statt. Ein einstudierter Handlungsvollzug trifft auf den ritualisierten Gruß der Jugend an Hitler, dessen Geburtstag jedes Jahr selbst zur ritualisierten Feier wird. Die Verunsicherung des Einzelnen durch die Masse und die Unfassbarkeit des Ausmaßes der Veranstaltung tritt neben die Verhaltenssicherheit, die sich aus der Rollenerwartung ergibt. Die Uniformierung, die Ordnung der Symbole der Gemeinschaft der „Formation“ und das kollektive Ideal der Führerergebenheit führen zu einem Erlebnis von empfundener Einheit und Verbundenheit mit Führer und Reich als gefühlter Einheit eines organisierten Ganzen. Eine klar-autoritäre Ordnung mit totalitären Befehlsstrukturen sorgt innerhalb der Gemeinschaft für die Umsetzung der soziopolitischen Ziele mit dogmatisch-totalitärem Anspruch. Auch hier findet Formationserziehung statt: Formationserziehung in der Ausnahmesituation der Begegnung mit Führung und gefühlter Einheit der Gemeinschaft in größtmöglichem Rahmen.

Otto beschreibt an dieser Stelle ein Beispiel von integrativer Massenpsychologie, zu der auch die soziale Geste der „Gulaschkanonenverpflegung“ gehört. Hierbei wird der Enthusiasmus der Hitlerjungen erkennbar, wenn sie Hitler grüßen. Vor und nach diesem Erlebnis scheint die

Gemeinschaftserfahrung brüchig, während des Moments der „ikonischen“ Begegnung mit Hitler wirkt eine Empfindung der Verbundenheit der Masse mit dem Führer erlösend.

Der Germanist Ulrich Nill nimmt in seiner Schrift „Die ‚geniale Vereinfachung‘ Anti-Intellektualismus in Ideologie und Sprachgebrauch bei Joseph Goebbels“ Bezug zu den Darlegungen zur Massenpsychologie von Sigmund Freud: Hierbei wird das Phänomen der Bindung der Masse an den Führer als ein Zusammenwirken von zwei Faktoren beschrieben: „Es sind zwei psychische Mechanismen, die hierbei eine Rolle spielen: Identifizierung und Idealisierung. Das Verhältnis des Massenindividuum zum Führer ist von der Idealisierung bestimmt. Der einzelne erhebt den Führer zu seinem Ideal, das heißt, das Objekt des Führers ersetzt sein eigenes, nicht erreichtes Ich-Ideal. Das Massenindividuum gibt dabei sein eigenes Ich-Ideal, das z. B. die Aufgabe des Gewissens ausübt, auf [...].

Die zweite Beziehung, die in der Masse besteht, verbindet die Massenindividuen untereinander. Diese Beziehung unterscheidet sich grundlegend vom normalen affektiven Verhalten von fremden Menschen zueinander, das von (zumindest latenter) Aggressivität, Haßbereitschaft und Intoleranz geprägt ist. Diese Abneigung und Abstoßung gegen andere wird in der Masse durch eine libidinöse Beziehung der Massenindividuen untereinander ersetzt. Die Voraussetzung für diese Veränderung besteht darin, daß bei jedem Menschen, insbesondere bei dem, der sich benachteiligt fühlt, die Forderung nach sozialer Gleichheit aller besteht. [...]

In der Masse wird diese Gleichheitsforderung, ungeachtet aller bestehenden objektiven Ungleichheiten, dadurch erfüllt, daß alle Massenindividuen in ihrer Liebe zum Führer gleich sind, daß anstelle des individuellen Ichideals [sic!] das allen gemeinsame Massenideal, das der Führer verkörpert, getreten ist.“ (Nill 1991, S. 71 ff)

Der Zusammenhalt der kollektiven Identifizierung der Masse mit dem „Objekt“ des Führers wird auch von Otto beschrieben. Die Wünsche nach Gleichheit und Gleichwertigkeit jedes Einzelnen vor dem Idol werden durchbrochen, wenn die weiteren Symbole, wie das Versprechen der gemeinschaftlichen „Gulaschkanonenverpflegung“, sich für Otto nicht erfüllen. Der Moment, in dem die Gemeinschaft in der „Obhut“ des Führers, die durch die Speisung aller durch die Partei symbolisiert wird, nicht als *umfassend* erfahren wird, bedeutet einen Bruch der subjektiven Identifizierung mit allen anderen durch den Moment erlebter Ungleichheit. *Nach* der ikonischen Begegnung mit dem Führer herrschen wieder Unterschiede: Das Gleichheitsversprechen, das die Massenveranstaltung des nationalen *Sozialismus* verspricht, löst sich in der Angst um die Vereinzelung auf dem Heimweg in der S-Bahn auf.

Wenn Otto über die Nachwirkungen der Kollektiverfahrungen der NS-Formationserziehung schreibt, kommen die problematischen, aggressiven, beängstigenden und tendenziell totalitären Bemächtigungsansprüche der Masse ebenfalls zum Ausdruck, die durch die kollektive Gleichheitserfahrung im Massenaufmarsch momentan aufgehoben werden. Hierbei zeigt sich seine Angst vor der institutionalisierten Macht des strafenden Kollektivs und seiner Vertreter: „Ich fürchte insbesondere einen Mechanismus, in dem gleichermaßen die, die die Lust treibt, wie die, die nie Macht haben, Macht ausüben können. Die arroganten Schwachen, die Brutalen, die schlecht Bezahlten, die Benachteiligten, die ungerecht Behandelten, die ihre Chance beim Kommiß auf Zeit bekommen hatten. Ich kann mir kaum vorstellen, daß es heute anders ist. Ich fürchte eine Form von Macht, die – mit Worten von heute – nicht diskursfähig ist. Ich habe Angst vor Gewalt und Gewalttätigkeit.“ (Otto 1988, S. 129)

Die gebliebene Angst Ottos ist auch die Angst vor der neuerlichen Erfahrung einer Bemächtigung des Individuums durch das kollektiv beschworene Massen-Ich in symbolischer Ordnung, das die Hemmungen gegenüber „tiefen Quäl- und Racheinstinkten“ (Gamm 1964, S. 14) aufgibt und die auf die eigene Massenhaftigkeit projizierte Stärke auslebt. Die ambivalenten Gefühlslagen von selbstentfremdender Zweideutigkeit erinnert auch Otto

selbst: „Bei etwas dabeizusein, mit vielen anderen zusammen etwas tun, was man selbst nie tun würde und auch nicht gern mittut, lässt trotzdem das Gefühl einer merkwürdigen und nicht nur unangenehmen Spannung aufkommen.“ (Otto 1987, S. 22)

Hierbei kann die Frage gestellt werden, inwieweit ein Massenaufmarsch als ein Erlebnis der oben beschriebenen Massenpsychologie, wie sie in der Formationserziehung und in den Großkundgebungen gezielt eingesetzt werden, überhaupt spezifisch „faschistisch“ ist. Ein Pop-Konzert, ein Besuch im Fußballstadion oder ein Trachtenumzug am Oktoberfest bedienen zumindest *vergleichbare* Erfahrungsmomente des Einzelnen, wenn hierbei die kollektiven und ritualisierten Handlungsvollzüge auch nicht mit militärischer Strenge anerzogen und verordnet werden. Bei diesen Veranstaltungen mag es auch zu einer kollektiven Identifizierung mit Idolen kommen.

Dies macht solche Kollektiverfahrungen aber nicht notwendigerweise faschistisch. Ganz im Sinne Baeumlers bleibt das Symbol durch die Ideologie der Gemeinschaft definiert. Es ist vielmehr die spezifisch nationalsozialistische Ideologie, die die NS-Symbole als Symbole einer exklusiven rassistischen und sozialdarwinistischen Gemeinschaft prägt.

Dennoch sollen die beschriebenen Momente der Massen- und Kollektiverfahrung als Momente einer möglichen politischen Beeinflussung bewusst gemacht werden, die *auch* von den Nationalsozialisten und ihrer Ideologie genutzt werden, um massenintegrative Wirkungen zu erzeugen.³⁰

Das Erlebnis der Formationserziehung ist eine für Otto prägende Erfahrung, die den Einzelnen seiner gewohnten häuslichen und familiären Umgebung entzieht und außerhalb dieser, sozial „ungeschützt“ und geschlechtlich getrennt, mit militärischem Drill auf die ideologischen Symbole der Gemeinschaft eingeschworen wird. Hierzu gehören die „Belohnungsmomente“ der „Pfadfindergefühligkeit“, die den Einzelnen ästhetisch „entschädigen“. Diese ästhetischen Momente ideologischer Verführung wird Otto gegenüber dem Empfinden der „Schönheit“ zeitlebens skeptisch bleiben lassen.³¹

Es bleibt an dieser Stelle die Frage zu stellen, inwiefern Ottos Anpassungsverhalten auf der einen Seite gerade auch von der mütterlichen Erziehung bestätigt und gefordert wird und andererseits, inwiefern Otto sich anpasst, weil er, wie an verschiedenen Stellen beschrieben, vor allem körperlich den Anforderungen der Hitler-Jugend nicht voll entsprechen kann. Hierdurch wird er möglicherweise umso mehr genötigt, sich anzupassen, da er ohnehin den erwünschten Typus nicht vorbildlich verkörpern kann. Otto schreibt: „Wir waren dabei und waren damit einverstanden, so zu sein wie alle – und dann war da dieses andere Gefühl, anders sein zu wollen. Aber ich wollte um keinen Preis entdeckt werden. Das hätte Nachteile gebracht.“ (Otto 1988, S. 121)

Aus dem Zitat spricht der angstbedingte Zwang zur Anpassung an den Typus. Der Wunsch, anders sein zu wollen als es der Typus zum Ideal erhebt, ist ein Wunsch, der gerade aus dem ständigen Anpassungsdruck der typisierenden Erziehung erwächst. Die Defizite der körperlichen Leistungsfähigkeit, die durch den Typus als solche ausgezeichnet werden, und der Wunsch nach einer existentiellen individuellen Andersartigkeit stehen im Zusammenhang. Die Angst vor Benachteiligung unterdrückt und nährt den Wunsch.

³⁰ In einem Textbeispiel äußert sich Otto später zur ästhetischen Inszenierung der Olympiade 1936. Diese wird Thema für fächerübergreifenden Projektunterricht. Anhand dieses Beispiels legt Otto seine Vorstellungen von emanzipierender ästhetischer Erziehung dar (vgl. hierzu Kapitel 9.4). Hierbei wird in seinem pädagogischen und didaktischen Denken thematisch, was an dieser Stelle als persönliche Erfahrung Ottos in seiner Kindheit und Jugend dargestellt wurde.

³¹ Dies wird im Weiteren noch ersichtlich werden, wenn Ottos spezifische Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität vorgestellt wird.

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

Der Krieg stellt in vielerlei Hinsicht das Telos der NS-Formationserziehung dar. Denn die Ausnahmesituation bietet wiederum die besondere Möglichkeit einer totalen Erfassung des Individuums im Staatsdienst. Scholtz schreibt in diesem Sinne über Hitlers Erziehungspolitik: „Eine totalitäre Erziehungspolitik anzusteuern, hat er erst gewagt, als nach dem Frankreichfeldzug eine langandauernde Kriegssituation und damit die Aufrechterhaltung des Ausnahmezustandes abzusehen war.“ (Scholtz 2009, S. 19)

Das Schulsystem wird, neben den ohnehin bestehenden „Spannungen“ zwischen den schulischen und den außerschulischen parteiorganisierten Erziehungsinstitutionen (HJ, BDM) durch den Flakhelfereinsatz noch weiter in seiner Erziehungsfunktion beschränkt. Die Kriegssituation ist eine für formalen Unterricht nur schwer zu kultivierende Herausforderung. Die Lehrveranstaltungen werden zunächst noch in der Schule oder in Ersatzgebäuden abgehalten, wozu die Luftwaffenhelfer extra anfahren müssen. Später wird der Unterricht in die Flakbatterien verlegt, sodass die Jugendlichen von den Lehrern vor Ort besucht werden müssen. Auch die Brüder Otto erfahren durch den Flakhelfereinsatz einen immer weiter eingeschränkten Unterricht. So schreibt Otto: „Unterricht gab es von nun an nur noch in den Fächern Deutsch, Erdkunde, Chemie, Physik, Mathematik und Latein, und nicht wenig davon fiel aus. Die Schulzeugnisse wurden vom Schulleiter und vom Batterieführer, einem Oberleutnant, unterschrieben; sie bezogen sich im allgemeinen Teil auf das ‚Verhalten im Unterricht‘ sowie auf das ‚Verhalten im Einsatz‘. ‚Seine militärische Haltung muss straffer werden‘, steht bei mir auf dem mit ‚Luftwaffenhelferzeugnis‘ überschriebenen Formular vom 23.12.1943 in der Spalte: Militärische Beurteilung.“ (ebd., S. 126)

Hierzu muss angemerkt werden, dass diese „Militärische Beurteilung“ bei Otto nicht einheitlich defizitär ausfällt. Im Luftwaffenhelferzeugnis für das dritte Schuljahrdrittel im Schuljahr 1943/1944 beispielsweise wird die „Militärische Beurteilung“ mit „gut“ bewertet (vgl. Abb. 95). Otto versteht es somit, seine Leistung im Vergleich zu der von ihm beschriebenen Bewertung vom Dezember 1943 zu steigern.

Wie in den Zitaten erkennbar wird, ist der Krieg selbst der Zustand, der die Ideen der nationalsozialistischen Formationserziehung erst in Gesamtheit verwirklicht.

Der stetige Konflikt, in dem die neue Form der Erziehung in der Hitler-Jugend als dritte Erziehungsinstitution neben Elternhaus und Schule mündet, erlangt im Ausnahmezustand die erkennbare Dominanz gegenüber der Schulbildung.

„Hitler-Jugend und Schule hatten bei grundsätzlich gleichem Erziehungsziel, nämlich der möglichst weitgehenden Nazifizierung und Formierung der nachwachsenden Generation, doch unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte wahrzunehmen. Die Schule *musste* [...] nach wie vor in erster Linie für geeignet qualifizierten Nachwuchs – zuerst für die Aufrüstung und Kriegsvorbereitung, ab 1939 für den Nachschub bei der Wehrmacht und für die Kriegswirtschaft – sorgen. Die HJ *konnte* sich demgegenüber im Wesentlichen uneingeschränkt auf Formationserziehung konzentrieren und ihre Organisationen in diesem Sinne ausbauen. Eigentlich hätten sich Schule und HJ somit idealtypisch ergänzen können, in Wirklichkeit gestaltete sich ihr Verhältnis jedoch eher konfliktträchtig, was auch für die Kriegsphase galt.“ (Keim 1997, Bd. 2., S. 145 f.; Herv. i. O.; vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.4)

Der Antiintellektualismus Hitlers und seiner Erziehungsideologie zeigt sich in seiner Konsequenz in einer starken Reduzierung einer schulischen Erziehung und Bildung. Die veränderte Situation der Notschulen in den Flakbatterien spiegelt das angemessene Bild der Kräfteverhältnisse der Institutionen untereinander. Keim schreibt in diesem Sinne über die Spannungen zwischen den Erziehungsinstitutionen aufgrund des Ausbaus der favorisierten Formationserziehung und die dennoch eintretende Einsicht in den Sinn von „formaler Schule“: „Letztlich stand hinter derartigen Spannungen und Konflikten die *Unvereinbarkeit des Erziehungskonzeptes von Schule und HJ*, also von ‚formaler Bildung‘ und ‚Formationserziehung‘ (vgl. Baeumler 1937, S. 85). In der Anfangsphase setzte das NS-Regime eindeutig auf den Vorrang der Formationserziehung und stärkte folglich die Stellung der HJ gegenüber der Schule. [...] Erst verstärkte Klagen von Wirtschaft und Wehrmacht über den allgemeinen Niveauverlust der Schulen sorgten im Zuge der unmittelbaren Kriegsvorbereitungen und während des Krieges für einen Einstellungswandel, der sich allerdings infolge zunehmender schulischer Kriegshilfsdienste kaum mehr auswirken konnte [...]“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 69; Herv. i. O.)

Giesecke schreibt für den Zeitpunkt der Von-Schirach-Rede „Einheit der Erziehung“ bezüglich der Konkurrenz der Erziehungsinstitutionen Hitler-Jugend und Schule: „Damals – 1938 – gab es mehr oder weniger deutliche Kritik an der HJ. Zunehmendes Desinteresse am ‚Dienst‘ und steigende Disziplinschwierigkeiten [...]. Gravierender aber war, daß ein erheblicher Lehrermangel eingetreten war, was umso schwerer wog, als die seit 1936 erfolgende Aufrüstung qualifizierte Facharbeiter erforderte, an denen es nun mangelte. Der HJ wurde vorgeworfen durch ihre schulefeindliche Haltung zu diesem Übel beigetragen zu haben. Der pädagogische Wind begann sich zu drehen, und die Erziehungsansprüche der HJ drohten zu einem Hemmnis zu werden. [...] Schirachs ‚musische Wende‘ kollidierte allmählich mit der von Wirtschaft und Partei geforderten technokratischen Wende.“ (Giesecke 1999, S. 197 f.)

Giesecke weist zudem aus, dass auch *Kriecks* Ansehen als NS-Pädagoge in dieser Phase sinkt, da sein Erziehungskonzept keine Antwort auf die stärker ökonomisch auszurichtende Neuorientierung der schulischen Erziehung und Bildung hat (vgl. ebd., S. 198). Und auch Alfred Baeumler muss, durch die ökonomischen und staatspolitischen Umstände gezwungen, pädagogisch umdenken.^{32 33}

Otto erlebte nach Ende des Krieges das Gefühl eines starken Nachholbedarfs hinsichtlich seiner durch die Kriegserlebnisse reduzierten Schulbildung. Gemäß der Aussage seines Bruders ist der Nachholbedarf mit dem Gefühl einer Art durch *Arbeit zu leistender Wiedergutmachung*

³² Keim schreibt: „Selbst der Nazi-Pädagoge *Alfred Baeumler* [...], der noch 1936 für den ‚Primat‘ der Formationserziehung eingetreten war (vgl. Baeumler 1937, S. 85), nahm seine in der Anfangsphase des Regimes betriebene Abwertung der Schule zurück, weil er jetzt deren Unverzichtbarkeit für die Bereitstellung sowohl hochqualifizierter Führungskräfte der Wehrmacht als auch von Technikern, Ökonomen und Verwaltungsfachleuten erkannt hatte. Deshalb sollten intellektuelle Anforderungen und Leistungen ihren vorherigen Stellenwert zurückerhalten. (vgl. Baeumler 1943, S. 114 ff. u. ö.; Nyssen 1979, S. 78 ff.; Lingelbach 1987, S. 195 ff.)

Appelle dieser Art konnten jedoch den weiteren Verfall von Schulbildung nicht verhindern, schon deshalb nicht, weil sich mit zunehmenden Luftangriffen auf deutsche Städte ab Frühjahr 1942 die schulischen Rahmenbedingungen ständig verschlechterten [...]“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 144; Herv. i. O.)

³³ Die „musische Wende“ der Erziehung durch von Schirach muss an dieser Stelle in Zusammenhang mit Ottos antagonistischer Positionierung gegenüber der musischen Erziehung gedacht werden. Ottos Ablehnung der musischen Erziehung kann vor dem Hintergrund der gescheiterten, antiintellektuellen „musischen Wende“ der Erziehung ausgewertet werden. Die Ablehnung der musischen Erziehung wird bei Otto selbst mit einem auf Rationalität und Vernunft ausgerichteten „realpolitischen“ Pragmatismus kontrastiert, der sich darum bemüht, ein gelingendes Bildungssystem für den demokratischen Staat zu stützen, in dem er sich nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs pädagogisch und politisch positionieren muss. Gerade der (geistige) Wiederaufbau und die Etablierung eines neuen marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystems fordern eine Hinwendung zu einem pragmatischen Denken, das sich keine mystifizierenden Anachronismen leisten will. Otto und Otto schreiben in „Auslegen“ über die musische Erziehung: „Diese stark emotional durchtränkte Position hatte besonders nach dem Ende des 2. Weltkrieges zum Vorrang einer sich unpolitisch wählenden Musischen Erziehung geführt und das Fach in eine Krise geführt: Dem nicht Unterrichtbaren, nicht Meßbaren, eher anlagemäßig Bedingten wurde in einer Schule, die – besonders in der Rekonstruktionsphase der Bundesrepublik – nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen an der ‚Optimierung‘ des Lernens interessiert war, vielleicht interessiert sein mußte, die Existenzberechtigung bestritten.“ (Otto & Otto 1987, S. 11)

verbunden. Das Empfinden, mehr arbeiten zu müssen, um additiv sowohl das versäumte reguläre Abitur, die vorenthaltene Allgemeinbildung durch den entkernten schulischen Unterricht, die nicht ausgeführte Promotion und auch Habilitation „nachzuholen“.³⁴

Gepaart mit diesem Nachholbedarf ist eine demokratische Theoriebildung, mit der er sich gegen Antiintellektualismus wendet. Somit kann man gemäß dieser Betrachtungsweise erkennen, wie Otto sich sowohl direkt als auch indirekt, sowohl formal als auch inhaltlich in seiner Werkbiografie an den Folgen seiner NS-Erziehung abgearbeitet hat, dessen Ergebnis unter anderem im „Notabitur“ Ausdruck findet (vgl. Abb. 96–99). Otto wird sich sein Leben lang gegen eine antiintellektuelle Verkürzung von schulischer Bildung aussprechen. Dies auch in Bezug auf den Kunstunterricht. Otto schreibt 1997 im Text „Andere Schule durch Projekte – Über die Chance und Schwierigkeiten einer wiederentdeckten Unterrichtsform“ folgende Zeilen über sein Verständnis von einer produktiven Lehr-Lernumgebung, die versucht Projektunterricht und traditionellen, lehrgangsorientierten Unterricht miteinander zu vermitteln: „Auch wer die Defizite einer primär lehrgangsorientierten Schule zugibt, wird über die Relation zwischen konventionellen Lehrgängen und innovativen Projekten nachdenken müssen. Produktiv kann die Diskussion werden, wenn über das Spannungs-, das komplementäre Verhältnis nachgedacht wird, in dem innerhalb der Institution unterschiedliche Erfahrungs-, Handlungs- und Vermittlungsmodalitäten inszeniert werden. Andernfalls gerät man in eine bereits ohnehin verstopfte Sackgasse: der pejorative Sprachgebrauch solcher Wendungen wie ‚Lernschule‘, ‚Verkopfung‘ oder ‚bloße Wissensvermittlung‘ legt die falsche Annahme nahe, in unseren Schulen werde zu viel *gelernt*, dem *Kopf* zu viel zugemutet, zu viel *Wissen* vermittelt. Mein Gott, nein: Nicht Lernen und Wissensvermittlung sind zu reduzieren, nicht der Kopf ist zu schonen. Es kommt auf bessere, vielfältigere Inszenierungen jeglichen Lernens an, auf motivierende Zumutungen für den Kopf, den Leib und die Sinne.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 149; Herv. i. O.)

Ottos will die Extreme der Vereinseitigung des menschlichen Wesens meiden: Weder soll der Mensch auf einen entsinnlichten Rationalismus verpflichtet werden noch auf einen reflexionsarmen Antiintellektualismus. Otto kritisiert die rationalistische Ausformung des Schulsystems im Sinne der Tradition Descartes' ebenso wie die antiintellektuellen Anteile im Erbe der NS-Erziehung. Die Pole werden durch den Begriff der ästhetischen Rationalität und das damit verbundene komplexe Vernunftverständnis vermittelt. Dies wird in der vorliegenden Arbeit weiter herausgearbeitet werden.

³⁴ Gert Otto erläutert 2002 zur lebenslang bleibenden Arbeitshaltung seines Bruders nach dessen Tod 1999: „Eine Aussage Gunters fällt mir ein, die ich aber nicht als Ausdruck von Rivalität begreifen kann. Als Ursel³⁴ ihm vor ein paar Jahren riet, sich mehr Ruhe und Pausen zu gönnen und dabei auf die Fülle seiner vorliegenden Publikationen hinwies, hat er geantwortet: Ich muss doch so viel schreiben, um das nachzuholen, was andere mit ihrer wissenschaftlichen Examensarbeit, ihrer Dissertation, ihrer Habilitationsschrift geleistet haben. Denn dies alles habe ich ja nicht zu bieten. Seine Ehrenpromotion durch die Marburger Universität war für ihn unter diesem Aspekt von ganz besonderer Bedeutung. Ich glaube nicht, dass dies eine Rivalität mit mir ausdrückt. Vermutlich geht es um etwas ganz anderes. Es war wohl eine Hypothek für ihn: kein ‚ordentliches‘ Abitur (‚Reifevermerk‘), kein wissenschaftliches, sondern ein künstlerisches Studium, folglich kein wissenschaftliches Examen, keine Promotion, keine Habilitation – und mit dieser Biographie wird er der führende deutsche Kunstpädagoge über Jahrzehnte, wird er Universitätsprofessor in einem Fach, das er nie studiert hat, wird er Vizepräsident einer großen Universität und hat eine ungewöhnlich große Zahl an Doktoranden und Habilitanden. Sie nannten ihn den ‚Papst‘ der Kunstpädagogik. Möglicherweise hat diese Rolle, die er fraglos genossen hat, zugleich einen größeren Druck auf ihn ausgeübt, als wir alle wussten.“ (Otto, Gert 2002 a, S. 41)

2.3.2.8 Das Erlebnis von Reichsarbeitsdienst, Wehrmacht und Kriegsgefangenschaft

Zunächst soll versucht werden, aus allgemeinen Erkenntnissen über den Reichsarbeitsdienst nachzuvollziehen, was Arbeit beim Reichsarbeitsdienst bedeutet. Der Historiker Kiran Klaus Patel schreibt, der RAD besitzt im Reichsgebiet „weit über 1.000 Lager“ (Patel 2011, S. 197). Der Dienst muss regulär zwischen dem Alter von achtzehn und fünfundzwanzig Jahren abgehalten werden. Er dauert üblicherweise ein halbes Jahr. Die Arbeitsdienstpflcht umfasst „offiziell 76 Wochenstunden“ (ebd., S. 198), kann jedoch nach Aufgabenstellung ausgedehnt werden, sodass die täglichen Arbeitszeiten zwischen „sechs“ und „zeitweise zehn Stunden“ und mehr schwanken (ebd., S. 194). Vor allem in den Kriegsjahren und bei den kriegsdienlichen Arbeiten dehnt sich die Arbeitszeit aus (vgl. ebd. S. 194). Keim charakterisiert die erzieherisch eingesetzte Art der Arbeit im RAD folgendermaßen: „Im Mittelpunkt des ‚Erziehungs‘-Konzeptes für den männlichen RAD stand – wie schon der Name sagt – die *Arbeit*, und zwar die ‚männliche‘ Arbeit. Damit war einfachste und härteste körperliche Arbeit mit der Hand bzw. dem Spaten gemeint, der das Kennzeichen des ‚Arbeitsmannes‘ war, zugleich Arbeit in der Kolonne, in Reih und Glied nach Befehl des Führers.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 72 f.; Herv. i. O.)

Zunächst gilt die RAD-Pflicht nur für Männer, dann ab 1939 auch für Frauen (vgl. ebd., S. 72). Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass der „Reichsarbeitsdienst für die weibliche Jugend“ (Patel 2011, S. 195), wie dieser seit 1936 genannt wird, ab „Oktober 1943“ (ebd., S. 197) auch für Flakhelferdienste eingesetzt wird.

Otto leistet seine „Arbeitsdienstpflcht“ (ebd., S. 193), die seit dem „RAD-Gesetz vom 26. Juni 1935“ (ebd., S. 193) verpflichtend ist. Diese Pflicht wird jedoch aus verschiedenen, hauptsächlich ökonomischen Gründen „nie umgesetzt“ (ebd., S. 193), da sich Unternehmer dagegen wehren, junge Arbeitskraft so zahlreich an die „ökonomisch eher unwichtigen Projekte[n] des RAD“ (ebd., S. 194) zu verlieren. Die Verpflichtung zum RAD trifft Otto in besonderer Weise, da er, wie ein Briefdokument vom 24.1.1944 zeigt, bereits zu diesem frühen Zeitpunkt, mit gerade siebzehn Jahren, eine Empfehlung zum Kunsterziehungsstudium erhält, die aufgrund von gesichteten Studienarbeiten³⁵ vom Direktor der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung ausgesprochen wird. Diese Empfehlung ist lediglich an die *Bedingung der Ableistung der Arbeitsdienstpflcht beim Reichsarbeitsdienst geknüpft*. In der Empfehlung des Direktors Hans Zimbal lautet es: „Aufgrund der vorgelegten Studienarbeiten trage ich keine Bedenken, Sie nach Ableistung Ihrer Reichsarbeitsdienstpflcht zum Studium an der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung zuzulassen.“ (Abb. 103)

Otto erwähnt diesen Sachverhalt in keinem seiner Texte, auch nicht hinsichtlich seiner Motivation für ein Kunsterzieherstudium (vgl. hierzu Kapitel 2.3.4). Die Entwicklung des männlichen Reichsarbeitsdienstes und seines weiblichen Pendant ist sehr unterschiedlich. Insgesamt ist festzustellen, dass der männliche Reichsarbeitsdienst gemäß seiner quantitativen Stärke und den Arten des Einsatzes weitaus größere Bedeutung bekommt als der stets nachrangig beachtete weibliche Reichsarbeitsdienst (vgl. Patel 2011, S. 195 ff.). Gemäß der Themenstellung der Arbeit wird im Weiteren nur der männliche Reichsarbeitsdienst thematisiert.

Der Reichsarbeitsdienst ist eine Ausprägung der *Formationserziehung* und läuft nach ähnlichen erzieherischen Grundmustern kollektiver Beeinflussung des Einzelnen zur Anerziehung des erwünschten Typus ab wie in der Hitler-Jugend. Patel nennt fünf vorrangige Erziehungsziele des Reichsarbeitsdienstes: „Disziplinierung“ (ebd., S. 188), „körperliche Abhärtung und

³⁵ Welche und wie viele Arbeiten Otto vorgelegt hat, wird leider nicht ersichtlich.

Ertüchtigung“ (ebd., S. 190), „Geschlechterdefinition“ (ebd., S. 190), ideologische „Indoktrination“ (ebd., S. 191) im sogenannten „*Staatspolitische[n] Unterricht*“ (ebd., S. 191, Herv. i. O.) und die Schaffung einer „kollektive[n] Identität“ (ebd., S. 191). Der Reichsarbeitsdienst ist, ganz im Sinne einer Formationserziehung, eine *intensivierte Lagererziehung*. Die halbjährige Dienstzeit erfasst die Jugendlichen für einen ausgedehnten Zeitraum im Lager zur andauernden Beeinflussung „und schnitt sie von ihrem bisherigen Leben ab“ (ebd., S. 192). Hierbei wird eine „totale Lagererfahrung ohne individuelle Gestaltungsräume“ (ebd., S. 192) gemacht. Patel betont, dass der RAD „eine besonders elaborierte Konzeption von Lagererziehung“ (ebd., S. 192) darstellt. Selbstverständlich spielt auch hier das „*Führerprinzip*“ eine entscheidende Rolle, ebenso wie „der wechselseitige Einfluss der Spätadoleszenten aufeinander“ (ebd., S. 192) als besonders wertvoll erachtet wird. Der RAD soll ganz unter das „Primat der Erziehung“ (ebd., S. 192) gestellt werden. Diese Vorstellung wird nur in den Jahren zwischen 1934 und 1937 (ebd., S. 194) einigermaßen umgesetzt. Unter Kriegsbedingungen gelingt die Verwirklichung dieses Zieles endgültig nicht mehr. Viel stärker treten seit dem „Bau des Westwalls ab 1938 und beim Kriegseinsatz des RAD seit 1939“ (ebd., S. 194) kriegsdienstliche Aufgaben in den Vordergrund, sodass der RAD zum „billigen staatlichen Bautrupp unter Einfluss der Wehrmacht“ (ebd., S. 194) wird. Seit 1942 bekommt der RAD die Funktion einer „Bewährungsinstanz für *eindeutschungsfähige* West- und Osteuropäer“ (ebd., S. 194; Herv. i. O.), deren Verleihung der „Staatsangehörigkeit“ (ebd., S. 194) nur aufgrund der Bewährung im RAD-Dienst endgültig beschieden wird. Dies betrifft ungefähr hunderttausend Menschen (vgl. ebd., S. 195). Ob Otto mit dieser Praktik konfrontiert wird, lässt sich anhand seiner Aussagen zum RAD leider nicht erschließen. Doch wird aus seinem Reichsarbeitsdienst-Entlassungsschein ersichtlich, dass er diesen mindestens zum Teil in Parlin leistet. Über Ort und Dauer seines Reichsarbeitsdienstes äußert sich Otto selbst nicht.

Lediglich Ottos Reichsarbeitsdienst-Entlassungsschein gibt Anhaltspunkte (vgl. Abb. 114) zu seiner Dienstzeit im Reichsarbeitsdienst. Er dauert vom 19.9.1944 bis 14.11.1944 und wird in Parlin in Polen abgehalten. An den Daten wird erkennbar, dass Otto eine verkürzte Dienstzeit ableistet.

Ottos Reichsarbeitsdienst-Entlassungsschein wird in Grützen am 12.11.1944 ausgestellt. Grützen heißt heute Gruczno. Grützen ist der nächst größere Ort zu Parlin und liegt circa dreieinhalb Kilometer nordwestlich von Parlin. Von Parlin aus fährt Ottos Zug in Richtung Berlin ab. Der Reichsarbeitsdienst-Entlassungsschein gilt gleichzeitig als Zugfahrtschein.

Gert Otto beschreibt die Zeit im Reichsarbeitsdienst, der Wehrmachtsausbildung und des Wehreinsetzes ausführlicher. Nach Aussagen von Ursula Baltz-Otto, der Ehefrau von Gert Otto, werden die Brüder erst im Moment der Gefangennahme zur Kriegsgefangenschaft getrennt.³⁶ Der Reichsarbeitsdienst und die Wehrmachtsausbildung werden demnach noch gemeinsam bestritten. Deshalb sollen im Folgenden Gert Ottos Beschreibungen dieser Erfahrungen zitiert werden, da sie noch grundsätzliche Einsichten und Bewertungen in den Ablauf der Geschehnisse zulassen. Auch wenn Gert Otto das Zusammensein nicht *ausdrücklich* beschreibt, lässt sich dies aus mindestens zwei Textstellen, die als Hinweis auf das Zusammensein gelesen werden können, annehmen. Gert Otto schreibt: „An die Luftwaffenhelferzeit schloss sich im Sommer 1944 nahtlos die Einberufung zum Reichsarbeitsdienst an. In der Erinnerung spielt die Arbeit, die wir zu leisten hatten (Rodung eines Sumpfbereiches), keine Rolle; sie war erträglich. In der Erinnerung dominiert vielmehr die Erfahrung der primitivsten und brutalsten Form von militärischer Erziehungsschikane, die mir je begegnet ist. Die Begründung der Steigerung gegenüber der zurückliegenden Zeit bei der Flak und gegenüber der bevorstehenden Zeit bei der

³⁶ Die hier erläuterten Hinweise von Ursula Baltz-Otto beziehen sich auf ein Telefongespräch vom 13.6.2016.

Wehrmacht ist einfach: Die Arbeitsdienstführer waren mehrheitlich nicht zufällig berufslose gescheiterte Existenzen. Sie nutzten die in ihrem Leben vermutlich einmalige Chance, Macht über andere ausüben zu können. Nach acht Wochen aus dieser Zuchtanstalt wieder entlassen zu werden, war eine Befreiung. Als der überfüllte Zug abfuhr, stand im Gang einer, der wie wir [dieser Plural ist wohl auf das Zusammensein der Brüder zu beziehen; Anm. d. V.] entkommen war. Er zitierte in einer Mischung von Erleichterung und Ironie: „Die Träne quillt, die Erde hat mich wieder.“ (Otto, Gert 2002 a, S. 58 f.)³⁷

Über die Zeit in der Wehrmachtsausbildung und der Wehrmacht schreibt Gert Otto: „Ebenso nahtlos folgte die Einberufung zur Wehrmacht. Die militärische Grundausbildung fand in Stolp in Hinterpommern statt. Ich verbinde mit ihr keine Erinnerungen, abgesehen von einem Menschen. [Gert Otto meint an dieser Stelle höchstwahrscheinlich seinen Bruder; Anm. d. V.] War ich durch die Vorerfahrungen bei der Flak und beim Arbeitsdienst schon abgebrüht? Jedenfalls hinterließ die Ausbildung bei der Wehrmacht keine vergleichbaren negativen Erinnerungen. Es ging eher geruhsam zu – vielleicht auch weil die zwar niemals ausgesprochene Gewissheit, dass wir am verlorenen Krieg nichts mehr ändern werden, die Gemüter insgeheim bestimmte. Sympathien habe ich der militärischen Lebensform dennoch nicht abgewinnen können. Nach der Ausbildung kamen wir an die Front in Pommern, in der Nähe von Neustettin. Das war kein weiter Weg mehr, denn die Front war täglich nähergerückt. Von kriegerischen Heldentaten zu berichten, bleibt mir erspart. Aus meinem Gewehr habe ich nicht einen einzigen Schuss abgegeben. Das beruhigt mich bis heute.“ (ebd., S. 59)

Stolp wiederum liegt hundertfünfzig Kilometer nördlich von Parlin/Grützen. Stolp heißt heutzutage Słupsk. Die Stadt liegt circa zwanzig Kilometer von Stolpmünde an der Ostsee entfernt. Neustettin wiederum liegt ungefähr hundert Kilometer südwestlich von Stolp. Die Front liegt somit bereits ein wenig weiter westlich als der Ausbildungsort Stolp.

Aus Ottos Soldbuch der Wehrmacht wird weiterhin ersichtlich, dass dieses ihm am 24.11.1944 übergeben wird. Er wird Soldat. Es ist möglich, dass die Brüder die Wehrmachtsausbildung in Stolp in Hinterpommern gemeinsam erleben. Dies ist jedoch nicht sicher. Anschließend wird Otto, wie in seinem Soldbuch ersichtlich, Panzergrenadier des Neunten Ersatz-Bataillons mit Standort in Schwedt an der Oder. Es bleibt die Frage offen, wann genau die Trennung der Brüder stattfindet, die zur unterschiedlichen Kriegsgefangenschaft führt. Auf der Seite vier des Soldbuches von Otto ist vermerkt, dass Otto aus dem Ersatz-Bataillon 9 in das Ersatzbataillon 3 gelangt (vgl. Abb. 119). Hierzu ist kein Datum verzeichnet. Die Geschichte des Panzergrenadier-Ersatz-Bataillons 3 lässt sich anhand des „Lexikon der Wehrmacht“³⁸ in groben Zügen rekonstruieren:

„Am 12. August 1943 wurde das Bataillon in Eberswalde in je ein Panzergrenadier-Ersatz-Bataillon 3 und ein Reserve-Panzergrenadier-Bataillon 3 geteilt. Das Panzergrenadier-Ersatz-Bataillon 3 wurde ab diesem Tag dem Kommandeur der Panzertruppen IX unterstellt und war in Schwedt, ebenfalls Wehrkreis III, stationiert. Das Reserve-Panzergrenadier-Bataillon 3 wurde

³⁷ Dieses Zitat stammt aus dem zentralen Faust-Monolog in der ersten Szene „Nacht“, bei dem Faust seine verzweifelte Ausgangslage als Gelehrter schildert (vgl. Goethe 1808/1987, S. 31). Es bleibt an dieser Stelle schon vor auszuschicken, dass sich auch Otto des Themas „Faust“ in einer Zeichnung aus dem Jahr 1944 annimmt (vgl. hierzu Abb. 77 und Kapitel 4.2.3). Es kann an dieser Stelle kein Zusammenhang zwischen dem Zitat eines Kameraden der Brüder und Ottos Zeichnung hergestellt werden. Dennoch soll erwähnt werden, dass das Aufscheinen des Themas in diesem Zitat auch stimmig zur Bedeutung der Rezeption des Faust-Stoffes, als einem herausragenden deutschen Mythos, im Dritten Reich passt. In diesem Sinne bleibt zu sagen, dass der Stoff den Jugendlichen offenbar wohl bekannt ist.

³⁸ Das sogenannte „Lexikon der Wehrmacht“ ist eine Website, die von Andreas Altenburger verwaltet wird (vgl. Literaturverzeichnis). Verbunden mit dieser ist der „Verein für militärhistorische Forschung e. V.“ Die Informationen erscheinen verlässlich.

nach der Teilung nach Dänemark in den Raum Aarhus verlegt. Es unterstand dort der 233. Reserve-Panzer-Division. Im Dezember 1944 verlegte das Reserve-Bataillon nach Kollerup in Dänemark. Im Februar 1945 wurde das Reserve-Panzer-Grenadier-Bataillon 3 zur Aufstellung der Panzer-Division Holstein verwendet. Im April 1945 wurde das Bataillon dann als II. Bataillon vom Panzer-Grenadier-Regiment 42 der 233. Panzer-Division mobil gemacht.“ (Altenburger, Datum der Texterstellung auf Website unbekannt; Quelle a; Herv. i. O.)

Es wird ersichtlich, dass Ottos Bataillon seinen Standort tatsächlich in Schwedt an der Oder hat und im Dezember 1944 (nach Kollerup) in Dänemark verlegt wird. Dies deckt sich mit den wenigen Äußerungen Ottos zu seiner Wehrmachtzeit (vgl. Otto 1988, S. 129 f.). Er spricht von einem Einsatz in Dänemark, bei einer Fahrradschwadron (s. u.). *Weiterhin wird das Bataillon Ottos zunächst im „Februar“ „zur Aufstellung der Panzer-Division Holstein“ eingesetzt.* Über die 233. Reserve-Panzer-Division – der Ottos Panzer-Grenadier-Ersatz-Bataillon 3 untersteht – schreibt Altenburger im Lexikon der Wehrmacht: „Bis zum 10. Februar 1945 hatte die Division die Panzer-Division Holstein aufzustellen.“ (Altenburger, Datum der Texterstellung auf Website unbekannt; Quelle c)

Hierbei muss auf eine Auffälligkeit hinsichtlich des Datums des *10.2.1945* hingewiesen werden: Aus der Militärzeit berichtet Otto von einer Verletzung, die er sich selbst unfreiwillig zufügt: den Verlust seines linken Zeigefingers. Otto berichtet hiervon als „Kriegsverletzung besonderer Art“, die er in „Dänemark“ bekommt, da ihm ein Fehler bei der Waffenhandhabung unterläuft, als sich bei der „Kontrolle, dass sich der Lauf nicht verzogen“ hat, ein „Platzpatronen“-Schuss löst, der Ottos Fingergelenk zerstört (Otto in Neuß 2006, Teil 1, ab Min. 9:45; vgl. hierzu auch das „Certificate of Discharge“, in dem Ottos Verletzung als besonderes Personenmerkmal beschrieben wird: Abb. 128–129). Hierfür muss sich Otto gegenüber Vorwürfen der Selbstverstümmelung rechtfertigen, die ihm „jeder zutraute“ (ebd.).

In Ottos Soldbuch findet sich die Eintragung einer Einlieferung in die chirurgische Abteilung des Feldlazarets 195. Der Tag der Einlieferung ist mit dem 4.1.1945 benannt. Die Entlassung aus dem Lazarett erfolgt am 6.2.1945. „Gebühnrisbeträge“ werden für den Zeitraum vom 11.1.1945 bis zum 10.2.1945 bezahlt (vgl. Abb. 122 und Abb. 125). Die Krankheit wird mit der Schlüsselnummer 34 bezeichnet. Die Krankheitsbezeichnung 34 steht für eine unfallbedingte Verletzung, die nicht als Feindeinwirkung entsteht. (vgl. Krankheitenverzeichnis der Deutschen Wehrmacht für die Zeit vom 1.9.1939–8.5.1945 nach Rohr & Strässer, 2016).

Aus Ottos Soldbuch geht also hervor, dass er am 6.2.1945 aus dem Lazarett entlassen wird. Bis zum 10.2.1945 werden „Gebühnrisbeträge“ ausgezahlt. Es würde somit zu dem Datum passen, wonach Otto nach seiner Entlassung aus dem Lazarett doch noch am 10.2.1945 zum Einsatz kommt: Und zwar in der neu aufgestellten Panzer-Division Holstein, die zu diesem Datum neu aufgestellt wird. Jedoch fehlt hierzu ein Vermerk in seinem Soldbuch (vgl. Abb. 119).

Weiterhin findet sich eine andere Eintragung in Ottos Soldbuch. Im „Lexikon der Wehrmacht“ steht in obigem Zitat: „Im April 1945 wurde das Bataillon dann als II. Bataillon vom Panzer-Grenadier-Regiment 42 der 233. Panzer-Division mobil gemacht.“ (s. o.) Bei Otto finden sich zwei Einträge für den April 1945: Einerseits ein Urteil des „Oberarzt u. Btl.-Arzt“ (vgl. Abb. 123). Von diesem wird Otto als „kv“ bezeichnet: Das bedeutet „kriegsverwendungsfähig“. Dies wird am 5.4.1945 eingetragen. Dann findet sich ein Eintrag vom 6.4.1945 (vgl. Abb. 120). Hier wird eine Neuaustrüstung Ottos vorgenommen. Er erhält eine zusätzliche Unterhose, ein zusätzliches Hemd, eine Sonnen-(Schutz-)Brille und Bürsten. Außerdem eine „gk.E.P.“ Leider konnte bisher nicht entschlüsselt werden, was letztere Abkürzung meint. Es würde also gemäß Ottos Eintragung stimmig erscheinen, dass er, als Teil des Ersatzbataillons „mobil gemacht“ würde und zwar durch die 233. Panzer-Division.

Wie ein weiteres Dokument belegt, ist Otto dann spätestens einen Monat später in *englischer* Kriegsgefangenschaft. Am 3.5. 1945 schickt er seine Kriegsgefangenenensendung an seine Mutter nach Berlin in die Sonntagstraße 31 (Abb. 126–127). Hier, auf der Rückseite der Sendung, findet sich die Zahl 233 vermerkt. Dies passt zur Mobilmachung durch die 233. Panzer-Division (vgl. Abb. 126–127). Nach der Mobilmachung des II. Bataillon durch das Panzer-Grenadier-Regiment 42 der 233. Panzer-Division im April 1945 gerät Otto also in kürzerer Zeit, bis spätestens 3.5.1945, in Kriegsgefangenschaft. Er wird als Kriegsgefangener dann bis 1.8.1945 in Belgien gefangen gehalten (vgl. Abb. 129 und Otto 1988, S. 129).

Weitere möglicherweise stimmige Spuren von Ottos Wehrmachtsdienst lassen sich verfolgen, wenn man Hinweisen zum Panzer-Grenadier-Regiment 42 nachgeht, das Ottos Panzer-Division mobilisiert: „Das Panzer-Grenadier-Regiment 42 wurde im März 1945 in Dänemark aufgestellt. Das Regiment wurde mit drei Bataillonen aus dem Reserve-Panzergrenadier-Regiment 42 aufgestellt. Das II. Bataillon entstand aus dem Reserve-Panzer-Grenadier-Bataillon 3 [Ottos Bataillon; Anm. d. V.]. Nach der Aufstellung wurde das Regiment der 233. Panzer-Division unterstellt. Am 2. April 1945 wurde dem OKW gemeldet, das [sic!] der Stab mit II. und III. Bataillon, davon ein Bataillon auf Fahrrad³⁹ beweglich, abgegeben werden soll. Das Regiment sollte am 6. April 1945 der Panzer-Division Clausewitz in den Raum Lauenburg an der Elbe⁴⁰ zugeführt werden. Das Regiment lag jedoch noch am 7. Mai 1945 in Dänemark. Dabei war der Stab in Aarhus stationiert. Das II. Bataillon war in Viborg stationiert.“ (Altenburger, Datum der Texterstellung auf Website unbekannt; Quelle b; Herv. i. O.)

Hierzu passt, wenn Otto beschreibt, dass er einer Radfahrerschwadron zugehört: „In Dänemark hatte ich – dann schon beim Militär – einige Monate, Anfang 1945, einen Freund – wir gehörten einer Radfahrerschwadron an, und er konnte nicht radfahren. Das hatte aber zunächst niemand bemerkt. Das Militärleben war für ihn noch exotischer als für mich. Er schaffte sich, viel eher als ich, Distanz durch Ironie. Und er war komisch. Die Ansprache ‚Bitte Herrn Gefreiten [sic!], zum Zwecke der Renovierung retirieren zu dürfen‘, hatte überraschenderweise Erfolg. Der Mann war von Beruf Clown und Parterreakrobat: ‚Alexis, der eigenwilligste Humorist Deutschlands‘. Ein Rettungsanker für mich. Er hat mit mir Radfahren gelernt.“ (Otto 1988, S. 129 f.)

Wie genau Otto als Panzergrenadier mit Standort Schwedt an der Oder nach Dänemark zur Radfahrerschwadron gelangt und von dort, von Viborg aus, wo das II. Bataillon lagert – das aus Ottos Reserve-Panzer-Grenadier-Bataillon 3 besteht – in englische Kriegsgefangenschaft *in Belgien* gerät, wird von Otto nicht weiter ausgeführt. Gert Otto beschreibt einen Fronteinsatz bei Neustettin, Otto beschreibt seinen Standort „Anfang 1945“ mit Dänemark. Möglicherweise hat die Militärausbildung oder der Wehrmachtseinsatz, beziehungsweise konkret der Fronteinsatz, der sicherlich zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet als *Anfang* 1945, die gemeinsamen Wege der Brüder getrennt.

Die Kriegsgefangenenensendung, die Otto an seine Mutter schicken darf, macht weiterhin ersichtlich, dass Otto „gesund“ und unverwundet vor dem 3.5.1945 in Kriegsgefangenschaft gerät (vgl. Abb. 127). Hierzu passt, dass das Panzer-Grenadier-Regiment-42 noch am 7.5.1945 in Dänemark liegt. Otto muss noch vor dem 3. Mai in englische Kriegsgefangenschaft geraten sein, also noch bevor die Nordwest-Kapitulation der deutschen Truppen am 5.5.1945 geschieht (vgl. Thomsen 1971, S. 218).

³⁹ Otto gehört in Dänemark einer Radfahrerschwadron an! Siehe unten!

⁴⁰ Lauenburg an der Elbe liegt ungefähr vierzig Kilometer südöstlich von Hamburg.

Es ist somit möglich, dass Otto noch in Dänemark in Kriegsgefangenschaft gerät und er dann nach einem Transport in englischer Kriegsgefangenschaft in Belgien verbleibt. Diese hier begründete These letztendlich zu verifizieren, wären weitere militärhistorische Forschungen notwendig, die an dieser Stelle zu diesem Zeitpunkt nicht mehr geleistet werden können.

Nachweisbar ist, dass Otto das Studium der Kunstpädagogik spätestens im Herbst 1945 antritt. Mit seiner weitgehenden Aussparung von Auskünften zur Zeit der Kriegsgefangenschaft geht Otto einen anderen Weg als sein Zwillingsbruder Gert, der sich detailliert dazu äußert (Otto, Gert 2002 a, vgl. S. 59 ff.). Zum Studienbeginn muss jedoch noch etwas gesagt werden: Denn in seinem Soldbuch findet sich eine wichtige offizielle Eintragung. Ottos Status „Beruf“ wird am 2.1.1945 von „Schüler“ zu „Kunstschüler“ umgewandelt. Dies mit einer offiziell vermerkten Eintragung zur Änderung des Status. Hier handelt es sich also nicht um „Verschreiben und Verbessern“ (vgl. Abb. 118). Gemäß der Datierung zur Änderung von Ottos Status „Beruf“ erfüllt sich hier also Ottos Aufnahme seines Studiums als Kunsterzieher, nachdem er seinen Reichsarbeitsdienst abgeleistet hat.

Otto schreibt über die Zeit bei der Wehrmacht und in der Kriegsgefangenschaft lediglich allgemein im Zusammenhang einer Schilderung seines Verhaltens gegenüber „Institutionen“: „Ich habe früh gelernt, wie man sich mit solchen Institutionen arrangieren kann. Man muß in einer bestimmten Weise anders sein als die anderen, man muß etwas Besonderes können, was gebraucht wird. Bei der Hitler-Jugend war ich ‚Chronist‘ des Jungstammes, bei der Flak war ich Maler und habe Zäune oder Wände gestrichen und die obenerwähnten Ringe gemalt und Schilder geschrieben. Beim Militär habe ich wochenlang das selbstverfaßte Märchen meines Kompanieführers für seine Familie zu Weihnachten, nein zur ‚Weihenacht‘, auf Büttenpapier geschrieben. In der Gefangenschaft war ich Clerk, weil ich vorgegeben hatte, englisch in Wort und Schrift perfekt zu beherrschen.

Ein baumlanger Matrose bestätigte im Jahr 1945 im Gefangenenlager in Belgien mein nie reflektiertes ‚Konzept‘ aufs beste. Auf die Frage eines amerikanischen Soldaten, der ein deutscher Emigrant war, ob er *englisch* sprechen könne, antwortete der lange in holprigem *Französisch* – und wurde Hilfskraft in der Küche. Das ist, wo es fast nichts zu essen gibt, die beste Stelle, die einer kriegen kann.“ (Otto 1988, S. 128 f.; Herv. i. O.)

An diesem Zitat Ottos wird erkennbar, wie Otto es versucht und zumindest manchmal schafft, durch echte oder vorgegebene Begabungen, Aufgaben zu bekommen, die eine gewisse Privilegierung unter schwierigen Umständen bewirkt. Dieser Gedanke kann auch auf die Bewerbung Ottos zum Kunsterzieherstudium während des Luftwaffenhelferdienstes angewandt werden: Denn Otto könnte hierbei versucht haben, durch die Aufnahme zum Studium dem Dienst zu entkommen. Schätz schreibt 1974 zu dieser These passend über das Verhalten von Luftwaffenhelfern, die versuchen, durch die Aufnahme einer Berufsausbildung dem Dienst zu entgehen: „Bei Freistellungsanträgen wegen Aufnahme einer Berufsausbildung mußte es sich einmal um einen Mangelberuf in Wirtschaft oder Verwaltung handeln, zum anderen mußte vom Antragsteller glaubhaft nachgewiesen werden, daß bereits vor der Heranziehung zum LwH-Dienst die Absicht zum Abbruch der Schulausbildung und dem Antritt einer Lehre bestanden habe. Weiter mußte der Antragsteller eine Bescheinigung über den voraussichtlichen RAD-Einberufungstermin vorlegen, der erkennen ließ, daß der Zeitraum zwischen vorzeitiger Entlassung aus dem LwH-Einsatz und der Einberufung zum RAD sich auch die gewünschte Berufsausbildung noch lohnte. Ähnliches galt für die Praktikantenzeit, die vor der Aufnahme des Ingenieurstudiums verlangt wurde.

Entscheidend ist, daß der Berufswechsel keinesfalls die Folge der Heranziehung zum Luftwaffenhelferdienst ist. Ein Freistellungsantrag wegen Aufnahme eines künstlerischen Berufes hat nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn das Gutachten eines hervorragenden

Fachvertreter vorgelegt werden kann, aus dem ersichtlich ist, daß es sich bei dem freizustellenden LwH um einen ausgesprochen talentierten Jugendlichen handelt, der später für eine führende Stellung in Frage kommen könnte. Das Bestehen der Ausnahmeprüfung an einer Hochschule allein genügt nicht.“ (Schätz 1974, S. 98 f.)

Dieses Zitat beschreibt Ottos Ergebnis seiner Bewerbung vor Januar 1944 sehr genau. Er wäre zugelassen, wenn er den RAD-Dienst ableisten würde. Es wäre also denkbar, dass Otto zu diesem Zeitpunkt gezielt versucht, durch seine Bewerbung an der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung seinem Luftwaffenhelferdienst zu entkommen, und ihm dies jedoch nicht gelingt, da Vorbehalte gegenüber den Motiven seiner Bewerbung vorherrschen.

Zu der hier begründeten Annahme, dass Otto bereits Anfang 1945 an der „Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung“ studiert, passt auch, dass er bei seinem Entlassungsschreiben aus der Kriegsgefangenschaft bei „Beruf oder Beschäftigung“ vermerkt „Student“. Selbstverständlich könnte dies als englische Übersetzung wiederum „Schüler“ oder „Student“ bedeuten. Jedoch würde es hierzu stimmig erscheinen, dass Otto tatsächlich in einem studentischen Status als Kunsterziehungsstudent ist (vgl. Abb. 128). Hierzu passt weiterhin, dass sich auf zwei Reproduktionsfotos zweier Zeichnungen Ottos (Abb. 171 und Abb. 172) der Vermerk „Aufnahmeprüfung Hochschule“ findet. Dies meint wahrscheinlich die *erste* Bewerbung an der „Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung“ im Herbst/Winter 1944. Beide Zeichnungen werden vor dieser Zeit angefertigt.

Ein erhaltenes Dokument der D. C. U.⁴¹, das als eine besondere Form des „Arbeitszeugnisses“ zu lesen ist, zeigt, dass der Kriegsgefangene Gunter Otto als Kriegsgefangener seine Arbeit als „Clerk“ zur Zufriedenheit erfüllt. Er wird nachträglich, am 6.9.1945, als „reliable and competent“ beschrieben (vgl. Abb. 130).

Gert Otto ist in Polen, bis „Oktober 1946“ (ebd., S. 13) in russischer Kriegsgefangenschaft. Otto ist in Belgien, in englischer Kriegsgefangenschaft, und kehrt im „Sommer 1945“ (Otto, Gert 2002 b, S. 13) nach Berlin zurück. Dies geschieht, wie das Dokument zu seiner Kriegsentlassung belegt, nach seiner Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft am 1.8.1945 (vgl. Abb. 129). Auf Ottos Entlassungsschein ist seine Heimatadresse mit „Ostscheid 128“ „Bei Loehne“ im „Kreis“ „Herford“ im „Regierungsbezirk“ „Minden / Westf.“ angegeben (vgl. Abb. 128). Nicht in Berlin! Otto hält sich also zunächst, direkt nach seiner Entlassung aus der Kriegsgefangenschaft, kurzzeitig in Westfalen auf, bevor er zur Wiederaufnahme seines Studiums nach Berlin geht. Möglicherweise muss er eine Adresse angeben, die sich in der britischen Besatzungszone befindet, um entlassen zu werden. Otto kehrt anschließend irgendwann nach Berlin zurück.

Erneut ist Otto jedoch im September 1945 in der britischen Besatzungszone in Löhne: Otto erhält vom 2.9. bis 16.9.1945 Lebensmittelkarten (vgl. Abb. 129). Dies wird auf seinem Entlassungsschein beschrieben. Gestempelt wird dieser Vermerk vom Ernährungsamt des Kreises Herford. Unterzeichnet wird er in Löhne in Westfalen. Das Datum der Unterschrift ist der 3.9.1945.

Möglicherweise muss Otto bei dem erneuten Aufenthalt in Westfalen Umstände seiner Kriegsgefangenschaft klären. Grund hierfür ist wahrscheinlich das „Arbeitszeugnis“, das ihm von der D. C. U. am „6. Sept. 1945“ über seine Tätigkeit als „clerk“ ausgestellt wird (vgl. Abb. 130). Otto wird als „reliable and competent“ beschrieben. Vielleicht ist diese Bescheinigung eine Studiumsvoraussetzung beziehungsweise eine Voraussetzung für die

⁴¹ D. C. U. = Disbandment Control Unit

Wiedereinschreibung? Der Tag von Ottos Einschreibung zum Studium ist der 9.11.1945 (vgl. Abb. 132). Dieser Tag wird auf einem weiteren Dokument vermerkt, das mit Ottos Kriegsgefangenschaft zusammenhängt: Seiner „Kriegsgefangenenensendung“ vom 3.5.1945 (vgl. Abb. 126–127). Auf der Vorderseite dieser Karte steht handschriftlich und mit Bleistift vermerkt: „erl 9.11.45“ (vgl. Abb. 126; Herv. i. O.). Dies dürfte bedeuten, dass ein Sachverhalt bezüglich Ottos Kriegsgefangenschaft am Tag der Einschreibung „erledigt“ ist. Otto benötigt eine Bestätigung über seinen Lebenswandel nach Kriegsende und in der Kriegsgefangenschaft, um sich an der Hochschule einschreiben zu können. Wohl gemerkt, noch bevor er seinen Reifevermerk erhält! Dieser wird am „6. Dezember 1945“ ausgestellt (vgl. Abb. 99).

Otto beginnt sein Studium im Herbst 1945 „an der Kunsthochschule in Berlin, wie es seit der Schulzeit sein Plan war“ (ebd., S. 13), jedoch wahrscheinlich formal gesehen zum zweiten Mal. Gert Otto ist deutlich länger in Kriegsgefangenschaft und berichtet auch ausführlicher von den Einzelheiten dieser Zeit und der anschließenden Fluchterfahrung. Noch einmal tritt Otto in der Darstellung der Zeit der Kriegsgefangenschaft bei Gert Otto auf, da Otto ihm Post zusenden kann. Gert schreibt: „Unter der Deckadresse der schon erwähnten polnischen Familie erhielt ich, wohl Mitte 1946, das erste Lebenszeichen der Familie, einen Brief von Gunter. Dunkel scheint es mir so, als habe darin ein Satz des Sinnes gestanden: Du solltest Theologie studieren. Oder möchte ich insgeheim, dass es so gewesen sei?“ (Otto, Gert 2002 a, S. 64)

Gert Otto gelingt wenig später eine abenteuerliche Flucht aus der Kriegsgefangenschaft, sodass er im Herbst 1946 in Berlin eintrifft. Zum Erlebnis des Studienbeginns im Herbst 1945 und der Mappenauswahl bei seinem zukünftigen Hochschullehrer Georg Tappert schreibt Otto:

„Unmittelbar nach Kriegsschluß wird Georg Tappert mit dem Wiederaufbau der Berliner Ausbildungsstätte für Kunstpädagogen beauftragt. Er reformiert die vormalige Hochschule für Kunsterziehung und führt sie im Verein mit Carl Hofer mit der Berliner Hochschule für Bildende Künste (heute Hochschule der Künste) zusammen.

Aus der Kriegsgefangenschaft entlassen, stehe ich dem 65-jährigen zum erstenmal gegenüber. In einem halbdunklen Raum, die Fenster sind mit Pappe vernagelt. Er trägt einen bodenlangen abgetragenen Bademantel über dem Anzug, einen rosa Schal um den Hals und eine dunkelblaue Pudelmütze auf dem schlohweißen Kopf. Er will meine Mappe sehen. Über seine Halbbrille hinwegsehend blättert er und schaut mich auf eigentümliche Art immer wieder an, interessiert, durchdringend – und liebevoll.

Dann bellt er: ‚1. Stock, Atelier Tappert.‘

Ich war zum Anfangen entlassen.“

(Otto 1997, S. 44)

Oder anders gesagt: Nach einer vorherschon bestehenden Einschreibung an der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung Ende 1944/Anfang 1945 schafft Otto unter gewandelten politischen Bedingungen nach Kriegsende eine *erneute* Einschreibung für ein Kunstpädagogikstudium. Diesmal wird er nicht mehr durch militärische Dienste davon abgehalten. Otto hat sich also in beiden Systemen, vor und nach 1945, erfolgreich für ein solches beworben.

2.3.3 Lehrerpersönlichkeiten in der Schulzeit: Erinnerungen an das Individuelle im Typischen

Im Weiteren sollen zunächst verschiedene Lehrer vorgestellt werden, die den Brüdern besonders in Erinnerung geblieben sind (vgl. Abb. 158–162). Anschließend wird ein Exkurs zur Lehreropposition im Dritten Reich gegeben. Hieran im Anschluss werden die vorgestellten Lehrerpersönlichkeiten in Bezug zu ihrem oppositionellen Verhalten beschrieben, bevor versucht wird, verschiedene Gründe für Ottos Berufswahl als Kunstlehrer zu erörtern.

2.3.3.1 Lehrerpersönlichkeiten

Fräulein Else Gohl

Die Grundschullehrerin der Brüder, Frau Gohl, wird von beiden Brüdern als überaus bedeutend für ihre weitere schulische und persönliche Entwicklung beschrieben. Auch wenn das Engagement der Lehrerin stark auf den Leistungsvollzug ausgerichtet ist, wird die Erfahrung der Unterstützung während der langen Krankheitsphasen der Brüder in der ersten Klasse ein Erlebnis von Solidarität mit Schwächeren. Otto schreibt: „G. und G.’s wichtigste Lehrerin war Fräulein Gohl.“ (Otto 1987, S. 24)

Harry Wilke

Gert Otto schreibt über Harry Wilke: „*Harry Wilke* war geheimnisumwittert bis nach dem Krieg. Ein kleiner, dicklicher Mann, stets lächelnd, mit einem eher schäbigen Anzug bekleidet und darüber einem langen, fast bis auf die Füße reichenden grauen Kittel – von blitzender Intelligenz, hervorragender Mathematiklehrer, zugleich Altphilologe. Briefe unterschrieb er mit der Unterzeichnung ‚Fachlehrer Mathematik‘. Studienrat war er also offenbar nicht. In den Pausen stand er meist mit dem katholischen Priester zusammen, der Religion unterrichtete. Welche Bewandnis es mit ihm hatte, haben die Schüler nie erfahren. Die Schulleitung muss es gewusst haben. Nach dem Krieg wurde es bekannt: Wilke war Jude. Er muss jemand gehabt haben, der ihn geschützt hat. Aber man mag es sich auch hinterher gar nicht vorstellen. Was geht in einem Juden vor, der zur Zeit der schlimmsten Verfolgung täglich vor Schulklassen tritt und fünfmal an jedem Vormittag jede Unterrichtsstunde mit ‚Heil Hitler‘ eröffnet? Wie hält das ein Mensch aus? Dabei fiel uns immer auf, dass er den Hitlergruß im Unterschied zu anderen Lehrern mit äußerster Akkuratessse entbot: mitten vor die Klasse tretend, Haltung annehmend, den Arm weit vorgestreckt und laut und deutlich ‚Heil Hitler‘ artikulierend. Nach dem Krieg wurde er sofort Oberstudiendirektor – und scheiterte als Schulleiter.“ (Otto, Gert 2002 b, S. 18; Herv. i. O.)

Otto schreibt nur wenige Zeilen über Harry Wilke. Seine Darstellung weicht von der Gert Ottos ab. Er schreibt: „Von Harry Wilke, einem kleinen dicken, stets lächelnden Mann, der einen kaftanähnlichen grauen Kittel trug, hieß es, er sei Jude, seine Angehörigen seien verhaftet, er ‚habe eben nichts mehr‘ und wohne deswegen in der Schule. Was davon stimmte, wissen G. und G. bis heute nur in Umrissen; gefragt hat damals niemand.“ (Otto 1987, S. 25 f.)

Während Gert Otto betont, dass erst nach dem Krieg bekannt wird, dass Harry Wilke Jude ist, weist Otto daraufhin, dass dies schon während der Zeit der Verfolgung bekannt ist oder zumindest allgemein geahnt wird. Auch die Situation der Verfolgung und Verhaftung von Familienangehörigen scheint bekannt gewesen zu sein. Dass Harry Wilke um sein Eigentum beraubt wird, wird ebenfalls gewusst.

Ottos Position gegenüber Wilke ist die eines Schulkindes zu seinem Lehrer. Über die Frage, inwieweit das Bewusstsein und das *Verständnis* für die Verfolgung von Juden und anderer Minderheiten bei Otto selbst schon ausgeprägt ist, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Hier muss das Erlebnis der Brüder nach der Reichskristallnacht erinnert werden, als sie in den verwüsteten Laden von Herrn und Frau Kabaker eintreten, die nach Aussage von Baltz-Otto jüdisch sind.⁴² Was bleibt, ist Ottos Bekenntnis über das Bewusstsein der Verfolgung, wie er es zumindest später aus der Erinnerung rekonstruiert.

Franz Schöne

Otto schreibt über Franz Schöne:

„So wie Franzl Schöne war keiner. Im Unterricht lebte er die ganze Skala zwischen Gutmütigkeit und Tobsuchtsanfällen aus. Inhaltlich beherrschte er die Palette von Deutsch, Geschichte, Philosophie, Latein und Griechisch. Für alle diese Fächer hatte er ‚facultas‘. Ein mittelgroßer Mann, mit stets zu eng gewordenen Jackets und zu kurzen Hosen; schwarze Stiefel, leicht zerfaserte Krawatte, darüber ein gerötetes Haupt und darum, dies überwölbend, ein Schopf stechend roten Haares; randlose Brille, ganz kleine rötliche Hände. Er lebte allein. Von seiner Wohnung ging die Rede, man müsse auf einem Stoß Bücher sitzen. Nie war ein Schüler dort. Er war ebenso gelehrsam wie zugewandt freundlich und umständlich höflich. Trippelnd bewegte er sich vorwärts, stets mit einer unförmig großen, aus den Nähten platzenden schwarzen Aktentasche, von der Klasse direkt in die Lehrerbibliothek, die er verwaltete. Kollegen mied er, vor allem den Direktor, den er für ‚die Obrigkeit‘ hielt. Von Hofaufsicht war er befreit. G. kennt einen, den Zeichenlehrer, mit dem er von Zeit zu Zeit ausgiebig zechte – im Anschluß an den Unterricht, durch bis zum nächsten Morgen, von der Kneipe zurück in die Schule. G. und G. haben es nie bemerkt, andere auch nicht. Das Begrüßungsritual erledigte Schöne mit den Worten ‚Heil Hitler, setzen, Vokabelhefte raus.‘ Franzl Schöne faszinierte viele, wenn auch auf eine unterschiedliche Weise. Die einen, weil er alles wußte, die anderen als Typ, G. und G. weil sie durch ihn, ohne das sagen zu können, erstmals das Bild, den Habitus eines wissenschaftlich arbeitenden Menschen erlebten. Er war, abgesehen von Büchern, stets von zahllosen Notizen, Zetteln, Ausrissen etc. umgeben. Während Klassenarbeiten pflegte er diese aus seiner unergründlichen Aktentasche und aus allen Anzugtaschen herauszuholen und auf dem Pult nach einem für G. und G. nicht erkennbaren Plan zu Häufchen unterschiedlicher Höhe zu stapeln. Bei ihm lernten G. und G., Begriffe zu definieren – *genus proximum, differentia specifica* –, Gedanken zu strukturieren, Texte zu gliedern, den Unterricht begleitend, zu lesen. Schöne war systematisch und methodisch. Dazu originell: historische Zusammenhänge rekonstruierte er gern aus zeitgenössischen politischen Witzen. Zum Entsetzen des Schulrats trieb er derlei auch in mündlichen Abiturprüfungen.

Schöne fürchtete jede Obrigkeit wie ein Kind das wilde Tier: Direktoren, Schulräte etc. hatten immer recht, ‚weil sie mehr Geld verdienen‘. G. hat Schöne noch einmal sehr viel später als Kollegen in einer Schlüsselsituation erlebt: der Schulleiter faßte das Ergebnis einer Diskussion in seinem Sinne zusammen. Schöne war Protokollant, saß, wie üblich, in der größtmöglichen Entfernung vom Chef, stand auf und sagte: ‚Genau so Herr Direktor – ich muß nur noch das Protokoll umarbeiten.‘

Dieser Lehrer war der einzige, der im Unterricht explicit politische und politisch-kritische Aussagen machte. Das lag an zweierlei: an dem, was er sagte, daran, daß ihn G. und G. als Person ernst nahmen und daß er glaubte, sich durch die kluge ironische Distanz seiner Rede aus der Affäre ziehen zu können. G. und G. erinnern keinen Fall einer politischen Maßnahme oder Einschüchterung gegen ihn.

⁴² Der hier erläuterte Hinweis von Ursula Baltz-Otto bezieht sich auf ein Telefongespräch vom 13.6.2016.

Welche politische Auffassung dieser Lehrer hatte, wissen G. und G. freilich bis heute nicht. Einiges spricht sowohl für strikt atheistische als auch für liberal-konservative.“ (Otto 1987, S. 26 f.; vgl. Abb. 158–159)

Franz Schöne verschafft sich durch Ironie und Humor Distanz zu den Umständen. Wie ihm dies gelingt wird für Otto bedeutend. Otto schreibt 1988 über Franz Schöne, der die Schüler auch in der Flakbatterie zum Unterricht besucht: „Die Lehrer gingen wie Fremde durch diese Situation. Keiner hat mit uns je ein persönliches Gespräch über die Bedingungen geführt, unter denen wir lebten. Immerhin zwei oder mehr Jahre. Nur einer wurde im ‚Schutze der Kanonen‘ immer offener, immer mutiger in der Information über die Lage ‚draußen‘: Franzl Schöne.“ (Otto 1988, S. 127)

Und an weiterführender Stelle: „Als Luftwaffenhelfer hatte ich jenen einen Lehrer, einen dicklichen, rothaarigen, weltfremd scheinenden gebildeten und informierten Einzelgänger, der Mut hatte. Nicht aus Vorsatz, sondern weil man doch ’mal sagen muß, wie die Front wirklich verläuft, welches die Grundlagen Hitlerscher Rassenpolitik sind, welche Qualität ein Gedicht von Heinrich Anacker hat: ‚... wo der Führer hinspuckt, entsteht ein Reim‘.“ (ebd., S. 130)

1987 schreibt Otto in diesem Sinne zusammenfassend über Schönes Haltung: „Lehrerinnen und Lehrer sind lebensentscheidend – weitgehend unabhängig von den Inhalten, die sie unterrichten, als Menschen. Ängstliche, obrigkeitshörige, unpolitische Lehrer können auf unterschiedliche Art politisch bedeutsam werden. Schöne hat das politische System ironisch distanziert und einige seiner theoretischen Prämissen bloßgelegt. Er hat nie einen Satz dagegen, aber eben auch nie einen zustimmenden Satz formuliert. Wie er das machte, war es viel.“ (Otto 1987, S. 27)

In der Darstellung von Franz Schöne verbindet sich die oben erwähnte Möglichkeit der Distanzierung durch Humor und Ironie mit einer dezidiert oppositionellen Haltung. Diese Verbindung von innerer Distanzierung und offener Ablehnung ließ Franz Schöne für Otto auch nach dem Krieg noch eine Person sein, an die er sich zu erinnern wollte. Im nachfolgenden Exkurs zur Lehreropposition im Dritten Reich werden allgemeine Erkenntnisse zum Widerstand im Schulsystem skizziert.

2.3.3.2 Lehreropposition

Ein Zitat von Otto soll die Ausführungen zur Lehreropposition in der Schule einleiten: „Ich war emotional erregt, wenn ich – damals im Jahre 1942 oder 1943 – an ‚Geheimwissen‘ beteiligt wurde; d. h. wenn ein von uns allen veralberter, über zwei Meter großer Geschichtslehrer, bei dem in der Regel kaum Unterricht zustande kam, in den ersten 10 Minuten der Stunde, in der für diesen Zeitraum beklommen schweigenden Klasse, den Bericht des Oberkommandos der Wehrmacht (OKW-Bericht) ungerührt mit den Nachrichten eines (natürlich verbotenen) englischen Soldatensenders für die deutsche Wehrmacht (Germany calling) verglich. Er leitete solche Phasen meist mit der Formel ein, er wisse aus sicherer Quelle ...“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 182)

Hier lässt sich veranschaulichen, inwiefern Vagheit und Verunsicherung im Spiel mit Bedeutungen zu einer *Erkenntnis* führen kann: Nämlich der Erkenntnis, dass ein *gültiger* Zweifel an verordneter *Eindeutigkeit* bleibt.

2.3.3.2.1 Widerstand und Lehreropposition gegenüber der NS-Diktatur

Die Bereitschaft zu oppositionellem Verhalten macht in den zwölf Jahren der NS-Herrschaft eine durchgängig wechselhafte Entwicklung durch. Während zu Beginn, in der Phase der „Gleichschaltung“, die Protestbereitschaft und Möglichkeit zu oppositionellem Verhalten noch einigermaßen „günstig“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 317) erscheint, lässt sich eine Verminderung dieser Aktivität zwischen den Jahren von „1935 und 1938“ (ebd., S. 318) erkennen.

Dieser Wandel wird durch die teilweise noch nicht bekannten Ausmaße der Verfolgung von widerständigem Verhalten in der Anfangszeit der NS-Herrschaft und der zunehmenden „Ausschaltung“ (ebd., S. 317) von Regimegegnern in der Folgezeit erklärt (vgl. ebd., S. 317). Außerdem wird eine Gewöhnungsphase der Bevölkerung an die NS-Herrschaft in diesen Jahren angenommen (vgl. ebd., S. 318).

Auch die Appelle an „nationale Pflichtgefühle“ (ebd., S. 318) sowie die entstandene „Euphorie der ‚Blitzsieg‘“ (ebd., S. 318) und die Entstehung neuer Arbeitsplätze (vgl. ebd., S. 317) durch die Aufrüstungspolitik, Machtdemonstrationen und „spektakuläre KdF-Angebote“ (ebd., S. 317) liefern einen Beitrag zum schwindenden Widerstand und tragen somit zur Akzeptanz des Regimes in der breiten Bevölkerung bei.

Eine neue Phase des oppositionellen Bewusstseins tritt nach der sogenannten Reichskristallnacht und dem Durchsickern der ersten inoffiziellen Kriegsnachrichten zu den Kriegsverbrechen in den eroberten Ostgebieten auf (vgl. ebd., S. 318). Keim schreibt weiterhin:

„Erst *nach Stalingrad* und der sich abzeichnenden deutschen Niederlage geriet die Loyalität gegenüber dem NS-Staat allmählich ins Wanken. Opposition, Widerstand und selbst non-konformes Verhalten blieben aber auch zu diesem Zeitpunkt noch marginal.“ (ebd., S. 137; Herv. i. O.)

Keim definiert vier Formen von Widerstand *bei Lehrern*:

- „- Distanzierung und Verweigerung gegenüber NS-Symbolen, -Ritualen und -Mitgliedschaften,
- Sympathie- und Solidarakte für Verfolgte,
- oppositioneller Unterricht sowie
- politisch organisierter Widerstand“ (ebd., S. 318).

Diese zentralen Momente von Lehreropposition sollen im Weiteren abgleichend auf das Verhalten des von Otto und Gert Otto beschriebenen Lehrers Franz Schöne bezogen werden.

2.3.3.2.2 Lehreropposition bei Franz Schöne

Man sieht anhand der Beschreibungen zu Franz Schöne die reflektierte und kritische Haltung, mit der dieser durch Witz und Ironie so geschickt agiert, dass seine Haltung zu einer Ausnahmeerfahrung für Otto wird, die unter den bedrohlichen Umständen von ihm als charismatisch erinnert wird. Gerade unter der täglichen Bedrohung durch „Denunziation“ (ebd., S. 68), werden die Aussagen Schönes zu einer Art von Verweigerung und oppositioneller Haltung, die einen nachhaltigen Eindruck bei Otto hinterlassen (vgl. ebd., S. 68).

Franz Schöne kann auf diese Art zu einem „Vorbild“ für Otto werden, der seine pädagogische Verantwortung als Lehrer und Erzieher von Kindern und Jugendlichen in einem totalitären System umsetzen kann. Dass gerade dieser Lehrer Otto so stark in Erinnerung bleibt, resultiert wohl auch aus der sprachlichen „Polysemie“ (Schlosser 2013, S. 396), der Vieldeutigkeit der ironischen Sprache, die eine Möglichkeit zur Kritik am totalitären System ermöglicht, das auf *eindeutige*, bekenntnishafte Sprache setzt, um seine Machtsicherung zu leisten (vgl. ebd., S. 9). Der Philologe Horst Dieter Schlosser schreibt in seinem 2013 erschienen Buch „Sprache unterm Hakenkreuz“ zur Machtausübung durch Sprachsteuerung:

„Die Bedeutung eines Worts wurde auf eine einzige, hier auf die jeweils ideologisch-politisch erwünschte semantische Facette eingeengt. Ein solches Verfahren ist in der auf sachliche Präzision orientierten Fachkommunikation sehr wohl wünschenswert, weil es Missverständnissen vorbeugt. Die Monosemierung politischer Begriffe dagegen war und ist eine Methode der Meinungslenkung.“ (ebd., S. 396; vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.2 und 9.2)

Ein System, das versucht, jede Form von Deutungsoffenheit und offener Wahrheitsfindung durch *eine* gültige Wahrheit für das soziopolitische Programm zu vereinheitlichen, kann nicht mit Doppeldeutigkeiten arbeiten. Die Beschränkung der sprachlichen Wirklichkeit auf bekenntnishaft eindeutige Aussagen politischer Ideologie setzt dem Ausdrucksverlangen starre Grenzen.⁴³ Otto erlebt bei Franz Schöne, einen sogenannten „doppelten pädagogischen Tonfall“ (Gamm 1964, S. 8). Gamm schreibt hierzu: „Es ist eine Tatsache, daß manche Erzieher geradezu die Kunst ausgebildet hatten, über einen doppelten pädagogischen Tonfall zu verfügen, so daß die Schüler merkten, wann nur pflichtgemäß der Ideologie Tribut geleistet wurde und wann die Lehrer von Herzen sprachen.“ (ebd., S. 8)

2.3.3.2.3 Fazit zur Lehreropposition

Ohne an dieser Stelle auf die Frage nach dem „Wahrheitsgehalt“ der erinnerten historischen Geschehnisse der Brüder einzugehen, welche die persönliche *Lesart* der Vergangenheit von Gert und Gunter Otto ausmachen, ohne an dieser Stelle dem Wunsch über die postum gefundenen Erklärungen und Konstruktionen bezüglich ihrer Gültigkeit entscheiden zu wollen, nachzugeben, wird doch zumindest deutlich, was Otto in Erinnerung bleibt und welche Erinnerungen Otto beschreibt, um damit eine eigene politische Haltung zu zeigen, die in der Wertschätzung Schönes Ausdruck findet. Otto bekundet damit, welche Verhaltensweisen und welche „Stärken“ ihm 1987 und 1988, also im historischen Abstand zu 1944 und 1945, gültig erscheinen.

An dieser Stelle soll auf das Verständnis von Vernunft im Sinne Martin Seels vorausgegriffen werden, wie er es in „Die Kunst der Entzweiung – Zum Begriff der ästhetischen Rationalität“ formuliert hat: „Vernunft ist Übung im Wechsel der rationalen Perspektiven.“ (Seel 1985/1997, S. 15; vgl. hierzu Kapitel 6.2 und 10) Die Beachtung der Pluralität der Rationalität und die Mannigfaltigkeit der empirischen Gegebenheiten in der Vielzahl der Perspektiven unterschiedlicher Subjekte können bei dieser Suche nach einem vernünftigen Handeln dienlich sein. Erkennbar wird der Wechsel der Perspektiven, wenn beim begrifflich Gesagten, den Worten, und dem Handlungsvollzug, in den diese eingebettet sind, eine „eigene“ ästhetisch vermittelte Sprache spricht, wenn sich der „doppelte pädagogische Tonfall“ ästhetisch zu erkennen gibt, ohne begrifflich zu sprechen. Sprache ist nicht nur begrifflich auf eine Aussage hin definiert, sondern stets auch ästhetisch vermittelt.

1992 schreibt Otto im Text „Locker – aber auch was lernen“ über seine Einschätzung von qualitativem Unterricht: „Guter Unterricht weckt Zweifel.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 170)

⁴³ So schreibt der Kunstpädagoge Hermann Hinkel:

„Für die Zeit von 1933 bis 1945 kann man davon ausgehen, daß es kaum ein gedrucktes Wort, schon gar keine Zeitung oder Zeitschrift, kein öffentlich verbreitetes Foto, keinen Film gegeben hat, die nicht vor der Veröffentlichung von den verschiedenen Organisationen des Propagandaministeriums zensiert oder ‚bearbeitet‘ worden wären, kein als exemplarisch hingestelltes Kunstwerk, das nicht mit den Intentionen derer, die es bestellt oder benutzt haben, übereingestimmt oder wenigstens korrespondiert hätte.“ (Hinkel 1975, S. 5)

Anschließend sollen mögliche Beweggründe für Ottos eigene Berufsentscheidung erörtert werden. Warum will Otto 1945 Lehrer werden? Und: Hat dies etwas mit der „Vorbildwirkung“ von Lehrern zu tun, wie sie von Otto 1987 und 1988 beschrieben wird?

2.3.4 Berufswahl: Warum Kunstlehrer?

Otto erzählt von einer Familientradition in der Familie von Großvater Stein, die neben dem großen Interesse an Kunst und der Bestätigung für sein zeichnerisches Talent, die er von Dritten erhält, zur Berufsentscheidung beiträgt. „Von den jeweils zehn bis fünfzehn Kindern schlesischer Bauernfamilien, aus deren einer er stammte, wurden je einer Lehrer und einer Pfarrer. Insofern schickten sich G. und G. in der Folgezeit an, eine Tradition aufzunehmen. Opa Stein war dafür. G., der sich noch einige Zeit damit abmühte, es gut zu finden, daß er seine Berufspläne noch nicht so pointiert wie G. formulieren konnte, entschied sich einige Jahre später, Lehrer, genauer, Zeichenlehrer zu werden.“ (Otto 1987, S. 23)

Weiterhin zeichnet sich aber auch das Einschlagen eines vernunftbetonten und kompromissbereiten Mittelweges zwischen der Faszination für die Kunst und das Künstlerdasein einerseits und der Suche nach der Möglichkeit eines geregelten Auskommens andererseits ab. Hierbei ist zu bedenken, dass die Familie Otto auch schon vor dem Verlust des Vaters im Kriege in einfachen Verhältnissen lebt und sich die Lage nach der Kriegsniederlage und dem Verlust des Vaters weiter zugespitzt haben dürfte. Die Umstände erklären wohl jedoch zumindest teilweise, warum Otto nicht lediglich „Künstler“ werden soll und will. So schreibt er: „G.'s Zeichenlehrerpläne wurden durch eine abgrenzende Bemerkung aufgewertet: nicht so einer mit einem großen schwarzen Hut, also nicht Künstler, sondern Lehrer. Das hieß etwa: beamteter Künstler. G. lernte dann, daß die Sache ‚Studienrat für das künstlerische Lehramt‘ hieß.“ (ebd., S. 23)

Hierzu ist anzumerken, dass die Beschreibung des „Typus“ des Künstlers mit schwarzem Hut auch von Robert Böttcher angewandt wird. Er ist „Reichssachbearbeiter“ (Diel 1969, S. 139) und „Star-Ideologe“ (ebd., S. 152) der Kunsterziehung im Dritten Reich. Er nutzt diese Stereotypisierung, um denjenigen Typ Künstler zu beschreiben, der im Dritten Reich unerwünscht ist.⁴⁴ Böttcher schreibt: „Wenn die Kunst sich aber im Volke neu verwurzeln soll, muß der Künstler auch seine Sonderstellung aufgeben, die er bisher gar zu gerne einnahm mit dem Hinweis auf das sogenannte ‚Künstlervorrecht‘. Er muß wissen, daß seine Kunst nur dann dem Staate und dem Volke wert sein kann, wenn sie das Volkstum wahrt und er selbst nicht Außenseiter ist, sondern Bürger unter Bürgern.

Es ist für den deutschen Künstler gewiß ein falscher Weg, seiner Individualität und seiner Originalität dadurch Ausdruck verleihen zu wollen, daß er sich in Kleidung und Umgangsformen anders trägt und anders hält als seine Mitmenschen, oder daß er zu Vorwürfen künstlerischer Arbeiten die ausgefallenen Themen und zu ihrer Ausführung die kompliziertesten Techniken wählt. Wie der große schwarze Hut und die Sammetjacke gewiß nicht den Künstler machen, so wird auch eine Arbeit nicht dadurch zum originellen Kunstwerk, daß die Farbe auf unpräpariertes Kartoffelsackgewebe unmittelbar aus der Tube aufgeschmiert wird sowie nicht dadurch, daß Stacheldraht und ausgeschnittene Zeitungsanzeigen als Ausdrucksmittel benutzt werden, sondern allein dadurch, daß eine persönliche, durchgeistigte Form gefunden wird für die Sichtbarmachung des Gedankengutes des Volkes.“ (Böttcher 1933, S. 68)

⁴⁴ Mehr zu Robert Böttcher und dessen Bedeutung als Kunsterzieher in der Zeit des Dritten Reiches: siehe Kapitel 3.3.2.

Insofern ist Ottos Haltung und Entscheidung auch nicht in Widerspruch zur ideologischen Werthaltung der „offiziellen“ Kunsterziehung des Nationalsozialismus. Vielmehr wird erkennbar, dass hinter diesem Vergleich sowohl bei der Mutter als auch bei Böttcher ein abgelehntes, soziologisches Konzept vom Künstlertum steckt, das in beiden Fällen in gewisser Weise beschränkt wird. Einerseits, im Rahmen der Familie, um Otto eine bürgerliche Existenz zu sichern und Exzentrik in der Lebensführung zu vermeiden, andererseits bei Böttcher, um den Künstler tauglich für die Ziele der Bewegung zu machen. Bei Böttcher heißt es weiterhin, die Aufgabe der gewünschten Kunst und Künstler zusammenfassend: „Aber in der Tat, das neue Deutschland und mit ihm die Regierung will der Kunst im Vaterlande Fesseln anlegen. So soll sie nur noch von deutschem Geiste getragen sein und von deutschem Fühlen und Wollen kündigen. So soll sie wieder engste Verbindung eingehen mit dem Boden, dem Blute, der Tradition und dem Mythos. So soll sie wieder Schwester sein der Religion, der sie es einst war. So soll sie den deutschen Menschen erheben, soll wieder national sein im tiefsten Sinne des Wortes.

Das sind gewiß Beschränkungen, die dem blutsfremden Künstlertum in Deutschland ernste Sorgen bereiten werden. Aber der deutsche Künstler, muß er nicht aufjubeln bei dem Gedanken, wieder deutsch sein zu dürfen, ohne für spießbürgerlich rückständig gehalten zu werden?“ (ebd., S. 80 f.)

Bei Böttcher wird somit ersichtlich, wie bewusst es in der NS-Kunsterziehung darum geht, Künstler in die „Bewegung“ einzugemeinden. Dies betrifft sowohl die äußere Erscheinung, das Verhalten, die Maltechnik und die Themen, derer er sich in seiner Kunst bedienen soll. Diese Einschränkungen treffen auch „deutsche Künstler“, während andere Künstler verdrängt werden. Auch soll die Extravaganz gegen die Typisierung der Künstler eingetauscht werden. Es sollen bloß „Bürger unter Bürgern“ geduldet werden. Insofern muss Ottos Berufsentscheidung aus der historischen Situation begriffen werden.

Die Mithilfe bei der familiären Versorgung in der Nachkriegszeit dürfte ein weiterer Grund für Ottos Entscheidung sein. Diese Notwendigkeit zeigt sich schon daran, dass Otto nach Studienbeginn eine Vertretungslehrerstelle an der „Dreilindenschule“ in Berlin annimmt. Dies sicherlich auch, um das eigene Studium zu finanzieren und damit die Familie zu entlasten. Für diese Vertretungslehrerstelle muss Otto mehrere Beglaubigungen seiner politischen Unbedenklichkeit für ein Lehramt einholen (vgl. Abb. 134–135; vgl. hierzu Kapitel 5.1).

Otto schreibt weiterhin über seine Berufsentscheidung: „G., der nicht ganz so freundlich wie G. galt, blieb dabei, Zeichenlehrer werden zu wollen; er hatte auch seit geraumer Zeit sein gesamtes Taschengeld in Zeichenpapier und Malutensilien investiert und Zeichenkurse in der Volkshochschule belegt.“ (Otto 1987, S. 23)

„G. ist der Auffassung und nimmt dies auch für G. an, die Schule habe keine direkte Berufsmotivation bei ihnen erzeugt. Welche Gründe das auch immer haben mag: ihre Berufswahl ist inhaltlich wohl nicht auf Schulunterricht zurückzuführen. Das gilt mehr noch für G. als für G., für dessen Entscheidung sein Zeichenlehrer immerhin auch inhaltlich bedeutsam gewesen sein kann, aber eben wiederum gerade nicht als Lehrer innerhalb des Unterrichts.“ (ebd., S. 27)

An dieser Stelle verneint Otto weitestgehend die einleitend gestellte Frage, inwiefern die „Vorbildwirkung“ von Lehrern als solche eine Rolle bei der Berufsentscheidung spielt. Diese Verneinung von 1987 muss jedoch wiederum vor dem Hintergrund einer weiteren Äußerung Ottos von 1984 relativiert werden. Er äußert sich in einem Interview mit Britta Otto, das Teil

ihrer Dissertation „Untersuchungen zum Paradigmenwechsel in der Ästhetischen Erziehung“ von 1984 ist, zu seiner Berufswahl.

„In den Augen meiner Mutter war der Kunsterzieher sicher eine domestizierte Form des Künstlers – was ja auch oft stimmt. Ich war als Schüler, der über seinen Berufswunsch nachdenkt, ganz und gar mit Schule identisch, außerdem wollte ich malen. Kunsterzieher war ein naheliegender Kompromiß. Daß er sich leben ließ, sah ich bei meinem Lehrer Hans Hübener, der mich übrigens auch auf die Idee gebracht hat. Er hat mir viele Anregungen und Hilfen unter schwierigsten Umständen gegeben.“ (Gunter und Britta Otto in Otto, Britta 1984, S. 356 f.; vgl. Abb. 160) An dieser Schilderung der Entscheidung für den Kunstlehrerberuf wird erkennbar, dass Otto in Hübener einen persönlichen Einfluss benennt, der zwar Kunstlehrer ist, den Otto jedoch nicht nur als solchen schätzt, sondern vor allem wegen seines persönlichen Engagements. Otto schreibt über den Kunstunterricht, den er in seiner Kindheit und Jugend erfährt: „Vom Zeichenunterricht meiner Schulzeit (1933–1945) kann ich keines der heute diskutierten Methodenkonzepte erinnern. Es wurden ‚Themen‘ gestellt, und die Technik lag fest: entweder ‚tuschen‘ oder zeichnen: ‚Der Elefant im Urwald‘; ‚Eine Landschaft mit drei Grundfarben malen‘, von denen keine als reine Farbe im Bild vorkommen sollte. Zunächst wurde mit Bleistift vorgezeichnet. Der Lehrer entschied, wann und ob man ‚austuschen‘ durfte. Die Tätigkeit des Lehrers beschränkte sich auf Organisatoria: Für Ruhe sorgen, die Verteilung der Wasserbüchsen ordnen und überwachen, die Mitteilung des Themas, die Genehmigung zum ‚Austuschen‘, hier und da Einzelberatung. Ab und an wurde zensiert. Die Note erfuhr man durch das Zeugnis.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 191)

Dass sein Kunstlehrer nicht in der Rolle als *Lehrer* bedeutend für Otto wird, sondern abseits des Unterrichtsgeschehens in der persönlichen Begegnung, weist auf eine zwischenmenschliche Verbundenheit und einigermaßen vertraute Betreuungssituation hin.

Aus dem Interview Ottos mit Britta Otto ergibt sich eine weitere Einsicht in ein prägendes Erlebnis mit diesem Kunstlehrer. Britta Otto fragt: „Auf die Rolle deines Lehrers Hübener möchte ich auch noch einmal eingehen. Deine Mutter hat mir einmal gesagt, er sei wohl die entscheidende Instanz für die spätere Berufswahl gewesen, weil in seinem Unterricht passierte, was bis zu diesem Zeitpunkt nicht denkbar gewesen ist, nämlich, daß Du Deinem Zwillingenbruder Gert vorgezogen worden bist. Deine Mutter ist der Auffassung, ihr seid stets gleich behandelt worden und konntet auch alles gleich gut, so z. B. auch zeichnen. Aber in der Schule, da müßt ihr beide wohl so zwischen 14 und 16 Jahre alt gewesen sein, müßtet ihr eines Tages einen Hahn zeichnen, woraufhin Dein Bild von Herrn Hübener so gelobt worden ist, daß dein Bruder gekränkt das Zeichnen aufgegeben hat. Anstoß für eine Berufsvorliebe durch erstmaliges Konkurrenzverhalten zwischen den Zwillingen?“

G. O.: Also, wir sind sicher keineswegs immer gleich behandelt worden. Richtig ist aber, daß meine Mutter wollte, daß das geschieht und daß ihr selbst das auch gelänge. Und bei vielen unserer Lehrer war das Bemühen um Gleichbehandlung und die Behauptung totaler Unterschiedslosigkeit von Gert und Gunter wohl auch eine Folge der Schwierigkeit, uns beide zu unterscheiden. Aber vielleicht ist richtig, dass Hübener einer der ersten, der erste war, der sagte, der eine ist anders als der andere. Das war sicher bedeutungsvoll für einen von zwei stets gleichgekleideten, dauernd miteinander verwechselten Jungen. Ich hätte das nicht erinnert, aber mir leuchtet die Erinnerung meiner Mutter sehr ein.“ (Gunter und Britta Otto in Otto, Britta 1984, S. 357)

Von Otto ist eine Zeichnung eines Hahns erhalten geblieben, die im Schulunterricht entsteht. Es kann nicht mit letzter Sicherheit gesagt werden, dass es sich um den besprochenen Hahn handelt,

jedoch scheint dies nicht unwahrscheinlich (vgl. Abb. 8). Wenn die hier besprochene Zeichnung eines Hahns diejenige ist, die in Abb. 8 zu sehen ist, so müsste Otto jedoch jünger gewesen sein. Er wäre hier wohl „Sextaner“ und damit ungefähr zehn oder elf Jahre alt. Weiterhin dürfte die Unterscheidung der Brüder jenseits deren Verwechslung und Gleichsetzung auch in einem Erziehungssystem, das auf die Erziehung zum Typus ausgerichtet ist, bedeutend sein. Individualisierung schiebt sich zwischen Typisierung, die zu einem durch das Erziehungssystem und zum anderen durch das mütterliche Gleichheitsverlangen entsteht.

Obwohl Otto also die Art und Weise des Kunstunterrichts und den Lehrer Hübener als Lehrer in seiner prägenden Wirkung relativiert, scheint dieser, wie man dies aus den Aussagen Ottos und seiner Mutter herauslesen kann, dennoch einen entscheidenden Anteil für die Berufsentscheidung „Kunstlehrer“ zu haben. Ferner nennt Otto Gründe für diese Entscheidung, die der *politischen und historischen Situation* vor und nach 1945 geschuldet sind: „Wer 1945 aus dem Krieg oder aus der Gefangenschaft kam, der hatte eine Vorstellung, was er werden wollte. Diese Vorstellung war bei mir etwa im 9. oder 10. Schuljahr entstanden.⁴⁵ Sie ist nie eigentlich zur Diskussion gestellt worden und wahrscheinlich deswegen nicht, weil es für denjenigen, der nacheinander Luftwaffenhelfer, beim Arbeitsdienst, im Militärdienst, in der Gefangenschaft war, keine umweltspezifischen Einflußgrößen gegeben hat, die einen Berufswahlentschluß nochmal hätten relativieren können. Ich habe später oft gedacht, daß mich auch vieles andere interessiert hätte. Im Grunde habe ich keine ausschließende Begründung, warum ich gerade das geworden bin, was ich geworden bin. Vielleicht bin ich ja auch, wenn ich so meinen beruflichen Alltag ansehe, Mehreres, Verschiedenes geworden. [...] Auf's Ganze gesehen, bestanden in der damaligen Lebenssituation wohl über die Existenzsicherung hinaus nicht so sehr viele Anlässe, einmal gefaßte und realisierbare Entschlüsse zu relativieren. Schließlich hatte ich eine Aufnahmeprüfung an einer Kunsthochschule gemacht, und ich war so erzogen worden, daß ich das dann auch mache, was ich ja selbst gewollt hatte, und dann habe ich das studiert.“ (Otto in Otto, Britta 1984, S. 358 f.)

Diese von Otto beschriebene „Aufnahmeprüfung an einer Hochschule“ kann im Sinne von „Schließlich“ zwei Bedeutungen haben. Einmal eine temporäre, dann würde „Schließlich“ meinen, dass Otto letztendlich im Herbst 1945 eine Aufnahmeprüfung absolviert. Andererseits kann „Schließlich“ auch im Sinne von „immerhin“ gelesen werden. Dann lautet der Satz: „Immerhin hatte ich eine Aufnahmeprüfung an einer Kunsthochschule gemacht, und ich war so erzogen worden, daß ich das dann auch mache, was ich ja selbst gewollte hatte, und dann habe ich das studiert.“ Ottos Aussage lässt sich somit auf beide Studienaufnahmen beziehen: Zum einen auf diejenige im Winter 1944/1945, also seine Bewerbung an der „Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung“ noch in der Zeit des Dritten Reiches, zum anderen auf Ottos Einschreibung am 9.11.1945. Otto arbeitet hier, wenn man die Lage der Dokumente berücksichtigt, mit einer doppeldeutigen Aussage. Er ist so nicht gezwungen, über Momente der Leistungsanerkennung während Zeit des Dritten Reiches zu sprechen.

An dieser Stelle muss ergänzt werden, dass Otto bereits weit vor der Zeit der Kriegsgefangenschaft genaue Vorstellungen zu seinem Studienwunsch hat, die sich in der erhalten gebliebenen Studienempfehlung des Direktors der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung zeigen. Denn aus dem Schreiben ist zu entnehmen, dass Otto Studienarbeiten vorgelegt hat und eine beglaubigte Zusage zum Studium erhält. Dass die Empfehlung des Direktors Zimbal mit der Bedingung der Reichsarbeitsdienstpflicht verknüpft ist, tut der Tatsache keinen Abbruch, dass Otto im Winter 1944/1945 bereits für ein Kunsterzieherstudium

⁴⁵ Dies bedeutet, dass Otto seinen Berufswunsch in den Schuljahren 1941/1942 und 1942/1943 entwickelt.

zugelassen wäre. Er bekommt also schon sehr früh Anerkennung für sein zeichnerisches Talent (vgl. Abb. 103). Hierüber spricht Otto jedoch nicht, wenn er über seine Berufsentscheidung reflektiert.

Des Weiteren müsste Ottos wohl auf den erwähnten Sieg beim Musischen Wettbewerb der Hitler-Jugend 1944 im Gebiet Berlin für „Zeichnen und Malen“ hinweisen. Es ist zwar nicht letztendlich zu sagen, wie motivierend dieser Sieg für seine ohnehin reife Entscheidung der Berufswahl ist (vgl. hierzu Kapitel 4.4, vgl. Abb. 103–110). Jedoch ist es schwerlich denkbar, dass dieser Gewinn keinerlei Bedeutung für ihn hat.

Es bleibt also zusammenfassend festzuhalten, dass sowohl pädagogische Impulse des Kunstlehrers Hübener – wenn auch nicht der Kunstunterricht an sich – eine Komponente der Berufsentscheidung Ottos sind. Weiterhin die über den Kunstunterricht im institutionellen Sinne hinausgehende Beziehung und Betreuung des Lehrers, der Otto auch zeigt, dass Kunstlehrer zu sein, ein guter Kompromiss zwischen „domestizierter“ Künstlerexistenz und finanzieller Absicherung bedeutet.

Weiterhin muss der pragmatische Aspekt der finanziellen Absicherung durch das Lehramt vor dem Hintergrund der Versorgungslage nach dem Krieg betrachtet werden. Über weitere wichtige Schritte auf seinem Weg zum Kunstpädagogen, die während des Dritten Reiches gegangen werden, spricht Otto jedoch nicht. Beziehungsweise er arbeitet mit doppeldeutigen Aussagen, die man nur verstehen kann, wenn man die Informationslage der erhalten gebliebenen Dokumente kennt.

Britta Otto fragt Otto im Interview von 1984 nach Ottos Einschätzung der Möglichkeit der Verbindung eines künstlerischen Lebensentwurfs mit Rationalität und rationaler Lebensplanung. Otto antwortet: „Die Frage ist berechtigt. Existiert dieser Dualismus, die Polarität ‚künstlerisch‘ versus ‚rational‘ überhaupt? Es gibt mein zu irgendeinem Zeitpunkt dokumentiertes Interesse an künstlerischer Praxis, was mich zu der Berufsentscheidung geführt hat. Und es gibt auf der anderen Seite ein Bedürfnis nach rationaler Klarheit, dessen Anfang ich nicht nennen kann, das man wahrscheinlich unterschiedlich interpretieren kann: Man könnte schlichtweg sagen, Rationalität ist ein Ausfluß der Angst vor Ungewißheit.“ (ebd., S. 359 f.)⁴⁶

2.3.5 Vorläufiges Fazit des biografischen Abschnitts: Was wird erzählt? Was bleibt ungesagt?

Betrachtet man die Sozialisation Ottos in der Zeit des Dritten Reiches, so wird nachvollziehbar, wie Otto – aus einem angepasst-„preußisch“-kleinbürgerlichen Elternhaus stammend – erlebt, wie die Formationserziehung mehr und mehr das schulische und familiäre Leben zurückdrängt. Die Erlebnisse des Flakhelferdienstes, des Kriegseinsatzes und der Kriegsgefangenschaft sind spitzen diese Erfahrung immer stärker zu. Die Anpassungsbereitschaft und spezifische Anpassungsfähigkeit Ottos verschaffen ihm im Rahmen der Erziehungsorganisationen immer wieder Aufgaben, die ihn von direkt militärischen Aufgaben zumindest zeitweise freistellen. Die „preußische“ Erziehung durch die Mutter Charlotte, die stark auf „Sekundärtugenden“ und Anpassungsverhalten ausgerichtet ist, gibt Otto keinen Anlass zu oppositionellem Denken und Handeln. Das erlernte Anpassungsverhalten kann bei Otto auch deshalb verstärkt worden sein,

⁴⁶ Das Verhältnis zwischen Kunst und Rationalität bekommt im Weiteren der vorliegenden Arbeit unter Ottos Zuwendung zum Begriff der ästhetischen Rationalität eine zentrale Bedeutung und wird somit ausführlich thematisiert, wobei erkennbar ist, wie Otto versucht, die Kontroversfigur dieser beiden Begriffe abzubauen. Er bezieht Position für eine eigene Ratio des Ästhetischen (vgl. hierzu die weitere Arbeit ab Kapitel 5.3). Die Frage nach der Möglichkeit der Verbindung von Rationalität und ästhetischer Praxis als pädagogischer Praxis steht in besonders zugespitzter Weise in der Kontroverse mit Gert Selle von 1994 zur Debatte (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

da er in *körperlicher Hinsicht* nicht vollständig dem Ideal eines deutschen Jungen im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie entspricht. Die Prägung über das familiäre, milieubedingte Klima ist durch „Mitläufertum“ bestimmt. Die Eltern und auch die Kinder wissen um Antisemitismus und etwaige Verfolgungen von Minderheiten. Sie reagieren jedoch nicht oppositionell. Nach Aussagen von Gert Otto ist in der Familie, vor allem aufseiten der Mutter, eine während der Kriegsjahre eher zunehmende Hinwendung zum Nationalsozialismus zu erkennen. Dies steht in einer stimmig erscheinenden Entwicklungslinie der politischen Haltung, die seit dem, von Gert Otto so interpretierten, Moment des politischen Zerwürfnisses der Eltern mit dem Großvater zu erkennen ist. Das kleinbürgerliche Milieu der Familie entspricht zwar der Hauptwählerschaft der Nationalsozialisten, allerdings ist nach den Aussagen der Brüder bei den Eltern keine umfassende Identifikation mit der NS-Ideologie geschehen. Vom Milieu darf nicht auf die persönliche Haltung der einzelnen Familienmitglieder geschlossen werden. Das Tugendsystem der Familie steht jedoch nicht im Widerspruch zur Anpassung.

Weiterhin wird ersichtlich, dass Otto schon früh Anerkennung für sein zeichnerisches Talent erfährt. Ottos Gewinn des Musischen Wettbewerbs 1944 sichert ihm Erfolg und Bestätigung von staatsoffizieller Seite. Außerdem weist der Vermerk in Ottos Soldbuch darauf hin, dass seine Aufnahme an der Hochschule nach der Ableistung des Reichsarbeitsdienstes tatsächlich vollzogen wird.

Nach Kriegsende positioniert sich Otto demokratisch. Diese Positionierung Ottos wird auch 1946 von den Behörden beglaubigt, sodass er nach der Aufnahme seines Studiums Lehrer werden kann. Otto vollzieht eine Abwendung von den ideologischen Prägungen der seiner Kindheit und Jugend in der NS-Zeit.

Tragend für Otto ist bei alledem – nach Aussagen der Brüder – jedoch die häuslich-wertbewusste „preußische“ Erziehung der Mutter. Außerdem hat der Kunstlehrer Hübener Ottos Weg als Zeichner begleitet und motiviert, wenn auch nicht spezifisch durch die Art seines schulisch verwirklichten Kunsterziehungsunterrichts.

Die Erfahrungen der Kameradschaft, die Otto durchlebt, sind zumindest aus späterer Sicht der Jahre 1987 und 1988, aus der seine autobiografischen Texte stammen, von zahlreichen Zweifeln und Abneigungen durchzogen. Otto bestreitet jedoch nicht, dass das *ästhetische* Verführungspotenzial des „Schönen“ der gemeinschaftsstiftenden Erlebnisse in der Hitler-Jugend auch ihn ergreift. Dies passt auch zu Ottos Erfolgen, die er in dieser Zeit als „Kunstschüler“ erlebt.

Die Trennung der Brüder durch die Kriegsgefangenschaft wird durch die Wiederkehr Gert Ottos nach seiner Flucht aus einem russischen Gefangenenlager in Polen zum Guten gewendet. Die Brüder bleiben ein Leben lang eng verbunden. Die Zurückdrängung der schulischen Bildung und der Antiintellektualismus der NS-Zeit führt bei Otto nicht zu einer ebensolchen Haltung. Otto entspricht eine generelle Wertschätzung von Schule und Lehrern, die er auch in seiner späteren Haltung als Didaktiker immer wieder vertritt. Hierzu passt auch, dass die Brüder mit ihrem Übertritt auf die Langemarck-Oberschule für Jungen eine Leistung vollziehen, die in der Zeit des Dritten Reiches nicht als Selbstverständlichkeit angesehen werden kann. Diese Leistung zeugt von einer besonderen intellektuellen Leistungsbereitschaft, die auch durch die „preußische“ Erziehung der Mutter geprägt sein dürfte.

Das Erlebte der NS-Sozialisation wird in vielerlei Hinsicht ein bleibendes Thema in Ottos beruflicher Entwicklung. Ottos nach dem Krieg bescheinigte antifaschistische, demokratisch gesinnte Haltung bleibt sein Leben lang Leitlinie seines pädagogischen Denkens (vgl. Abb. 134–135).

Die von der Mutter initiierte „Aufstiegsorientierung“ geht in der Folgezeit – zumindest rein formal gesehen – im Sinne der eingeschlagenen akademischen Laufbahn Ottos mit Ehrendoktorwürde und Professorentitel in Erfüllung. Hier bestätigt sich anhand der beruflichen Laufbahn der Brüder das von dem Historiker Malte Herwig herausgearbeitete Phänomen, dass die Flakhelfergeneration zu einer tragenden Säule des (geistigen) demokratischen Wiederaufbaus in der Bundesrepublik Deutschland wird (vgl. Herwig 2013). Kritisch könnte man diesen Sachverhalt dahingehend auslegen, dass das in Ottos Kindheit und Jugend prägend erfahrene *Anpassungsverhalten* auch in der neuen Bundesrepublik eine gelingende Fortsetzung findet. Dies jedoch unter gewandelten Wertsetzungen einer *demokratischen Verfassung*.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Otto in seinen biografischen Texten einerseits offen über die erfahrenen Ambivalenzen der Sozialisation im Dritten Reich Auskunft gibt. Es geht ihm grundsätzlich nicht darum, Momente der Erfassung durch die nationalsozialistische Gemeinschaftserfahrung zu leugnen. Otto beschreibt die fortschreitende Prägung durch die Sozialisation des Nationalsozialismus in Bezug auf seine Person eindringlich.

Die Sichtung biografischer Dokumente ergibt darüber hinaus jedoch, dass Otto hinsichtlich seiner Berufsentscheidung wenig Auskünfte über seinen individuellen Weg der kunstpädagogischen Sozialisation gibt. Er erwähnt weder die beglaubigte Studienzusage der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung von Januar 1944, noch erteilt er Auskunft über seinen Gewinn des Musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend von 1944. Weiterhin wird aus Dokumenten und Beschriftungen seiner Zeichnungen und Fotografien ersichtlich, dass Otto im Rahmen seiner Flakhelferdienstzeit wiederholt Aufenthalte in Kalisch erlebt. Auch findet sein Reichsarbeitsdienst in Grützen und Parlin in den besetzten Ostgebieten statt, worüber er ebenfalls in seinen biografischen Texten nicht berichtet. Er schreibt lediglich von Flakhelferdiensten am Prenzlauer Berg und in Rüdersdorf. Weiterhin erwähnt Otto nicht, dass er im Herbst/Winter 1944/1945 – nach Ableistung seines RAD – bereits eine Aufnahme zum Studium an der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung schafft, und es sich bei seiner Einschreibung von Herbst 1945 um eine zweite Aufnahme handelt.

Zudem gibt Otto, im Gegensatz zu seinem Bruder, sehr wenige Auskünfte über die Zeit beim RAD, in der Wehrmacht und der Kriegsgefangenschaft.

Otto beschreibt in seinen biografischen Äußerungen die Stationen seiner Sozialisation gemäß dem historischen Ablauf. Er verbindet seine eigene Erfahrung mit allgemeinen Erkenntnissen über die Erziehung der NS-Zeit. Seinen Weg, vor allem durch die Kriegsjahre 1943/1944/1945 beschreibt er selektiv. Vermutlich prägende Erlebnisse und Erfahrungen (Gewinn des musischen Wettbewerbs, Bewerbung für ein Studium als Kunsterzieher) kommen in seinen Schilderungen nicht vor. Otto formuliert somit eine Version seines Lebenslaufs, die Teile seiner (*kunstpädagogischen*) Sozialisation teilweise ausblendet.

Außerdem spart er gezielt Sozialisationserfahrungen im „Osten“ aus. Weder werden Lugetal, oder Kalisch erwähnt, noch gibt es eine Antwort darauf, warum eine Zeichnung Ottos den Titel „Russische Dorfecke“ trägt (vgl. Abb. 71). So wird erkennbar, dass Otto manche Eindrücke akribisch genau bis ins Detail beschreibt, sodass der Leser seiner autobiografischen Texte den Eindruck gewinnt, Otto offenbare sich. Dies geht jedoch mit der Auslassung (entscheidender) Erfahrungen einher.

Otto gehört zur sogenannten skeptischen Generation. Die Prägungen der NS-Zeit, die nach dem Krieg im Zuge der Demokratisierung der Gesellschaft ihre politische und moralische Gültigkeit

verlieren, hinterlassen einen Zwang zur politischen Positionierung. Diese Aufgabe bestimmt Ottos pädagogisches und didaktisches Denken zeit seines Lebens.⁴⁷ Otto war noch zu jung, als dass er für die Exzesse des Dritten Reiches moralisch verantwortlich gemacht werden könnte. Allerdings hat er nach 1945 versucht, sich den Herausforderungen zu stellen, die aus den historischen Ereignissen vor 1945 hervorgehen.

2.3.6 Ausblick auf die nachfolgenden Kapitel der Arbeit

Hitler spricht in seiner Eröffnungsrede zur „Großen Deutschen Kunstausstellung“ 1939: „*Es ist aber nun so, daß geschlossene und damit befriedigende künstlerische Leistungen nur dann entstehen können, wenn sie zutiefst aus der eine Zeit beherrschenden Gedankenwelt aufgehen.*“ (Hitler 1939 in Hinz 1974, S. 185; Herv. i. O.)

Die Ideologie des Nationalsozialismus soll auf alle gesellschaftlichen Bereiche und damit auch auf die Kunstpolitik und die Kunsterziehung angewandt werden. Die Kunst soll als ein Mittel eingesetzt werden, die Weltanschauung des Nationalsozialismus zu propagieren. Gezielte Aufträge und Ankäufe sollen Motivation unter den Künstlern freisetzen, um die Kunst in die gewünschte Richtung zu lenken (ebd., vgl. S. 185). Über den Wert des künstlerischen Schaffens spricht Hitler in seiner Eröffnungsrede der zweiten Deutschen Architektur- und Kunsthandwerksausstellung: „Es wird selbstverständlich die Ehre des Künstlers sein, durch seine Arbeit den Reichtum des allgemeinen Kulturbildes noch zu vermehren und ihm *eigene Züge* einzufügen. Allein es ist wichtig, daß sich daraus nicht eine Zerfahrenheit ergibt, sondern, daß eine *Gesamtausrichtung* erfolgt, ebenso wie der Volkskörper ein einheitliches Gebilde darstellen soll und muß.

Die Kunst unseres neuen Reiches soll daher einen so gleichartigen Charakterzug erhalten, daß man in späteren Jahrhunderten ohne weiteres daraus schließen kann, daß dies *ein Werk des deutschen Volkes* und dieser unserer Epoche ist.“ (ebd., S. 178; Herv. i. O.)

Selbstverständlich muss man bei Hitlers Rede von einer von ihm formulierten Idealvorstellung ausgehen. Dennoch: An dieser Stelle wird schon erkennbar, was im Weiteren noch ausgeführt werden soll: Hitlers Argumentation zur Verwirklichung von Kunst beruht auf einem organischen Denken, das den Staat, das Volk und Kunst in Analogie zu einem Volkskörperdenkt, der somit als gedankliches „Bild“ die Funktionalität aller „Körperteile“ fordert. Inwiefern diese Haltung im Zusammenhang mit der Verfolgung von „entarteter Kunst“ steht, soll im Weiteren in Schultze-Naumburgs Buch „Kunst und Rasse“ (Schultze-Naumburg 1928) gezeigt werden (vgl. hierzu Kapitel 2.4).

Hieran anschließend wird eine allgemeine Einführung zur NS-Kunstpädagogik gegeben. Zum Schluss der Einführung in die NS-Kunsterziehung werden drei exemplarische Positionen der NS-Kunsterziehung vorgestellt. Entscheidend für die Auswahl dieser Positionen ist, dass Otto sich mit allen drei Positionen kritisch auseinandergesetzt hat. Auf diese Weise wird die Einführung in die NS-Kunsterziehung mit einer Darstellung von Ottos kritischer

⁴⁷ Dies wird beispielsweise in „Auslegen“ (Otto & Otto 1987) deutlich, wo er Modewerbungen und NS-Ästhetik vergleicht (vgl. hierzu Kapitel 5). In weiteren Texten setzt er sich später beispielsweise mit der ästhetischen Inszenierung der Olympiade 1936 auseinander. Auch hier wird sein Bedürfnis ersichtlich, Schüler ästhetisch zu erziehen, um diese gegen das hohe Verführungspotential von ästhetischen Inszenierungen zu wappnen (vgl. Kapitel 9). Im Sinne seines demokratischen Erziehungsanliegens verwirklicht Otto eine universalistische Ethik. Das wird besonders deutlich, wenn Otto ästhetische Erziehung für interkulturelle Erziehung wirksam werden lassen will. Dies beschreibt er im Text „Integration durch interkulturelle ästhetische Erziehung“ von 1992/1993 (vgl. Kapitel 10.2)

Auseinandersetzung mit der NS-Kunsterziehung erweitert und an das Thema der Arbeit rückgebunden.⁴⁸

Seit den achtziger Jahren wendet sich Otto in mehreren Texten dem Problemkreis der NS-Ästhetik, der NS-Kunsterziehung und der eigenen politischen Sozialisation im Dritten Reich zu. Zwei autobiografische Texte entstehen (vgl. Otto 1987; Otto 1988).

In „Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern“ (Otto & Otto 1987), gemeinsam mit seiner damaligen Frau Maria 1987 veröffentlicht, formt sich die direkte Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik in verschiedenen Bildvergleichen mit Modewerbung der achtziger Jahre aus (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4). Und genau in „Auslegen“ formuliert Otto die Bedeutung von ästhetischer Rationalität für ästhetische Erziehung in der direkten Auseinandersetzung mit Bildbeispielen der NS-Ästhetik (vgl. ebd., S. 241; vgl. hierzu Kapitel 5.3.6).⁴⁹

Die theoretischen Positionen zur Kontextualisierung der NS-Ästhetik sind hauptsächlich diejenigen, die Otto selbst zitiert, sodass gleichzeitig indirekt ein Einblick in die Lesart des Nationalsozialismus in den genannten Quellen Ottos vermittelt wird. Namentlich sind dies vorrangig Berthold Hinz, Hermann Hinkel, Peter Reichel und Klaus Wolbert. Für die Darstellung der NS-Kunstpädagogik Alex Diel.

Insgesamt liegt der Schwerpunkt der Einführung auf der Frage nach der Verwirklichung der erzieherischen bzw. „menschenformenden“ Wirkungen der NS-Kunst und Kunsterziehung. Der Zusammenhang von Kunstpolitik und Kunsterziehung wird hierbei erkennbar (vgl. hierzu auch Kapitel 9.4.5). Die Erzeugung von Schönheitsidealen in der Verbindung mit rassistischen Theorien bekommt zentrale Bedeutung. Zur Verdeutlichung dieser Zusammenhänge soll an das nachfolgende Kapitel zu Paul Schultze-Naumburgs Buch „Kunst und Rasse“ dienen. Dies deshalb, weil Otto selbst auf dessen umfassende kunsterzieherische Wirkung und Bedeutung hinweist und sich 1969 mit dessen fachgeschichtlicher Wirkung auseinandersetzt (vgl. Otto 1969 a, S. 245 ff.).

⁴⁸ Das weite Feld von Ottos Auseinandersetzung mit der „musischen Erziehung“ als Strömung der Kunsterziehung wird hierbei, trotz der Bedeutung der „Musischen Nationalerziehung“ (Dunkel & Kerbs 1980, S. 62) in der NS-Zeit, weitgehend ausgespart. Diese Thematik wird schon umfassend von Britta Otto in ihrer Dissertation „Untersuchungen zum Paradigmenwechsel in der Ästhetischen Erziehung“ von 1984 (Otto, Britta 1984) behandelt.

⁴⁹ Selbstverständlich setzt sich Otto im Rahmen der Auseinandersetzung mit ästhetischer Rationalität auch mit Bildbeispielen auseinander, die keinen direkten NS-Bezug haben, allerdings stehen im Sinne der hier vorliegenden Lesart der Schriften Ottos diejenigen Textbeispiele im Vordergrund, die eine Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik vollziehen. Außerdem ist darauf hinzuweisen, dass Otto diesen Begriff der ästhetischen Rationalität zum ersten Mal in Zusammenhang mit NS-Ästhetik vorstellt (vgl. hierzu Kapitel 5.3.6).

2.4 Paul Schultze-Naumburg: „Kunst und Rasse“ – Der Künstler als rassischer Typus und Kunst als typischer Ausdruck von Rasse

Otto weist 1969 in „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ (Otto 1969 a) darauf hin, dass Paul Schultze-Naumburg⁵⁰ „die Kunsterziehung der dreißiger Jahre“ (ebd., S. 245) inhaltlich eingeleitet hat. Otto schreibt über Schultze-Naumburg: „Er schließt an tradierte Strömungen an, variiert sie, bedient sich bestehender Institutionen, gründet neue, wirkt aus privater Initiative wie mit staatlichem Auftrag. Er treibt ‚Kunsterziehung‘ im weitesten Sinne, und zwar mit absolut ideologischer Absicht seit Anfang des Jahrhunderts.“ (Otto 1969 a, S. 245)

Die besondere Bedeutung Schultze-Naumburgs für die Kunsterziehung im Dritten Reich liefert den Anlass für Ottos kritische Auseinandersetzung mit dessen Position. Otto weist außerdem auf die Übernahme der Gedanken von Schultze-Naumburg bei Böttcher hin (vgl. ebd., S. 248 f.), der als hervorragender Vertreter der NS-Kunsterziehung noch eingehender vorgestellt wird (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2).

Im Weiteren soll eine kurze Einführung zur Argumentation Schultze-Naumburgs in „Kunst und Rasse“ (Schultze-Naumburg 1928) gegeben werden. Schultze-Naumburg interpretiert die Kunst als „Zeugung“ einer bestimmten Biologie eines Individuums, das durch seine Rasse typisierend definiert ist. So schreibt er: „Man darf nicht übersehen, daß auch die geistige Schöpfung ein Zeugungsprozeß ist, der ähnlichen Bedingungen unterliegt, wie die rein körperliche Fortpflanzung.“ (ebd., S. 18; Herv. i. O.)

Gemäß dem Denken in Rassetypen kommt Schultze-Naumburg zu der Annahme, dass der Künstler sich in seinem Kunstwerk *rassetypisch* ausdrückt und dies auch hinsichtlich seiner Darstellung von „Menschentypen“ (ebd., S. 19). Dieser Gedanke kann auch in der (Kunst-)Erziehung wirksam werden. Schultze-Naumburgs Vorstellung des „naiven“ Schaffens „von Dilettanten oder Kindern“ verbindet er mit der Vorstellung einer unverstellten rassistischen Authentizität des Ausdrucks, die dem „eigenen Typus oft in der überraschendsten Weise“ entspricht (ebd., S. 24). Die besondere Bedeutung, die diese Interpretation des kindlichen Schaffens für die Kunsterziehung hat, darf in seiner Möglichkeit zur Legitimation einer rassistisch fundierten Bewertung von Kinderzeichnungen nicht überlesen werden.⁵¹ Schultze-Naumburg nimmt die Metapher von Kunstwerken als „geistige[n] Kinder[n]“ (ebd., S. 19) wörtlich. Dieses „Bild“ ist die Stütze des eigenen Kunstverständnisses.⁵²

⁵⁰ Paul Schultze-Naumburg ist gelernter Architekt, von 1930 bis 1940 Direktor der Staatlichen Hochschule für Baukunst in Weimar, Vorstandsmitglied des „Kampfbundes für deutsche Kultur“ und Autor des Werkes „Kunst und Rasse“ (Schultze-Naumburg 1928). Die in diesem Werk gegen moderne Kunst dargelegte Argumentation wird in Schultze-Naumburgs Vortrags- und Publikationstätigkeit im Dienst der „Nationalsozialistischen Gesellschaft für deutsche Kultur“ bzw. des „Kampfbundes für deutsche Kultur“ verbreitet.

Von Schultze-Naumburgs Vortragstätigkeit geht, entlang der inhaltlichen Ausformungen der „Rasse-Kunst-Theorie“, ab 1929 eine erste „Welle“ der Verfemung der „Moderne“ in Thüringen aus, getragen von dem ersten an einer Landesregierung beteiligten Minister der NSDAP Wilhelm Frick. Nach der Machtergreifung wird reichsweit die Verfemungs- und Verfolgungspolitik umgesetzt, wie sie programmatisch bei Schultze-Naumburg vorformuliert ist. Otto schreibt: „Was SCHULTZE-NAUMBURG seit der Jahrhundertwende propagiert, wird die Staatskunst des Nationalsozialismus.“ (Otto 1969 a, S. 247) Mit der „Wanderausstellung“ (Endlich 2007, S. 493) „Entartete Kunst“, zum ersten Mal 1937 in München präsentiert, wird das Programm der Diffamierung von Kunst und Kulturgütern manifestiert.

⁵¹ Neben weiteren Ausführungen zur Unterscheidung von ererbten und erworbenen Eigenschaften des Rassetypus wird darauf hingewiesen, dass die Mischung der Rassetypen eine so große Variationsbreite in der Mischung der „Phänotypen“ und geistigen Eigenschaften erzeugt, dass erwartbare Ergebnisse häufig nicht vorhersagbar sind. So kommt er zu der Ansicht, dass es auch sehr polare Vererbungslinien von geistigen Dispositionen in einer „Mischung“ geben kann, die einen unerwarteten Phänotyp kreieren. Es lassen sich genügend Variationen denken, die es nicht erlauben, sein „Gesetz“ beweisen zu können, sodass die Behauptung als solche bestehen bleiben kann (vgl. ebd., S. 27).

⁵² Schultze-Naumburg schreibt: „Daß zwischen Kunstwerk und Urheber eine geheime Übereinstimmung, wie zwischen Eltern und Kind, bestehen muß, scheint immer bemerkt worden zu sein, wenn es auch nie genügend im Zusammenhange mit den besonderen, im Erbgang begründeten Vorgängen betrachtet und untersucht worden ist.“ (vgl. ebd., S. 23)

Schultze Naumburg beschäftigt sich mit dem möglichen „Rückschluß aus der heutigen Kunst auf die Rasse“ (ebd., S. 55). Von der Gestaltung des Werkes ausgehend werden Rückschlüsse auf den *Künstler* gezogen werden (vgl. ebd., S. 55).⁵³ Von der Kunst ausgehend wird außerdem auf den geistigen und seelischen Zustand der Epoche geurteilt. Das organische Staats- und Volksdenken schließt seinen Kreis anhand der Analyse der Kunsterzeugnisse (vgl. ebd., S. 55). Anhand der griechischen Kunst wird auf den besonderen Wert des klassischen Zeitalters verwiesen.⁵⁴ Folgt man der Argumentation bis hierher, wird unschwer erkennbar, wie die Diffamierung der „Moderne“ legitimiert wird. Entlang der Bewertungsleitlinie der Übertragbarkeit von Kunsterzeugnissen auf einen gesellschaftlichen Zustand, der sich im Künstler ausdrückt, fragt Schultze-Naumburg nach den „Umständen“, die „in den letzten hundert Jahren Veränderungen im Volkskörper“ bewirkt haben, und nach den Möglichkeiten sie visuell an den Werken nachzuweisen (ebd., S. 86; vgl. ebd., S. 87). Die Autorität der Antike wird gesucht, um sie gegen die verfemte moderne Kunst abzuheben, die nach seiner Meinung nur Krankes und Entartetes zutage fördert und bestärkt (vgl. ebd., S. 89). Die Argumentation zielt auf das Verständnis eines kranken „Volkskörpers“. Heilung soll auch durch eine gewandelte Ästhetik gelingen. Im offiziellen Begleitkatalog der „Großen Deutschen Kunstausstellung“ von 1937 steht hierzu passend im Vorwort: „Es ist klar, daß die einzige gesamtdeutsche Kunstausstellung – dies ist nach dem Willen des Führers jetzt und für alle Zeiten die alljährliche Ausstellung im Haus der Deutschen Kunst zu München – nur das Vollkommenste, Fertigeste und Beste zeigen kann, was deutsche Kunst zu vollbringen mag. Problematisches und Unfertiges hat jetzt und nie im Haus der Deutschen Kunst Aussicht auf Annahme.“ (Wagner 1937, S. 5)

Der Ausschluss der „Moderne“, des „Problematischen“, wird mit rassistischen Argumenten legitimiert. So schreibt der Politikwissenschaftler und Historiker Peter Reichel: „Die Nationalsozialisten haben von Anfang an ästhetische Fragen wie biologisch-medizinische behandelt – und umgekehrt.“ (Reichel 2007, S. 166) Das typisierende Erziehungsideal der NS-Erziehung, das auch Otto in der Formationserziehung erfahren hat, findet den Zusammenhang mit rassistisch typisierter *deutscher Kunst*. Die Vorstellung eines typischen Deutschen, der in der NS-Erziehung *geformt* werden soll, geht die Verknüpfung mit Schönheitsidealen und rassistischen Körperidealen einher, die wiederum in den Bildern der Kunst gespiegelt werden sollen. Das rassistische Schönheitsideal wird durch die Projektion auf den, in der NS-Erziehung zu formenden und in der NS-Kunst abzubildenden Typus kunstpädagogisch wirksam.

⁵³Schultze-Naumburgs Argumentation entwickelt sich entlang klassisch-antiker Beispiele durch die Epochen der Renaissance und des Barock bis zur Moderne. Auch japanische Holzschnitte werden als Rassezeugnisse einer fremden Rasse berücksichtigt.

⁵⁴Die archaische Form wird als nicht ebenso bedeutend betrachtet. Ebenso die spätere hellenistische Epoche, „die zumeist auf fremdem Boden blühte“ (ebd., S. 55). Über „anthropologische“ (ebd., S. 55) Betrachtungen kommt Schultze-Naumburg auf die Rasseverwandtschaft zwischen den Griechen und nordischen Rassen. Er sieht eine historische Notwendigkeit eines kriegerischen Einfalls eines Volkes in Griechenland, um sich die „wunderbarsten Kunstblüten“ (ebd., S. 55) zu erklären (vgl. ebd., S. 55 ff.). Somit verbindet sich die rassistische Argumentation der typengeprägten Kunst mit der griechischen Klassik (vgl. hierzu Kapitel 9.4.4). Schultze-Naumburg schreibt: „Jener kurzen Zeitspanne von siebenzig oder achtzig Jahren verdanken wir die Prägung der reinsten und edelsten Auffassung des menschlichen Körpers, die die Welt bisher hervorgebracht hat und die bis heute für ähnlich empfindende Menschen auch im großen und ganzen der Kanon für körperliche Schönheit geblieben ist.“ (ebd., S. 60) Des Weiteren wird wiederum die Unterscheidung des *Idealtypus* von dem der weniger wertgeschätzten Typen vorgenommen. Als Negativbeispiel wird das „Faunische“ dargestellt und das Hässliche, das an der Büste des Sokrates veranschaulicht wird. Diese werden als minderwertige Typen bestimmt (vgl. ebd., S. 61 f.).

3 Einführung in die NS-Kunsterziehung

3.1 Die volkserzieherische Bedeutung der NS-Kunst und die Auswirkungen der nationalsozialistischen Ideologie auf das Kunstverständnis der NS-Kunsterziehung

In diesem Kapitel erfolgt eine Einführung in die NS-Kunstpädagogik, um dabei zwei vorrangige Ziele zu verfolgen: Einerseits soll der anschließenden Besprechung von Kindheits- und Jugendzeichnungen Ottos eine orientierende, allgemeine Grundlage gegeben werden. Andererseits soll Ottos kritische Auseinandersetzung mit Positionen der NS-Kunsterziehung thematisch werden.

So wird eine allgemeine Einführung zum Thema versucht, die jedoch in mehrfacher Hinsicht an Ottos Bezug zur NS-Kunsterziehung vor und nach 1945 orientiert ist.

Es soll gefragt werden, inwieweit die *Typisierung*, die bereits im vorangegangenen biografischen Abschnitt in Bezug auf die *allgemeine Erziehung* in der NS-Formationserziehung dargestellt ist, auch in der Kunsterziehung umgesetzt wird. Diese Fragestellung wird entwickelt, um gegenüber Ottos Zeichnungen die Frage zu stellen, inwiefern es sich möglicherweise um „typische“ Ergebnisse der NS-Kunsterziehung handeln könnte.

Weiterhin wird die typisierende Wirkung der „Kunsterziehung“ anhand der Aufteilung von Hochkunst- und Volkskunschtschaffen veranschaulicht. Ebenso wird die Typisierung von „Gesunden“ und „Kranken“ im Hinblick auf die Anwendung als Bewertungsmodell in Bezug auf Kunst- und Zeichenunterricht zu beachten sein. Anhand dieser Bewertungsleitlinie lassen sich Geschmacksfragen und damit verbundene kunstpolitische Zielsetzungen im Kunst- und Zeichenunterricht untersuchen. Dieses Bewertungsmuster findet sich bei Schultze-Naumburg vorformuliert und hält auch in der Kunsterziehung und im Zeichenunterricht Einzug. Durch die Verknüpfung des typisierenden Selektionsmusters in Bezug auf das Hochkunst- und Volkskunschtschaffen und das Modell der Selektion von „Kranken“ und „Gesunden“ ist die kunsterzieherisch wirksam werdende Grundstruktur schon skizziert, welche sowohl die NS-Kunst und Kulturpolitik bestimmt als auch in der Kunsterziehung wirksam wird. Die Wertskala der Kunstformen (Hochkunst, Volkskunst und Laienschaffen) wird durch das rassehygienische, organische Denkmodell ergänzt, das die Bevölkerung als „Volkskörper“ versteht, der sich durch die Selektion von Gesundem und Krankem rein erhalten soll. Kunst wird zu einem Seismographen der Gesundheit des Volkskörpers.

Hanns Reich, der Autor eines „Feuilleton-Beitrag[es] in den Münchner Neuesten Nachrichten“ (ebd., S. 55) (Münchner Neueste Nachrichten Nr. 96 vom 10.4.1934; vgl. ebd., S. 319), lässt über die Aufgabe der Kunst im Dritten Reich keinen Zweifel: „Der Schöpfer des Kunstwerks, der Künstler, ist Glied der Nation und von dieser, als einer, der seine Bestimmung erkannt hat und erfüllt, und dessen Bestimmung die Nation erkennt, erfüllt und fördert, an den ihm zukommenden Platz im Gefüge des Ganzen gestellt. Und das Geschöpf, das Kunstwerk, wird ebenfalls Glied der Nation, ist deren Erzeugnis und Ausdruck, es hat keine Eigengesetzlichkeit, sondern die der Allgemeinheit, an die es sich wendet und zu der es als seinem Ursprung zurückkehrt.“ (Reich nach Diel 1969, S. 57)

Unweigerlich muss man hierbei an die Erziehungstheorie Kriecks denken. Insbesondere an das Prinzip der wechselseitigen Erziehung der *Gliedschaften* und die dadurch entstehende Typisierung der „Erziehungsprodukte“ (vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.2.7), also der Menschen und der Kunstwerke, die diese hervorbringen. Die einzelnen Glieder erziehen sich selbst und wechselseitig. Kunst ist das Produkt der Typenbildung der einzelnen Gliedschaften. Die Typen

der Erziehung, die durch die Gliedschaften hervorgebracht werden, formen typische Kunst von „Deutschen“, die selbst schon als Typus in der Gliedschaft geformt werden und wiederum auf diese als „Symbol“ der Gemeinschaft zurückwirken. Der pädagogische Gedanke Kriecks verbindet sich mit der rassistischen Typenlehre Schultze-Naumburgs und zeigt damit das allumfassende Potenzial der volkserzieherischen Wirkung von Kunst und Kunsterziehung. Die Kunsterziehung bildet die Schnittstelle zwischen typisierender Erziehung und der ideologischen Vereinnahmung von Kunst.

Der Streit um die richtige nationalsozialistische Kunstauffassung, der vor allem zwischen Goebbels und Rosenberg als sogenannte „Expressionismus-Debatte“ geführt wird, zeigt hierbei die zunächst nach der Machtergreifung bestehende Unsicherheit in dem Urteil darüber, was deutsche Kunst sein soll und ob der Expressionismus dazugehören würde (vgl. Merker 1983, S. 134). Es gibt zunächst noch verschiedene kunstpolitische Lager und besonders Goebbels engagiert sich zwischenzeitlich stark für den Expressionismus. Doch das, was auch für Nationalsozialisten wie Goebbels zuvor noch gar nicht so „undeutsch“ erscheint, ist spätestens nach 1937 verfehmt.

Es scheint sinnvoll, auch hinsichtlich der faschistischen Kunst ein nichtessenzielles Denken anzustreben, das die Setzungen in der NS-Kunstpolitik (auch mit Blick auf die Bevorzugung von Gattungsmalerei) nicht als solche als „faschistisch“ ansieht. Vielmehr muss davon ausgegangen werden, dass es auch möglich gewesen wäre, den Expressionismus zu „vereinnahmen“, wie es Goebbels zunächst anstrebt (vgl. ebd., S. 135). Reinhard Merker⁵⁵ schreibt: „Namentlich die deutschen Expressionisten, zum Beispiel SCHMIDT-ROTTLUFF, NOLDE und BARLACH, empfand man als genii loci des nationalsozialistischen Deutschlands, als Gestalter eines nordischen Aufbruchs, als Leitfiguren einer ‚arischen‘ Kulturrevolution, *mutatis mutandis* den italienischen Futuristen vergleichbar.“ (ebd., S. 132; Herv. i. O.)

Über die Bedeutung und Wichtigkeit der Kunsterzeugnisse für die Durchsetzung der parteipolitischen Ziele lässt sich kein abschließendes Urteil fällen. Die Einschätzung dürfte auch davon abhängen, inwieweit man den Begriff der Kunst spannt. Bezieht man die Massenmedien und das Kino mit ein, dürfte die Bedeutung allein durch die Zuschauerzahlen und die „Sichtbarkeit“ dieser Medien in der breiten Öffentlichkeit gewährleistet sein.⁵⁶ Insgesamt bleibt die Wirkung der bildenden Kunst wohl hinter derjenigen der alltäglichen „Massenmedien“ (ebd., S. 213) zurück. Wiederum muss berücksichtigt werden, dass die Frage einer Vorrangigkeit der unterschiedlichen Gattungen und Medien insgesamt von sekundärer Bedeutung ist, wenn man bedenkt, dass erst die Wechselwirkung aller „Medien“ eine gefühlte Omnipräsenz der Ideologie erreicht. Die Widerspiegelung aller Kulturerzeugnisse in allen Medien ergibt eine kaleidoskopartige Ausstrahlung auch einzelner Kunstwerke oder Bauprojekte.

⁵⁵ Zitat der Autorennotiz zu Reinhard Merker aus dem Deckblatt des oben zitierten Werkes: „*Reinhard Merker*, geboren 1951 in Dortmund, studierte Medizin in Bochum und Essen, promovierte 1975 und ist gegenwärtig als Arzt in Nordrhein-Westfalen beschäftigt. Seit 1970 kulturkritische und kulturtheoretische Studien, zumeist in bezug zu Nationalsozialismus und Massenkultur.“ (Merker 1983, S. 1; Herv. i. O.)

⁵⁶ Über die bildende Kunst im engeren Sinne dürfte man ebenfalls vor allem durch die großen Ausstellungen und Ausstellungsreihen wie die „Grosse Deutsche Kunstausstellung“ eine gewisse Besucherprozentzahl erreicht haben, die als Multiplikatoren in der Gesellschaft wirksam werden.

Die Publikation von Ausstellungskatalogen sorgt wohl für eine zusätzliche Verbreitung der NS-Kunst. Außerdem lassen auch die Reproduktionen von für die Öffentlichkeit nicht direkt zugänglichen Werken, wie die Breker-Skulpturen „Die Partei“ und „Die Wehrmacht“, beide von 1938, „die 1939 im Ehrenhof der Neuen Reichskanzlei“ (Wagner & Linke 1987, S. 66) platziert werden, eine größere Verbreitung in der Öffentlichkeit erwarten lassen (vgl. ebd., S. 72).

Dennoch kann man die große Bedeutung der NS-Kunst für die Verwirklichung der Weltanschauung auch bestreiten, insbesondere, wenn man diese ohne die neuen Massenmedien betrachtet. Der Kunsthistoriker Arie Hartog schreibt:

„Die Bildhauerei stand überwiegend am Rand des politischen Geschehens, begleitete es als meist passive Randerscheinung. Etwas anderes von ihr zu erwarten hätte damals wie heute eine grobe Überschätzung der Möglichkeiten der Kunst bedeutet.“ (Hartog 2001, S. 38) Die Architektur, die als „die Herrschaftskunst“ (Merker 1983, S. 212; Herv. i. O.) angesehen wird, „umarmt“ die Malerei und Bildhauerei. Sie hat wohl durch die Omnipräsenz der neuen Bauvorhaben im Dritten Reich am ehesten eine Breitenwirkung zu erwarten.

Jenseits dieser hier nicht auszuräumenden Unklarheiten über den Grad der tatsächlichen Massenwirksamkeit von bildender Kunst lässt sich jedoch die *Absichtshaltung* der NS-Kunst und Kulturpolitik fassen: Krieck gibt einen Ausblick auf die Ent-Autonomisierung der kulturellen Bereiche im Sinne einer Unterordnung unter die nationalsozialistisch-ideologische Gesamtausrichtung des totalen Staates, wie sie auch für die schulische Erziehung und besonders auch für die Kunstpädagogik gültig werden soll. Er schreibt 1933: „Es bedarf aber der gewaltigen Anstrengungen, daß die Bewegung nicht vorzeitig versandet, nicht blind ins Leere verläuft, sondern bis zum äußersten gesteigert wird, damit sie ihr Ziel erreicht und ihren Sinn erfüllt. Hier liegt die Aufgabe für die Träger der Kultur und der Bildung, vorerst aber auch die Schuld ihres bisherigen Versagens: daß sie sich in einer vermeintlichen Vornehmheit fernhalten, daß sie noch immer nach der falschen Richtung Ausschau halten, nämlich dem leeren Raum ihrer Liberalitäten, Autonomien und Idealitäten, einer höheren Wertwelt für sich, in deren Namen Kultur und Bildung stehen sollen. [...] Sofern man angesichts dieser realen Zielstellung für Kultur und Bildung noch von einem ‚Bildungsideal‘ sprechen will, so liegt darin einfach die Forderung an die schöpferischen Menschen der Kultur, aus der Bewegung heraus das künftige deutsche Menschtum in seinem Werden, seinen Arbeiten und Kämpfen, vor allem in seinen völkischen Zusammenhängen vorzuzeichnen, dem geschichtlichen Werden also prophetisch vorauszuleuchten und damit erzieherisch auf die Menschen der Volksgemeinschaft einzuwirken, daß ihnen ihr Sein ins Bild, ihr Werden ins Bewußtsein erhoben wird. Womit dann auch der Bildungsarbeit der Schule Ziel und Weg gewiesen ist.“ (Krieck 1933, S. 127)

Die hier erkennbare Verknüpfung der pädagogischen Aufgabe mit der Gesamtausrichtung des kulturellen Lebens auf die Ideologie des Nationalsozialismus schafft den Rahmen für die nachfolgenden Ausführungen zur NS-Kunsterziehung. Ideologischer Anspruch und historische Realität dürfen hierbei jedoch nicht als identisch angesehen werden.

3.2 Grundzüge der NS-Kunstpädagogik

3.2.1 Die Bedeutung und Bewertung der Kunsterziehung im Rahmen der allgemeinen Erziehung im Dritten Reich

Die durch politische Interessen gesteuerte Aufwertung des Faches „Kunsterziehung“ bedeutet in diesem gewissen Sinne eine besondere Bewertung in der Fachgeschichte: Kunsterziehung wird als eine für den Staat zentrale Aufgabe gesehen, die über die facheigenen Inhalte hinausgeht und zur Verwirklichung des „Ganzen“ des organischen Staates beitragen soll. Aber die Vereinnahmung der Kunsterziehung durch die NS-Ideologie ist keineswegs voraussetzungslos. Der Kunstpädagoge Alex Diel schreibt: „Weit vor der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten wurde Kunst und Kunsterziehung politisch relevant gesehen und mit staatspolitischen Aufgaben verknüpft. Die Manipulation der von den Pädagogen in diese Richtung vorbereiteten Erziehungsziele ist letztlich die folgerichtige Konsequenz jener unreflektierten und kritiklosen Traditionsgebundenheit, der sich die meisten Kunstpädagogen hingaben. Hinzu kommt die verhängnisvolle Einstellung, Kunsterziehung sei mehr eine moralische Instanz als eine ästhetische. So ist zu verstehen, daß Kulturkritik und Kulturpessimismus mit ihren Forderungen nach ‚sittlicher Erneuerung‘ des Volkes in der Kunsterziehung bestimmende Faktoren waren. Diese ‚sittliche Erneuerung‘ wurde grundsätzlich mit einem romantischen Volks- und Staatsbegriff verknüpft und damit ‚völkische Erziehung‘ als Grundlage gerade der Kunsterziehung gefordert.“ (Diel 1969, S. 304 f.)

Welche Rolle dem Künstler hierbei zukommt, soll im Weiteren erläutert werden.

3.2.2 Das Künstlerbild als erziehendes Leitbild der Kunsterziehung des Dritten Reiches

Der Künstler ist in der Kunstanschauung der Nationalsozialisten ein von Gott bevorzugter Mensch, den besondere, naturgegebene Talente zum Genie machen.⁵⁷

Das Verschmelzen von Kunst und Religion liefert die Legitimation eines „Gottesgnadentums“ der Künstler, das die prophetische Kraft mit der ideologischen Ausgestaltung von Themen der NS-Ideologie vereinigen soll. Kunsterziehung erhält eine Legitimation als *Offenbarungslehre*. Die Rede vom gottbegnadeten Künstler ist nur eine, nur die ideologische Seite der NS-Kunst und NS-Kunsterziehung. Hans Schemm, „Gründer und *Reichswalter* des NS-Lehrerbundes“ (Klee 2013, S. 530; Herv. i. O.) und von 1933 bis zu seinem Unfalltod 1935 „bayerischer Kultusminister“ (ebd., S. 530), schreibt: „Der Künstler muß die Seele des Nationalsozialismus zu seiner eigenen Seele machen und diese über die Muskeln der gestaltenden Hand in den Stein kriechen lassen, so daß in Wirklichkeit die menschengewordene nationalsozialistische Idee den Stein meißelt.“ (Schemm nach Diel 1969, S. 59 f.; Herv. i. O.)

Die Gestaltung von NS-Kunst im Sinne Schemms ist eine Konkretisierung des „Gottesgnadentums“ der Künstler. Der von Gott gesandte Künstler, soll die Ideologie des Nationalsozialismus zum Stoff für seine „prophetische“ Kunst machen. Die Schüler sollen durch Kunsterziehung den „Geniegedanken“ vom göttlich begnadeten Künstlertum kennenlernen und die Legitimation für ein Kunstverständnis erlernen, das sich ganz mit der Ideologie des Nationalsozialismus identifiziert.

So gelingt eine Verschmelzung von Ideologie, Künstlermythos und religiös basierter Legitimation von NS-Kunst und NS-Weltanschauung. Ganz in diesem Sinne wird die Liste derjenigen Künstler, die vom Fronteinsatz befreit werden, die „Liste der ‚Gottbegnadeten‘“ (van den Berg 2016, S. 39) genannt.

3.2.3 Fachgeschichtlich relevante Entwicklungstendenzen der NS-Kunsterziehung

In diesem Kapitel sollen die ideologische Ausrichtung des Faches und die Rolle der Lehrer im Fach Kunsterziehung dargestellt und in Exkursen Schlaglichter auf die Wechselwirkungen vom Kunstverständnis der Nationalsozialisten auf die fachlich-inhaltliche Gestaltung des Unterrichts geworfen werden.

⁵⁷ Böttcher, als einer der einflussreichsten Kunstpädagogen des Dritten Reiches, schreibt ganz im Sinne dieses Ideals: „Gott aber war großmütig und sandte den verwirrten Menschen seine Kündiger. Doch das Volk erkannte die nicht, die in Wahrheit seine Propheten waren, von Gott selbst gesandt: die großen Künstler. [...] Doch da der deutsche Mensch auch der Sprache seiner Propheten nicht achtete, wurden sie, die Künstler, irre an sich selbst, rissen ihre Seele gewaltsam los von Blut und Boden und wurden so erst recht unfähig zur Erfüllung ihrer Mission. Und so kam es, daß unser Volk nicht mehr die Sprache Gottes verstand in der Natur und nicht mehr die Sprache seiner Propheten im Kunstwerk.“ (Böttcher 1933, S. 11)

3.2.3.1 Vereinnahmung von Kunsterziehung durch NS-Weltanschauung

Im Jahr „1933“ tritt der „Reichsbund Deutscher Kunsterzieher“ dem „nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB)“ unter der Führung von Hans Schemm bei (Legler 2011, S. 243). Dieser Akt war keine gewaltsame Gleichschaltungsmaßnahme (vgl. ebd., S. 243). Die Fachbezeichnung „Lehrfach für Zeichnen“ wird in der Folge durch „Kunsterziehung“ ersetzt (Zuber 2009, S. 239). Hierin sieht man einen Bedeutungswandel im Sinne der Aufwertung des Faches in der Schule. Otto betont im Anschluss an die Forschungsergebnisse von Dagmar Kaiser, erbracht im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit von 1967, dass diese Namensänderung *bedeutend* ist. Er schreibt: „Innerhalb von fünf untersuchten Sprachbereichen sind zwischen 1887 und 1967 insgesamt 89 verschiedene Formulierungen für dieses Fach verwendet worden. Besonders interessant ist, wie sich die Komposita mit Zeichnen, mit Kunst, mit Erziehung und mit Unterricht zueinander verhalten. *Zeichnen* und *Kunst* erweisen sich als zwei im reziproken Verhältnis stehende Größen. In dem Maße, in dem der Gebrauch der Komposita mit Zeichnen abnimmt, steigt die Anzahl der Komposita mit Kunst. Kunst wiederum wird am häufigsten mit *Erziehung* kombiniert, während der Gebrauch von Unterricht stark mit *Zeichnen* korreliert. Das vorliegende Material läßt sich kaum anders interpretieren als so: In dem Maße, in dem sich dieses Fach auf Kunst bezieht, bestreitet es dabei zugleich die Absicht oder die Möglichkeit zu unterrichten richten [sic!] (oder wertneutraler:) zu informieren, sondern legt sich mehr auf erzieherische Beeinflussung und individuelle Entfaltung fest. Der Name Kunsterziehung darf also durchaus als Programm verstanden werden. Wenn überhaupt von Unterricht die Rede ist, dann im Sinne der an LANGBEHN erinnernden Proklamierung des Unterrichts als Kunst und des Lehrers als Künstler.“ (Otto 1969 a, S. 243; Herv. i. O.)

Otto formuliert den Unterschied der Ausrichtung von Kunstpädagogik auf „Information“ im „Unterricht“ und persönlicher Beeinflussung in der „Kunsterziehung“. Er sieht die Entwicklung der Kunsterziehung des Dritten Reiches als Irrationalisierung an. Schon die Kunsterziehungsbewegung liefert Ansatzpunkte dieser Tendenz (vgl. ebd., S. 241 ff.). In der NS-Kunsterziehung wird die persönliche Beeinflussung verstärkt durch die politischen und ideologischen Ziele der nationalsozialistischen Ideologie bestimmt. Otto führt für diese Weiterentwicklung der „irrationalen“ Strömungen der Kunsterziehungsbewegung und der NS-Kunsterziehung zwei zentrale kunsttheoretische und kunsterzieherische Positionen an: „GEORG [sic! eigentlich Gustaf; Anm. d. V.] BRITSCHS Theorie der Bildenden Kunst“ (ebd., S. 244) und „HANS-FRIEDRICH GEIST“ (ebd., S. 244) und dessen Werk „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“ von 1934.

Weiterhin kann man die Ergebnisse dieser Forschung auch folgendermaßen interpretieren: Der Begriff „Kunst“, der – analog der Darstellung des Künstlerbildes bei Böttcher – mit dem Gedanken vom „Gottesgnadentum“ verknüpft ist, wird in der Kunsterziehung an die Stelle eines pragmatischen „Zeichenlehrganges“ gesetzt. Das Pragmatische im Beiklang der Bezeichnung des „Lehrfaches“ wird durch die Kunst als Hochwertwort gestützt. Gleichzeitig wird die Kunst jedoch um die Idee einer autonomen Kunst ideologischen Ideen untergeordnet. Somit geschieht indirekt eine Aufwertung des ideologischen Anteils des Fachunterrichts in der Verknüpfung der Bezeichnung durch den Begriff *Kunst*. Der Lehrplan des in dieser Weise aufgewerteten Faches von 1938 ist im ideologischen Sinne durchgestaltet.⁵⁸

⁵⁸ Erich Parnitzke, der „in der Kunsterziehungs-Fachschaft wesentliche Schlüsselpositionen innehatte und breiter Resonanz sicher war“ (Diel 1969, S. 108), sowie gleichzeitig „Dozent an der Lehrerbildungsanstalt in Kiel und Herausgeber von ‚Kunst und Jugend‘ – ‚Amtliches Organ des NSLB für bildnerische Erziehung““ (Diel 1969, S. 108) ist, zeigt die unmittelbare Verbindung zwischen Ergebnissen des Kunsterziehungsunterrichts und ideologischer Beeinflussung: „Die Schülerarbeiten selber zeugen, wie kaum in einem anderen Arbeitsbereich, unmittelbar davon, ob die erzieherische Einstellung angemessen war oder nicht.“ (Parnitzke 1938

Fächer wie Erdkunde, Geschichte, Kunst- und Zeichenunterricht, Deutsch und Biologie werden unter bestimmten NS-Vorgaben und ideologischen Umdeutungen gestaltet.⁵⁹ Hierbei lässt sich auch die *fachübergreifende* Ausrichtung von Schule erkennen. In den verschiedenen Lehrplänen der einzelnen Fächer treten die ideologischen Denkmuster auf und lassen den „Abdruck“ der Weltanschauung in einer scheinbar kohärenten, in allen „Fächern“ und Lebensbereichen immer wiederkehrenden „Welt“ erscheinen. Weiterhin geht die fächerübergreifende Perspektive im Sinne der „Volkserziehung“ über die Schule hinaus und umfasst beispielsweise auch die Erziehung in der Hitler-Jugend.

3.2.3.2 *Feierstundenunterricht*

Eine Aufgabe, die sich für den Kunstunterricht aus der *Pflege des Volkstums* ergibt, lässt sich als die Verwirklichung einer ästhetisierten *Darstellung der Volksgemeinschaft* verstehen. Hierzu zählen beispielsweise alle möglichen Formen der Dekoration im Klassenraum und im Schulhaus und bei schulisch organisierten Veranstaltungen und Feiertagsgeschenken gemäß dem Jahreslauf der nationalsozialistischen Festtage. Bei diesen Aufgaben ergänzt sich das schulische Leben mit der Kulturarbeit der Hitler-Jugend (vgl. Rüdiger 1983/1998, S. 134 ff.). Das rege Treiben der Feiertagsgestaltung bringt die *Rhythmisierung des Alltags* mit sich. Der Erziehungswissenschaftler und Kunstpädagoge Wolfgang Legler betont, wie wichtig das Prinzip des Rhythmus für die Verdrängung des Vernunftdenkens in Kriecks Erziehungstheorie ist:

„Auch der spätere pädagogische Chefideologe der Nazis Ernst Krieck schreibt schon 1928 über ‚Mussische Erziehung‘, und da liegen die Akzente deutlich anders. Krieck geht es zwar ebenfalls um ‚Seelenpflege‘, aber nicht so sehr im Sinne von Aufrichtigkeit, Ethos und Authentizität des Verhaltens, sondern um *unmittelbare* Einwirkung in einem System von ‚Übungen‘, die er mit den Initiationsriten der sogenannten ‚primitiven Völker‘, aber auch mit den Exerzitien der Jesuiten vergleicht [...]. Das Mittel par excellence, in diesen Zustand der Auflösung zu kommen, ist der *Rhythmus*,[...] dessen Wirkung Krieck am stärksten im Tanz und der Musik verwirklicht sieht. Von der kalkulierten Ausschaltung des Verstandes im ‚mussischen Akt‘ zum *Selbstaussdruck* der Massen, mit dem sie zugleich auf jedes *eigene Recht* verzichten und bedingungslose Gefolgschaft versprechen [...], führt ein gerader Weg. Kein Wunder also, dass sich die Nazis für eine Stärkung der musischen Fächer in der Schule stark machten, [...].“ (Legler 2011, S. 241 ff.; Herv. i. O.)

Dem Rhythmus der Wiederholung der Feiertage entspricht die Rhythmisierung des Alltags in Musik und Gesang, im rhythmischen Tanzen und der täglichen Wiederholung von Fahneidee und Hitlergruß im Schulalltag (vgl. Zuber 2009, S. 339).

nach Diel 1969, S. 108) Der Lehrer muss im Sinne dieser Logik eine möglichst eindeutige und effektive Durchsetzung der geforderten Ergebnisse erreichen, um selbst nicht verdächtig zu werden (vgl. Diel 1969, S. 110 f.).

⁵⁹ Besonders die „Geschichtsschreibung“ im Geschichtsunterricht wird neu verfasst und auf den Schwerpunkt der aktuellen Historie der NS-Wirklichkeit zugespielt. Der Geschichtsunterricht findet seine Kombination mit der Kunstgeschichte in der *Ästhetisierung der Geschichtsschreibung*. Der umfassende Anspruch von „Kunsterziehung“ als „Volkserziehung“ ist zu betonen. Anhand der Festumzüge zum „Tag der deutschen Kunst“ weist Brigitte Zuber auf die Ästhetisierung der ideologisch geformten Geschichtsbotschaft hin, bei der die Kunsthistorie zur „Dienerin“ (Zuber 2009, S. 233) der ideologischen Geschichtsauslegung wird (vgl. ebd., S. 233). Zuber schreibt:

„In den Epochenkategorien der Kunst wurde nun chronologisch die mythologisierte deutsche Geschichte dargestellt.“ (ebd., S. 233) Bei der Feiertagsgestaltung der Festumzüge trägt wiederum die Akademie der Bildenden Künste in München, besonders die Professoren Hermann Kaspar und Richard Knecht, eine besondere Verantwortung (vgl. Kehr 2008, S. 174). Die Verzahnung von schulischer, gymnasialer Kunsterziehung, ideologischem Weltbild, Künstlerelbstverständnis zwischen Göttlichkeit und Ideologieverkünder und der Vorstellung des schulischen Kunsterziehers als Künstlerlehrer wird in seiner sich selbst bestätigenden Ausgestaltung der Weltanschauung am Beispiel der Münchner Situation deutlich. Die hierarchische Stufung der Einflussmöglichkeiten zwischen Akademie, Künstlerlehre, staatlicher Vereinnahmung von Künstlern, gymnasialer Kunstunterricht im Sinne der Verwirklichung durch „Künstlerlehrer“ und Beeinflussung der Schüler im Sinne der NS-Ideologie sowie der „Volkserziehung“ durch die Gestaltung der Festumzüge im Sinne der NS-Weltanschauung wird in seinem komplexen Verweisungsverhältnis erkennbar.

So kann das Fach „Kunsterziehung“ zu einem ästhetisch-politischen Einflussfaktor für die kindliche und jugendliche Entwicklung werden. Es ergänzt sich inhaltlich ideal mit der musischen Erziehung in der Hitler-Jugend. Hierbei ist auch die Rolle der Kunstlehrer bedeutend, die durch ihre Persönlichkeit viel zur Verwirklichung des ideologischen Gedankenguts beitragen können.

3.2.3.3 Die Rolle der Kunstlehrer bei der Umsetzung der ideologischen Ideale

Neben allen Vorbehalten gegenüber der jeweilig individuellen Umsetzung der politischen Vorgaben durch den einzelnen Lehrer, bleibt auf das gewünschte *Idealbild* des faschistischen Kunsterziehers hinzuweisen. Die Rolle des Künstlers als „Prophet“ der nationalsozialistischen Ideologie wird ebenso auf die Rolle des politisch engagierten Kunsterziehers übertragen.⁶⁰ Die Lehrerrolle geht weit über die eines „Stoffvermittlers“ hinaus. Vielmehr soll jeder Lehrer, wie auch bei Hans-Friedrich Geist⁶¹ zu lesen ist, „Führer“ (Geist 1934, S. 10) sein und die NS-Ideologie selbst verkörpern. Der NS-Staat sucht den Lehrer als politischen Soldaten, der in der *Identifikation* mit der NS-Ideologie das Amt bekleidet.⁶² Dieses Verständnis vom NS-Lehrer, der sich, wie Hans-Friedrich Geist schreibt, in „Einheitlichkeit und Opferbereitschaft“ (Geist 1934, S. 10) selbst mit der Ideologie identisch setzt, um NS-typischer Lehrer zu werden, ist das *Ideal* der NS-Kunsterziehung. Das Ideal weist auf die Vorbildrolle des Lehrers hin, der der Erste vor den Schülern ist, der sich an den „Dienst am Volk“ hingibt. Doch inwieweit wurde dieses Ideal umgesetzt? Die Meinungen der Forscher gehen hierzu auseinander. Rolf Schörken schreibt hierzu: „Ein Lehrer, der keinen nationalsozialistisch gefärbten Unterricht erteilen wollte, gab auch keinen oder gab ihn so, daß niemand ihn ernst nahm. Es gab viele Nischen, in welche die Lehrer ausweichen konnten. Da in der Lehrerschaft jedoch konservative Positionen weitverbreitet waren, konnten die weniger radikalen Momente der NS-Pädagogik auch ohne weiteres von Nichtnationalsozialisten übernommen werden, [...]. Autoritärer Unterrichtsstil war auch bei nichtnationalsozialistischen Lehrern durchaus die Regel.“ (Schörken 2007, S. 226 f.)

Auch die Erfassung der Lehrerschaft im Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) bietet keine Antwort auf die Frage, da die Mitgliedschaft nicht automatisch mit voller Identifikation mit der NS-Ideologie gleichzusetzen ist (vgl. Keim 1997, Bd. 2, S. 314).

So lässt sich erkennen, wie schwierig es sein kann, die genauen Auswirkungen der NS-Erziehungspolitik in der Umsetzung im Schulunterricht einzuschätzen. Der Pädagoge

⁶⁰ Böttcher schreibt: „Nur wenn die Künstler zusammenstehen mit den Kunsterziehern, d. h. also mit dem deutschen Lehrer schlechthin, wenn auch die Künstler sich berufen fühlen, Erziehungsarbeit zu leisten am deutschen Volke, und wenn die Grundlagen dieses Zusammenstehens die Ideen und das Gedankengut des Nationalsozialismus sind und Adolf Hitler der aus heiligster Überzeugung anerkannte Führer, kann aus dem Schutte vergangener Zeiten der Dom der deutschen Kunst neu erstehen, und nur dann wird es gelingen, die unheilvolle Kluft zwischen Volk und Künstlern ganz zu schließen und auch die bildende Kunst zu einem Kristallisationskern im deutschen Bildungswesen werden zu lassen.“ (Böttcher 1933, S. 4)

⁶¹ Die Schreibweise des Namens Hans-Friedrich Geist kann nicht abschließend geklärt werden. In seinen eigenen Publikationen tritt die hier gewählte Schreibweise auf. An anderer Stelle wird die Schreibweise Hans Friedrich Geist gewählt (vgl. Geist 1934 und Wick 2003 a).

⁶² Böttcher schreibt demgemäß: „Hören wir doch die Reden nicht nur von Adolf Hitler, sondern auch von Dr. Goebbels, von Göring, besonders aber auch von Hans Schemm, der gerade in diesem Sinne Vorbild sein kann und sein sollte für alle Lehrer des Dritten Reiches. Ist diesen Männern nicht allen die Fähigkeit, sich zu begeistern und die Gabe der Phantasie in hohem und höchstem Maße eigen? [...] Aber wir haben diesen Lehrer keineswegs. Wir werden ihn erst haben, wenn das Kriterium des Geeignetheits für jeden Lehrerberuf nicht mehr zur Hauptsache in den Zensuren der Mathematik und der Sprachen liegt, sondern in der Reife und Kraft der Persönlichkeit und des künstlerischen Empfindens, Fühlens und Wollens. Wir werden ihn erst haben, wenn jeder deutsche Lehrer Adolf Hitlers Wort ‚Du bist nichts, dein Volk ist alles!‘ sich ganz und gar zu eigen gemacht hat auch für seine Erziehungsarbeit, wenn ihm sein Stand nichts mehr gilt und nichts sein Fach, wenn er weiß, daß er nicht würdig ist, ein Glied der nationalen Schule des Wiederaufbaus zu sein, sofern er sich nur als Vertreter seiner Person, seines Standes und seines Faches fühlt.“ (Böttcher 1933, S. 99)

Norbert Franck weist darauf hin, wenn er schreibt: „Es gab zu keinem Zeitpunkt der zwölf Jahre des ‚Tausendjährigen Reiches‘ eine lineare Kette nach dem Muster Führerbefehl → Lehrplan → Lehrverhalten → Schülerverhalten. Bestimmungen, Anweisungen usw. mußten zunächst stets durch die Köpfe und Herzen der Menschen hindurch, die sie befolgen bzw. umsetzen sollten, und wurden von ihnen, je nach Verarbeitung bzw. Beurteilung, übernommen, modifiziert oder ignoriert.“ (Franck 1983, S. 7)

Diel jedoch legt sich stärker fest. Er betont die Geschlossenheit des ideologischen Indoktrinierungskreislaufes der verschiedenen Erziehungsinstitutionen von Schule von Hitler-Jugend, ebenso wie die Ämterverknüpfung, die mancher Lehrer durch Parteiengagement und Lehramt eingeht (vgl. Diel 1969, S. 31 f.). Er schreibt beispielsweise: „Man konnte sich darauf verlassen, daß der Lehrer aus der Fülle der gegebenen Möglichkeiten die auswählte, die nationalsozialistisches Gedankengut bestens zu illustrieren verstanden. Ob es sich um Zeichen- und Malunterricht, um Werkunterricht oder Kunstbetrachtung handelte, politische Erwägungen standen immer im Vordergrund.“ (ebd., S. 306) Die Intensität der tatsächlichen Umsetzung der ideologischen Vorgaben durch die Lehrerschaft soll unter Berücksichtigung der genannten Einschätzungen nicht eindeutig bestimmt werden.

3.2.4 Erziehungsziele der NS-Kunsterziehung⁶³

3.2.4.1 Erziehungsziel 1: Konsumentenschulung, Autarkiepolitik und Exportwertsteigerung

Böttcher schreibt: „Höchste Steigerung der Arbeitserzeugnisse ist nötig, wenn wir in heißem Wettbewerb mit allen Völkern der Erde uns wieder die Weltmärkte für die Erzeugnisse deutscher Industrie und deutschen Handwerks erobern wollen. Und dabei ist in erster Linie nicht die Quantität, sondern die Qualität ausschlaggebend. Ohne eine großartige Entfaltung der im Zeichen-, Kunst- und Werkunterrichte im Mittelpunkt stehenden ursprünglichen Kräfte der Anschauung, des seelischen Empfindens und des Gestaltens kann der charaktervolle deutsche Mensch, den wir ersehnen, und der als Volk alle Hindernisse zum Aufstieg der Nation mit starker Hand zerbrechen soll, niemals erstehen.“ (Böttcher 1933, S. 108)

Kunsterziehung soll in diesem Sinne die Produktqualität der industriellen und handwerklichen Erzeugnisse sichern. Es geht um die „Steigerung der Arbeitserzeugnisse“. Im Sinne von Baeumlers Verständnis des totalen Krieges der Gemeinschaften wird versucht, den „Wettbewerb mit allen Völkern“ auf die Kunsterziehung zu übertragen. Die handwerkliche Ausbildung von bildnerischer Geschicklichkeit und die Geschmackserziehung liefern beidseitig ihre Anteile zur Steigerung der Produktqualität.⁶⁴ Die Ökonomisierung des Kunsterziehungsunterrichts gilt selbstverständlich nicht allein für die NS-Zeit. Otto weist schon 1969 in „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ (Otto 1969 a) darauf hin, dass insbesondere Alfred Lichtwark durch den Blick auf „die englische Kunstgewerbebewegung“ (ebd., S. 231) dazu angeregt wird, „den Entwicklungsstand des deutschen Handwerks, speziell des deutschen Kunsthandwerks“ (ebd.,

⁶³ Die hier erarbeiteten Erziehungsziele der NS-Kunsterziehung erheben keinen Anspruch auf eine vollständige Darstellung.

⁶⁴ Diel schreibt: „Dient *Z e i c h n e n* zur Illustration des Sachunterrichts, der politischen Erziehung und Bildung und der Vorbereitung des Verstehens ‚deutscher Kunst‘, so hat *W e r k e n* eine mehr ökonomisch-volkswirtschaftliche Funktion im Hinblick auf Handfertigkeit und Handwerk. Im Hintergrund steht der Wunsch nach Reduzierung der Gebrauchsgüter auf Selbstherstellbares, der Konzentration der Industrie auf kriegswichtige Produkte und im Verbund mit der Bevorzugung des Bauern-Schaffens einem systematisch aufgebauten Autarkie-Bestreben.“ (Diel 1969, S. 120; Herv. i. O.)

S. 231) anzuspornen, um die Konkurrenzfähigkeit deutscher Produkte zu sichern. Der Gedanke der internationalen Konkurrenzfähigkeit wird jedoch durch die Vorstellung eines rassistischen und völkischen Existenzkampfes spezifisch nationalsozialistisch zugespitzt.

3.2.4.2 Erziehungsziel 2: „Wehrtüchtigkeit“

Die Hinführung der Kinder und Jugendlichen zu „*Wehrwillen, Wehrfreude und Wehrwissen*“ (Diel 1969, S. 117; Herv. i. O.) wird auch durch die Arbeitsanweisungen und Aufgabenstellungen im Kunst- und Werkunterricht versucht (vgl. ebd., S. 253).

Die gestellten Aufgabenthemen im Kunstunterricht bieten die Möglichkeit, Erlebnisse der Hitler-Jugend im Kunsterziehungsunterricht zu thematisieren und zu illustrieren. Böttcher beschreibt den Wert des *Naturstudiums* hierzu wie folgt: „Grundlage und Voraussetzung für soldatische Haltung im Gestaltungsunterrichte ist und bleibt das unablässige Studium der Natur, und zwar das Studium nicht nur der äußeren Erscheinung, sondern auch das ihres tiefsten und innersten Wesens. Dabei findet die Verwirklichung der äußeren Erscheinung in erster Linie im erklärenden Darstellen und technischen Zeichnen statt. Dieses durchaus sachlich orientierte Zeichnen hat keine spezifisch künstlerischen Aufträge zu erfüllen, sondern im Dienste der Wissenschaft, der Forschung, der Technik usw. zu stehen. Gerade auf diesem Gebiete hat nun auch der Zeichenunterricht wesentliche wehrerzieherische Aufgaben zu lösen. Sie kreisen alle mehr oder weniger eng um die Bezirke des Geländezeichnens.“ (Böttcher nach Diel 1969, S. 248 f.)

Die Absicht, die Erziehung zur Wehrtüchtigkeit im Fach Kunsterziehung durch *Geländezeichnen* zu fördern, wird hierbei vollends deutlich, wenn Böttcher schreibt: „Für den Kunsterzieher heißt das: Bilde und erziehe das Auge der deutschen Jugend zu unbedingter Zuverlässigkeit! Uebe es im verweilenden und zergliedernden Sehen genau so wie im synthetischen, und Sorge auch für rasche und klare, jeden Irrtum ausschließende Erfassung und Darstellung des Geländes! Der militärische Zweck dieser Arbeiten verlangt die völlige Niederhaltung und den Ausschluß jeder auf das Künstlerische gerichteten Regung, weil sie immer geneigt sein wird, die Erscheinungswelt aus der Totalität des inneren Erlebens heraus zu gestalten und sie nicht, wie das hier nötig ist, nur schlicht darzustellen.“ (ebd., S. 249)

3.2.4.3 Erziehungsziel 3: „Organisches“ Staatsdenken und „organisch“ gedachte Kunsterziehung

Das sogenannte „organische“ Staatsverständnis ist von zentraler Bedeutung für die Ideologie des Nationalsozialismus und die NS-Kunsterziehung. Kurt Engelbrecht schreibt in seinem Buch, „Deutsche Kunst im totalen Staat – Zur Wiedergeburt des Kunsthandwerks“ von 1933, das als eine Art Programmschrift der NS-Kunst- und Kulturpolitik zu lesen ist, die „Organische Staatsauffassung“ [Kapitelüberschrift Anm. d. V.] (Engelbrecht 1933, S. 33) definierend: „Der totale Staat ist nichts anderes als der Staat des in allen Teilen organischen Aufbaues, der Staat der organischen Eingliederung aller staatserschöpfenden Kräfte in seinem großen Gesamtorganismus. [...] Die Grunderkenntnis nun der organischen Staatsauffassung ist [...], daß die Seele des Staates das Volk sei. Unmittelbar ergibt sich daraus für das organische Denken [...], daß Staat und Volk nicht als zwei verschiedene Größen oder Werte im Dasein der Nationen aufgefaßt, sondern als eine organische Einheit verstanden werden. Alle, aber auch alle Anliegen des Volkes, auch diejenigen der Geisteskultur, der Kunst, Wissenschaft, Religion, sind zugleich Anliegen des organischen, des totalen Staates. [...] Automatisch scheidet er aus, was seiner Seele,

d. h. dem Volke, nicht artgemäß ist. Dem gesunden Körper gleich besitzt er allzeit die Kraft und Fähigkeit, sich von Fremdkörpern schnell und sicher zu reinigen. Das Unorganische empfindet er als Lebensbedrohung und er setzt sofort alle Abwehrkräfte in Tätigkeit.“ (ebd., S. 33 ff.; Herv. i. O.)

Diese Vorstellung einer „organischen“ Einheit von Volk und Seele tritt auch in der Kunsterziehung zutage. Diese Vorstellung kontextualisiert Schultze-Naumburgs Rassetheorie (vgl. hierzu Kapitel 2.4). Auch Kunsterziehung dient der Erhaltung der Einheit und Reinheit des Körpers und der Seele des Staates. Sie wird zu einer „Hygieneerziehung“ an der deutschen Kultur. So schreibt Zuber in Bezug auf den ab 1938 in Kraft getretenen „Lehrplan für die Kunsterziehung an den höheren Schulen im Reich“: „Sauberkeit und Reinheit boomten. [...] Die Betonung von Sauberkeit und Reinheit kann nur verstanden werden auf dem Hintergrund der gnadenlosen Verfolgung des ‚unreinen‘ Juden.“ (Zuber 2009, S. 239 ff.)

Im Nachfolgenden sollen die Konsequenzen des organischen Denkens im Hinblick auf die rassistischen Auswirkungen weiter differenziert werden.

3.2.4.4 Erziehungsziel 4: Umsetzung der NS-Rassenideologie in der Kunsterziehung

Hitler schreibt in „Mein Kampf“ hinsichtlich der Absicht der NS-Erziehung: „*Die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit des völkischen Staates muß ihre Krönung darin finden, daß sie den Rassesinn und das Rassegefühl instinkt- und verstandesmäßig in Herz und Gehirn der ihr anvertrauten Jugend hineinbrennt.*“ (Hitler 1925-26/2016, Bd. 2, S. 1087; Herv. i. O.)

Die bei Hitler formulierte Aufgabe weist auch in die Kunsterziehung hinein (vgl. Böttcher 1933, S. 127). Die Erhaltung des kulturellen „Erbpools“ wird zur zentralen Aufgabe der Kulturarbeit im Kunstunterricht, um – im Sinne der NS-Ideologie – fremde Einflüsse zu vermeiden. Das Erbgut bestimmt über das Reifen und Werden des Einzelnen, des Volkes und seiner Kultur.⁶⁵ Die Ausgrenzung von „rassisch“ abgelehnten Zeichnungen und Bastelarbeiten im Kunstunterricht geschieht unter verschiedenen Perspektiven: Einerseits wird unterstellt, dass es verschiedene Kennzeichen im Gestalten der Kinder zu erkennen gibt, die darauf hinweisen, dass gewisse „Entartungen“ in den Schülerarbeiten eindeutig gewissen „Rassemerkmalen“ der Schüler zuzuordnen sind (vgl. Diel 1969, S. 287 f.). Es werden hierzu Überlegungen angestellt, Schülerarbeiten von „arischen“ Kindern und Jugendlichen zu sammeln (vgl. Diel, S. 288) und eine „Rassenseelenkunde der Jugend“ (Parnitzke nach Diel 1969, S. 288) zu gestalten. Diel schreibt: „Es ist notwendig zu wissen, daß Interpretation der Schülerarbeiten, d. h. Zielsetzung des ‚freien Arbeitens‘, Besprechung, Hinweise, Forderungen, Korrektur und Auswahl, unter ‚rassischen‘ und ‚völkischen‘ Gesichtspunkten geschah, daß Aufgabenstellung und bildnerische Darstellung von Sachinhalten durch partei- und staatspolitische Forderungen gesteuert wurden, und daß ideologische Zielsetzungen bei den meisten Lehrern selbstverständlich waren.“ (ebd., S. 292 f.)

Bei der Selektion der Schüler und Schülerarbeiten nach typischen Rassekriterien steht die kollegiale Verbrüderung unter „Rasseverwandten“ auf der einen Seite, die Ausgrenzung der Abweichler, der Verdrängten und Ausgeschiedenen auf der anderen Seite. Aufgrund der

⁶⁵ Der „Studienrat“ (Diel 1969, S. 103) Max Odoy schreibt zur notwendigen Verbindung von Kunsterziehung und Rassenlehre: „Wenn der biologische und der Geschichtsunterricht Tatsachen der Natur und des Völkerlebens feststellt, die Folgen widerrassischen Handelns aufzeigt, so hat der Kunstunterricht nicht nur die Aufgabe, Kunst als Rassenausdruck nachzuweisen, sondern vor allem das gesamte Gedankengut einer rassistisch-völkischen Lebensschau in immer vollendeter gestalteter Form sinnbildlich oder wirklichkeitsnah vor das Auge zu stellen [...]“ (Odoy nach Diel 1969, S. 103 f.)

Ausgrenzung der Minderheiten kann somit auch im Kunstunterricht eine Klassengemeinschaft erzeugt werden, in der gemäß dem Mehrheitsprinzip der Zusammensetzung der Gesamtbevölkerung eine „rassebedingte“ und *systematische* Aufwertung der *Meisten* gegenüber den Minderheiten erzeugt wird. Die Mehrheit wird politisch integriert. Die Zuschreibung von spezifisch „deutschen“ Gestaltungsmerkmalen führt zu einer stilistischen Eingrenzung des Kinderschaffens.

3.2.4.5 Erziehungsziel 5: Anerziehung des „deutschen Gemüts – Verankerung irrationaler und mythologischer Denkmuster zur Legitimation und Kompensation der NS-Herrschaft

3.2.4.5.1 Gibt es NS-Realismus in der Malerei der NS-Zeit?

Die zahlreichen Gemälde und Zeichnungen einer mehr oder minder naturalistisch eingefangenen Bildwirklichkeit können den Eindruck erwecken, bei den Bildern der NS-Malerei, wie sie beispielsweise in der Großen Deutschen Kunstausstellung präsentiert werden, handele es sich um eine Form des *Realismus*. Um diese Annahme weiter zu untersuchen, wird Berthold Hinz' Interpretation herangezogen.⁶⁶ Er schreibt: „Die Gegenständlichkeit der nationalsozialistischen Malerei hat mit Realismus nichts zu tun, obgleich sie gegenwärtig mit Realismus-Argumenten wieder ins Gerede und ins Geschäft gebracht wird, sie erfüllte allenfalls ein triviales, wenn auch populäres Bedürfnis nach zwangloser Wiedererkennbarkeit der Bildinhalte. Die Bildinhalte selber lassen ein jedes positives Verhältnis zur gegenwärtigen Wirklichkeit vermissen.“ (Hinz 1975, S. 124)

Hinz kommt also zu dem Schluss, dass das Charakteristische der NS-Kunst die notwendige *Ausblendung* der *Realität* ist, trotz des naturalistischen Abbilds. Und Hinz schreibt weiterhin im inhaltlichen Anschluss: „Die sich ständig vergrößernde Summe von abgebildeten Welt-Details gibt immer weniger die Totalität der Welt wieder.“ (ebd., S. 124)

Der Realitätsverlust, der von Hinz beschrieben wird, soll im nächsten Kapitel unter dem Aspekt der Ausblendung der Realität durch Rückwärtsgewandtheit thematisiert werden. Hierbei soll vorweggenommen werden, dass es historische Rückwärtsgewandtheit selbstverständlich auch in anderen Epochen der Kunst- und Kulturgeschichte gegeben hat, so zum Beispiel im Klassizismus und in der Romantik. Rückwärtsgewandtheit ist also an sich nicht als „wesenhaft“ faschistisch zu werten, soll jedoch in seiner Wirkung in der NS-Kunst und Kulturpolitik beschrieben werden. Es wird erkennbar, dass die NS-Ideologie diese beiden Stilepochen unter eigener ideologischer Perspektive stark rezipiert, sodass die Rückwärtsgewandtheit der NS-Zeit sich wiederum auf Epochen stützt, die ebenfalls durch Rückwärtsgewandtheit ausgezeichnet sind.

⁶⁶ Diese Darlegung wird verwendet, da es sich um eine Quelle handelt, auf die sich Otto beruft und somit eine Position hinsichtlich der Rezeption der NS-Kunst berücksichtigt wird, die Otto inhaltlich akzeptiert (vgl. Otto & Otto 1987, S. 123 ff.). Dass es zu diesem Sachverhalt weitere, andere Meinungen gibt, wird an dieser Stelle *nicht* inhaltlich diskutiert, was jedoch nicht bedeutet, dass die Deutung Hinz' vorbehaltlos übernommen wird. Lediglich im Sinne der Arbeit, Ottos Denken zu kontextualisieren, scheint diese Annäherung an Hinz' Position sinnvoll.

3.2.4.5.2 Realitätsverlust durch Rückwärtsgerichtetheit

Der Rückgriff auf vergangene Kunst wirkt legitimierend auf den Kunstgeschmack der NS-Kunstpolitik und schafft Anknüpfungspunkte zwischen „bürgerlich[em]“ (Fuhrmeister 2015, S. 98) Geschmack und der neuen Herrschaft der Nationalsozialisten (vgl. ebd., S. 97 ff.). Das Althergebrachte stützt das Kontinuitätsbedürfnis der „deutsche[n] Bürger“ (ebd., S. 97). Die Sehnsucht nach einer „neuen Deutsche[n] Kunst“ wird als revolutionärer Anspruch ausgedrückt. Diese bezieht sich jedoch stets auf ältere, teilweise bereits (lange) verstorbene Künstler.⁶⁷ Die „Moderne“ des zwanzigsten Jahrhunderts, wird als bedrängend fremd empfunden und bekämpft. Der Rückgriff ermöglicht eine *ideologische Aufladung* der Kunst, die sich zwangsläufig nicht mit gegenwärtigen Problemen am Anfang und in der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts auseinandersetzen kann. Die Rückwärtsgerichtetheit lässt sich, neben den künstlerischen Vorbildern, auch in der Hinwendung zu Motiven erkennen, die einer gegenwärtigen Lebensform in einer Industriegesellschaft häufig nicht mehr entsprechen (vgl. Hinz 1975, S. 124 f.).

3.2.4.5.3 Realitätsverlust durch bipolares Denken

Der Eskapismus, der Versuch, den Blick für die komplexe und vielgestaltige Welt zu verweigern, ist die spezifische Form des Irrationalismus, der den Wunsch nach einer Rückbesinnung auf eine verloren gegangene „Ganzheit“ und Ordnung im manichäistisch idealisierten „natürlichen“ und „einfachen“ vormodernen Dasein erweckt. Die Ambivalenz der empirischen Erfahrung im modernen Leben wird zu einer vereinfachten Ordnung der klaren Polaritäten reduziert. Diese Reduktion formt eine bipolar dogmatische Denkweise, die auch in der NS-Ideologie als manichäische Weltanschauung erkennbar wird. Nill spricht bei der NS-Ideologie von einer „Ausdrucksideologie“. Er charakterisiert diese wie folgt: „Den ‚Ausdrucksideologen‘ geht es, sowohl vom eigenen Anspruch her, als auch von der Darstellung ihrer Ideologie in Reden usw., nicht um rational-logische, differenzierte Wirklichkeitsanalyse und, darauf aufbauend, um argumentative Schlußfolgerungen. Sie wollen nicht überzeugen, sondern begeistern. Die Wirkungsweise von Ausdrucksideologien beruht nicht auf dem kritischen Nachvollziehen von Gedankengängen und dem Abwägen dieser Gedanken gegenüber anderen Ideologien, sondern auf emotionalem Appell.“ (Nill 1991, S. 58 f.)

Der „emotionale[m] Appell“ gelingt in besonderer Weise durch die Beschwörung stark polarisierender rhetorischer Bilder. Gegensätze werden bereitgestellt, um aus diesen durch einseitige Bewertung Feinbilder zu erzeugen. Die Entdifferenzierung der emotionalen Komplexität zugunsten „klarer“ Empfindungen wird erwirkt. Es geht um eine Vereinfachung der Lösungsansätze. Ein populäres Verständnis von Welt soll bedient werden (vgl. ebd., S. 59 ff.) das sich nicht zuletzt bestehender Vorurteile bedient. Die „Einfachheit“ dieser Orientierung schafft momentane Verhaltenssicherheit in der bedrängend empfundenen Verunsicherung der Komplexität des modernen Lebens. Hitler stellt dies heraus, wenn er schreibt: „Diese Empfindung aber ist nicht kompliziert, sondern sehr einfach und geschlossen. Es gibt hierbei nicht viel Differenzierungen, sondern ein Positiv oder ein Negativ, Liebe oder Haß, Recht oder Unrecht, Wahrheit oder Lüge, niemals aber halb so und halb so oder teilweise usw.“ (Hitler nach Nill 1991, S. 180)

Das rhetorische Argumentationsmuster, das Hitler in seiner manipulativen Kraft vollständig bewusst ist, soll in einem direkt verständlichen und spannenden, weil kontrastreichen Bild auf

⁶⁷ Maler wie Albrecht Dürer, Hans Holbein, Matthias Grünewald, Moritz von Schwind, Ludwig Richter, Anselm Feuerbach, Wilhelm Leibl, Hans Thoma oder Arnold Böcklin werden hierbei zu Favoriten (Schultze-Naumburg 1934, S. 48 ff. und S. 82 ff.).

die Menschen einwirken. Die jeweiligen Inhalte der Rede werden gegenüber dieser sprachlichen Argumentationsmethode austauschbar. So schreibt Böttcher beispielsweise: „In dem Hasten und Jagen der Großstadt, in dem Eingesperrtsein, zwischen Asphalt und Stein, in dem ewig monotonen Rhythmus der Maschinen, in dem Durcheinandergewürfeltsein von Menschen aller Gegenden und Nationen gingen jede Beschaulichkeit, jede Naturverbundenheit, jedes Heimatgefühl und jede Gottes- und Blutsverbundenheit verloren. Die nur graues, totes Gestein, aber kein grünes Hälmchen zwischen sich dulddenden Häusermeere der Großstädte, die kaum ein Stück der freien Gottesnatur mehr sehen ließen, und die Rauchschwaden, die ewig bemüht waren, auch die leuchtendste Bläue des Himmels zu verdecken, wetteiferten mit tausend anderen Dingen, um zu beweisen, daß Deutschland ohne Seele sei. [...]

So wuchs das Bedürfnis nach Genüssen, nach Genüssen, die die Natur nicht zu bieten vermochte, sondern die Kinos, die Tanzsäle, die Bars und die verrufensten Stätten verderbtester Großstadtviertel. Die Bande der Familie zerrissen und die Wohnung war nur noch die Stätte, die man todmüde und geschwächt aufsuchte, um sich in wenigen Stunden des Schlafes zu rüsten für den neuen Tag, für neue Arbeit und neue Genüsse.“ (Böttcher 1933, S. 102 f.)

Otto weist 1969 aus, dass das „Heil der Kunst und der Künstler“ in der NS-Kunsterziehung und Lehrerbildung stark mit der kontraststarken Aufwertung des Lebens „auf dem flachen Land“ verbunden ist, wobei er eine Kontinuität des Denkens seit „LANGBEHNS Zivilisationsfeindlichkeit“ nachweist (Otto 1969 a, S. 249). „,Natürlichsein‘ und Einfachheit zu bewahren“ (ebd., S. 249) sieht Otto bei Böttcher und Schultze-Naumburg als zentrale Themen zur Ausrichtung der NS-Weltanschauung und Kunsterziehung an.

Gerade die ambivalente Orientierung zwischen Rückwärtsgewandtheit und technischem Modernismus macht jedoch die Ideologie des Nationalsozialismus aus. Die vereinfachenden Sprachbilder werden in ihrer bedürfniskonformen Unangemessenheit erkennbar. Peter Reichel schreibt zu dieser „Janusköpfigkeit“: „Das Dritte Reich war eine Diktatur des Doppelgesichts – ein Herrschaftssystem der Extreme, ein Regime der Gewalt und der geschönten Wirklichkeit, extrem aggressiv und expressiv. [...]

Dieses Doppelgesicht ist nur dann zu einer Einheit zusammenzuführen, wenn man die duale Grundstruktur des NS-Staates erkennt und in ihrer Funktionalität anerkennt: das antimodern-moderne Profil dieser Diktatur. Sie war Produkt der Moderne und Protest gegen sie: Die Bekämpfung der politischen und ästhetischen Moderne ging einher mit der Instrumentalisierung der industriellen und massenkulturellen Moderne.“ (Reichel 2006, S. 8 f.)

Mit dem Problem der „Janusköpfigkeit“ der NS-Ideologie ist eine Grundfigur der NS-Erziehung angesprochen. Das sogenannte „*deutsche Gemüt*“ (Gamm 1964, S. 40; Herv. i. O.) soll vor allem in der familiären Erziehung gepflegt werden und formt einen kompensatorischen, „Schutzschild“. Gamm schreibt über die pädagogischen Aufgaben und Eigenschaften dieses anzu Erziehenden Gemüts: „Zwar sei die ‚Gemütlichkeit‘ dahin, da der ‚Dienst‘ regiere, aber die Gemütpflege brauche darunter nicht zu leiden. Solange die deutsche Mutter noch Wiegenlieder singe, Märchen erzähle, Händchen falte, solange der deutsche Vater noch von den völkischen Großtaten berichte, solange noch ‚Liebe zur Sippe‘ und zur Heimat und Stolz auf die Vergangenheit wüchsen, so lange sei es mit dem deutschen Gemüt nicht schlecht bestellt. [...]

Die Geschichte des Dritten Reiches hat von dieser *Doppelheit* des deutschen Gemüts befremdliche Zeugnisse erbracht und die Schizophrenie der Stimmungen grell angezeigt.“ (ebd., S. 41; Herv. i. O.)

Die Bipolarität, die sich sowohl in der argumentativen Struktur der Rhetorik der Nationalsozialisten findet und die Hitler offen beschreibt, findet in dieser „Schizophrenie“ des

„deutschen Gemüts“ seine Entsprechung. Das „Doppelgesicht“ des Nationalsozialismus findet sich in der Spaltung zwischen Rückwärtsgewandtheit und Modernismus. Die Rückwärtsgewandtheit findet sich in der „Gemütspflege“ wieder. Das Schwelgen in der nationalen Vergangenheit, der national interpretierten Kunstgeschichte und in Märchen und Märchenillustrationen ermöglicht die Ausblendung einer nicht „gemütlichen“ Realität. Die Pflege des „Gemüts“ wird auch in der Kunsterziehung in vielgestaltiger Weise umgesetzt und zu einer vorherrschenden Leitidee der Gestaltungsaufgaben. Die Tradition der Volkskunst als vermeintlich ursprünglicher Kunst ist prädestiniert für die „Gemütspflege“ im musischen Kunstunterricht (vgl. hierzu Kapitel 3.3.3). Die Verankerung der bipolaren Denkweise, wie sie in der „Gemütspflege“ geformt wird, muss somit als ein vorrangiges Erziehungsziel auch der NS-Kunsterziehung begriffen werden. Die *Vereinfachung* der ideologischen Weltorientierung, die sich auch in der Rassentheorie als ideologischem „Werkzeug“ zur Massenintegration zeigt, macht deutlich, wie gegen ein Feindbild argumentiert wird und einer bipolaren Anlage der Weltwahrnehmung – eines eigentlich *kindlichen* Denkschemas von Gut und Böse – visuell und verbal-argumentativ entgegengekommen wird.⁶⁸ Die Gemütspflege wird auch in der Kunsterziehung und der musischen Erziehung der Hitler-Jugend wichtig. Böttcher schreibt: „Wir sind die letzten, die reaktionär sein wollen, und die allerletzten, die den Kitsch propagieren; aber wenn das Untertauchen in die deutsche Märchenwelt, die Darstellung eines alten sächsischen Bauernhofes und das Sichversenken in die Wunder unserer heimatlichen Natur als reaktionärer oder veralteter Kunstunterricht gelten, dann wollen wir gern reaktionär und altmodisch sein; und wenn das Lebenswerk Richters, Schwinds und Thomas als sentimentaler Kitsch empfunden wird, so wollen wir diesen Kitsch⁶⁹ in den Herzen unserer Jugend und unseres ganzen Volkes verankern.“ (Böttcher 1933, S. 127)

Anhand dieses Zitats wird der Zusammenhang zwischen „Gemütspflege“, kompensatorischer Kunsterziehung, Märchenwelten (für Schüler und Erwachsene), Rückwärtsgewandtheit, Realitätsverlust und völkisch orientierter Kunstgeschichte erkennbar. Die Zweckrationalität der ästhetischen Entschädigung durch Eskapismus in Film, Theater und Kino wird durch eine „Tagebuchnotiz“ (Stamm 1979, S. 115) von Goebbels bestätigt, wenn er schreibt: „... Schließlich ist das Kino und das Theater doch das einzige geblieben, was dem kleinen Mann an Erholung zur Verfügung steht. Wenn wir ihm auch das noch nehmen, wo soll er sich dann überhaupt hinwenden, um den Krieg für wenige Stunden zu vergessen.“ (Goebbels nach Stamm 1979, S. 115)

Goebbels Verweis auf die Schrecken des Krieges geben hierbei den entscheidenden Hinweis auf die von Reichel beschriebene „Janusköpfigkeit“ des Nationalsozialismus in seiner Herrschaftslegitimation und Herrschaftsdurchsetzung. Dies umfasst „die Entfesselung brutaler Gewalt und die Inszenierung von schönem Schein.“ (Reichel 2006, S. 34) Dieses Prinzip wird auch in der Kunsterziehung verwirklicht. Der von Hinz benannte „Realitätsverlust“ der NS-Kunst, der sich in Rückwärtsgewandtheit, naturalistischer und detailverliebter Ausschnitthaftigkeit, Suche nach Idylle, Eskapismus ins Märchenhafte, Überzeitliche und Substantielle (vgl. Hinz 1974, S. 94 ff.) äußert und sich in der fortschreitenden Auslöschung der

⁶⁸ An dieser Stelle muss an den Ideologie-Begriff von Tepe erinnert werden. Dieser besagt, dass jeder Mensch eine Ideologie verfolgt. Das also auch jeder Mensch im Grunde einem Schema von „Gut und Böse“ folgt. Entscheidend ist hierbei jedoch die Frage, inwiefern der Einzelne sein Orientierungsschema bereit ist, zu hinterfragen, das heißt, inwiefern er dieses dogmatisch oder undogmatisch vertritt.

⁶⁹ Die Unterscheidung der Haltung der NS-Ideologie zum Sozialistischen Realismus beschreibt Georg Schmidt, der Kitsch als *idealisierten Naturalismus* definiert, in diesem Sinne passend: „Die Bildkunst des 20. Jahrhunderts endlich hat – neben neunzig Prozent aller Filme – zwei Gipfel des Kitsches hervorgebracht. Dabei besteht zwischen dem Hitlerschen und dem sowjetrussischen Kitsch der Unterschied, dass Hitler expressis verbis ‚idealistischen Naturalismus‘ gewollt hat, während Sowjetrussland für ‚Realismus‘ ausgibt, was in Wirklichkeit wörtlich ‚idealistischer Naturalismus‘ ist.“ (Schmidt 1959/1976, S. 34)

(künstlerischen) „Moderne“ zeigt, wird somit auch Programm der NS-Kunsterziehung (vgl. Diel 1969, S. 193 f.).

3.3 Positionen der NS-Kunsterziehung

Im folgenden Abschnitt werden Eckpunkte der NS-Kunstpädagogik anhand dreier exemplarischer Positionen dargestellt: Der durch den Nationalsozialismus vereinnahmten Britsch-Schule, Robert Böttcher und Hans-Friedrich Geist. Die Auswahl folgt der Auseinandersetzung mit kunsterzieherischen Positionen des Dritten Reiches, mit denen sich auch Otto kritisch auseinandergesetzt hat. Hiermit wird mehreres erreicht: Erstens wird ein Einblick in zentrale Positionen der NS-Kunsterziehung gewonnen, zweitens wird Ottos kritische Haltung zu diesen Positionen weiter verdeutlicht, wie er sie nach 1945 einnimmt, drittens wird das bisher Beschriebene an diesen Einzelpositionen konkretisiert, und viertens wird all dies für die Besprechungen von Ottos Kinder- und Jugendzeichnungen erarbeitet.

3.3.1 Gustav Britsch und die „Theorie der Bildenden Kunst“ nach Egon Kornmann als eine von der NS-Kunsterziehung vereinnahmte Theorie

Die kunsttheoretische Lehre von Gustav Britsch ist in mindestens zweifacher Hinsicht für diese Arbeit bedeutend. Einerseits ist diese eine wichtige Grundlage für die Ausformung der NS-Kunsterziehung. Dennoch sind Britschs Lehre und NS-Kunsterziehung in vielerlei Hinsicht nicht miteinander gleichzusetzen. Britsch entwickelt seine Kunsttheorie noch vor der Zeit des Dritten Reiches. Die Gründe für die dennoch bestehende Verbindung werden im Weiteren erläutert. Andererseits ist Britschs Theorie, wie sie durch Egon Kornmann überliefert ist, eine Position, die Otto während seiner gesamten Werkentwicklung immer wieder kritisch betrachtet, um sich von dieser, zu Zwecken der Stärkung seines eigenen fachdidaktischen Profils, abzugrenzen.

Britsch/Kornmanns Theorie wird zunächst entlang der kritischen Auseinandersetzung Ottos in „Kunst als Prozess im Unterricht“ von 1964 entfaltet. Otto schreibt über Britschs kunsttheoretische Überlegungen: „Seine ‚Theorie der Bildenden Kunst‘ hat in der Entwicklung der Kunsterziehung eine erhebliche Rolle gespielt. Der Grund hierfür liegt wahrscheinlich in dem tiefgehenden Mißverständnis, daß es sich bei seiner Arbeit um eine *Methode* der Kunsterziehung handle. An diesem Mißverständnis ist der früh verstorbene BRITSCH selbst schuldlos.“ (Otto 1964, S. 80; Herv. i. O.)

Die Distanzierung von Britschs Theorie *als vermeintlich kunstpädagogischer Methode* ist ein erster Hinweis darauf, dass Otto diese nicht als solche akzeptiert. Otto kritisiert Britschs Theorie, wie noch zu zeigen ist, *nicht in Gänze negativ*. Es geht ihm vielmehr darum, Hinweise zu geben, inwiefern sie problematisch werden kann, wenn sie zur Vorlage von *Kunstunterricht* wird.

Britschs Theorie wird durch seinen „Schüler, Mäzen und Freund Egon Kornmann 1926, drei Jahre nach Britschs frühem Tod 1923 erstmals“ herausgegeben (Legler 2011, S. 225). Alle hier geäußerten Aussagen über Britschs „Theorie der Bildenden Kunst“ beziehen sich ausdrücklich auf Egon Kornmanns Aufzeichnungen, auch wenn das von ihm herausgegebene Buch als Autor Gustav Britsch anführt.⁷⁰

⁷⁰ Legler schreibt:

„Das Schwierige ist, dass wir Britsch fast nur über Egon Kornmann kennen, der dessen Theorie für die Kunstpädagogik aufbereitet hat [...], und dass man nie genau weiß, was von Britsch selbst und was von Kornmann stammt.“ (ebd., S. 225)

3.3.1.1 *Ottos Auseinandersetzung mit Gustav Britschs Lehre*

Otto weist in seiner Darstellung von Britschs Lehre 1964 noch nicht explizit auf die Vereinnahmung der Britsch-Lehre in der Zeit des Nationalsozialismus hin. Er gibt lediglich Andeutungen hinsichtlich der Rezeptionsgeschichte im Dritten Reich (vgl. Otto 1964, S. 80). Otto führt Britschs Lehre folgendermaßen ein: „Mit BRITSCHS Theorie vom Kunstwerk soll nachgewiesen werden, daß jedes Kunstwerk einen Bereich von Sinneswahrnehmungen der erkennenden Beurteilung des Beschauers erschließt. In diesem Sinne enthält und verursacht das Kunstwerk eine nichtbegriffliche Denkleistung; es spiegelt die Denkbedingungen, unter denen es entstanden ist.

Darüber hinaus geht es BRITSCH darum, die logische Stufenfolge der Denkbedingungen, unter denen Kunstwerke entstehen, aufzuzeigen. Es handelt sich also bei ihm nicht um Kunstgeschichte oder Künstlergeschichte, sondern um ‚Geschichte der künstlerischen Erkenntnis‘.“ (ebd., S. 80)

Otto weist darauf hin, dass Britschs „Theorie der Bildenden Kunst“ nur deshalb als kunstpädagogische Methode verstanden wird, weil Britschs Überlegungen zur Entwicklung der künstlerischen Fähigkeiten bei Kindern nachgewiesen wird (vgl. ebd., S. 80 f.). Die hier von Otto 1964 erwähnte „künstlerische Erkenntnis“ der Denkleistung, die sich in einer „Stufenfolge“ in seiner Entwicklung bei Kindern zeigen soll, als Leitbegriff der „Theorie der Bildenden Kunst“, wird später in ähnlicher Weise in Ottos Konzeption der ästhetischen Rationalität thematisch. Jedoch darf hier keine vorschnelle Gleichsetzung stattfinden. 1964 nimmt Otto den Gedanken der Möglichkeit einer „künstlerischen Erkenntnis“ noch nicht auf. Kornmann beschreibt diese künstlerische Erkenntnis in Abgrenzung gegenüber der begrifflichen Erkenntnis: „Diese Erkenntnisse sind in ihrem Wesen in gewisser Hinsicht vergleichbar den Erkenntnissen auf dem Gebiet des begrifflichen Denkens. In beiden Fällen handelt es sich um die geistige Verarbeitung eines bestimmten Materiales auf einem bestimmten Denkgebiet. Im Falle der bildenden Kunst um die unmittelbare Verarbeitung des Materiales, das in den Erlebnissen des Gesichtssinnes gegeben ist. Und in beiden Fällen wird die Beurteilung eines bestimmten Materiales in einer allgemeingültigen Form verwirklicht: im begrifflichen Denken in der Begriffs- und Theoriebildung, im künstlerischen Denken im Kunstwerk, in dem die künstlerische Erkenntnis niedergelegt ist als in einem gültigen Symbol, aus dem sie abgelesen, nachgedacht werden kann.“ (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 14)

Das künstlerische Denken liefert nach Kornmann also eine eigene Form von Erkenntnis und damit auch des Zugangs zu Wahrheit. Einer Wahrheit der künstlerischen Gestaltung, die sich im Kunstwerk niederschlägt. Die künstlerische Erkenntnisleistung wird von Kornmann im Weiteren zur zentralen Argumentationsfigur der „Theorie der Bildenden Kunst“ aufgebaut. Hierzu soll eine „reine Kunstwissenschaft“ (ebd., S. 15) dienen, um das eigentlich künstlerische Denken von anderen Erkenntnisleistungen abzugrenzen. Hierbei geht es darum, den „künstlerischen Tatbestand des einzelnen Kunstwerkes analysieren“ (ebd., S. 15) zu können. Bei der Analyse geht es wiederum darum, „das Gesetzmäßige“ (ebd., S. 15) des künstlerischen Denkens, wie es sich im Kunstwerk manifestiert, zu erkennen. Im Kunstwerk formuliert sich also eine Erkenntnisleistung, die sich im Medium des je einzelnen Werkes manifestiert, und das, wie Britsch/Kornmann meinen, analysierbar und erkennbar ist. Kornmann weist darauf hin, dass durch den je individuellen Menschen eine Fülle von je individuellen Besonderheiten im Kunstwerk in Erscheinung treten kann, die eine strikte Anwendung der analytischen Kriterien auf den Einzelfall erschweren (vgl. Britsch/Kornmann 1930, S. 54). Kornmann schreibt: „Es ist also nicht statthaft, nach der einen Reihe jede individuelle Leistung schematisieren zu wollen“ (ebd., S. 54).

Die Britsch-Theorie, die wie Otto formuliert, keine eigentlich kunstpädagogische Theorie darstellt, wird jedoch, wie Kornmann anmerkt, stark durch „Pädagogen“ (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 8) und Kunstpädagogen rezipiert (vgl. ebd., S. 8). In diesem Sinne ist auf die der Theorie immanente Annahme hinzuweisen, dass kindliche Bildzeugnisse in „*Abhängigkeit*“ (Otto 1964, S. 83; Herv. i. O.) zur Verarbeitung von „Gesichtssinneserlebnissen“ (ebd., S. 83) zu deuten sind. Um diese Verarbeitungsleistung der Kinder zu beschreiben, wird bei der Analyse der kindlichen Bildzeugnisse, die Britsch/Kornmann als „Urkunden über die erste erkennende Verarbeitung des gesichtssinnesmäßigen Erlebens“ (Britsch/Kornmann 1930, S. 19) bezeichnet, mit verschiedenen analytischen Kategorien gearbeitet. Hierbei werden fünf Kategorien der Gestaltungsmöglichkeiten entwickelt.⁷¹ Alle Aspekte gemeinsam ergeben das differenzierte Analyseraster zur Bestimmung des künstlerischen Tatbestandes am (kindlichen) Werk und der damit einhergehenden Einschätzung der im Werk verarbeiteten künstlerischen Erkenntnisleistung hinsichtlich der Verarbeitung der Gesichtssinneserlebnisse. Es geht Britsch/Kornmann darum, „den logisch einheitlichen Aufbau eines differenzierten Gesamtzusammenhanges“ (Britsch/Kornmann 1930, S. 39; Herv. i. O.) im Kunstwerk nachzuweisen und nachvollziehbar zu machen.

Hieraus ergibt sich die *Entwicklungsleistung* des Kindes, die es in den Werken nachzuvollziehen gilt. Reichere Differenzierung meint dabei eine weiter entwickelte Fähigkeit der Verarbeitung der Gesichtssinneserlebnisse und damit auch des Entwicklungsstandes des Kindes. Abstraktion und Formaflösung werden durch die Britsch-Schüler daher konsequent abgewiesen (vgl. Diel 1969, S. 235). Otto kritisiert, dass die auf das Objekt des Bildzeugnisses gerichtete Analyse aufgrund ihres formalen Charakters zahlreiche Entstehungsbedingungen des Werkes ausblendet (Otto 1964, S. 82). Kornmann weist auf diese Einschränkung jedoch selbst schon hin und weist aus, dass die „Theorie der Bildenden Kunst“ nach Britsch die Kunst und ihre Entstehungsbedingungen nicht „erschöpfend“ (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 7; Herv. i. O.). Ausgeklammert werden nach Kornmann „Gesichtspunkte der Psychologie und der Kulturphilosophie“ (ebd., S. 7). Otto weist aus, dass lediglich das Produkt und nicht auch der „Prozeß“ (Otto 1964, S. 83) der Entstehung bzw. der Bedingungen, die auf den Produzenten jenseits seines „Können[s]“ (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 13) einwirken, beleuchtet wird. Otto betont, dass nicht jede kindliche Zeichnung versucht, einen Höchstwert an Differenzierung im Sinne einer formalen Gestaltung anhand der Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen zu verwirklichen (vgl. Otto 1964, S. 83). Der unterstellte direkte Bezug zwischen den Gesichtssinneserlebnissen und der Ausformung der Zeichnung lässt andere Anreize, die in der Spontaneität des kindlichen Gestaltens eine Rolle spielen, weitgehend unbeachtet: „BRITSCH – und mit ihm KORNMANN – verkennen bei ihren Bemühungen um rationale Klarheit den Anteil des Vitalen und Affektiven an kindlichen Aussagen.“ (ebd., S. 83) Otto weist darauf hin, dass er sich nicht von dem in der „Theorie der Bildenden Kunst“ vorgestellten Analysemuster als solchem distanziert, sondern von der Abgeschlossenheit des

⁷¹ Otto beschreibt diese folgendermaßen:

„Die zentralen Begriffe sind: 1. Der Begriff der *Beziehung des A (Gemeinten) zum U (nicht Gemeinten)*: in diesem Relationsbegriff faßt BRITSCH das Verhältnis einer gestalteten Form zu ihrer Umgebung. Voraussetzung für eine Form (A) ist, daß ringsherum ‚Stille an Form‘ (U) ist. Über diese Grundvoraussetzung der Unterscheidbarkeit hinaus sind viele Wechselbeziehungen im Verhältnis von Grund und Form nachzuweisen: Je differenzierter zum Beispiel eine Form A ist, um so mehr differenziert sie auch die Umgebung U; neben der prinzipiellen Unterscheidung zwischen A und U kann jede einzeln betrachtete gemeinte oder nicht gemeinte Form wiederum in sich eine [sic!] Aufbau vom A zum U haben. BRITSCH wendet diese A-U-Beziehung ebenso auf die Form- wie auf die Farbgestaltung an.“ (Otto 1964, S. 81; Herv. i. O.) Die weiteren Hauptbegriffe zur Differenzierung von Gemeintem und nicht Gemeintem sind die „*Richtungsgestaltung* mit den Problemen der *Richtungsunterscheidung*, *Richtungsdifferenzierung* und *Richtungsveränderlichkeit* im Richtungszusammenhang“, der „Begriff der *Grenzgestaltung* mit den Problemen der allseitig *grenzhafte* Verwirklichung des A zum U“, der „Begriff der *Ausdehnungsveränderlichkeit*“ und die Begriffe „der *Farbunterscheidung* und der *Farbdifferenzierung*“ (ebd., S. 81 und 82; Herv. i. O.)

„System[s]“ (ebd., S. 84) und dem umfassenden Gültigkeitsanspruch, der mit diesem verbunden ist (vgl. ebd., S. 83). Otto schreibt über Britsch/Kornmann: „GUSTAV BRITSCH versucht, den spezifischen – also bildnerischen – Bestand des Kunstwerks zu erfassen; er sieht daher von der Würdigung geschichtlicher, kultureller und ästhetischer Faktoren bewußt ab; er klammert alles am Kunstwerk aus, was durch Rasse, Temperament und Weltanschauung des Künstlers – also Bestände ‚allgemein-menschlicher Art‘ – bedingt ist.“ (ebd., S. 80, vgl. auch Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 13)

Der von Otto kritisierte Formalismus der „Theorie der Bildenden Kunst“ kommt also insofern der Vereinnahmung durch die NS-Kunsterziehung entgegen, da diese ihre rassistische Interpretation von kindlichem gestalterischen Schaffen an die formale Analyse und die damit einhergehende Bewertung der kindlichen Entwicklung bloß anzugliedern braucht (vgl. Diel 1969, S. 190) Im nachfolgenden Kapitel soll die Art der Vereinnahmung der Britsch-Theorie in der nationalsozialistischen Kunsterziehung weiter verdeutlicht werden.

3.3.1.2 Die Theorie von Britsch und ihre Vereinnahmung durch die NS-Kunstpädagogik

Diel kommt hinsichtlich der Vereinnahmung der Britsch-Theorie in der NS-Kunsterziehung zu dem Urteil, dass die „Theorie der Bildenden Kunst“ nach Britsch/Kornmanns *die* „Ideologie der Kunsterziehung im Dritten Reich“ (ebd., S. 230) ist. Sie wird durch die NS-Ideologie bloß noch aufgefüllt.

Der ideologisch aufgeladene Begriff der „Reinheit“, der bei Kornmann verschiedentlich Anwendung findet, bietet hierbei eine passende begriffliche Anknüpfungsmöglichkeit für die NS-Rasseideologie und die organische Auffassung vom Staat. So schreibt Zuber über Kornmanns Annäherung an das Gedankengut der NS-Kunsterziehung: „Da Kornmann gleichzeitig die ‚echte‘ deutsche Volkskunst als anzustrebendes Endergebnis der Fortführung der ‚reinen Gestaltung des Kindes‘ ansah, verstärkte er automatisch den Mythos der deutschen Volkskunst – und damit die einschlägige Bedeutung für die Hybris der Nazis. (Bekanntlich hat niemand sonst so sehr die Reinheit – des Blutes, des Deutschtums, der Rasse, der deutschen Kunst, der deutschen Frau usw. – postuliert wie die Nazis. Bekanntlich wurde die ‚Unreinheit der Juden‘ eine Begründung für ihre Vernichtung.) Kornmann war kein Rassist, er war ‚nur‘ deutschnational eingestellt. Und doch zeigte sich in den folgenden Jahren, wie sehr seine Betonung der Klarheit und Ordnung, des Echten, Wahren und Reinen den Nazis dienstbar wurde.“ (Zuber 2009, S. 93)

Von diesem Denken, das sich mit dem Begriff der Reinheit, des Wahren und des Echten der Vorstellung eines „wahren Kerns“ alles Seins und eines reinen Deutschtums verbindet, lässt sich der Bogen zu einer Vorstellung von der Gesetzmäßigkeit der menschlichen Entwicklung in Bezug auf kunstpädagogische Fragestellungen ziehen. Hierzu dient unter anderem der Bezug auf Volkskunst. Die angenommene Gesetzmäßigkeit jeder menschlichen Entwicklung soll im nachfolgenden Kapitel in seiner kunstpädagogischen Konsequenz im Sinne der NS-Kunsterziehung verdeutlicht werden.

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*

Die Kriterien der Analyse der Bildzeugnisse im Sinne der „Theorie der Bildenden Kunst“ sorgen dafür, dass eine Leistungsmessung und Hierarchiebildung der Entwicklungsstände des Kindes denkbar wird. Hierbei findet die „BRITSCHSche ‚Stufenleiter‘“ (Otto 1964, S. 83) der kindlichen und menschlichen Entwicklung und die damit verknüpfte Kulturstufentheorie ihre Bedeutung. Otto weist darauf hin, dass „ERNST HÄCKELS biogenetisches Grundgesetz“ (Otto 1969 a, S. 244), das, wie Legler schreibt, die kindliche Entwicklung anhand von „Analogien“ zu frühen Kunstformen interpretiert und „auf Parallelen von Individualgeschichte und Gattungsgeschichte“ abhebt, in Britschs Theorie zum Tragen kommt (Legler 2011, S. 228; Herv. i. O.). Dieses biogenetische Gesetz wird mit der Überzeugung verbunden, dass die kindliche Entwicklung einem *Gesetz* folgt dem ganz bestimmte *Formen von Kunst*, zum Beispiel Volkskunst, *gemäß* sind. Otto schreibt, dass beide Theorien, die von Häckel und diejenige von Britsch/Kornmann dazu beigetragen haben, dass diese „den Blick eher auf vergangene als auf gegenwärtige Kunstdokumente, mehr auf elementare als auf komplizierte Formen, eher auf frühe als auf späte Stile“ (Otto 1969 a, S. 244) richten und somit zur „Rückwärtsgewandtheit“ der Kunsterziehung beigetragen haben.

Durch diese Fixierung auf die als angemessen gedachte „Volkskunst“ (ebd., S. 244) kann durchgesetzt werden, dass das kindliche Schaffen mit Volkskunst als national und regional gedachter *Kunst des Volkes* verknüpft wird. Kornmann schreibt: „Somit muß es das Ziel sein, schon die Anfänge des Unterrichts – die Volksschule – auf den Weg einzustellen, als dessen Ziel wir die Erhaltung der geistigen Einheit im Beurteilen der Erlebnisse des Gesichtssinnes erkannten. Wird diese Einheit im Denken des Kindes nicht zerrissen, so wächst aus seinem Denken ohne weiteres das hervor, was man unter dem Begriff der Volkskunst fassen kann. Entkleiden wir diesen heute so vielseitig benützten Begriff seines zeitlichen Schlagwortcharakters, so läßt er sich genauer definieren als die *D e n k g e m e i n s c h a f t* der Menschen eines Bildungskreises hinsichtlich bildender Kunst. Oder als das – in mehr oder weniger hoher Ausbildung – allen gemeinsamen Urteilsvermögen über Gesichtssinneserlebnisse. Das heißt also ein gemeinsames künstlerisches Denken, das *v o r* der beruflichen Spezialisierung in einzelne Künste liegt. Lebendig war oder ist solche künstlerische Denkgemeinschaft z. B. unter Bauernstämmen, wo das einfache Holzgerät unter den Händen der Männer ebenso zum Kunstwerk wird, wie die Web- und Nadelarbeiten unter den Händen der Frauen, ohne daß sie aus diesem selbstverständlichen Können ihren Beruf machen. Wie es nun das Ziel alles Schulunterrichtes sein müßte, die Denkgemeinschaft eines Bildungskreises auf eine bestimmte Höhe *s e l b s t ä n d i g e n* Denkens zu bringen, in Sprache, Schrift, naturwissenschaftlichem, geschichtlichem Denken usw., und nicht eine Summe unzusammenhängender Kenntnisse zu vermitteln, die das selbstständige, einheitliche Denken des Einzelnen ersticken, so läßt sich auch für das Gebiet des Denkens über Gesichtssinneserlebnisse dieses Ziel aufstellen. Das Ergebnis solchen Unterrichtes wäre eben die Denkgemeinschaft in künstlerischen Dingen, wäre wieder eine Volkskunst im tiefsten Sinne des Wortes, die den idealen Unterbau bilden würde für alle berufliche Ausbildung in Kunsthandwerk, Kunstindustrie, Architektur bis zur Bildhauerei und Malerei. Aber solche künstlerische Allgemeinbildung würde auch bedeuten, daß das künstlerische Schaffen allgemeineres Verständnis fände; sie würde die Kluft überbrücken, die heute klafft zwischen einer kleinen Zahl von Künstlern und Kunstfreunden auf der einen und der Masse des Volkes auf der andern Seite. Sie wäre die Voraussetzung für eine hohe allgemeine Kultur in Dingen der bildenden Kunst.

In diesem Sinne dem geistigen Leben seines Volkes zu dienen, war das menschliche Ziel der Lebensarbeit Gustaf Britschs.“ (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 132 f.)

An diesem Zitat lässt sich die Verbindung zwischen der „Theorie der Bildenden Kunst“ mit gesamtgesellschaftlichen Anliegen des Bildungssystems und völkischem Gedankengut erkennen. Verbindungsstück aller Belange ist die zentrale Bedeutung der Volkskunst, die sich identitätsstiftend und -bildend auf die Erziehung des „Volkes“ auswirkt. Die gedankliche Verbindung von Volkskunst und bäuerlichem Leben und dem Gedanken einer (künstlerischen) Denkgemeinschaft auf nationaler Grundlage zeigt den zentralen Zusammenhang, der auch die Kunsterziehung des Dritten Reiches bestimmt.

Prinzipiell aber ist eine Höherentwicklung und eine „Weiterbeurteilung“ (ebd., S. 64) von künstlerischen Problemstellungen in der Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen über Generationen hinweg nach Britsch/Kornmann möglich und nachweisbar (vgl. ebd., S. 70). So entsteht eine gestalterische Identität einer Volksgruppe im zeitlichen Zusammenhang.

Trotz der dargestellten Anknüpfungspunkte zwischen der „Theorie der Bildenden Kunst“ und der NS-Kunsterziehung darf keine vorschnelle Identifizierung der Britsch-Theorie mit NS-Ideologie führen. Legler schreibt in diesem Sinne notwendigerweise relativierend: „Mit der Feststellung, dass die Britsch-Kornmann-Schule die Naziherrschaft kaum tangiert übersteht, soll kein generelles Urteil über sie gesprochen werden, sondern die Aufmerksamkeit geschärft werden, auf die *Ambivalenz* von Inhalten, Theorien und Denkrichtungen zu achten, die sich für eine Instrumentalisierung für Zwecke eignen, die zwar möglicherweise nicht im Sinne ihrer ‚Erfinder‘ liegen, aber auf dieser Grundlage offenbar doch denkbar sind.“ (Legler 2011, S. 230)⁷²

3.3.1.4 *Naturalismus als Grundlagenstudium für naturalistischen Idealismus*

Die Britsch-Lehre wendet sich von einem *nur abbildenden* Naturalismus ab (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 127). Britsch/Kornmann sehen den Nutzen des Naturstudiums lediglich dann gegeben, wenn dieses sich auf die Gewinnung der „E r k e n n t n i s auf dem Gebiet der Gesichtssinneserlebnisse“ (ebd., S. 127; Herv. i. O.) bezieht. Britsch unterscheidet die künstlerische Erkenntnisform jedoch strikt von einem Naturstudium, das „eine deskriptive Vermessungsaufnahme“ (ebd., S. 127) zum Ziel hat, wie dies oben beim Wehrzeichen in der

⁷² Diese hier angesprochenen Ambivalenzen der Mitläuferschaft und der Vereinnahmung der Britsch-Theorie in der NS-Kunsterziehung wird auch in einem Zitat von Hans Herrmann, einem Anhänger der Theorie Britschs und „Fachberater für Kunsterziehung in München“ erkennbar. Er schreibt in „den Vorbemerkungen zu Heft 1, 1. Jahrgang, im Juli 1933“ in seinen Darlegungen über die Theorie Britschs und seiner Schüler in der „Fachzeitschrift ‚Die Gestalt‘“, deren Herausgeber er zu der Zeit ist (Diel 1969, S. 235):

„Die Grundsätze, die uns leiten, haben wir schon vor aller Öffentlichkeit kundgetan, und wir freuen uns von Herzen, daß wir nicht den mindesten Anlaß haben, sie den siegreichen Prinzipien der nationalen Bewegung anzupassen; in der sinnvollen Verfolgung unserer Ziele dienen wir zugleich den tiefen Idealen der deutschen Erneuerung, denn wir kämpfen mit begründeter Entschiedenheit gegen den erzieherischen *Liberalismus*, gegen den stofflichen *Materialismus* und gegen den *Nihilismus* der Formzertrümmerer.

Wir sind Feinde einer ziellosen psychologischen Nachgiebigkeit, wir kennen nicht jenes kritiklose Gewährenlassen, den Grundsatz *individualistischer Zerstörung*; wir sind nicht damit einverstanden, daß man den edlen Begriff *erfüllten Wertes* durch die Überschätzung bloßer Ausdrucksgebärde verdirbt; noch weniger aber erkennen wir die Vorherrschaft bloß *stofflicher Gegebenheiten* an, unter deren tödlichem Schutt Seele und Geist zuschanden werden. Die Arbeiten unserer Schüler zeigen an, daß wir das Wort von der *persönlichen Verpflichtung* nicht zur Redensart erniedrigen wollen. Offene Augen können deutlich sehen, welchen Zusammenhang echte kindliche Werke mit den Zeugnissen alter Volkskunst haben, wie lebendig hier, verjüngt dasselbe Blut sich regt, das vor Zeiten unsere Väter bewegte und wie weit dieses frohe Land kindlicher Werk- und Formfreude ab liegt von den ungesunden Niederungen individualistischer Großsprecherei und Wichtigtuerei. Durch die Verbundenheit des Einzelnen mit dem Ganzen wird das wahre Recht der Persönlichkeit nicht geschmälert; im Gegenteil: auf dem Boden echter völkischer Kultur erst wächst sie zu ihrer Blüte, diese aber ist wiederum nicht zu denken ohne die bescheidene werkfrohe Ernsthaftigkeit des Einzelnen.

Unseren neuen Führern ist Macht und Verantwortung gegeben, kostbares Gut vor der Verderbnis zu retten.“ (Herrmann 1933 nach Diel 1969, S. 235 f.; Herv. i. O.)

Beschreibung Böttchers anklingt (vgl. Kapitel 3.2.4.2).⁷³ Britsch sucht ja eine eigene Erkenntnisform, die in einem gänzlich auf der Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen beruhenden Schaffen fußt. Dieses soll durch die Differenzierung der auf der Vorstellungskraft des Künstlers basierenden Ausformulierungen erlangt werden und kann nicht mithilfe von Erkenntnissen aus anderen Bereichen, namentlich dem mathematischen und dem naturwissenschaftlichen Bereich, erreicht werden. Die Ablehnung umfasst auch Gestaltungswissen aus Geometrie, Anatomie oder Botanik.⁷⁴

Das bedeutet, dass Britsch/Kornmann das Studium nach der Natur nicht gänzlich aus dem Lehrplan der Kunsterziehung und der Kunstschulen verbannen. Es soll vielmehr eine dienende Funktion bekommen, aber keine „unverarbeitete“ Wiedergabe im Sinne einer fotografischen Abbildung als Selbstzweck hervorbringen.

Kornmann gesteht dem Naturstudium also einen partiellen Wert als Erkenntnisweg der Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen zu (vgl. ebd., S. 127). Technische Hilfsmittel, wie die Entwicklung der Perspektive oder die Entwicklung anderer Techniken, welche die Bewältigung bildnerischer Aufgaben vermeintlich erleichtern, sehen Britsch/Kornmann als nicht hilfreich für Kunst an (vgl. Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 125 f.).

Man muss also festhalten, dass die Britsch-Lehre sowohl dem Naturstudium als Grundlagenstudium für künstlerische Erkenntnisprozesse als auch der Ausrichtung der kindlichen Entwicklung auf *Volkskunst* Bedeutung beimisst. Dennoch sind diese nicht im Sinne eines strengen Naturalismus im Sinne eines fotografischen Abbildes zu verwenden.

3.3.1.5 Fazit zu Ottos Auseinandersetzung mit der „Theorie der Bildenden Kunst“ und der Bedeutung der Lehre für die NS-Kunsterziehung

Die Kategorien zur Untersuchung der Entwicklung von kindlichem Bildschaffen hinsichtlich der Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen sind bei Britsch in sich schlüssig bestimmt. Diese Analyse wird mit der Vorstellung eines biogenetischen Gesetzes verknüpft, das die Stufen der kindlichen Entwicklung vorherbestimmt. Gegen Letzteres wendet sich Ottos Kritik. Otto weist außerdem auf den Mangel der psychologischen Fundierung dieser Darlegungen zur kindlichen Entwicklung hin. Der Formalismus der Untersuchung der Gesichtssinneserlebnisse in ihrer spezifischen Transformation in Zeichnungen und Gestaltungsakten kann Otto nicht ausreichend als ein umfassendes kunstpädagogisches Konzept überzeugen. Britsch/Kornmann haben ein solches auch nicht gemeint: Es handelt sich um eine „Theorie der Bildenden Kunst“, welche jedoch spezifisch kindliche Entwicklungsschritte zur Darlegung der Theorie der *Verarbeitung der Gesichtssinneserlebnisse* benennt.

⁷³ Britsch/Kornmann schreiben ausdrücklich:

„Der Maßstab der künstlerischen Leistung kann lediglich die geistige Einheit sein, die wir eben charakterisiert haben als das Halten eines Vorstellungs-Gesamtzusammenhanges, nicht die größere ‚Richtigkeit‘ oder ‚Naturwahrheit‘, die zugleich mit der einheitlicheren Leistung gegeben sein kann für den einen möglichen Fall, daß dieser Zusammenhang auf einen bestimmten Gesichtssinneserlebnis anlaß der ‚Natur‘ angewandt wird. Diese Naturwahrheit, im Sinne einer Ermöglichung des Wiedererkennens, kann aber bekanntlich auch ohne diese einheitliche Denkleistung auf anderen Wegen, durch geometrische Projektion gegeben werden.“ (Britsch/Kornmann 1930, S. 30; Herv. i. O.)

⁷⁴ Kornmann schreibt: „So paradox es manchem klingen mag, man muß sagen, daß z. B. eine Figur von einem ägyptischen Relief [...] richtiger ist als eine anatomisch noch so korrekte Zeichnung aus den Aktsälen unserer Kunstschulen. Sie ist richtiger, nicht im Sinne eines naturwissenschaftlichen Wirklichkeitsbegriffes, sondern richtiger im Sinne bildender Kunst – und um diese soll es sich in den Kunstschulen doch allein handeln. Denn die künstlerische ‚Wirklichkeit‘ kann nur die Einheit der künstlerischen Leistung sein, und diese ist in der ägyptischen Figur eine ungleich höhere als in der Schulzeichnung. Die naturwissenschaftliche Richtigkeit der Aktzeichnung ist für das Problem der künstlerischen Gestaltung irrelevant, sie gehört einem anderen Denkgebiet an. Im Sinne bildender Kunst aber ist nur das ‚richtig‘, was einheitlich gestaltet ist. Diese Tatsache muß die Voraussetzung für jedes Naturstudium bleiben.“ (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 128; Herv. i. O.)

Die Untersuchung von Gesichtssinneserlebnissen als Voraussetzung für bildende Kunst führt für Otto zu einem verkürzten Verständnis des Gestaltungsprozesses, bei dem weitere Antriebe und Einflüsse des (kindlichen) Gestaltens ausgegrenzt werden. Es wird bei der Analyse lediglich das Produkt und nicht der Prozess der Gestaltung berücksichtigt. Auf diese Einschränkungen weist jedoch auch Kornmann selbst schon hin und kommt der Kritik Ottos zuvor, wenn er schreibt: „Gewiß e r s c h ö p f t damit die Theorie nicht das Phänomen der bildenden Kunst; diesen Anspruch erhebt sie nicht, – sie umfaßt nicht die Gesichtspunkte der Psychologie und der Kulturphilosophie – aber sie trifft das für bildende Kunst Konstituierende.“ (ebd., S. 7)

Gerade die Ausblendung weiterer Bedingungen kindlichen und künstlerischen Schaffens kann für die Ausrichtung der Theorie im Sinne der NS-Kunstpädagogik nützlich werden. Die Ablehnung der Britsch-Theorie durch Otto in „Kunst als Prozess im Unterricht“ bezieht sich somit maßgeblich auf die Aspekte des ideologieanfälligen Formalismus. Weiterhin ist die Ablehnung einer kindlichen Entwicklung gemäß einem biogenetischen Gesetz entscheidend: Parallelen zwischen Onto- und Phylogenese will Otto nicht ziehen. Neben der Britsch-Theorie, die ein vereinnahmter Ansatz für Vertreter der NS-Kunsterziehung ist, soll nun auf zwei Positionen eingegangen werden, die die „eigentliche“ NS-Kunsterziehung maßgeblich prägen.

3.3.2 Robert Böttchers „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ (1933) und dessen „Zeichenschule“ (1943)

Der Auseinandersetzung Ottos mit NS-Kunsterziehung folgend, sollen zentrale kunsterzieherische Gedanken von Robert Böttcher vorgestellt werden. Otto hebt hervor, dass dieser sich direkt auf Schultze-Naumburgs kunsttheoretische Ausführungen beruft und diese in der Kunsterziehung wirksam macht (vgl. hierzu Kapitel 2.4; vgl. Böttcher 1933, S. 75 und 78). In der im Weiteren unternommenen Darstellung der kunstpädagogischen Haltung Böttchers ist versucht – entlang des Argumentationsmusters des „organischen“ Denkens – die Fortsetzung der ideologischen Kunst- und Kulturleitlinien, wie sie von Schultze-Naumburg definiert werden, in zwei exemplarischen Texten Böttchers zu veranschaulichen.

An dieser Stelle wird vor allem Böttchers Haltung zum Naturstudium thematisch, während Böttchers Überlegungen zur *Volkskunst* weitgehend ausgelassen werden. Die Bedeutung der Volkskunst für die Kunsterziehung im Dritten Reich wird im nachfolgenden Kapitel anhand Hans-Friedrich Geists Schrift „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“ (Geist 1934) dargestellt, da sie an diesem Werk *exemplarisch* zu veranschaulichen ist.

Diel schreibt über die Bedeutung Robert Böttchers für die NS-Kunsterziehung: „In erster Linie richtungsweisend war Robert BÖTTCHER, Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung beim NS-Lehrerbund. Sein Buch ‚Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich‘ wurde zum Standardwerk, auch wenn es nicht die Belange aller Schulgattungen berücksichtigte. [...] R. BÖTTCHER trotzdem in der NS-Kunsterziehungsdidaktik voranzustellen, begründet sich aus seinem politischen Rang und den für die anderen Kunsterzieher daraus resultierenden Vorbildlichkeiten.“ (Diel 1969, S. 139 ff.)

Diel weist auf den hohen Wirkungsradius der kunsterzieherischen Ansichten Robert Böttchers aufgrund seiner Stellung als „Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung“ hin: „R. BÖTTCHER war als ‚Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung‘ damit beauftragt, die ‚kunsterzieherische Ausrichtung im NS-Lehrerbund‘ durchzuführen.“ (ebd., S. 233)

Böttcher, den sowohl Otto als auch Diel als eine zentrale Position der NS-Fachdidaktik ausweisen und den Diel als „Star-Ideologe“ (ebd., S. 152) für die NS-Kunsterziehung nennt, nimmt zentrale Gedanken von Schultze-Naumburg und „Hitlers ‚Mein Kampf‘“ (ebd., S. 141) auf und entwickelt diese im Sinne einer ideologisch durchdrungenen nationalsozialistischen *Kunsterziehung* weiter. Rassismus, Antisemitismus, Kulturpessimismus, Verachtung alles „Modernen“ in der Kunst, der Wunsch nach der Ausmerzung von „Entartungserscheinungen“ und damit allem „Expressionistischen“, „Ismen“-Bannung, völkisch-nationale Kunstgeschichte, Gotik-Verehrung, Mittelaltersehnsucht und die einseitige Aufwertung des ländlichen Lebens gegenüber dem Großstadtleben sowie eine ausgeprägte Führer-Verehrung bilden den Rahmen seines kunsterzieherischen Programms.

Als *Reichssachbearbeiter für Kunsterziehung* im NS-Lehrerbund soll er dieses Programm umsetzen. In der nachfolgenden Auseinandersetzung mit Böttchers kunsterzieherischer Haltung wird zunächst sein Buch „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ von 1933 (Böttcher 1933) vorgestellt. Anschließend wird Böttchers Buch „Zeichenschule. Eine organische Wegführung für die bildnerische Arbeit“ (Böttcher 1943), das zuerst 1943 veröffentlicht wird, in seiner Argumentationsweise entwickelt.

3.3.2.1 „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ und Prinzipien der NS-Kunsterziehung nach Robert Böttcher

Böttchers Grundgedanke in „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ von 1933 entfaltet sich im ersten Kapitel wie folgt: Böttcher sieht eine von Deutschland ausgehende und in Deutschland stattfindende „Weltenwende“ (ebd., S. 10) geschehen. Diese Weltenwende wird durch die von Hitler getragene Bewegung des Nationalsozialismus erwirkt. Dies bedeutet, dass eine „400 Jahre“ (ebd., S. 10) dauernde Fehlentwicklung überwunden werden soll: Die Entwicklung des „Selbstbewußtsein[s] des Verstandes“, das seinen Anfang „in der Renaissance“ hat (ebd., S. 10). Mit der Entwicklung des Selbstbewusstseins ist für Böttcher die „Knechtung der Seele“ verbunden, die „Gottesverleugnung“ bedeutet (ebd., S. 11). Verstand und Seele werden als Antagonisten gegeneinander aufgestellt. Kunsterziehung soll dazu beitragen, Seelen- und Gemütskräfte zu entwickeln und einseitige Verstandesherrschaft abzuschütteln. Mit dieser Abwendung vom „Verstand“ ist die Aufwertung der *Gläubigkeit* und *Treue* verbunden. Diese Gläubigkeit ist, wie oben bereits im Zitat zu lesen, zuallererst auf den Führer gerichtet. Kunsterziehung soll also Verstandesherrschaft abschütteln helfen. Die „Weltenwende“ gelingt, wenn die Verstandesherrschaft durch einen bedingungslosen Glauben an den Führer ersetzt wird. Deutschland soll die Weltenwende durch die Bewegung des Nationalsozialismus, also des *nationalen* Sozialismus, in die internationale Welt tragen. Die Kunsterziehung soll hierzu beitragen (vgl. Kapitel 3.2.4). Die nationale Identität wird durch die Auslegung der Geschichte und ausgewählte Kunstwerke gestiftet. Maßgeblich die Geschichte *vor* der vierhundertjährigen Fehlentwicklung des Selbstbewusstseins des Menschen in der Renaissance. Die kulturelle Identität des Nationalsozialismus stiftet sich im Sinne Böttchers aus einer kulturellen und künstlerischen Tradition, die maßgeblich durch Kunsterzeugnisse der *Gotik* bestimmt ist. Die Kultur der Gotik sieht Böttcher als wahre Kulturleistung, als „Gesamtkunstwerk“ (ebd., S. 87) des „nordischen“ Menschen an (vgl. ebd., S. 15, S. 19 ff. und S. 87). Böttchers Kanon der kulturell identitätsstiftenden Kunstwerke greift jedoch noch auf weitere, jüngere Künstler aus, die einen spezifischen Kanon von nationaler Kunst bilden.

Die Kunsterziehung soll diesen Kanon von Kunstwerken vermitteln und zu Symbolen der nationalen Bewegung werden lassen und die Werte der nationalsozialistischen Ideologie mit diesem Kanon vereinen. Der nationale Zusammenhalt und die Führertreue sind dabei vorrangig. Führertreue wird legitimiert durch Konzepte der Überhöhung menschlicher Leistungen: Hitler

wird von Böttcher als *Lichtbringer* (vgl. ebd., S. 62), als *Künstler* und als *Genie* verehrt, dessen Genie als heilsbringende Gottesgabe angesehen wird (vgl. ebd., S. 97), die sich nur deshalb entfalten kann, da Hitler nicht durch Schule, „nicht durch langjährige falsche Erziehung und Bildung [...] verbildet wurde“ (ebd., S. 62). Genialität und „herkömmliche“ schulische Bildung werden somit als gegensätzliche Konzepte angesehen. Dass Böttcher eine „Schulreform“ (ebd., S. 65) im Sinne einer ideologischen Ausformung des Nationalsozialismus fordert, ist in sich stimmig. Er sieht Hitlers Gegner in den „Nurverstandesmenschen“, den „Intellektuellen“ (ebd., S. 63). Die Bewegung des Nationalsozialismus wendet sich also von einer Führung durch den Verstand ab und bringt demgegenüber die „Seele des deutschen Volkes“ (Hitler nach Böttcher 1933, S. 62) in Stellung. Seele und Verstand werden als getrennte Konzepte vorgestellt, die sich gegenseitig ausschließen und stets indirekt proportional zueinander erscheinen. Das Konzept der Seele wird jedoch nicht lediglich mit Liebe assoziiert. Böttcher schreibt: „Sie war es, die Seele, und nicht der kühle, nüchterne Verstand, der nicht die Fähigkeit hat der Begeisterung, der Liebe und des Hasses“ (Böttcher 1933, S. 82), die sich gegen die „Feinde inner- und außerhalb der Grenzen“ (ebd., S. 82) Deutschlands erhebt.

Die Gottesverleugnung abzuschütteln, die durch die Verstandesherrschaft entsteht, bedeutet selbstverständlich *nicht* die Rückkehr zu einem *christlichen* Glauben. Der Gott und der Glaube formen sich im Sinne einer „Kulturreligion“ (Reichel 2006, S. 45) aus, die in ihren inhaltlichen Parametern zwar sozialdarwinistisch geprägt ist, sich jedoch an eine Entwicklung von Kulturreligiosität anschließt, die sich in Deutschland lange vor der Machtübernahme 1933, jedoch spätestens seit der „Bismarck’schen Reichsgründung“ (ebd., S. 45) entwickelt. Böttcher nennt keinen konkreten Gott, den es zu verehren gilt. Aber Gott ist mit nationaler Identität verbunden. Und nationale Identität wird mit Hitler und dessen Ideologie identifiziert.

Das „Verstehen“ von Kunst zu lehren ist der Absicht Böttchers diametral entgegengesetzt (vgl. ebd., S. 94 ff.). Die verstandesgeleitete „Analyse“ (ebd., S. 19) von Kunstwerken führt für Böttcher nicht zur Erfahrung der Ganzheit eines Kunstwerkes und ist deshalb für Kunsterziehung unbedeutend. Er will diese Kunstwerke *erleben* lassen und die Schüler auf diese identitätsbildend prägen. Hierbei geht es ihm darum, eine möglichst große Wirkung dieser Kunstwerke auf die Seele der Kinder zu erzeugen, um sie für die Kunstwerke zu begeistern sowie ihre Fähigkeit „zu glauben und rückhaltlos zu vertrauen“ (ebd., S. 95) für die politischen Ziele des Nationalsozialismus umzulenken. Die Begeisterungsfähigkeit ist daher auch die hervorragende Eigenschaft des Kunstlehrers, der es erreichen soll, gemäß dem Vorbild Hitler, die Menschen für die nationalsozialistische Bewegung und die nationale Identität im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie zu begeistern, indem sie selbst von dieser begeistert sind und diese Begeisterung übertragen (vgl. ebd., S. 97 und S. 150).

Das auf eine nationale Kanonbildung eingestellte Kunstgeschichtsverständnis, das in der Kunsterziehung und in der „Bildbetrachtung“ vermittelt wird, stützt den ideologischen Überbau des NS-Führerstaates. Die spezifische Gottgläubigkeit im Sinne der nationalen Identität liefert die Legitimationsbasis, um *nicht nationale Kunst* zu zerstören.

Ein Kanon von „deutscher Kunst“ findet ihren Antagonisten in der ausgeklammerten nicht-deutschen Kunst (vgl. Otto 1969 a, S. 248). Als Negativbeispiele werden bei Böttcher vier Werke diffamiert: Das „Kruzifixus“ von Ludwig Gies, die Skulptur „Kopf“ von Karl Schmidt-Rottluff, die Skulptur „Kauernde“ von Max Pechstein, ein „Mädchenbildnis“ von Paul Klee und die Zeichnung „Der Zauberer“, ebenfalls von Klee (Böttcher 1933, S. 54–60).

Unabhängig von den einzelnen Arbeiten kann schon in der Auflistung der Namen der Künstler der Kanon der Ausstellung „Entartete Kunst“ erkannt werden. Böttcher schließt sich in seiner Diffamierungsmethode dem Prinzip von Bild und Gegenbild an, wodurch eine klare Zuordnung des Kanons erleichtert wird. Hierin und in der Einordnung von Kunst gemäß dem organischen

Denken von gesunder und entarteter Kunst folgt er Schultze-Naumburg (vgl. Otto 1969 a, S. 249). Das *organische Staatsdenken* wird zur Leitlinie der Kunsterziehung Böttchers. So schreibt er, „[...] die Kunst ist immer und überall der sichtbar gewordene Seelenzustand eines Volkes und ist sein klarster Spiegel.“ (ebd., S. 61) Die gesamte Argumentation steht also in der gedanklichen Linie des organischen Staatsdenkens, wie es sich auch bei Engelbrecht und Schultze-Naumburg findet.

Kunsterziehung soll einen kunstpolitischen Kanon vermitteln, wie sie gleichzeitig dabei helfen soll, die Bewegung des Nationalsozialismus zu stützen, die diesen Kanon bestimmt. Böttcher ist ein *Vertreter* und Träger dieser Ideologie. Ebenso soll der Kunstlehrer seine gesamte Identität in den Dienst der Ideologie des Nationalsozialismus stellen und seine persönlichen und fachlichen Ansprüche hinter die politischen und kulturellen Absichten des Nationalsozialismus zurückdrängen (vgl. Böttcher S. 99 f.).

Der Kunsterzieher soll im Sinne der Erzeugung einer homogenen nationalen Kultur dafür sorgen, dass der Abstand zwischen Künstlern und Volk überwunden wird (vgl. ebd., S. 88). Dem entspricht auch, dass der Künstler seine „Sonderstellung“ im Volk aufgeben und „Bürger unter Bürgern“ werden soll (ebd., S. 68). Aufgabe der Kunsterziehung ist es „den Künstler seinem Volk“ (ebd., S. 82 f.) und „die Jugend wieder der Kunst zuzuführen“ (ebd., S. 82). Diese Unterordnung aller Mitglieder des Volkes zum Zwecke der Schaffung einer homogenen nationalen Kultur beschreibt Böttcher als Leistung eines nationalen „Gesamtkunstwerkes“ (ebd., S. 87). Die Idee eines Gesamtkunstwerks einer nationalen Kultur ist in Analogie zu der Erbauung eines gotischen Domes gedacht: Alle Einzelelemente des Gebäudes einschließlich seiner Bildwerke bilden eine Gesamtheit der architektonischen Ordnung (vgl. ebd., S. 87).

In das Konzept des völkischen Gesamtkunstwerkes fügt sich auch die Betonung des Wertes des Handwerks und der Handfertigkeit ein. Die handwerklichen Fähigkeiten differenziert Böttcher geschlechtlich getrennt. Männer und Frauen haben gemäß dem Rollenbild der Ideologie des Nationalsozialismus unterschiedliche Aufgaben. Seine Ablehnung der Koedukation wird hierbei deutlich (vgl. ebd., S. 154).

Männer sollen ihre handwerklichen Fähigkeiten üben, um die Qualität der handwerklichen Erzeugnisse der Volksgemeinschaft zu sichern. Hierzu gehört auch, dass der Werkunterricht in der Schule gefördert wird (ebd., S. 146). Böttcher weist darauf hin, dass die schulische Bildung nicht einseitige Verstandesbildung sein darf, wenn die Schüler später vornehmlich in handwerklichen Berufen ihr Auskommen finden (vgl. ebd., S. 148 f.). Männer sollen außerdem ihre kunsthandwerklichen Fähigkeiten üben, um die Volkskunst zu pflegen, und damit sowohl zur Erhaltung der völkischen Identität beitragen als auch den „Klassenhaß“ (ebd., S. 147) abbauen. Dieser lässt sich durch die Pflege und Ehrung der Handarbeit mildern, da in dieser Tätigkeit ein klassenübergreifendes Moment der Volkstumspflege entstehen kann (vgl. ebd., S. 147 f.). Außerdem soll durch die kunsthandwerkliche Betätigung zur Kompensation der alltäglichen Herausforderungen der Arbeit beigetragen werden: Durch das „ästhetische Empfinden und Genießen [soll] ein besonders wichtiges Moment für die Beruhigung und Befriedung der Nation“ (ebd., S. 107) verwirklicht werden.

Die Frau und Mutter soll handwerkliche Fähigkeiten beherrschen, um die Gestaltung des „gemütlichen Heim[s]“ zu übernehmen. Sie soll außerdem in der Lage sein, die Kindererziehung im Sinne einer seelenvollen Erziehung zu gestalten, die dem Kind das deutsche Gemüt anerzieht (vgl. ebd., S. 154 f.). Die „Familienbande“ zu sichern, ist die „ungeheure Verantwortung [auf] der deutschen Frau“. (ebd., S. 151). „Gediegenheit“ (ebd., S. 154), Brauchbarkeit, Schlichtheit, „Harmonie“ (ebd., S. 152) und Schönheit sind Maßgaben von Böttchers Geschmackserziehung für die Heimgestaltung (vgl. ebd., S. 144, S. 152 f.): „Gerade in der Mädchenschule sollte daher allerhöchster Wert auf die Entfaltung der Gefühlskräfte, auf ästhetisches Empfinden und damit

auf Handarbeit und Kunstunterricht gelegt werden.“ (ebd., S. 152) Diese Kriterien sollen sich in insgesamt harmonischer und „beruhigender“ (ebd., S. 153) Heimgestaltung zeigen. Die Gestaltung des Heimes sichert die Volkskultur und bietet den Nährboden für Volkskunst. Die Volkskunst wiederum sichert die völkische Identität und ist Grundlage der hohen Kunst. Denn: „In der Wohnung, in der Haushaltsführung und im Leben der Familie ersterkennt man, wie es in Wahrheit um die Kultur eines Volkes bestellt ist.“ (ebd., S. 153; Herv. i. O.)

Die Achtung des Handwerks, des Kunsthandwerks und der handwerklichen Anteile der hohen Kunst sichert den Zusammenhalt der Volksgemeinschaft, da die handwerklich produzierten Gegenstände die Handarbeit und den Arbeiter an sich ehren (vgl. ebd., S. 156). „Bauern- und Heimatkunst“ (ebd., S. 156) schaffen völkischen Zusammenhalt. Hierzu dient es auch, den „Werkunterricht“ (ebd., S. 156) zu stärken. Lebensunpraktische Entfremdung vom Handwerk verachtet Böttcher. Einseitige Verstandesbildung sieht er als Grund für den Verfall der Volksgemeinschaft (vgl. ebd., S. 150). Dieses gilt besonders für die Erziehung und Bildung der Mädchen (vgl. ebd., S. 154). Buchgelehrte nennt Böttcher „die Entarteten“ (ebd., S. 151).

Es ist zu vermerken, dass die gesamte Argumentation Böttchers von der Abwendung des menschlichen Verstandes und der Entwicklung des Selbstbewusstseins, seit der Renaissance getragen wird. Dies meint auch ganz konkret die Unterordnung des Selbstbewusstseins des einzelnen Individuums, auch des Kunstlehrers, unter den bedingungslosen Glauben an den Führer, dessen Befehle und die nationalsozialistische Ideologie. „Intellektualisierung“ wird als „sinn- und naturwidrige Unterjochung aller Gemütskräfte“ durch auf den „Verstand“ gerichtete „Bildung“ gesehen (ebd., S. 100). Hiergegen richtet sich Böttchers Schulreform. Diese wird als eine eigentlich ästhetische Schulreform im Zeichen der (nationalsozialistischen) Kunsterziehung angesehen: „Das gesamte Schulleben muß prinzipiell nach ästhetischen Grundsätzen geleitet werden.“ (ebd., S. 107) Und weiterhin in diesem Sinne: „Der Verfasser ist der unerschütterlichen Überzeugung, daß jedes deutsche Bildungswesen, das die Kunsterziehung nicht als einen der wesentlichsten Faktoren mit in Rechnung stellt, vom Standpunkte einer völkischen Erziehung aus gesehen von vornherein zur Unfruchtbarkeit verdammt ist [...]. Und deshalb muß gefordert werden, daß in Zukunft keine deutsche Schule mehr sei und keine Klasse, die nicht wenigstens zwei Wochenstunden Zeichen- und Kunstunterricht habe, und daß eine dritte Stunde überall dort hinzugefügt werde, wo die Kunstbetrachtung, die mit dem Kunstschaffen immer eng verbunden sein muß, einen breiteren Raum einzunehmen hat. Und es muß weiter gefordert werden, daß der Gedanke der Kunsterziehung verankert werde in unserm gesamten Bildungswesen und es systematisch durchdringe, weil es unmöglich erscheint, auf diesem Gebiete Entscheidendes zu erreichen, solange die Kunstfächer allein in den Dienst dieser Aufgabe gestellt werden. Deshalb muß gefordert werden, daß jeder Unterricht zu seinem Teile Kunstunterricht ist.“ (ebd., S. 141 f.) (vgl. hierzu Kapitel 9.5)

Mit dieser *Aufwertung* soll jedoch nicht die Aufwertung der Kunst als Selbstzweck erreicht werden, sondern die Kunsterziehung, die der nationalsozialistischen Ideologie verpflichtet ist. Mit diesen künstlerischen Legitimationsmodellen für politische Herrschaft (Hitler als genialer und gottbegnadeter politischer Künstler-Führer) ist stets eine Ablehnung der Verstandesbildung verbunden, zugunsten einer ästhetisch vermittelte Herrschaftslegitimation.

Um die Schulreform möglichst breitenwirksam durchzusetzen, schlägt Böttcher verschiedene bildungspolitische Maßnahmen vor: die grundlegende *Aufwertung von Kunsterziehung* im Sinne einer *nationalsozialistischen Kunsterziehung* gegenüber den „wissenschaftlichen“ Fächern sowie die Einsetzung von *nationalsozialistisch* orientierten „Fachberater[n]“ (ebd., S. 136; vgl. ebd., S. 136). Diese sollen eine homogene Kunsterziehung im Sinne der nationalsozialistischen

Ideologie sichern. Anders gesagt: Der Fachberater soll die Gleichschaltung der Kunsterziehung im nationalsozialistischen Sinne überwachen (vgl. ebd., S. 143). Weiterhin soll die nationalsozialistische Ausrichtung der Arbeit des „Reichskunstwart[es]“ (ebd., S. 159) eine ebensolche Homogenisierung auf dem gesamten Felde der Kunst erreichen (vgl. S. 159 f.).

Otto weist in diesem Sinne auch auf die allgemein um sich greifende Vernunftfeindlichkeit bei Böttcher und Schultze-Naumburg hin (vgl. Otto 1969 a, S. 249). Otto weist hierbei Kontinuitäten in der Entwicklung der Kunsterziehung aus, wenn er schreibt: „All dies wirkt nicht neu. Ungewohnt ist nur die Entschiedenheit, mit der es verkündet und realisiert werden kann. Erschreckend ist das Fehlen der Alternative, das Schweigen der Stimme, die von Rationalität auch im Zusammenhang mit Kunst, ja auch mit Volk spricht, die dem nationalen Motiv die internationale Entwicklung zuordnet, die die Großstadt- und Industriekultur erwähnt und nicht nur Scholle und Brauchtum. Auf Grund der Ausgangslage der Kunsterziehung in den neunziger Jahren ist jene rationale Komponente im Fach kaum entwickelt. Unter dem Gesinnungsdruck völkischer Propheten und Gruppen wird sie schon in den zwanziger Jahren aus dem Kontakt zwischen Kunst und Volk, zwischen Kunst und Unterricht ausgeschaltet. Die Vertreter des Faches begünstigen diese Entwicklung durch ihr eigenes Engagement. Der Nationalsozialismus hatte mit einer rationalen Fachtheorie kaum mehr zu rechnen.“ (ebd., S. 249)

3.3.2.2 Böttcher: „Zeichenschule – Eine organische Wegführung für die bildnerische Arbeit“ (1943)

3.3.2.2.1 Bild-Gegenbild-Methode

In der „Zeichenschule“ arbeitet Böttcher mit der Bild-Gegenbild-Methode: Abgesehen von der Anwendung dieser Methode im visuellen Sinne, durch eingefügte Gegenüberstellungen von Abbildungen, wendet er diese auch in Bezug auf die gesamte Argumentationsstruktur des Buches an: Er geht von dem „organischen“ „Bild“ einer Gegenüberstellung des Kranken und Gesunden aus. Diese „organische“ Denkfigur in der Tradition Schultze-Naumburgs überträgt er auf die Menschen, an die sich sein Buch richtet. Im „Gegenbeispiel“ stellt er das nicht-gewollte Resultat aus (vgl. ebd., S. 20, S. 30, S. 31, S. 32, S. 35, S. 64, S. 108, S. 113, S. 123). Anhand eines Bildbeispiels bespricht Böttcher Vasen, um seine Geschmackserziehung vorzuführen. Er schreibt: „Gegen die Formen der hier gezeigten Vasen ist gar nichts einzuwenden; [Die Vase konnte als fertiges Modell zum Anmalen erworben werden. Anm. d. Verf.] um so schlimmer aber die Malereien. Sie schmücken ganz und gar nicht, sondern sorgen lediglich dafür, daß diese Gefäße als Kitschträger nun nicht mehr in die Wohnung, sondern in den Müllkasten gehören.“ (ebd., S. 110)

Böttcher bietet seine „Zeichenschule“ als Geschmackserziehung an, die diese Missstände abzuschaffen hilft. Er schreibt: „Wer die folgenden Ausführungen lückenlos und aufmerksam verfolgt, den Bildbeispielen rechte Beachtung schenkt und im Sinne der eingeflochtenen Aufgaben und Richtlinien sich mit Stift und Farbe bemüht, einen Schmuck zu schaffen, der die Gesetze achtet, die im Ornament selbst und in jedem zu schmückenden Gegenstände liegen, der wird sehr schnell merken, wie albern und lächerlich das meiste von dem ist, was leider noch immer in weitem Umfange gekauft wird und unsere Wohnungen verunziert anstatt ziert.“ (ebd., S. 108 ff.)

Das Lächerliche und Alberne wird in der gesamten Argumentation des Buches in dem „organischen“ Bild des „Gesunden“ und „Kranken“ gefasst, um die Leserschaft in die „Exklusivität“ der „Zeichenschule“ zur Gesundung des Volksgeschmacks zu integrieren. Eine am Anfang des Buches gesetzte Metapher scheidet die Leserschaft und zwingt sie, sich zu entscheiden, „gesund“ zu sein – und der Lehre Böttchers zu folgen – oder „krank“ zu sein. Auf die Frage der das Buch einleitenden Überschrift „An wen wendet sich die Zeichenschule“ (ebd., S. 9) schreibt Böttcher: „An alle gesunden deutschen Menschen“ (ebd., S. 9).⁷⁵

Naturstudium und Volkskunst werden bei Böttcher anleitend für den Gang der Zeichenschule. Weiterhin wird das Kunstverständnis durch Vorbilder aus der Hochkunst angeregt: Albrecht Dürer, Rembrandt van Rijn, Caspar David Friedrich, Albert Cujip und andere werden als „Genies“ vorgestellt. Der Abstand der Genies zum Laienschaffen wird betont, aber das Schaffen der weniger Begabten wird dennoch *ermutigt*, solange sie zu den „gesunden deutschen Menschen“ zählen. So versucht das Buch, eine integrative Leistung der „gesunden deutschen Menschen“ in die *Volksgemeinschaft* zu erwirken. Hierzu wird die Geschmackserziehung die Voraussetzung. Die soziale Integration wird mit Gesundheits- und Geschmacksfragen verbunden. Die integrative, aber exklusive Argumentation, die „Psychologie“ des Buches, ist systematisch auf Ausgrenzung des Minderwertigen, Albernem und Lächerlichen aus der Volksgemeinschaft angelegt. Man muss darauf hinweisen, dass mit diesem Buch gezielt *Laien* angesprochen werden sollen, das heißt, die große Zahl der Bevölkerung. Die integrative Wirkung der geschmackserzieherischen Argumentation durch die Selektion des „Gesunden“ vom „Kranken“ geht über die „Zeichenschule“ als solche hinaus und lässt das „organische“ Denken erkennen. So sollen sich gleichzeitig „alle gesunden deutschen Menschen“ verpflichtet und ermutigt fühlen, an der Verwirklichung der gewünschten Formensprache Böttchers teilzuhaben beziehungsweise sich dieser anzupassen (vgl. ebd., S. 9 f.). Alle anderen sollen jedoch erkennen, dass sie unerwünscht sind.

Das, was in der Folge im Buch an kunsthandwerklich Nützlichem gelehrt wird, steht inhaltlich im Tenor des NS-Kunsterziehungskanons. Der Bezug zu Schultze-Naumburgs Argumentation wird auch bei Böttchers Zeichenschule erkennbar. Es wird ersichtlich, dass unbeachtet der handwerklich nützlichen Anleitung des Buches, der *Vernichtungswunsch* des „Unreinen“ und „Lächerlichen“ selbst immer wieder in den Vordergrund tritt. Nicht der Naturalismus, das Naturstudium oder eine Vorliebe für „Volkskunst“ sind an sich entscheidend, um die Wirkung des Buches zu beschreiben, sondern vor allem der Wunsch, volkserzieherisch zur Vernichtung von Lächerlichem aufzurufen. Ein Beispiel soll den Tonfall dieses *Vernichtungswunsches* herausstellen. Über die Verwendung des Buches „Zeichenschule“ schreibt Böttcher ebenfalls zu Anfang des Buches: „Wer das Buch durchblättert, bei den Abbildungen anhält und versucht, die eine oder die andere abzuzeichnen, der ist schon von vornherein auf ganz falschem Wege. Man sollte alle die ‚Malbücher‘ und ‚Vorlagenhefte‘, angefangen bei denen für das kleine Kind, und

⁷⁵ Die Beispielzitate, die die polarisierende Bild- und Gegenbildmethode veranschaulichen, sollen die Argumentationsweise des Buches belegen. Das „Gesunde“ stellt Böttcher in der Metapher eines gut trainierten und gerüsteten Bergsteigers vor: „Wo nicht für das nötige Rüstzeug gesorgt ist, da kann ein Vorhaben nicht gelingen. Dazu gehören für den Bergsteiger ebensoviel ein mutiges Herz, ein klarer und schwindelfreier Kopf, ein durchtrainierter Körper, als auch feste Nagelschuhe, Seil und Bickel. Beim bildnerisch Schaffenden ist es nicht anders. Über die Kräfte des Kopfes und des Herzens, oder besser des Geistes und der Seele, sowie über ihren Einsatz wollen wir nicht viele Worte verlieren, denn wir werden ohnehin von der praktischen Arbeit aus oft genug darauf eingehen müssen. Aber der Geist bedarf immer der Hilfskräfte und Mittel, um sich zu beweisen. Was nützen dem Bergsteiger das mutige Herz und der klare Kopf, wenn der Körper nicht so durchtrainiert ist, daß er sich jeden Augenblick in der Gewalt hat, daß die Hände und Füße mit sicherem Griff sich an dem kleinsten Vorsprung verklammern, daß die kräftigen Arme und Beine die Last des Körpers emporzuziehen vermögen, daß das Auge klar zu unterscheiden vermag, was möglich und unmöglich ist. Und was nützt das alles wiederum, wenn der Bergsteiger sich nicht gründlich mit all dem Material und Werkzeug auseinandergesetzt hat, das er dort einsetzen muß, wo die von der Natur dem Körper verliehenen Mittel nicht ausreichen.“ (ebd., S. 18) Der Metapher vom gesunden, durchtrainierten Bergsteiger und dem analog dazu gedachten gesunden Zeichner wird der „kranke“ Mensch gegenübergestellt, der „undeutsche“ Mensch, der die „Moderne“, den Kulturverfall und ihre Entartung verkörpert (vgl. ebd., S. 9 f.).

schließlich auch diejenigen, welche Jugendliche und Erwachsene dazu verleiten, alles nachzuäffen, was ihnen da – meist recht schlecht – vorgezeichnet worden ist, einfach verbrennen. Wir könnten dann hoffen, wieder zu einer gesunden bildnerischen Volkskultur zu kommen.“ (ebd., S. 14)

„Verbrennen“ führt zur *Gesundung* der „Volkskultur“! Fasst man die didaktische und ideologische „Psychologie“ des Buches von Böttcher zusammen, so kommt sie maßgeblich auf folgende Wirkung: Zunächst werden alle „gesunden Deutschen“ eingeladen, das Buch zu lesen und mit diesem zu arbeiten, um die kulturelle „Volksgesundheit“ durch künstlerisches Schaffen und Geschmackserziehung erstarren zu lassen. „Kranke“ werden von der Lektüre und der Mitarbeit an der Volksgemeinschaft ferngehalten. Somit wirkt das Buch durch Einschüchterung. Weiterhin werden alle, auch diejenigen, die sich „ganz unbegabt fühlen“ (aber „gesund“ sind), zum Laienschaffen eingeladen.⁷⁶ Das Schaffen der Laien wird mithilfe der Bild-Gegenbildmethode, die sich durch das gesamte Buch zieht und nicht nur vereinzelt auftritt, in die gewünschte ideologische Richtung gelenkt.

3.3.2.2 Naturalismus als: „Wahrheit und Klarheit“ gegen „Pfuschen und jedes Ungefähr“⁷⁷

Die Suche nach Reinheit, sauberer Arbeitsweise und „gesunder“ Kunst formt sich auch in der formalen Bewertung von Zeichenergebnissen aus. Hinsichtlich des Naturstudiums lässt sich die Korrektheit einer Zeichnung und die „richtige“ Arbeitsweise im Sinne der stimmigen Wiedergabe des Gesehenen in ein Raster wertender Beurteilung einfügen (vgl. ebd., S. 169). Das Naturstudium bekommt bei Böttcher – wie schon bei Britsch/Kornmann⁷⁸ – die Bedeutung eines Grundlagenstudiums. Das Naturstudium soll keine Konkurrenz zur Fotografie darstellen. Vielmehr soll das Naturstudium möglich machen, die „Realität“ des Abgebildeten zu idealisieren. Böttcher stellt diese Idealisierung am Beispiel eines Bismarckporträts von Franz von Lenbach vor (vgl. Abb. 203).⁷⁹

Weitere Bedeutung erfährt das Naturstudium und die Idealisierung, jenseits der Menschendarstellung, im Hinblick auf Landschafts- und Naturstudien, die mit der Ideologie von Blut und Boden verknüpft sind. Böttcher schreibt über Dürer, ein „nationales“ Vorbild für das Naturstudium des Schülers seiner „Zeichenschule“: „Da fällt uns zuerst auf, daß wir in guten Bildergeschäften heute wieder weit mehr seine schlichten Pflanzen- und Tierzeichnungen sowie

⁷⁶ Böttcher schreibt: „Der Künstler unterscheidet sich vom gewöhnlichen Menschen, also vom Nichtkünstler, grundsätzlich nicht, d. h. er hat von Natur keine Anlage, die jeder schlichte, aber gesunde Mensch nicht auch besäße.“ (ebd., S. 12)

⁷⁷ Böttcher 1943, S. 59.

⁷⁸ Bei Böttcher lassen sich Parallelen zu den Überlegungen der Britsch-Theorie erkennen. Auch bei Böttcher werden technische und mathematische Hilfsmittel, wie zum Beispiel die Perspektivzeichnung, nicht als künstlerisch legitime Werkzeuge anerkannt (vgl. ebd., S. 136). Künstlerisches Gestalten und künstlerische Erkenntnis im Sinne Böttchers soll sich „rein“ ausdrücken. Das Ziel der „Zeichenschule“ lässt sich somit als die aus der Vorstellungskraft gestaltete, freie Komposition der *idealen und wesenhaften* „Natur“ des Gegenstandes denken. Böttcher fasst seine Anliegen zusammen:

„Unsere ‚Zeichenschule‘ soll, das ist aus ihrem gesamten bisherigen Inhalt sichtbar geworden, eine Schule der Gestaltung sein. Das heißt, wir wollen mit ihrer Hilfe nicht lernen, unter Benutzung von mancherlei Kniffen, Krücken und Eselsbrücken in kürzester Frist ‚Schnellzeichner‘ zu werden, Kunstblätter zu kopieren oder der Natur gegenüber die Rolle eines Photoapparates zu übernehmen, sondern wir wenden uns ausschließlich an die inneren Kunstkräfte und wollen ihnen den Weg zu wertvoller Eigenleistung frei machen.“ (ebd., S. 135)

⁷⁹ Mit der Gegenüberstellung einer Porträtfotografie Bismarcks zeigt Böttcher den Unterschied zu der charakterlichen Ausdrucksdarstellung Lenbachs. Böttcher will „Sinnbild“ statt „Spiegelbild“ (ebd., S. 150). So kommt er zu dem definierenden Kriterium seiner Ausführungen, wenn er anhand des Porträts den Unterschied zwischen dem Fotoabzug, der Vorlage der Zeichnung und der Zeichnung beschreibt:

„Gerade in dieser bewußten und absichtsvollen Formung, also in der über die Bewältigung der technischen Aufgaben hinausgehenden geistigen Leistung liegt das entscheidende Kennzeichen der Kunst gegenüber der Natur. Was das heißt, erkennen wir bei einem Vergleich der beiden Bilder ganz deutlich. Entscheidende Charakterzüge Bismarcks, die in dem Lichtbilde wohl erkennbar, aber doch nicht sehr augenfällig sind, beherrschen die Zeichnung Lenbachs völlig. Um wieviel eindringlicher und zwingender ist dort doch der Blick, um wieviel mächtiger der Schädel.“ (ebd., S. 149 f.; Herv. i. O.)

seine einfachen Aquarelle finden als die Kupferstiche und Gemälde, die ihn so berühmt gemacht haben. Das ist ein gutes Zeichen aus zwei Gründen: erstens ist Dürer gerade in diesen Werken ganz er selber. Wir wissen ja, daß er sehr viel theoretisierte, philosophierte und immer bereit war, sich mit fremden Kunstweisen schaffend auseinanderzusetzen. Hier aber, in seinen Pflanzen- und Tierbildern, spricht nicht der Philosoph, Forscher oder Theoretiker zu uns, sondern der schlichte Mann aus dem Volke, der sich ganz seinem natürlichen Empfinden hingibt und ungewollt im Werke kundtut, mit welcher unbändigen Liebe er an der Natur seiner Heimat hängt. [...]

Zweitens aber – das geht eigentlich schon aus dem ersten hervor – gibt es keinen sicheren Weg zu Dürers Kunst und möglichst weit in sie hinein, als den über diese seine schlichtesten Arbeiten.“ (Böttcher 1943, S. 103)

Das Prinzip des Grundlagenstudiums (des Naturstudiums) als Grundlage der freien Komposition zeigt die Reihenfolge des Lernens im angestrebten Zeichenlehrgang. Gepaart mit der Heimatliebe als Einstimmung auf die Arbeit an der „Natur“. Im Naturstudium wird ein Bogen vom organischen Denken hin zu einem essenzialistischen Identitätsgedanken geschlagen: Hier ist Dürer „ganz er selber“. Dass er „viel theoretisierte“ und „fremde Kunstweisen“ in seinem Werk verarbeitet, wird als tendenziell weniger „bei sich selber“ seiend gewertet. Es „spricht nicht der Philosoph, Forscher oder Theoretiker“, der „weniger“ als *Dürer selbst* bewertet wird, ist er doch „eigentlich“ – also seinem „Wesen“ nach – „der schlichte Mann aus dem Volke“. An dieser Stelle verbindet sich ein „heimattraues“ Naturstudium mit Gedanken von einem *ursprünglich* nationalen Kunstschaffen, mit Antiintellektualismus.

Das organische Denken, das Böttcher schon im Buchtitel aufgenommen hat, findet seine Einmündung in die weitreichende Bewertung des „Reinen“ und „Sauberem“ einer auf Einheit und Ganzheit abzielenden zeichnerischen Gestaltung des Naturstudiums, das die Umrisslinie als *Formbegrenzung* umsetzt, um „Verunreinigungen“ zu verhindern. So schreibt Böttcher über eine von Dürers Pflanzenstudien: „Wenden wir uns noch einmal der ‚Akelei‘ [...] zu. Daß das Ganze weit stärker auf die Linie als auf die Farbe gestellt ist, leuchtet ohne weiteres ein. An keiner Stelle hat der Meister die Farbe irgendwie ‚verlaufen‘ lassen und damit die Zeichnung verunklärt. Im Gegenteil, was selbst in der Natur durch die mancherlei Einwirkungen des Lichtes und Schattens nicht selten im Umriß unklar wird, das ist hier zu organischer Klarheit zurückgeführt worden. Diese Reinheit und Klarheit im Linearen finden wir fast bei allen mittelalterlichen Malereien, und sie müssen uns in dieser Hinsicht wieder Vorbild sein.“ (ebd., S. 103)

Das Lineare, das die „verlaufende Farbe“ begrenzt und „Unsauberkeiten“ und „Verunreinigungen“ des Zeichenstils vermeiden hilft, wird zum Symbol der organischen Ganzheit in einer abgeschlossenen Einheit eines Volkes oder Staates. Das „Verunklärt“ wird ein Negativbeispiel der Forderung nach *Klarheit*. Grenzen der Formen müssen gesetzt und bewahrt werden. Insgesamt geht es Böttcher um eine Kunst, die das „Wesen“ der Dinge „klar“ erfasst und einen Anteil von Idealisierung erfährt. Der *Ausdruck* einer Zeichnung meint in diesem Sinne die *ideale* Darstellung der *Naturgegebenheiten* unter Berücksichtigung *organischer Klarheit in Analogie zum organischen Staatsdenken*.

3.3.3 Hans-Friedrich Geist: Volkskunst als Anleitung für kunsterzieherisches Schaffen

Hans-Friedrich Geist⁸⁰ ist ein Kunsterzieher, der trotz seiner zeitweisen Nähe zum Bauhaus repräsentativ für die NS-Kunsterziehung ist. In diesem Sachverhalt stecken zentrale Konflikte, die auch Geists Biografie prägen. Es gibt in seiner Entwicklung als Kunsterzieher unterschiedlich orientierte Werkphasen. Zunächst beginnt er in der Weimarer Zeit als Kunstpädagoge, der dem Bauhaus nahesteht und moderne kunsterzieherische Ideen erprobt. So schreibt die Pädagogin und Kunsthistorikerin Karina Birk: „Erst ab 1933 scheint sich Hans Friedrich Geist in seinem Unterricht stärker von der Moderne ab- und der ‚Volkskunst‘ zugewendet zu haben.“ (Birk 2003, S. 105) Während der Zeit des Nationalsozialismus gilt er jedoch vor allem wegen seines Werks „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“, das den Untertitel „Ein Buch von der Kunst des Volkes und ihrer Betätigung im Schaffen des Kindes als Beispiel praktischer Volkstumsarbeit“ trägt, als ein vorrangiger Kunsterzieher der NS-Kunsterziehung.

Geradezu begeistert zeigt sich die NS-Rezeption dieses Werkes (vgl. ebd., S. 110). Nach der Zeit des Nationalsozialismus wird das Buch weniger stark rezipiert und erst spät, namentlich bei Otto 1969 in „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ (Otto 1969 a), findet eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Buches für die Geschichte der Kunsterziehung im Dritten Reich seinen Ausgangspunkt. Hierbei macht Otto vor allem auf die Kontinuitäten im Denken der Reformpädagogik, der Kunsterziehungsbewegung und der NS-Kunsterziehung aufmerksam (ebd., vgl. S. 244; außerdem vgl. Birk 2003, S. 105).

3.3.3.1 Praktische Volkstumsarbeit

Der in Geists Schrift im Untertitel auftretende Begriff der sogenannten „praktischen Volkstumsarbeit“ speist sich aus zentralen Ideensträngen der Zeit vor 1933 und namentlich der Kunsterziehungsbewegung. Er entfaltet sich bei Geist jedoch erst in der NS-Zeit (vgl. Birk 2003, S. 111). „Kunsterziehung als Volkstumsarbeit“ (ebd., S. 104) bedeutet, eine „Wiedergeburt“ des nationalen Kulturguts durch die Volkskunst anzustreben. *Volkskunst* wird *national* und *regional* gedacht und der Verlust von identitätsstiftender Volkseigenheit kulturkritisch bewertet: Die Kompensation der Einschränkung der Entwicklung des einzelnen Menschen in der „modernen“ Welt aufgrund „früher Berufswahl“ und „einseitiger Spezialisierung“ wird notwendig, weil die „Entäußerung der Gottheit im Menschen“ nicht mehr vollzogen werden kann (vgl. ebd., S. 104). Die Suche nach der *Wiedergeburt* eines nationalen Volkskunstgedankens leitet in eine kulturreligiöse Sphäre über. Praktische Volkstumsarbeit soll dieses verschobene Verhältnis korrigieren, indem die *Kunsterziehung zur Volkskunst* den Bezug zur „Entäußerung“ (Geist 1934, S. 147) Gottes wieder herstellen helfen soll.

Der Gedanke der Entäußerung Gottes entspricht dem Trend der „Sakralisierung“ des Kindes im Sinne Rosenbaums (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.1). Die praktische Volkstumsarbeit wird von dem Gedanken der „Wiedergeburt“, wie Geists Buchtitel lautet, angeleitet. Diese Wiedergeburt soll eine sein, die *beim Kind als Hoffnungsträger für eine kommende Generation* ansetzt (vgl. S. 104). Diese Hoffnung auf eine Wiedergeburt wird in einer romantischen Tradition, die sich in

⁸⁰ Hans-Friedrich Geist wird am 22.10.1901 in Weimar geboren. Dort verbringt er seine Schulzeit bis zum Eintritt ins Lehrerseminar. Ebenfalls nimmt er in Weimar mit dem Bauhaus Kontakt auf und hat namentlich mit Johannes Itten und Paul Klee persönlichen Austausch. Bei Paul Klee ist Geist ab 1930 Gast Schüler im Bauhaus in Dessau. 1934 veröffentlicht Geist sein für die NS-Kunsterziehung bedeutendes Werk „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“ (Geist 1934). Ebenfalls 1934 wird er zum Fachberater für Kunsterziehung berufen. Er muss sich 1937 einem Disziplinarverfahren wegen Mitgliedschaft am Bauhaus unterziehen, darf allerdings weiterhin als Zeichenlehrer in Lübeck tätig sein (vgl. Geist in Wick 2003 a, Umschlaginnenseite).

der Reformpädagogik fortgesetzt und in der Kunsterziehung vor allem bei Hartlaubs „Der Genius im Kinde“ erkennbar wird (vgl. Otto 1964, S. 72), als Möglichkeit gedacht, durch „neue“ Kinder einen *neuen Menschen* und eine *neue Gesellschaft* zu formen. Große Erwartungen ruhen auf den Kindern und damit auch auf den Vordenkern dieser Strömung der Kunsterziehung (ebd., vgl. S. 73). Auch Geist steht in dieser Hinsicht in der Tradition von Hartlaubs Denken, mit dem er schon Anfang der zwanziger Jahre Kontakt hat (Birk 2003, S. 106). Birk schreibt: „Nur am Rande sei kritisch angemerkt, daß Hartlaubs Modell des kindlichen Genius, bei dem Entwicklung nur Verlust von Unschuld und Ursprünglichkeit bedeutet, als Konzept einer ästhetischen Erziehung äußerst problematisch erscheinen muß, da es die gesellschaftliche Notwendigkeit einer Erziehung zum mündigen Bürger vollständig vernachlässigt.“ (ebd., S. 106)

Die praktische Volkstumsarbeit verbindet sich aus dem Bezug auf diese romantische Tradition (vgl. Otto 1964, S. 73) auch bei Geist mit der Idee des *biogenetischen Gesetzes*. Somit werden „primitive“ und „einfache“ Kulturerzeugnisse und Kunstgegenstände in die Nähe der kindlichen Entwicklung gerückt (vgl. hierzu Kapitel 3.3.1.3). Otto schreibt in Bezug auf die gedankliche Leitlinie im Werk Hartlaubs, die sich auch bei Geist wiederfindet: „Die Orientierung an der Bio- und Psychogenese, die negative Wertung der Erwachsenenwelt, geben verständlicherweise der Volkskunst, der Bauernkunst und allen Frühzeitkulturen eine besondere Chance als Unterrichtsgegenständen.“ (ebd., S. 73)

3.3.3.2 *Der Einfluss von Britsch-Theorie und psychogenetischem Grundgesetz bei Geist*

Hans-Friedrich Geist stützt sich also bei seinen Überlegungen in der „Wiedergeburt“ auf das schon bei Britsch/Kornmann dargelegte Verständnis der menschlichen und künstlerischen Entwicklung gemäß dem biogenetischen oder auch „psychogenetische[n] Grundgesetz“ (Birk 2003, S. 108). Dieses Verständnis kindlicher Entwicklung, das bei Britsch/Kornmann mit der Verarbeitung der Gesichtssinneserlebnisse verbunden ist und mit der Entwicklung der menschlichen Äußerungen in der Kunstgeschichte parallel interpretiert wird, wird bei Geist noch einmal entscheidend erweitert. Bei ihm ist es nicht mehr allein das Gesichtssinneserlebnis, das den künstlerischen Ausdruck formt, sondern auch „emotionale und unterbewusste Vorgänge“ (ebd., S. 105) können „zu künstlerischen Äußerungen“ (ebd., S. 105) anregen (vgl. ebd., S. 104 f.). Geht es bei Britsch/Kornmann noch um den Versuch einer strengen Wissenschaft zur Beobachtung und Förderung der Entwicklung des Kindes anhand der objektiven Untersuchung von Arbeiten, die die Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen „lesbar“ machen sollen, werden bei Geist zunehmend schwer greifbare Faktoren emotionaler und psychologischer Impulse zum Bildschaffen in die Beobachtung der kindlichen Entwicklung aufgenommen. Das kindliche Schaffen wird im Sinne der prinzipiell gesetzmäßigen Entwicklungslogik des „Grundgesetzes“ im Zusammenhang mit einer frühen Stufe der kunstgeschichtlichen Entwicklung gesehen und mit der *Volkskunst* zusammengedacht. Kinderkunst entspricht somit der Übung in Volkskunst.

Denkt man die praktische Volkstumsarbeit mit dem Bezug zur Parallelismus-Theorie, so findet man einen zusammenhängenden Grundgedanken, der die Ausrichtung auf Volkskunst in der NS-Kunsterziehung legitimiert und dessen Bedeutung darstellt: Kunsterziehung als Volkstumsarbeit bedeutet, Kinder als Vertreter eines neuen Menschentums zu sehen, auf denen große Erwartungen ruhen und die gemäß der Parallelismus-Theorie adäquat mit Volkskunst betraut werden, um diese wiederzubeleben. Diese Arbeit an der Volkskunst drückt gleichzeitig die Vorstellung aus, an die kulturelle und künstlerische „Wiege“ des Volkes und seiner kulturellen Identität zurückzukehren um einen neuen und gleichzeitig ursprünglichen Menschen

zu schaffen. Die Wiedergeburt durch praktische Volkstumsarbeit eröffnet die Hoffnung ein Volk über den Bezug zu früheren künstlerischen Entwicklungsstufen neu zu „gebären“. Die *Wiedergeburt eines Volkes* wird einerseits konkret als das Erscheinen einer neuen Generation von Kindern verstanden, auf denen große Erwartungen hinsichtlich der „Errettung“ des Volkes ruhen, andererseits als eine Wiedergeburt *durch Volkskunst*, die auch die Erwachsenen noch mit bewerkstelligen helfen können, indem sie sich ihrem völkischen Erbe zuwenden und dieses an die Kinder vermitteln.

Mit diesem Gedanken verbinden sich zudem geschmackserzieherische Hoffnungen, die sich konkret in einem veränderten Wirtschaftskreislauf auswirken sollen, der stärker auf traditionelles Handwerk denn auf industrielle Massenproduktion ausgerichtet ist. Politisch wird gleichzeitig erreicht, autarkes häusliches Volkskunstschaffen und die schon angesprochene Förderung des Geschmacksverständnisses der Bevölkerung zu stärken. Industriell gefertigte Produkte sollen reduziert und die Ausrichtung der Gestaltung wieder auf handwerkliche Produkte gerichtet werden (ebd., vgl. S. 104). Dieser Gedanke ist für Hans-Friedrich Geists Denken bis nach dem Ende des „Dritten Reichs“ prägend. Birk schreibt:

„So hielt sein Interesse für kunsthandwerkliche Produkte z. B. aus dem Erzgebirge [...] ein Leben lang an, und aus seinem Widerwillen gegen industriell gefertigten Kitsch hat er auch nach 1945 keinen Hehl gemacht.“ (ebd., S. 112)

Nach dieser ersten Annäherung an Geists Grundgedanken wird im Weiteren das Buch „Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“ inhaltlich skizziert. Hierfür ist eine einleitende Ausführung zum Begriff der Volkskunst im Sinne Geists hilfreich.

3.3.3.3 Annäherung an den Begriff der Volkskunst

Zum Begriff der *Volkskunst* weist Legler im Hinblick auf dessen Definition auf die Schwierigkeiten hin, ihn von seinen historischen Entstehungsbedingungen im „19. Jahrhundert“ (Legler 2011, S. 233) zu trennen (vgl. ebd., S. 230). Dieser historische Bezug macht den Begriff zum „Projektionshintergrund für romantische Ideale und ein national betontes gesellschaftliches Bewusstsein“ (ebd., S. 233).

Die Verwendung des Begriffes bei Geist und Böttcher wird ganz in diesem Sinne durch den Wunsch nach einer national abzugrenzenden Kunstform geprägt, die eine volkseigene Identität sichtbar werden lässt. Es geht Geist weniger darum, eine Differenzierung des Begriffs zu erreichen, als um eine Vereinheitlichung des Schaffens des „Volkes“ zugunsten *einer* kulturellen „Volksidentität“ und wiedererkennbaren Formsprache, die als „Kanon“ tradiert werden kann. Das „Diverse“, das Unklare am Begriff der Volkskunst wird nicht thematisiert. Es soll vielmehr eine Formsprache gefördert werden, die als volkseigen gilt und durch die eine Homogenisierung der Ausdrucksmittel erlangt werden kann. Die Kollektividentität geht dem Einzelfall voran und soll diesen im Sinne der Erziehung zum Typus regional- und nationaltypisch prägen. Volkskunst wirdein wichtiges und notwendigerweise wiedererkennbares Symbol der Gemeinschaft.

Otto definiert seine kritisch-ablehnende Haltung gegenüber der Bedeutung von Volkskunst für Kunstunterricht 1964 folgendermaßen: „Weder glauben wir an den unmittelbaren Zugang der Kinder zur Volkskunst, noch an die Bedeutung der Volkskunst für die Gegenwartskultur, noch an die Möglichkeit, daß Kinder Volkskunst zu ‚retten‘ vermögen. Vielmehr sind wohl alle bisherigen Formen von Volkskunst in unserer Kultur fraglich geworden. Bestimmte Züge frühkindlicher Zeichnungen lassen sicher auch heute noch den *Vergleich* mit früheren Formen der Volkskunst zu; darin liegt jedoch nicht die Aufforderung oder die Berechtigung, eine Entwicklungslinie zwischen beiden zu konstruieren.“ (Otto 1964, S. 76; Herv. i. O.)

Die von Otto auf Hartlaub angewandte Kritik hinsichtlich der Auslegung von Volkskunst im Sinne des biogenetischen Gesetzes ist nach der oben gezogenen Entwicklungslinie zu Geist auf dessen Ausführungen umso mehr anwendbar, insofern bei diesem, wie noch gezeigt wird, die Ausrichtung auf Volkskunst durch die Anbindung an NS-Ideologie ideologisch zugespitzt wird und somit in besonderer Weise dem entspricht, was für Otto 1964 fragwürdig geworden zu sein scheint. Die bisher allgemeinen Ausführungen zur Bedeutung von Volkskunst sollen nun anhand Geists Werk „Die Wiedergeburt des Künstlerische aus dem Volk“ weiter ausgeführt werden. Legler weist darauf hin, dass gerade dieses Werk die Aufwertung der Volkskunst beispielgebend für die NS-Kunsterziehung enthüllt (vgl. Legler 2011, S. 230).

3.3.3.4 „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“

Im Buch „Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“ manifestiert sich ein „Paradigmenwechsel“ (Wick 2003 b, S. 11) in Geists Denken, der vom Kunst- und Allgemeinpädagogen Rainer K. Wick auch als „Dokument eines Verrats an der Moderne und den verehrten Vorbildern des Bauhauses“ (ebd., S. 11) bezeichnet wird. Geist orientiert seine didaktischen Überlegungen am Modell der „Theorie der Bildenden Kunst“ von Britsch/Kornmann, wobei die zuvor gewonnenen Einflüsse wie diejenigen von Hartlaubs „Genius“ und der Auseinandersetzung mit dem „Expressionismus“ (ebd., S. 10) in eine neue Bahn gelenkt werden, die vor allem eine nationalsozialistisch typische „völkische“ (ebd., S. 10) Prägung erfahren. Die Interpretation des „biogenetische[n] Gesetzes“, das Kinderschaffen mit dem der Volkskunst zusammenzudenken, wird auch bei Geist bedeutend. Jedoch in Erweiterung der künstlerischen Ausdruckskomponente der „Seelenkräfte“ gegenüber den reinen „Gesichtssinneserlebnissen“. Des Weiteren findet Hartlaub seine kunstpädagogischen Gedanken bei Geist weiterentwickelt. Otto kommentiert diese Entwicklung in „Kunst als Prozess im Unterricht“ mit folgenden Worten: „Man wird in eine kritische Betrachtung der HARTLAUBSchen Vorstellungen nicht eintreten können, ohne sich darüber klargestellt zu sein, wieviel davon als zeitbedingt zu streichen, wieweit er selbst als der Repräsentant einer Epoche und innerhalb ihrer Grenzen zu begreifen ist. Es liegt nahe, darüber nachzudenken, daß er gerade H. F. GEIST und E. RÖTTGER mit warmen Worten als Weiterentwickler seiner eigenen Vorschläge preist. Beide zeigen in ihrer Weise gerade die Grenzen und Gefahren des HARTLAUBSchen Ansatzes. H. F. Geist entzieht sich selbst jedoch der Diskussion weitgehend dadurch, daß er unsere Probleme und Aufgaben nicht mit einheimischen Begriffen, sondern mit weltanschaulichen Kategorien erfaßt. Dabei liegt dann der Akzent nicht mehr auf dem Kunstunterricht, sondern auf national überspannter Volkstumsarbeit in penetrantester Form.“ (Otto 1964, S. 74)

In seinem Werk verbindet Geist zahlreiche prosaische Schilderungen von Laienkunstschaffen, um eine „typische“ Auslegung dessen zu illustrieren, was er sich als Ergebnis von Laienschaffen wünscht (vgl. Geist 1934, S. 36 ff.). Die Nicht-Hochkunst umfasst das malerische Laienschaffen als Teil der Volkskunst, fällt aber nicht mit dieser zusammen, da das malerische Laienschaffen erst nach der Verkümmern der Volkskunst entsteht (vgl. Wältermann, 2003, S. 115). Birk schreibt in diesem Sinne: „Allein die Tatsache, daß das Ende der Volkskunst mit dem Beginn der Industrialisierung und der damit verbundenen industriellen Fertigung von Gebrauchsgütern und kunstgewerblichen Gegenständen sowie mit der Erfindung von billigen Reproduktionstechniken wie dem Öldruck zusammenfällt, einte das rechte und linke Lager der Volkskunstforschung.“ (Birk 2003, S. 107)

Bei Geist entfaltet sich die Differenzierung der einzelnen Zweige des Kunstschaffens entlang einer begabungsbedingten Spaltung zwischen Volks- und Hochkunst. Jedoch wird auch Hochkunst in Abhängigkeit von Volkskunst gedacht. Volkskunst ist der Nährboden für jede höhere Form der Kunst (vgl. Wältermann 2003, S. 116).

Geists „Kulturkritik“ (ebd., S. 115) besagt, dass in der „modernen“ Gesellschaft eine Trennung der Hoch- und Volkskunst einer gesellschaftlichen Aufteilung von „Gebildeten“ und Volk entspricht, die „die ‚Masse‘ des Volkes als Kulturträger ausgeschlossen habe“ (ebd., S. 115). Diese Entwicklung bewirkt den Versuch, durch den Anschluss des Volkes an die althergebrachten Formen der Volkskunst eine „Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“ zu erreichen (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.1).

Das *Laienschaffen* wird hierbei bedeutend. Geist bewertet dies grundsätzlich positiv, während der „Dilettantismus“ als ein nichtswürdiger Versuch von weniger Begabten angesehen wird, die den Anschluss an eine eigene Volkskunst verloren haben und den kulturellen Hochstand des Bürgertums versuchen nachzuahmen (vgl. ebd., S. 115 f. und Geist 1934, S. 48).

Das Laienschaffen wird gegenüber dem Dilettantismus, der als Verfallsform des Laienschaffens gilt, als positive Leistung bewertet: Es entsteht nach dem Verlust der bindenden Formen der Volkskunst als Reaktion von Einzelnen, die sich bemühen eine eigene Bild- und Formsprache anzueignen und ihre eigene Malerei von einem individuellen Standpunkt selbst zu generieren (vgl. Wältermann 2003, S. 116). Weiterhin werden bei Geist gedankliche Verknüpfungen zwischen malerischem Laienschaffen und kindlichem Schaffen gezogen: Bei beiden findet sich die Unmittelbarkeit des nicht rational durchdachten Arbeitens (vgl. ebd., S. 117). In der Konzeption des Kunstschaffens insgesamt kommt Geist auf die Einteilung von „Kinderarbeit, Laienschaffen, Handwerk und hohe Kunst“ (ebd., S. 116). Außerdem gibt es den als verwerflich empfundenen Dilettantismus. „Die Kinderarbeit, das Handwerk und das Laienschaffen ordnet er der Stufe der Volkskunst zu“ (ebd., S. 116). Ein hierarchisches „Stufenmodell“ (ebd., S. 116) entsteht.⁸¹

Insgesamt ist bei Geist eine starke kulturkritische Grundausrichtung zu verzeichnen, die die Argumentation im Tenor des „völkischen“ Kulturpessimismus⁸² verankert, die als einen maßgeblichen Vorläufer Julius Langbehn hat. Dessen Gedankengänge beeinflussen Geist maßgeblich (vgl. Birk 2003, S. 107). Weiterhin wird Nietzsche für Geist eine Referenz, um seine antiintellektuelle Grundhaltung (vgl. Geist 1934, S. 169 f.) zu fundieren, auf den sich wiederum auch Langbehn bezieht (vgl. Legler 2011, S. 197). Der Fortschritt der Moderne, den Geist als „Aufklärungssucht“ (Geist 1934, S. 169) ansieht, ist für die Zerstörung des „schöpferischen Wollens“ (ebd., S. 170) verantwortlich. Die Industrialisierung hat das Kunsthandwerk und die Volkskunst an den Rand der Existenz gedrängt.

Geist kulturkritische Grundausrichtung der „Völkischen“ formt seine Kunsterziehung: Volkskunst wird mit soziopolitischen Werthaltungen verbunden. Eine „Kulturtheorie“ (Birk 2003, S. 103) beginnt sich auszuformen, die den zentralen Gedanken der „Bindungen“ (ebd., S. 107) Langbehns aufgreift. Bindungen und Intellekt stehen für Geist im Widerspruch

⁸¹ Eine erkennbare Spannung scheint hierbei, dass Geist von einem Modell ausgeht, das die Kunsterziehung als praktische Volkstumsarbeit als eine Möglichkeit von erzieherischem Einwirken gegenüber der Begabungsabhängigkeit von Kunstschaffern darstellt, dass jedoch die Erlangung der Befähigung zur Hochkunst nicht erlernbar erscheint, sondern begabungsdeterminiert ist. Somit beinhaltet sein gedankliches Modell des Kunstschaffens eine Spannung „zwischen Statik und Dynamik“ (ebd., S. 116).

⁸² Die Eigenschaften der völkischen Kulturkritik beschreibt Wolbert mit folgenden Stichworten: „Gemeinsam war allen im weitesten Sinne völkischen Ideologien, daß in ihnen die Gegenbilder, d.h. diejenigen politischen, sozialen und ökonomischen Kräfte, von denen sie sich auf eine aggressive Verteidigungsstellung zurückgedrängt fühlten, an den nämlichen Punkten der Gesellschaft geortet wurden. Die immergleichen Mißstände, welche in unzähligen sozial- und kulturpolitischen Abwehrschriften, in Zeitschriften und Büchern seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts verstärkt beklagt wurden, waren ‚Liberalismus‘, ‚Technik‘, ‚Intellekt‘, ‚Materialismus‘, ‚Juden als Repräsentanten von Merkantilismus und Profitstreben‘, ‚Industrie‘, ‚Großstadt‘, ‚Masse‘, ‚Demokratie‘ und ‚Sozialismus‘. Diese, hier im üblichen Vokabular der Defensivideologen wiedergegebenen Erscheinungen der sich entwickelnden Industriegesellschaft wurden, von Seiten der Betroffenen wohl zu Recht, aber nach der Seite der Ursachen nicht richtig, als direkte Bedrohung der ehemals behaglichen und gesicherten bäuerlichen, kleinbürgerlich-handwerklichen und mittelständischen Welt gedeutet.“ (Wolbert 1982, S. 91 f.)

zueinander.⁸³ So lauten zentrale Teilüberschriften des Kapitels „Bindung und Entäußerung als Voraussetzungen einer schöpferischen Lebenshaltung im Volk“, „Bindung an das Naturgeschehen“, „Bindung an Gott und Ewigkeit“, „Bindung an die Liebe“, „Bindung an die Kindheit“, „Bindung an die Heimat“, „Bindung an das Eigentum“, „Bindung an Fest und Feier“ und „Bindung an das Erbe“ (Geist 1934, vgl. Inhaltsverzeichnis S. 6).

Die Ausrichtung auf ein in sich geschlossenes Weltbild mit klar traditionell ausgerichteten Wertdefinitionen rahmt das Volkskunstschaffen. Die Volkskunst wird somit als adäquater Ausdruck der völkischen Werthaltungen gesehen. Zu der Verbindung von Volkskunst und Laienschaffen, Handwerk und Kinderkunst, die durch die Parallelismus-Theorie verknüpft sind, kommt die Ideologie des Nationalsozialismus ergänzend hinzu. Somit bildet sich das von der NS-Rezeption so sehr begrüßte Denken einer zyklischen Entwicklung des Volks, das sich in der „Bewegung“ des Nationalsozialismus selbst eine Wiedergeburt schenken soll (vgl. ebd., S. 82, S. 102, und S. 110).

Die Anknüpfungspunkte waren durch Volkstum, Volkskunst und rassistische Höherwertigkeitsvorstellungen abgestützt. Auch im „Feierstundenunterricht“, der Durchsetzung des Schulalltags mit Festen und Feiern aller Art, wird Volkskunst als gemeinschaftsstiftendes Dekorationsprinzip angewandt. Aber auch außerhalb der schulischen Erziehung findet das Dekorationsprinzip seine Verwirklichung: in der Hitler-Jugend (vgl. Rüdiger 1983/1998, S. 134 f.).

Welche Charakteristika benennt Geist für die Volkskunst? Anhand von Beispielen führt Geist die Annahme aus, dass die Verbindung zwischen Kinderschaffen und Volkskunst eine bestehende Tatsache ist, die – ganz im Sinne Britschs – am einzelnen Werk erkennbar ist. Hierbei werden allerdings auch normierende gestalterische Setzungen übernommen, die der Britsch-Theorie entspringen. Die stilprägenden Eigenschaften der Volkskunst sind nach Geist: „Zweidimensionalität und fehlende Perspektive, die Linie als Richtung und Kontur, reine und ungebrochene Farben, ausgewogenes Füllen der Fläche, strenge Symmetrie.“ (Birk, 2003, S. 103) Die in der Volkskunst auftretende Vereinfachung der Darstellung, die insgesamt eine flächige Gestaltung bevorzugt, wird vor allem durch die Orientierung an „Scherenschnitte[n] oder Stickereientwürfe[n]“ (ebd., S. 103) erzeugt.

Die Unterscheidung von Volkskunst und Hochkunst wird soziologisch in einer gesellschaftsschichtspezifischen Zuordnung gedacht. Nicht nur bei Geist findet sich eine schichtspezifische Ausrichtung von Volkstumsarbeit wieder. Auch bei Böttcher folgt die Zuordnung des Volkskunstschaffens der Orientierung an mehr oder weniger „gebildeten“ gesellschaftlichen Schichten. Das „Volk“ und vor allem das traditionelle Bauerntum werden für die Volkskunst als die bevorzugte Schicht angesehen. Hauptargument für diese Milieuorientierung ist, dass diesen die „Instinktorientierung“ noch nicht abhandengekommen sei. So schreibt Böttcher über die Veranlagung des Volkes, die das von ihm präferierte Schmuckprinzip der Volkskunst befolgt: „Das unverbildete Volk, soweit es noch volkskünstlerisch tätig ist, braucht, weil es sich noch auf seine natürlichen Triebe und Gefühle, vor allem aber auf den Rhythmus seines Blutes verlassen kann, der theoretischen Führung nicht.“ (Böttcher 1933, S. 125 f.)

⁸³ Geist schreibt: „Es ist in diesem Buch in verschiedenen Kapiteln gegen den Intellektualismus Stellung genommen worden. Unsere Zeit hat einsehen müssen, daß das Bestreben, alle Handlungen des Menschen bedingungslos zu rationalisieren, zur Zerstörung der alten, bedenkenlosen Sicherheit führt und somit auch zur Auflösung unseres eigentlichen deutschen Wesens. Eine tiefe und andauernde „Instinkt-Widersprüchlichkeit“ ist die Folge, die den Menschen geistig und seelisch verarmt. Der Intellektualismus, die Vernünftigkeit um jeden Preis, die sich als nützlich und beglückend ausgibt, ist Ausdruck und Werkzeug des Verfalls. Dieser ethische Rationalismus zerstört in seiner Aufklärungssucht das Schöpferische, das Symbolische, das Irrationale und vernichtet somit alle Bindungen.“ (Geist 1934, S. 170)

Die natürliche Anlage wird bei Böttcher mit sozialisationsbedingten Beweggründen vermischt. Die kulturelle Tradition wird durch die Verknüpfung mit biologischen Argumenten zu einem Naturgesetz erhoben. Wie auch bei Böttcher, soll bei Geist die praktische Volkstumsarbeit vorwiegend in der Volksgruppe verwirklicht werden. Die gebildete „Elite“ der Gesellschaft gilt als weniger empfänglich für das Engagement der praktischen Volkstumsarbeit. Hier werden die Sozialisationsbedingungen deutlich, die die kulturellen Traditionen bestimmen. Geist schreibt: „Das neue Volkstum kann nicht von obenher gelehrt, sondern es kann nur von untenher geschaffen werden in der Sprache und durch die Mittel des Volkes. In den unverbildeten Arbeitern, Bauern, Handwerkern und ihren Kindern ist die natürliche Formkraft, trotz der zerstörerischen Unterscheidung des Liberalismus zwischen ‚Gebildeten und Ungebildeten‘ stärker wirksam, leichter zu lenken und zu führen als in ‚höheren Schichten‘.“ (Geist 1934, S. 11)

Während Böttcher schreibt, dass das Volk „der theoretischen Führung nicht“ bedarf, will Geist das „einfache“ Volk gerade „lenken“ und „führen“. So bekommt der Begriff der „Volkskunst“ auch eine konkret soziologische und kulturpolitische Bedeutung. Die schichtspezifische Bildung wird als Hauptgrund für die kulturelle Differenzierung der Milieus beschrieben. Während die „Vererbungslinie“ der Volkskunst in Böttchers Zitat stärker „blutgemäß“ erklärt wird, wird diese bei Geists Zitat stärker soziologisch beschrieben. Anhand dieser Zitate lässt sich beispielhaft die Verknüpfung von soziologischen Beweggründen und dem Mythos des Blutes erkennen. Immer wieder werden diese kulturellen und traditionellen völkischen Argumente mit einer Logik von biologischer Vererbungslehre verknüpft. Zu bemerken ist, dass das Volk auch bei Geist noch das „einfache“ Volk ist. Die „Wiedergeburt“ des Volkes soll durch die Volkstumsarbeit am „einfachen Volk“ in Bewegung kommen, da dieses „leichter zu lenken und zu führen“ ist. An dieser Stelle zeigt sich bei Geist ein eher „volksfernes“, wenn auch volkszugewandtes Denken.

3.3.4 Fazit zur NS-Kunsterziehung: Funktionen der NS-Kunsterziehung in Schule und Hitler-Jugend

Helmut Fend schreibt in „Theorie der Schule“ zur Einleitung des inhaltlichen Anliegens seines Buches: „Lange hat sich die Pädagogik ausschließlich mit der Frage beschäftigt, wie man gut erziehen soll und wie die Bildung des Menschen bewerkstelligt werden kann. Daß Bildungssysteme z. B. von politischen Instanzen ‚in den Dienst‘ genommen werden, um ganz andere Ziele als die ‚Bildung des Menschen‘ zu erreichen, blieb der systematischen Analyse unzugänglich. Am Beispiel der Umgestaltung des Erziehungswesens im Dritten Reich kann ein solcher Mißbrauch sehr deutlich studiert werden.“ (Fend 1981, S. 13) Im Weiteren sollen die drei von Fend benannten Hauptfunktionen der Schule im Hinblick auf den spezifischen Beitrag der Kunsterziehung befragt werden.

3.3.4.1 *Qualifikationsfunktion*

Die Umsetzung der „Qualifikationsfunktion“ (ebd., S. 19) der Schule wird auch durch die Kunsterziehung verwirklicht. Im Dritten Reich wird dies vor allem durch die Qualifizierung für Kulturtechniken und handwerkliche Befähigungen im Werk- und Zeichenunterricht erreicht. Durch die Steigerung der Befähigung soll das Ziel der internationalen Konkurrenzfähigkeit im Sinne des totalen Krieges ermöglicht werden, bei dem jeder Einzelne einer Gemeinschaft, hier der Volksgemeinschaft, den ökonomischen Durchsetzungskampf der Nation führt (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.7 und 3.2.4.1). Es gilt, die nationalen Handwerks- und Industrieprodukte in ihrer

Qualität so weit zu steigern, dass die Durchsetzung auf den internationalen Märkten erfolgreich gelingen kann. Die Kunsterziehung liefert gleichzeitig einen geschmackserzieherischen als auch einen auf die Steigerung von gestalterischen Handfertigkeiten ausgerichteten Beitrag (vgl. hierzu weiterhin Kapitel 3.3.2.2). Die Geschmackserziehung und die handwerkliche Qualifizierung tragen zur Vorbereitung der weiteren Ausbildungsabschnitte (z. B. der Lehre eines Handwerks) bei. Die Qualifizierung, die *in der Schule* erreicht werden soll, wird durch die Arbeit der Hitler-Jugend und im Bund Deutscher Mädel je nach Rollenbild geschlechtsspezifisch ergänzt (vgl. Rüdiger 1983/1998, S. 124 f.). An dieser Stelle muss auch noch an die Motivation der Schüler und Mitglieder der Hitler-Jugend und des Bundes Deutscher Mädel durch die *Reichsberufswettkämpfe* und die *Musischen Wettbewerbe* erinnert werden, die ähnliche Ziele verfolgen.

Weiterhin wird die Qualifikationsfunktion im Kunstunterricht im Hinblick auf die militärische Ausbildung bedeutend. Die Qualifizierung für den Kriegseinsatz spitzt den Gedanken der rassistischen und sozialdarwinistischen Auslese, die bereits in der ökonomischen Bedeutung der Qualifizierung für die Durchsetzungsfähigkeit auf den internationalen Märkten steckt, weiter zu. Die Qualifikation des *Geländezeichnens* als Beherrschung eines mimetischen Naturalismus dient dazu, die Gegebenheiten einer Landschaft und eines Landstrichs visuell zu erfassen, ohne irgendwelche künstlerischen Ansprüche hierbei zu verfolgen.

Das Geländezeichnen gibt dem Zeichenunterricht in der NS-Kunsterziehung die ganz konkrete Aufgabe der Ausrichtung der Schüler auf Wehrtüchtigkeit. Das Geländezeichnen steht somit in direktem Erlebniszusammenhang mit der Formationserziehung in der Hitler-Jugend und bildet auch wie diese eine Form der Wehrtüchtigung, lediglich auf zeichnerischer Basis (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.2).

Weiterhin muss auf die Bedeutung der Qualifikation hinsichtlich der Befähigung zum *kompensatorischen* Zeichnen und Werken hingewiesen werden: Dies ebenso im Hinblick auf die musische Erziehung, wie sie auch in der Hitler-Jugend gelehrt wird. Musische Kunsterziehung und Werken als Hinwendung zur „volkstümlichen Holzarbeit“ (Parnitzke, im Vorwort) werden auch in der Hitler-Jugend und Truppenbetreuung eingesetzt und tragen zu einer die Belastungen kompensierenden Stabilisierung der Persönlichkeit unter harten Arbeitsbedingungen oder beim Einsatz in der Wehrmacht bei. Somit kommt diesen Tätigkeiten auch eine nicht zu unterschätzende Qualifikationsfunktion im Hinblick auf die Befähigung zum kompensatorischen Belastungsausgleich zu.

Weiterhin wird die Qualifikationsfunktion hinsichtlich der Ausbildung der Frauen zu Hausfrauen und Müttern geleistet. Diese sollen durch ihre Gestaltung in der Haushaltsführung zum Gelingen des völkischen Gesamtkunstwerkes beitragen, wie es Böttcher beschreibt. Weiterhin leisten diese die Aufgaben der Kindererziehung. Auch hierzu dient die Kunsterziehung im Sinne der Erziehung zur Gemütsbildung einen Beitrag (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.1).

Somit lässt sich sagen, dass die Qualifikationsfunktion in der ideologischen Ausrichtung der NS-Kunsterziehung einerseits den rassistischen und nationalistisch gedachten ökonomischen Durchsetzungskampf stützen, zweitens konkret zur militärischen Ausbildung im Sinne des Geländezeichnens beitragen und drittens kompensatorisch Kriegs- und Arbeitsbelastungen ausgleichen helfen soll. Viertens liefert die schulische Ausbildung der Frauen in der nicht koedukativen Schule einen Beitrag zur Qualifizierung für die Haushaltsführung und die Kindererziehung.

3.3.4.2 *Selektionsfunktion*

Im Hinblick auf die „Selektionsfunktion“ (Fend 1981, S. 29) erfüllt der Zeichenunterricht diese im Sinne der Leistungsauslese hinsichtlich der fachspezifischen Qualifikation. Die Leistungsauslese wird durch die rassistischen und antisemitischen Ansichten mitbestimmt. Die rassistische und antisemitische Selektion der Schüler kann auch im Kunstunterricht stattfinden. Der Lehrer hat bei den Unterrichtsergebnissen seiner Schüler darauf zu achten, dass sie nationalistisch und rassistisch den erwünschten gestalterischen Erscheinungsformen entsprechen.

3.3.4.3 *Legitimationsfunktion*

Die schulische „Legitimationsfunktion“ (ebd., S. 39) trägt zur Stabilisierung der Gesellschaftsordnung bei und wird im Hinblick auf die Kunsterziehung durch die ständige Demonstration von gesellschaftlicher (rassistisch selektierter) Volksgemeinschaft beschrieben: Der Feierstundenunterricht dient der Inszenierung und Visualisierung der gelingenden „Volksgemeinschaft“, die sich umgekehrt maßgeblich durch die visuelle Gestaltung der Feiern durch Volkskunst ausdrückt. In den kollektiven schulischen und schulisch organisierten Gemeinschaftserlebnissen vollzieht sich, parallel zur Organisation der Hitler-Jugend, das Gruppen- und Massenerlebnis, das das kollektive ästhetische „Bild“ der Bewegung formt. In der schillernden ästhetischen Vergemeinschaftung um die nationalsozialistischen Symbole und Verhaltensrituale und der damit zu erlangenden Durchdringung der Alltagswelt bestätigt sich das „Bild“ des Kollektivs immer wieder selbst. Die „kollektiven Bilder“ werden durch den gestalterischen Anteil des Kunsterziehungsunterrichts in der Schule dekoriert, ideologisch gestützt und aus der Schule wiederum in die Gemeinschaft der Familie und der Hitler-Jugend zurückgetragen. So kann im familiären und öffentlichen Bereich eine ideologisch überformte, visuell und rituell-repetitive Präsenz erlangt werden.

In der stetigen Integration in das gemeinschaftliche Ritual werden Wertsetzungen und Normen eingeübt und kontrolliert. Der Kunsterziehungsunterricht wird hierbei in mindestens zweierlei Weise Plattform für ideologische Arbeit: Einerseits wird in diesem die Vorbildrolle des *künstlerischen* Lehrer-Führers verwirklicht. Andererseits wird die praktische gestalterische Tätigkeit im Kunstunterricht eingesetzt, um den gemeinschaftlichen Riten eine visuelle Erscheinung im Sinne der NS-Weltanschauung zu geben. Volkskunst wird zu einem bestimmenden geschmacklichen Wiedererkennungsmerkmal und einer symbolischen Ordnung der Gemeinschaft.

Die Legitimationsfunktion der gesellschaftlichen Verhältnisse wird weiterhin im Hinblick auf die oben beschriebenen Aspekte der Qualifikationsfunktion und der Selektionsfunktion vollzogen. Legitimiert wird eine Herrschaftsform, die die rassistische und nationalistische Weltanschauung dem Leistungsdenken als Herrschaftslegitimation zur Seite stellt.

Die Kunsterziehung beteiligt sich an der gemeinschaftsstiftenden Visualisierung des exklusiven Charakters der Volks- und Rassegemeinschaft. Der zu erziehende *Typus* des Deutschen soll sich im Individuum als Ergebnis der Formationserziehung spiegeln. Hierdurch wird der Einzelne als *Typus* selbst wiederum Symbol für die Gemeinschaft. Die Selbstaufgabe des Einzelnen wird am Beispiel der idealen Lehrerfigur als *Führer* der Schüler dargestellt. So bekommt der *Typus* des musischen und „künstlerischen“ *Kunstlehrers* starke Vorbildwirkung.

Die besondere Vorbildwirkung des Kunstlehrers entsteht durch die ideologische Aufwertung alles Musischen und Künstlerischen im Rahmen der staatsdienlichen ideologischen Auslegung von Kunst. Die Vorbildwirkung der Kunstlehrer bekommt somit, im Sinne Böttchers, die Aufgabe des „prophetischen“ Verkünders der gottbegnadeten Künstler, die wiederum die

NS-Ideologie spiegeln sollen. Die mit Charisma ausgestattete Lehrer-Führer-Person erhält somit eine nicht zu unterschätzende personifizierte Legitimationsfunktion für die gesellschaftliche Ordnung im Sinne des Führerprinzips.

Die Kriterien der Schüler-Selektion werden aufgrund eines aggressiven Sozialdarwinismus legitimiert, der sich im Kunsterziehungsunterricht in der rassistischen Ausgrenzung von „volksfremden“ Minderheiten und deren Kunst zeigt.

Weiterhin wird die Legitimation des ideologischen Herrschaftsmodells im Rahmen des Kunsterziehungsunterrichts durch eine tendenziell antiintellektualistisch gerichtete Aufwertung der musischen Fächer verwirklicht (vgl. hierzu das nachfolgende Kapitel 3.4).

Das Freund-Feind-Schema wird auch im Kunsterziehungsunterricht verwirklicht, das als kompensatorische Fiktion im Sinne einer „Märchenwelt“ die Welt in Gut und Böse einteilt. Hierbei mündet diese Fiktion in „ein bildlich objektiviertes Versprechen auf eine – vermeintlich – bessere Welt“ (Reichel 2006, S. 9). Damit wird eine ästhetisch vermittelte und sinnlich empfundene Herrschaftslegitimation entwickelt, die sich nicht auf einer rationalen Argumentation, sondern auf einer ästhetischen Visualisierung gründet. (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.5). Die Ideologie wird durch die Kunsterziehung und die darin vertretene Auslegung der Kunstgeschichte legitimiert und nobilitiert. Der erlittene „Realitätsverlust“ im Kunsterziehungsunterricht trägt zu einer ideologisch bestimmten Beeinflussung bei und stützt das bestehende Gesellschaftsmodell.

Es wird ein „Kanon“ der NS-Kunstgeschichtsschreibung erlernt, der einer spezifisch rassistisch ausgelegten, typisierenden Kunstlehre verpflichtet ist. Die Auslegung der Kunstgeschichte entspricht der Argumentation, wie sie schon bei Schultze-Naumburg erkennbar wird (vgl. hierzu Kapitel 2.4). Die auf Typisierung ausgerichtete Weltanschauung, die auf einer rassistischen Grundlage aufbaut, findet in der Visualisierung der Ideologie ihren sichtbaren Ausdruck. Dem Rassetypus des Schülers soll, im Sinne Schultze-Naumburgs Künstlerlehre, bildlich Ausdruck verliehen werden. Sowohl durch das Thema als auch in der formalen Umsetzung.

Weiterhin muss an die Legitimation der „Bewegung“ über die Wiedergeburt des nationalen Kulturerbes im Sinne der „Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk“ von Geist gedacht werden. Hierbei ist die Legitimation der nationalsozialistischen Weltanschauung als Herrschaftsideologie durch die Parallelismus-Theorie des biogenetischen Gesetzes gestützt, da dieses die Rückführung der Kunsterziehung in die Bahnen des Volkskunstschaffens mit der „wesenhaften“ Ausdrucksweise der Kinder, die vorgeblich dem Volkskunstschaffen entspricht, legitimiert. Die NS-Herrschaft legitimiert somit durch den Kunsterziehungsunterricht seine revolutionären Bestrebungen im Sinne einer reaktionären Revolution zur Wiederbelebung des Volkskunstschaffens und einer damit verbundenen Aufwertung der Handarbeit (vgl. hierzu Kapitel 3.3.3).

3.4 Fazit: *Aufwertung* der „Kunsterziehung“ trotz Autonomieverlust der NS-Kunst?

Dem Kunstunterricht in der Schule kommt im Erziehungsdenken der Nationalsozialisten eine gesteigerte Bedeutung zu. Als musikalisches Fach wird es ideologisch aufgewertet (vgl. Böttcher 1933, S. 100). Die Aufwertung der Kunsterziehung, die eine für die Kunstlehrer wünschenswerte Steigerung von Anerkennung für den Berufsstand verspricht, ist ambivalent zu verstehen, da sie gleichzeitig die Abwertung des Autonomiegedankens der Kunst, und damit ihres Eigenwertes, auch hinsichtlich ihrer Erziehungs- und Bildungsfunktion bedeutet.⁸⁴ Die Absicht der Verzweckung der *Kunst* zur Ideologievermittlung der NS-Kunstpolitik wird deutlich erkennbar (vgl. Böttcher 1933, S. 75). Sogenannte „Fachberater“ (ebd., S. 136) und der „Reichskunstwart“ (ebd., S. 159) haben die Aufgabe, die Verwirklichung der nationalsozialistischen Kunsterziehung zu führen und zu „überwachen“ (ebd., S. 136; vgl. ebd., S. 159 f.). Der Autonomieverlust der Kunst, der sich aus der allgemeinen Dominanz der NS-Ideologie für alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ergibt, führt auch zu einer Neubewertung der Kunsterziehung. Alle Bereiche der Gesellschaft sollen zur Verwirklichung des NS-ideologischen Weltbildes beitragen. Die Erziehung zum Typus soll eine Homogenisierung der politischen Haltung und künstlerischen Ausdrucksweisen erzeugen, zu der auch die Kunsterzieher ihren systemstabilisierenden Beitrag leisten sollen. Die Eingliederung des Künstlers in die Bewegung, die Forderung, dass dieser seine „Sonderstellung aufgeben“ solle und „Bürger unter Bürgern“ werde, zeigt den Versuch einer Typisierung im Geiste und im Phänotyp (ebd., S. 68). Die Kunsterziehung im Dritten Reich ist der politischen und damit ideologischen Erziehung der Typisierung untergeordnet. Diese Erziehung bezieht sich nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf Künstler und Kunsterzieher.

Otto beschreibt die Wirkungen der NS-Kunsterziehung in „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ 1969 mit folgenden Worten: „Um *neue* Argumente hat der Nationalsozialismus die Kunsterziehung in der industriellen Gesellschaft nicht bereichert. Aber er hat den Irrationalismus in der Kunsterziehung sanktioniert, hat uns viel zu lange vergessen lassen, daß man im Zusammenhang mit Kunst auch von Unterricht sprechen darf. Er hat Verhältnisse und Anschauungen zementiert und verselbständigt, die auf Grund einer temporären geistesgeschichtlichen Situation und als Reaktion auf eine rationalistische Welt entstanden waren.“

⁸⁴ Im nachfolgenden Zitat des Kunsthistorikers Hermann Beenken, der „seit 1937 Professor für Kunstgeschichte“ (Wulf 1989, S. 69) ist, findet sich eine programmatische Zusammenfassung der Geisteshaltung, der die Verweigerung künstlerischer Autonomie entspricht:

„Die subjektivistische L'Art-pour-L'art-Entwicklung steht heute vor ihrem Ende, ein Weiterweg ist nicht zu sehen. Sie hat mit ihren Anschauungen unser ganzes Denken über Kunst auf das Tiefste durchtränkt, der Glaube an die künstlerische Persönlichkeit ist überall durchgedrungen, und objektive Normen, wie sie die Zeit vor 100 Jahren immer noch für möglich hielt, gelten nicht mehr. Aber die Frage nach einer anderen übersubjektiven Gültigkeit hat damit ihren Sinn noch nicht verloren, und sie wird daher immer wieder gestellt werden müssen, die nach dem Sinne von Kunst und künstlerischer Tätigkeit überhaupt. Die Antwort, die der extreme Subjektivist hier bereit hat, Sinn der Kunst sei es, Ausdruck für die Sonderart des schaffenden und in seinem Schaffen *eo ipso* Werte setzenden Künstlers zu sein, die befriedigt uns nicht.“

Die Kunst ist frei geworden, sie hat den Kampf gegen alle Forderungen, die von außen an sie herantraten, durchgefochten, indem sie sie als außerkünstlerische entlarvte. Der Künstler wollte seine Kunst um ihrer selbst willen betreiben, ungehemmt und unangefochten. Er hat diesen Willen durchgesetzt; aber um welchen Preis? Gewiß, er kann heute malen, was er will, und er malt auch, was er will; aber von den anderen, den Nichtkünstlern wird das weitaus Meiste, was heute gemalt wird, nicht mehr gewollt. Es wird eben überhaupt nichts mehr vom Künstler gewollt, und diejenigen, die, ohne selber Künstler zu sein, wirklich Kunst um der Kunst willen wollen, drohen immer weniger zu werden.“

Die heutige Lage der Malerei wird durch eine allgemeine Desorientierung charakterisiert. Diese Kunst ist an ihrem Wege irre geworden, sie hat ihre Haltung verloren, mag auch der einzelne Maler menschlich noch so sehr Haltung bewahren. Am unheilvollsten liegen die Dinge in Deutschland, weil hier eine am weitesten gehende Freiheit erkämpft und zu offizieller Anerkennung gebracht worden war. Möglich, daß in Deutschland nun auch der Gegenschlag am ehesten geführt werden und auf schrankenlose Freiheit Unterdrückung und Zwang folgen wird.“ (Beenken 1933 in Wulf 1989, S. 69 f.)

„Gegenschlag“ gegen die „schrankenlose Freiheit“ hat in der Diffamierung der „entarteten Kunst“ seine entschiedenste Ausformung gefunden.

Durch die angemäÙte und andauernde Prädominanz des Gefühls über den Verstand, des Erlebens über die Analyse, aber auch des Konventionellen über das Experimentelle, des Provinziellen über das Weltoffene wird das soziale Phänomen Kunst in seiner Wirksamkeit bis auf den heutigen Tag kúpiert. Kunst wird damals wie heute nur zu gern zugunsten eingängiger Surrogate eliminiert. Oder man gibt ihr Funktionen wie die der Stabilisierung erwarteter Harmonien, die nicht an dem orientiert sind, was *heute* Kunst, was *heute* Gesellschaft ist.“ (Otto 1969 a, S. 249; Herv. i. O.)

Ottos Hinweis auf die Einseitigkeit der Ausrichtung der NS-Kunsterziehung auf „Irrationalismus“ und der damit in seinem Sinne nicht vollzogenen „Aufwertung“ der Kunst in der Kunsterziehung in der NS-Zeit, die lediglich eine „kúpiert“ gedachte Form der Auseinandersetzung mit Kunst unter ideologischen Parametern ermöglicht, soll Anlass sein, dessen eigene Prägung durch diese zu befragen. Insgesamt kann auf die Frage in der Kapitelüberschrift geantwortet werden, dass die Kunsterziehung im Dritten Reich ihre Aufwertung als Fach zum Zwecke der *Aufwertung der NS-Ideologie durch die Kunst* erhält.

4 Zu Kinder- und Jugendzeichnungen von Otto

Im Weiteren wird zu fragen sein, inwiefern Ottos Zeichnungen sich als ein „typisches“ Ergebnis der NS-Kunsterziehung darstellen.⁸⁵ Es muss an dieser Stelle vorweggesagt werden, dass das Urteil über diese Frage ambivalent ausfallen muss. In Exkursen wird an das im Vorangegangenen Gesagte zur NS-Kunstpädagogik und NS-Ästhetik angeknüpft. Es soll hierbei ein *Auslegungsversuch* der gesichteten Zeichnungen unternommen werden, der zur weiteren Bearbeitung und Neuinterpretation anregt. Hierbei wird vorausgesetzt, dass selbstverständlich *keine* Interpretation alleine in der Lage ist, den Gehalt eines Werkes in seiner Gesamtheit darzustellen.

4.1 Vorwort zur Sichtung der Zeichnungen

Die von Otto aufbewahrten Zeichnungen bekommen, trotz allen Ungewissheiten hinsichtlich der Auswahl der zur Sichtung vorliegenden Zeichnungen, einen besonderen Stellenwert für die vorliegende Arbeit. Denn die Zeichnungen stellen historische Zeugnisse aus der Kindheit und Jugend Ottos dar, die Fragen zur persönlichen Biografie mit Fragestellungen zur Kunsterziehung im Dritten Reich verbinden. Neben allen sich verbietenden Verallgemeinerungen von Beobachtungen zu psychologischen oder historischen „Wahrheiten“ bleibt dieser Wert der Zeichnungen als Zeitdokumente bestehen. Diese Zeichnungen weisen direkt auf das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit hin, Zusammenhänge zwischen den biografischen Prägungen Ottos in der Zeit des Dritten Reiches mit seinen kunsterzieherischen Überlegungen der späteren Jahre in Zusammenhang zu bringen. Ottos Zeichnungen können also aus biografischer als auch aus kunstpädagogischer Perspektive befragt werden.

Ottos Zeichnungen, die erkennbar in der Schule angefertigt werden, können gemäß ihrer Aufgabenstellung verschiedenen Erziehungszielen (auch) der NS-Kunsterziehung zugeordnet werden (vgl. Kapitel 3.2.4). Beispielsweise werden immer wieder Märchen- und Sagenstoffe angerissen oder gezielt thematisiert: Der germanische Gott „Wodan“ wird als Schiffsname eingeführt (Abb. 10), die Siegfriedsage als Schriftbild gestaltet, das Märchen von „Hänsel und Gretel“ illustriert (Abb. 7), (Abb. 11), „Faust“ (Abb. 77) als Buchtitel eingeführt. So werden Stoffe erkennbar, die (auch) zum Kanon des völkischen Gedankenguts gehören. Diese gehören jedoch zumindest weitgehend schon vor und auch noch nach der NS-Zeit zu den Themen des Kunstunterrichts. Der Kontakt zu Leitbildern des völkisch-nationalen und nordischen Kulturkanons der Nationalsozialisten wird im Kunsterziehungsunterricht erkennbar. Weiterhin sind Zeichnungen vorhanden, die die „Wehrbereitschaft“ fördern: Beispielsweise ist schon aus der Sexta eine Darstellung einer Szene mit Kriegsmaschinerie erhalten (Abb. 4). In Ottos späteren Zeichnungen der Jahre 1943 und 1944 bekommt das militärische Leben eine immer größere Präsenz (beispielsweise Abb. 45, Abb. 47, Abb. 67, Abb. 68, Abb. 74, Abb. 78–79). Ebenso kann man das „Geländezeichnen“, das genaue Erfassen eines Landstriches mitsamt seiner Flora und Fauna, erkennen (Abb. 59, Abb. 63, Abb. 71, Abb. 73, Abb. 76). Die Qualifizierung für handwerkliche Arbeiten wird beispielsweise durch die Erstellung eines „Stickmusters“ für einen Schal (Abb. 14) geprobt. Dieser könnte später sogar nach diesem Entwurf gearbeitet worden sein. Außerdem werden verschiedene Schriftbilder geübt, die auf

⁸⁵ Es soll an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass Ottos Zeichnungen seiner Kindheits- und Jugendjahre zwar unter Vergleichspunkten zu NS-Kunstpädagogik und NS-Kunst betrachtet werden, es jedoch nicht sinnvoll erscheint, dessen Zeichnungen als „Kunst“ oder „Nicht-Kunst“ einzuteilen und etwaige Definitionen zu dieser Einteilung vorzugeben. Ob Kinder oder Jugendliche „Kunst“ machen, soll an dieser Stelle nicht entschieden werden.

vielerlei verschiedene handwerkliche und kunsthandwerkliche Anwendungsbereiche vorausweisen: so zum Beispiel Monogramme (Abb. 12), das Berliner Wappen (Abb. 13) und Zeichnungen zur „volkserzieherischen“ Ermahnung des gewünschten Verhaltens im öffentlichen Bereich (Abb. 15 und Abb. 16). Die Märchenzeichnungen können im Sinne der Anregung zur Berufswahl als Illustrator anregend wirken.

Über die genauen Pflanzen- und Tierstudien wird auch biologisches Wissen über die abgebildeten Objekte erarbeitet. Die genauen Darstellungen nähern sich botanischen Studien an (Abb. 30, 33, Abb. 35, Abb. 43 und Abb. 69–70, Abb. 80–81). Die späteren Zeichnungen geschehen hier schon nicht mehr im Rahmen des Schulunterrichts. Es ist jedoch an einer Zeichnung erkennbar, dass Otto noch 1944 belehrt und korrigiert wird (Abb. 81). Es ist denkbar, dass Otto auch in der Flakhelferzeit, in der der Schulunterricht noch aufrechterhalten wird, weiter von einem Kunstlehrer – möglicherweise Hübener – zeichnerisch beraten wird. Auch hier findet in diesem Sinne eine doppelte Qualifizierung statt – im Sinne von Biologie- und Zeichenunterricht.

Weiterhin muss gesagt werden, dass Otto zeigt, was er nicht zeigt. In seine Darstellungen finden keine „problematischen“ Darstellungen des Stadtlebens einer Industriegesellschaft Eingang. Es zeigen sich ebenso keine „expressionistischen Tendenzen“. Es wird nichts „Fremdvölkisches“ gezeichnet. Etwas „Ausländisches“ zeigt sich lediglich in der Fantasiedarstellung der exotischen Tiere in einem Urwald (vgl. Abb. 9). Außerdem wird mit der in der Schule erarbeiteten Zeichnung „Vertriebene Volksdeutsche“ (Abb. 25) ein bevölkerungspolitisches Thema bearbeitet, das sowohl in der völkischen und sozialdarwinistischen Ideologie der Nationalsozialisten als auch in der realen Bevölkerungspolitik, maßgeblich in den eroberten Gebieten im „Osten“, in der Realität relevant wird (vgl. Kapitel 4.2.2.3).

Auch wenn hier versucht wird, verschiedene Motive bestimmten Erziehungszielen der NS-Kunsterziehung zuzuordnen, muss dieser direkte Bezug im Einzelfall hinsichtlich einer Vorstellung einer stringent abgeleiteten *Intentionalität* der von Otto oder seinem Kunstlehrer offenbleiben. Vielmehr muss hierbei vorsichtig von einem allgemeinen Zeitgeist ausgegangen werden, der sich in den Zeichnungen zeigt.

Innerhalb der getroffenen Auswahl der nachfolgend eingehender zu besprechenden Zeichnungen liegt der Schwerpunkt auf Arbeiten ab 1942.

Otto hat mehrere Zeichnungen von Menschen in Uniformen beziehungsweise Uniformstudien und Stillleben mit militärischen Ausrüstungsgegenständen angefertigt. Die Spannung zwischen Individualisierung und Typisierung durch *Uniformierung* als Ausdruck des „Formationsgeistes“ wird hierbei das anleitende Thema der Darlegungen. Einen weiteren Schwerpunkt bilden Ottos zahlreiche Naturstudien. Einerseits geht es um Zeichnungen von Landschaften, die immer wieder auch kleine Ansiedlungen, Dörfer oder Hütten zeigen. Andererseits geht es um Detailstudien von Natur, wie zum Beispiel Grasbüschel, Zweige, Bäume oder eine Zeichnung von Karpfen. Hierbei wird nach dem *Naturverständnis* der NS-Ideologie zu fragen sein. Ein eigener Schwerpunkt liegt weiterhin auf der Besprechung einer Zeichnung, in der sich Otto dem Faust-Mythos widmet. Hierbei wird die Aneignung des Faust-Stoffes in der NS-Ideologie erläutert und in Bezug zu Ottos Darstellung diskutiert.

Diese drei genannten Schwerpunkte (Menschendarstellungen, Naturstudien und das „Gesinnungsbild“ zum Faust-Mythos) zu setzen, heißt, eine *Auswahl* aus insgesamt neunundachtzig Zeichnungen treffen zu müssen, die aus diesen Jahren vor 1945 erhalten sind. Dies zieht eine thematische Schwerpunktsetzung nach sich, die durch weitere Fragestellungen ergänzt werden könnte. Sie stellt lediglich einen Ansatzpunkt der Sichtung von Ottos Zeichnungen dar. Hierbei den Schwerpunkt auf Zeichnungen ab 1942 zu legen, geschieht im Hinblick auf die Frage nach dem *vorläufigen Ergebnis* der künstlerischen Sozialisation Ottos vor 1945.

Die Frage nach dem *Ergebnis* und der Bedeutung dieses *Ergebnisses* für die bildgestalterische Sozialisation Ottos führt hierbei zu der erfolgreichen Teilnahme Ottos am Musikischen Wettbewerb der Hitler-Jugend Berlin 1944, bei der er für die „beste Leistung in der Sparte Zeichnen und Malen“ ausgezeichnet wird (vgl. Abb. 108). Weiterhin ist dessen Empfehlung zum Studium der Kunsterziehung durch den Direktor der staatlichen Hochschule für Kunsterziehung von Januar 1944 gemäß dieser Perspektive zu diskutieren.

Ottos Zeichnungen zeigen einen zumindest vorübergehend sich festigenden Stil. Dieser wird im Studium und vor allem nach der Studienzeit von Otto wieder in Frage gestellt. Otto wendet sich der „modernen“ Abstraktion zu. Diese Entscheidung Ottos soll mitbedacht werden, um sich bewusst zu machen, dass Otto keine einmal gefundene „Handschrift“ beibehält. Anders gesagt: Er passt sich erneut dem Zeitgeist an. Gerade unter diesem Aspekt ist die stilistische Entwicklung am Ende der Jugendphase 1945 als ein *vorläufiges Entwicklungsergebnis von Ottos Jugend zu bewerten*.⁸⁶

Eine derartige Fokussierung bei der Besprechung der Zeichnungen vorzunehmen, entspricht auch der Überzeugung, dass bei der Sichtung der noch erhaltenen Zeichnungen ohnehin nicht gesagt werden kann, ob diese schon ein Ergebnis eines bewussten Auswahlprozesses sind, oder es sich um „zufällig“ erhalten gebliebene Zeichnungen handelt. Eine solche Selektion von Zeichnungen könnte durch Otto selbst, seine Eltern, speziell seine Mutter, seinen Bruder, durch den Kunstlehrer, die kriegsbedingten Umstände oder andere Einflüsse zustande gekommen sein. Bestimmte unterschiedliche Themen und Darstellungsweisen sind möglicherweise aus dem Gesamtzusammenhang aller von Otto angefertigten Zeichnungen überproportional vertreten, da es denkbar wäre, dass ein Teil der Arbeiten als wertvoll beziehungsweise als nicht bewahrenswert erachtet worden ist. Es ist weiterhin denkbar, dass bestimmte politisch „verfängliche“ Motive nach 1945 von Otto vernichtet oder – zum Beispiel durch Ausradieren – verändert worden sind.

Es bleibt fraglich, inwiefern die erhaltenen Zeichnungen ein *quantitativ* und *qualitativ* repräsentatives Bild des bildgestalterischen Schaffens Ottos bis 1945 darstellen. So scheint eine thematische Fokussierung auf bestimmte Gruppen von Zeichnungen am „Ende“ der Sozialisationsphase vor 1945 sinnvoll. Bei der hier getroffenen Auswahl der zu besprechenden Zeichnungen wird weniger auf eine quantitative Auswahl gesetzt (welche Motive treten am häufigsten auf?) als darauf, welche Zeichnungen eine *exemplarische* Qualität aufweisen, die diese als *Ergebnis* der gestalterischen Sozialisation Ottos vor 1945 auszeichnen.

Die für die NS-Erziehung charakteristische Tendenz der *typisierenden Erziehung*, die bei der Darstellung zu den biografischen Ausführungen Ottos bereits eine zentrale Perspektive auf dessen Sozialisation eröffnet, soll auch weiterhin einen diskursiven Leitfaden der Darstellung der Sichtung der Zeichnungen Ottos bilden. Die spezifischen Vorinformationen des Verfassers, die im Zuge der Erarbeitung der vorliegenden Arbeit über die Epoche und die Biografie Ottos angeeignet wurden, lassen sich nicht zugunsten eines „naiven“ Blicks auf die Zeichnungen zurückdrängen. *Somit sind inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Besprechung der Zeichnungen notwendigerweise durch das Anliegen der Gesamtarbeit beeinflusst*. Ottos Zeichnungen werden aus einem großen zeitlichen Abstand gesichtet. Der Blick des Verfassers ist durch die Bedingung seines eigenen historischen und gesellschaftlichen Kontextes mitbestimmt. Insofern kann ein Auslegungsversuch, der sich von der Vorstellung einer unvoreingenommenen Darstellung distanziert, produktiv für eine aus der Gegenwart heraus bestimmte Reflexion der Arbeiten Ottos werden. *Wenn bewusst bleibt, dass die eigene Sicht auf die historischen Zeugnisse durch ein*

⁸⁶ Die Zeichnungen könnten mit späteren Arbeiten Ottos seit seinem Studium verglichen werden. Dies würde ermöglichen, Ottos Verständnis „moderner“ Malerei in Abgrenzung von seinen frühen Zeichnungen zu untersuchen. Dies bleibt hier jedoch offen.

Vorverständnis bestimmt ist, kann an dieser Stelle versucht werden, eine auf die Gegenwart des Verfassers bezogene Interpretation der Zeichnungen zu unternehmen, ohne den historischen Abstand als solchen zu ignorieren.

4.2 Sichtung der Auswahl der Zeichnungen

4.2.1 Stilleben mit Ausrüstungsgegenständen, Gewandstudien und Porträts von Uniformierten

Bei den gesichteten Zeichnungen Ottos finden sich Studien zu Uniformen, (Selbst-)Porträts in Uniform und Stilleben abgelegter Uniformstücke.⁸⁷ Ottos Erfahrungen der Uniformierung in der Hitler-Jugend, beim Flakhelferdienst und in der Militärzeit werden in den Zeichnungen dokumentiert. Hierbei bleibt zu fragen, in welcher Weise dies geschieht. Anhand verschiedener Bildbeispiele werden die Darstellung der Menschen in Uniform und die damit einhergehende Typisierung des Einzelnen untersucht. Von Interesse ist auch, ob die Zeichnungen *allein visuelle* Erkundungen der *stofflichen Umgebung* darstellen und bewertende *Ausdrucksmomente* der eigenen Subjektivität zugunsten der reinen Darstellung der Objekte zurückgedrängt werden. In einer Reihe von Oberflächenstudien lässt sich erkennen, dass Otto Küchentücher, Zweige und Gras mit gleicher Aufmerksamkeit zeichnet wie beispielsweise die Faltenwürfe von Uniformen (vgl. beispielsweise Abb. 61 und Abb. 70).

4.2.1.1 *Stilleben aus militärischen Ausrüstungsgegenständen: Wandlung eines Funktionszusammenhanges*

Zu Abb. 78: Stilleben mit Gasrüstung und Stahlhelm: 21,5 x 29,9 cm, ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 1944

Das Stilleben mit Gasrüstung und Stahlhelm, das mit Bleistift und Wasserfarben ausgeführt wird, zeigt verschiedene Gegenstände, die Teil der militärischen Ausrüstung sind: Einen Stahlhelm mit Innenfutter (M35 genietetes oder M40 gestanztes Lüftungsloch). Der dunklere Fleck auf der Seite des Stahlhelmes stellt das Lüftungsloch dar. Weiter unten zur Stirn hin findet sich ein Stahlbolzen zur Befestigung des Stirnschutzes und Innenfutters. Der Helm ist Grau gestrichen. Weiterhin befindet sich auf dem Stilleben die Darstellung eines Gasmaskenbehälters, in dem wahrscheinlich eine Gasmaske des Typs 38 mit der Größe 3 liegt (vgl. Auflistung der Ausrüstung im Soldbuch Ottos in Abb. 121). Unter dem Helm und unter dem Gasmaskenbehälter findet sich die Tasche, in der sich eine Gasplane befindet, unter die der Soldat bei einem Gasangriff vor abregnendem Gas flüchten kann. Diese Gasplane wird im Zweiten Weltkrieg im eigentlichen Sinne nicht eingesetzt, da es keine Gasangriffe gibt. Zur Gasrüstung gehört, wie im Soldbuch Ottos verzeichnet, noch eine Packung „Losantin“ (vgl. Abb. 121), ein Hautentgiftungsmittel der Wehrmacht. Dies stellt Otto jedoch nicht dar.

⁸⁷ Alle in dieser Arbeit genannten Auskünfte über Uniformen und militärischen Ausrüstungsgegenständen auf Ottos Zeichnungen stammen vom Zeitzeugen Klaus-Jürgen Knepscher und dem Historiker Adran Siedentopf. Weiterhin wurde bei der Sichtung folgende Literatur herangezogen, die jedoch im jeweiligen Einzelfall von Ottos Zeichnungen wenig aufschlussreich ist: Davis & Turner 1980, Ruhl o. J. und Tümmler 2008.

Zu Abb. 79: Stilleben mit Verpflegungsausrüstung: 26 x 34,2 cm, ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 1944

Das zweite Stilleben mit militärischen Ausrüstungsgegenständen zeigt eine Feldflasche, ein Kochgeschirr und einen Brotbeutel. Die Feldflasche wird üblicherweise auf den Brotbeutel geschlallt. Der Brotbeutel wird zur Aufbewahrung verschiedener Gegenstände der Verpflegung gebraucht. Die Feldflasche ist mit einem geknöpften Filzüberzug versehen. Während das erste Stilleben sämtliche Gegenstände zeigt, die konkret zum Zweck von Kampfhandlungen oder der Verteidigung gegenüber Angriffen eingesetzt werden, zeigt das zweite Stilleben sämtlich Dinge, die der Verpflegung dienen und sozusagen einen „zivilen“ Teil der Ausrüstung darstellen.

Otto fertigt beide Stilleben 1944 an. In diesem Jahr ist Otto in drei verschiedenen NS-Organisationen eingebunden. Zunächst dient er bis zum 12.9.1944 noch als Flakhelfer. Dann beginnt sein Reichsarbeitsdienst, der vom 19.9.1944 bis zum 14.11.1944 dauert (vgl. Abb. 114). Anschließend beginnt der Dienst in der Wehrmacht als Panzergrenadier. Ottos Soldbuch der Wehrmacht wird am 24.11.1944 gestempelt (vgl. Abb. 118). Es ist also nicht klar zu sagen, wann Otto 1944 die Stilleben fertigt und in welcher Organisation er zum Zeitpunkt der Entstehung verpflichtet ist.

Hinsichtlich der beiden Stilleben, die *einen Teil* der Ausrüstung des Soldaten beziehungsweise Flakhelfers zeigen (vgl. mit dem Verzeichnis *aller* Ausrüstungsgegenstände im Soldbuch Ottos in Abb. 120), ist auf einen grundsätzlichen *Funktionswandel* der Ausrüstungsgegenstände hinzuweisen. Die Gegenstände und ihr Nutzen werden im Stilleben ihrer eigentlichen Zweckbestimmung entfremdet. Das Stilleben der für den militärischen Einsatz bestimmten Dinge setzt einen Moment der Pause zwischen den „Diensten“ voraus, um diese ihrem gewohnten Zweckzusammenhang zu entziehen und für die Kunst zu gebrauchen. Die Dinge des täglichen Umgangs werden somit einer Inszenierung unterzogen.

Die Ausrüstungsgegenstände des Soldaten bekommen im Stilleben eine erweiterte symbolische Bedeutung und Funktion für Otto und andere Betrachter. Das Potenzial der Dinge in der militärischen Verwendung wird in der Inszenierung zu einer Bildkomposition, die zur kontemplativen Auseinandersetzung inhaltlicher und formaler Art auffordert. Hierbei kann man von einem Moment der oben beschriebenen kompensatorischen Gemütspflege sprechen, die dabei hilft, den Alltag als Flakhelfer und Soldat erträglicher zu machen (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.5).

Durch die Transformation der Bedeutung der militärischen Gegenstände zu Objekten eines Stillebens, einer künstlerischen Gattung, bekommt ihre Funktion eine Erweiterung ihres Nutzzusammenhangs. Sie werden Dokument und Zeugnis. Sie bezeugen die Möglichkeit der Pause in der Ausnahmesituation des Kriegsalltags. Sie legen ein Bekenntnis zur Kunst ab, die auch unter den Umständen des militärischen Einsatzes für Otto wichtig ist.

4.2.1.2 Summarische Darstellung: Faltenwürfe und Uniformstudien

Bei den Studien zu Faltenwürfen von 1943 (Abb. 40, Abb. 42, Abb. 45–52), die Otto zumindest teilweise an Uniformen übt, wird erkennbar, dass er bei der Untersuchung der Stofflichkeit der Kleidung in der Beobachtung von Fragmenten das visuelle Begreifen des Ganzen anstrebt. An unterschiedlichen Zeichnungen des Konvoluts treten Uniformelemente klarer hervor als an anderen (vgl. Abb. 39, Abb. 59). Es wird aufgrund der Datierung auf die Flakhelferzeit und der auftretenden Uniformelemente (Schulterpartie mit Schulterklappen, Militärstiefel) davon ausgegangen, dass es sich weitgehend um Darstellungen von Uniformen handelt.

Die Uniform wird in Ausschnitten als Studienobjekt isoliert und in ihren Objekteigenschaften zeichnerisch erforscht. So werden einzeln ein Ärmel oder ein Hosenbein, die Militärstiefel oder eine Rückenansicht zum Anlass der Zeichnung. Der individuelle Ausdruck wird hierbei zugunsten des Objektstudiums und eines analytischen Zeichenstils zurückgehalten. Schraffierend wird die Textur mit dem Zeichenstift abgetastet und visuell erfasst. Die Genauigkeit schafft gleichzeitig Nähe und Distanz: Nähe zum Begreifen der Stofflichkeit in ihren Schwellungen und Biegungen des Faltenwurfs. Distanz zu sich selbst, da der Zeichner seine Subjektivität zugunsten des Studiums des Objekts zurücknimmt und dem Strich eine scheinbar rein funktionale Bedeutung in der Schilderung der Sache gibt. Es wird erkennbar, dass Otto bemüht ist, die Uniform nicht durch seine subjektive Empfindung und künstlerische Ausdrucksmittel zu *bewerten*, sondern diese Bewertung eben gerade zurückzunehmen, um die Objekte in ihrem Sosein zu studieren (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.2).

Otto zeichnet keine Rangabzeichen und keine NS-Symbole der Uniformen. Ebenso werden die durch die Rangabzeichen ausgedrückten Hierarchieunterschiede in den Zeichnungen nicht gezeigt. Es kann nicht gesagt werden, ob Otto in dieser Zeit tatsächlich keine dieser Symbole gezeichnet hat oder ob die entsprechenden Zeichnungen mit diesen Symbolen gezielt zerstört werden, verloren gehen oder die Symbole ausradiert werden. Dennoch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass diese gänzlich vermieden werden.

4.2.1.3 Exkurs: Uniformierung

Für die Nationalsozialisten ist die weitgehende Uniformierung (fast) aller gesellschaftlichen Bereiche ein Mittel der Machtausübung. Spätestens im Alter von zehn Jahren, nach dem Eintritt in das Deutsche Jungvolk, werden die Mitglieder der Volksgemeinschaft auch in ihrer Kleidung in den Parteiorganisationen erfasst, uniformiert und typisiert. Die Uniformierung ordnet den zwischenmenschlichen Umgang durch eine äußerlich mittels Abzeichen erkennbare „Befehlshierarchie“ (Gamm 1964, S. 35). Hierbei entsteht eine komplizierte Ordnung von „Ehrenbezeichnungen“ (ebd., S. 35) innerhalb und zwischen den einzelnen Gemeinschaften.

Hierbei wird weiterhin wichtig, dass die Uniformierung eine sichtbare gesellschaftliche Ordnung anzeigt, die die Volksgemeinschaft visuell erfahrbar werden lassen soll (vgl. ebd., S. 35). Die weitgehende Uniformierung durch parteipolitische Gemeinschaften sorgt für die dauernd zu erfahrende Präsenz der politischen Ordnung. Jeder Uniformträger wird Rollenträger und bestätigt durch sein der Uniform angemessenes Rollenverhalten die politische Ordnung. Weiterhin gliedert die Uniformierung auch das Verhältnis des „bürgerlichen Daseins“ (ebd., S. 35) zum Dasein als uniformiertem Träger der staatlichen Ordnung. Insgesamt wird dabei die Nachrangigkeit des Zivillebens verankert: „Der [andere] Zweck der Uniformierung des Volkes lag in der Möglichkeit eines raschen Kleider- und damit sozialen Rollenwechsels, sooft die Parole dafür ausgegeben wurde. In diesem Augenblick verschwanden die ‚Volksgenossen‘ als Zivilisten, und ‚politische Kämpfer‘ standen bereit.“ (ebd., S. 35 f.; Herv. i. O.)

Hierbei wird durch Kleider- und Rollenwechsel die fortlaufende Einsatzbereitschaft erreicht (vgl. ebd., S. 36). Die Zurückstufung des Zivillebens gegenüber dem uniformierten staatlichen oder parteiorganisatorisch bestimmten Leben enthebt die Gesellschaft ihrer bürgerlichen Ordnung. Die Infragestellung der bürgerlichen Ordnung zeigt das Eingreifen der politischen Organisationen in alle Lebensbereiche. Auch der Kunstlehrer soll sich nicht „als Vertreter seiner Person, seines Standes und seines Faches“ (Böttcher 1933, S. 99) wahrnehmen, sondern im

Wesentlichen Vertreter einer *politischen Ordnung* werden. Der Gleichschaltung der Auffassung über die Aufgaben des Kunstlehrers in der politischen Ordnung des totalitären Staates entspricht die Aufhebung eines Standesbewusstseins, das sich nicht auf den Beitrag zur Erhaltung der politischen Ordnung versteht (vgl. hierzu Kapitel 3.2.3.3).

Auch Otto erlebt die vielschichtige Bedeutung der *Uniformierung* des Alltags, sowohl in seiner visuellen Erscheinung als auch hinsichtlich der Gleichschaltung gemäß der ideologisch gewünschten Haltung. Ottos „Sachlichkeit“ in der Darstellung der Uniformen enthält sich der Kritik oder Bewertung. Ottos Zeichnungen stellen die militärischen Ausrüstungsgegenstände unter Ausblendung des Verwendungszweckes dieser soldatischen Ausrüstungsgegenstände „neutral“ dar. Durch die Zeichnung wird gleichzeitig eine Aufwertung und ein Funktionswandel des Gegenstandes erreicht: Durch die bewusste Anordnung der Gegenstände als *Stilleben* wird der Bezug zu einer kunstgeschichtlichen Kategorie hergestellt. Gleichzeitig wird durch die Darstellung von militärischem Gebrauchsmaterial in Kunst eine Umdeutung des Militärischen erzeugt.

4.2.1.4 „Deutscher Junge“

Zu Abb. 74: „Deutscher Junge“ 1944, Luftwaffenhelfer: Modell Horst Krebs 42 x 29,5 cm, dunkler Buntstift auf leicht vergilbtem Papier, 20.4.1944. Vermerk auf Rückseite: „Gunter Otto / Bln. 0.112 / Sonntagstr. 31/ z. Zt. Luftwaffenhelfer / L 39899 / LgPa Berlin“ Weiterer Vermerk: „Modell: Horst Krebs“. „Modell“ ist mit dem Zeichenstift Ottos geschrieben. „Horst Krebs“ mit Tinte geschrieben: in „Kinderschrift“. Weiterer Vermerk: „Deutscher Junge‘ (Lw. Helfer) / Porträtzeichnung / Gunter Otto / 20.IV1944“ Vgl. Fotografie der Abbildung! Abb. 171

Die Zeichnung (Abb. 74) zeigt einen jugendlichen Mann. Der Kopf des Dreiviertel-Porträts ist leicht schrägansichtig, der Blick wendet sich vom Betrachter ab und richtet sich aus dem Bild. Die ruhig wirkende Haltung des Jungen erscheint so, als wäre sie absichtlich eingenommen. Die Zeichnung zeigt kein alltägliches Geschehen. Vielmehr geht es darum, eine Sondersituation herzustellen, die eine ruhige Beobachtung ermöglicht: Otto vermerkt auf der Rückseite des Zeichenblattes „Porträtzeichnung“. Das Geschehen in der Flakbatterie, wie es Otto später in seinen autobiografischen Texten schildert, wird in der Zeichnung nicht erkennbar. Die Darstellung des Jungen ist aus dem Vollzug der alltäglichen Geschehnisse und Handlungsabläufe herausgelöst. Die Mütze und die Jacke, die der Junge trägt, sind Teil seiner Flakhelfer-Uniform. Da die Zeichnung vom 20.4.1944 stammt und Otto zu dieser Zeit Flakhelfer ist, zeigt diese wohl einen seiner Kameraden. Otto vermerkt auf der Rückseite der Zeichnung seine eigene Luftwaffenhelfernummer: Luftwaffenhelfer 39998.

Der Blick des Modells wirkt starr und ermüdet. Eine gefühlte Distanz zum Betrachter stellt sich ein. Leichte Augenringe zeichnen sich ab. Die Augen sind kaum verschattet und gut sichtbar. Die Haare sind militärisch geschnitten: Die Ohren liegen frei, die Haare an den Seiten wirken rasiert. Die Kopfhaut wird durch den Haaransatz hindurch sichtbar. Das Haupthaar ist etwas länger, wird aber von der Mütze bedeckt. Bei der Mütze handelt es sich um eine sogenannte Feldmütze, die an der Seite hinunterklappbare Stoffelemente besitzt. In der Darstellung sind sie nach oben geklappt und durch einen Knopf an der Stirn gegen das Herunterklappen befestigt. Diese Feldmützen lösen seit Beginn des Russlandfeldzuges – am „22. Juni 1941“ (Bauer 2008, S. 448) – das sogenannte „Schiffchen“ oder „Krätzchen“ ab. Die Feldmütze bietet mit ihren seitlich angebrachten Klappen einen besseren Kälteschutz. Zuvor wird die Feldmütze nur bei

den Gebirgsjägern eingesetzt. Die Mütze besitzt einen kurzen Schirm, der die Augen gegen direkte Sonneneinstrahlung schützt.

Der Jackenkragen ist hoch geschlossen. Ein Hemd wird unter dem Jackenkragen sichtbar. Das Kinn überschneidet den Jackenkragen und der Hals ist kaum sichtbar. Der Kragen ist bis fast unter das Kinn geschlossen. Der Kopf scheint auf der Jacke zu sitzen. Das Ohr des Jungen sieht etwas zu groß aus. Es ist in seinen Formen und durch seine starke Umrisszeichnung sehr präsent. Der Mund des Jungen ist geschlossen, nicht zugekniffen, sondern eher entspannt. Das Gesicht wirkt eher weich. Die Kieferpartie ist weder markant überzeichnet noch schwächlich.

Der Blick und die Komposition entsprechen der darstellerischen Formel eines Kopfbildes als Halbprofil. Die detaillierte Ausführung der Schraffurzeichnung mit der braunen Zeichenkreide leistet die plastisch wirkende Modellierung der Kopfform. Der Hintergrund ist überwiegend frei von Zeichnung. Von hinten drängt ein leichter Schatten an den Schultergürtel und den Halsbereich. Es wirkt, als säße der Junge an einer Wand gelehnt. Die vom Betrachter aus gesehen linke Wange ist durch eine dunkle Hintergrundschraffur abgesetzt. Der weite Leerstand der Zeichnung wird durch die andrängenden Schatten zum Zwecke der Eingrenzung und Abgrenzung der Figur vom Hintergrund beschrieben. Der Junge erscheint aus seiner Umgebung isoliert und in sich gekehrt.

Auf der Rückseite des Blattes ist vermerkt: „Modell: Horst Krebs“. Diesem Vermerk rechts gegenüber steht der Titel der Arbeit „Deutscher Junge“ (Lw. Helfer) / Porträtzeichnung / Gunter Otto / 20. IV 1944“. Durch die Anmerkung und den Titel erhält die Zeichnung gleichzeitig eine Individualisierung und Typisierung. „Horst Krebs“ verweist auf das Individuum. „Deutscher Junge (Lw. Helfer)“ und „Modell:“ auf Typen, für die der Junge stehen soll.

Paul Schultze-Naumburg versteht Kunst als typischen Ausdruck des eigenen rassischen Typus (vgl. hierzu Kapitel 2.4 und Schultze-Naumburg 1928, S. 21 ff.). Dieser Typus zeigt sich in seinem „typisch“ rassisch bedingten Ausdruck in jedem seiner Kunstwerke. Die Individualität ist durch seine rassische Typik präformiert. Böttcher übernimmt diese Einschätzung von Schultze-Naumburg (Böttcher 1933, S. 75).⁸⁸ Schultze-Naumburg beschreibt, dass sich das Typische des eigenen Rassetypus vor allem bei Kindern zeige. Er schreibt: „Namentlich bei ganz naiven Darstellungen von Dilettanten oder Kindern zeigt sich die Übereinstimmung mit dem eigenen Typus oft in der überraschendsten Weise.“ (Schultze-Naumburg 1928, S. 24)

Diese Einschätzung bestimmt selbstverständlich auch kunsterzieherische Einschätzungen. In das Kind wird eine ursprüngliche, instinktive, angeborene, unverfälschte, weil kulturell nicht überformte Quelle rassischer Wahrheit projiziert. Deshalb soll im Sinne von Geist von Kindern auch die Wiedergeburt des Volkes ausgehen. Bei Ottos Zeichnung handelt es sich nicht um eine „naive“ Darstellung und auch nicht um eine kindliche Bildgestaltung. Vielmehr handelt es sich bei ihm um eine geschulte Zeichentechnik, die in ihrer Entwicklung für sein Alter von siebzehn Jahren schon weit fortgeschritten erscheint. Schultze-Naumburg schreibt: „Je getreuer der Künstler sein Modell nachbildet, um so unpersönlicher damit auch sein Werk. Auch aus ihm lassen sich wohl noch mancherlei Schlüsse ziehen, die sich aber mehr auf die Wahl des Modells und die Vorliebe für den Typus desselben stützen müssen.“ (ebd., S. 24)

Es wäre also an dieser Stelle im Sinne Schultze-Naumburgs und Böttchers zu fragen, inwieweit die Darstellung von Horst Krebs stark durch Ottos „Typus“ bestimmt ist, der sich in seiner

⁸⁸ Er schreibt: „Muß es da nicht eine Selbstverständlichkeit sein, daß bei den Künstlern, in deren Blut der nordische Einschlag rassebestimmend ist – und nur solche sind berufen, in der Kunst unseres Volkes Führer zu sein – immer das nationale Moment, der völkische Charakter, ihren Schöpfungen die entscheidende Note gibt?“ (ebd., S. 75; Herv. i. O.)

Zeichnung ausdrückt beziehungsweise inwieweit dessen *geschulte Zeichentechnik* seine Zeichnung „unpersönlicher“ und weniger rassistisch-authentisch, im Sinne Schultze-Naumburgs, macht. Hier wäre zu fragen, inwiefern eine zeichentechnisch überformte, unpersönliche Darstellung von Horst Krebs wiederum den bevorzugten Typen Ottos entspricht.

Drückt sich die Zeichnung in Teilen im Sinne von Ottos Typus aus und in anderen Teilen als „deutscher Junge“ Horst Krebs? Diese Fragen sind hier nicht zu beantworten: Einerseits fehlt eine Vergleichsmöglichkeit zwischen der Zeichnung und dem lebenden Modell Horst Krebs. Nicht einmal eine fotografische Abbildung ist erhalten. Weiterhin müsste man im Sinne Schultze-Naumburgs typische Merkmale von Ottos physiognomischen Typus mit dem des Modells vergleichen.

Allgemein lässt sich festhalten, dass der Titel „Deutscher Junge“ eine Abstraktion des Individuums Horst Krebs bedeutet, der gemäß dieser übergeordneten Kategorie bestimmt wird. Das Allgemeine des Typischen im Titel formt die Wahrnehmung des Individuellen des dargestellten Horst Krebs. Hinsichtlich dieses Moments der verallgemeinernden Typisierung durch den Titel fällt die Uniformierung des Modells auf. Denn auch diese erreicht eine optische Typisierung des Individuums. Der verallgemeinernde Titel „Deutscher Junge“ findet somit eine Entsprechung in der Darstellung der Uniformierung. Das Kollektiv und seine Kleiderordnung bestimmt das Aussehen des Jungen. Ebenso ist die Bezeichnung „Deutscher Junge“ verallgemeinernd und typisierend. Die Bezeichnung „Modell“ distanziert außerdem vom Anspruch, ein wirklich individuelles Porträt zu zeichnen. Außerdem steht „Modell“ in weiterer Bedeutung noch für ein „Muster“. Das „Modell“ verweist in diesem Sinne auf ein Rollenmodell für etwas. Das „Modell“ wäre in diesem Sinne programmatisch gemeint und bezeichnet nicht lediglich das Faktum, dass es Horst Krebs ist, den Otto als Zeichenvorlage verwendet, sondern dass das Modell für das Allgemeine des Deutschen Jungen steht. Horst sitzt „Modell“ für das „Modell“ des deutschen Jungen als Programm eines Typus mit überindividueller Bedeutung, der in seinem äußeren Erscheinungsbild durch die Normierungen des Kollektivs bestimmt, die seine Zugehörigkeit zu diesem zeigen.

Gerade die Formationserziehung des Nationalsozialismus ist, wie bereits dargestellt, darauf aus, das Individuum zum Typus zu formen. Die Nähe zum Typus in Physiognomie, Erbfolge und Geisteshaltung ist der Scheidepunkt der Mitgliedschaft in der Volksgemeinschaft. Er soll sich auch phänotypisch ausdrücken. Der übergeordneten Kategorie „Deutscher Junge“, ein Abstraktum, wird hier Horst Krebs zugesprochen. „Deutscher Junge“ will *mehrsagen* als „Modell: Horst Krebs“. Es sagt aber auch Allgemeineres und weniger Spezifisches aus. Der Titel verallgemeinert, kollektiviert und ordnet ein. Das Allgemeine und das Individuelle geraten in Spannung. Der Einzelne wird *Repräsentant des Allgemeinen*. Otto betont das Allgemeine anhand zweier vorrangiger Elemente: der Darstellung des Jungen in *Uniform* und durch den Titel. Die Typisierung erweitert die Individualität zu einem völkischen Schicksal und reiht in eine gedachte Ahnenkette aller Deutschen ein. Das Überzeitliche und Überindividuelle tritt in der Darstellung Horst Krebs erst durch den Titel und die Uniform ins Bild. Und dennoch findet sich bei Otto eben auch der Vermerk des Namens: Horst Krebs. Dieser verweist auf das Individuum und Ottos genaue Wiedergabe dieses Individuums. Hinz schreibt über die Entwicklung der Kunst des Nationalsozialismus:

„Auf zweierlei Weise suchen die Maler in der Epoche des Faschismus der durch permanente Propaganda vielfach durchaus bereits internalisierten Anforderung, die sie und ihre Werke in Widerspruch mit sich selbst und ihrem Prinzip bringt, Genüge zu leisten. Die einen ändern oder korrigieren ihre bisherigen Bildformulierungen überhaupt nicht oder nur minimal, geben ihnen aber Unterschriften, die auf die neuen ‚Substanzen‘ bezogen sind. Sie sollen als Zettel unter dem

Bild dafür sorgen, daß – wie es die Ideologie verlangt – ein Akt *kein* Akt mehr, eine Fabrik *keine* Fabrik mehr, eine Landschaft *keine* Landschaft mehr bleibt.“ (Hinz 1974, S. 98; Herv. i. O.)

Hinz schreibt in Bezug auf die Aufwertung von Landschaftsmotiven: „Ferner wird das Attribut ‚Deutsch‘ – stets großgeschrieben – gern an alle möglichen Naturalia – ob Erde, Eichen oder Sommertage – ausgeteilt, deren Vorkommen an keinerlei politische, nationale oder rassische Grenze gebunden ist.“ (ebd., S. 99)

Auch Horst wird in diesem Sinne zu einer „Substanz“. Sein Erbgut eines deutschen Jungen verweist auf die übergreifende völkische Ordnung. So schwer es also sein dürfte, die von Schultze-Naumburg und Böttcher beschriebene Übereinstimmung zwischen Zeichenstil und Rassetypus Ottos zu belegen, die nach deren Ansicht die Form des zeichnerischen Ausdrucks bestimmt, umso mehr erscheint die Titelgebung selbst, die Zuschreibung der Eigenschaft „deutsch“ im Sinne von Hinz, als typisch für die Bildproduktion in der Zeit des Nationalsozialismus.

Bei Otto bleibt durch Titel und Vermerk jedoch *beides* erhalten: Individualität und Typik. Die Individualität des „Modells“ zeigt sich im nicht heroischen Gesichtsausdruck des Jungen. Das Gesicht selbst scheint in dieser Zeichnung wenig idealisiert. Es scheint wirklich am *Individuum* beobachtet, der in vielerlei „Einkleidungen“ dennoch sichtbar bleibt.

Es muss an dieser Stelle auf weitere formale Besonderheiten des Blattes aufmerksam gemacht werden. Einerseits werden Notizen, Signatur und Datierung ausradiert. Dies wird am Vergleich der Zeichnung im heutigen Zustand mit einer älteren Reproduktionsfotografie erkennbar (vgl. Abb. 74 und Abb. 169). Dieser Fotografie liegt die gleiche Zeichnung wie Abb. 74 zugrunde, allerdings ist hier Ottos Signatur, das Datum und ein mit Bleistift angefügter Vermerk „16 Jhr“ im rechten unteren Drittel zu sehen. Möglicherweise handelt es sich hier um die Angabe des Alters des Modells oder eine (leicht fehlerhafte) Angabe zu Ottos Alter. Dieser ist am 20.4.1944, dem Entstehungsdatum der Zeichnung, bereits 17 Jahre alt. Unten rechts findet sich die später hinzugefügte einfache Datierung 1944. Es ist also erkennbar, dass Otto nachträgliche Veränderungen an Zeichnungen vornimmt.

Unten rechts findet sich ein Wasserzeichen der Papiermarke „Schoellers Parole“. Hierbei ist zu betonen, dass es erstaunlich ist, dass Otto dieses sehr hochwertige Papier im Kriegsjahr 1944 verwenden kann. Dies zeugt vom hohen Wert, der Ottos Zeichnung zukommt. Welcher spezifische Zweck den Einsatz so hochwertigen Papiers rechtfertigt, kann leider nicht gesagt werden. Jedoch auch der Titel „Deutscher Junge“ wirkt im bestimmten Sinne „offiziell“. All dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Zeichnung im Zusammenhang mit dem Musischen Wettbewerb 1944 steht, dies kann jedoch nicht belegt werden.

Die Beschriftung auf der Rückseite der Fotografie „Winter 1944 Rüdersdorf Luftwaffenhelferzeit Aufnahmeprüfung Hochschule“ besagt, dass Otto diese Zeichnung wohl in Rüdersdorf anfertigt. Weiterhin, dass er die Reproduktionsfotografie wahrscheinlich für seine Bewerbung an der Hochschule für Bildende Künste in Berlin im Herbst 1945 verwendet. Denn zum Zeitpunkt der ersten Bewerbung vor dem 24.1.1944, zu der das positive Antwortschreiben vom Direktor der Staatlichen Hochschule für Kunst- und Musikschulbildung Zimbal erhalten ist (vgl. Abb. 103), hat Otto diese Zeichnung, zu der die Reprofotografie vorliegt, noch gar nicht gezeichnet. Diese stammt ja vom 20.4.1944.

4.2.1.5 *Porträt*

Zu Abb. 68: „Ich“ 50 x 32,5 cm, schwarze Zeichenkreide auf Papier mit weißen Höhungen versehen, 1943. Vermerk auf Rückseite „43 / „Ich““

Die Zeichnung „Ich“ ist in schwarzer Zeichenkreide auf vergilbtem Papier ausgeführt. Leichte Weißhöhungen werden mit Kreide an Brille, Nase, Haar und Oberlippe angebracht. Man erkennt noch die feinen Unterzeichnungen mit Bleistift. Die suchenden Linien der Umrisszeichnung sind ebenfalls erkennbar. Sie werden von Otto nicht verwischt oder ausradiert. Die Linienführung zur Darstellung des Gesichts gibt dem „Ich“ etwas Kantiges. Der Titel verweist auf ein Selbstporträt. Otto ist sechzehn Jahre alt, als er die Zeichnung anfertigt.

Otto zeichnet sich mit Brille und in Uniform. Hemd und Kragen sind hochgeschlossen und umfassen straff den Hals. Der Scheitel ist als ordentliche Linie gezogen und teilt das Haupthaar auf. Die Seiten sind ausrasiert, die Ohren freigestellt. Ein fokussierender Blick ist aus dem Bild und auf den Betrachter gerichtet. Möglicherweise handelt es sich um eine Zeichnung vor dem Spiegel. Der Blick wäre dann der forschende Blick auf sich selbst. Der Blick wirkt streng, kontrolliert, aber auch neugierig. Die Mundwinkel zeigen nach unten und wirken fest. Humor und Freude erscheinen nicht. Dafür bestimmen die Uniform, die ordentliche Frisur und die Brille das äußere Erscheinungsbild des vom Kollektiv bestimmten Typus.

Es gibt auf der Zeichnung weder Schlagschatten noch einen erkennbaren Hintergrund. Das Gemeinte, das „Ich“, ist isoliert hervorgehoben. Die fast vollständige Frontalansicht konfrontiert den Anblick mit dem Betrachter.

Das Bild wirkt nicht wie eine formalistisch „neutrale“ Studie. Otto geht es hier, anders vielleicht als bei den Uniform-Studien viel eher darum, ein Porträt von „Ich“ zu zeichnen. Das Porträt zeigt einerseits, wie Otto sich zeigen will und andererseits, wie er sich zu diesem Zeitpunkt zeichnerisch zeigen kann. Otto bemüht sich um Ähnlichkeit in der Wiedergabe seines Aussehens und dennoch hat das Bild, vor allem durch den intensiven Blick, auch einen besonderen Ausdruck. Der analytische Blick, der durch die Zeichnung eine Oberfläche erforscht, mischt sich mit dem Ausdruck des Inneren. Die Kontrolle, die sich in der uniformierten, hochgeschlossenen Kleidung und der ordentlichen Frisur zeigt, spiegelt sich auch in dem prüfenden, kritischen Blick. Die Erfassung der äußeren Erscheinung gerät unter die Spannung des dargestellten Ausdrucks des inneren Empfindens.

In seinen biografischen Texten berichtet Otto von demütigenden und teilweise harschen paramilitärischen Erziehungsmethoden. Otto beschreibt darin die Ausnahmesituation des Krieges und seine Vorbereitung auf diesen. Man kann diese von Otto später geschilderten Erlebnisse am gezeichneten Porträt nicht konkret ablesen – höchstens in einer Stimmung, die sich in der Zeichnung ausdrückt. Die Uniform ist zwar Beleg für die paramilitärische Formationserziehung, doch illustriert Otto keine einzelnen Szenen der Erziehungserfahrung. Erinnerung man die Auskünfte Ottos über diese Zeit, so meint man in der Zeichnung Traurigkeit zu erkennen.

Die typisierte Erscheinung kann den Blick und die Mimik nicht verbergen: Fröhlichkeit, Gelassenheit, Jugendfreude und Heiterkeit sind hier nicht zu erkennen. Aber auch kein Heroismus. Eher herrscht eine sachlich orientierte Darstellung vor, zu der auch Ausdrucksmomente gehören. Otto „übertreibt“ seine Darstellung nicht und gerade dadurch wirkt sie treffend. Die Zeichnung ist eine Selbstdarstellung, wie „Ich“ ist. Hierzu gehört die Anpassungsleistung des „Ich“. Hier zeigt sich vielleicht Durchhaltewille, aber kein lauter Heroismus. Die Begrenzungen in der Zeichnung werden durch die Linie erreicht und im „Dienst“ durch die Regel gegeben. Die Mundwinkel des „Ich“ zeigen nach unten. Das Selbstbild

wird zu einer Selbstvergewisserung in der Unsicherheit: Diese Unsicherheit stammt wohl aus der Ambivalenz des Erlebten und des nicht zu ahnenden eigenen Schicksals in Jahren des Krieges.

Eine Linie verbindet und begrenzt. Die Suche der Linie festigt sich in der Grenze des Äußeren des „Ich“ zum Leerraum des Papiers. Die Linie begrenzt, sie gibt Halt. Der Umriss formt die Abgrenzung vom „Draußen“ zum Innen. Ein entgrenzender gestischer Strich ist nicht zu finden. Suchende Linien finden tastend die formgebenden Umrisse. Die Umrisse werden gefestigt und nachgezogen. Es soll ein „richtiges“ SelbstPortrait werden und hierzu wird die Stimmigkeit der Umrisslinien die Voraussetzung. *Die Stimmigkeit der Linien im Abgleich mit der äußeren Erscheinung schafft Selbstversicherung über das eigene Aussehen und Können.*

Die Linien der Umrisse der Augen, der Nase, der Brille, die sich als Gestell zwischen den Betrachter und sein Bild schiebt, die Umrisse der Schattenzüge, des Kinns, der Wangen; sie alle sorgen für die *Erfassung* des objektiv Sichtbaren, als Ausgangspunkt der Darstellung des unauslöschlichen Restes an Individualität in Zeichenstrich und Empfindung.

Alleserscheint fest in die Begrenzung der Umrisslinien gefügt. Ein wohlgeordneter Rahmen von Linien organisiert die Zeichnung. Die Fläche erfährt durch die Linien eine Wandlung: Ein gegliederter Raum entsteht, der Volumen und Tiefen besitzt. Eine Entgrenzung des Gefühls – beispielsweise ausgedrückt in einer expressiven Linie – wird vermieden.

Im Zeichenstil genauso wie im Dienst der Flakhelfer ist die Einhaltung der geregelten Form entscheidend. Beim Marschieren wie beim Selbstbildnis darf keine Entgrenzung stattfinden. Alles bleibt in strengen Formen gefasst.

In einer durch Krieg zerrütteten und mehr und mehr zerstörten Welt wächst der Wunsch nach Ordnung und Klarheit. Keine Verspieltheiten, keine Grenzüberschreitungen und kein Humor scheinen mehr angebracht.

Ein „Ich“ zeigt sich, wie es sich sieht. Der Typus umfängt und kontrolliert das „Ich“ durch Haarschnitt und Uniform. Die Äußerlichkeiten des „Ich“ lassen sich anpassen. Der Durchhaltewille ist Hoffnung im Warten. Der Typus diktiert das Äußerliche, doch das Gesicht und die Augen – die die richtige Linie suchen – zeigen das „Ich“ und verraten das Leben das leben will. Das Individuum ist nicht in Gänze zu erfassen (vgl. hierzu Kapitel 8.2.6.1). Weder ist das Besondere einer Zeichnung restlos zu erklären, noch das Individuum in einer typisierenden Erziehung restlos aufzuheben. Die Reflexion und Interpretation der Zeichnung des „Ichs“ muss im Versuch der Annäherung und Differenzierung der Wahrnehmung verbleiben.

4.2.1.6 Exkurs: Kriegsdarstellungen in der NS-Zeit: Gibt es Entsprechungen in den Zeichnungen bei Gunter Otto?

Der Kunstwissenschaftler Georg Bussmann schreibt über die „Darstellung des Krieges“ in der nationalsozialistischen Kunst, dass hier eine besondere Vereinseitigung erkennbar wird, die sich dem Anspruch einer realistischen Darstellung von Krieg entzieht. Die passt zu Hinz These vom Realitätsverlust in der NS-Kunst (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.5.1).

„Der Antirealismus der nationalsozialistischen Kunstpraxis wird kaum an einer Stelle so deutlich wie bei der Darstellung des Krieges. Sich mit einigen Quadratmetern bemalter Leinwand zu befassen, mit markigen Handgranatenwerfern und vorstürmenden U-Booten erscheint wie Hohn angesichts eines Krieges, an dessen Ende 6,5 Millionen Toten allein in Deutschland und die Zerstörung weiter Teile Europas steht.“ (Bussmann 1975, S. 194) Nach Bussmann soll eine Nobilitierung des Krieges durch die Motivwahl *als Kunst* erreicht werden. Dieser wird für ihn

hierdurch, „in den Bereich der fraglos anerkannten Werte gehoben.“ (ebd., S. 196) Die Kriegsdarstellung hat kunstgeschichtlich eine lange Tradition. Bussmann sieht diese jedoch spezifischen Veränderungen unterworfen: „Die Darstellung des Krieges nahm im Verlauf des 19. Jh. eine eigene, von der Kunstgeschichte kaum beachtete Entwicklung. Da die zunehmende Technisierung des Krieges diesen immer weiträumiger und in seinem Ablauf unübersichtlicher machte, wichen die Maler von der Darstellung großer Schlachten auf die Schilderung einzelner Episoden, Attacken usw. aus. [...] Mehr noch als bei den großen Schlachtenschilderungen kommt es bei den Einzelepisoden auf die Vermittlung von Unmittelbarkeit und Authentizität des Kriegsgeschehens an. Die Maler und Zeichner sind daher wie die Photographen zum größten Teil, wenn nicht für die gesamte Zeit des Krieges, so doch für einen bestimmten Zeitraum, Augenzeugen.“ (ebd., S. 196)

Diese Forderung nach „Authentizität“ und Augenzeugenschaft wäre auch Otto möglich gewesen zu erfüllen. Seine eigenen Erlebnisse in der Formationserziehung, als Flakhelfer, beim Reichsarbeitsdienst oder in seiner Wehrmachausbildung beziehungsweise seinem Wehrmachtseinsatz, hätten ihn in die Lage versetzt, eben solche unmittelbaren Zeugnisse zu schaffen. Nur scheinbar erfüllt er diese Rolle in seinen Zeichnungen, wenn er seine direkte Umgebung und seine Kameraden samt der militärischen Ausrüstung festhält. Er zeigt hierbei jedoch nie das unmittelbare Kriegsgeschehen in konkret militärischen Handlungsvollzügen. Auch die *Idealisierung* des Krieges liegt Otto nicht. Über den künstlerischen Wert der Kriegsdarstellungen in der NS-Kunst urteilt Bussmann abwertend: „Möglicherweise gibt der weniger stark ausgebildete Rekurs auf „klassische“ Vorbilder und die dafür deutliche Beziehung zur ‚Pressezeichnung‘ und das Auftauchen modernen Kriegsgeräts diesen Bildern einen mehr ‚modernen‘ Anstrich. Grundsätzlich entscheidend ist, daß das Verhältnis zur wiedergegebenen Wirklichkeit ebenso verlogen und unreal ist wie in den anderen Bereichen.“ (ebd., S. 198)

Die Verlogenheit der Kriegsdarstellung sieht Bussmann vor allem in der Idealisierung: „Zwar geben sie vor, die besondere kriegerische Situation ‚realistisch‘ wiederzugeben, propagieren in Wirklichkeit jedoch ‚idealistisch‘ die allgemeinen Tugenden des ‚Soldatischen‘ als die ‚wesentlichen‘ und die ‚Volksgemeinschaft‘ ‚tragenden‘ Kräfte.“ (ebd., S. 198)

An dieser Stelle muss eine Aussage Ottos hinzugezogen werden: Er berichtet, dass ihm die Freiheitsberaubung, wie er sie durch die NS-Erziehung erfährt, erst im Nachhinein, in der Reflexion über diese Zeit, bewusst wird. Hierbei ist interessant zu fragen, inwiefern Ottos Zeichnungen in ihrer Gestaltung gerade deshalb in einem Abstand zu den im biografischen Teil dieser Arbeit gefundenen Aussagen stehen, weil Ottos Bewusstsein während der historischen Situation, als er die Zeichnungen in der Flakbatterie anfertigt, *ein anderes ist*. In einem Videointerview mit Pierangelo Maset und Karl-Josef Pazzini von 1996 äußert sich Otto zu der eigenen Prägung im Nationalsozialismus im Sinne der Änderung seines Bewusstseins wie folgt: „Äh – sowohl Faschismus, wie Militärzeit sind zwei – also – das Zweite ist der robustere, brutalere Einschnitt, weil stärker bemerkt – das Erste äh – ist etwas, was ich ja hernach erst als Freiheitsbeschneidung – also mit einer Ausnahme: Im Ganzen habe ich das hernach erst im Ausmaß der Freiheitsbeschneidung, der Entmündigung begreifen müssen. Äh – im Prozess habe ich das nicht begriffen. Äh – die Ausnahme – und die ist ganz dicht am Kommiss dran – die Ausnahme ist meine Zeit im Deutschen Jungvolk und in der Hitler-Jugend. Dieses habe ich immer als ein ausgedachtes, abgefeimtes Folterinstrument empfunden äh – und das war ja nur das Vorspiel zu dem Kapitel Militär dann.“ (Otto in Neuß 2006, Teil 1, ab Min. 2:43)

Dass Otto ein „abgefeimtes Folterinstrument“ durch die Formationserziehung der Hitler-Jugend erdulden muss, wird in der Motivwahl von Ottos erhaltenen Zeichnungen kaum erkennbar. Dies

wäre durch die Kunsterziehung sicherlich nicht gestattet worden. Otto zeigt aber auch keine freudigen Soldaten, sondern eher in sich gekehrte Jungen. Sein Selbstporträt von 1943 (Abb. 68) zeigt sogar eher einen traurigen als begeisterten Gesichtsausdruck.

Als vorläufiges Fazit lässt sich hinsichtlich Ottos Zeichnungen zweierlei festhalten. Einerseits entsprechen seine Zeichnungen einer Tendenz zur Ausblendung einer Seite der Realität der Kriegsjahre. Denn die naturalistischen Studien in ihrer ausschnitthaften Wiedergabe von „Realität“ entziehen diese gerade dem Realismus. Weiterhin lässt sich festhalten, dass Ottos Zeichnungen keinen idealisierten Heroismus zeigen, der die Kriegsrealität in einer Fokussierung auf Heldenfiguren und die Darstellung einer idealistischen Gesinnung – wie es Bussmann beschreibt – aufgehen lässt. Von „Verlogenheit“ im Sinne Bussmanns kann bei Ottos Zeichnungen nicht gesprochen werden. Ottos Zeichnungen finden sich somit in der *Mitte* zwischen Anpassung an erwünschte Darstellungsweisen und Motive bei gleichzeitigem Verzicht auf eine Idealisierung des soldatischen Lebens.

4.2.2 Zu Ottos Ernte- und Osteinsatz: Naturalismus, Blut-und-Boden-Ideologie und Bevölkerungs- und Erziehungspolitik

Im Nachfolgenden geht es darum, verschiedene Zeichnungen Ottos zu besprechen, die mit dessen Osteinsätzen im Zusammenhang stehen. Diese sollen im historischen und ideologischen Kontext verortet werden. Hierbei wird es unter anderem darum gehen, das zeichnerische Naturstudium im Zusammenhang mit der Blut-und-Boden-Ideologie zu thematisieren.

4.2.2.1 Ottos Ernte-Einsatz in Lugetal / Pommern (heute: Polnisch-Wiśniewke / Stara Wiśniewka)

Zu Abb. 28: „Verlassene Hütte“, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 25 x 33 cm. Vermerk auf Rückseite: „„Verlassene Hütte“ / Aquarell nach Skizze vom Ernteeinsatz, Lugetal 1942 / Gunter Otto, Berlin, 24.X.1942“

Und zu Abb. 29: „Pommersche Landschaft“, Bleistift auf Papier, 29,5 x 41 cm. Vermerk auf Rückseite: „„Pommersche Landschaft“ / Bleistiftzeichnung nach Skizze vom Ernteeinsatz Lugetal 1942 / Gunter Otto / 28.X.1942“

Links-mittig im Bild ist eine Hütte gezeichnet. Zwei Bäume stehen rechts und links davon. Die beiden Bäume sehen aus wie beschnittene Kopfweiden. Der beschnittene „Kopf“ ragt über den Stamm hinaus und die Zweige ragen in den verdunkelten Himmel. Der Linke steht vor der Hütte, der Rechte steht neben dieser hinter einem verfallenen Brettortor.

Die Hütte besitzt einen Steinkamin. Der Eingangsbereich ist in seiner Konstruktion vom Hauptkörper selbst abgesetzt. Links ist die Hütte in der perspektivischen Überschneidung des Baumes in seiner Ausdehnung nicht ganz einzuschätzen. Die Hütte besitzt ein Flachdach und ein Giebeldach. Das Giebeldach ist über dem Eingangsbereich angebracht. Vor der Hütte liegt ein kleines Rasenstück. Das niedergestürzte Brettortor sieht zusammengetreten aus. Es öffnet sich einen Spalt breit und gibt den Blick in den dahinterliegenden Bildraum frei.

Der Kamin der Hütte bietet ein Spiel der horizontalen Linienführung über der Horizontale des Flachdachabschlusses. Die Horizontale des Daches setzt eine starke visuelle Begrenzung über die vertikal orientierten Planken der Hüttenwand. Die Horizontale beruhigt optisch das Streifenhafte der Vorderfront. Das zerrissene Farbspiel der vertikalen Planken in ihrer

abgetakelten Erscheinung wird scheinbar überhaupt nur noch von der starken Horizontale des Daches zusammengehalten. Der Rhythmus der Planken formt sich quer durch das Bild. Das Dreieck des Giebels scheint an beiden Seiten hängend. Die Hütte wirkt labil. Die Spannung in der gesamten Bildkomposition entsteht aus den gegeneinander drängenden Linien, die in der starken Horizontale ihren Abschluss findet. Darüber hinaus ragt nur der kleine Kamin. Stein auf Stein in Flächen aus verschiedenen Grauabstufungen gemalt. Höher als der Kamin strecken sich bloß die Zweige der Kopfweide in den trüben Himmel.

In der Tür, im Eingangsbereich des Hauses, liegen zerbrochene Bretter. Die Tür wurde vielleicht aufgebrochen. Die Hütte scheint geflickt: Unter dem Giebeldach des Eingangsbereiches hängen zwei aufgenagelte Bretter, die der Wand erneut Stabilität verleihen sollen. Die Hütte scheint nicht nur verfallen, sondern auch zerstört. Die gesplitterten Fensterscheiben berichten davon: Vielleicht wurden sie durch Steinwürfe oder Schüsse zerbrochen.

Die Darstellung ist düster. Das Farbspektrum reicht über abgetönte Grau- und Brauntöne nicht hinaus. Keine leuchtenden, reinen Farben werden eingesetzt. In seinem vergrauten Farbspektrum ist die Darstellung jedoch reich differenziert. Verschiedene Grau- und Brauntöne wechseln sich ab und geben dem Auge einen attraktiven Rhythmus von farbig abgestuften Flächen. In seiner begrenzten Farbpalette vibriert das Farbspiel dennoch.

Das Glas und die zerborstenen Bretter bilden einen Kontrast zu der Weichheit des Farbauftrags der flüssig vermalten Wasserfarben. Die Landschaft drum herum, das kleine Wiesenstück mit den Bäumen, scheint sumpfig und aufgeweicht. Ein paar borstige Grashalme strecken sich in die Höhe. Es ist eine öde Landschaft. Der öde Himmel, skizziert durch wenige Striche mit breitem Pinsel, spendet ebenfalls wenig Hoffnung. Die Darstellung liefert einen hoffnungslosen Anblick. Diese Hütte bietet wenig Schutz und keine Wärme mehr. Die Hütte ist nicht gemütlich. Das Leben das sie einst erfüllt haben mag, scheint hoffnungslos vergangen.

Otto ist fünfzehn Jahre alt, als er die Hütte zeichnet. Woher stammt die Zuwendung zu diesem Bildmotiv? Die gezeigte Hütte ist nicht in naturalistischer Manier „abgeschrieben“. Die Zeichnung besitzt eine hohe Ausdrucksqualität. Die Hütte wird fühlbar. Die Empfindung bleibt nicht an der formalen Gestaltung stehen. Vielmehr scheint die „Verlassene Hütte“ ein Symbol für etwas zu sein. Die Zeichnung wird auf den 24.10.1942 datiert. Dies ist das Datum der Aquarellierung, die Otto erst in Berlin vornimmt. Vor der Fertigstellung zu diesem Datum wird im „Ernteeinsatz“ in „Lugetal“⁸⁹ eine Bleistiftskizze angefertigt. Otto vermerkt auf der Rückseite: „Aquarell nach Skizze vom Ernteeinsatz, Lugetal 1942“. Otto skizziert hier also während seines Ernteeinsatzes. Es ist eine Wasserfarbarbeit, die aus der *Erinnerung* an die Zeit in Lugetal fertiggestellt wird. Otto berichtet in seinen autobiografischen Texten von 1987 und 1988 nicht von einem derartigen Aufenthalt.

⁸⁹ Der Historiker Michael Rademacher schreibt, dass Lugetal (heute: Polnisch-Wiśniewke/Stara Wiśniewka) im Landkreis Flatow von 1922 bis 1939 zur „Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen“ gehört und von 1939 bis 1945 zur „Provinz Pommern, Regierungsbezirk Grenzmark Posen-Westpreußen“ (Rademacher 2006). Gunthard Stübs und die Pommersche Forschungsgemeinschaft schreiben:

„Lugetal war Anfang der 1930er Jahre der Hauptwohnort in der ehemaligen Gemeinde Lugetal im Kreis Flatow in der Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen. Bei der Verwaltungsreform am 1. Oktober 1938 kam der Kreis Flatow und damit auch der Wohnort Lugetal an die Provinz Pommern. Neben diesem Wohnort gab es in der Gemeinde Lugetal noch die 2 anderen Wohnorte Josephowo und Mühle.“ (Stübs 2011 a)

„Die Gemeinde Lugetal war eine Gebietskörperschaft mit einer Flächengröße von 19,2 km². Innerhalb der Gemeindegrenzen gab es 3 Wohnorte, von denen der Hauptwohnort Lugetal für die Landgemeinde namensgebend war. An allen Wohnorten standen zusammen 116 bewohnte Wohnhäuser.“ (Stübs 2011 b)

Rademacher schreibt, dass bei den „Reichstagswahlen vom 5.3.1933“ von insgesamt „20854“ Wahlberechtigten der Gebietskörperschaft „13496“ die Nationalsozialisten wählen (Rademacher 2006). Weiterhin wird ersichtlich, dass Lugetal 1939 „706 Einwohner“ (ebd.) zählt.

Der in der Zeichnung gezeigte Bachlauf ist möglicherweise der heute Lužanka genannte kleinere Fluss, der gewunden direkt durch Stara Wiśniewka läuft.

Für das Jahr 1942 wird vom „Reichsjugendführer“ die „Jahresparole[n]“ „Osteinsatz und Landdienst“ ausgerufen (Klönne 1982, S. 40). Zwar nimmt Otto 1942 bei einem Dienst auf dem Land teil, jedoch ist der Ernteeinsatz vom eigentlichen „Landdienst“ der Hitler-Jugend zu unterscheiden. Beide verfolgen jedoch –in unterschiedlicher Intensität – ähnliche bevölkerungspolitische Ziele. Klönne schreibt hierzu:

„Der HJ-Landdienst (Einheiten von freiwilligen, auf einige Jahre verpflichteten Landhelfern) hatte nicht nur wirtschaftliche oder berufliche Ziele – die Entwicklung des Landdienstes zu einer Vorschule für ‚SS-Wehrbauern‘ zeigt den politischen Aspekt dieser Aktion. 1942 hatte der Landdienst etwa 30000 Freiwillige (Altersdurchschnitt 16 Jahre). Der HJ-Ernteeinsatz hingegen war nur ein zeitweiliger (Ferien)-Einsatz geschlossener Schulklassen in der Landarbeit, der im Sommer 1937 begonnen und dann während des Krieges aus kriegswirtschaftlichen Gründen in großem Maßstabe durchgeführt wurde.“ (Klönne 1982, S. 59 f.)

Dass Otto 1942 überhaupt an einem Ernteeinsatz in Pommern teilnimmt, wird nur durch die Notiz auf der Rückseite der beschriebenen Zeichnung und einer weiteren Zeichnung, die eine Bachlandschaft zeigt, ersichtlich (vgl. Abb. 29). Otto berichtet hiervon in seinen autobiografischen Schriften nicht.

Ob die Zeichnung „Verlassene Hütte“ als Ausdruck der allgemeinen Stimmung Ottos zum Ernteeinsatz als solchem gewertet werden kann, muss offenbleiben. Die Zeichnung der Flusslandschaft, die in Bleistift ausgeführt wird (Abb. 29), zeigt wiederum eine weit weniger düstere Ausarbeitung, die keine vergleichbare „Stimmung“ zeigt, sondern eher „neutral“ wirkt. Dieser Eindruck entsteht, weil sie ohne Farbigekeit, ohne starke Kontraste des Bleistifts und ohne expressiven Duktus ausgeführt ist. Möglicherweise würde sich dieser Ausdruck noch durch eine nachfolgende Überarbeitung mit Wasserfarben geändert haben. Dies zu vermuten bleibt jedoch spekulativ.

Da von Otto keine Informationen über seinen Ernteeinsatz bekannt sind, wird versucht, allgemeine Informationen über den Ernteeinsatz der Hitler-Jugend zusammenzufassen, um einen Eindruck von *möglichen* Einsätzen darzustellen. Dies soll jedoch erst im übernächsten Kapitel geschehen, nachdem zunächst Dokumente und Vermerke zu Ottos Aufenthalt in Kalisch im Jahr 1943 und 1944 beschrieben werden. Denn dieser Aufenthalt verdeutlicht erneut, dass Otto – nach seinem Einsatz in Lugetal – zwischen 1942 und 1944 mehrfach im „Osten“ zu Einsätzen herangezogen wird. Einmal eben als Hitler-Junge in Lugetal in Pommern und anschließend in Kalisch in seiner Dienstzeit als Flakhelfer (hierbei immer noch der Hitler-Jugend zugehörig). Der Ernteeinsatz, der Landdienst und die verschiedenen Osteinsätze der Hitler-Jugend sollen dann im Weiteren im Rahmen der völkischen, rassistischen und sozialdarwinistischen Ideologie und Bevölkerungspolitik der Nationalsozialisten kontextualisiert werden.

4.2.2.2 Ottos Osteinsatz in Kalisch / Wartheland

Otto schreibt 1988 über seine Tätigkeit als Flakhelfer: „[...] bei der Flak war ich Maler und habe Zäune oder Wände gestrichen und die obenerwähnten Ringe gemalt und Schilder geschrieben“ (Otto 1988, S. 129). Otto betont, dass es ihm immer wieder gelingt, den eigentlich militärischen Aufgaben der auszuweichen und dafür andere, „zivile“ Aufgaben zu verrichten. Er spricht hierbei von einem besonderen Arrangement, das er „mit solchen Institutionen“ (ebd., S. 128) findet (vgl. ebd., S. 128 f.). Bei der „Flak“, also im Luftwaffenhelferdienst, hat sich Otto besondere Aufgaben verschafft, die nicht unbedingt zum üblichen Luftwaffenhelferdienst

zählen: „Maler“ sein, „Zäune oder Wände“ streichen. Die „Ringe“ verweisen auf die Ringe, die er für jeden Abschuss der Flak auf die Flakkanonen malt.

Otto verbringt seine Flakhelferzeit nicht (nur), wie er selbst sagt, in „Rüdersdorf“ und am „Prenzlauer Berg“. Vielmehr ist er in dieser Zeit mehrfach in Kalisch im Wartheland, in besetzten polnischen Gebieten. Im Weiteren wird es darum gehen, die Belege für Ottos Aufenthalte darzulegen.

Es werden drei Abbildungen miteinander in Zusammenhang gebracht: eine Wasserfarbarbeit (Abb. 73 „Motiv aus Kalisch“), eine Schwarz-Weiß-Fotografie, die eine Reproduktion einer weiteren Wasserfarbarbeit aus Kalisch ist (Abb. 172) und der „Kriegsurlaubsschein“ (Abb. 104–105), der eine Reise Ottos von Kalisch nach Berlin und zurück belegt. Diese Reise wird von Otto unternommen, um bei der Siegerehrung des Muischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944 und an weiteren damit in Zusammenhang stehenden Veranstaltungen teilzunehmen.

Zu Abb. 73: Zeichnung 72: Motiv aus Kalisch, Bleistift und Wasserfarbe auf grobem Aquarellpapier, 21 x 29,6 cm, 1943, Vermerk auf Rückseite: „Motiv aus Kalisch‘ / 1943“

Ein goldener Sonnenauf- oder Sonnenuntergang steht vor blau verblichenem Himmel über einer Ansammlung von Gehöften. Die Häuser sehen aus wie Bauernhäuser. Vielleicht umringen hier niedrige Zuhäuser ein Haupthaus –es könnte sich aber auch um eine kleine Hausreihe mit Einfamilienhäusern handeln. Die Häuser werden von zahlreichen Laubbäumen umstanden und im Vordergrund sieht man eine kleine Allee von niedrig geschnittenen Bäumen, die Apfelbäume sein könnten. Eine Wiese zieht sich, vom Gehöft her, einen leichten Hang hinunter zum Betrachterstandpunkt. Hinter dem Haupthaus wachsen höhere Bäume, die dieses schattig umstellen. Die Häuser stechen rot gegen das reich differenzierte Grün der Blätter der Bäume ab. Dass das Dach des Haupthauses und ein weiteres Dach links im Bild braun erscheinen, könnte bedeuten, dass diese reetgedeckt sind. Niedrige Bretterzaunreihen umgrenzen die Grundstücksflächen. Die vertikale Reihe der Zaunlatten bilden in der Zeichnung ein rhythmisches Band, das sich schräg von links unten nach rechts oben zieht. Das Haupthaus trägt ein Krüppelwalmdach. Die kleineren Häuser sind mit Satteldächern gedeckt.

Das in Wasserfarben über Bleistift gemalte Motiv erzählt nicht viel. Allein der Vermerk auf der Rückseite der Zeichnung „Motiv aus Kalisch“ gibt der Zeichnung –im Sinne einer historischen Allocation – eine weitere, eine „chronistische“ Bedeutung. Dieser Vermerk belegt, dass Otto in Kalisch ist. Es ist an der Datierung erkennbar, dass sich Otto also schon 1943 in Kalisch befindet.

Es gibt eine *Stadt* und einen *Landkreis* Kalisch. Da Ottos Zeichnungen aus Kalisch ländliche Gefilde zeigen, kann man davon ausgehen, dass Otto sich zumindest nicht ständig in der Stadt Kalisch aufhält. Möglicherweise sind die gezeigten Bilder jedoch nicht repräsentativ, sondern zeigen die mehr besonderen Momente des Erlebens, die gerade aus der alltäglichen Erfahrung herausstechen. Dies kann jedoch nicht belegt werden.

Zu Abb. 172 Fotografische Reproduktion einer weiteren Wasserfarbarbeit aus Kalisch und Abb. 104–105 „Kriegsurlaubsschein“

Es gibt noch eine weitere Zeichnung mit einem Motiv aus Kalisch. Von dieser ist jedoch lediglich eine Schwarz-Weiß-Fotografie erhalten (Abb. 172). Auf der Rückseite des Fotos steht vermerkt: „Herbst 1944 Kalisch/Polen Aufnahmeprüfung Hochschule“. Bei der Zeichnung handelt es sich um einen Ausblick aus einem Zimmer. Es ist anzunehmen, dass die *Reproduktion* der Wasserfarbenarbeit zur Einreichung für die Aufnahmeprüfung 1945 entsteht. Hier ist vor allem auf den ersten Teil des Hinweises zu achten: dass Otto im *Herbst 1944* noch oder wieder

in Kalisch/Polen ist. Otto ist vom 15.2.1943 bis 12.9.1944 Luftwaffenhelfer. Otto ist im Zeitraum seit 1943 bis Herbst 1944 mehrfach in Kalisch. Nimmt man Ottos Zeichnung „Motiv aus Kalisch“ als historisches Dokument, so ist aufgrund der Vegetation davon auszugehen, dass es sich um eine Darstellung des Gehöfts von Frühjahr bis Herbstanfang handelt. Die Bäume sind voll belaubt und stehen „im Saft“. Betrachtet man Abb. 72, so erscheint diese, obwohl sie weder ein genaues Datum noch einen genauen Ort vermerkt, eine Landschaftsdarstellung aus Kalisch zu sein – man beachte die ländliche Umgebung, die rote Hauswand, die ähnlich wie die Farbe des in Abb. 73 dargestellten Gehöfts aussieht – die jedoch eher eine Herbst- oder Winterlandschaft zeigt. Sie könnte also im Winter 1943/1944 entstehen. Sie könnte jedoch auch, falls Otto bereits sehr früh aus seinem Flakhelferdienst um Berlin herum freigestellt wird, auch bereits im Vorfrühling des Jahres 1943 entstehen. Otto ist ja bereits seit 15.2.1943 Luftwaffenhelfer.

An dieser Stelle kann nur spekuliert werden, warum Otto in seiner Zeit als Luftwaffenhelfer nicht in der Umgebung seiner Heimatstadt eingesetzt wird. Otto schreibt: „Dieser Dienst fand als Abwehr mitten in der ‚Heimat‘ statt, in unserem Fall zunächst am Prenzlauer Berg, später in den Rüdersdorfer Kalkbergen.“ (ebd., S. 126) Dass dies für die meiste Zeit von Ottos Dienstzeit so nicht vollumfänglich stimmt, geht aus den Belegen hervor. Immer wieder oder längerfristig wird Otto nicht „mitten in der ‚Heimat‘“, also um Berlin herum, eingesetzt, sondern weit davon entfernt, im Osten. Es bleibt deshalb zu fragen, wozu Otto in Kalisch eingesetzt wird. Der Vermerk auf der Wasserfarbarbeit (Abb. 73) von 1943 und der „Kriegsurlaubsschein“ (Abb. 104–105) belegen, dass Otto in einem *mindestens* einjährigen Zeitraum immer wieder in Kalisch ist. Hier entstehen Landschaftsdarstellungen, die sogar vermuten lassen, dass Otto immer wieder am exakt gleichen Ort ist, dem Gehöft, das er in Abb. 73 zeigt. Der Kriegsurlaubsschein, der Otto die Anreise zur Siegerehrung des Musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944 ermöglicht, zeigt, dass er am 26.6.1944 mit der Eisenbahn von Kalisch nach Berlin fährt. Der „Kriegsurlaubsschein“ (Abb. 104–105) weist darauf hin, dass Otto im Zuge seines Einsatzes der Flakhelfer nach Kalisch gelangt. Denn Otto dient bis zum 12.9.1944 als Flakhelfer. Und der Kriegsurlaubsschein weist auch darauf hin, dass Otto auch tatsächlich in einem wie auch immer gearteten *Dienst* steht.

Die zweite Wasserfarbenarbeit zeigt einen Ausblick aus einem Fenster. Es könnte sich erneut um das gleiche Gehöft handeln wie in Abb. 72 und Abb. 73. Im Innenraum erkennt man eine Gardine, die auf einer gespannten Leine das Fenster schließen kann. Im Moment, den die Zeichnung festhält, ist sie geöffnet und nach links außen zur Wand hin zusammengerafft. Im oberen Drittel trägt sie ein Dekor, das entweder auf eine Spitzengardine hinweisen könnte oder eine gedruckte Verzierung darstellt. Vom Fenster her ragt eine Fläche in den Innenraum, die eine Tischplatte oder ein breites Fensterbrett darstellt. Auf dieser Fläche zeigt Otto seine Malutensilien: Farbtuben, Verdünnung (Wasser oder Terpentin) und verschiedene Flachpinsel. Insgesamt sind zwölf Pinselstiele zu zählen. Möglicherweise handelt es sich hier um Farbtuben und Pinsel aus dem Malkasten, den Otto zum Gewinn des musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944 als Siegerehrung erhält (vgl. Abb. 107). Im Zeitungs- oder Berichtsausschnitt, der die Preisträger des Musischen Wettbewerbs verkündet, wird vermerkt: „Zeichnen und Malen: Günther O t t o , einen Malkasten und eine Bildmappe.“ (vgl. Abb. 107). Die Farbtuben, die Otto darstellt, sind bis auf eine, die rechts liegt, noch prallvoll und die Pinsel sehen ebenfalls neu aus. Keine Borsten spreizen sich ab. Außerdem ist die Reproduktion auf „Herbst 1944 Kalisch/Polen“ datiert und verortet. Dies ist nach dem Gewinn des Musischen Wettbewerbs. Die Siegerehrung hierzu findet am „27. Juni 1944“ (vgl. Abb. 106) statt.

Nach draußen hin öffnet sich der Blick aus dem Fenster hin zu einem Garten, in dem man einen Pumpbrunnen sieht. Der Schwengel der Pumpe bildet eine Diagonale und findet seine bildkompositorische Verlängerung in der Linienführung eines Pinselstiels. Der Wasseraustritt des Pumpbrunnens ist zum Betrachterstandpunkt hin ausgerichtet. Einige Pflaster- oder Ziegelsteine sind rund um den Brunnen herum arrangiert, um eine Begrenzung zwischen Wegbereich und Wiese zu schaffen. Am Grundstücksrand, in ungefähr doppelter Entfernung des Abstandes zwischen Fenster und Brunnen, findet sich ein Bretterzaun mit vertikal ausgerichteten Latten. Dahinter finden sich drei kleine Hütten, die vielleicht einen Hühnerstall oder einen Aufbewahrungsschuppen für Gartengeräte darstellen. Die Zweige von vier niedrigeren Bäumen ragen in den Himmel. Einer befindet sich erkennbar innerhalb der Einzäunung, während drei außerhalb der Einzäunung um die kleinen Schuppen arrangiert sind.

Die beiden Motive, die laut Ottos Vermerk aus Kalisch stammen, zeigen Landschaften mit Gehöften. Einmal ein Blick von außen, das andere Mal der Blick aus dem Fenster eines Hauses. Bäume, die auf der ersten Zeichnung „Motiv aus Kalisch“ noch im Laub stehen, sind auf der Zeichnung von *Herbst* 1944 schon weitgehend entlaubt. Der Bretterzaun scheint in seiner Art auf beiden Zeichnungen gleich konstruiert zu sein. Ebenfalls kommt dieser in der Wasserfarbarbeit der Abb. 72 vor. Außerdem könnte der Blick vom Fenster aus gezeichnet sein: auf die kleineren Schuppen, die in der ersten Zeichnung aus anderer Perspektive gezeigt und um das Haupthaus arrangierten Gehöfte und Nebengebäude. Die Gemeinsamkeiten der dargestellten Motivelemente schließen nicht aus, dass es sich um das gleiche Anwesen handelt, und dass beide Zeichnungen am gleichen Ort entstanden sind. Die Ähnlichkeiten in allen drei Zeichnungen sind auffällig.

Erweitert man die Vermutung der Möglichkeit des gleichen Entstehungsortes der drei Zeichnungen, so könnte es sein, dass Otto im Rahmen eines „Osteinsatzes“ als Hitler-Junge und Flakhelfer hier in Kalisch im besetzten Polen dazu bestimmt ist, einer auf dem Bauernhof angesiedelten Familie von „Umsiedlern“, von „Volksdeutschen“ oder „Reichsdeutschen“ beim „Einleben“ (Rüdiger 1983/1998, S. 283) zu helfen. Dies wird von Jutta Rüdiger als üblicher Osteinsatz der Hitler-Jugend beschrieben. Und auch die Flakhelfer sind ja gemäß ihrer Organisationszugehörigkeit noch Teil der Hitler-Jugend.

Jedenfalls ist jedoch klar, dass Ottos Einsatz als Flakhelfer nicht nur – wie von ihm dargestellt – um Berlin herum stattfindet, sondern auch mindestens immer wieder in Kalisch. Und es scheint anhand der erhalten gebliebenen Zeichnungen so, dass Otto sich in Kalisch mehr im Umland als in der Stadt aufhält und dies auch in verschiedenen Jahreszeiten.

Keim schreibt hinsichtlich der NS-Bevölkerungspolitik im „Osten“: „Unter den Vertriebenen befanden sich viele polnische Großbauern und Handwerker. Ihr Besitz wurde ‚Volksdeutschen‘ vorwiegend aus dem Baltikum und aus Südosteuropa übereignet.“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 189) Diesen Umsiedlern sollen die Hitler-Jungen und Mädels beim Einleben auf den Höfen helfen. Ob Otto auf einem ebensolchen Besitz eines Großbauern eingesetzt wird, kann jedoch nur vermutet werden.

Es bleibt zu vermerken, dass Otto sich in seinen autobiografischen Texten weder zu dem Aufenthalt in Lugetal äußert noch zu seinem Aufenthalt in Kalisch. Weiterhin ist festzuhalten, dass nicht ersichtlich wird, wie sehr Otto die „Germanisierungspolitik“ im besetzten Polen bewusst wird beziehungsweise welche Funktion er hierbei vielleicht bekommt. Es ist jedoch auffällig, dass keine erhaltene Zeichnung aus Kalisch eine Flakstellung oder Ähnliches festhält, jedoch Ottos Darstellungen zahlreiche Landschafts- und Naturdarstellungen zeigen, die auch immer wieder um ein Gehöft situiert scheinen.

Es soll versucht werden, die „Allocation“ von einigen von Ottos Zeichnungen zumindest zu skizzieren, um einen Blick auf die historischen Umstände zu eröffnen, in der diese entstehen und in denen Otto sich mehr oder weniger bewusst bewegt. Im nächsten Kapitel geht es also darum, einen ideologischen Rahmen zu erläutern, der jenseits von Ottos Zeichnungen und möglicherweise auch jenseits von Ottos Bewusstsein wirkt. Auch wenn nicht gesagt werden kann, was Otto in Kalisch in den Jahren 1943 und 1944 genau macht, kann man doch etwas über die Ostpolitik in Kalisch und im Warthegau sagen. Wenn Otto sich in diesen Jahren in Kalisch bewegt, bedeutet dies auch, dass er zumindest zeitweise in eine politisch geprägte Realität versetzt wird, die durch die Germanisierungspolitik der Nationalsozialisten geprägt ist. Die bevölkerungspolitischen Umstände geben den historischen *Kontext* von Ottos Aufhalten und Zeichnungen ab. Und dieser ist zu berücksichtigen, wenn man nach der *komplexeren* Bedeutung seiner Zeichnungen jenseits der Bildmotivik fragt. Es soll im Weiteren versucht werden, durch „Kontextbildung“ eine „Allocation“ von Ottos Zeichnungen aus Kalisch zumindest zu skizzieren (Otto & Otto 1987, S. 83). Dies geschieht ganz im Sinne von Parametern von Bildinterpretation, die Otto selbst 1987 in seinem Werk „Auslegen“ (Otto & Otto 1987) formuliert. (vgl. hierzu Kapitel 5.3.1)⁹⁰

4.2.2.3 Ottos Ernteeinsatz und sein Aufenthalt in Kalisch im Lichte der NS-Ostpolitik: Naturbegriff, Blut- und Boden-Ideologie und Erziehungspolitik

Polen wird nach der deutschen Eroberung gemäß „dem Zusatzprotokoll zum Hitler-Stalin-Pakt“ (Keim 1997, Bd. 2, S. 186) aufgeteilt. „Die Sowjetunion besetzte Ost-, Deutschland West- und Mittelpolen.“ (ebd., S. 186) Die Aufteilung der Gebiete im deutsch besetzten Polen zeigt auch die Einteilung der eroberten polnischen Gebiete gemäß der Unterscheidung von ehemaligen Gebieten des Deutschen Reiches vor der Niederlage im Ersten Weltkrieg: „*Westpolen* wurde unmittelbar nach der polnischen Kapitulation Anfang Oktober 1939 unter der Bezeichnung ‚*eingegliederte Ostgebiete*‘ dem ‚Reich‘ einverleibt: mit den neuen Reichsgauen ‚*Wartheland*‘ und ‚*Danzig-Westpreußen*‘ sowie mit Gebietserweiterungen Ostpreußens (Reg.-Bez. Zichenau) und Oberschlesiens, insbes. um das sog. Ostoberschlesien (vgl. Broszat 1961, S. 34 ff.) [...] Hier wollte man schon während des Krieges beispielhaft die rassistische Volkstumspolitik umsetzen und sog. Mustergaue einrichten. *Mittelpolen* dagegen, das als ‚*Generalgouvernement*‘ mit den Distrikten Krakau, Warschau, Lublin und Radom einer selbständigen deutschen Verwaltung unterstand, war eine Art Kolonialstatus und die Funktion als Reservoir billiger Arbeitskräfte zugeordnet.“ (ebd., S. 186 f.; Herv. i. O.)

⁹⁰ „Percept“, „Konzept“, „Kontext“ und Allocation sind Begriffe, die Otto und Otto in „Auslegen“ verwenden, um die verschiedenen Momente und Schritte eines Auslegungsverfahrens von Bildern zu beschreiben. Diese Begriffe helfen dabei, die Komplexität von Bildinterpretation zu verdeutlichen und für ästhetische Erziehung nutzbar zu machen. Auf die Begriffe wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen (vgl. Kapitel 5.3.1), sie sollen jedoch hier schon angeführt werden, da sie auch an dieser Stelle helfen, das Anliegen der Interpretation von Ottos Zeichnungen verständlich zu machen. Die hier vorgenommene Auslegung von Ottos Zeichnungen orientiert sich wiederum selbst an Forderungen Ottos, die er 1987 in „Auslegen“ an ein Auslegungsverfahren stellt. Es geht hierbei nicht darum, historische Schuldfragen zu klären – Otto kann nichts für die politischen Umstände, in die er hineinwächst –, sondern darum, die Zeichnungen über das rein im Motiv Dargestellte auch im historischen Kontext zu beleuchten. Otto & Otto schreiben: „Die Erkenntnisdimension Allocation konfrontiert uns mit der Tatsache, daß der Rang von Qualifikationen immer auf deren Verwendbarkeit im System bezogen werden muß.“ (Otto & Otto 1987, S. 83) Und weiter: „- Im ersten Auslegungsschritt – aber auch während des ganzen Auslegungsprozesses immer wieder neu, insbesondere dann, wenn neues Material beigezogen wird, werden ‚Percepte‘ gebildet; das kann mit dem Mittel der Sprache oder auf dem Weg über ästhetische Praxis, also malend und zeichnend geschehen. Percepte bildet jeder im Wahrnehmungsprozeß. [...] - In einem weiteren Auslegungsschritt werden ‚Kontexte‘ gebildet. Sie können aus Bildern oder aus Texten bestehen, die auf Bilder verweisen, zu Bildern hinführen. Kontexte sollen helfen, das Form-Inhalts-Gefüge, das Konzept eines Bildes zu verstehen. Kontexte sollen aber auch helfen, den historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang, die Allocation eines Bildes aufzudecken.“ (ebd., S. 83) Selbstverständlich kann an dieser Stelle die historische Allocation nicht allumfassend geleistet werden. Es sollen jedoch Ausblicke auf die historischen Umstände skizziert werden, die die historische Realität von Ottos Osteinsatz im Rahmen der NS-Ostpolitik skizzieren.

Gemäß dieser Aufteilung der Gebiete kommt diesen auch eine unterschiedliche Bevölkerungspolitik zu. Harten schreibt, dass sich die rassistische „Utopie“ wohl am stärksten im „Warthegau“ in „reale Politik“ verwandelt (Harten 1996, S. 11).⁹¹ Genau im Warthegau ist auch Otto 1943 und 1944, wenn er sich in Kalisch im Regierungsbezirk Litzmannstadt (vgl. hierzu Kapitel 4.2.2.2) und somit im Zentrum des bevölkerungspolitischen „Experimentierfeld[es]“ (ebd., S. 8) aufhält. Hier wird die Umsiedlungspolitik zugunsten der Volksdeutschen am radikalsten gegenüber der angestammten polnischen Bevölkerung umgesetzt.⁹² Die Geschichte der Volksdeutschen geht in Polen bis in die „Ostkolonisation des Mittelalters“ (Keim 1997, S. 188) zurück. Außerdem werden die „ehemals preußische[n] Provinzen, die durch die polnischen Teilungen gewonnen worden waren und deren Besitz der Wiener Kongreß 1814/15 bestätigt hatte“ schon im neunzehnten Jahrhundert und bis zum Verlust dieser Gebiete im Ersten Weltkrieg einer „immer extremere[n] ‚Germanisierung‘“ unterworfen (ebd., S. 188). Jedoch: „Für das Nazi-Regime kam eine solche Assimilierung der ‚rassisch minderwertigen‘ Polen nicht mehr in Frage.“ (ebd., S. 188) Diesen geht es darum, völkische und rassistische Homogenität durchzusetzen.

„Dies bedeutete 1939 speziell in bezug auf die eingegliederten Gebiete weitestmögliche Vertreibung der Polen, Ausschaltung und Vernichtung ihrer für gefährlich gehaltenen Intelligenzschicht, ‚Abkapselung‘ der übriggebliebenen polnischen Bevölkerungsreste, im Gegenzug Ansiedlung von Deutschen und Volksdeutschen an ihrer Stelle.“ (ebd., S. 189; Herv. i. O.) Die Hitler-Jugend und der Bund Deutscher Mädel werden in den besetzten Ostgebieten zu unterschiedlichen „Osteinsätzen“ herangezogen. Die Jugendorganisationen helfen dabei, die nationalsozialistische Bevölkerungspolitik zu verwirklichen und Volksdeutsche anzusiedeln. Inwieweit hierbei auch Otto verpflichtet wird, kann nicht gesagt werden. Hierzu soll noch auf eine Auffälligkeit hingewiesen werden, die sich aus Ottos Vermerken auf Zeichnungen und Dokumenten ergibt: Otto wird kurze Zeit nach seinem Dienstantritt am 15.2.1943 als Luftwaffenhelfer schon zum Luftwaffenoberhelfer befördert. Dies geht aus einem rückseitigen Vermerk auf einer Zeichnung von „Feb. 1943“ hervor (vgl. Abb. 41). Dies ist zu vermerken, da eine solche Beförderung beispielsweise eine Voraussetzung für Mitglieder der (männlichen) Hitler-Jugend für einen Osteinsatz ist. Es wurden vor allem ab 1943 im Wartheland männliche Führungsmitglieder der Hitler-Jugend gebraucht, um die Arbeit des BDM, der die Hauptlast der Betreuung der Volksdeutschen trägt, zu entlasten. Der Erziehungswissenschaftler – mit Schwerpunkt auf historischer Pädagogik – Hans-Christian Harten schreibt: „Kehren wir zurück zum Warthegau. Mit Beginn des Krieges gegen die Sowjetunion [Juni 1941; Anm. d. V.] wurden die Ost-Aktivitäten von HJ und BDM hier intensiviert; in den Vordergrund rückte jetzt die Aufgabe der Integration der volksdeutschen Jugend in die nationalsozialistischen Jugendorganisationen, um dadurch die soziale Stabilität in den besetzten Gebieten zu sichern und zu festigen. 1942 dienten 16022 Mädchen und junge Frauen des BDM in den eingegliederten Gebieten. Um ihre Arbeit zu unterstützen, wurden zunächst 1000, 1943 weitere 5326 männliche HJ-Führer in den Osten geschickt. Ihre

⁹¹ Die Literaturwissenschaftlerin Hildegard Brenner schreibt: „Der Mustergau Wartheland mit seinem rationalisierten Verwaltungsaufbau galt als vorbildlich für die Methoden dieser ‚Umvolkung‘.“ (Brenner 1963, S. 135)

⁹² Der Eintrag zu „Wartheland, Reichsgau“ in der Enzyklopädie des Nationalsozialismus lautet: „Im Oktober 1939 als Reichsgau Posen gebildet. Erst ab Januar 1940 galt die Bezeichnung W. Der Reichsgau W. besaß eine staatsrechtliche Sonderstellung, d. h. das Reichsrecht galt nicht automatisch. Die Osthälfte seines Regierungsbezirks Hohensalza und fast der gesamte Regierungsbezirk Kalisch/Litzmannstadt waren ehemals kongreßpoln. Gebiet; die Reichsgrenze von 1919 war um 150–200 km nach Osten verlegt worden. Im Westen kam der 1919 an Polen abgetretene niederschles. Gebietsstreifen hinzu. Der Reichsgau W. stand sowohl nach Fläche als auch nach Bevölkerungszahl (4,2 Mio., davon 85% Polen, 7% Deutsche, 8% Juden) auf dem zweiten Platz aller Reichsgaue. Unter dem radikalen Gauleiter A. Greiser kam es im ‚poln.‘ Reichsgau zur Germanisierung durch brutale Polenaustreibungen ins Generalgouvernement und zur Ansiedlung von Volksdeutschen besonders aus der UdSSR sowie zur Vernichtung fast aller Juden im quasi gau-eigenen Vernichtungslager Chelmino/Kulmhof, dem ersten ‚Judenvernichtungszentrum‘ überhaupt.“ (Rieß 2007, S. 868)

Hauptaufgaben waren Supervisions- und Erziehungsarbeit, politische Schulung und Berufsberatung der Siedlerjugend.“ (Harten 1996, S. 280)

Es könnte also sein, dass Otto so schnell eine Beförderung erhält, *um* am Osteinsatz teilnehmen zu können. So könnte er aus dem heimatnahen Einsatz um Berlin abgezogen werden. Dies anzunehmen bleibt jedoch spekulativ.⁹³

Der Osteinsatz der Hitler-Jugend umfasst verschiedene Aufgabengebiete. Auch sind die Aufgaben von BDM und HJ, trotz Überschneidungen, unterschiedlich gewichtet. Harten fasst diese in drei Einsatzbereichen zusammen:

- „1. der Aufbau der HJ-Organisationen in den eingegliederten Gebieten;
2. die Betreuung der neu angesiedelten Volksdeutschen: Unterstützung und Hilfen für die Familien; Gemeindefarbeit, Sozialarbeit, Schulhilfe und kulturelle Arbeit;
3. die Betreuung der Jugend in den Umsiedlerlagern.“ (Harten 1996, S. 266 f.)

Diese drei Aufgabenbereiche umfassen also eine sehr große Spannbreite von Einsatzmöglichkeiten. Besonders der Bereich der „Betreuung der neu angesiedelten Volksdeutschen“ meint schließlich eine Art „Lebenshilfe“ bei allen nur denkbaren Aufgaben an Haus und Hof, in der neu zu schaffenden Dorfgemeinschaft und bei der Hilfe in Krankheitsfällen oder Verwaltungsangelegenheiten. Harten betont die Bedeutung der Hitler-Jugend und des Bundes Deutscher Mädel bei der Umsetzung der Bevölkerungspolitik gerade auch im Wartheland.⁹⁴

Die Bedeutung des Osteinsatzes der Hitler-Jugend lässt jedoch zahlreiche Fragen über Ottos möglichen Einsatz in Kalisch offen. Zwar muss er ganz allgemein über die Bevölkerungspolitik informiert sein, doch wird diese selbstverständlich in einem bestimmten Licht der politischen Auslegung präsentiert. Weiterhin sind die beschriebenen drei Hauptaufgaben der Hitler-Jugend, je nach der spezifisch zu verrichtenden Arbeit, sehr unterschiedlich gestaltet. Falls Otto eine dieser Aufgaben umzusetzen hätte, sind diese durch die individuelle Umsetzung wiederum unterschiedlich zu gestalten. Wie noch deutlich werden wird, ist der „Führungsstil“ der HJ-Führer individuell und aufgaben- und situationsbedingt sehr unterschiedlich. Beispielsweise ist aufgrund Ottos Veranlagungen weniger davon auszugehen, dass er entsandt wird, um die neuen HJ-Organisationen aufzubauen. Jedoch ist beispielsweise die Betreuung der Jugend der Volksdeutschen ein Aufgabenbereich, der auch eine Form der musischen Erziehung und somit pädagogischer Arbeit erforderlich macht. Diese kann dann auch wiederum sehr unterschiedlich aussehen. Außerdem stehen auch mehr landwirtschaftliche Hilfsdienste und Hilfen in der Haushaltsbewältigung bei der Betreuung der Umsiedler neben eher pädagogischen Aufgaben in der Betreuung der Jugend der Volksdeutschen.⁹⁵

⁹³Da Otto so schnell zum Luftwaffenoberhelfer (immer noch als Teil der Hitlerjugend) und damit in den Rang eines Kameradschaftsführers – in der eigentlichen Hitlerjugend – erhoben wird, hat er die Voraussetzungen für einen „Osteinsatz“ zur Betreuung der Volksdeutschen im Wartheland erfüllt. Wie Harten es darstellt, muss hierbei auf die enorm ansteigende Zahl von (männlichen) HJ-Führern hingewiesen werden, die gerade im Jahr 1943 im Osten eingesetzt werden. Also in dem Jahr, da auch Otto zum ersten Mal in Kalisch ist.

⁹⁴ Harten schreibt: „Im Rahmen der Germanisierungs- und Volkserziehungsaufgaben, die sich in den eingegliederten Gebieten, vor allem im Warthegau [wo Otto 1943/1944 eingesetzt wird; Anm. d. V.] stellten, spielten die Hitlerjugend und der Bund Deutscher Mädel eine besondere Rolle; sie leisteten jene praktische und alltägliche Volkstumsarbeit ‚an der Basis‘, ohne die Himmlers Zielsetzungen nicht realisierbar gewesen wären. Himmler und die Volkstumsexperten der SS verstanden es, eine Gefolgschaft nationalsozialistischer Jugendlicher für ihre Ziele zu gewinnen und gerade die Energien eines Teils der Jugend für die Pionierarbeit des ‚Aufbaus im Osten‘ zu mobilisieren. [...] Mehr als andere Gliederungen der Partei war die HJ in Himmlers Bevölkerungspolitik einbezogen, von ihrer Arbeit hing letztlich der Erfolg dieser Politik entscheidend mit ab, denn sie sollte die praktische ‚Germanisierung‘ und ‚Umvolkung‘ der Volksdeutschen bewerkstelligen. Während Ministerial- und Verwaltungsbeamte Pläne und Verordnungen erstellten, war die HJ mit der konkreten Realität und den schwierigen Bedingungen der Umsetzung der Pläne konfrontiert. Auch rein zahlenmäßig war der Einsatz der Hitlerjugend beachtlich: Insgesamt nahmen 46700 junge Frauen und Männer der HJ an Aktionen des Ost-Einsatzes teil, 16000 im Rahmen des Landdienstes.“ (ebd., S. 265)

⁹⁵ Harten schreibt:

„Während der ersten Jahre der Okkupation kamen rund eine Viertelmillion Umsiedler aus dem Osten in die eingegliederten Gebiete, darunter 50000 bis 55000 Jugendliche im jugenddienstpflichtigen Alter. Die HJ begann daraufhin 1941, Übergangslager für

So sollen die Angebote der Hitler-Jugend auch gegenüber den Volksdeutschen ihre völkische Integrationskraft entfalten. Selbstverständlich werden auch hierbei die gemeinschaftsförderlichen und musischen Angebote eingesetzt (vgl. ebd., S. 266). Auch Rüdiger betont den Einsatz der Spielscharen zur Umsetzung eines musischen Erziehungsprogramms:

Die volksdeutsche Jugend „sollte in Sprache, Kultur und in sozialer und beruflicher Hinsicht auf das gleiche Niveau mit der Jugend der Altreichs-Gebiete gebracht werden. Die Älteren von ihnen wurden in halbjährlichen Umsiedlungslagern erfaßt, die entweder der Schulbildung oder Berufsbildung dienten, und in denen – neben dem Unterricht – die Jungen oder Mädels körperlich, weltanschaulich und musisch gebildet wurden. Bei der Berufsausbildung wurde darauf geachtet, daß die Jugendlichen den bäuerlichen und handwerklichen Berufen auf dem Land erhalten blieben. Die Mädels wurden außer auf die land- und hauswirtschaftlichen auch auf soziale, pflegerische und erzieherische Berufe hingewiesen. [...] Aber auch die *Kultur-Arbeit* kam nicht zu kurz. Einhundertdreißig *Spiel-Einheiten* wurden im Sommer 1942 im *Osten* eingesetzt und nach Abschluß der Reichsmusikschulungslager des BDM in Litzmannstadt kamen 152 *Musikreferentinnen* im Wartheland, Danzig-Westpreußen und Oberschlesien zum Einsatz.“ (ebd., S. 283; Herv. i. O.)

Das Ziel, die volksdeutsche Jugend „in Sprache, Kultur und in sozialer und beruflicher Hinsicht auf das gleiche Niveau mit der Jugend der Altreichs-Gebiete“ zu bringen, beinhaltet eine pädagogische Aufgabenstellung, die auch im Sinne der musischen Erziehung verwirklicht wird. Diese Aufgabe könnte Otto in diese Einheit geführt haben. Es wäre logisch im Sinne seiner Interessen und Fähigkeiten, lässt sich jedoch nicht belegen.

Bei der Sichtung der erhalten gebliebenen Zeichnungen Ottos ist auffällig, dass eine große Zahl von diesen auf verschiedene Weise „Natur“ thematisieren und einem ländlichen Raum entspringen: Landschaftsansichten, Zweig- und Baumstudien, eine Zeichnung von Karpfen, Grasstudien oder Zeichnungen von Nutztieren und Nutzpflanzen (vgl. Abb. 26–27, Abb. 29–30, Abb. 33, Abb. 35, Abb. 43, Abb. 53–54, Abb. 58–60, Abb. 63–64, Abb. 66, Abb. 69–70, Abb. 83–86 und Abb. 88). *Städtisches Leben kommt in den erhalten gebliebenen Zeichnungen kaum vor*. Dies ist besonders hervorzuheben, da Otto seine Kindheit und Jugend, abgesehen von „Dienst“-Einsätzen wie dem Osteinsatz und Ferienaustügen, wohnhaft in Berlin verbringt (vgl. Abb. 15–16 und Abb. 36). Im Nachfolgenden soll deshalb ein Ausblick darauf erarbeitet werden, welche Bedeutung Natur und Landschaft im Rahmen der NS-Ideologie haben. Dies ist ein möglicher Erklärungsansatz dafür, dass diese im Verhältnis zu Bildern des städtischen Lebens so überproportional auftreten.⁹⁶

Wie bereits in den Ausführungen zu Böttcher und Britsch/Kornmann erkennbar, ist das Naturstudium in der Kunsterziehung des Nationalsozialismus als ein Grundlagenstudium angesehen. Das Naturstudium ist hierbei jedoch nicht Selbstzweck, um eine fotografische Oberfläche zu verwirklichen, sondern dient dem subjektiven Bewerten des zu Zeichnenden und nicht zuletzt der Idealisierung. Dies zeigt sich beispielsweise auch in einem Zitat von Robert

volksdeutsche Jugendliche einzurichten. Die Jugendlichen wurden auf 500 Lager verteilt, in denen unter Leitung des HJ-Führers Hans Menzel eine sechsmonatige ‚Germanisierungsarbeit‘ organisiert wurde.“ (ebd., S. 266)

Diese ‚Germanisierungsarbeit‘ umfasst wiederum unterschiedliche Aufgaben:

„Für die Arbeit in den Lagern wurden zunächst volksdeutsche Jugendführer ausgebildet. Die Arbeit bestand in politischer Indoktrination, körperlichen Übungen, kultureller Schulung, Gesundheitsinstruktionen und einigen berufsbezogenen, insbesondere landwirtschaftliche Aktivitäten. Das Schwergewicht lag auf der politischen Schulung.“ (ebd., S. 266)

⁹⁶Beispielsweise finden sich Berliner Straßenszenen bei Ottos Zeichnungen quasi überhaupt nicht. Nur eine Zeichnung einer Straßenlaterne zeigt einmal im Hintergrund eine vielleicht großstädtische Häuserzeile (vgl. Abb. 36). Die Zeichnung „Alte Amtstraße“ zeigt eine eher dörfliche Szenerie (vgl. Abb. 21).

Schulz, dem Gauhauptmann des Reichsgaues Wartheland. Dieser gibt gemeinsam mit dem Heimatbund Wartheland Schriften heraus, die künstlerische Arbeiten konkret mit der bevölkerungspolitischen Ideologie für den „Osteinsatz“ und der Eroberung des „Ostens“ verknüpft. Er schreibt beispielsweise in „Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler“ (Schulz 1943 b) im „Geleit“: „Im Osten liegt die Zukunft unseres Volkes und die größte Aufgabe unseres nationalsozialistischen Reiches. Kernland dieses neuen deutschen Ostens aber ist der Warthegau. [...] Denen, die kommen und mithelfen möchten am Aufbau im Neuland, ist dieses Buch gewidmet. [...]

Weil diese ostdeutsche Landschaft nicht als nüchterne Gegebenheit allein gewertet werden will, haben wir in dem vorliegenden Band bewußt auf die Linse des Fotografen verzichtet und dem Auge des Künstlers vertraut, der mit feinerem Empfinden das Wesentliche und Besondere in dem ja nur scheinbar so gleichförmigen Antlitz der einzelnen Teile unseres Gaues herausholt. [...] Wir zeigen ihn, wie er heute ist, und schaffen damit ein Dokument, das heute für die große Aufgabe im neuen deutschen Osten spricht und eines Tages uns bezeugt, was wir bei seiner endlichen restlosen Eingliederung in dem deutschen Lebensraum überwandten.

Als verpflichtende Werbung nehme also dieses Buch seinen Weg durch deutsche Lande!“ (ebd., zu Beginn des Buches; erster Teil des Buches ohne Paginierung; vgl. hierzu exemplarisch Abbildungen aus dem Buch in Abb. 208–213)

Es wird an diesem Zitat ersichtlich, wie Kunst- und Kulturpolitik mit der ideologischen Legitimation der Eroberung der polnischen Gebiete verknüpft wird. Die Zeichnungen und Malereien, die die Landschaft zeigen, dienen durch ihre künstlerische Ausarbeitung gleichzeitig der Werbung von Umsiedlern und der Feier der Expansionspolitik. Im Weiteren wird es darum gehen, diese Verknüpfung von Kunst- und Kulturpolitik zu verdeutlichen.

Beim Naturstudium wird gleichzeitig die Zeichenfertigkeit als auch das Wissen über das dargestellte Objekt gefördert. Beides ist Ziel des Zeichenunterrichts. Das Wissen über die Natur, das beim Naturstudium gemehrt wird, führt zur Frage nach dem spezifischen Naturverständnis der NS-Ideologie. Beispielsweise lassen sich Abbildungen von Landschaften im Rahmen der Blut- und Boden-Ideologie und der Vorstellung vom „Volk ohne Raum“⁹⁷ auslegen. Diesinsbesondere, da man die Häufung von Landschaftsmotiven in der „Großen Deutschen Kunstausstellung“ „zwischen 1937 und 1944“ zur Kenntnis nehmen muss, die „knapp ein Viertel aller Exponate“ (Fuhrmeister 2016, S. 104) ausmachen (vgl. Legler 2011, S. 245 f. und vgl. Wienert 2016, S. 51). Man kann hieran die prominente Bedeutung von Landschaftsdarstellungen in der NS-Kulturpolitik erkennen, die sich, wie in der gerade zitierten Schrift des Heimatbundes Wartheland zeigt, auch immer wieder dazu eignet, die NS-Ideologie von „Blut und Boden“ zu illustrieren.

Die Suche nach einem „natürlichen“ Leben im Einklang mit der Natur ist der ideologische Gegenentwurf zur urbanen Lebensführung in Zeiten der Industrialisierung. Dies drückt sich auch in der Bevölkerungspolitik im „Osten“ aus. Stets geht es hierbei darum, Land für ein bevölkerungspolitisches Programm zu gewinnen, das die „Reagrarisierung“ (Harten 1996, S. 30) der modernen Gesellschaft zum Ziel hat. Diese Gegenüberstellung ist ein zentrales ideologisches Motiv der sozialdarwinistischen Rassentheorie des Nationalsozialismus (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.5.3). Harten schreibt, dass die Rassentheorie, die im Nationalsozialismus verwirklicht wird, eine „Rassenhygiene“ entfaltet, die „von der diffusen Angst vor einer

⁹⁷ Der Begriff geht zurück auf den „Titel eines 1926 erschienenen Romans von Hans Grimm (1875–1959)“ (Neliba 2007, S. 852). Dieser wird zum „Schlagwort“ der „Lebensraum-Politik“ (ebd., S. 852). „Durch Lesungen aus dem Roman verbreitete Grimm seine kolonialistischen Vorstellungen, die dazu noch antibrut., antisemitische, rassistische und Blut- und Boden-Anspielungen enthielten.“ (ebd., S. 852) Der Text findet auch im Nationalsozialismus hohe Zustimmung und Bekanntheit (vgl. ebd., S. 852 f.).

allgemeinen ‚Degenerierung‘ der Menschheit infolge der Urbanisierung und der modernen Sozialpolitik“ angetrieben ist (ebd., S. 15). Besonders einflussreich hierfür sind die rassetheoretischen Ausführungen von „Hans F. K. Günther (1891–1968)“, der „der führende Vertreter der Nordischen Bewegung“ ist (ebd., S. 28; Herv. i. O.).⁹⁸ Harten schreibt in diesem Sinne über Günthers Weltanschauung: „Das eigentlich Bedrohliche bei all dem ist für Günther, daß vor allem die nordische Rasse diesen Prozessen der Industrialisierung und Urbanisierung zum Opfer fällt, so daß die Gesellschaft zunehmend die Kräfte ihrer schöpferischen Weiterentwicklung und Regeneration verliert. Die Rettung des Abendlandes muss deshalb aus der Aufnordung kommen. Zu diesem Zweck muß man das, was noch an rassisch hochwertigem Potential vorhanden ist, aufspüren und sammeln, um daraus einen neuen Adel zu schaffen.“ (Harten 1996, S. 29)

Die antiurbane Argumentationsfigur des städtischen Verfalls und der Kritik an der Industrialisierung ist generell nicht neu. Die antiurbane Haltung findet beispielsweise schon in der Romantik einen früheren Höhepunkt.⁹⁹ Doch bleibt die spezifisch nationalsozialistische Bedeutung von Antiurbanität und *Erziehung im Sinne der Natur* zu beachten.

Die Sammlung von „rassisch hochwertigem Potential“ findet auch in den besetzten Ostgebieten und vor allem in Polen seine Anwendung.¹⁰⁰ Die Kategorisierung von Menschen gemäß ihrer Rassezugehörigkeit formt sich hierbei zu einer gesellschaftlichen Hierarchie, die dem Einzelnen ganz unterschiedliche Rechtsansprüche zugesteht und bei vielen zur totalen Rechtlosigkeit führt (s. u.).

Harten beschreibt weiterhin, dass es sich bei dieser neuen Form von menschlichem Adel für Günther jedoch nur um ein „neues Adelsbauerntum“ (ebd., S. 30) handeln könne. Daraus leitet sich ein „politisches Programm der Reagrarisierung“ (ebd., S. 30) ab: „Der Staat möge für siedlungswillige ‚erblich Höherwertige‘ Erbhöfe schaffen“, um somit eine „Kulturrevolution“ einzuleiten (ebd., S. 30). Es soll eine ‚Entstädterung der Gesinnung‘ (Günther nach Harten 1996, S. 30) erreicht werden. Es überrascht nicht, dass auch Richard Walter Darré, der „Reichsminister für Ernährung und Landwirtschaft“ (1933–1942)“, „Reichsbauernführer“ (Klee 2013, S. 103; Herv. i. O.) und „Diplomlandwirt“ (Harten 1996, S. 40) eine ähnliche Haltung vertritt (vgl. ebd., S. 39). Er entwickelt ein Züchtungsprojekt, das „einem neuen Bauernadel, einem Adel aus Blut und Boden“ (ebd., S. 40) geweiht ist.

Rosenberg spricht in seiner „Rede [...] anlässlich eines Sonderlehrgangs der Reichsführer-Schule am 15. März 1934 in Bernau“ (ebd., S. 67) in ähnlichem Sinne über die Erziehung zu „Charakterwerten“ und der Erziehung zur „Ehre“ als *Erziehung zur ‚Rückkehr zur Natur‘* (Rosenberg 1934 in Gamm 1964, S. 70; Herv. i. O.). Auch bei ihm finden sich rassistische Überlegungen, die mit dem Erziehungsideal verschmelzen. Eine solche Erziehung findet „in

⁹⁸ Harten schreibt: „Ausgangspunkt war auch bei ihm die These von der allgemeinen Degeneration, vom drohenden ‚Untergang des Abendlandes‘ infolge des beschleunigten Aussterbens der nordischen Rasse, der Trägerin schöpferischer Kultur schlechthin. Die Hauptursachen lagen für ihn in den Prozessen der Industrialisierung und Verstädterung seit dem 19. Jahrhundert: Während auf der einen Seite gerade die Besten, die Norder, in die Städte abwandern und dort aussterben, weil die städtischen Lebensbedingungen ihrem natürlichen Freiheitsdrang nicht entsprechen, ziehen auf der anderen Seite auch ‚Minderwertige‘ in die Städte, die unter traditionellen gesellschaftlichen Verhältnissen eigentlich nicht lebensfähig wären [...] in der städtischen Industrie aber ein Auskommen finden, weil die Industrie eine wachsende Zahl von Arbeitsplätzen bietet, die nur sehr geringe Anforderungen an geistige, sittliche und berufliche Fähigkeiten stellen. So kommt es zu einer Verkehrung der natürlichen Auslesevorgänge, die sich in der Abnahme der Hoch- und der Zunahme der Minderwertigen, politisch in der ‚Vermassung‘ niederschlägt: Aus ‚Volk‘ wird ‚Masse‘, aus ‚adelstümlicher‘ wird ‚massentümliche Freiheit‘.“ (Harten 1996, S. 28 f.)

⁹⁹ Namentlich auch in Rousseaus Erziehungsideal, wie er es in „Emile“ schildert. Auch hier werden Paris und Versailles als Hort der Dekadenz und des kulturellen und sittlichen Verfalls bewertet. Demgegenüber wird die „Natur“ und die ländliche Umgebung für das Aufwachsen des Zöglings „Emile“ als besonders empfehlenswert erachtet (vgl. Rousseau 1762/1998, S. 379 f., S. 384, S. 424, S. 449, S. 496). In der Jugendbewegung geht es dann erneut um eine Flucht der Jugend vor der „wilhelminischen“ (von Schirach 1934, S. 14) Gesellschaft. Die Jugend zieht in das Land und in die Natur, um in der Wandergruppe Abenteuergeist und Erfahrungen von Naturnähe zu sammeln (vgl. ebd., S. 13 f.).

¹⁰⁰ Gamm schreibt: „Damals wurde ‚Auslese‘ zur biologischen *Selektion* [...] [...] So sind aus polnischen Familien Kinder ins Reich entführt worden, um in SS-Heimschulen aufgezogen zu werden.“ (Gamm 1964, S. 22)

einem ganz anderen Sinne statt, als es die Anhänger des Träumers Rousseau oder des chaotischen Tolstoj jemals geahnt hatten. Denn die Rückkehr zur Natur, zu ihren Gesetzen und ihren Schönheiten, die wir heute aus der Sehnsucht des Weltstadtmenschen heraus erleben, ist nicht eine sentimentale Verzückung, sondern bedeutet das Neuerleben der deutschen Landschaft, der deutschen Erde und des damit verbundenen Wesens und ebenso deshalb auch ein tiefes Bejahen des deutschen *Bauern* als des stärksten Trägers dieses *Schicksals* und als des ewigen Erneuerers des deutschen *Blutes*, das wieder die Voraussetzung herstellt zu kraftvoller Verteidigung des deutschen *Bodens*.“ (ebd., S. 70 f.)

Wenn Rosenberg darüber spricht, dass es um „das Neuerleben der deutschen Landschaft, der deutschen Erde und des damit verbundenen Wesens“ geht, so ist dieses Neuerleben auch im Sinne der Landschaftsdarstellung in der Kunst und des Naturstudiums, das zu dieser führen soll, zu deuten. Denn Erziehung zu Charakterwerten findet auch in der Kunsterziehung statt. In dieser wird wiederum das Verständnis von Natur als natürlichem Ausleseprozess genährt, was vor allem auch bei Böttcher deutlich wird. Rosenbergs Argumentation liegt ganz auf der Linie des Gauhauptmanns des Warthegaus Robert Schulz, der oben zitiert wird. Die Blut-und-Boden-Ideologie wird durch die Rezeption der Landschaftsdarstellung aus dem Warthegau beworben und fließt in die Wahrnehmung dieser wieder ein. Dies wird besonders deutlich, wenn Schulz sich in einem anderen Band „Antlitz des Deutschen im Wartheland“, den er ebenfalls mit dem Heimatbund Wartheland herausgibt – dessen Vorsitzender er gleichzeitig ist –, äußert: „Alfred Rosenbergs Wort ‚Ein Volk zu werden, ist die Religion unserer Zeit‘ wird im Reichsgau Wartheland zum packenden Erlebnis. Männer und Frauen und Kinder aus allen Stämmen des Altreichs vereinen sich hier mit den aus den weiten Gebieten zwischen Ostsee und schwarzem Meer zurückgeführten Volksgruppen zu einem neuen deutschen Stamm. [...] Mehrere tüchtige Künstler wurden beauftragt, typische Köpfe festzuhalten, die nun miteinander den Grundbestand jenes neuen deutschen Stammes vertreten, der sich eben im Reichsgau bildet. [...] Einen doppelten Auftrag hat also das vorliegende Buch, dem noch in diesem Jahre weitere der Landschaft, den Städten und Dörfern des Warthegaus gewidmete Bände folgen werden, zu erfüllen: die Volksgenossen des Reichsgaus noch mehr miteinander bekanntzumachen, darüber hinaus aber im großen Deutschen Reich zu werben für dieses Land, das die Kornkammer der Nation und nach Jahren des Aufbaues ein Edelstein in der Krone der Mutter Deutschland sein soll.“ (Schulz 1943 a, S. VII; vgl. hierzu exemplarisch Abb. 206–207)

Die Ansiedlungspolitik wird gezielt durch die Arbeit von Künstlern beworben. Kunst- und Kulturpolitik werden mit Blut-und-Boden-Ideologie verknüpft und legitimieren die Expansions- und Bevölkerungspolitik in den besetzten Gebieten. Diese hier vom Gauhauptmann Schulz verfolgte Strategie fügt sich in die Kunstpolitik ein, die auch mit den „Großen Deutschen Kunstausstellungen“ in München umgesetzt wird. Die oben schon beschriebene Häufung der Landschaftsdarstellungen zeigt, dass die „Stadtmenschen“ die Landschaft auch in der Kunst wieder gezeigt bekommen sollen.

Hierbei soll bedacht werden, dass die Aufwertung des Landlebens in der NS-Zeit nicht nur Ausdruck der Antiurbanität (vgl. Reichel 2006, S. 125) und der Industrialisierung bedeutet, sondern auch ökonomischen und soziopolitischen Absichten entspricht. Diese werden in den Zwecksetzungen des Ernte-Einsatzes (s. u.), des „Landdienstes“, des „Reichsarbeitsdienstes“ und des „Osteinsatzes“ der Hitler-Jugend und des Bundes Deutscher Mädel erkennbar. Insgesamt geht es hierbei um eine „Entlastung der Landwirtschaft“ (Rüdiger 1983/1998, S. 238), die Entgegnung der Landflucht und der Reagrarisierung des Volkes. Zu den ideologischen Maßnahmen, die diese Ziele der Bevölkerungspolitik verwirklichen sollen, gehören auch der Ernteeinsatz, der Landdienst und der Osteinsatz der Hitler-Jugend. Diese sollen eine junge Generation auf ein nicht städtisch geprägtes Leben einstimmen und sie zu Siedlern im „Osten“

machen. Das zeigt sich auch in der „Polen-Politik“ (Harten, 1996, S. 14) und der weiteren Ostpolitik der Nationalsozialisten. Harten schreibt: „Die nationalsozialistische Polen-Politik war von handfesten materiellen Interessen bestimmt: ökonomische Ausbeutung des Landes und seiner Bevölkerung, sowie die Eroberung von Territorium für eine deutsche Besiedlung.“ (ebd., S. 14)

Mit der Aufwertung des bäuerlichen Lebens geht die Feier der „Scholle“ (Rüdiger 1983/1998, S. 230) einher. Die Jugend soll auf das Land gesendet werden, um ein neues Siedlertum zu verwirklichen und die Degeneration der nordischen Rasse im städtischen Leben abzuwenden.¹⁰¹ Hierzu wird auch anhand der Kunsterzeugnisse herausgestellt, dass es immer die nordische Rasse ist, die die kulturellen Erzeugnisse hervorbringt. Alles, was an der Kultur im „Osten“ hochwertig ist, ist nach der NS-Ideologie von Deutschen und Angehörigen der nordischen Rasse hervorgebracht.¹⁰²

Der „Ernte-Einsatz“ (ebd., S. 239), an dem Otto 1942 in Pommern teilnimmt (das nicht zu den besetzten polnischen Gebieten zählt), ist veranlasst worden, um „städtische Jugend für das Land zu gewinnen“ und um „Hilfe in Notzeiten“ zu gewährleisten. Außerdem ist dieser Einsatz für die Hitler-Jugend „Ausdruck ihres Erziehungsprinzips“ (ebd., S. 239). Dies soll insgesamt dazu dienen, die Verbindung zwischen städtischer Jugend und Landjugend zu stärken und der „Landflucht“ (ebd., S. 237) zu begegnen beziehungsweise die städtische Jugend an das Landleben heranzuführen (vgl. ebd., S. 239).

Als Sechzehnjähriger beginnt Otto gerade erst, ein politisches Bewusstsein zu entwickeln. Die Einflüsse beispielsweise der NS-Kunstpolitik aufzunehmen, die sich besonders in der

¹⁰¹ Rüdiger schreibt:

„Eine wesentliche Aufgabe der gesamten Jugend war es, den Beruf des *Bauern* und der *Bäuerin* wieder als den Urberuf des Menschen herauszustellen, der mit dem Seßhaftwerden des Menschen und der Inbesitznahme des Bodens entstand. Sitte und Brauchtum entwickelten sich sinnvoll aus den Lebensgesetzen des Bauern, die von der Verbundenheit mit der Natur geprägt waren. Alle handwerklichen und viele schöpferischen Berufe haben sich aus der Spezialisierung der bäuerlichen Arbeit entwickelt. Der Bauer schuf ein zweckmäßiges Haus, die Bäuerin machte es wohnlich. Mit der Freude, Eigenes zu schaffen, wurde die Grundlage zur Kultur gelegt. Der Bauer hatte noch den Instinkt, in schwierigen Situationen zu überleben. Er wußte auch, daß ein Hof, den er sich geschaffen hatte, um weitergeführt zu werden, gesunder Kinder von seiner Art und seinem Blut bedurfte. In den Städten hatten viele Menschen den Sinn für die Beachtung der Naturgesetze verloren, was auf die Dauer den Volkstod bedeutete. Die Hitlerjugend und der Bund Deutscher Mädel hatten es sich darum zur Aufgabe gemacht, die Jugend zu lehren, daß ein Volk auf die Dauer nur lebensfähig ist durch seine Bauern, die noch mit der Scholle verbunden sind. Der Bauer, dessen Tätigkeit vom Städter oft als minderwertig angesehen wurde, sollte wieder auf den ihm zukommenden Platz in der Volksgemeinschaft gehören. Nur wenn es gelang, die Jugend, die städtische wie die ländliche, innerlich umzustellen, sie den Wert des Bauerntums erkennen zu lassen und entsprechend Einsatzwillen zu wecken, konnten die Probleme der Bauernschaft und der Landflucht gelöst werden.“ (ebd., S. 230)

Hierbei sind die Begriffe der instinktrichtigen Orientierung, die Verbundenheit mit der Scholle, die Seßhaftwerdung, die Inbesitznahme von Land sowie die Rede von *Blut und Boden*, Schlüsselbegriffe für das Verständnis der Verbindung von Naturbegriff und Kulturleistung des Menschen im Sinne der NS-Ideologie.

¹⁰² Carl Ernst Köhne schreibt im Einleitungstext zu „Der Warthegau, Landschaft und Siedlung in Werken deutscher Maler“ (Schulz 1943 b):

„Damit sind wir bei einem Kernpunkt aller Aufbauarbeit im deutschen Osten angelangt. Die asiatische Steppe ist im ständigen Angriff auf den europäischen Kulturraum, gerade eben auch in dieser buchstäblichen naturgeographischen Beziehung. [...] Im Wartheland wurde dagegen dank der unglücklichen siedlungspolitischen Entwicklung die mühselige Pionierarbeit des Deutschen vom Unverstand des Slawen, der für diese Dinge einfach kein Gefühl besitzt, in beinahe regelmäßigen Abständen gestört, vernichtet oder doch zumindest vernachlässigt, wenn man den Deutschen wieder einmal verdrängte oder unterdrückt und geglaubt hatte, allein fertig zu werden. So war es zweifellos einst nach dem Abzug der jahrhundertlang hier siedelnden Ostgermanen. Die nachrückenden Slawen, von deren Aufbau und Fähigkeiten keine namhaft gewordene bedeutende Siedlung, geschweige denn irgendein Kulturdenkmal von Rang zeugt, ließen das Land zurücksinken in seine alte Öde und Gesichtslosigkeit. Ganz von vorn mußte deutsche Tatkraft und Einsatzbereitschaft dann im hohen Mittelalter anfangen und wurde doch durch den fanatischen Haß des unterwertigen und unfähigen Polentums gegen den deutschen Lehrmeister ein um das andere Mal um den Lohn entsagungsvoller Arbeit gebracht. Mit welcher Geschwindigkeit ein solcher Abbau deutscher Leistung im Bannkreis slawisch-asiatischen Wesens vor sich geht, haben erst noch die letzten beiden Jahrzehnte polnischer Herrschaft im Wartheland bewiesen, um von der längeren Wirksamkeit dieses Ungeistes im östlichen Teil des heutigen Gaus ganz zu schweigen.“ (Köhne, in Schulz 1943 b, Buchteil ohne Paginierung) Somit wird ersichtlich, wie Köhne den von ihm beschriebenen kulturellen Verfall als Legitimationsmoment der deutschen Besatzung und Agrarisierungspolitik formuliert. Die Polen brauchen nach seiner Ansicht „den deutschen Lehrmeister“, um kulturell und agrarisch überlebensfähig zu sein. Die Abwertung der polnischen Bevölkerung wird rassistisch begründet und dient der Rechtfertigung sämtlicher Repressionsmaßnahmen gegen die angestammte Bevölkerung.

hochwertig produzierten Zeitschrift „Kunst im Deutschen Reich“ ausdrückt, erscheint nur selbstverständlich, soweit Otto Zugang hierzu erhält (vgl. Abb. 54–55 und Abb. 214–216). An dieser Stelle wird eine Allocation von Ottos Bildschaffen vorgenommen, die möglicherweise jenseits seiner eigenen Intention als Zeichner liegt. Doch schafft das politische System, die „Allocationsbedingungen“ und somit zumindest bis zu einem gewissen Maße auch Bedingungen für sein Tun (vgl. hierzu Kapitel 5.3.1). Gerade die restriktive Kunstpolitik gegenüber nicht genehmen künstlerischen Positionen – die insbesondere über die Kanonbildung durch die „Große Deutsche Kunstausstellung“ und die Berichterstattung verwirklicht wird – zeigt jedoch, dass das, was offizielle künstlerische Anerkennung finden will – und Ottos Zeichnungen gehören im Sinne seines Gewinns des Musischen Wettbewerbs 1944 hierzu – auch in einem gewissen Maße angepasst sein muss.¹⁰³ Ottos Aufenthalt in Kalisch und die dort erstellten Zeichnungen (vgl. Abb. 73 und Abb. 172) entstehen unter den ideologischen und politischen Bedingungen der Expansionspolitik.

Die Verankerung von Ottos Zeichnungen in ihren Allocationsbedingungen geht über die Beschreibung der Motive und des Zustandes der Zeichnungen hinaus. Die sozialdarwinistisch ausgerichtete Blut-und-Boden-Ideologie bestimmt sowohl die völkisch und rassistisch definierte Ostpolitik als auch die Rezeption einer scheinbar friedlichen Naturdarstellung, der „Wald-, Feld- und Wiesenmalerei“ (Reichel 2007, S. 169), beispielsweise bei der Auswahl von Werken zur „Großen Deutschen Kunstausstellung“.

Die Berichterstattung über diese Ausstellungen kommt Otto wiederum durch Medien wie die Zeitschrift „Die Kunst im Deutschen Reich“ zu: Dies lässt sich anhand einer Zeichnung Ottos nachweisen (Abb. 54 und Abb. 55). Auf ihrer Rückseite ist ein Bildausschnitt aus der Zeitschrift fixiert. Wiederum auf der Rückseite dieses Bildausschnittes steht ein Text, der Werke der „Großen Deutschen Kunstausstellung“ bespricht. Otto kann sich zu diesem Zeitpunkt also über die zeitgenössischen Kunstvorstellungen informieren. Die Zeichnung ist auf den 29.6.1943 datiert. Die Überschrift des Artikels lautet: „Dreiklang des Schönen. Zu Aquarellen und graphischen Blättern der Grossen Deutschen Kunstausstellung 1943 in München“. Der Autor des Textes ist auf dem Ausschnitt durch den Beschnitt nicht mehr erkennbar. Doch die Recherche ergibt, dass der Text aus „Die Kunst im Deutschen Reich“, 7. Jahrgang, 1943 Oktober, Ausgabe A stammt. Herausgeber ist Alfred Rosenberg, Autor des Textes auf der Rückseite ist Walter Horn. Man sieht hieran, dass Otto auch in der Zeit als Luftwaffenhelfer Zugang zu aktuellen Informationen der Kunstpolitik hat (vgl. Abb. 54–55 und Abb. 214–216).

Die Abbildung Holbeins „Bonifacius Amerbach“ gehört zu einem in der Zeitschrift vorhergehenden Bericht. Er ist Teil eines Textes, der anlässlich Holbeins 400. Todestag von Hans Wühr verfasst ist. Da Ottos Zeichnung auf den 29.6. datiert ist und die Ausgabe der Zeitschrift erst im Oktober erscheint, ist es ersichtlich, dass Otto den Ausschnitt erst nachträglich auf der Rückseite der Zeichnung fixiert. Dass Otto Hans Holbeins Bild seiner Zeichnung zuordnet, ist kein Zufall. Vor allem nicht, da Otto den Titel des Bildes und den Namen des Künstlers noch

¹⁰³Dies wird in diesem Bezug besonders am Fall von Ottos späterem Lehrer Georg Tappert deutlich, der zu den „Entarteten“ gehört. Otto schreibt 1997 in „Georg Tappert (1880–1957) – Maler und Lehrer“ über sein eigenes Wissen um die in den Jahren des Dritten Reiches verbannte und verfolgte „Moderne“:

„Ich habe von 1945 bis 1949 in Berlin bei Georg Tappert studiert. Im Mai/Juni 1946 fand in Berlin die ‚1. Deutsche Kunstausstellung‘ statt, veranstaltet von der ‚Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone‘ im halb ruinösen Zeughaus Unter den Linden in Berlin. Ich habe den Katalog noch. Darin sind unter den Nummern 536 bis 539 vier aquarellierte Zeichnungen von Tappert verzeichnet. Alltagsmotive – Fischerhaus, Sandgrube, Morgendämmerung, Obstgarten. Keiner von uns wußte, daß das Bilder waren, die heute als ‚Flucht in die Landschaft‘ bezeichnet werden – Bilder aus der NS-Zeit, in der Tappert Mal- und Ausstellungsverbot hatte.

Von dem Expressionisten, dem Maler der ersten drei Jahrzehnte des Jahrhunderts ahnten wir nichts. Niemand wußte, daß er als ‚entartet‘ diffamiert worden war, keiner seiner Schüler wußte, daß er die ‚Novembergruppe‘ (1920) mitbegründet hatte. Wir – etwa 12 oder 15 Studierende – im Alter von 20 bis 30 Jahren, ich war mit 19 Jahren der Jüngste – wir waren beim Arbeitsdienst, im Krieg, in der Gefangenschaft und vorher in den Schulen jener Zeit. Wir wußten kaum, was Expressionismus war, wir kannten keine Moderne, wir kannten weder Klee noch Pechstein, Dix oder Heckel noch nicht einmal dem Namen nach, als wir anfangen zu studieren.“ (Otto 1997, S. 38)

einmal mit Bleistift auf dem Blatt notiert. Der Vermerk und die Zuordnung geschehen nicht beiläufig. Vielmehr scheint es wahrscheinlich, dass Otto hier ein Vorbild für sich manifestiert. Die Auslegung dieses Vorbildes geschieht in der Zeitschrift jedoch stets im Rahmen der NS-Kunstpolitik. Auf diese Weise lernt Otto dieses kennen.

Mit der sozialdarwinistischen Naturvorstellung geht die Betonung der Selektion von lebenswertem und nicht lebenswertem Leben einher. Auch der Osteinsatz der Hitler-Jugend richtet sich zu diesem Zweck an jugendliche Volksdeutsche, die beschult werden sollen, um „auf das gleiche Niveau mit der Jugend der Altreichs-Gebiete gebracht zu werden“ (Rüdiger 1983/1998, S. 283).

Im Rahmen der Ostpolitik muss die Aufgabensetzung des Osteinsatzes der Hitler-Jugend gesehen werden. Die Allocationsbedingungen von Ottos Zeichnungen sind in diesem weiten Zusammenhang zu begreifen. Die Bedeutung dieser Zeichnungen geht somit über das, was auf den Bildern dargestellt ist, hinaus. Sie werden historische Dokumente. Anhand dieser wird ein Teil von Ottos Lebensgeschichte zumindest erahnbar, auch wenn er sich nicht darüber äußert.

Das Unsagbare bleibt als solches stehen, gerade *weil* die historischen Belege zeigen, dass Otto über diese Erfahrung nicht Auskunft geben will. Dennoch muss diese Erfahrung, soweit die historischen Dokumente Informationen vermitteln, an dieser Stelle berücksichtigt werden, um Ottos Biografie – und vor allem seinen Umgang mit dieser – besser zu verstehen. Das Verständnis für seine Schriften vertieft sich auch durch das Wissen über die Tatsache, dass Otto bestimmte – vielleicht traumatische – Erfahrungen nicht vermitteln möchte oder nicht vermitteln kann.

Am Beispiel der expansiven Kriegsführung im Osten, durch die Ideologie der Lebensraumerweiterung legitimiert, wird ersichtlich, wie sich „ein naturalistisches Menschenbild“ politisch auswirken kann, wenn es mit der „Philosophie von Tierzüchtern“ verbunden wird (Gamm 1964, S. 17 f.). Die Natur wird unter dogmatischen Maßgaben der sozialdarwinistischen Ideologie ausgelegt und der Mensch als „instinktsicheres“ Tier gewertet, was seine eigene Vernunft- und Mitleidsfähigkeit einschränkt. Merker schreibt über den Naturbegriff der Nationalsozialisten: „Der menschliche ‚Stoffwechsel mit der Natur‘, diese komplizierte, tausendfach vermittelte Auseinandersetzung des *homo sapiens* mit seinem Planeten und seiner entwicklungsgeschichtlich erworbenen Konstitution, wurde von der faschistischen Weltanschauung eingeebnet und mystifiziert, indem nur noch ‚Naturzusammenhänge‘ in Geltung bleiben durften und die ‚zweite‘, *neue* Natur des differenzierten menschlichen Zusammenlebens auf Fragen der rassistischen Gesundheit und der rassistischen Behauptung reduziert wurden. So kann es nicht verwundern, daß die Gesetzgebung des NS-Staats einerseits zwar Tierschutzbestimmungen in bisher nicht dagewesenem Maße verabschiedete, andererseits aber ‚unnatürliche‘ Menschen – seien es Behinderte, Homosexuelle, Kommunisten, Sozialisten oder Juden – der Verfolgung und Vernichtung aussetzte: Sie gehörten nicht in jenes Bild der ‚Natur‘, wie es programmatisch etwa von HITLER und ROSENBERG entworfen worden war.“ (Merker 1983, S. 266 f.)

Köhne identifiziert „landschaftliche Versteppung“ mit der angeblichen „Kultursteppe“ in den polnisch besiedelten Gebieten (Köhne in Schulz 1943 b, Buchteil ohne Paginierung). Die Deutschen werden als das Kulturvolk dargestellt, die diese „Steppe“ kulturell wieder fruchtbar machen sollen. Diese Haltung wird durch die Jugendarbeit der Hitler-Jugend auch auf die volksdeutsche Jugend übertragen. Die Förderung, Führung und Erziehung der volksdeutschen Jugend ist eine für die Jungen und Mädchen herausfordernde Aufgabe. Harten schreibt über die

„volksdeutsche Jugend“, dass diese „körperlich, seelisch und geistig infolge der harten Lebensbedingungen und, wie man meinte, der polnischen Umwelteinflüsse in einem beklagenswerten Zustand“ (Harten 1996, S. 269) ist. So erscheint den Jugendlichen ihre Aufbauarbeit aus ihrer ideologisch definierten Perspektive im Sinne der Erhaltung und Wiedergewinnung des Deutschtums sinnvoll. Es zeigt sich ein ambivalentes „Nebeneinander von Pioniergeist und Verachtung gegenüber den Polen, die für die Unterdrückung und die Leiden der polnischen Bevölkerung blind machte“ (ebd., S. 286). Dies zeigt die spezifische moralische Ambivalenz des Germanisierungsauftrages der Hitler-Jugend im Rahmen der Bevölkerungspolitik der Nationalsozialisten an.

Wann Otto das Bewusstsein über die Geschehnisse des Holocaust, die Erschießungen von polnischer „Intelligenz“, die Versklavung und De-Kulturation der polnischen Bevölkerung, die Vertreibungen und die radikale Umsiedlungspolitik erlangt, kann an dieser Stelle nicht gesagt werden. Ebenfalls kann nicht gesagt werden, wie stark der ideologische Einfluss auf Otto wirkt, der sein Blick auf die etwaig erlebten Geschehnisse prägt. Die Weltanschauung eines dauernden rassistischen, völkischen Durchsetzungskampfes entfaltet eine rasseabhängig zu verwirklichende Moral. Das zeigt sich auch an der Arbeit und der Einstellung zu dieser, die Ottos Kohorte in der Bevölkerungspolitik im Osten umsetzen soll. Hierfür gerade die Jugendlichen einzusetzen, die noch leicht ideologisch zu beeinflussen sind, zeigt die besondere Ambivalenz der Aufwertung der Jugend im Sinne der NS-Ideologie. Dieses spezifische Moralverständnis zu verdeutlichen soll das nächste Kapitel dienen.

4.2.2.4 Ethik als kategorisch rassistischer Imperativ bei Günther, die rassistische Argumentation der „Zeichenschule“ Böttchers und Ottos Zeichnung „Vertriebene Volksdeutsche“

Der Gedanke der „Selbstführung“ der Jugend wird, vor allem wenn sie zur Umsetzung von rassistisch definierter Volkstumspolitik bestimmt wird, mit einer hohen Eigenverantwortlichkeit eingesetzt. Diese Eigenverantwortlichkeit soll sich jedoch im Rahmen der vorgegebenen politischen Ziele verwirklichen. Der Einsatz der Jugend führt zu einer Gewissensfrage, die ein Jugendlicher von fünfzehn, sechzehn oder siebzehn Jahren kaum unabhängig beantworten kann. Dass die Entstehung dieses moralischen Zwiespalts – im Sinne einer universalistischen Ethik – keinesfalls zufällig oder nur kriegsbedingt geschieht, sondern zutiefst in der NS-Ideologie verankert ist, zeigt sich wiederum exemplarisch am Beispiel des Rassetheoretikers Günther. Günther formuliert „den neuen ‚kategorischen Imperativ‘“ (Harten 1996, S. 31), einen rassespezifischen kategorischen Imperativ, der Kants kategorischen Imperativ auf die Rassezugehörigkeit einschränkt: „Handle so, daß du die Richtung deines Willens jederzeit als Grundrichtung einer nordrassistischen Gesetzgebung denken könntest ... So müßte der Staatsgrundsatz eines heldischen Staates lauten, an ihm würden die Männer gemessen, von denen die heldische Staatskunst kommen soll.“ (Günther nach Harten 1996, S. 31)

Günther fordert eine rassistische „Sittlichkeit“. Die Jugendlichen der NS-Jugendverbände werden in diesem Sinne erzogen. Der Versuch der Verwissenschaftlichung des Rassismus, für die Günther mit seiner Rolle im Dritten Reich exemplarisch steht, zeigt den Versuch, diese Weltanschauung letztgültig zu „beweisen“ (vgl. Harten 1996, S. 28). Die Verwissenschaftlichung des Rassismus zeigt den Versuch, eine ideologisch fundierte Wissenschaft zu begründen. Die NS-Weltanschauung und ihr spezifisches *Naturverständnis* soll durch Wissenschaft sanktioniert und somit als Gesetz auf das menschliche Zusammenleben angewandt werden (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.2.2).

Auch in der Kunsterziehung Böttchers findet sich diese eingeschränkte „Moral“. Man findet die nationalistische, rassistische und sozialdarwinistische Auslegung von Natur beispielhaft in Böttchers „Zeichenschule“ verwirklicht, die er nur an *Gesunde und Deutsche* richtet (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.2).

Das Naturverständnis und die völkisch und rassistisch limitierte Ethik zeigen sich insbesondere beim *Naturstudium*. Wie bereits bei Böttcher beschrieben, geht es bei diesem nicht um eine bloße optische Abbildung, sondern essenzialistisch gedacht darum, das „Wesen“ (Böttcher 1943, S. 147) der Natur zu begreifen. Böttcher schreibt:

„Damit tritt das Kunstwerk neben die Natur, nicht aber an ihre Stelle. Die äußere Erscheinung der Natur ist also ein Mittel, um zu ihrem Wesen vorzudringen, und j e d e s echte Kunstwerk ein weiteres.“ (ebd., S. 147)

Das Wesen der Natur zu erfassen, bedeutet im Sinne Böttchers jedoch auch, das spezifisch rassistische und sozialdarwinistische Naturverständnis zu begreifen. Der Naturbegriff im *Naturstudium* bekommt bei Böttcher die Bedeutung, die er im sozialdarwinistischen Denken der NS-Zeit hat. Es besteht hinsichtlich Böttchers Darlegungen kein Zweifel daran, dass er sich auf ein rassistisches und sozialdarwinistisches Verständnis von Natur bezieht.¹⁰⁴ Ein künstlerisches *Naturstudium* wie dasjenige Ottos muss im Kontext der Ideologie befragt werden, auch wenn ihm selbst möglicherweise hierbei keine derartige Intention im Sinn steht. Denn seine Prägungen und sein Wirken formen und entfalten sich unter den gegebenen gesellschaftlichen Umständen und der vorherrschenden Ideologie (vgl. Kapitel 5.3.1).

An dieser Stelle muss noch eine weitere Zeichnung Ottos, wiederum eine Wasserfarbarbeit von 1942, betrachtet werden. An dieser wird deutlich, wie konkret die Weltanschauung des NS-Staates auf die Gestaltung seiner Zeichnungen einwirken kann. Diese trägt den Titel „Vertriebene Volksdeutsche“ und ist eine relativ große Arbeit: Sie misst 50 x 65 cm und stammt vom 1.6.1942. Auf der Zeichnung ist unten rechts die Schulklasse vermerkt: Klasse 5 a. Hier findet sich eines der wenigen Beispiele für eine Angabe der Klassenstufenzählung in arabischen Ziffern. Es handelt sich um das Schuljahr 1941/1942 (vgl. Abb. 25).

Die „Volksdeutschen“ werden von Otto hier als Vertriebene dargestellt. Sie werden im vorgetragenen Sinne als Opfer des völkischen Überlebenskampfes gezeigt. Die Volksdeutschen sollen durch die Politik des NS-Staates im „Osten“ befreit werden. Die Vertriebenen gehen in einer langen Reihe, die durch den Vordergrund des Bildes führt. Die Ausschnitthaftigkeit verweist auf eine außerhalb des Bildraumes nicht abreißende Kette von Menschen, wodurch die Vielzahl verdeutlicht wird. Durch die Ausschnitthaftigkeit kann außerdem das Leiden von einzelnen Personen gezeigt werden. Gedanklich geht die Reihe der Fliehenden an beiden Seiten des Bildraumes weiter. Mehrere Menschen halten sich die Hände in Bestürzung und Trauer vor das Gesicht. Alle sehen traurig oder verbittert aus. Die Mundwinkel zeigen zur Darstellung der Trauer stets nach unten. Zwei Kinder und eine gebeugte alte Frau sind zu erkennen. Der Mittelgrund besteht aus einer weiten Fläche. Im Hintergrund ist eine Hügellandschaft zu sehen, die am dunkel verhangenen Horizont abschließt. Am Fuß der Hügel ist ein verwüstetes und teilweise ausgebranntes Dorf erkennbar (vgl. Abb. 25).

Die Opferrolle der Volksdeutschen kann auf verschiedene historische Ereignisse bezogen werden. Tatsächlich sind diese immer wieder der Verfolgung ausgesetzt. Verfolgungen von

¹⁰⁴ Dies wird beispielsweise an seiner Bergsteiger-Metapher und seiner Wendung an die Gesunden und Deutschen deutlich. Weiterhin wird dies in der Klarheit ersichtlich, mit der er zur weltanschaulichen Durchdringung der Kunsterziehung durch die NS-Weltanschauung auffordert (vgl. Böttcher 1933, S. 5).

Volksdeutschen geschehen beispielsweise nach dem Beginn des deutschen Angriffs auf Polen nach dem 1.9.1939. Es werden verschiedentlich Racheakte an der deutschen Minderheitsbevölkerung verübt. Die Zahlen der Opfer schwanken hierbei zwischen der Darstellung dieser Racheakte in der propagandistischen Auslegung und der Einschätzung von Historikern. Der Sozialhistoriker und NS-Forscher Kurt Bauer schreibt: „Der Krieg startete mit Luftangriffen und Terror gegen die polnische Zivilbevölkerung; polnische Zivilisten und Soldaten ihrerseits vergingen sich an Vertretern der rund 740.000 *Volksdeutschen*. Das deutsche Auswärtige Amt nannte eine Zahl von ‚5437 einwandfrei festgestellten Morden‘; um den Propagandaeffekt zu erhöhen, sprach man offiziell von 58.000 Opfern des polnischen Terrors. Weidlich ausgeschlachtet wurde vor allem ein nie restlos aufgeklärtes Massaker an Volksdeutschen, das als ‚Bromberger Blutsonntag‘¹⁰⁵ in die Geschichte einging. Neue Forschungen gehen davon aus, dass während des Polenfeldzugs der Wehrmacht rund 2000 Angehörige der deutschen Minderheit von rachedurstigen Polen getötet wurden.“ (Bauer 2008, S. 434; Herv. i. O.)

Es wird erkennbar, dass Ottos Schularbeit „Vertriebene Volksdeutsche“ ein Thema bearbeitet, dass vielen Hitlerjungen und Mädeln seiner Kohorte in den folgenden Jahren in Realität begegnet. Vielleicht auch Otto, wenn er sich in Kalisch aufhält. Ottos Schularbeit kann in diesem Sinne als ein schulisch veranlasster Beitrag zu dieser Bevölkerungspolitik verstanden werden. Insofern kann hierbei angenommen werden, dass die Geschehnisse der Umsiedlungspolitik in den besetzten Ostgebieten – wenn auch gewiss in einseitiger und verzerrter Darstellung – den Jugendlichen und auch Otto zumindest in Grundzügen bekannt sind.

Ottos politisches Bewusstsein entwickelt sich gerade erst, als er zum Flakhelferdienst eingezogen wird. Es wächst seit jeher unter den Bedingungen der nationalsozialistischen Formationserziehung und Propaganda auf. Auch, da es in der Familie Otto keine zur NS-Ideologie konträre Position gibt. Die Allocation der Zeichnungen, die hier versucht wird, kann aufgrund der mangelnden Informationen Ottos über seinen Aufenthalt im „Osten“ nur in Ansätzen geschehen. Das gänzliche Schweigen Ottos, das über den historischen Zeugnissen liegt, steht konträr zu Ottos weitgehender Darstellung biografischer Erlebnisse und ambivalenter Erfahrungen in der Zeit des Nationalsozialismus, die *nicht* im „Osten“ stattfinden. Otto spart seine Osterfahrungen also gezielt aus. Eine weitere Zeichnung mit dem Titel „Russische Dorfecke“ lässt sogar vermuten, dass Otto noch weiter nach Osten vorgedrungen ist als bis in die besetzten polnischen Gebiete. Dies kann jedoch nicht weiter belegt werden (vgl. Abb. 71).

¹⁰⁵ Der „Bromberger Blutsonntag“ geschieht am „3.9.1939“. „Am Morgen [...] passierten zurückgehende Einheiten der poln. Armee und flüchtende poln. Zivilisten Bromberg. Kurz nach 10 Uhr fielen Schüsse, deren Herkunft weder damals noch später geklärt werden konnte. Die Schüsse lösten eine Panik aus, in der zunächst auch Polen auf Polen schossen, aus der sich aber allmähliche Aktionen poln. Soldaten und bewaffneter poln. Zivilisten gegen die in Bromberg lebenden Volksdeutschen entwickelten, die der Zusammenarbeit mit den unmittelbar vor der Stadt vermuteten Truppen verdächtigt wurden. Gegen 16 Uhr trat Beruhigung ein, doch als in der Nacht abermals Schüsse zu hören waren, setzte eine vom poln. Stadtkommandanten Major Albricht vor seinem eigenen Abzug gebildete poln. ‚Bürgerwehr‘ die Aktionen gegen die dt. Zivilbevölkerung noch in der Nacht und während des folgenden Tages fort. Erst am Morgen des 5.9., als gegen 8 Uhr Soldaten des dt. Infanterieregiments 123 in die Stadt eindringen, nahm der Schrecken ein Ende. Dem ‚Bromberger Blutsonntag‘ – ein Begriff, den die *Deutsche Rundschau* vom 8.9.1939 prägte – fielen etwa 1000 Deutsche zum Opfer. Die Zahl der im September 1939 bei ähnlichen Vorfällen in ganz Polen ermordeten Deutschen belief sich nach einer Dokumentation des Auswärtigen Amtes vom November 1939 auf 5437. Die NS-Propaganda machte daraus 58000 Opfer. [...] Die NS-Führung hatte zwar die Bromberger Vorgänge – entgegen einem gelegentlich geäußerten Verdacht – offensichtlich nicht durch *agents provocateurs* hervorgerufen, doch waren sie ihr hochwillkommen, weil nun die bereits zuvor beschlossene Ermordung eines großen Teils der poln. Intelligenz [...] als Vergeltung ausgegeben werden konnte.“ (Schubert 1989/2007, S. 446 f.)

4.2.2.5 *Fazit zu Naturalismus, Landschaftsdarstellung, Naturmotiv und Lebensraum-Ideologie in Zusammenhang mit Ottos Aufhalten im „Osten“*

Die Abbildung von Natur und Landschaft bekommt im Sinne der NS-Ideologie und des organischen Staatsdenkens immer auch eine symbolische Bedeutung im Rahmen der spezifischen Auslegung des Naturverständnisses der Nationalsozialisten und ihrer Ideologie von Blut und Boden. Die Blut-und-Boden-Ideologie wiederum ist die Grundlage der ideologisch begründeten Expansionspolitik im „Osten“. Die Darstellungen der Landschaft und Gehöfte um Kalisch sind gleichzeitig Zeugnis von Ottos individuellem Erleben und der Ostpolitik der Nationalsozialisten. Die Zeichnungen sind in ihrem Allocationszusammenhang, ohne dass dies Ottos Intention bei der Anfertigung der Zeichnungen sein muss, mehr oder weniger „stumme Zeugen“ der Ostpolitik und Kriegsrealität der Jahre 1942 bis 1944.

Schultze-Naumburgs Kunsttheorie im Sinne der Rassenlehre zeigt diese Verbindung von Kunstpolitik, Naturverständnis, Rassenlehre und Sozialdarwinismus exemplarisch. Ottos 1969 geäußerte Kritik an dieser ist gleichzeitig eine Bearbeitung der Prägungen seiner Kindheit und Jugend (vgl. hierzu Kapitel 2.4).

Nur wenn die Bedeutung des „Naturstudiums“, wie es exemplarisch bei Böttcher vorgestellt wird, im Rahmen der NS-Ideologie kontextualisiert wird, wird sie in ihrer Bedeutung für die NS-Kunsterziehung verständlich. Ottos Landschaftsdarstellungen aus Kalisch sind in einem weiteren Allocationszusammenhang zu sehen. Ottos eher „chronistische“ Darstellungen des *für ihn* Sichtbaren sind ihrer Intention nach vielleicht „frei“ von Ideologie; die Allocationsbedingungen seines Schaffens ordnen dieses – historisch betrachtet – jedoch wieder in den Zusammenhang der Ostpolitik ein. Das Missverständnis einer vorschnellen *Identifizierung* der ideologischen Auslegungsmöglichkeiten mit den dargestellten Motiven Ottos muss hierbei jedoch ausdrücklich vermieden werden. Die je spezifische Motivation für die Zeichnungen Ottos kann nicht automatisch aus diesem „Allgemeinen“ der NS-Ideologie deduziert werden. Ottos Zeichnungen verbleiben zuletzt in einer komplexen Breite von Deutungsmöglichkeiten. Auch wenn der historische Kontext im Sinne der Allocation auch hinsichtlich der Zeichnungen Ottos – ganz im Sinne seiner Vorstellung von „Auslegen“ – berücksichtigt werden muss (vgl. hierzu Kapitel 5.3.1)

Hier wird die Spannung zwischen der Ideologie des Nationalsozialismus und der in dieser Zeit entstehenden Bildzeugnisse erkennbar. Insbesondere ist auf das bis in die Gegenwart bestehende Problem der Einordnung und Bewertung hinzuweisen, das Bildzeugnisse aus der NS-Zeit aufbringen. Auch wenn Otto möglicherweise nicht im Rahmen eines „Osteinsatzes“ der Hitler-Jugend in Kalisch ist, bleibt dennoch die Tatsache bestehen, dass er sich dort in seiner Zeit als Luftwaffenoberhelfer mehrfach aufhält. Ottos Anwesenheit in den Ostgebieten um Kalisch machen ihn zum „Zeitzeugen“ der NS-Ostpolitik.

Es wäre weiterhin denkbar, dass Otto dort in einem Kinderlandverschickungslager eingesetzt wird.¹⁰⁶ Denn auch hierfür wird der Luftwaffenhelferdienst ausgesetzt (vgl. Schätz 1974, S. 94).

¹⁰⁶ Otto schreibt einmal allgemein über KLV-Lager:

„In zwei Formen wurde das Andere, das, was eben alles andere als ‚normal‘ ist, wurden die Abhängigkeit, die Unterwerfung, die Etablierung einer ‚Sonderwelt‘ neben Schule und Elternhaus im Krieg vorzeitig Alltag: in der ‚Kinderlandverschickung‘ und für die ‚Luftwaffenhelfer‘. Nimmt man beides zusammen, wurden damit 6 bis 8 Jahrgänge ‚erfaßt‘. Auch diese beiden Aktionen sind im Sinne einer linearen Steigerung miteinander verbunden: in der Kinderlandverschickung wurden die Kinder in ‚Lagern‘ zusammengefaßt, die von einem amtierenden Lehrer als Schulleiter und einem von der Hitlerjugend eingesetzten ‚Lagermannschaftsführer‘ geleitet wurden. Für die Luftwaffenhelfer galt: Schüler leben in Flakstellungen unter dem Kommando von Soldaten und Offizieren, insbesondere der unteren Chargen, die hier eine zusätzliche Chance der Machtentfaltung hatten. Die Schule war günstigenfalls störend oder geduldet. Das Elternhaus war in beiden Konzepten ausgeschaltet. Die Nazis hätten, was durch die Verhältnisse legitimiert wurde, nicht kunstvoller erfinden können. Anders formuliert: eine verbrecherische Macht- und daraus

In der hier versuchten posthumen Betrachtung der Zeugnisse lässt sich nicht spekulieren, was Otto in dieser Zeit erlebt. Otto bleibt mehr oder weniger wissend ein Zeitzeuge des Geschehens in den Ostgebieten. Auch wenn er möglicherweise erst im Nachhinein ein umfassenderes Bewusstsein über das Geschehen erlangt.

4.2.3 Die „Faust“-Zeichnung von 1944: Ein jugendliches Bekenntnisbild?

4.2.3.1 Erste Annäherung

Zu Abb. 77: „Sinnender“ 35,9 x 51,8 cm, braune Zeichenkreide auf Papier, 1944, mit rückseitigem Vermerk der Luftwaffenhelfernummer

Auf der Zeichnung wird ein junger Mann dargestellt, der an einem Tisch sitzt, vor ihm auf dem Tisch liegt ein aufgeschlagenes Buch, das den in Frakturschrift geschriebenen Titel „Faust“ zeigt. Der Junge hat seinen Kopf gegen seine zusammengefaltete rechte Hand gestützt. Der Daumenballen liegt an seiner Schläfe. Die Seiten und der Hinterkopf sind rasiert. Das Haupthaar sieht im Kontrast dazu lang und kraftvoll aus. Das lange Haupthaar ist rechts durch einen Scheitel getrennt. Beide Ellenbogen liegen auf einer Unterlage auf, die eine Tischplatte oder ein Pult darstellen könnte. Ein Arm liegt angewinkelt auf der Fläche, der andere steht vom Ellenbogen her senkrecht aufgestützt auf und verlängert sich zur rechten Hand, die gegen die Schläfe stützt. Man sieht den Oberkörper ungefähr bis zur Bauchhöhe. Die Kante des Pults oder der Tischplatte ist nur durch einen diagonalen Strich im Blatt gekennzeichnet. Dennoch ergibt diese einfache Symbolisierung der Tischplatte eine große Solidität. Der junge Mann wendet seinen Blick von dem vor ihm aufgeschlagenen Buch ab und blickt nach rechts aus dem Bild in die Ferne. Sein Blick und die gesamte Körperhaltung sind in der Gesamtkomposition der Zeichnung der Leserichtung von links nach rechts eingefügt. Ihm scheint ein Ziel vor seinem inneren Auge zu stehen. Sein Blick wirkt gleichzeitig verinnerlicht und nach außen gerichtet. Doch er wirkt zögernd und wartend auf den Moment, in dem er es verwirklichen wird. Das Buch zeigt, wie oben schon beschrieben, in seiner aufgeschlagenen Innenseite das in Frakturschrift geschriebene Wort „Faust“. Dieses dürfte als der Buchtitel zu verstehen sein. Das Faust-Thema gibt der Zeichnung einen starken inhaltlichen Impuls. Der aufgestützte Arm des jungen Mannes und der in die Ferne gerichtete Blick deuten auf eine Momentaufnahme hin, gleichzeitig scheint aber durch den aufgeladenen inhaltlichen Zusammenhang der Faust-Sage etwas Überzeitliches hindurch. Ist in der Komposition Ottos der Ausdruck des von Böttcher in „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ beschriebenen „faustischen Unbefriedigtseins“ (Böttcher 1933, S. 22) einzufangen versucht worden, das dieser als typisch für den „nordischen Kunstausdruck[s]“ (ebd., S. 22) beschreibt?

In diesem Sinne könnte der Junge von der *Lektüre* des Fausts unbefriedigt sein und seinen Kopf von dieser abwendend von der *Verwirklichung* seiner Gedanken durch die „Tat“ träumen. Ist diese Zeichnung ein Ausdruck der Tatphilosophie der Nationalsozialisten, die sich in den Faust-Stoff und diesen vereinnahmend einformt? Versucht Otto hier den „Grüblersinn“ (ebd., S. 24) des „germanische[n] Geist[es]“ (ebd., S. 24) in seiner Zeichnung symbolisch einzufangen, den Böttcher beschreibt? Oder wird hier „Ludwig Ferdinand Clauss (1892–1974)“ Idealvorstellung

folgende Kriegspolitik produzierte wie von selbst zusätzliche Möglichkeiten systemstabilisierender politischer Erziehung.“ (Otto 1988, S. 125)

Dieses Zitat muss an dieser Stelle eingefügt werden, um den Zusammenhang von Ottos Schilderung darzustellen. Denn es wäre denkbar, dass bei ihm der Flakhelferdienst und ein Einsatz in einem KLV-Lager zusammenkommen. Hier könnte er in der Betreuung der evakuierten Kinder mitgeholfen haben. Diese Textstelle könnte ein Hinweis darauf sein, dass Otto beides erlebt. Zu belegen ist dies jedoch nicht.

seiner „nordisch-existentialistischen Pädagogik“ vorgestellt (Harten 1996, S. 33; Herv. i. O.)? Dieser sieht „den nordischen Typ als ‚Leistungsmensch‘ mit ‚faustischem Drang zur Weite und Ferne‘, der sich der Welt als Subjekt entgegenstellt und in der ‚sieghaften Überwindung der Schwere‘ sich selbst verwirklicht“ (ebd., S. 35 f.).

Zur weiteren Annäherung an die Zeichnung soll ein Diskurs zur Rezeption des Faust-Stoffes in der NS-Zeit eingefügt werden, um die Zeichnung zur weiteren Auslegung zu kontextualisieren.

4.2.3.2 Exkurs: Der Faust-Stoff und seine Bewertung in der NS-Zeit: Faust als „deutscher Stoff“

Rezeptionsgeschichtlich wird der Faust-Stoff vom Germanisten Erich Trunz¹⁰⁷ als ein „deutsche[r] Stoff“ (Trunz 1987, S. 470) bewertet. Er schreibt: „Die Schriftsteller, welche ihm Form gaben, waren Deutsche und ein Engländer“ (ebd., S. 476). Der Stoff wird zum ersten Mal 1587 herausgegeben und ist auch inhaltlich aus dieser Epoche geboren (vgl. ebd., S. 470). Denn abgesehen vom mittelalterlichen Teufelspakt-Motiv fängt dieser als Stoff den „Geist“ (ebd., S. 470) der Zeit ein (vgl. ebd., S. 470): Es handelt sich um ein zentrales Motiv der Epoche, wenn Faust seinen „Drang nach Erkenntnis“ (ebd., S. 470) allem seinem Streben voranstellt. Und so wird auch der Teufelspakt zu einem Handel, der sich auf diese Sehnsucht nach *Erkenntnis* bezieht. Trunz schreibt: „Und weil dieser Drang auf keinem anderen Wege zur Erfüllung führt, verschreibt er sich dem, der ihm verspricht, seine Fragen zu beantworten.“ (ebd., S. 470) Es „[...] ist der Erkenntniswille des neuzeitlichen Menschen, der dem Diesseits neuen Wert verleiht“ (ebd., S. 470).

„Paracelsus“ (ebd., S. 470) wird hierbei zum gedanklichen Paten dieser neuzeitlichen Figur. Trunz schreibt: „Die paracelsische Sehnsucht nach Erkenntnis hat einen religiösen Hintergrund. [...] Die Lehre von den zwei Lichten – *lumen fidei* (Licht des Glaubens) und *lumen naturale* (Licht der Natur) –, die im späten Mittelalter von einigen Philosophen in lateinischer Sprache für wenige Fachleute dargestellt und in Handschriften überliefert war, wurde von Paracelsus und seinen Schülern in deutscher Sprache dargestellt und im Buchdruck verbreitet. Paracelsus sieht in dem ‚Licht der Natur‘ eine zweite Offenbarung Gottes, die wir mit Sinnen und Geist im Anschauen der Welt zu erfassen fähig sind. [...] Das war den an alte dogmatische Geistesbahnen gewohnten Köpfen seiner Zeit unheimlich. [...] Man dichtete Paracelsus an, er habe einen Teufel bei sich; er wurde zur Sagengestalt. Und in der Sage verschmolz dann das Erkenntnistreben, das ihn und seine Schüler belebte, mit einer anderen Gestalt, die ebenfalls zur Sage wurde: Johann Faust. Der geschichtliche Faust [...] war ein herumreisender Halbgelehrter, der sich mit marktschreierischem Zauberwesen und geschickten Horoskopern durchs Leben brachte.“ (ebd., S. 470 f.)

Die Bewertung des unerklärlichen und teuflischen der Außenseitergestalten wurde als „böse“ (ebd., S. 471) gedacht. Hierbei bleibt jedoch in der moralischen Bewertung unklar, ob das Motiv des Fausts, den Teufelspakt einzugehen, an sich schon zu verurteilen ist: Der Wunsch, Gottes Wirken und Zusammenhänge seiner Welt zu erkennen, kann nicht notwendigerweise als böse gelten (vgl. ebd., S. 471). „Hier liegt das tief Beunruhigende des Stoffes.“ (ebd., S. 471) Der Beunruhigung des „Publikums“ entspricht eine geistige Unruhe, die Faust selbst antreibt, die ihn durch sein menschliches Erkenntnisverlangen in die Wissenschaften und Bücher treibt. Sein

¹⁰⁷ Hinsichtlich von Trunz Biografie ist auf dessen Karriereverlauf als Germanist hinzuweisen. Klee schreibt im „Personenlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945“ (Klee 2013): „*13.6.1905 Königsberg. Oktober 1933 im Auftrag des Auswärtigen Amtes Lektor in Amsterdam, 1934 Beitritt NSDAP in Amsterdam. NSDAP-Schulungsleiter Nord-Holland. 1936 Dozent der Universität Freiburg. 1941 Lehrstuhl für Deutsche Philologie der Deutschen Karls-Universität Prag. 1948 (bis 1960) Herausgeber der Hamburger Ausgabe von Goethes Werken. 1950 Gastprofessor in Münster, 1955 Lehrstuhl. 1957–1970 Lehrstuhl in Kiel. Laut *Neue Zürcher Zeitung* vom 27.8.1999 der *Doyen der Goethe-Forschung*. † 27.4.2001 Kiel.“

Streben, auf den Spuren Gottes zu wandeln und den Radius der bisherigen menschlichen Erkenntnis zu überschreiten (vgl. ebd., S. 471 f.).

Goethe fängt den Stoff zur Dichtung ein, in einer Epoche, in der der Wunsch nach Betrachtung des Inneren des Menschen das Streben nach der Erkenntnis der Außenwelt ergänzt (vgl. ebd., S. 471). Nicht mehr nur das Gegebene der Außenwelt soll im Lichte der Erkenntnis stehen, sondern auch die „seelischen“ Regungen sollen sich offenbaren lassen. Der Faust-Stoff findet zahlreiche Gestalter und entwickelt sich somit zu einem *Volksgut*, das auch im „Ausland“ rezipiert und bearbeitet wird (vgl. ebd., S. 472 ff.). Christopher Marlowe setzt sich mit dem Stoff auseinander und gibt neue Impulse (vgl. S. 473 f.). „Puppenspiele“ (ebd., S. 476) entstehen und werden auch Anregung für Goethes Bearbeitung des Faust, der diese mit seiner Fassung wiederum beeinflusst (vgl. ebd., S. 473). Trunz schreibt: „Volksdichtung hat niemals nur eine einzige Fassung. Man kann deswegen auch nicht von dem Faust-Volksbuch sprechen, sondern nur von den Faust-Büchern [...]“ (ebd., S. 474)

In der „Aufklärung“ (ebd., S. 474) bekommt der Stoff erneut einen Bedeutungswandel: „Daß der Mensch nicht gemacht sei, die ganze Wahrheit zu haben, wußte man sehr wohl, aber das Streben nach Wahrheit wollte man ihm nicht verkümmern. [...] Und war dann sein Streben nicht im Grunde ein Wertvolles? Irrend gewiß, doch im Grunde gut? Dann durfte aber Faust am Ende nicht in die Hölle kommen.“ (ebd., S. 474 f.)

In der Aufklärung wird der „Lichtgedanke“, der schon bei Paracelsus thematisch wird, aktualisiert. Die Idee wandelte sich zum Motiv des Strebens nach Erkenntnis (vgl. ebd., S. 475; vgl. bezüglich der Lichtmetapher der Erkenntnis bei Leibniz, Wolff und Baumgarten Kapitel 7.2, 7.3 und 7.5).

„Die führenden Geister der Goethezeit glaubten freilich nicht mehr wie die alten Pansophen, die Harmonien der Welt seismäßig richtig erkennen zu können. Aber sie glaubten wie jene, daß man durch Erkenntnis der Welt zum Gedanken der Weltordnung und also Gottes gelangen könne, indem sie die Welt als Symbol faßten, [...] Doch um die Welt in dieser Gleichnishaftigkeit zu erfahren, muß der Mensch eine tiefe Sehnsucht in sich haben; auf das eigene Innere und seine greifenden Kräfte kommt es an. Das galt es auszubilden, das darzustellen.“ (ebd., S. 475)

Auf die Bedeutung der „Sehnsucht“ für das Kunstverständnis der Nationalsozialisten, namentlich Rosenberg, wird unten zurückgekommen. Es ist für ihn ein zentrales Motiv deutscher Kunst. Goethe als Nationaldichter wird im Dritten Reich ambivalent bewertet. Als Dichter des „Faust“ soll er unter spezifischen Auslegungen vereinnahmt werden. Dennoch sind dessen *humanistisch*-klassische Haltung und seine Intellektualität mit der nationalsozialistischen Ideologie nur schwer zu vereinnahmen (vgl. Zabka 1995, S. 313). Der Neuhumanismus ist mit dem sozialdarwinistischen Rassedenken unvereinbar: Der Erziehungswissenschaftler Thomas Zabka schreibt: „In ihrem Kampf gegen eine humanistische und liberal-demokratische Goethe-Auslegung spielen die nationalsozialistischen Autoren den frühen und den späten Goethe gegen den mittleren aus.“ (ebd., S. 316) Goethes Ideal der Antike unterscheidet sich entschieden von dem der Nationalsozialisten (vgl. ebd., S. 316 f.). So schreibt Wolbert: „Mit dem antiken Erbe sah man jene Prinzipien in der Kunst weitertransportiert, die man auch in der europäischen Gesellschaftsentwicklung als ‚verderblich‘ ausgemacht hatte: den Humanismus, die Demokratie, den Universalismus, den Intellekt.“

Diesen ‚Normen‘ wurden von deutscher Seite die Werte der Seele, das Faustische, das ‚Ewigstrebend-sich-bemühn‘, die Individualität, das Innerliche und das Mystische entgegengehalten.“ (Wolbert 1982, S. 92 f.)

Dennoch bemühen sich die Nationalsozialisten beispielsweise darum, die Idee von Olympia und das damit verbundene klassisch-griechische Körperideal mit spezifischen rassistischen und sozialdarwinistischen Interpretationen zu versehen und für die eigene Kunstpolitik zu vereinnahmen (vgl. hierzu auch Kapitel 9.4.5). Hinsichtlich der rassistischen Auslegung des Fausts, die jenseits der humanistischen Haltung Goethes gelingen soll, bietet sich für die Blut-Ideologie eine Verschlagwortung von Fausts Teufelspakt an, der mit Blut besiegelt wird (vgl. Zabka 1995, S. 315 f.). Zabka weist kritisch auf die Auslegung des Teufelspaktes im Sinne der NS-Ideologie hin: „In nuce zeigt sich hier die ‚Logik‘ kurzschlüssiger Adaption: Eine Stelle wird vollständig aus dem Textzusammenhang gelöst, insbesondere vom semantischen Vorzeichen der Figurenrede, und als originales Goethewort zum Mosaikstein der eigenen Ideologie gemacht. Die Tatsache, daß die Stelle im *Faust* rätselhaft ist, gibt Anlaß, ein irrationales ‚Mysterium‘ wie das Völkische darauf zu applizieren.“ (ebd., S. 316; Herv. i. O.)

Goethe als Dichter jedoch wird als einer dem Volk ent- und überhobener bewertet (vgl. ebd., S. 313): „Mit der Rede vom Volksfremden verurteilen völkische Autoren zum einen Goethes Zurückhaltung in nationalen Belangen, seine Napoleonverehrung und sein Desinteresse gegenüber den Befreiungskriegen, zum anderen seine angebliche ‚Überbildung‘: Der klassische und späte Goethe habe sich mit geistig-ästhetischen Spielereien vom einfachen Volk entfremdet.“ (ebd., S. 313)

Sowohl der hier erkennbare Antiintellektualismus als auch die Ablehnung des Humanistischen ist mit Goethes Haltung nicht vereinbar. Dennoch soll Goethe als Nationaldichter im Sinne der NS-Ideologie vereinnahmt werden. Zu groß ist dessen Bedeutung für das deutsche Selbstverständnis (vgl. ebd., S. 315). Für die Auslegung im Sinne der Ideologie der Nationalsozialisten bieten sich verschiedene weitere Momente der Faust-Sage an: Faust wird von Goethe als überdurchschnittlicher Mensch dargestellt (vgl. Trunz 1987, S. 481). Dieser „Ausnahmensch“ (ebd., S. 481) gerät an einen Dämon (vgl. ebd., S. 482), der als „Zyniker“ (ebd., S. 482) in Erscheinung tritt. Er kann Faust in seinem Streben bekritteln, aber nicht verstehen. Beide agieren in unterschiedlichen Dimensionen der Erfahrung (vgl. ebd., S. 482). Auch die Sprachmuster, die „Sprachklänge“, „Bildsymbole“ (ebd., S. 501) und die „Versform“ (ebd., S. 500) passen sich dieser Darstellung des großen Individuums von Faust durch „individualisierende Mannigfaltigkeit“ (ebd., S. 500) gegenüber der „typischen“ Ausgestaltung der Sprache anderer Charaktere an. „Faust kann in Knittelreimen oder Blankversen sprechen, er behält seine eigene Sprache, gefühlsbetont, ausgreifend, gewaltsam, übersteigernd [...]“ (ebd., S. 500) Goethes Gestaltung von Faust fußt somit in der kompositorischen Kongruenz von Form und Inhalt seiner Sprache (vgl. ebd., S. 500 ff.). Trunz schreibt: „Faust ist der Strebende. Zum menschlichen Leben gehört Tätigkeit, Bewegung, Zielsetzung. Doch bei ihm wird daraus Maßlosigkeit.“ (ebd., S. 482)

Mephisto wird in der nationalsozialistischen Interpretation des Faust-Stoffes zur Verkörperung des Nicht-Faustischen, des „Untermenschen“. Eine mit „antiintellektualistischen und antisemitischen“ (Zabka 1995, S. 319) Mustern durchzogene Interpretation schließt sich an (vgl. ebd., S. 319).

Ebenso widerspricht die NS-Interpretation des Faustischen einer demokratischen Werthaltung. Das übergroße „Ich“ des Individuums als Übermensch kann sich nicht einer Allgemeinheit unterordnen. Dies wird auch für den Führerkult als ideologische Rechtfertigung genutzt (vgl. ebd., S. 318). Hierzu dienen Analogien zwischen Faust und Hitler, die in einzelnen Textpassagen von Faust und in biografischen Details Hitlers verankert werden (vgl. S. 318 f.).

Faust zieht gemeinsam mit Mephisto in die Welt und erlebt im Stück zahlreiche Szenen und Tragödien. Faust setzt seinen Erkenntnisdurst und seinen Willen zur persönlichen Entgrenzung

über gesellschaftliche Normen hinweg. Trunz schreibt: „Die Bilder aus Fausts Leben, die das Drama vorführt, zeigen keine Entwicklung, sondern das Problem des Strebenden, Maßlosen, Grenzenstürmenden, das sich in verschiedenen Lebensbereichen wiederholt. Das ist es, was diese Bereiche zusammenhält: jedesmal die Sehnsucht nach Entgrenzung und ein Ausgriff in Übermenschliches, und jedesmal die Erfahrungen der Grenzen des Ich, im Erlebnis des Erkenntnissuchenden, des Liebenden, des in schöpferische Innenwelt Hinabsteigenden, Herrschenden.“ (Trunz 1987, S. 483)

Doch obwohl Faust immer wieder enttäuscht wird und der Manipulation aller seiner Vorhaben durch Mephisto nicht entgehen kann, bleibt er der Strebende, der sich bis zuletzt nicht abbringen lässt, seinen Weltengang als „geistig Strebender“ (ebd., S. 484) zu gehen.

Dennoch stagniert seine moralische Entwicklung durch die „Gegenkraft“ (ebd., S. 484) Mephistos. *Er wird schuldig, doch nicht er allein ist schuld. Seine Schuld teilt er mit Mephisto.* Trunz schreibt: „Und Faust beachtet vielfach nicht, was Mephistopheles sagt oder tut; er ist der Einsame, mit sich selbst Beschäftigte. – Fausts Wesen enthüllt sich am besten in seinen langen Monologen, welche seine innere Größe zeigen. [...] Er hat einen Dämon neben sich, einen absoluten Nihilisten, und behauptet sich dennoch.“ (ebd., S. 484 f.)

Die Frage nach der Schuld Fausts ist ein wichtiger Aspekt der Faust-Rezeption in der NS-Zeit: In der nationalsozialistischen Interpretation „stehen Gewalt und Schuldverstrickung in keinerlei Gegensatz zur Faustischen Stiftung einer ‚Volksgemeinschaft‘, sie heben jene Aspekte sogar ausdrücklich als von Goethe positiv gewertete hervor und rechtfertigen mit Hilfe der Dichtung pauschal die nationalsozialistische Barbarei“ (Zabka 1995, S. 320).

Zu guter Letzt wird Faust von Gott für sein Streben erlöst. Diese Erlösung ist jedoch nicht an Fausts Taten geknüpft, sondern geschieht jenseits einer moralischen Bewertung dieser (ebd., vgl. S. 325). In der Zeit des Nationalsozialismus bekommt der Faust-Mythos große Bedeutung zur Legitimation der nationalsozialistischen Expansionspolitik, vor allem in Osteuropa und Russland. Das „Volksgut“ des Faust-Mythos wird jedoch in verschiedener Hinsicht zu einem Ankerpunkt nationalsozialistischer Ideologie, auch wenn hierbei das *Erkenntnisstreben* hinter der Betonung der *Tatphilosophie* zurückgedrängt wird. Das „faustische“ Streben nach Erfüllung des Einzelschicksals, das sich auch über moralische Normen hinwegsetzt, wird zu einem Sinnbild von Faust als „Übermensch“, der durch die titanische Tat eine schöpferische Kraft entfaltet, die sich mit keinen moralischen Kategorien bemessen lässt.

4.2.3.3 Zur Ausführung von Ottos „Faust-Zeichnung“

Die Darstellung des „sinnenden“ Knaben zeigt in ihrer Komposition eine Kombination zweier wesentlicher Elemente: das Element des jungen Mannes in seiner melancholischen Ausdruckshaltung mit aufgestütztem Kopf und sinnender Handhaltung an der Schläfe, wie sie auch in Dürers Selbstbildnis mit Binde von 1491 erkennbar ist. Dieses Selbstbildnis Dürers wird von Böttcher auf dem vorderen Buchdeckel seiner Schrift „Zeichenlehre“ (Böttcher 1943) abgebildet. Ohne darüber spekulieren zu wollen, ob Otto diese Schrift Böttchers zum Zeitpunkt der Entstehung der Zeichnung kennt, kann man doch die Frage stellen, ob die Adaption des „Typus“ „melancholische Haltung“, mit an die Schläfe gestützter Hand, in der NS-Zeit eine besondere Aufwertung als „Ausdruck“ von *strebender Sehnsucht* erfährt. Auch bei Dürers Kupferstich „Melencolia I“ findet sich diese Körperhaltung. Ebenso tritt diese in der Romantik, beispielsweise bei Caspar David Friedrichs „Selbstbildnis mit aufgestütztem Arm“ von 1802, wieder auf.

Gerade Caspar David Friedrich gilt in Böttchers „Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich“ als völkisches Vorbild des Bildschaffens (vgl. Böttcher 1933, S. 45 ff.). Er steht in besonderer Weise für einen Kanon von deutschen Künstlern. Doch auch der *frühe Dürer* vor seiner Italienreise gilt ihm als ein eigentlich deutscher Künstler (vgl. ebd., S. 27 und S. 30 f.; vgl. Böttcher 1943, den vorderen Buchdeckel, die Bildtafeln I und VIII, S. 3, S. 23, S. 50 f. und S. 157; vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.2.2).

Diese Körperhaltung drückt einerseits Niedergeschlagenheit, Lebensmüdigkeit oder Weltschmerz aus. Andererseits verkörpert sie im Sinne der Romantik auch Sehnsucht und Streben nach einem besseren Zustand, nach einem Idealzustand. Beide Momente sind durch die Tatphilosophie – im Sinne der Faust-Interpretation im Nationalsozialismus – gedanklich zu verbinden. Die große Tat reißt den Melancholiker, den „Sinnenden“ aus seiner Erstarrung. Die Melancholie und das gleichzeitige Streben in die Ferne erzeugt eine innere Spannung, die einer für die Romantik typischen Schwellensituation entspricht. Das Sinnen fordert die Entscheidung heraus, um die Tat an die Stelle des „Grüblersinn[es]“ des „germanische[n] Geist[es]“ (Böttcher 1933, S. 24) zu setzen. Ein Transformationsmoment bahnt sich an. Der „Sinnende“ auf Ottos Zeichnung wird in den Zusammenhang mit der Tatphilosophie des Faust-Mythos gestellt. Die Tat wird notwendig, um die Spannung zwischen niedergedrücktem Verharren und „grenzenloser“ Sehnsucht aufzulösen.

Das Grüblerische und Sehnsuchtsvolle wird in der *Typik* der romantisch-melancholischen Ausdrucksformel greifbar. Der präzise Naturalismus mit „sachlichem“ Ausdruck, der auf anderen Zeichnungen Ottos erkennbar ist, scheint hier durch das Thema des „Faustischen“ um dieses *idealisierende* Moment erweitert. Rosenberg beschreibt Sehnsucht als elementarem Wesenszug „germanischer Kunst“.¹⁰⁸ Sehnsucht und Ausdruck von Sehnsucht in Kunst werden mit der Blut-und-Boden-Ideologie verbunden. Das „Volk ohne Raum“ muss sich des Raums, vor allem im Osten, bemächtigen, um sein Überleben zu sichern. Diese Vorstellung rechtfertigt die Eroberungskriege. Somit wird erkennbar, wie Kunstauffassung, völkische Ideologie und Expansionspolitik über den Begriff der Sehnsucht miteinander verknüpft werden. Hierbei wird wiederum Paracelsus und der Faust-Mythos genannt, um diesem Streben weitere Legitimation zu verleihen. Die Tatphilosophie, im Faust-Mythos verankert, wird hierbei entscheidend. Über „Faust“ schreibt Rosenberg in „Mythus des 20. Jahrhunderts“:

„Der faustische Mensch dringt nicht nur ins Unendliche und ins Tiefste, sondern er ist wirklich einsam ... Das ist aber nur möglich, weil er innerlich ein nur ihm allein Eigenartig-Unsterbliches erlebt, weil er auch nicht nur als Person sich von seiner Umgebung abhebt, sondern weil er Persönlichkeit ist, d. h. eine unsterbliche, nur einmal erscheinende Seele, eine ewigtätige,

¹⁰⁸ „Und schließlich die *S e h n s u c h t*! Sie ist es doch, die ein Künstlerherz genau so zu Schöpfungen antreibt, wie sie den Forscher auf Entdeckungen entsendet. Die ganze deutsche Romantik ist ohne die Sehnsucht ebenso undenkbar wie einst die Gotik. Hölderlin ist der größte unter den Künstlern der Sehnsucht unserer Zeit, immer bricht dieses Urelement seines Wesens durch, gleich ob er das Traumbild von Hellas in der Diotima erblickt oder das Lied an die Deutschen singt. Ein Hölderlin würde es gar nicht begreifen, wenn man ihm gegenüber von Kontemplation reden würde, *n i c h t s* hätten wir von ihm verstanden, wenn wir nicht das ästhetisch-willenhafte Sehnsuchtsmoment seines Schaffens miterlebten in höchstgesteigerter Totalität unserer eigenlebendigen Sehnsucht. Und dieser Urtrieb ist es auch, der zwei Erzeugnisse der deutschen Gegenwart einen Teil Ewigkeitswert verleiht: Hans Grimms ‚Volk ohne Raum‘¹⁰⁸ und Erwin Kolbenheyers ‚Paracelsus‘. Die Glocken, die aus dem Dorfe an der Weser erklingen und den Cornelius Friebott durch die Welt begleiten, sind Ausdruck der Sehnsucht nach Raum, nach Acker, nach Verwendung eingeborener Schöpferkräfte.[...] Glaubt jemand etwa ein Kolbenheyer hätte sein großes Werk aus artistischem Wohlgefallen heraus geschrieben und nicht, weil er selber ein einsamer Sehnsüchtiger ist? Und glaubt jemand sein Werk zu verstehen, wenn er nicht die Kraft der Sehnsucht in sich wachsen gefühlt hat? Wer das glaubt, hat nicht nur diesen ‚Roman‘ nicht erfaßt, er hat germanische Kunst in ihrem Wesen überhaupt auch nicht von ferne geahnt, weder den Ulrich von Ensingen und den Meister Erwin noch den Dichter des ‚Faust‘ und den Schöpfer des ‚Hyperion‘. Und sie alle wollten aus diesem Gefühl nicht, daß das Ergebnis ihres Schaffens ‚Kontemplation‘ sei, auch nicht, daß es zur Erkenntnis der ‚platonischen‘ Ideen führe, wie Schopenhauer meinte (was rein intellektualistisch gedacht war), sondern daß sie *S e h n s u c h t* weckten, d. h. eine willenhafte Seite unseres Wesens aus der Dumpfheit eines Allgemeingefühls nach einer Richtung hin spannten, hochhielten und in dieser Kraftzeugung tätiges seelisches Leben schafften.“ (Rosenberg 1930/1942, S. 439 ff.; Herv. i. O.)

beherrschende, suchende, zeit- und raumlose, von aller Erdgebundenheit gelöste Kraft und Einzigartigkeit fühlt. – Das ist das Geheimnis der germanisch-nordischen Seele, das Urphänomen, wie Goethe es nennen würde, hinter dem wir nichts mehr suchen, erkennen, erklären können und dürfen, das wir nur verehren sollen, um es auch in uns wirken zu lassen.“ (Rosenberg 1930/1942, S. 389)

Dieses „Urphänomen“ nur noch „verehere“ zu dürfen, bedeutet die Legitimation eines Glaubens an den Übermenschen, der im Sinne der Tatphilosophie durch die heroische, die titanische Tat sein Handeln rechtfertigt und ethisch-rationalen Legitimationszwängen durch seine Einzigartigkeit enthoben ist. Genau diese Argumentation liefert die Legitimation für die Gwalt Herrschaft und die Eroberungskriege des „Volkes ohne Raum“, das durch den titanischen Tatwillen seines übermenschlichen Führers angeleitet wird. Die Massenvernichtung von „Fremdvölkischen“ wird als solche gesehen. Dieser Führer wird als ein Einsamer beschrieben, der sich der Sozialität und im Sinne der titanischen Tat der moralischen Bewertung entzieht. Diese zwei Zitate Rosenbergs, die die Verbindung zwischen dem Gefühl der Sehnsucht und der Faust-Sage erkennbar machen und die die besondere *Bedeutung* dieses Gefühls und des Faust-Mythos im Sinne der NS-Ideologie und der expansiven Kriegsführung hervorheben, beschreiben sehr treffend die Darstellung der Faust-Sage, wie sie Otto zeigt.

Das Gefühl des *Einsamen*, der vor dem aufgeschlagenen Buch in die Ferne blickt, lässt eine ebenso willensvolle Sehnsucht erkennen, wie er die körperlichen Kräfte des Ideals eines deutschen Jungen im Sinne der NS-Ideologie und NS-Ästhetik ausstrahlt:

Die Vereinzlung des Jungen und dessen sehnsüchtig fortstrebender Blick, der durch die gesetzten Lichtpunkte auf den Pupillen noch eindrücklicher wird, die markante Darstellung der Gesichtszüge des „deutschen Jungen“, der in Frisur und Figur, in vielerlei Hinsicht einer Idealisierung „des“ Hitler-Jungen als „Typus“ entspricht, lässt die bei Rosenberg geschilderten Momente der „Kraftzeugung“ der Tatphilosophie in der Darstellung aufscheinen. Als Fazit lässt sich sagen, dass eine solche Interpretation, wie sie hier vorgetragen wird, durch die Zeichnung in keiner Weise widerlegt wird, wenn auch andere Interpretationen möglich sind.

Die „Gravitas“ der „altdeutschen“ Buchstaben im „Faust“-Schriftzug im aufgeschlagenen Buch bildet einen optischen Schwerpunkt der Zeichnung. Die kontraststarke Hervorhebung der Schrift bestimmt das Ganze der Zeichnung entscheidend. Betrachtet man die Umsetzung der Einfügung des Schriftzugs in „altdeutscher“ Schrift, so kann man nach der Bedeutung dieses Schrifttyps in der NS-Zeit fragen. Was drückt sich in der Zeichnung durch die Wahl dieser Schrift aus? Es ist durchaus nicht so, dass 1944 nur dieser Schrifttyp vorkommt. Diese Schrift besitzt einen eigenen historischen und ideologischen Ausdruckswert. Schrift als Zeichen gewordene Sprache wird durch seine formale Gestaltung ebenfalls zum *Ausdrucksträger* von Ideen und Weltanschauungen und ermöglicht so durch das *Schriftbild* eine Vorinformation des Rezipienten.

Bei der Untersuchung der Schriftzeugnisse aus der NS-Zeit kommt man zunächst auf *keine* konsequente „Vereinheitlichung“ der Schriftform. Dennoch werden manche Typografien in dieser Zeit scheinbar als stärker deutsch empfunden und häufiger verwendet. Der Kommunikationsdesigner Andreas Koop weist bei seiner Untersuchung des „visuelle[n] Erscheinungsbildes des Nationalsozialismus“ (Koop 2012) hinsichtlich der Frage nach der „Ideologisierung und Polemisierung des Mediums Schrift“ (ebd., S. 15) mit Blick auf die Bestimmung einer „deutschen“ Schrift auf den „Konflikt zwischen Verfechtern der gebrochenen Schriften und der (humanistischen) Antiqua“ (ebd., S. 15) hin: „Die Kontroverse begann bereits mit Luthers Bibelübersetzung im Jahre 1534. Für deren Druck wählte er die Schwabacher, eine von insgesamt vier gebrochenen Schrifttypen. Diese Entscheidung war nicht unbedacht, wollte

er sich doch auch typografisch mit seiner deutschen Übersetzung bewusst von der bisher gültigen römischen Interpretation der Heiligen Schrift abheben. Und gleichermaßen gegen die Antiqua – das hatte also durchaus etwas Ketzerisches! So wie die Bibel mit der zu Grunde liegenden Neuübersetzung die Vereinheitlichung der deutschen Sprache gefördert hat, war die Wahl der Schrift ideologisch geprägt. Hinzu kam, dass die seit dem Mittelalter gebräuchlichen gebrochenen Schriften auf dem Gebiet des ‚Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation‘ als leichter lesbar empfunden wurden. Erasmus von Rotterdam, der in theologischer Hinsicht eine gemäßigttere, versöhnliche Haltung einnahm, ordnete dagegen an, dass alle seine Werke in einer Antiqua gesetzt werden sollten. Ein humanistischer Gestus. [...]

Dies alles führte im 16. Jahrhundert zu einer regelrechten ‚Schriftspaltung‘ – und zu Auseinandersetzungen, die rund 400 Jahre andauern sollten. Da in dieser Zeit die meisten deutschen Texte in den verschiedenen gebrochenen Schriften erschienen – was noch immer primär mit der Lesbarkeit zu tun hatte – entstand im Laufe der Zeit so etwas wie die Vorstellung, sie sei die ‚deutsche Schrift‘. Auch dies sorgte dafür, dass die meisten deutsch geschriebenen Texte in Schwabacher, Fraktur & Co. gesetzt wurden, wissenschaftliche und lateinische Publikationen hingegen in einer Antiqua. Damit entwickelte sich eine gewisse Eigendynamik; das Lateinische, was nur wenige lesen konnten, wurde ‚das Fremde‘. Dieses Prinzip ging so weit, dass in Büchern mit gebrochenen Schriften häufig Eigennamen und fremdsprachige, insbesondere lateinische Begriffe in Antiquaschriften gesetzt wurden. Durch diese spezifischen Verwendungen wurden die Schriften wiederum mit bestimmten Konnotationen aufgeladen. Gut möglich, dass die gebrochenen Schriften auch dadurch ihren verstärkt ‚bodenständigen‘ Anstrich bekamen.“ (ebd., S. 16 f.; vgl. hierzu auch Böttcher 1933, S. 32 und S. 41)

Gerade die Kombination aus „Bodenständigkeit“ und Deutschtum dürfte die gedankliche Verknüpfung sein, welche die Nationalsozialisten veranlasst hat, verstärkt auf die Frakturschriften zu setzen, um das eigene ästhetische Erscheinungsbild der „Bewegung“ in spezifischer Weise zu formen. Die von Koop beschriebene „Schriftspaltung“ und die damit verbundene religiöse Abwendung der Reformation von der Dominanz des Katholischen werden von der NS-Ideologie als ein entscheidendes Moment der historischen Definition des „nordischen“ Germanentums beschrieben (vgl. Rosenberg 1930/1942, S. 183 ff.).

Die in Ottos Faust-Zeichnung eingesetzte Frakturschrift kann man also durchaus aus der Zeit heraus als Setzung einer „deutschen“ Schrift im Sinne einer „volksnahen“ Schrift lesen, die dem Faust als „Volksgut“ eine entsprechende Konnotation verleiht.¹⁰⁹ Die Form der schriftlichen Gestaltung und die inhaltliche Ausdeutung der Form durch den Faust-Mythos lässt somit eine spezifische gesamtgestalterische Codierung erkennen. Inwiefern Otto sich im Moment dieser Gestaltung über die Verwendung der Elemente in ihrer ideologischen Bedeutung voll bewusst ist, kann an dieser Stelle nicht eingeschätzt werden. Evident wird allerdings zumindest, inwiefern die bildliche, sprachliche und schriftbildliche Sozialisation der Zeit Einfluss auf die Gestaltung seiner Zeichnung ausübt.

¹⁰⁹ An dieser Stelle bleibt zu vermerken, dass auch Otto die Frakturschrift in seiner Erinnerung besonders mit nationalsozialistischer Ideologie und Propaganda verbindet. Er schreibt 1987: „Auf einem anderen Spaziergang – es muß im Frühsommer 1936 gewesen sein – führte der Weg an einem der an Mauern und Hauswänden hängenden Holzkästen vorbei, in denen die letzte Ausgabe der Zeitung ‚Der Stürmer‘ hinter blaß angerostetem Maschendraht zur Lektüre für Passanten bereithing. 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.“ (Otto 1987, S. 19; vgl. hierzu auch Kapitel 2.3.1.7)

4.2.3.4 Reflexion zur Interpretation von Ottos „Faust“-Zeichnung

In der Faust-Zeichnung geht es Otto nicht mehr darum, wie beispielsweise in den Uniformstudien, lediglich Oberflächenqualitäten visuell zu studieren. Es geht bei dieser Zeichnung vielmehr um ein ideales *Ausdrucksmoment*, das zwar nicht durch den Gestus oder Duktus der Zeichnung erkennbar wird, jedoch durch die Gesamtkomposition, die durch spezifische Gestaltungsmittel, wie die „sinnende“ Körperhaltung, erzeugt wird. Die in der Komposition eingesetzte, kunstgeschichtlich besetzte Formel der „melancholisch-romantischen“ Körperhaltung wird in Ottos Zeichnung mit dem Faust-Mythos kombiniert. Eine formal und inhaltlich völkisch zu besetzende Bildkomposition ergibt sich aus der Kombination der eingesetzten Bildelemente. Auch wenn andere Interpretationen der Bildkomposition möglich sind, so ist die Verknüpfung dieser zwei Elemente doch bedeutend. Insbesondere, da der dargestellte Junge dem Typus des „Hitlerjungen“ entspricht. Die muskulösen Arme weisen auf einen durchtrainierten Körper hin. Körper und Frisur sind in ihrer Verfassung vergleichbar mit der Darstellung „Der ideale deutsche Mann“, die Otto 1987 selbst anwendet, um auf formale Ähnlichkeiten zwischen NS-Ästhetik und wiederkehrenden Inszenierungsmustern von Menschenbildern in Modezeitschriften der achtziger Jahre hinzuweisen, auch wenn der Blick des „Sinnenden“ auf seiner Zeichnung nicht verschattet ist (vgl. Otto & Otto, 1987, S. 124; vgl. Abb. 184).

Die Darstellung des „Sinnenden“ als Einzelmenschen, eines vielleicht sogar „idealen Deutschen“, wird durch den Faust-Stoff (Tatphilosophie) und die symbolisch aufzuladende Körperhaltung (Melancholie, Sehnsucht und kunstgeschichtliche Bezüge zu Dürer und Friedrich) bedeutungsvoll. Es kann bei der Zeichnung „Sinnender“ jedoch nicht von einem Bekenntnisbild gesprochen werden, denn hierfür müsste man Einsicht in Ottos „Glauben“ haben. Man müsste wissen, was ihn wirklich zur Anfertigung der Zeichnung bewegt hat. Es könnte sich bei der vorliegenden Zeichnung schließlich auch schlicht um einen formal vorbestimmten Entwurf für eine angeordnete Illustrationsaufgabe handeln. Im Weiteren sollen Einschränkungen im Hinblick auf die Interpretation im Sinne eines „Erkenntnisbildes“ ergänzt werden.

Die Faust-Zeichnung von 1944 zeigt einen jungen Mann, der seinen Blick von seinem Buch erhoben hat. Er ist ein „Sinnender“ wie der Bildtitel, den Otto ihm gegeben hat, verrät. Das Sinnen des jungen Mannes trägt ihn von seiner Lektüre fort. Hat dieser somit die Interpretation des Faust-Mythos gemäß der Auslegung des Nationalsozialismus im Sinne der Tat-Philosophie verinnerlicht?

Das Bild scheint am Scheitelpunkt einer Entscheidung zu stehen und den Moment des „Sinnens“ festzuhalten. In diesem Moment ist es möglich, in beide Richtungen zu agieren und zu interpretieren. Es zeigt jedoch in diesem Sinne auch einen kontemplativen Moment und keinen Moment der physischen Tat. Die Situation gleicht einer „Schwellensituation“, einem typischen Motiv der romantischen Poesie und Kunstgestaltung. Der Ausgang der Entscheidung ist noch offen.

Man könnte beispielsweise interpretieren, dass der junge Mann auf dem Bild ohnehin nicht bereit ist, seine Lektüre überhaupt zu beginnen und dies im Sinne des NS-Antiintellektualismus auslegen: Das Buch ist aufgeschlagen, aber nicht zu Ende gelesen. Das Stichwort „Faust“, das der Interpretation seinen entscheidenden Impuls gibt, würde dann eine Abwendung von der Lust am Studium von „Büchern“ überhaupt bedeuten. Der „Schüler“ ist gelangweilt. Im Sinne einer antiintellektualistischen Interpretation des Faust-Mythos lässt dieser Gedanke die These zu, dass auch der junge Mann, der von der Schreibtisch-Arbeit beziehungsweise von

seiner Lektüre ermüdet ist, sich ebenfalls in die „Welt“ hinaussehnt und seine „Fußfessel“ der Lektüre hinter sich lassen will. Das Sinnen nach „Draußen“ meint in diesem Fall eine Bestätigung der Unmittelbarkeit von Erlebnis und Welterfahrung jenseits des intellektuellen und kontemplativen Lebens.

Die These würde in diesem Sinne einen Grundgedanken des Faust-Mythos aufnehmen und man könnte diesen in Richtung der antiintellektualistischen Erziehung, der *Erlebniserziehung* im Dritten Reich, insbesondere in der Hitler-Jugend weiterdenken. Von Schirach schreibt in diesem Sinne *auch* in Bezug auf den Faust-Stoff: „Wer die Jugend erziehen will, muss sie ehrfürchtig machen und begeistern können. Denn ohne Ehrfurcht und Begeisterung ist ebensowenig eine Erziehung wie ein höheres menschliches Dasein denkbar. Wie weit aber hat sich das humanistische Gymnasium von diesem Ideal entfernt! [...] Wir wollen keine Einzelfälle verallgemeinern, aber ist es nicht so, daß der Mehrzahl unserer höheren Schüler die große klassische Dichtung ihrer Nation systematisch vereckelt wurde? Muß ein Nationalheiligtum wie der „Faust“ unbedingt so zerpfückt und „erklärt“ werden, daß er 18jährige deutsche Jungen mit einer Angstpsychose vor ihrer Deutschstunde erfüllt?“ (von Schirach nach Giesecke 1999, S. 199 f.)

Einem auf formale Bildung eingestellten Schulsystem wird die Erlebnishaftigkeit des Stoffes selbst vorgehalten. Der Erlebniswert der Dichtung, der durch von Schirach besonders betont wird, stützt dessen Argumentation für eine stärker auf Erlebnis ausgerichtete Erziehung, die sich von der formalen Bildung abhebt und in den Adolf-Hitler-Schulen der Hitler-Jugend verwirklicht werden soll (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.3 und 2.3.2.4). Es wird erkennbar, wie sich die Interpretation der Zeichnung gegenüber der oben im Zusammenhang mit Rosenbergs Zitaten getroffenen Ausführungen in diesem Sinne weiterentwickeln lässt.

Thomas Zabka weist darauf hin, dass ein Kunstwerk, hier der Faust, durch seine Deutungsoffenheit im Sinne der Trennung des Ästhetischen vom Moralisch-Praktischen nicht in einer definitiven Aussage oder „Lehre“ gefangen genommen werden kann. Die Deutungsoffenheit verhindert eine wie auch immer geartete „Eindeutigkeit“ in der Auslegung: „Die deutungsoffene Dichtung bleibt auch in der letzten moralischen Aussage uneindeutig.“ (Zabka 1995, S. 325) Kunst gibt „in Wahrheit“ keine „positive Moral“ (ebd., S. 325). So auch nicht Ottos Zeichnung.

Zabka verweist jedoch auf die Notwendigkeit der moralischen Bekämpfung „verbrecherische[r] Ideologien“ (ebd., S. 325) und deren Vereinnahmungsversuchen von Kunst. Er schreibt weiterhin: „[...] in der Rezeptionstheorie ist längst die Einsicht selbstverständlich geworden, dass noch die einseitigsten und philologisch falschesten Aneignungen irgendein vorhandenes Moment des Textes überscharf hervorheben und damit der historischen Philologie zu denken geben, ja oftmals ihre Fragerichtung beeinflussen. Mit der philologisch primitiven und ideologisch verabscheuungswürdigen Faustdeutung im Nationalsozialismus verhält es sich nicht anders. [...] Selbst die Behauptung, Fausts titanische Verbrechen würden in der Dichtung gerechtfertigt, lässt sich philologisch zwar durch nichts bestätigen, aber ebensowenig mit letzter Evidenz widerlegen.“ (ebd., S. 325)

Auf Ottos Zeichnung sitzt Faust nicht in Auerbachs Keller und man sieht Faust auch nicht auf dem Blocksberg. Er hat sich noch nicht in die „Welt“ gestürzt. In Ottos Zeichnung sitzt ein junger Mann am Tisch und hegt seine Gedanken. Noch verharrt der Junge, auch wenn die Sehnsucht ihn schon innerlich vom Schreibtisch in die Ferne trägt. Das Bild bleibt auch durch die Wahl des Moments, der gezeichnet wird, trotz aller oben vorgetragenen Deutungsmöglichkeiten im Sinne der NS-Ideologie zuletzt deutungsoffen.

Die Verabsolutierungen, die in der Erprobung von Denkweisen und Perspektiven vorübergehend „erkenntnisfördernd“ (ebd., S. 325) sein können, müssen sich ihres Status als Verabsolutierungen bewusst bleiben, um, im Sinne Tepes, einen demokratischen Diskurs zu ermöglichen (vgl. hierzu Kapitel 1.1).

Dies gilt auch für den Schulunterricht und darin erarbeitete Werkinterpretationen. Otto wird sich in seinem didaktischen und pädagogischen Denken dafür einsetzen, dass die Mehrperspektivität von Interpretation im Unterricht erhalten bleibt (vgl. hierzu Kapitel 5.3.2 und 10.1).¹¹⁰

Die Deutungsoffenheit, die bisher in Bezug auf die Auslegungs- und Vereinnahmungsversuche des Faust-Mythos beschrieben wurden, muss auch für Ottos Jugend-Zeichnung erhalten bleiben. Es lässt sich nicht letztendlich sagen, aus welchen Beweggründen die Zeichnung angefertigt wird, oder warum Otto sich dem Faust-Mythos überhaupt thematisch annähert. Es lässt sich deshalb auch nicht sagen, wie diese Thematik im biografischen Kontext Ottos zu lesen ist. Es scheint zwar eher so, dass es sich um eine illustrative Veranschaulichung dessen handelt, was der Faust-Mythos in der NS-Ideologie bedeutet, jedoch ist unklar, woher Otto die „Inspiration“ für diese Komposition nimmt. Ist sie der Verinnerlichung der NS-Ideologie entsprungen? Sicherlich spielt auch die Suche nach Anerkennung des eigenen zeichnerischen Talents eine entscheidende Rolle für die Art der Ausgestaltung der Zeichnung. Es kann jedoch nicht gesagt werden, welche extrinsischen oder intrinsischen Motivationsmomente ihn zuletzt dazu bewegt haben, die Zeichnung überhaupt und in dieser Weise anzufertigen. In der Zeichnung tritt der „Stoff“ Faust als Fluidum des Zeitgeistes im Dritten Reich in Erscheinung.

4.3 Zu Ottos Zeichenstil

Bei aller Deutungsoffenheit der Einzelwerke zeigen Ottos Zeichnungen nicht die Arbeit eines künstlerischen „Individualisten“, der für sich einen ganz eigenen bildschöpferischen Weg eingeschlagen hat. Sie zeigen nicht den Ausdruck oder die Motive eines gesellschaftlichen oder sozialen Außenseiters. Ottos Zeichnungen zeigen – trotz aller zu berücksichtigenden Deutungsoffenheiten und Ambivalenzen der Auslegung – vielmehr einen Repräsentanten der kunsterzieherischen Prägung und Sozialisation seiner Zeit, als einen individualistischen Wiedergänger.

Otto versucht, sich mimetisch auf die Strukturen des *gegebenen* Objekts einzulassen und diese detailliert auszuformulieren. Momente subjektiven, wertenden Ausdrucks treten hierbei manchmal stärker auf (vgl. beispielsweise Abb. 28 und Abb. 68), häufig treten sie jedoch hinter der Schilderung der Oberfläche der Gegenstände zurück (vgl. beispielsweise Abb. 46–50, Abb. 69–70). In vielen Zeichnungen kennzeichnet Sachlichkeit den Zeichenstil. Weder der Zeichenstrich als gestischer Ausdrucksträger noch ein expressiver Ausdruckswille treten besonders hervor. Das am Objekt orientierte Naturstudium wird in Kompositionen wie der „Faust-Zeichnung“ des „Sinnenden“ um Momente der Ausdruckssteigerung durch Idealisierung und Komposition gesteigert, ohne dass sich hierbei der Duktus der Zeichnung als formales Ausdrucksmittel befreit. Die Klärung des Objekts und seiner Details wird zum zeichnerischen Ziel, das dann in „Kompositionen“ der Idealisierung, der Schilderung von „Ideen“ und „Sehnsüchten“ dienlich werden kann.

Innerhalb der stärker mimetischen naturalistischen Naturstudien mit gemindertem Ausdrucksverlangen differenziert sich das Niveau der erzielten Genauigkeit der Wiedergabe der

¹¹⁰ Es bleibt hierbei noch der Hinweis Zabkas zu berücksichtigen, der gerade der Faustdeutung im NS-*Gymnasium* eine hochgradige „braune“ Durchdringung attestiert. Das Gymnasium hat sich als „Ort der Massendistribution faustischer Ideologie“ (ebd., S. 324) herausgestellt. Inwiefern auch Ottos Langemarck-Oberschule für Jungen im Deutschunterricht eine solche Durchdringung erfährt, lässt sich jedoch nicht sagen.

Objekte und der Lichtgebung. Das Motiv wird durch Farbwahl, Lichtgebung und linear bestimmte Kompositionen ausgestaltet. Die Zeichnung einer Chrysantheme (Abb. 81) zeigt korrigierende Kommentare, die auf das Blatt notiert sind. Hier wird erkennbar, wie dazu angeleitet wird, beim Naturstudium eine immer höhere Genauigkeit in der Darstellung des „Objekts“ zu erreichen.

Die Fokussierung auf diese Studienobjekte führt bei Otto jedoch wiederum zu einer Ausblendung von Erfahrungen der Realität des Flakhelferdienstes, wie er sie später in seinen autobiografischen Aufzeichnungen schildert. Die Ernsthaftigkeit, mit der sich Otto der exakten Wiedergabe von *Details* hingibt, geht mit der Auslassung der Darstellung größerer Lebenszusammenhänge der Flakhelferzeit oder der Zeit beim Reichsarbeitsdienst einher.

Die Bilder Ottos wirken ausgesprochen „reif“ für einen fünfzehn-, sechzehn- oder siebzehnjährigen Jugendlichen. Es zeigen sich kaum „Verspieltheiten“ in den Zeichnungen. Alles wirkt streng auf die objektive Wiedergabe konzentriert und in seinem subjektiven Ausdruck kontrolliert. Es ergibt sich somit der Eindruck, dass die Zeichnungen der Spiegel einer Suche nach möglichst weitgehender visueller Analyse und Kontrolle des gewählten Bildausschnittes sind. Die Genauigkeit der Untersuchung des Aufbaues des Objektes wirkt sezierend. Der Wunsch nach *Richtigkeit* in der Darstellung lässt die Suche nach einem visuellen Erkenntnisprinzip im Sinne des mimetischen Zeichnens erkennbar werden. Vor allem innerhalb der Serie der Faltenwurf-Studien geschieht eine neutrale, fast chirurgisch wirkende analytische „Abnahme“ der Ärmel, Hosenbeine, Stiefel, Krägen, Schulterpartien und den sich daran anschließenden Körperteilen. Der „Augenmensch“ Otto analysiert seine Umgebung zeichnerisch. Die Ergebnisse dieser Analyse können dann wiederum, wie in der „Faust“-Zeichnung, zu einer idealisierten Komposition führen.

Betrachtet man die besprochenen Zeichnungen und das gesamte Konvolut im Überblick, so fallen zwei Dinge auf: Es sind Ausschnitte der Welt gezeigt, die in ihrer Detailgenauigkeit zeigen, was beobachtet wird. Hierbei ist jedoch wiederum erstaunlich, dass fast überall die militärischen Abzeichen und Symbole fehlen. Das Küchentuch wird mit gleicher Intensität studiert wie die Uniform. Beim zeichnerischen Studium bedeuten beide Tücher scheinbar gleichermaßen stoffliche Oberfläche (vgl. Abb. 41 und Abb. 61 mit Abb. 47 und Abb. 61). Otto als Zeichner lässt sich auf das Objekt ein. Seine Bewertungen des Gesehenen in seiner Zeichnung verfließen mit der Objektdarstellung. Die Bewertung setzt sich kaum von der Mimesis der Oberfläche ab. Das Subjekt, das zeichnet, scheint von sich nichts in dieses Objektstudium einzubringen als ein Höchstmaß an Konzentration der sachlichen Beobachtung und Beurteilung. Der Strich des Zeichenstiftes ist vorrangig Werkzeug des Auges. Und dennoch fehlen alle militärischen Abzeichen.

Es soll hierbei eben *nicht* gesagt werden, dass Ottos Zeichentechnik spezifisch nationalsozialistisch wäre. Es soll *nicht* gesagt sein, dass es einer Zeichnung bedürfe, die „expressiver“ sei, *um etwas über das zeichnende Subjekt kundzutun* oder ein Zeugnis des Krieges ablegen zu können. Vielmehr soll nach der Funktion gefragt werden, die diese spezifische Gestaltungsweise für Otto hat. Hier ist auf das Kompensationsmoment des zeichnerischen Gestaltens gegenüber einer bedrängenden Wirklichkeit hinzuweisen. Die akribische Untersuchung der Objekte und der Versuch einer möglichst umfassenden zeichnerischen Kontrolle der Details der Gegenstände wirft die Frage auf, ob die Umsetzung dieser zeitaufwendigen Zeichentechnik Ottos nicht auch Ausdruck eines *kompensatorischen* Rückzugs aus einer zunehmend bedrohlich wirkenden Lebenswelt der Kriegsjahre ist. Otto zeigt nicht alles, was er an „Leben“ zeigen könnte, sondern er blendet vieles aus, um sich auf wenig

zu konzentrieren. Er befreit sich somit im Zeichnen auch von einer bedrohlich wirkenden Lebenssphäre.

Es scheint außerdem möglich, den spezifischen „Duktus“ der Zeichentechnik als direkten „Ausdruck“ dessen zu verstehen, was in der typisierenden Erziehung des Nationalsozialismus überhaupt wirksam wird: Selbstkontrolle und Affektbeherrschung. Selbstkontrolle und Affektbeherrschung ermöglichen im Ausnahmezustand des Krieges, Ruhe zu bewahren. Die Beherrschung der sichtbaren Oberfläche steht im Sinne dieser Auslegung im Zusammenhang mit der Selbstbeherrschung der eigenen Empfindungen. Diese ist notwendig, um im bedrohlich werdenden Alltag zu bestehen. Die sozial „befreiende“ Wirkung der Verwirklichung von Zeichnungen, die Anerkennung finden, darf dabei nicht vergessen werden. Dies soll im Weiteren noch an Ottos Gewinn des Musischen Wettbewerbs der Hitler-Jugend Berlin 1944 verdeutlicht werden.

4.4 Der Musische Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend 1944

4.4.1 Ottos Gewinn des Musischen Wettbewerbs der Hitler-Jugend Berlin 1944

Otto beschreibt im Interview mit Britta Otto 1984 seine jugendliche Lust an der Zeichnung und Malerei als einen Moment intrinsischer Motivation, die in der extrinsischen Motivation seiner sozialen Umgebung seine Bestärkung findet: „Ich hatte immer gezeichnet. Ich hatte auch unter Entbehrungen, und auch als es das alles nur unter großen Schwierigkeiten gab, einen großen Vorrat an Malmaterial und Zeichenmaterial zu Hause angelegt. Ich hatte für meine Zeichnungen auch immer Anerkennung gefunden; hatte gute Zensuren in der Schule dafür gekriegt. Und zu irgendeinem Zeitpunkt hatte ich mich entschieden, Zeichenlehrer zu werden.“ (Otto in Otto, Britta 1984, S. 359)

Otto bekommt nicht nur „gute Zensuren in der Schule“, sondern gewinnt auch 1944 den Musischen Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend. Dass Otto also „immer Anerkennung“ für seine Zeichnungen und Malereien bekommt, konkretisiert sich durch diesen Sachverhalt, den er jedoch selbst nicht erwähnt. Weiterhin konkretisiert sich diese Anerkennung auch über die Studienempfehlung des Direktors der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung hinsichtlich Ottos Studienwunsch „Zeichenlehrer“ zu werden.

Aus verschiedenen aufbewahrten Dokumenten Ottos lassen sich einige Fakten und Hinweise rund um den Musischen Wettbewerb der Hitler-Jugend 1944 ablesen: In einem Briefdokument das (vermutlich von Otto) nachträglich handschriftlich mit „Eintrittsbestätigung“ beschriftet wird, schreibt die Hauptabteilung III der Kulturabteilung am 19. Juni 1944: „Hiermit wirst du zur Abschlussveranstaltung – Siegerehrung – des Musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944 am Dienstag dem 27. Juni 1944, 18.45 Uhr, im Kuppelsaal des Reichssportfeldes einberufen. Uniform: Sommerdienstanzug bzw. BDM-Dienstkleidung.

Die Teilnehmer der Sparten: Zeichnen und Malen, Dichtung, Komposition, Bauten und Landschaft, Spiele und Spielzeug, Plastik, Lichtbild und Werkarbeit und Kunsthandwerk werden hiermit aufgefordert am Mittwoch dem 28. um 9 Uhr in der Gebietsführung Berlin, Berlin N54, Elsässer Str. 86 IV. Stockw., einzufinden, um die eingesandten Arbeiten persönlich unter gleichzeitiger Beratung in Empfang zu nehmen.

Heil Hitler!

C(?) a j e w s k i

Bannführer“ (Abb. 106; Herv. i. O.)

Der Brief ist von Berlin aus versandt. Auf einem weiteren Dokument, Ottos „Kriegsurlaubsschein“ (Abb. 104), ist zu erkennen, dass Otto aus Kalisch im Warthegau beurlaubt wird und der Brief der Hauptabteilung III der Kulturabteilung, der auf den 19. Juni 1944 datiert ist, also zunächst von Berlin nach Kalisch gelangen muss.

Durch die Datierung des Kriegsurlaubsscheins auf den 26.6.1944 wird ersichtlich, dass Otto nach seiner Beurlaubung innerhalb von einem Tag in Berlin eintreffen muss, um am frühen Abend des 27.6.1944 um 18:45 im „Kuppelsaal des Reichsportfeldes“ seine Ehrung entgegennehmen zu können (vgl. Abb. 106). Otto wird offiziell bis zum 10.7.1944 beurlaubt (vgl. Abb. 104). Zur Verpflegung wird ihm, wie in seiner Verpflegungskarte (Rückseite von Abb. 104) für Juni/Juli 1944 vermerkt, Geld bereitgestellt (vgl. Abb. 105). Ein weiteres Dokument belegt, dass Otto für einen etwaig in der Zukunft stattfindenden Reichsentscheid – der jedoch im Jahr 1944 durch die Kriegsgeschehnisse bedingt ausfallen muss – vorgesehen ist (vgl. Abb. 109). Außerdem wird eine Bildberichterstattung für die Sendung „Junges Europa“ für den 8.8.1944 geplant, zu der die Gewinner eingeladen sind, sich in der „Reichsführerschule Potsdam“ einzufinden (vgl. Abb. 110). Ob Otto hierfür neuerlich beurlaubt wird, kann nicht durch Dokumente belegt werden. „Junges Europa“ ist eine Filmschau zur Selbstdarstellung der Hitler-Jugend. Regie führt hierbei stets Alfred Weidenmann. Hierauf wird weiter unten noch genauer eingegangen (vgl. hierzu Kapitel 5.3.6.4).

An der Tatsache, dass Otto 1944 den Musischen Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend gewinnt, ist alleine schon überraschend, dass 1944 überhaupt noch ein solcher abgehalten wird. Rüdiger schreibt: „Noch im letzten Kriegsjahr 1944, als Deutschland bereits schwer unter den Bombenangriffen feindlicher Flieger zu leiden hatte, rief der Reichsjugendführer Artur Axmann zum ‚Musischen Wettbewerb‘ auf, der sich in Einzel- und Gruppenwettbewerbe gliederte und in Gebiets- und Reichsentscheidungen¹¹¹ durchgeführt wurde. Die Einzelwettbewerbe galten den Sparten Musik (Gesang, Instrumentenspiel, Komposition), Sprechkunst, Dichtung, darstellende Kunst, bildende Kunst (Werkarbeit und Kunsthandwerk, Zeichnen, Malen, Plastik, Bauten und Landschaft, Lichtbild und Schmalfilm).

Die Gruppenwettbewerbe erfaßten die Musik-, Fanfaren- und Spielmannszüge, Chöre und Singscharen, Orchester, Instrumental- und Volksmusikgruppen, auch Volkstanzgruppen und das Schreiben und Gestalten von Kriegstagebüchern.

Die Teilnahme an den Einzelwettbewerben stand Jungen und Mädchen mit vollendetem vierzehnten, bei besonderer Befähigung auch schon ab zwölftem Lebensjahr offen; sie war freiwillig.“ (Rüdiger 1983/1998, S. 143)

Selbst unter der Ausnahmesituation des Krieges einen Musischen Wettbewerb abzuhalten, zeugt von der großen Bedeutung, die dem musischen Anteil der Erziehung in der Hitler-Jugend beigemessen wird. Selbstverständlich kann man diese Bedeutungszumessung ambivalent bewerten. Einerseits als beträchtliche Leistung und als Nachweis der Wichtigkeit der kulturellen Erziehung in der Hitler-Jugend. Andererseits kann die Veranstaltung des Wettbewerbs auch als kompensatorisches Durchhalte- und Ablenkmanöver bewertet werden. Die Bedeutung soll an dieser Stelle nicht auf die eine oder andere Deutung festgelegt werden.

¹¹¹Dass Rüdiger von „Gebiets- und Reichsentscheidungen“ spricht, würde bedeuten, dass doch noch ein Reichsentscheid abgehalten wird. Andererseits weist das vorliegende Dokument der Reichsjugendführung unzweifelhaft darauf hin, dass der Reichsentscheid entfällt. Es ist im Wortlaut vermerkt:

„Diese Bestätigung berechtigt zur Teilnahme an einem möglichen Reichsentscheid, da der diesjährige im Zuge der totalen Kriegsmaßnahmen abgesagt wurde.“ (Abb. 109)

Insofern steht dieses Dokument gegen die Darstellung der Verwirklichung eines Reichsentscheides, und Rüdigers Darstellung ist an dieser Stelle durch diesen einschränkenden Hinweis zu ergänzen.

Otto nimmt wahrscheinlich wirklich „freiwillig“ an dem Wettbewerb teil, denn es scheint wahrscheinlich, dass Otto sich und sein Talent beweisen will. Man sieht an seinem Gewinn, dass er sein ihm schon von verschiedenen Seiten bestätigtes Talent nicht falsch einschätzt. Andererseits ermöglicht die Teilnahme jedoch auch, eine Ablenkung und Abwechslung von der Realität des Flakhelferdienstes und ist auch ein Schritt in die Richtung, seine „musischen“ Talente zu verwirklichen und Kunsterzieher zu werden.

4.4.2 Porträt

Zu Abb. 75: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 42 x 29,5 cm, September 1944

Die Zeichnung der Abb. 75 die ebenfalls mit einer Prägung der Papierfirma „Schoellers Parole“ versehen. Sie zeigt vermutlich ein weiteres Selbstporträt Ottos. Dies wird, abgesehen von der Ähnlichkeit der Gesichtszüge, vor allem durch das Modell der Brille wahrscheinlich (vgl. Abb. 68 und Abb. 173). Im Vergleich zum Selbstporträt „Ich“ von Abb. 68 ist diese Zeichnung, die im darauffolgenden Jahr im September 1944 entsteht, in seiner technischen Zeichenfertigkeit noch weiter entwickelt. Ist es auch das bessere Porträt?

Dies wird erneut nicht zuletzt zu bewerten sein, doch soll an dieser Stelle erneut auf die Qualität der starken Ausdruckskraft des früheren Porträts von 1943 hingewiesen werden. Das Porträt von September 1944 wirkt zwar zeichnerisch-handwerklich deutlich ausgereifter, doch erscheint die Darstellung Ottos gerade wegen dieser Ausgereiftheit weniger „greifbar“. Der nach links aus dem Bild gerichtete Blick wirkt cool¹¹² (vgl. Abb. 190). Der Blick im Porträt von 1943 öffnet sich dem Betrachter. Die Selbstdarstellung von 1944 scheint klarer, aber auch abgewandt. Selbstverständlich ist auch dieser coole Blick nicht ohne Ausdrucksstärke. Doch wirkt er mehr durch die formale Ausgereiftheit des zeichnerischen Könnens bestimmt als noch im Selbstporträt von 1943, bei dem die psychologische Spannung in der Darstellung „Ich“ besonders auffallend ist.

Hierzu muss auf den Zeitpunkt der Entstehung des Porträts geachtet werden. Möglicherweise ergibt sich aus der Kontextualisierung des Bildes ein Hinweis auf die Darstellungsweise: Otto gewinnt im Sommer 1944 den Musischen Wettbewerb der Hitler-Jugend Berlin im Bereich Zeichnen und Malen (vgl. Abb. 108 und vgl. hierzu Kapitel 4.4). Seine Zeichentechnik hat sich von 1943 bis September 1944 weiterentwickelt. Seine gekonnte Zeichentechnik, die er beispielsweise auch schon in der Darstellung „Deutscher Junge“ vom 20.4.1944 zeigt, findet im Gewinn des Musischen Wettbewerbs Anerkennung von partei- und staatsoffizieller Seite. In diesem Sinne könnte man sagen, dass sich in dieser Zeichnung ein Gewinn an Selbstbewusstsein und Stolz auf die eigene zeichnerische Leistungsfähigkeit zeigt. Und man könnte sagen, dass Otto im September 1944 sich schlicht in einer stärkeren inneren Verfassung zeigt und seine weiterentwickelte Zeichentechnik diesem Selbstverständnis auch Ausdruck verleihen kann. Es soll an dieser Stelle ergänzt werden, dass Otto mit einer derartigen Zeichentechnik auch sicherlich nicht nur in der NS-Zeit Anerkennung finden würde. Denn seine Zeichnungen bestechen nicht (lediglich) dadurch, dass sie Gewünschtes abbilden, sondern vor allem durch sein Talent in der Umsetzung.

¹¹² Auch Otto und Otto verwenden den eingedeutschten englischen Begriff cool für die Beschreibung einer Gesichtsdarstellung aus der NS-Zeit. Dies ist also ein Hinweis auf deren Charakterisierung und kein „Jugend-Slang“ (vgl. Otto & Otto 1987, S. 239 und Kapitel 5.3.6). Dort schreiben sie beim Vergleich einer „rassischen“ Beschreibung eines Frauengesichts aus der Zeit des Dritten Reiches (links) mit einer Modedarstellung der achtziger Jahre (rechts) (vgl. Abb. 190): „Bei aller Verschiedenheit drängen sich Signale der Ähnlichkeit zwischen beiden Frauen auf: im Blick, in der Distanz, von der Art, die man heute cool nennt; und schließlich in einer Art vertrackter Gegenläufigkeit: die Schlichtheit der Linken ist rechts mit hohem Aufwand zum Mittel der Stilisierung geworden; die Attitude von Natur und Natürlichkeit, die dem linken Foto anhaftet, ist rechts in eher elitäres Understatement umgeschlagen. Überlegenheit signalisieren sie beide.“ (ebd., S. 239)

Andererseits muss noch auf einen weiteren Zusammenhang mit dem Gewinn des Musischen Wettbewerbs hingewiesen werden. Denn bei der Abholung seiner „eingesandten Arbeiten“ am Tag nach der Siegerehrung, am 28. Juni 1944 erhält Otto ab „9 Uhr“ eine „Beratung“ (vgl. Abb. 106). Dass Otto eine diese erfährt, muss an dieser Stelle besonders angemerkt werden. Denn obwohl nicht gesagt werden kann, wie diese Beratung konkret ausgestaltet ist, so bleibt doch anzunehmen, dass dies ein Moment einer weiteren Formung im Sinne von NS-Kunstexperten ist.

Auch wenn sich hier vielleicht tatsächlich der Eindruck aufdrängt, dass das Selbstporträt von 1944 tatsächlich noch einen „klarerer“ Ausdruck hat und damit noch angemessener den Zielsetzungen der NS-Kunst entspricht, und in diesem Sinne auch durch die „Beratung“ beeinflusst ist, ist es schwer, dies objektiv an der Zeichnung festzumachen. Hierzu können Vergleichsabbildungen aus dem Buch „Das Antlitz des Deutschen im Wartheland“ hinzugezogen werden (vgl. Abb. 206–207). Dieser wird vom Gauhauptmann im Reichsgau Wartheland 1943 herausgegeben.

Weiterhin wäre es interessant, das Datum der Abb. 78 und Abb. 79 genauer zu kennen. Sind diese „militärischen“ Stilleben möglicherweise Arbeiten, die auch nach der Beratung und im Sinne dieser entstehen? Oder sind dies möglicherweise Arbeiten, die Otto bereits zur Bewerbung auf den Musischen Wettbewerb eingereicht hat? Aufgrund der Datierung, die alleine durch eine Jahreszahl angegeben ist, lässt sich dies leider nicht sagen.

Zum Vergleich soll außerdem noch auf Zeichnungen von 1945 verwiesen werden. Diese wiederum zeigen zwar die bisher für Otto typischen Bildmotive der Gattungen Porträt, Landschaft und Stilleben, jedoch werden hierbei Unterschiede feststellbar. Erstens sind diese Zeichnungen alle in relativ bis sehr kleinem Format gefertigt. Das Kriegsende und die Zeit nach der Kriegsgefangenschaft macht es vielleicht nicht mehr möglich, an bessere und größere Papierbögen zu gelangen. Dies spricht wiederum auch dafür, dass Otto 1944 besonderen Zugang zu gutem Material bekommt, den er nach Zusammenbruch des NS-Staates nicht mehr hat (vgl. hierzu Kapitel 4.2.1.4). Weiterhin scheinen seine Zeichnungen zwar handwerklich-zeichentechnisch gekonnt (vgl. Abb. 87 und Abb. 89), doch vergleicht man seine beiden Porträt Darstellungen – es kann lediglich bei der Abb. 87 gesagt werden, dass es sich wirklich um ein Selbstporträt handelt – mit dem Porträt von September 1944, so scheinen diese weit weniger formal „inszeniert“, weit weniger ausgeführt, aber auch spontaner, direkter und weniger in einer Form gefasst. Sie wirken brüchiger und sind zeichnerisch viel skizzenhafter. Deutlich mehr Zweifel und Unsicherheit scheinen gegenüber dem Porträt von September 1944 erkennbar. Zwischen diesen Zeichnungen liegt Ottos Zeit des Reichsarbeitsdienstes, die Zeit als Panzergrenadier der Wehrmacht, der Verlust seines linken Zeigefingers durch seinen Waffenhandhabungsunfall, das Kriegsende, die *Kriegsniederlage*, die Kriegsgefangenschaft und die Heimkehr aus der Kriegsgefangenschaft. Außerdem schlicht ein Epochenumbruch in der Geschichte. Ottos Bruder Gert ist zu diesem Zeitpunkt zudem in russischer Kriegsgefangenschaft in Polen. Sein Schicksal ist noch ungewiss.

Im Herbst 1945 zeigt Otto also deutlich andere Darstellungen von „Gesichtern“ als im September 1944. Hier wird nicht angenommen, dass dies nur an der „Skizzenhaftigkeit“ der Zeichnung liegt, sondern dass dies ein Zeugnis der schmerzlichen Erfahrungen und historischen Umbrüche ist, die Otto in der Zwischenzeit erlebt. Der Umbruch in der Qualität der Ausführung der Zeichnungen zeigt auch, wie Otto von der Höhe seiner formalen Fertigkeit durch die Erfahrung der historischen Umbrüche zurückgeworfen wird.

Die Darstellungen, die von Herbst 1945 stammen, erinnern vom Ausdruck her wieder stärker an das Porträt „Ich“ von 1943. In zeichnerisch-handwerklicher Hinsicht erreicht Otto somit mit dem Selbstporträt von September 1944 einen Höhepunkt seines Zeichenstils.

Gleichzeitig werden die anderen, früher und später entstandenen Zeichnungen, die weniger formal ausgearbeitet sind, gerade dadurch ausdrucksstarkes Zeugnis seiner Erfahrungen. Vor und nach 1944. Die biografische Lesart der Zeichnungen eröffnet der Betrachtung eine Perspektive auf die Wahrhaftigkeit von Ottos Zeichnungen. Diese Perspektive geht über die Frage nach einer formal-kunsthandwerklichen Vervollkommnung hinaus und gibt ihnen auf ihre Art den besonderen Status existenzieller Zeugnisse.

4.5 Zur Bildsozialisation Ottos

Bei der Sichtung der Zeichnungen Ottos wird ein spezifischer zeitlicher Abschnitt als Schwerpunkt der Auseinandersetzung eingegrenzt: Es werden Zeichnungen aus Ottos Kindheits- und Jugendjahren ausgewählt. Zeichnungen also, die bis zum achtzehnten Lebensjahr entstehen. Hiervon werden wiederum vorrangig Zeichnungen aus den Jahren 1942, 1943 und 1944 ausgewählt, die einen spezifischen Fokus auf ein „Ergebnis“ der kunsterzieherischen und künstlerischen Sozialisation Ottos in dieser Zeit richten. Die Entscheidungen und Gedanken des Verfassers sind also durch die Themensetzung der Arbeit bestimmt. Dies muss hinsichtlich der hier vorgetragenen Auslegungsmöglichkeiten der Zeichnungen relativierend berücksichtigt werden.

Otto bearbeitet die verschiedenen Gattungstypen: Stillleben, Landschaft, Porträt, Selbstporträt und Figurenstudien. Er entwickelt aus dem Naturstudium heraus einen am Naturalismus geschulten Zeichenstil, der manchmal mehr auf objektive Beobachtung, manchmal stärker auf subjektiven Ausdruck ausgerichtet wird. Hierbei treten weder expressionistische noch gestische Tendenzen auf. Otto verarbeitet weitgehend unstrittige Motive. Komplexere Themen wie die der „Vertriebenen Volksdeutschen“ werden im Rahmen der schulischen Aufgabenstellung bearbeitet.

Es sind keine „kritischen“ Blätter unter den Zeichnungen, die eine dezidierte Ablehnung des Geschehens verbildlichen würden. Bei Otto findet sich auch keine erkennbare Karikatur oder Ironie in den Zeichnungen. Vor allem nicht in den reiferen Arbeiten seit 1942.

Weiterhin erkennt man in den Zeichnungen Ottos eine zunehmende Inbesitznahme der Motive durch Themen und Symbole der NS-Zeit: in Schilderungen aus dem Lager der Hitler-Jugend, dem Bootsnamen „Wodan“ und einer Hakenkreuzfahne am Fahnenmast, die anhand der schwarz-weiß-roten Farbgebung erkennbar wird, die „Siegfried“-Sage, die als Textvorlage für die Schriftübung dient, der Wasserfarbarbeit „Vertriebene Volksdeutsche“ (vgl. Abb. 3–4, Abb. 10–11, Abb. 25). Ottos zeichnerisches Schaffen ist erkennbar durch die schulischen Unterrichts- und Sozialisationsbedingungen mitbestimmt. Und vor allem in den Zeichnungen seit 1943 finden sich dann mehr Bildzeugnisse, die in Verbindung mit dem „uniformierten“ Lagerleben aus Ottos direkter Erlebnissphäre berichten (vgl. Abb. 45–52, Abb. 61, Abb. 67–68, Abb. 74 und Abb. 78–79). Ottos biografische Erlebnisse spiegeln sich somit zwar bildlich in seinen Zeichnungen, er spart diese nicht vollständig aus, jedoch werden diese überwiegend in einer gewissen ruhigen und sachlichen Darstellungsweise wiedergegeben. Otto bringt die Welt zum „Stillstand“, um sie in Ruhe zeichnen zu können. Ottos Zeichnungen beziehen Historie ein, jedoch werden verschiedene Aspekte dieser Historie ausgeblendet, die mit den dargestellten Gegenständen verbunden sind. Besonders die Formationserziehung und die militärischen Erfahrungen beim Flakhelferdienst werden als solche nicht illustriert. In seinen

autobiografischen Schilderungen berichtet Otto von zahlreichen prägenden Erlebnissen im Flakhelfereinsatz, die in dieser Weise in den Zeichnungen nicht vorkommen. Ebenso wenig findet man jedoch kaum Zeugnisse von Volkskunst wie sie beispielsweise bei Geist oder auch Böttcher vorgestellt werden. Otto ist in seinem zeichnerischen Bildschaffen erkennbar weniger der Volkskunst zugeneigt, verwirklicht jedoch das Verständnis von Kunsterziehung im Sinne eines zu steigernden Naturalismus, der auch der Idealisierung dient.

Ottos Zeichnungen sind als Ergebnisse eines Kunsterziehungsunterrichts erkennbar, die Otto als einen strebsamen Schüler erscheinen lassen. Hierzu passt wiederum, dass Otto verschiedentlich schon früh Anerkennung für sein zeichnerisches Talent, auch von institutioneller und staatsoffizieller Seite, bekommt.

4.6 Antithese: Ambivalenzen der Deutung

Trotz aller Stimmigkeit einer „konformen“ Beurteilung von Ottos künstlerischem Schaffen – wozu nicht zuletzt Ottos Gewinn des Musischen Wettbewerbs beiträgt – muss an dieser Stelle wiederum auf Ambivalenzen hingewiesen werden, um zu versuchen, nicht in ein zu vereinfachendes Beurteilungsschema zu fallen.

Das Naturstudium wird seit jeher, mindestens seit der Renaissance, zur Ausbildung von Künstlern eingesetzt. Hierin kann also keine Spezifik einer nur *nationalsozialistischen* Kunsterziehung gesehen werden. Außerdem bedeutet die Wiederbelebung der Gattungsmalerei in der Zeit des Dritten Reiches zwar auch eine Abwendung von den abstrakten Tendenzen „der Moderne“, jedoch ist die Übung in diesen Gattungen auch vor und nach 1945, vor allem im Kunstunterricht, gängige Praxis.

Außerdem erkennen gerade Jugendliche häufig in einem naturalistischen Können den besonderen Wert von Kunst, die auf handwerklich-zeichnerischem Können beruht.

Man kann das Naturstudium also nicht mit NS-Kunsterziehung *identifizieren*. Im Schlusskapitel von „Kunst als Prozess im Unterricht“ schreibt Otto über das Verhältnis der abstrakten Kunst im Verhältnis zum Naturalismus 1964: „Nach einer Epoche der Selbstentfremdung der Kunst im Zeichen des Naturalismus haben die Maler und Bildhauer unseres Jahrhunderts die Eigenkräfte der sogenannten künstlerischen Ausdrucksmittel wiederentdeckt, ihre Eigenbewegung zugelassen und rein dargestellt.“ (Otto 1964, S. 162)

Die „Epoche der Selbstentfremdung der Kunst im Zeichen des Naturalismus“ kann an dieser Stelle gerade *nicht* als Abgrenzung von NS-Kunsterziehung gelesen werden, auch wenn dieser Satz zunächst auf einige von Ottos Zeichnungen aus der Zeit des Dritten Reiches zu passen scheint. Ottos Abgrenzung muss relativiert werden, da der „Naturabzug“ des Naturalismus im Sinne einer fotografisch genauen Wiedergabe des Sichtbaren gerade *nicht* das *Ziel* der Kunsterziehung des Nationalsozialismus ist, auch wenn das Naturstudium als Mittel zum Zweck der Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit eingesetzt wird. Vielmehr geht es hierbei um Momente der Idealisierung, die auf Grundlage eines gekonnten Naturstudiums möglich werden. Naturstudienkönnen zu allen möglichen künstlerischen Zwecken eingesetzt werden. Weder „Neue Sachlichkeit“ noch „Naturalismus“ stellen das Ziel der Kunsterziehung des Dritten Reiches dar. Böttcher schreibt 1933 dies sehr deutlich: „Die Vertreter eines krassen Naturalismus, für die es formale Aufgaben und Ziele überhaupt nicht gibt und deren ‚Kunst‘ sich in reiner Naturnachahmung erschöpft und denen somit überhaupt jede Legitimation zum

Künstler fehlt, meinten, ihre Zeit sei jetzt gekommen. Sie sind inzwischen von den verschiedenen berufenen Seiten eines Besseren belehrt worden.“ (Böttcher 1933, S. 80)

Insofern müssen Ottos eigene Studien, die dem Naturalismus verpflichtet erscheinen, von der nationalsozialistischen Kunsterziehung in ihrem *Ziel relativierend* abgegrenzt werden. Auch wenn sie in dieser *auch* eine Funktion übernehmen.

Außerdem grenzt Böttcher seine Vorstellung von Kunsterziehung von der Strömung der „Neuen Sachlichkeit“ deutlich ab (vgl. ebd., S. 129). Gerade Ottos Motivwahl scheint jedoch manchmal das zu zeigen, was Böttcher an der Neuen Sachlichkeit kritisiert (vgl. Abb. 41, Abb. 62, Abb. 65): banale Alltagsgegenstände (Küchentücher und das unaufgeräumte, nicht idealisiert aussehende „Essfach“ Ottos). Böttcher kritisiert, dass im „Lager der ‚Neuen Sachlichkeit‘“ „zerknülltes Fettpapier, Apfelgriebs“, „Seifenblasen und Bauklötze“, „eine Küchenecke mit Scheuerlappen, Waschstock usw. für würdig befunden [werden], zum Vorwurf eines Bildes zu dienen“ (ebd., S. 129). Auch hier zeigt sich eine Ambivalenz von Ottos Zeichnungen.

4.7 Fazit: Otto als Zeichner

Einerseits stellt die Ausschnitthaftigkeit, mit der Otto die Realität seiner Erfahrungen in seinen Zeichnungen zeigt, gerade die „verharmlosende“, nicht realistische Tendenz der NS-Kunst dar, die Hinz dieser allgemein vorwirft (vgl. Kapitel 3.2.4.5.1). Vergleicht man seine autobiografischen Schilderungen, so fällt zwar auf, dass er die von ihm beschriebenen Härten der Formationserziehung ausspart und gerade deshalb ein „Realitätsverlust“ in den erhalten gebliebenen Zeichnungen erkennbar wird, jedoch sind bei den erhalten gebliebenen Zeichnungen auch keine zu finden, die das Soldatenleben konkret überhöhen. Otto bewegt sich auf einer Ebene der mittleren Anpassung. Die Personen auf den einzelnen Zeichnungen Ottos werden zumeist alleine dargestellt. Finden sich doch manchmal mehrere Personenskizzen auf einem Blatt, so stehen die Menschen dabei eigentlich nicht in Kommunikation miteinander. In der Zurückgezogenheit eines Ruhenden (Abb. 39), den Kameraden oder den Porträtstudien. Nie erscheint die Darstellung von soldatischer Kameradschaft. Otto zeigt keine Aufmärsche, kein Zusammenstehen im Dienst, keine Lagerfeuerromantik und keine Pfadfindergemütlichkeit. Extremfall, Ausnahmesituation und Angst, Freude, Gemeinschaftserlebnisse, Nachtwache oder Fliegerabschuss, *Erlebnisse, von denen Otto in seinen autobiografischen Erzählungen berichtet*, sind nicht erkennbar. Niemand ist beim Arbeitseinsatz zu sehen, keiner scheint in den Zeichnungen zu marschieren. Keiner singt oder spielt ein Instrument. Keiner isst, keiner füllt die Kanonen nach. Der „Dienst“ ist nicht ersichtlich. Keine Handlung scheint sich in den Zeichnungen zu vollziehen. Stille, Starre, Ruhe und Geruhsamkeit drückt die Szenerie des Flakhelferlebens oder des Reichsarbeitsdienstes aus. Es findet sich keine Darstellung von gemeinsamen Aktivitäten.

Auch bei den Personendarstellungen findet sich der Versuch einer „neutralen“, sachlichen Darstellung einer stets „isolierten“ Person, welche zumeist gepaart ist mit einer exakten, hoch konzentrierten, nicht-gestischen Ausführung in der Beobachtung des Details. Otto zeigt nie die *Aktionen* des Geschehens, von denen er berichtet.

Ottos Zeichnungen wirken insgesamt wenig dynamisch. Dies trifft auf seinen Duktus ebenso wie auf die dargestellten Objekte oder Landschaften zu. In den Gesichtsausdrücken findet sich kaum Mimik. Alles scheint beruhigt, fast starr. Mehrfach scheint ein Moment des Wartens eingefangen. Die großen Gesten des Heroischen, des Übermenschlichen, des rassetypischen der makellosen Körper der NS-Skulptur scheinen bei Otto ebenso wenig auf. Nur in der Faust-Zeichnung scheint eine Idealisierung der Figur vorgenommen.

Die Zeichnungen wirken – mit Ausnahmen („Vertriebene Volksdeutsche“, „Verlassene Hütte“) – wie ein „neutraler“ Rückzugsort von dem, was Otto in seinen autobiografischen Schilderungen berichtet. In ihnen herrscht die strenge Ordnung der „preußischen Erziehung“, die sich am Blick auf das Detail abarbeitet. Ein derart genaues Detailstudium kann auch ein kompensatorischer Ausweg aus einer überlauten und unkontrollierbar gefährlich erscheinenden Welt der Kriegsjahre sein. Otto schreibt 1984 über Otto Dix „Selbstbildnis mit Nelke“ von 1912: „Nüchternheit, Sachlichkeit und zeichnerische Akribie schaffen Distanz zum ‚Objekt‘ – zum Selbst.“ (Otto in Zusammenarbeit mit Dickel 1984, S. 14) Man kann diese Beschreibung Ottos auch auf seine eigenen Zeichnungen, insbesondere auf Porträtdarstellungen vor 1945, beziehen, die in ihrer „Sachlichkeit“ der „Neuen Sachlichkeit“ des Selbstbildnisses von Dix nicht unähnlich sind.

Ottos Erziehung ist auf Anpassungsbereitschaft ausgerichtet. Diese zeigt sich in vielerlei Hinsicht in seinen biografischen Schilderungen und in seinen Zeichnungen. Otto geht keinen „künstlerischen Sonderweg“. Seine Anerkennung, die er von offizieller Seite erfährt, belegt diese gelingende Anpassungsleistung in seinem zeichnerischen Können. Aber Otto zeigt die Kriegsrealität auch nicht idealisierend. Es scheint viel eher so zu sein, als zeichnete er das, was an diesem Alltag *möglich* ist, für ihn zu zeichnen. Ottos Zeichnungen sind das Ergebnis der Suche nach einer Bewahrung einer „Ich“-Zone, einer „Privatsphäre“ im Alltag der typisierenden Erziehung der Formationserziehung. Es ist erkennbar, dass die Zeichnungen in ihrer Ausblendung des „großen Ganzen“ des Kriegsgeschehens dem Bedürfnis nach Ablenkung, nach Pause, nach Konzentration auf etwas Anderes, auf die Beruhigung der Ausnahmesituation, auf Kompensation abzielen. Damit wird für die posthume Betrachtung gerade die Nichtdarstellbarkeit der Realität des Krieges thematisch, die sich im Vakuum *hinter* dem auf den Zeichnungen Sichtbaren befindet.

In Ottos Zeichnungen scheint das schwer zu bewertende Dasein von Flakhelfern beschrieben, die zwar im System funktionieren, dieses selbst jedoch nicht verschulden. Hierbei gilt es zu berücksichtigen, was Schörken schreibt: „An die Leser – vor allem an diejenigen, die wenig mit Jugendlichen zu tun haben – richte ich eine kleine Bitte: Sie mögen sich 15- oder 16jährige Jugendliche ihrer eigenen Umgebung ein wenig daraufhin ansehen, wie sie ihre Umwelteindrücke verarbeiten und in welcher Weise Politisches in ihrem Bewußtsein vorhanden (und nicht vorhanden) ist. Mit dieser Bitte möchte ich die Aufmerksamkeit auf die einfache Tatsache lenken, daß man an 15- und 16jährige nicht dieselben Erwartungen richten darf wie an Erwachsene.“ (Schörken 1984/1985, S. 5 f.)

Weiterhin beschreibt Schörken das aufkeimende Bewusstsein über die Situation der Luftwaffenhelfer im Krieg, wie es in der Nachkriegszeit entsteht: Es wird jetzt klar, „was in der NS-Zeit unter keinen Umständen gesagt werden durfte; daß es Kinder gewesen waren, mit denen man Schindluder getrieben, die man in Uniformen gesteckt und als Kanonenfutter mißbraucht hatte.“ (ebd., S. 12)

Dies gilt es auch in Erinnerung zu behalten, wenn danach gefragt wird, aus welchen existenziellen Erfahrungen sich Ottos später entwickelte Pädagogik und Didaktik ausformen.

5 Die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus in Ottos pädagogischem und fachdidaktischem Denken

Die Auseinandersetzung mit seiner Sozialisation im Dritten Reich ist für Otto – wie für viele seiner Generation – zu einem Lebensthema geworden. Im Folgenden sollen Nachwirkungen des Nationalsozialismus in Ottos Pädagogik und Fachdidaktik verdeutlicht werden.

5.1 Ottos historische und gesellschaftliche „Standortgebundenheit“

Ottos Biografie und sein pädagogisches und didaktisches Denken selbst stehen in gesellschaftlichen „Allocationsbedingungen“. Systemspezifische politische Bedingungen wirken auf seine pädagogische Laufbahn und seine Biografie von Beginn an ein. Vor allem die Nachkriegszeit verdeutlicht Zwänge zur politischen Positionierung. Ottos Dokumente des Bewerbungsverfahrens um eine Stelle als „Zeichenlehrerstellvertreter“ sind ein Beispiel für derartige systembedingte Einflüsse (vgl. hierzu Kapitel 2.3.4). Auf einem Schreiben des Politischen Prüfungsausschusses der Berliner Hochschulen an das Hauptschulamt des Magistrats der Stadt Berlin vom 7.7.1946, in dem Ottos Eignung zur Anstellung im Schuldienst an „einer Berliner Einheitsschule (1.–13. Klasse)“ (Grünewald, Legler & Pazzini 1997, S. 497), der „Dreilindenschule“, beschieden wird, heißt es: „Herr O. ist anlässlich seiner Bewerbung zum Studium an der Hochschule für Bildende Künste vom politischen Prüfungsausschuss überprüft worden. Herr O. gehörte von 1937–1943 der H. J. ohne jede Funktion an und hat sich, wie eingehende Prüfungen ergeben haben, in keiner Weise als nazistischer Aktivist hervorgetan. Da Herr O. ein politisch stark interessierter und für alle Belange in Fragen der Allgemeinheit aufgeschlossener junger Mensch ist, hat der Prüfungsausschuss der Bewerbung des Herrn O. entsprochen.

Eine Bewerbung für eine Anstellung im Schuldienst kann von unserer Seite nur befürwortet werden.“ (vgl. Abb. 135)

Auf einem vorangegangenen Schreiben vom 3.7.1946, in dem Ottos Hochschullehrer an der „Hochschule für Bildende Künste zu Berlin/Abtlg. Kunstpädagogik“ (Grünewald, Legler & Pazzini 1997, S. 497) Horst Tappert der Bewerbung Ottos zustimmt, und das vom Polizeipräsidenten des 91. Polizeireviers in Berlin abgestempelt ist, steht: „Herr Gunter O t t o ist künstlerisch und pädagogisch sehr begabt, sodass ich seinen Einsatz als Zeichenlehrerstellvertreter befürworten konnte.

In antifaschistischer Gesinnung nimmt er an allen das öffentliche Leben betreffenden Fragen lebhaften Anteil; seine Haltung als Lehrender ist einwandfrei.“ (vgl. Abb. 135, Herv. i. O.)

Auch das akademische System, in dem sich Otto beruflich bedingt die meiste Zeit seines Lebens bewegt, unterliegt Gesetzmäßigkeiten der politischen Meinungsbildung, die zu Beginn der akademischen Laufbahn Ottos maßgeblich durch die politische Neuformierung der Bundesrepublik Deutschland und der historischen Bewältigung der NS-Zeit bestimmt sind. Die in dieser Arbeit dargelegten Textbeispiele legen Zeugnis von Ottos *politischer Haltung* ab, die nicht von seinem pädagogischen und didaktischen Denken zu trennen ist.

5.2 Abriss zur Auseinandersetzung Ottos mit NS-Kunsterziehung und NS-Erziehung vor „Auslegen“ (1987)

In diesem Kapitel wird eine Skizze der Auseinandersetzung Ottos mit dem Nationalsozialismus in seinem fachdidaktischen Denken gegeben, wie sie *vor* der Veröffentlichung von „Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern“ (Otto & Otto 1987) stattfindet. An dieser Stelle kann und soll kein Gesamtüberblick über die Auseinandersetzung erarbeitet werden, sondern lediglich exemplarisch der Nachweis erbracht sein, dass der kritische Umgang mit der NS-Sozialisierungserfahrung ein *Lebensthema* für Otto ist und es sich nicht lediglich um eine Phase in seinem Werk handelt.

In der Darlegung des Berliner Modells, das Otto mit Heimann und Schulz bis 1965 erarbeitet, äußert er sich ausdrücklich über das eigene Bewusstsein für die Notwendigkeit einer „Demokratisierung künstlerischer Erscheinungsformen“ (Otto 1965/1979, S. 128). Ottos Bezug zur Kunst der Moderne ist durch ein politisches Bewusstsein zumindest *mitbestimmt*. Das Bewusstsein über die Teilnahme an der geistigen *Umerziehung*, der „*Re-Education*“ zur Kunst der „Moderne“ nach dem Ende des Dritten Reiches wird erkennbar, wenn Otto den Bruch zwischen den Generationen beschreibt: „Das Verhältnis weiter Erwachsenenkreise zu allen diesen künstlerischen und kunstnahen Erscheinungen ist gebrochen, affektiv gestört und im allgemeinen kaum geeignet, den Heranwachsenden zu sachlicher Stellungnahme anzuleiten und – was nicht minder wichtig ist – ihn für Qualität sensibel zu machen. Der Umgang mit der heutigen Kunst muss deshalb vorwiegend in der Schule gelernt werden.“ (ebd., S. 128)

Otto übernimmt erkennbar die Verantwortung für den „geistigen Wiederaufbau“ im Sinne der „Re-Education“ der neuen Generation zur modernen Kunst. Die „Demokratisierung künstlerischer Erscheinungsformen“ geht mit einer zeitgleichen Abwehr der Ansprüche der Vertreter einer musischen Erziehung und dem darin teilweise noch verwobenen, lebendig gebliebenen Erbe der NS-Kunsterziehung einher. Die „Umerziehung“ hinsichtlich der Bewertung der „Moderne“ wird für Otto zu einem Prozess der *Bereinigung* der Fachdidaktik vom Erbe des Nationalsozialismus. 1969 schreibt Otto in „Der Pelikan“, eine Zeitschrift für Kunsterziehung, die von den Pelikan-Werken herausgegeben wird:

„DAS VÖLKISCHE ERBTEIL DER DEUTSCHEN KUNSTERZIEHUNG

Manche Elemente der kunstpädagogischen Diskussion sind bis in die Gegenwart hinein auf den in den 90er Jahren ganz anders motivierten Rückgriff auf Volkskunst und Volkstum verpflichtet. Es dient der Hygiene¹¹³ unseres Faches, wenn wir erkennen und aussprechen, wie Argumente, die lange vor Beginn der NS-Herrschaft in unserer Fachdiskussion auftauchten, auch jenem Ursachen- und Voraussetzungenzusammenhang entstammen, aus dem wenig später sehr viel allgemeinere und politisch bedeutsamere Ideologien herzuleiten sind. Hier läßt sich nicht nachzeichnen, was man die irrational-völkische Langbehn-Linie in der deutschen Kunsterziehung nennen könnte. Wir können nur mit einigen Belegstücken erweisen, wie konsequent in diesem Jahrhundert Kunsterziehung völkisch fundiert worden ist und wie daraus, wie ich meine, die häufige Fixierung auf eine Position außerhalb der gesellschaftlich relevanten Kultur erwachsen ist. [...] Wichtiger als die damalige Verlautbarung ist die Frage, ob die in der

¹¹³ Dass Otto den Begriff der „Hygiene“ aufnimmt, der selbst wiederum an den Begriff der „Rassenhygiene“, an „Reinheit“, „Ordnung“ und an organisches Denken erinnert, bedeutet eine inhaltlich neu definierte Wiederkehr des „Reinigungsgedankens“ der organischen Denkweise unter neuen politischen und fachdidaktischen Vorzeichen. Warum Otto genau diese Wortwahl in seiner Argumentation verwendet, ist hier nicht letztlich zu sagen, doch scheint Ottos *Bedürfnis* nach Abgrenzung vom Erbe der NS-Zeit in seiner antifaschistischen Positionierung *eindeutig* (vgl. Ottos Auseinandersetzung mit NS-Sprache in Kapitel 9.2).

Volkstümelei sichtbar werdenden autoritär-konservativen, im reinsten Sinne repressiv und antiintellektuellen Affekte *heute* in der gegenwärtigen Theorie und Praxis unseres Faches weiterleben. Solche Affekte dokumentieren sich *damals* in der globalen Fixierung auf die überständigen Elementarformen der Volkskunst. Aber hierfür bedarf es nicht zwingend der *Volkskunst*. Auch die heute beobachtbare Flucht in die Idylle, die Proklamation des *Echten*, *Schlichten* und *Sinngemäßen*, auch manche *Wissenschaftsfeindlichkeit* unseres Unterrichtes, auch der beliebte Rückgriff auf die *Form-* und *Bildekraft des Volkes*, der immer wieder geforderte Glaube an *absolute Gesetzmäßigkeit* kindlich-bildnerischer Gestaltung, auch die Ausfälle gegen die angeblich so *kunstfeindliche Technik*, die andauernde Beschwörung des ‚*Wesens*‘ – was alles in der Fachdiskussion *nach 1945* mit Leidenschaft geschieht, all das liegt auf der Ebene und bedient sich der Argumente, die wir im Zusammenhang mit unserer NS-Vergangenheit gern anklagen. Sie verzerren unsere Sachgespräche ebenso wie das Bild, das sich die anderen von uns machen.“ (Otto 1969 b, S. 6; Herv. i. O.)

Ottos klare Positionierung gegen das kunstpädagogische Erbe des Nationalsozialismus lässt keinen Zweifel an seiner politischen Positionierung in der Zeit der Bundesrepublik.

Die Ablehnung des „Musischen“ erscheint insbesondere vor dem Hintergrund von Ottos erfolgreicher Teilnahme am Musischen Wettbewerb der Berliner Hitler-Jugend von 1944 entscheidend: Er versucht, die Kontinuität der kunsterzieherischen Tradition nach 1945 auch in der eigenen künstlerischen Arbeit zu überwinden, indem er sich in dieser Zeit in seinem eigenen künstlerischen Schaffen ebenso der „Moderne“ und der „Abstraktion“ zuwendet.

Weiterhin wird Ottos ablehnende Haltung gegenüber der NS-Kunsterziehung in dem ebenfalls 1969 veröffentlichten Beitrag „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ (Otto 1969 a), der im ersten Band des „Erziehungswissenschaftlichen Handbuchs“ von Thomas Ellwein, Hans-Hermann Groothoff, Hans Rauschenberger und Heinrich Roth herausgegeben wird, gut ersichtlich: In diesem Beitrag skizziert Otto eine Darstellung der fachdidaktischen Entwicklung seit der Kunsterziehungsbewegung gemäß der Verständnis anleitenden Unterteilung in rationale und irrationale Tendenzen (vgl. ebd., S. 239 ff.). Seine Darlegungen organisiert Otto anhand zweier „Antagonisten“, die für ihn exemplarisch die beiden Strömungen in der Kunsterziehung aufzeigen und mit der Entwicklung der Kunsterziehungsbewegung eng verbunden sind: Julius Langbehn und Alfred Lichtwark. Anhand dieser „Antagonisten“ definiert er auch den Unterschied von „Kunsterziehung“ und „Kunstunterricht“ (ebd., S. 245).

Diese beiden Begriffe stehen bei Otto für eine *grundsätzlich unterschiedliche Ausrichtung* der Kunstpädagogik als schulischer Praxis, auf mehr oder weniger lehrbare und mehr oder weniger starke Berücksichtigung von rationalen Aspekten an der Kunst und am Schulfach (vgl. ebd., S. 239). Lichtwark steht bei Otto für die „rationale“ Seite, die „eine primär reflexive Komponente“ (ebd., S. 239) hat, die sich nach Otto stärker an „Jugendlichen“ (ebd., S. 239) orientiert, während Langbehns Entwicklungslinie stärker auf die Berücksichtigung der „individuellen Produktivität“ (ebd., S. 239) des „Kindes“ (ebd., S. 239) abzielt und als „irrationale Veranstaltung“ (ebd., S. 245) gewertet wird. *Kunsterziehung* wird von Otto abwertend als „autistische Ausdruckspflege“ (ebd., S. 245) angesehen, die sich verstärkt auf „*Innerlichkeit*“ (ebd., S. 229; Herv. i. O.) richtet und die individuelle Eigenentwicklung des Kindes und seines „Genius“ beschützen möchte (vgl. ebd., S. 242), die sich „letztlich der ‚Privatheit‘ verpflichtet, im Gegensatz zur *Öffentlichkeit*“ (ebd., S. 229; Herv. i. O.). Von Julius Langbehn ausgehend, beschreibt Otto eine Entwicklung in der *Kunsterziehung*, die immer stärker auf „Konservatismus“, „Provinzialismus und Chauvinismus“ ausgerichtet ist (ebd., S. 235). Diese Tendenz wird für ihn auch für die Entwicklung der NS-Kunsterziehung entscheidend (vgl. ebd., S. 247). Kunstunterricht wendet sich demgegenüber stärker an die „rationalen“ und lehrbaren Anteile des Faches. Otto schreibt: „Der Name *Kunsterziehung* darf

also durchaus als Programm verstanden werden. Wenn überhaupt von Unterricht die Rede ist, dann im Sinne der an LANGBEHN erinnernden Proklamierung des Unterrichts als Kunst und des Lehrers als Künstler.“ (ebd., S. 243)

Und weiterhin in diesem Sinne schreibt Otto: „Diese Auffassung von der Lehrerrolle und das unterlegte Bild des schöpferischen Kindes legen keinen Unterricht in lehrgangsmäßiger Form nahe, ja sie werden oft als Begründung dafür bemüht, daß Unterricht, wie er für andere Fächer typisch ist, gar nicht erteilt wird.“ (ebd., S. 243)

Alfred Lichtwark stellt er als einen „Gelehrten“ (ebd., S. 235) dar. Dieser steht in seinem Ansatz zwar auch für ein *national orientiertes Denken*, aber eines, das sich nicht in einem (rassistischen, nationalistischen) „engstirnigen Dünkel“ (ebd., S. 238) entwickelt, sondern aus der mehr realistischen Einschätzung der kulturellen und industriellen Rückständigkeit Deutschlands heraus, die er zu wandeln sich zum Ziel für seinen Kunstunterricht und seine ästhetische Erziehung setzt (vgl. ebd., S. 238). Diese Lichtwark zugeschriebene Haltung macht ihn in dessen Augen zu einem engagierten „Macher“ und somit wird der „Kunstwissenschaftler, der Direktor der Hamburger Kunsthalle und der Mitinitiator der Kunsterziehungstage, ein Theoretiker, Praktiker und Organisator“ (ebd., S. 235) zu einem Kunsterzieher im weitesten Sinne, der „ein zeitbedingtes Eintreten für Volks- und Heimatkunst“ (ebd., S. 235) fordert, hierbei aber gleichzeitig eine globale Perspektive im Auge behält (vgl. ebd., S. 238). Otto schreibt: „Das volkspädagogische Argument verbindet sich dabei mit volkswirtschaftlichen Hoffnungen.“ (ebd., S. 236)

Lichtwark hat, nach Otto, ein „positives Verhältnis zur Gegenwart“ (ebd., S. 238) und zur modernen Kunst (vgl. ebd., S. 237 und S. 239). Er will, anders als Langbehn, keinen Eskapismus in einer als besser gedachten nationalen Vergangenheit betreiben, sondern praktisch auf die Gegenwart einwirken und dabei „rational“ auf das bessere Gelingen der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft hinarbeiten (vgl. ebd., S. 236). Otto schreibt, dass Lichtwarks Position „weder wissens-, noch unterrichts- oder wissenschaftsfeindlich“ (ebd., S. 238) ist.

Otto beschreibt die Unterschiede der beiden Positionen seiner Antagonisten zuspitzend: „Jene unvermeidliche Spannung folgt aus LANGBEHNS stärkerer *Individualorientierung* und LICHTWARKS eher *sozialer* Wendung.“ (ebd., S. 239; Herv. i. O.)

Zu dem bisher Dargestellten muss gesagt werden, dass Otto hier selbst in einem stark *typisierenden* und stark *kontrastierenden* Denken argumentiert, das seiner Bewertung und Profilierung dient. Ottos Konstruktion eines antagonistischen „Gegenüber von romantisch rückwärts gewandten und realistisch gegenwartsbezogenen, zwischen gegenwartsfeindlichen und gegenwartsfreundlichen Argumenten, zwischen theorieabgeneigten und theoriebezogenen Aspekten in der Kunsterziehungsdiskussion“ (ebd., S. 231) bleibt zu hinterfragen.

Ottos kontraststarke Argumentationsweise soll an dieser Stelle mit Aussagen kontextualisiert werden, die Otto noch 1996, in einem Videointerview mit Karl-Josef Pazzini und Pierangelo Maset, äußert, wenn er nach den bleibenden Prägungen der NS-Zeit befragt wird: „Also das sind Dinge, die mich eigentlich immer weiter beschäftigen – äh – und äh – von denen auch sehr schwer zu beantworten ist, inwieweit der Satz vom Jürgen Henningsen, einem Münsteraner Erziehungswissenschaftler, stimmt – die Überschrift eines Aufsatzes: ‚Bin ich ein alter Nazi?‘ Also inwiefern äh – ist man in einer Zeit geprägt worden, in der man sich gar nicht dagegen wehren konnte und auch *dann* geprägt, wenn man die *größtmögliche* Distanz dazu später aufnimmt. Die Christa Wolf hat sich dazu geäußert, in ihrer Rede zum Geschwister-Scholl-Preis, äh – und nennt das ein Beispiel solcher Prägungen ... eine fatale Neigung zum Schwarz-Weiß-Denken. Da ist, glaub ich, was dran. Schwarz-Weiß könnte ich ja auch sagen, ist ja bei vielen

auch, ich glaube nicht bei mir, aber wer kann da garantieren – wer nicht für mich ist, ist gegen mich – was anderes kenn’ ich nicht – also das ist sicher – so wie in jeder Biografie sicher eine Phase, über die man nachdenken kann, aber von der man – deren Wirkung man nicht präzise benennen kann. Die bleibt als Problem einfach bestehen.“ (Otto in Neuß 2006, Teil 1, ab Min. 3:42)

Die in diesem Videomitschnitt vollzogene Befragung und Selbst-Befragung zu den Prägungen in der Zeit des Nationalsozialismus zeigt die Bereitschaft Ottos, Fragen der eigenen Belastung durch die NS-Sozialisation zu seiner eigenen Person zuzulassen. Auch diese Selbstbefragung ist ein Teil der Auseinandersetzung Ottos mit dem Nationalsozialismus.

Dennoch bleibt an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Ottos Argumentation ein stark typisierendes Denkmuster unterliegt. Selbstverständlich argumentiert Otto hierbei nicht unbegründet. Dennoch ist zu bemerken, dass Otto für seine eigene Positionierung eine stark antagonistische Argumentation nutzt (vgl. hierzu Kapitel 1.1).¹¹⁴

Es soll im Weiteren weiter kontextualisiert werden, wie sich Otto in seinen *Schriften* und Äußerungen inhaltlich zu seiner NS-Vergangenheit positioniert und welchen Weg er zur Auseinandersetzung mit dieser einschlägt. Seine Haltung ist durchweg kritisch bis antifaschistisch.

Die von Otto in „Der Pelikan“ formulierte fachpolitische Haltung ebenso wie die Darstellung hinsichtlich der NS-Kunsterziehung in „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ sollen für die weiteren Erläuterungen als eine einleitende und grundlegende Folie dienen. Diese expliziten, exemplarischen Formulierungen von Ottos Haltung in der Auseinandersetzung mit dem Erbe der NS-Zeit umfassen die Auseinandersetzung mit der musischen Erziehung: Dass „die Musische Erziehung in die Ideologie einer ‚Musischen Nationalerziehung‘“ (Dunkel & Kerbs 1980, S. 62) mündet, ist ein zentraler Ansatzpunkt für Ottos kritische Auseinandersetzung, *auch wenn die musische Erziehung ausdrücklich nicht mit der NS-Kunsterziehung gleichgesetzt werden darf.*

Es wird erkennbar, dass Otto sich kritisch gegen die historische Last des Nationalsozialismus wendet, wie er sie auch in der durch diesen vereinnahmten musischen Tradition im Fach verankert sieht, wenn er 1969 in „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ schreibt: „Die musische Bildung erscheint in ihrer Komplexität letztlich als religiös überhöhte Bildungsideologie, die fatalste Verbindungen zu faschistischem Gedankengut aufweist, dies besonders in maßgeblichen Publikationen, die nach 1945 erschienen sind.“ (Otto 1969 a, S. 265)

Hierzu muss erneut angemerkt werden, dass, im Sinne Tepes, auch Otto eine Ideologie verfolgt. Zu fragen wäre, ob die Ablehnung der musischen Erziehung dogmatisch verfochten wird. Otto verwendet den Begriff der Ideologie gegenüber der musischen Erziehung erkennbar abwertend im Sinne einer „dogmatischen Ideologie“, die *er* nicht akzeptiert.¹¹⁵ Hierbei ist auch ein etwaiger Vorwurf gegenüber der musischen Erziehung hinsichtlich einer mythologischen, mystischen oder glaubensbasierten Legitimation im Sinne von Tepes Ideologiebegriff kein Ausschlusskriterium für eine Ideologie des demokratischen Diskurses verschiedener Ideologien

¹¹⁴ Auf die im Zitat Ottos angesprochenen „verdeckten“ Prägungen kann nicht im Sinne einer psychologischen Analyse eingegangen werden. Es soll jedoch erarbeitet werden, wie sich Ottos Pädagogik und Fachdidaktik gegenüber seiner Prägung und im Umgang mit dem allgemeinhistorischen und fachspezifischen Erbe des Nationalsozialismus entwickelt.

¹¹⁵ Nach dieser hier kurz skizzierten Haltung Ottos gegenüber dem NS-Erbe in der Fachgeschichte, soll, insbesondere bezüglich des Weiterbestehens der Tradition der musischen Erziehung nach 1945, auf Britta Ottos Dissertation von 1987 hingewiesen werden: Sie hat Ottos Auseinandersetzung mit der *musischen Erziehung* erarbeitet. Hierbei macht sie deutlich, dass durch die Auseinandersetzung, die Otto mit den irrationalen Tendenzen der musischen Erziehung führt, ein „Paradigmenwechsel“ (Otto, Britta 1984) in der Kunstpädagogik entsteht.

untereinander. Es wäre lediglich ein Ausschlusskriterium, wenn diese Legitimationsbasis als absolut gesetzt wird und dadurch in Dogmatismus verfällt.

Im Weiteren wird, gemäß der Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit, der Fokus auf die Auseinandersetzung Ottos mit der NS-Vergangenheit in seinen Schriften ab 1987 gesetzt. Zentral für Ottos didaktische Position in dieser Zeit ist das Erscheinen von „Auslegen. Ästhetische Praxis als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern“ (Otto & Otto 1987), das er gemeinsam mit seiner damaligen Ehefrau Maria Otto 1987 veröffentlicht.

5.3 Textbeispiele 1–3: Ottos Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik und NS-Rassenlehre in „Auslegen“ (1987)

„Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern“ (Otto & Otto 1987) ist das Buch, in dem Otto sich, gemeinsam mit seiner damaligen Frau Maria Otto, zum ersten Mal in einem *Hauptwerk* zur Theorie der *ästhetischen Rationalität* äußert. Diese Bezugnahme zur Ästhetiktheorie führen Otto und Otto in Verbindung mit ihrem Anliegen der Verwirklichung von *ästhetischer Erziehung* im Sinne einer kritisch-ästhetischen „Alphabetisierung“ am Beispiel der Auseinandersetzung mit dem Bilderbe der NS-Ästhetik ein, um ihr Verständnis von *ästhetischer Erziehung als Auslegungsverfahren* zu fundieren (vgl. ebd., S. 241).

In den Zeitraum der Veröffentlichung von „Auslegen“ fallen auch die Veröffentlichungen von Ottos autobiografischen Texten, die sich mit der Epoche seiner Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus auseinandersetzen und die, neben anderen, der biografischen Darstellung der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt sind (vgl. Otto 1987 und Otto 1988). Alle drei Veröffentlichungen geschehen in den Jahren 1987 und 1988. Man kann also von einer Phase einer gesteigerten Intensität der biografischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit in Ottos Veröffentlichungstätigkeit sprechen. Legler betont in seiner Übersicht zur Geschichte der Kunstpädagogik und des Zeichenunterrichts (Legler 2011) eine besondere „Authentizität“ (ebd., S. 329) von Ottos Denken seit „Auslegen“. Diese Authentizität speist sich nach Legler auch daraus, dass er sich verstärkt zu seiner Biografie im Nationalsozialismus äußert und diese Auseinandersetzung in sein pädagogisches und didaktisches Denken einfließen lässt (vgl. ebd., S. 329). Im Weiteren soll eine Einführung zu grundlegenden Inhalten von „Auslegen“ gegeben werden, bevor speziell *die* Buchkapitel hervorgehoben werden, die sich konkret mit der Bearbeitung von NS-Vergangenheit und NS-Ästhetik beschäftigen.

5.3.1 Percept, Konzept und Allocation als Strukturbegriffe von „Auslegen“

Otto und Otto verwenden den Begriff „Auslegen“ im Sinne Schleiermachers. Dieser versteht „Auslegen“ als „Kunst“ und „Kunstwerk“ (Schleiermacher nach Otto & Otto 1987, S. 265). Dies bedeutet, Auslegungsverfahren als einen kreativen und produktiven Akt zu begreifen. Otto & Otto zitieren Schleiermacher wie folgt: „Das volle Geschäft der Hermeneutik ist als Kunstwerk zu betrachten, aber nicht, als ob die Ausführung in einem Kunstwerk endigte, sondern so, daß die Tätigkeit nur den *Charakter* der Kunst an sich trägt, weil mit den Regeln nicht auch die Anwendung gegeben ist, die nicht mechanisiert werden kann (Schleiermacher 1977).“ (ebd., S. 265)

Otto und Otto kommt es besonders auf die Betonung des *aktiven Anteils* des Subjekts beim „Auslegen“ an: Wahrnehmen und Auslegen von Texten und Bildern bedeutet, einen Akt der

Gestaltung zu vollziehen: „Der produktive Umgang mit Bildern ist das Problem, das in diesem Buch bearbeitet werden soll. Die Weisen des Umgangs werden Auslegung genannt. Unter Auslegung werden Prozesse des Bildermachens und Prozesse des Bildverstehens zusammengesehen. Sehen, sprechen, sammeln, machen und verstehen werden als Prozeduren der Auslegung eingeführt. Das Verhalten im Auslegungsprozeß nennen wir ästhetisches Verhalten.“ (Otto & Otto 1987, S. 10)

Der „Auslegungsprozess“, der als *ästhetisches Verhalten* beschrieben wird, ist als ein kreativer und reflexiver Prozess auf Grundlage mindestens *auch ästhetischer* Weltbezüge zu verstehen. Otto und Otto weisen auf die synonyme Verwendung der Begriffe „Interpretation oder Auslegung“ hin (vgl. ebd., S. 22) und „greifen auf den älteren der beiden Begriffe zurück“ (ebd., S. 22). Sie formulieren hierbei einen Kernsatz des Buches, wenn sie schreiben, dass es ihnen um das Auslegen *von* Bildern und das Auslegen *in* Bildern geht, der sich schon im Titel des Buches wiederfindet. Es wird ersichtlich, dass für sie der *bildende Anteil* des Auslegens *in Bildern* ebenfalls eine *Form des Auslegens* darstellt, wie auch der *rezeptive Teil* eine Form von *Schaffensprozess* ist. Beide Momente sind ineinander verschmolzen und bilden eine wechselseitig aufeinander bezogene Einheit von Auslegung in Wahrnehmung, Auslegung von Wahrnehmung und Auslegung als mehr oder weniger bewusster und mehr oder weniger Bilder produzierender Gestaltungsprozess, der sich stets auf Bilder und Texte bezieht und Bilder und Texte hervorbringt. Ob diese dann tatsächlich in einem im Unterricht „handgemacht“ zu verfertigendem „Bild“ umgesetzt werden, ist hierbei optional. Wenn Bilder im Prozess des Auslegens erstellt werden, liegt der Begriff des ästhetischen Verhaltens nahe. Ebenso jedoch wird der Begriff des ästhetischen Verhaltens auf das Bildverstehen angewandt. Bildverstehen bedeutet somit, zumindest zum Teil, auch ein *ästhetisches Verstehen*. Ein *ästhetischer Erkenntnisbegriff* zeichnet sich ab. Verstehen und Erkennen sind für Otto und Otto somit keine von den Sinnen losgelösten Vorgänge (vgl. hierzu Kapitel 6). Auch wenn Otto und Otto sich in einzelnen Bildbeispielen auf *Kunst* und das „Machen“ (ebd., S. 27) von Bildern im weiteren Sinne beziehen, vermeiden sie dabei den in ihren Augen mystifizierenden Aspekt des *Kunstbegriffs*. Sie schreiben: „Von Bildern wird häufiger gesagt, sie würden geschaffen, Maler seien Schöpfer. Abgesehen davon, daß das alles sehr anspruchsvoll klingt, scheint uns das deutsche Wort ‚machen‘ nicht nur selbstverständlicher, sondern auch den hinreichenden Bedeutungsumfang zu haben. [...] Die Rede vom *Bildermachen* will den Prozeß in den Alltag zurückholen und ihm seine Selbstverständlichkeit wiedergeben.“ (ebd., S. 26 f.; Herv. i. O.)

Dennoch oder gerade deshalb wird „Bildermachen“ als *ästhetisches Verhalten* für Auslegungsprozeduren wichtig. Das entmystifizierende Verständnis vom *Bildermachen* wendet sich unter anderem gegen eine Kunsterziehungstradition der Kunsterziehungsbewegung und der musischen Erziehung, die sich verstärkt auf den „Genius“ (ebd., S. 10) der Kinder beruft und die Lehrbarkeit von Kunst bestreitet. Somit neigen die abgelehnten Konzepte nach Otto und Otto dazu, „Unterricht und Anleitung eher auszuschalten als zu fördern“ (ebd., S. 10). Otto und Otto versuchen diese Haltung für das Verständnis von ästhetischer Erziehung zu revidieren und betonen die *Lehrbarkeit* von Auslegungsprozeduren (vgl. ebd., S. 10). Otto und Otto wenden sich somit auch gegen die „Analogisierung von Kind und Künstler“ (ebd., S. 10) und somit ebenso gegen die Vorstellung einer „kindischen“ Künstlergenialität (zur Ablehnung des Geniebegriffs vgl. Kapitel 8.2.7). Gegen die für Otto und Otto ungültige Verabsolutierung von kindlichem Bildschaffen als „Kunst“ richten sie ein Verständnis von *ästhetischer Erziehung*, das sich zwar auf *ästhetisches* Verhalten bezieht, hierbei jedoch ein durch ästhetische *Erkenntnismöglichkeiten* angeleitetes Ästhetikverständnis favorisiert. Kunst bedeutet in Ottos Sinne nicht ideologisch aufgewertete Naivität, sondern eine Form von Ausdruck *ästhetischer Erkenntnis*, die selbstverständlich auch schon beim Kind entwickelt wird, sich bei diesem jedoch

noch in einem frühen Entwicklungsstadium befindet (vgl. ebd., S. 230 ff.). Otto und Otto glauben somit nicht an einen ursprünglich vollkommenen Status des Kindes und dessen künstlerischer Genialität, die es lediglich bis in das Erwachsenenalter zu erhalten gilt und vor Entwicklung „geschützt“ werden muss, sondern an einen *Lernprozess*, der durch *ästhetische Erziehung* gefördert werden kann. Otto und Otto geht es um „[...] ein erweitertes, produktives, Handlung und Reflexion verbindendes, insgesamt auf Erkenntnis verpflichtetes Auslegungsverständnis“ (ebd., S. 14).

Ottos und Ottos pädagogische und didaktische Grundhaltung wird hierbei erkennbar: Denn nicht nur das *Bildermachen* ist ein für ästhetische Erziehung bedeutender Vorgang, sondern vor allem auch der *rezeptionsästhetische* Umgang, das *Empfangen* von Bildern und damit auch das *Beurteilen von Bildern*. *Urteile* bedürfen jedoch einer *Erkenntnisgrundlage*, wenn sie Aussagewert besitzen sollen. Otto und Otto trauen der Ästhetik eine solche eigene Erkenntnisgrundlage zu. Beide Aspekte, Rezeption und Produktion von Bildern, können *produktiv* vom Subjekt bewältigt werden und ästhetische Erkenntnis generieren. Sie schreiben in diesem Sinne: „Viel häufiger, als wir selber Bilder machen, sind wir mit Bildern konfrontiert, stürmen Bilder auf uns ein, werden wir durch Bilder herausgefordert. Bilder machen ist die eine Form, Bilder verstehen die andere Seite des Auslegungsprozesses. Beides ist Produktion.“ (ebd., S. 20)

Und beide Formen der Produktion bilden einen handelnden Umgang mit der Welt, der eine eigene Erschließungskraft dieser ermöglicht. Otto und Otto glauben hierbei an die Möglichkeit der Lehr- und Lernbarkeit solcher Auslegungs- und Erkenntnisprozesse (vgl. ebd., S. 10) und sehen die allumfassende Bedeutung dieser Auslegungsprozesse, die sich weit über die Fachgrenzen und den Kunstunterricht in der Schule hinausziehen. Sie meinen hierbei die Omnipräsenz der Auseinandersetzung *mit Bildern* in allen Erfahrungsprozessen, die jeder Mensch ständig vollzieht (vgl. ebd., S. 10). Dennoch beschränken sie sich in ihrer Abhandlung von „Auslegen“ auf den „Spezialfall“ (ebd., S. 10) der „ästhetischen Erziehung“ (ebd., S. 10), dem „[...] traditionsbeladenen alten, aber heute sträflich vernachlässigten Feld der Allgemeinen Bildung, sei es in Schulen, der Jugend- und Sozialarbeit oder der Erwachsenenbildung; freilich geht es damit auch um jenes Unterrichtsfach, das in seiner eigenen Geschichte immer wieder durch Reduktionen des komplexen Auslegungsprozesses charakterisiert ist.“ (ebd., S. 10)

Hinsichtlich der Problematik der Verkürzung, der „Reduktionen des komplexen Auslegungsprozesses“, schreibt Otto 1988 in „Bilder als Bildungspotential – Was Bilder leisten können“ über das „Defizit“ des herrschenden Verständnisses von Kunstunterricht, dieser werde zu sehr in praktischem „Machen“ umgesetzt: „Das Fachverständnis der Kunsterziehung, des Kunstunterrichts, ja, auch noch der Ästhetischen Erziehung wird traditionell durch die Dominanz praktisch bildnerischer Vollzüge, des Malens, Zeichnen, Formens und Bauens, neuerdings des Fotografierens und Videographierens bestimmt. Bildauslegung, -interpretation oder -analyse treten demgegenüber als sprachlich gebundene Praxis seit je zurück. Das Fach orientiert sich vorrangig an einem verkürzten Handlungsbegriff.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 131)

Auslegen von Bildern und in Bildern, in Rezeption und „Machen“ von Bildern, durch praktische oder theoretische Umgangsformen, darf jedoch nicht als Einschränkung auf *ein* schulisches Fach oder *eine* künstlerische Praxisform verstanden werden. Der Gedanke eines zusammenhängenden und *fächerübergreifenden ästhetischen Lernbereichs* wird erkennbar, der auch jenseits eines Faches oder der Schule bedeutsam ist (vgl. Otto & Otto 1987, S. 10; vgl. hierzu Kapitel 9.4).

„Auch wenn wir uns vor allem auf den Lernbereich Ästhetische Erziehung begrenzen, meinen wir ein weites Feld: Insonderheit geraten dabei diejenigen Unterrichtsfächer in den Blick, die sich seit je auf Herstellungs- und Verstehensprozesse beziehen, also der Literatur-, Musik-, Kunstunterricht, das Darstellende Spiel und die Bewegungserziehung. Das sollte auch dann im Blick bleiben, wenn unsere Beispiele vorwiegend aus dem visuellen Bereich stammen. Ebenso meint die Rede von Bildern immer den gesamten Bereich der Bildproduktion, der Plastik und der Architektur, der ‚äußeren‘ Bilder also – aber ebenso den der ‚inneren‘ Bilder.“ (ebd., S. 16)

Otto und Otto wenden ein sehr weites Bildverständnis an. Sie sehen sehr weit gefächerte Anwendungsmöglichkeiten von „Auslegen“ als *ästhetische Erziehung*: Das Auslegen von und in Bildern bedeutet den Bezug auf eine anthropologische Grundkonstante des menschlichen Weltbezugs. „Auslegen“ ist nicht lediglich eine Unterrichtsmethode, sondern ein Prinzip menschlicher Existenz. Menschen legen Bilder aus und legen die Welt in Bildern aus. In Äußeren, für andere rezipierbaren Bildern und in inneren Bildern, die für Dritte schwer zugänglich sind, die jedoch durch „Bildermachen“ wiederum kommunizierbar gemacht werden sollen.

So wird es wichtig, die Bilder und die „subjektive Erfahrung sozial“ (ebd., S. 36) werden zu lassen, indem über sie und mit ihnen kommuniziert wird, auch im Medium der Sprache, die wiederum „Bilder“ kreieren kann (vgl. ebd., S. 27). Das angestrebte „Ziel“ aller Auslegungsprozeduren ist also das „Bildverstehen“ (ebd., S. 29). „Ein Bild auslegen ist ein Verstehensprozeß“ (ebd., S. 29). Um Bilder zu verstehen, muss der „Verstehende“ auf drei wesentliche Momente des „Bildes“ achten: Einerseits die *materielle Objektivität* des Bildes: seine „Gemachtheit“. Andererseits auf die *Perspektivität* des Zugangs des Einzelnen zu seinen inneren und äußeren Bildern. Zuletzt ist auf die sich aus der Perspektivität ergebende „*Mehrdeutigkeit*“ (ebd., S. 34; Herv. i. O.) von Bildern zu achten (vgl. ebd., S. 29 ff.).

Otto und Otto wehren sich also gegen die Verkürzungen des Verständnisses von ästhetischer Erziehung im Sinne einer Überbetonung der *Bildproduktion* gegenüber der Wichtigkeit der Berücksichtigung der Bildrezeption und des *Bildverstehens* beziehungsweise einer Bildproduktion, die sich auch auf innere Bilder bezieht und nicht lediglich im Unterricht herzustellendes „Handgemachtes“ meint. Die Betonung des *Bildverstehens*, auch des *ästhetischen* Bildverstehens, bedeutet für Otto und Otto auch, sich gegen spezifische Einschränkungen des Fachverständnisses zu stellen, die in der Zeit des Nationalsozialismus besonders prägnant hervorgetreten sind. Otto und Otto wenden sich besonders gegen den „massiven Antiintellektualismus“ (ebd., S. 11) der NS-Zeit, der mit einer Überbetonung des Genialen und Schöpferischen einhergeht. Otto und Otto schreiben: „Während der Zeit des Nationalsozialismus schlägt der Kompensationsgedanke in den 30er und 40er Jahren in massiven Antiintellektualismus um, die ideologisch überhöhte Kunst liefert die Themen für die ästhetische Praxis: zunächst Familie und Brauchtum, Landvolk und Bauernschaft, sodann Vaterland und Heldentum. Auslegung wurde zur Produktion erwünschter Bilder von verordneten Idealen.

Diese stark emotional durchtränkte Position hatte besonders nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges zum Vorrang einer sich unpolitisch wahnenden Musischen Erziehung geführt und das Fach in eine Krise geführt: Dem nicht Unterrichtbaren, nicht Meßbaren, eher anlagemäßig Bedingten wurde in einer Schule, die – besonders in der Rekonstruktionsphase der Bundesrepublik – nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen an der ‚Optimierung‘ des Lernens interessiert war, vielleicht interessiert sein mußte, die Existenzberechtigung bestritten.“ (ebd., S. 10 f.)

Ästhetische Erziehung ist für Otto und Otto weder nur „Pflege kindlicher Ausdruckstätigkeit als Kompensation für intellektuelle Anforderungen der Institution“ (ebd., S. 10) noch das kulturkritisch sanktionierte Gegenteil des Erkenntnisstrebens des Menschen.

Ein für Otto und Otto legitimer fachdidaktischer Ansatz muss das *Lehr- und Lernbare* betonen, um *ästhetische Erziehung* überhaupt als *möglich* zu denken. Kunstpädagogik darf sich dabei nicht lediglich als kompensatorischer Schonraum und Ausgleich zu einer rational organisierten Gesellschaftsform und kognitivem Lernen verstehen. Unterricht kann für Otto und Otto erst dann stattfinden, wenn es Lernziele und Lehrinhalte gibt, die *vermittelbar* sind. Ästhetische Erziehung ist somit auf Erkenntnis ausgerichtet, eine spezifisch ästhetische Erkenntnis paart sich hierbei mit szientifischen Erkenntnismöglichkeiten, die ebenfalls im Diskurs erlangt werden können. Ästhetische Erziehung bedeutet somit einen durch pädagogische und didaktische Mittel und Ziele zu fördernden Lernprozess, der sich der Schule nicht entzieht.

Ebenso wenden sich Otto und Otto nicht nur *gegen* ein kompensatorisches Fachverständnis, sondern auch *gegen* eine vereinseitigende *Überbetonung von Bildverstehen*. Hierbei wenden sie sich vor allem *gegen* Vereinseitigungen des Fachverständnisses im Zuge der Entwicklung der Strömung der „Visuellen Kommunikation“ (ebd., S. 14), die vor allem seit den siebziger Jahren bedeutend wird (vgl. ebd., S. 12 ff.). Und sie wenden sich *gegen* diese Vereinseitigung der „Visuellen Kommunikation“, weil hierbei eine Überbetonung der Bilder der „Massenmedien“ (ebd., S. 14) stattfindet, die die Bilder der Kunst vernachlässigen: „[...] so richtig der Hinweis auf den ökonomischen Zusammenhang war, in dem auch Kunst mit ihren Intentionen, ihrem Warencharakter und ihrem Distributionssystem stehe, hatte er doch vergessen lassen, daß sozioökonomische Analysen allein das Spezifische ästhetischer Objekte verfehlen. An die Stelle der Auslegung traten verkürzte Gesellschaftsanalysen.“ (ebd., S. 14)

Otto und Otto schreiben bezüglich dieser Strömung außerdem: „Aufgabe des Unterrichts sei es, so hieß es nun, die *Wirkungen* der Kunst zu *analysieren* – nicht ihre Werthaltigkeit, ihre Struktur oder die Verfahren ihrer Herstellung zu unterrichten. Die aufgrund des jeweils herrschenden Systems interessegeleitete Wirkung sei zu *destruieren*, Kunst als Medium von Information, Manipulation und Kommunikation sei zu *relativieren* angesichts der faktischen Dominanz der Massenmedien.“ (ebd., S. 12; Herv. i. O.)

Otto und Otto weisen in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass die „utopische und aufklärerische Funktion von Kunst“ (ebd., S. 12) hierbei für ästhetische Erziehung verloren geht. Sie versuchen anhand ihres Ansatzes des Auslegens von und in Bildern, das „Machen“ und das „Analysieren“ zu vereinen und das „Bildverstehen“ (ebd., S. 29) in einem komplexen Sinne anhand der ästhetischen Erziehung anzubahnen und hierbei Momente der Aufklärung im Ästhetischen Lehr-Lernbereich ästhetisch und kognitiv anzubahnen.

Otto und Otto geht es neben ihrem originären Anliegen der Fundierung von Kunstunterricht durch „Auslegen“ auch darum, vereinseitigende Tendenzen der „Fachgeschichte“, der Geschichte der ästhetischen Erziehung, auszugleichen, um der ästhetischen Erziehung die notwendige und angemessene Komplexität zurückzugeben, die auch Ottos eigene Ansätze beschränkt haben: „Während im Anschluss an die Kunsterziehungsbewegung (mindestens in den Programmschriften) und im Kontext der Musischen Erziehung nach 1945 das unterrichtliche Moment unterentwickelt war, ist es Anfang der 60er Jahre eher dominant, um den Nachweis zu erbringen, Kunst sei ein Fach ‚wie jedes andere‘. Zugunsten einer generellen ‚Objektivierungstendenz‘ wurde die konstitutiv subjektive Problematik des Auslegens vernachlässigt.“ (ebd., S. 12)

Die Betonung der „subjektive[n] Problematik des Auslegens“, also insgesamt der *Subjektivität* (vgl. ebd., S. 34) gegenüber der im Zitat genannten „Objektivierungstendenz“, zeichnet eine wesentliche Erneuerung in Ottos pädagogischem Denken aus. Vor allem im Hinblick auf die konstitutive Bedeutung der subjektiven Bewertung von Welt beim *ästhetischen Urteil*, wie es Kant beschreibt, wird diese Hinwendung zum Subjekt zu beachten sein: Die subjektive Bewertungsgrundlage ermöglicht *ästhetische* Rationalität, die in „Auslegen“ zentrale Bedeutung im Umgang mit Bildern bekommt.

Hierbei ist auch zu bemerken, dass die Notengebung, die auf mehr oder weniger objektive Bewertbarkeit von Unterrichtsergebnissen angewiesen ist, in Auslegen zurücktritt und im Gegensatz beispielsweise zu „Kunst als Prozess im Unterricht“ von 1964 (Otto 1964) nicht im Fokus der Darlegungen liegt.

In „Auslegen“ werden drei Begriffe vorrangig wichtig, die die Auslegungsprozeduren strukturieren: „Percept“, „Konzept“ und „Allocation“. Die drei Begriffe stellen eine analytische Struktur zur Untersuchung verschiedener rezeptionsästhetischer Momente im Umgang mit Bildern dar.

Diese sollen in ihrer Bedeutung skizziert werden, damit diesen im weiteren Verlauf der Arbeit ein definiertes begriffliches Grundverständnis zugrunde liegt, bevor der aus der Ästhetiktheorie übernommene Begriff der *ästhetischen Rationalität* eingehender erläutert wird.

Otto und Otto benennen die für das Auslegen von Bildern wichtigen „Prozeduren“ (ebd., S. 24) von „*machen, sprechen, sammeln*“ (ebd., S. 24; Herv. i. O.). Sie werden in einzelnen Beispielen in ihrer Anwendung veranschaulicht. Die Begriffe „*wahrnehmen* und *verstehen*“ (ebd., S. 24; Herv. i. O.) legen Ausgangspunkt und Zielabsicht fest, um die Prozeduren in ihrer Ausrichtung auf Erkenntnisprozesse verständlich zu machen (vgl. ebd., S. 24). Nach Darlegung dieses Komplexes von Prozeduren und Absichten des Auslegungsprozesses gelangen Otto und Otto zu einem weiteren Schlüsselbegriff der Prozessmomente des Auslegens: die *Perceptbildung*. Die Perceptbildung beschreibt die Momente der Verknüpfung von „Bild“ mit der jeweiligen Voreinstellung und den Wahrnehmungsmodi des Wahrnehmenden. Otto und Otto schreiben: „Wenn landläufig Bilder betrachtet werden, dann spielt nicht nur eine Rolle, was auf dem Bild zu sehen ist [...], sondern, was der Betrachter, mit dem, was er sieht, verbindet. Diesen Verknüpfungsakt nennen wir die *Bildung eines Percepts*. Das Percept ist also ein Produkt. In ihm stoßen anteilig das Bild und die Vorstellung des Betrachters zusammen. In Verstehensprozessen sind Percepte das Fundament, auf dem Auslegung ruht. Percepte kann man im Kopf, im Medium der Sprache und im Medium ästhetischer Praxis bilden, also gedanklich, verbal oder visuell.“ (ebd., S. 51; Herv. i. O.)

Zuvor veranschaulichen Otto und Otto, inwieweit die Perceptbildung durch den Betrachter, seine „Anlagen“ und dessen Sozialisation miterzeugt ist. Sie schreiben: „Und was konstituiert den Sinnzusammenhang des Betrachters: seine Präferenzen, seine ‚Werte und Normen‘, seine Ängste und Sehnsüchte, seine Kenntnisse, Erinnerungen und Assoziationen – nicht zuletzt seine Erziehung.“ (ebd., S. 50)

Die perceptgebundene Wahrnehmung mündet in einen mehr oder weniger bewussten und durch ästhetische Erziehung bewusst zu machenden Auslegungsprozess. Dieser produktive Akt wird in seiner zeitlichen Abfolge bestimmt: Otto und Otto beschreiben, dass die Bildwahrnehmung des *Sehens* vor dem *Handeln*, dem „Machen“ vollzogen wird. Der Wahrnehmungsprozess ist mit dem Gestaltungsprozess elementar verbunden und soll gefördert werden (vgl. ebd., S. 51). Otto und Otto schreiben: „Das wird leicht übersehen, wenn mit einer hartnäckigen Einseitigkeit

immer wieder von der Entwicklung der ‚Kinderzeichnung‘ die Rede ist. Nicht nur das *Zeichnen* entwickelt sich.“¹¹⁶ (ebd., S. 51; Herv. i. O.)

Im Weiteren zeigen Otto und Otto auf, wie Percepte in möglicherweise manipulativer Absicht oder gezielter Meinungssteuerung beeinflusst werden können. Hier setzt der dezidiert *gesellschaftskritische* Aspekt von „Auslegen“ an. Das Beispiel ist eine Darstellung von Helmut Kohl (vgl. ebd., S. 52 und Abb. 180). Bei der Darlegung des Perceptbegriffs gehen Otto und Otto somit über die rein formale Beschreibung des Wahrnehmungsprozesses und Auslegungsprozesses hinaus und wenden diesen Vorgang auf ein Beispiel *politischer Inszenierung* an.

Otto und Otto berücksichtigen in ihrem fachdidaktischen Denken, anders als zum Beispiel Britsch/Kornmann in deren „Theorie der Bildenden Kunst“, aktuelle, soziopolitische Aspekte. Sowohl gegenüber mystifizierenden Tendenzen des Kunstbegriffs als auch gegenüber den „Bildern der Macht“ und der „Macht der Bilder“ wird eine kritische Haltung eingenommen. Medien-, Gesellschafts- und Kunstkritik gehen dabei einander einher. Methode und Ziel des Auslegens werden hierbei ebenso ersichtlich wie die Berücksichtigung des gesellschaftlichen Kontextes, in dem „Auslegen“ gelehrt, gelernt und angewandt werden soll. Das *Subjekt* und sein *individuelles* Vorverständnis, gesteuert durch sein wiederum beeinflussbares *Percept*, werden im Auslegungsprozess als Ausgangspunkt für die *ästhetische Erziehung* verstanden. Otto und Otto geht es bei ästhetischer Erziehung jedoch nicht um die Gleichschaltung der „Percepte“ und des ästhetischen Verhaltens der Subjekte im Sinne einer Erziehung zum Typus. Das Subjekt soll nicht nur einen „objektiven“ Sachzusammenhang vermittelt bekommen, sondern seinen eigenen Gestaltungsprozess im Verlauf des „Auslegens“ bewusst als solchen erfahren und reflektieren lernen. Damit können die Wahrnehmung und der produktive Umgang mit dieser zur Absicht des Verstehens von Welt beitragen, um damit zu einer reflektierten Fundierung der eigenen Subjektivität zu führen. Der eigene Zugang zur Welt soll in das Bewusstsein des Einzelnen treten, um somit Selbstreflexion zu ermöglichen. Immer wieder sind es die spezifischen Bedingungen des Percepts des Einzelnen, die die Wahrnehmung und den Auslegungsprozess bestimmen, und diese gilt es, sich auch hinsichtlich des eigenen Percepts bewusst zu machen. Neben dem Begriff des Percepts werden zwei weitere Begriffe für die Auslegungsprozeduren wichtig: die Begriffe *Konzept* und *Allocation*. Beide meinen eine spezifische Form der Kontextualisierung von Bildern. Der Begriff Kontext wird bei Otto unter der wörtlichen Herleitung von „Contexere“ (ebd., S. 81) aus dem Lateinischen als „zusammenweben, zusammenflechten, verweben, verflechten“ oder „anknüpfen, verknüpfen“ hergeleitet (ebd., S. 81). Die Verknüpfung kann dabei aus dem *Bildkonzept* – der Verknüpfung von Inhalten und Formen eines Werkes – geschehen. Otto und Otto zitieren zur Veranschaulichung ihres Ansatzes Klaus Wolbert und dessen Darstellung von Form-Inhalts-Gefügen bei NS-Plastik. Wolbert schreibt: „Gewiß sind die formalen Prägungen der Plastiken im Dritten Reich nicht zu trennen von den Bedeutungen, die über sie vermittelt werden sollten. Doch den Sinn bzw. Hintersinn dieser Bedeutungen gibt die Form nicht schon an sich preis. Nur eine permanente Verknüpfung von Körperkonzepten, Formbestimmungen, Rezeptionsweisen, ideologischen und ästhetischen Programmen sowie konkreten Verhältnissen und Interessen läßt den Gehalt bis in die Konsequenzen hinein, die intentional in ihm angelegt sind und über ihn hinaus auf die Realität weisen, sichtbar werden.“ (Wolbert nach Otto & Otto 1987, S. 82)

¹¹⁶ Hierbei muss man Ottos Kritik an Britschs „Theorie der Bildenden Kunst“ denken, an der er kritisiert, dass sich die Analyseraster lediglich auf das Bildprodukt der Kinderzeichnung richten.

Diese Darstellung Wolberts, die Otto und Otto in „Auslegen“ zitieren, wird auch für die zwei ausgewählten Textauszüge bedeutend, die in „Auslegen“ direkt auf faschistische Ästhetik bezogen sind und die im Weiteren noch vorgestellt werden (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4 und 5.3.6).

Weiterhin wird der Begriff der *Allocation* bedeutend. Dieser meint die Kontextualisierung eines „Bildes“ im „historisch-gesellschaftlichen Zusammenhang“ (Otto & Otto 1987, Teil 1, S. 83), der das Werk bestimmt und *ermöglicht*. Otto und Otto definieren den Begriff der Allocation: „Allocation umgreift jene sozialen, kulturellen und historischen Kontexte, innerhalb derer die unerläßlichen *sozialen Reduktionen* und *Potentiale* als Vermittlungsrahmen fungieren. In ästhetischen Lehr-Lern-Prozessen, die ihrerseits an historische Situationen gebunden sind, werden solche Bedingungen der Percept- und Konzeptbildung aufgedeckt. [...]

Die Erkenntnisdimension Allocation konfrontiert uns mit der Tatsache, daß der Rang von Qualifikationen immer auf deren Verwendbarkeit im System bezogen werden muß.

Allocation ist mithin nicht nur der einengende, sondern auch der perspektivische ermöglichende bzw. normierende Vermittlungsrahmen von Gestaltungen und Interaktionen von Künstlern wie von Rezipienten.“ (ebd., S. 83; Herv. i. O.)

Die Begriffe Percept und Kontext (Kontext = Konzept und Allocation) bieten den theoretisch anleitenden Rahmen der Auslegungspraxis, wie ihn Otto und Otto verstehen. Diese Praxis wird im Folgenden anhand Ottos und Ottos Ausführungen über die Möglichkeit von „Auslegen“ als *Schulunterricht* weiter spezifiziert.

5.3.2 „Auslegen“ als Verwirklichung von Kunstunterricht: Ein demokratisches Credo

Bezüglich der Frage, wie „Auslegen“ als Kunstunterricht verwirklicht werden kann, wird erkennbar, wie Ottos und Ottos demokratisch-politische Grundhaltung Teil ihrer Unterrichtsgestaltung wird. *Auslegen* oder auch *Interpretieren* als Unterrichtsprinzip bedeutet für Otto und Otto nicht, *eine kunstwissenschaftliche Methode* möglichst konsequent auf alle möglichen Phänomene anzuwenden, um hiermit diese *eine Methode* „beizubringen“. Es geht also nicht darum, den korrekten Ablauf einer Bildanalyse zu lernen.

Vielmehr bedeutet „Auslegen“ oder „Interpretieren“ als Ansatz für Kunstunterricht, dass hierbei das Bewusstsein dafür geschärft wird, dass „Auslegen“ oder „Interpretation“ eine ständige Grundkonstante des menschlichen Daseins bildet. „Auslegen“ geschieht durch die menschlichen Wahrnehmungsbedingungen ständig und notwendigerweise. Diese Einsicht soll für Kunstpädagogik produktiv gemacht werden. Diese anthropologische Grundkonstante soll für Unterricht verwertet werden, um bewusst zu rezipieren, zu interpretieren, zu produzieren, über Bilder nachzudenken und Bilder aus der eigenen Interpretation und der Interpretation anderer heraus zu verstehen und dabei Subjektivität als solche begreifen zu lernen.

Dies bedeutet, sowohl „Gegebenes“, also Bilder im weitesten Sinne, zu reflektieren und zu interpretieren als auch Bilder hervorzubringen zu ordnen und zu begreifen.

Das Bild als Moment und Ausdruck der Wahrnehmungsstrukturierung bezieht sich damit auch *nicht* auf vermeintlich objektive kunstgeschichtliche Bilderkanons, die gelernt werden sollen. Es geht Otto und Otto nicht darum, einen identitätsstiftenden Kanon von Bildern zu verinnerlichen.

Auslegen, verstanden als eine anthropologische Grundkonstante, soll als Unterrichtsgrundlage genutzt werden: Eine bestehende anthropologische Grundbedingung wird in das Bewusstsein

gerufen, geübt und gefördert. Ottos und Ottos Anthropologie sieht den Menschen hierbei als erziehungsbedürftiges Wesen an.

Otto und Otto „erfinden“ „Auslegen“ nicht. Sie machen eine menschliche Daseinsbedingung bewusst, die die subjektiven Anteile jeder individuellen Weltdeutung betont.

Somit kann das Selbstverständnis als auch das Verständnis „des Anderen“, des scheinbar Fremden, vergrößert werden. Die Integration „des Anderen“ kann durch die verbindende anthropologische Grundkonstante des subjektiv bestimmten Auslegens von Welt angebahnt werden, weil diese als solche erkannt wird. Dies hilft, dogmatische Weltanschauungen abzubauen. Menschen legen eine sich wandelnde Umgebung wandelbar aus: Vermeintlich letztgültige „Wahrheiten“ über Welt werden zugunsten gut begründbarer Interpretationen von Welt dynamisiert.

Otto und Otto beziehen sich dabei auf eine Beschreibung des Wahrnehmungsbegriffs, der an die Phänomenologie Anschluss sucht. Hierbei beziehen sie sich über den Philosophen Bernhard Waldenfels auf Edmund Husserl. Auslegen wird von Otto und Otto als „Erkenntnisprozess eigener Art“ (ebd., S. 16) eingeführt. Mit Bezug auf Waldenfels und Husserl bestimmen Otto und Otto Auslegen als stets perspektivisch bedingtes Erkenntnisstreben, das durch die Subjektivität des Einzelnen und der daraus entstehenden Perceptbildung mitbestimmt ist (vgl. ebd., S. 24).

Otto und Otto betonen die subjektiv-konstitutiven Bedingungen der Perceptbildung als einen Ankerpunkt der Auslegungsprozeduren und weisen darauf hin, dass auch Unterrichtsgestaltung, wie „Auslegen“ überhaupt, als eine interpretierende Praxis notwendig *perspektivisch und subjektiv konstituiert* ist. Es muss somit darauf geachtet werden, dass die *Perspektiven* der Unterrichtsteilnehmer nicht einseitig auf die *Perspektive des Lehrers – als dominante Perspektive –* ausgerichtet werden, sondern „Mehrperspektivität“ (ebd., S. 36) gewahrt wird. Die Perspektiven aller am Unterricht Beteiligten sollen Beachtung finden, damit der *jeweils subjektive* Auslegungsprozess *aller* in das Blickfeld des Unterrichtsgeschehens kommt. Subjektivität und damit verbundene Weltwahrnehmung werden somit *als zu-reflektierend* kennengelernt. Somit kann die Wandelbarkeit von subjektiver Wahrnehmung als Auslegungsprozedur erfahren werden (vgl. ebd., S. 24).

Die Berücksichtigung der *Mehrperspektivität* soll eine stärker egalitär ausgerichtete Ausgangsbasis von Unterricht ermöglichen. Mehrperspektivität soll die Verkündung von vermeintlich „objektiver“ Wahrheit durch den Lehrer infrage stellen. *Wertende* „Typisierungen“ (ebd., S. 38) sollen vermieden werden. Das egalitäre Prinzip der Mehrperspektivität soll auf demokratische Gesellschaftsteilnahme vorbereiten.

Bewertungen und Vorverurteilungen sind zu unterscheiden von Erkenntnissen, die einen beschreibenden Charakter haben (vgl. ebd., S. 38). So führen Otto und Otto aus:

„Die erste Prämisse – *Perspektivität* – führt zu einer Forderung, die sowohl im Blick auf die ästhetische Struktur von Lerninhalten und deren breites Auslegungsspektrum als auch im Blick auf die *Autonomieansprüche* des lernenden Subjekts legitimiert werden kann. Der Modus des didaktischen Blicks ist gleichermaßen der besonderen Struktur des Objektfeldes als auch erzieherischen Normen verpflichtet. Die Routinen des Blicks, die Typisierungen im Blick auf die Lehr–Lern–Situation entsprechen weder der Vieldeutigkeit des Gegenstands, noch der erwünschten *Autonomie* der Lernenden, die in der Vielfalt der Auslegungen präsent wird.“ (ebd., S. 37; Herv. i. O.)

Die Auflösung der routinierten und typisierenden Perspektiven soll eine neue Öffnung für das Fremde ermöglichen, das sich in der „Vieldeutigkeit“ der möglichen Auslegung von Welt versteckt. Die „Selbstversetzung“ in einen anderen eröffnet nicht nur einen Blick in dessen subjektive Weltwahrnehmung. Auslegen als anthropologische Grundkonstante tritt in seiner existenziellen und integrativen Bedeutung hervor, um das „Fremde“, das in der Mannigfaltigkeit der Welt verborgen ist und zuweilen überraschend in das eigene Leben tritt, zu integrieren.

Ottos und Ottos Forderung der *Autonomie* des Lernenden ist mit einem autoritären Unterrichtsverständnis im Sinne einer dominanten Lehrerperspektive, die die Mannigfaltigkeit von Weltwahrnehmung unangemessen verkürzt, nicht vereinbar. Die bei Otto und Otto formulierten demokratischen Erziehungsziele, die sich exemplarisch in der Forderung nach Erhaltung von Mehrperspektivität und Autonomie zeigen, stehen der autoritär-typisierenden Ausrichtung von Unterricht in der nationalsozialistischen Erziehung konträr gegenüber.

Die *Perspektivität* der Wahrnehmung beim „Auslegen“ wird von Otto und Otto in Analogie zum Prinzip der „*Collage*“ (ebd., S. 37; Herv. i. O.) beschrieben. Die Verbindung, die Collagierung verschiedener Perspektiven, verschiedener Blicke auf Welt, bedeutet eine Öffnung und Befreiung von vorgegeben Denkmustern. Dennoch weisen Otto und Otto auch darauf hin, dass sich keine subjektive Beliebigkeit im Umgang mit Invariablen des Unterrichts sowohl inhaltlicher als auch formaler Art einstellen darf. Perspektivität bedeutet nicht die Predigt von subjektivistischer Beliebigkeit oder solipsistischer Eigenbezogenheit (vgl. ebd., S. 36). Otto und Otto schreiben: „Freilich entsteht eine neue Schwierigkeit, wenn Unterricht mehr sein soll als die Realisierung der jeweils *eigenen* Blick-Collagen. Die Elemente aller Collagen müssen auch wieder zum Bilde fähig werden. Erst dann wird subjektive Erfahrung sozial.“ (ebd., S. 36; Herv. i. O.)

Hierbei wird erkennbar, dass Otto und Otto darum bemüht sind, die *soziale Erfahrung* im *Abgleich* der *subjektiven Perspektiven* zu erlangen. Das Unterrichtsgespräch im „Kollektiv“ der Klasse ermöglicht das Kennenlernen der eigenen Subjektivität und hebt die Vereinzelung des Individuums durch die Verständigung über das jeweils Subjektive wieder auf. Otto und Otto schreiben: „Weil wir von der Subjektivität der Betrachter und ihren Interessen ausgehen wollen, werden sie sich legitimerweise vor Bildern oft Unterschiedliches zu sagen haben. Sprechen lernen ist dabei der Weg, um hinter das Bild und die subjektive Bedingtheit der Rezeption zu kommen. Bei solchem Sprechen müssen zunächst auch naive Rede und vormethodische Reaktionen erlaubt sein, damit man einsehen kann, daß es weiterhilft, zu sammeln, zu befragen, zu untersuchen, zu erinnern, entdecken und zu verknüpfen – und sich gegenseitig zu befragen. [...] Es kommt uns nicht darauf an, die traditionellen Erkenntniswege der Ästhetischen Erziehung, wie z. B. den handelnden Umgang, das Experiment oder die an sinnlichen Stoff gebundene Tätigkeit außer Kraft zu setzen, sondern im Repertoire der Erkenntniswege der Sprache ihr Recht zu geben, das sie in diesem Fach umso eher reklamieren kann, wenn sie stets an Wahrnehmung und Handeln zurückgebunden bleibt.“ (ebd., S. 27 f.)

Der Diskurs, der die verschiedenen Blickwinkel berücksichtigt, bahnt das Verständnis eines (ästhetischen) „Gemeinsinns“ an (vgl. hierzu Kapitel 10.1). Beliebigkeit im Umgang mit subjektiven Perspektiven würde Ottos und Ottos „*Kompetenz*“-Begriff (ebd., S. 37; Herv. i. O.) widersprechen. In diesem verankern sie das Bewusstsein für die Notwendigkeit, dass sich das Subjekt als solches immer auch mit den *gegebenen Umständen, Überlieferungen, Traditionen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* auseinandersetzen muss, mit den Bedingungen, die dieses, zumindest zum Teil, zu dem gemacht hat, das es ist. Das Subjekt soll sich bewusst an diesem Äußeren, Gegebenen „reiben“ (ebd., S. 37). Diese Reibung

zwischen den subjektiven und objektiven Bedingungen der gesellschaftlichen Wirklichkeit soll im Auslegungsverfahren vollzogen werden, um individuelle Entwicklung zu ermöglichen. Otto und Otto schreiben: „Dasselbe gilt für die Auslegungssituation; auch sie hat invariante und variante Komponenten, denkt man z. B. an den vorgegebenen Stundenrhythmus, an den Lehrplan, an die Klassenkonstellation oder die Biographie der Lehrenden wie der Lernenden einerseits, an die Wahl von Unterrichtsgegenständen, von zeitlichen Planungen, die Möglichkeit verschiedener Kooperationspartner usf. andererseits.“ (ebd., S. 37)

Die Forderung nach einer *sozialen Unterrichtsgestaltung* lassen Otto und Otto die „metatheoretische Reflexion“ (ebd., S. 37) von Unterricht berücksichtigen: „Der didaktische Blick soll nicht nur zu objekttheoretischen Entscheidungen, nicht nur zum Nachdenken über die Lernenden führen, sondern auch zum Nachdenken über das didaktische Denken, über die Folgen didaktischer Entscheidungen; [...]. Das ist umso wichtiger, weil nur so die Auseinandersetzung mit einer dritten normativen Setzung – nach *Autonomie* und *Kompetenz* – möglich wird: das Nachdenken darüber nämlich, von wem ich meine Schüler durch die von mir bevorzugte Art des Lehrens und Lernens, durch die in der Regel von mir favorisierten Gegenstände, *unterscheide*, mit wem ich sie *verbinde*, an wem ich sie orientiere, wovon ich sie ausschließe. Wer so nicht fragt, klammert die Frage nach der *Solidarität* der Lernenden und durch Lernen aus.“ (ebd., S. 37 f.; Herv. i. O.)

Die Begriffe, *Autonomie*, *Kompetenz* und *Solidarität* bilden die Eckpfeiler der pädagogischen Ausrichtung des Auslegungsverfahrens im Sinne von Ottos und Ottos demokratischer Unterrichtsgestaltung. Sie bilden die Trias der übergeordneten Lernziele. Die Reflexion der didaktischen Entscheidungen soll Solidarität unter den Schülern erwirken. Gesellschaftlich selektierende und hierarchisierende Stereotype sollen abgebaut werden, damit die Bewertung der *Kompetenzen der Schüler* stärker wirksam werden kann. Hierbei sollen die milieu-, klassen- oder schichtspezifischen Normierungen der Erziehung zurückgedrängt werden. Das Bewusstsein über milieuspezifische Normierungen kann dabei helfen, die vorhandenen Entwicklungspotenziale der Schüler zu entfalten und diese besser auszuschöpfen. Nicht die standesrechtliche Privilegiensicherung soll Aufstiegschancen limitieren, sondern die Leistung des Einzelnen. Otto und Otto formulieren ein demokratisch zu verstehendes „Solidaritätspostulat“ (ebd., S. 38), das gesellschaftlich kontraproduktiv wirksam werdende, vorurteilsbasierte Hierarchien und milieuspezifische Typisierungen relativieren soll. Sie bekennen ihre politische, *demokratische* Grundhaltung, wenn sie versuchen, ein gesellschaftliches und im Bildungssystem verankertes klassen- und milieuspezifisches Lernen bewusst zu machen. Sie schreiben:

„Zeichentechniken für Berufsschüler, Raffael und Leonardo für Gymnasiasten markieren die Fixierung auf Typen, die als vermeintlich berufsspezifische kulturelle Felder ausgegeben werden. Sie kaschieren hierarchische Zugänge, statt demokratische zu begünstigen. Das Solidaritätspostulat macht in unserem Lernbereich auf etwas Unvertrautes aufmerksam: daß die Vielfalt der Auslegungsperspektiven, daß die Breite kultureller Produktion nicht von ‚oben‘ nach ‚unten‘ abnehmen müssen, sondern ihren Ausgang an der Basis der Produktivität vieler haben. Solidarität tritt allererst in dem Sinne in Erscheinung, daß normative Fixierungen unseres Bildungswesens außer Kraft gesetzt werden sollen, ehe neue etabliert werden können.“ (ebd., S. 38)

Otto und Otto bekennen sich also zu einem demokratischen bildungspolitischen Credo: Diesem entspricht eine nicht-typisierende, auf Kompetenz, Autonomie, Solidarität und Abbau von gesellschaftlichen Hierarchien ausgerichtete Haltung, die den Einzelnen dazu befähigen soll, als autonomes mündiges Subjekt zu wählen. Diese Wahl ist sowohl im Sinne des demokratischen

Wahlsystems zu verstehen, aber auch im Sinne des täglichen Wählens von sozialen Rollen und als Konsument der Warenwelt. Zu dieser Wahl gehört für Otto und Otto stets auch das Bewusstsein über die Notwendigkeit von sozialer Solidarität (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4, Kapitel 5.3.5 und Kapitel 5.3.6).

Die ebenso *schulkritische* Haltung, die die Schule als Reproduktionsstätte gesellschaftlicher Milieus erkennt, führt Otto und Otto nicht dazu, das Bildungssystem als Ganzes in Frage zu stellen. Vielmehr sehen Otto und Otto gerade in einem demokratischen Schulsystem die konkret-utopische Möglichkeit eines gesellschaftlichen Wandels verankert, der auf sozialen Ausgleich gerichtet ist. Die Verbindung von „high and low“, die Auflösung einer Vorstellung von „hohe[r]“ und „niedere[r]“ (ebd., S. 15) Kunst, das Bewusstsein einer milieübergreifenden pädagogischen Verantwortung umfasst Ottos und Ottos Ansatz von ästhetischer Erziehung (vgl. ebd., S. 15 f.).¹¹⁷

5.3.3 Ausblick auf die nachfolgenden Kapitel: Ottos und Ottos Auseinandersetzung mit nationalsozialistischer Ästhetik

Das Bewusstsein über die ständige *Interpretation* der Wahrnehmung von Welt durch das Subjekt schafft eine erhöhte Flexibilität im Umgang mit der Mannigfaltigkeit von Welt. Sie ermöglicht eine *differenzierte* „Weltanschauung“. An dieser Stelle muss, mit Blick auf die nachfolgenden Kapitel, in denen Beispieltex te besprochen werden, in denen Otto und Otto sich mit nationalsozialistischer Ästhetik auseinandersetzen, auf das Prinzip der Monosemierung von Begriffsbedeutungen in der NS-Sprache erinnert werden: Diese sorgt dafür, dass typische Vorstellungsmuster eine Bindung an eine bestimmte Weltanschauung erwirken, die auf kalkulierbare Reaktionsmuster abzielen. Die durch die Monosemierung von Begriffen erreichte bewertende Typisierung von Begriffen wird auch in typisierenden Bildern und *inneren Bildern* verankert, die die Wahrnehmung von Welt bestimmen (z.B. der „deutsche Junge“; vgl. Fischer 1935, S. 74 ff.). Die Erhaltung von Mehrperspektivität bedeutet in diesem Zusammenhang die Verweigerung einer Gleichschaltung der Weltwahrnehmung, des Denkens, des Willens und des Handelns. 1993 formuliert Otto in Anschluss an die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Haller in „Integration durch interkulturelle Erziehung“, dass die *Ambiguitätstoleranz* eine Befähigung darstellt, die maßgeblich zu einer intrakulturellen und interkulturellen Verständigung von Individuen beiträgt (vgl. Otto 1998, Bd. 3, S. 162 f.; vgl. hierzu Kapitel 10.2). Die Ambiguitätstoleranz und Mehrperspektivität stehen der Monosemierung durch ideologisch definierte Begriffe und Bilder entgegen. Ambivalenzen erkennen und ertragen zu können ist eine Bedingung dafür, nicht in stereotype Denkmuster zu verfallen.¹¹⁸ Über die vereinfachende,

¹¹⁷ Der Soziologe Pierre Bourdieu hat in seinem Buch „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (Bourdieu 1979/2014) dargestellt, welche Bedeutung die milieubedingte persönliche Entwicklung für die gesellschaftliche Position und die Aufstiegschancen eines Individuums hat. Mit diesen Bedingungen ist ein bestimmter Habitus verknüpft, der jedoch durch das Individuum bewusst beeinflusst werden kann. Der Habitus drückt sich in der gesamten Lebensweise und den Lebensäußerungen des Individuums aus. (vgl. ebd., S. 686 ff.) Bourdieu nennt den Habitus die „inkorporierte Klasse“ (ebd., S. 686; Herv. i. O.) Auch in den inneren „Bildern“ drückt sich diese aus. Auslegen von Bildern und Auslegen in Bildern kann somit im Sinne Ottos und Ottos, im inhaltlichen Anschluss an Bourdieus Darlegungen, dazu beitragen, einseitig fixierte Denkmuster und stereotype Perzepte zu verflüssigen. Wenn Otto und Otto schreiben: „Zeichentechniken für Berufsschüler, Raffael und Leonardo für Gymnasiasten markieren die Fixierung auf Typen [...]“ (Otto & Otto 1987, S. 38) dann beschreibt dies den schulbedingten Einfluss, der die Schüler gemäß ihrer gesellschaftlichen Zuordnung im Schulsystem „typisiert“. Dass Otto sich mit Bourdieus Denken auseinandersetzt, zeigt sich beispielsweise in dem von ihm zusammengestellten und herausgegebenen Sammelband „Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst – Didaktik – Medien 1969–1974“ (Otto 1975), in dem er den Text „Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung“ von 1968/1970 abdruckt.

Insofern bedeutet „Auslegen“, mit Bourdieu gesprochen, auch eine Arbeit am Bewusstsein über den eigenen (milieubedingten) Habitus und die Möglichkeit, diesen zu beeinflussen und damit die inkorporierte Klasse zu verstehen und bewusst mit dieser umzugehen.

¹¹⁸ In diesem Sinne hat auch die Ausstellung „Entartete Kunst“ eine stereotypisierende Vereinfachung erwirkt. Sie setzt das Ende der „Expressionismus-Debatte“ und stellt eine Setzung über deutsche Volkskultur dar (vgl. hierzu 3.1). Der *Typus* der „deutschen

stereotypisierende Sprache und Bildsprache der Propaganda schreibt Hitler: „Es ist falsch, der Propaganda die Vielseitigkeit etwa des wissenschaftlichen Unterrichts geben zu wollen. Die Aufnahmefähigkeit der großen Masse ist nur sehr beschränkt, das Verständnis klein, dafür jedoch die Vergeßlichkeit groß. Aus diesen Tatsachen heraus hat sich jede wirkungsvolle Propaganda auf nur sehr wenige Punkte zu beschränken und diese schlagwortartig so lange zu verwerten, bis auch bestimmt der letzte unter einem solchen Worte das Gewollte sich vorzustellen vermag. Sowie man diesen Grundsatz opfert und vielseitig werden will, wird man die Wirkung zum Zerflattern bringen, da die Menge den gebotenen Stoff weder zu verdauen noch zu behalten vermag. Damit aber wird das Ergebnis wieder abgeschwächt und endlich aufgehoben.“ (Hitler 1925-1926 nach Zentner 1974/2013, S. 111)

Ottos und Ottos Autonomie- und Solidaritätsforderung steht einer propagandistischen Beeinflussung der ideologischen Weltauslegung entgegen, wie sie hier von Hitler formuliert wird. 1997 schreibt Otto in „Warum ästhetische Erziehung – Über eine Erkenntnischance, die die Schule zu oft verpasst oder verweigert“: „Unser Weltbild setzt sich aus Bruchstücken der Bilderwelt, aus Ausschnitten der Medienwelt zusammen. Nehmen wir wahr, nehmen wir alle wahr, realisieren wir, was vor uns liegt, was uns vor Augen steht? Die Demokratie verträgt sich weder mit verbalem noch mit visuellem oder auditivem Analphabetismus.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 278 f.; Herv. i. O.)

Es ist erkennbar, wie Ottos und Ottos demokratisches „Credo“ zum Abbau von dogmatischen Ideologien im Sinne Tepes beitragen will (vgl. hierzu Kapitel 1.1). Dass Ottos Grundhaltung nicht erst 1997, sondern auch schon in „Auslegen“ von 1987 ebenso gelagert ist, zeigt sich an Ottos Darlegungen zur Notwendigkeit der ästhetischen Alphabetisierung durch ästhetische Erziehung, wie sie in den nachfolgenden Kapiteln anhand der Auseinandersetzung mit nationalsozialistischer Ästhetik dargestellt wird. Im Zuge ästhetischer Alphabetisierungsabsichten greift Otto auf den Begriff der ästhetischen Rationalität zurück (vgl. hierzu die Kapitel 5.3.4 bis 5.3.6; insbesondere das Kapitel 5.3.6). Diesen führt er explizit in der Auseinandersetzung mit nationalsozialistischem Bild- und Textmaterial ein (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 5.3.6).¹¹⁹

5.3.4 Textbeispiel 1: NS-Kunst und Modedefotografie

Im Kapitel „Sammeln als Entdeckung von Herkunftslinien: NS-Kunst und aktuelle Modedefotografie“ (Otto & Otto 1987, S. 120 ff.) gehen Otto und Otto auf *Sammeln als eine mögliche Prozedur von Auslegungsprozessen* ein. Otto und Otto schreiben: „Sammeln heißt, einen Auswahl Gesichtspunkt wichtig machen, heißt, isolieren, vergleichen, gegenüberstellen und unterscheiden. Wer sammelt, durchpflügt und bestellt ein Feld, auch ein Problemfeld, auch ein Arsenal von Bildern. Wer sammelt, überschreitet Grenzen, weil seine Kriterien, sein suchender Blick wichtiger werden als die Grenzen, die wir zwischen den Bildsorten aufrichten. Sammeln heißt immer auch suchen. Und man kann nicht sammeln, ohne immer genauer hinzusehen, einzuordnen, zu systematisieren. Sammeln wollen wir als den Anfang des Forschens vorstellen. Sammeln schafft Zusammenhänge, kann Herkunft aufdecken.

Kunst“, der an dieser Stelle gesetzt werden soll, soll eindeutige Wahrheiten über „deutsche Kunst“ setzen. Diese „Klarheit“ soll wiederum eine massenintegrative Wirkung entfalten, da sie Verhaltenssicherheit bei den Betrachtern generiert.

¹¹⁹ Zu erinnern ist jedoch, dass es bei Otto und Otto in „Auslegen“ nicht darum geht, im Sinne der visuellen Kommunikation die kritische Bildrezeption vereinseltigend gegenüber den „Praxisanteilen“ ästhetischer Erziehung zurückzudrängen. Daher wird im Folgenden, neben der Darstellung von Bildvergleichen, auch ein Beispiel für Bildproduktion dargestellt: Köpfe modellieren. Denn Auslegen heißt für Otto und Otto nicht lediglich die Bilder der Welt zu interpretieren, sondern auch, die Welt in Bildern zu interpretieren. Alle möglichen Überschneidungen zwischen Bildwelt und „Welt-Welt“ werden hierbei mitgedacht.

Sammeln hat zweierlei Funktion: Es legt die Richtung möglicher Auslegungen fest, und es hilft, Auslegungsrichtungen zu finden.

Für die didaktische Praxis eröffnet die Tätigkeit des Sammelns u. a. Assoziationsräume, in denen und in die hinein ausgelegt werden kann; sie verbindet das auszulegende Objekt mit inhaltlichen, historischen, subjektiven oder regionalen Kontexten. Sammeln und seine Ergebnisse lassen oft erst die Möglichkeit oder die Notwendigkeit von Auslegung erkennen.“ (ebd., S. 29)

Durch Sammeln soll Bildverstehen angebahnt werden. Otto und Otto sammeln und „durchpflügen“ im nachfolgenden Beispielkapitel Modewerbungen und Abbildungen von nationalsozialistischer Kunst und stellen diese in Vergleich zueinander, um hierbei Ordnungskategorien zu finden, die Analogien sichtbar werden lassen. Bildverstehen soll durch Vergleich und Analyse erreicht werden. Das „Einfühlen“ in die Ästhetik wird hierbei durch phänomenologische Beschreibungen der Plastiken und Bilder dargestellt. Die „Assoziationsräume“ der Analogien und Bildsorten sollen „Herkunftslinien“ erkennbar werden lassen, die „Grenzen überschreiten“, da sie in gewisser Weise ungewohnte Vergleichsmomente in überzeitlicher Perspektive aufzeigen und hierbei danach fragen, ob die formale Ähnlichkeit auch auf zeittypisch vergleichbare gesellschaftliche Allocationsbedingungen verweist. Historische und subjektive Bezugspunkte verknüpfen sich in der Person Ottos in besonderer Weise: Als Zeitzeuge der nationalsozialistischen Herrschaft und als Pädagoge und Didaktiker. Durch „Auslegen“ versuchen Otto und Otto verschiedene Zugangsweisen zum Bildmaterial miteinander in Abgleich zu bringen. Sammeln als Auslegungsprozedur und Erkenntnisprozess bedeutet hierbei auch, dass die einzelnen Bilder einen wechselseitig bereichernden *Kontext verschiedener Bildkonzepte und Allocationsbedingungen* füreinander darstellen.

Die „Herkunftslinien“ (ebd., S. 120; Herv. i. O.) finden im hier zu untersuchenden Beispiel ihren Weg aus der *Lebensreformbewegung* über die *NS-Ästhetik* bis in die *Gegenwart der Mode- und Lifestylefotografie*, die das Bilderbe dieser Herkunftslinie reaktualisiert (vgl. ebd., S. 120 und S. 123). Der Wandel der Rahmenbedingungen lässt die Wiederkehr von ästhetischen Mustern unter veränderten historischen Umständen, Produktionsbedingungen und Verwertungszusammenhängen in einen vielschichtigen Verweisungskomplex eintreten. Die Symbolik des zeitlich Überholten entfaltet unter den neuen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ambivalente Assoziationen. Die Form-Inhaltsgefüge der fotografischen und skulpturalen Kompositionen, die das Konzept einer gewissen historischen Herkunftslinie *auch* der Zeit des Dritten Reiches aufzeigen, werden in den gewandelten Allocationsbedingungen der neuen Epoche zu einer offenen Frage nach der Bedeutung: Ironisches Zitat oder skrupellose Vermarktungsstrategie? Oder beides? (vgl. ebd., S. 120).

Neben dem, *was* gesammelt wird, muss auch gefragt werden, *wer* sammelt und *sich* und sein Percept, seine Assoziationsräume der Bildwelten, präsentiert: Das Buch „Auslegen“ ist von Gunter und Maria Otto gemeinsam verfasst. Dies ist eine grundlegende Feststellung, die bereits in der Einführung genannt wird, die jedoch noch einmal bewusst gemacht werden soll. Die Zusammenstellung des gesammelten Bildmaterials ist perceptgebunden. Sie entspricht einer „Sammlung“ von Assoziationen, die *gemeinsam* gesammelt sind. Es kann an dieser Stelle nicht gesagt werden, wie sehr sich Gunter und Maria Otto bei der Zusammenstellung des Buches gegenseitig beeinflusst haben und wer welche Anteile an der Gestaltung des Buches hat. Besonders die Frage, inwiefern Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung von sich und dem anderen in Bezug zum Werk zur Auswahl der Gedanken und Beispiele geführt hat, lässt sich nicht beantworten.

Hierbei bleibt an das über die gemeinsam konstruierte Erinnerung der Zwillingbrüder Otto Gesagte zu erinnern (vgl. hierzu Kapitel 2.2). Es muss weiterhin darauf hingewiesen werden,

welche Bedeutung Otto und Otto dem Sammeln als Prozedur des Auslegens für Kinder und Jugendliche geben: Sie sehen Sammeln als einen Schritt in einem Auslegungsprozess und *Erkenntnisprozess*. In Bezug auf Fatke/Flitner sehen sie Sammeln als „Bestimmung und Erweiterung der Identität“ als „Selbstdefinition“ an (ebd., S. 116). Sie schreiben: „Sammeln hat etwas mit dem Umgang mit Dingen zu tun, mit Entdecken, Finden und Ordnen, mit Systematisieren und sich anschmiegen, mit Interessen und Gefühlen, mit sinnlicher Nähe zu dem, womit sich Emotionalität und Interesse verbinden.“ (ebd., S. 116)

Zieht man diese Beschreibung heran, um sie auf die Autoren anzuwenden, so ergibt sich in diesem Sinn eine *geteilte und gemeinsame Selbstdefinition durch das Werk* „Auslegen“. Und es ergibt sich eine Erweiterung der Identität durch die *gemeinsame* Arbeit und ihre Veröffentlichung.

Otto und Otto stellen sich und ihre Arbeit durch die Kundgabe dessen vor, was für sie beachtenswert ist. Auch die von Otto und Otto selbst als eklektisch (vgl. ebd., S. 17) beschriebene Arbeitsweise ist hierbei als Ansammlung von Quellen und Bezügen unter „Bedeutungsperspektive“ anzusehen.

Das Beispielmaterial, das Otto und Otto im hier zu beschreibenden Textbeispiel auswählen, besonders mit Blick auf die subjektive Betroffenheit Ottos aufgrund seiner nationalsozialistischen Sozialisation (vgl. ebd., S. 55), kann in diesem Sinne auch als eine Kundgabe von *autobiografischen* Themen Ottos angesehen werden. *Hiermit ist nicht gemeint, dass die Autoren in einer Weise „identisch“ mit dem Abgebildeten sind. Vielmehr ist der eingenommene kritische Abstand zur eigenen biografischen „Prägung“ bei Otto hervorzuheben.*

Die Darstellung der „Herkunftslinien“ der Beispielbilder bedeutet in diesem Sinne auch die Darstellung von Herkunftslinien im Sinne einer persönlichen Lebenserfahrung Ottos.

Dieser Gedanke soll anleitend für die gesamte Gestaltung der vorliegenden Arbeit sein: Es geht bei dieser um die Verknüpfung der biografischen Perspektive mit dem späteren Denken Ottos im Sinne des Auslegens und des Aufzeigens von biografischen Herkunftslinien in dessen Werk. Das „Bild“, das „Image“, das sich in der *Sammlung* zeigt, prägt die Wahrnehmung der Autoren bei ihrem Publikum. Der Leser erkennt den biografischen Bezug und die biografische Betroffenheit Ottos und das will er offensichtlich auch so.¹²⁰

Nach diesem orientierenden Blick auf Ottos und Ottos Anliegen und das Vorhaben der vorliegenden Arbeit soll im Weiteren der gewählte Textauszug inhaltlich zusammengefasst und kontextualisiert werden: Die Gliederung des Oberkapitels, von dem ein Teil der nachfolgend zu besprechende Textauszug ist, führt zunächst zur Darstellung von verschiedenen „Formen des Sammelns in Geschichte, Alltag und Unterricht“ (ebd., S. 109). Beispiele: „Kunst- und Wunderkammern“ (ebd., S. 109), „Aby Warburgs Bilderatlas“ (ebd., S. 111), „Was sammeln Kinder und Jugendliche“ (ebd., S. 111), „Sammeln als didaktischer Impuls“ (ebd., S. 116), zu den Möglichkeiten von „Sammeln als Erkenntnis- und Gestaltungsweise“ (ebd., S. 118) anhand der Beispiele: „Sammeln als Praxis des Bildermachens: Anna Oppermanns Arrangements“ (ebd., S. 118) und von „Sammeln als Entdeckung von Herkunftslinien“ (ebd., S. 120) anhand des Beispiels „NS-Kunst und aktuelle Modefotografie“ (ebd., S. 120), mit dem das Kapitel seinen inhaltlichen Abschluss findet.

Letztgenanntes Kapitel soll an dieser Stelle betrachtet werden. Otto und Otto beginnen den thematischen Einstieg in das Kapitel mit der Schilderung eines „Zufallsfund[es]“ (ebd., S. 120), der den Impuls zur Gestaltung des Kapitels gegeben hat. Das Percept der „Sammler“ Otto und

¹²⁰ Die von Seite des Verfassers der vorliegenden Arbeit gegebenen inhaltlichen Kontextualisierungen zu Ottos Ausführungen sollen in diesem Sinne ebenfalls als subjektiv interessengelenkte Auseinandersetzung mit einer „Ansammlung“ von Bezügen zu Otto verstanden werden, die selbst wiederum ein Auslegungsprozess darstellt.

Otto tritt in Erscheinung und wird thematisch. Die inhaltliche Textgestaltung geht mit der Form der Textgestaltung einher. Die perceptgebundene Perspektive auf die Entstehung des Textes wird erkennbar. „In einem Modejournal entdeckten wir im Sommer 1984 eine Fotoserie [...]“ (ebd., S. 120).

5.3.4.1 Die Bedeutung des Subjektiven im Schreiben und Denken Ottos und Ottos, abgeleitet aus dem Textbeispiel der „Herkunftslinien“

Die „Entdeckung von Herkunftslinien“ (ebd., S. 120) als Anbahnung des Bildverstehens durch Sammeln ist die Suche nach Erkenntnismöglichkeiten gegenüber Bildern in der Geschichte der Bilder. Die Erkenntnissuche beginnt bei Ottos und Ottos Wahrnehmung, bei ihrem eigenem „Percept“. Man kann die „Herkunftslinien“ zweideutig interpretieren. Einerseits in Bezug auf das gesichtete Bildmaterial als „Herkunftslinie“ in der Geschichte der Bilder. Andererseits im Sinne einer biografischen „Herkunftslinie“ in der Geschichte von Ottos Biografie.

Die „rein“ wissenschaftliche Perspektive, die Suche nach *objektivem* Wissen, das jenseits der subjektiven Erfahrungen gesichert werden soll, tritt zurück zugunsten einer Darstellung dessen, was Otto angeht. *Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft der inhaltlichen Darstellung entsteht durch die Berücksichtigung der Betroffenheit Ottos, nicht durch dessen Vermeidung.*

Über die Möglichkeiten der Versprachlichung von ästhetischen Wahrnehmungsprozessen, und damit auch der persönlichen Erinnerung, schreiben Otto und Otto, dass es ihnen nicht um die Behauptung von Identität zwischen Bild (auch inneren Bildern) und sprachlichem Ausdruck geht, sondern, dass Sprechen zu und über Bilder „immer nur *sprachliche Äquivalente*“ (ebd., S. 53; Herv. i. O.) generiert. Otto und Otto teilen Sprache in diesem Sinne in die Sphären „*wissenschaftlicher Diskurs*“ und „*poetisches Sprechen*“ ein (ebd., S. 53; Herv. i. O.). Keine geht in der anderen auf. Für Letztere sieht er „Metaphorik, Sprachebene, Lautmalerei, Assoziationskraft, die sprachliche Analogie zum Bild sucht“ (ebd., S. 53), als charakteristisch an. Diese Sphären des szientifischen und des ästhetischen Sprachgebrauchs deuten sich als Paradigmen an, die im Individuum vereint sind, jedoch Kräfte darstellen, die miteinander in „Vermittlung“ gebracht werden müssen, weil sie gleichberechtigt nebeneinander bestehen. Beide Arten des Sprachgebrauchs bilden, im Sinne von szientifischer und ästhetischer Rationalität, eigene Erkenntnismöglichkeiten aus und werden von Otto und Otto gleichrangig bewertet (vgl. hierzu Kapitel 6).

Die eigene nationalsozialistische Sozialisation macht Otto zu einem inhaltlich Engagierten. Er verbirgt seine politische Haltung nicht. Er sieht es als seine Verantwortung als Didaktiker und Pädagoge an, ebensolche Haltungen zu widerlegen. Ottos auch körperliche und „ästhetisch“ vermittelte Erfahrungen und Prägungen der Sozialisation im Dritten Reich sind hierbei in Erinnerung zu rufen (vgl. hierzu Kapitel 2.3). Klaus Wolbert schreibt in „Die Nackten und die Toten des Dritten Reiches“ an einer Stelle, die auch Otto und Otto in „Auslegen“ zitieren (Hinweis zum entsprechenden Zitatausschnitt erfolgt an entsprechender Stelle) zu der Leibgebundenheit von Erinnerungen in Bezug auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der NS-Thematik: „Über das Thema des Körpers aber gelangt man in das eigentliche Zentrum der menschlichen Seinsproblematik. Denn alles, was den Menschen trifft, das trifft ihn körperlich. Nur in körperlicher Materialität ist er wirklich da, subjektiv wie objektiv. Aussagen über die Geltung des Körpers zielen daher stets auch zugleich auf das innerweltliche Glück oder Unglück des Menschen. In der existenten Form des physischen Leibes lebt, handelt, genießt und leidet der Mensch. Mit dem Blick auf diese thematische Dimension muß es verständlich sein, daß Grenzverletzungen zum Programm gehören. [Nachfolgende Zeilen zitiert Otto: Anm. d. V.] Nicht nur der Bereich einer objektivierend, sachlichen Kunstwissenschaft muss permanent in

Richtung Ästhetik, Geschichte, Zivilisationstheorie, Soziologie überschritten werden, auch die strengen Enthaltsamkeitsregeln, welche dem Wissenschaftler auferlegt sind, haben keine dogmatische Geltung. Der subjektive Anteil, der den Verdacht, die Vermutung, das Denken über den Tatsachenbefund hinaus, das Mißtrauen und das Fallenstellen erlaubt, er muß gerade bei der Beschäftigung mit dem Faschismus – aber auch sonst – in Anspruch genommen werden. Voreingenommenheit gegenüber diesem Thema ist unvermeidbar. [Ende Zitat Otto: Anm. d. V.].“ (Wolbert 1982, S. 8)

Die beschriebene „Voreingenommenheit“ verschweigen auch Otto und Otto nicht. Ottos und Ottos Zitat bei Wolbert wird von ihnen eingefügt, wenn die Entwicklung des „Percept“-Konzepts in „Auslegen“ dargestellt wird (vgl. Otto & Otto 1987, S. 54 f.). Sie schreiben: „Sicher ist nicht zufällig, daß gerade die wissenschaftliche Beschäftigung mit der NS-Kunst, die viele von uns noch immer besonders betroffen macht, die Aufmerksamkeit auf die subjektiven Anteile bei der Bearbeitung der Objekte und ihrer Geschichte lenkt.“ (ebd., S. 55)

Die bei Wolbert beschriebenen notwendigen „Grenzverletzungen“ in der thematischen Auseinandersetzung mit der Ästhetik des Nationalsozialismus finden sich auch in Ottos und Ottos Denken und in der hier vorliegenden Arbeit. Für ihre didaktischen Überlegungen beziehen Otto und Otto ihr Wissen aus verschiedenen Wissenschaftsbereichen. Man kann bei Otto und Otto von der Annäherung an einen „interdisziplinären Ansatz“ sprechen: So schreiben sie beispielsweise: „Wir jagen in der Kunstgeschichte nicht dem Verfasser der allein seligmachenden und auf alles anwendbaren Interpretationsmethode nach, sondern glauben, dass Eklektizismus, Methodenpluralität und -kombination für den Didaktiker kein Mangel sind.“ (ebd., S. 17)

Die Berücksichtigung der subjektiven *Betroffenheit* in Ottos und Ottos Auseinandersetzung mit NS-Kunst und NS-Ästhetik muss gerade im Zusammenhang mit der konstitutiven Bedeutung des *Subjektiven* in der Theorie der *ästhetischen Rationalität* gesehen werden. Otto und Otto beziehen sich bei ihren Ausführungen zur ästhetischen Rationalität, vermittelt über Heinz Paetzolds Darstellung zu ästhetischer Rationalität, auf Baumgarten und Kant (vgl. hierzu Kapitel 8). Die zentrale Definition des ästhetischen Urteils meint bei Kant, dass in diesem die „Dinge“ nicht aufgrund ihrer objektiven Eigenschaften beurteilt werden, sondern subjektiv, durch das Gemüt des Urteilenden bezogen auf dieses selbst (vgl. Kant 1790/2011, S. 67). Die „subjektive Zweckmäßigkeit“ (Paetzold 1983, S. 89), die sich aus dem Subjektbezug ergibt, ist als ein definierendes Moment der (Kantschen) Ästhetik überhaupt ausgewiesen.

Somit ergibt sich für das Verständnis von Ottos Texten, die sich mit der Thematik des Nationalsozialismus beschäftigen, unter Berücksichtigung des konstitutiven, subjektiven Anteils des ästhetischen Urteils nicht nur ein ausdrücklicher Bezug zu Ottos eigener Sozialisation, sondern es ergibt sich daraus auch, dass das inhaltlich Darzulegende, die *ästhetische Rationalität* und ihre Wirksamkeit im Sinne einer ästhetisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Welt auch in die Textgestaltung selbst einfließt (vgl. hierzu Kapitel 9.1). Otto argumentiert somit aus einer betont subjektiven Perspektive, gestützt auf eine philosophische Theorie, für die diese subjektive Perspektive – für *ästhetische Rationalität* – konstitutiv ist. Die Authentizität des Zugangs zum Stoff der nationalsozialistischen Geschichte und der Darlegung des Anliegens der Legitimation von Kunstunterricht mit dem Ziel der ästhetischen Alphabetisierung der Schüler im Sinne ästhetischer Rationalität ist zweifach durch Subjektivität begründet. Dies muss vor allem vor dem Hintergrund von Ottos eigener Teilnahme an Drehaufnahmen zu „Junges Europa“ und „Junger Adler“ im Sommer 1944 berücksichtigt werden (vgl. hierzu Kapitel 5.3.6.4).

Die zentrale gedankliche Figur von „Auslegen“ zeichnet sich in der Verbindung der Legitimation von Kunstunterricht durch die Darlegungen zur ästhetischen Rationalität ab, die Otto im Zusammenhang mit NS-Ästhetik einführt.

Auslegen als Bildermachen und Bildverstehen zum Zwecke der Erkenntnisgewinnung im Sinne einer Kombination von ästhetischer und szientifischer Rationalität wird von Otto und Otto im Zusammenhang mit einem demokratischen Engagement eingeführt, das ein subjektives Anliegen darstellt, aber auch der gesellschaftlichen Verfassung entspricht. Ottos und Ottos Pädagogik und Didaktik sind in diesem Sinne staatstragend entworfen. Sie identifizieren ihr pädagogisches Anliegen mit der gesellschaftlichen Ordnung.

Otto und Otto versuchen, gestalterische Analogien von Modeabbildungen und NS-Ästhetik herauszuarbeiten. Die Ähnlichkeit des „Stylings“ der Models in den gesammelten Bildbeispielen aus der Modewerbung lässt an die Art der Darstellung von „Menschenschönheit“¹²¹ im Dritten Reich erinnern und verweist auf Abbildungen von „BDM-Mädchen“ (Otto & Otto 1987, S. 121) in NS-Propagandadarstellungen. Hiergegen richtet sich ihre Kritik. Die Wiederkehr faschistisch besetzter Inszenierungsmuster in einer demokratischen Gesellschaftsordnung wird abgelehnt, da dies an antidemokratische Affekte der Vergangenheit appelliert. Die historische Wiedererkennbarkeit wird hierbei zur Provokation. Otto und Otto schreiben: „Die Abgebildete müsste den rassistischen Idealen der NSDAP genau entsprochen haben.“ (ebd., S. 121) Otto und Otto schreiben weiterhin: „In der NS-Plastik werden Körper zum Symbol stilisiert. Sie wirken wie Identifikationsangebote. Über die ‚äußere Hülle‘ wird eine innere Haltung vermittelt. Identifikationsangebote dieser Art macht heute die Mode, präsentiert durch Fotos in Journalen. Die erzielte Breitenwirkung dieser Verteiler ist der der NS-Plastik durchaus vergleichbar, wenn sie nicht größer ist.“ (ebd., S. 124 f.)

Frisur, Blick, Haltung, „Pose“ (ebd., S. 121), die gezeigte sportliche Betätigung, die leichte Froschperspektive und die „dramatischen Wolken im Hintergrund“ (ebd., S. 121) werden als formale und bewusst gestaltete Belege für ein stilistisch belastetes „Erbe“ der NS-Zeit vorgestellt, die den „Typus“ des deutschen „Mädels“ in propagandistischer Vereinfachung als formelhaftes „Symbol“ verdeutlichen sollen (vgl. Fischer 1935, S. 63 und S. 83). Im Weiteren spitzen Otto und Otto ihre Interpretation weiter zu: „Da findet man ‚ideale Menschen‘ in Modezeitschriften, und die Werbung lässt im Jahre 1984 Erinnerungen an Menschenideale von vor 50 Jahren aufkommen. Frisur und Kleidung wirken wie Zitate aus der Sportfotografie, der Plastik und Malerei des Nationalsozialismus. Das allein würde noch nicht nachdenklich machen, bestünde nicht die Ähnlichkeit in der Pose, in der Haltung des Kopfes und in der verkrampften Entschlossenheit des Gesichtsausdrucks. All das wird auch nicht *jeden* stutzig machen. Die Rezeption solcher Fotos ist individuell unterschiedlich. Verschiedene Erinnerungen können durch Bilder ausgelöst werden: das BDM-Sportfest, Gymnastikfotos der 20er Jahre, Jugendbewegtes ebenso wie politische Erziehung. Aber die Assoziation der Ästhetik des ‚Dritten Reiches‘ bietet sich an, weil die Darstellung der Sportlerin mit denselben Mitteln stilisiert ist, die man damals gebraucht hat.“ (Otto & Otto 1987, S. 121 f.; Herv. i. O.; vgl. Abb. 181 und Abb. 184–188)

Otto und Otto stellen das *objektive Prinzip* der individuellen Perceptgebundenheit gegenüber: Die Objekteigenschaften, die Beschreibung der Inszenierung in ihren am Objekt, am Modell vorgenommenen Stilisierungen werden aufgrund von Ähnlichkeiten in die „Herkunftslinie“ der nationalsozialistischen Ästhetik eingereiht. Bei der Beschreibung der objektiven Eigenschaften

¹²¹ So lautet ein Titel, aus dem Otto Bildbeispiele zum Vergleich heranzieht (Fischer 1935; vgl. Otto & Otto 1987, S. 125, Abb. 20 und S. 241, Abb. 11).

wird jedoch wiederum die Spezifität der Subjektivität der Wahrnehmung der Ähnlichkeiten aufgrund individueller perzeptspezifischer Prägungen berücksichtigt und betont. Otto und Otto weisen darauf hin, dass die objektiv nachweisbaren Stilisierungsmittel am Modell „nicht *jeden* stutzig machen“ müssen, jedoch wohl jeden stutzig machen würden, der Ottos biografische „Prägung“ nachvollziehen kann. Insbesondere aufgrund seiner Beteiligung an propagandistisch motivierten Drehaufnahmen bei „Junges Europa“. Die individuell unterschiedliche Wahrnehmung ist an die Erinnerung gebunden – und daher mit der Sozialisation und Erziehung, mit der Kindheit und Jugendphase Ottos verbunden. Geschichte und Biografie verbinden sich in der Wiederkehr der Muster der Bildgeschichte der NS-Ästhetik.

Die Beschreibung des „Objekts“ wird also erst aus der Subjektivität Ottos wirklich begründet, obwohl am Objekt nachzuweisende Eigenschaften benannt werden können, die auf die „Herkunftslinie“ der NS-Ästhetik verweisen. Stets ist die Subjektivität ein letztlich entscheidendes Moment der „Auslegung“ der Wahrnehmung: Prägungen, Sozialisation und Habitus formen die Wahrnehmung. Die Subjektivität bleibt konstitutives Element der Auslegung der objektiven Eigenschaften. Das subjektiv bestimmte Urteil über die Bilder wird als solches vorgestellt, bezieht sich jedoch auf eine Allgemeinheit von Lesern. Otto und Otto berichten über den Effekt, den diese Werbeanzeige auf Konsumenten gehabt hat: „Diejenigen, denen der Badeanzug gefiel, bekamen in dem von der Redaktion als Bezugsquelle angegebenen Münchener Kaufhaus die Auskunft, sie seien einer Fehlinformation aufgesessen, sie könnten den Badeanzug hier nicht kaufen, aber schon ca. 200 Frauen hätten zuvor danach gefragt.“ (ebd., S. 121)

Otto und Otto wollen zeigen, dass die Wirksamkeit der Inszenierung, der Stilisierung des Modells durch die Anklänge an die NS-Ästhetik entsteht. Im weiteren Textverlauf erläutern Otto und Otto weitere Abbildungen derselben Bildstrecke in der „Vogue“ und weitere Bild-Beispiele aus einer Werbestrecke von der Modemarke „Martinique“ aus der Zeitschrift „Avenue“. Die Strecke in „Vogue“ enthält neben den modischen Inszenierungen der Kleidung Anleitungen für Sportübungen, die in ihrer Erscheinungsweise an die „Leibesübungen“ und deren Inszenierung in der NS-Zeit erinnern (vgl. Abb. 181 und Abb. 184). Die These Ottos und Ottos lautet, dass „in den 80er Jahren eine erklärbare und nicht isoliert oder nur zufällig auftretende Faszination durch ‚schöne‘ Körper mit prachtvoller Gebärde“ nachweisbar ist, die „durch die Präsentation des muskulösen Körpers“ und einem Hang zur Gewaltdarstellung ausgezeichnet ist (ebd., S. 122). Otto und Otto ziehen den Vergleich zu anderen historischen Epochen, in denen ebenso mystifizierende Phänomene eines narzisstischen, auf sich selbst bezogenen Körperkultes entstehen „als Verbindungsstück zwischen Hoheit und Hohlheit“ (ebd., S. 122). Die beschriebene Form des „Narzissmus“ wird in Zusammenhang mit dem Lebensgefühl im „Parteienstaat“ der achtziger Jahre gebracht, das mit „behaupteter Machtlosigkeit in der Gesellschaft“ einhergehe (ebd., S. 122). Otto und Otto erkennen eine tendenzielle Irrationalisierung (vgl. ebd., S. 122).

„Dann aber wäre weiter zu fragen, ob die Bereitschaft zur Selbstinszenierung, die kraftstrotzende Präsentation, der Rückzug auf den eigenen Körper in der Wahl der Mittel, die geschichtliche Erfahrung negierten? Deswegen sollen Analogien, die sich aufdrängen, diskutiert werden.“ (ebd., S. 122) Nach der Beschreibung von „Analogien“ (ebd., S. 122) in Bildkonzepten und „Ausdrucksqualitäten“ (ebd., S. 124) zwischen „ästhetische[n] Mittel in NS-Plastiken und aktuellen Modefotos“ (ebd., S. 124) versuchen Otto und Otto, eine Allocation der Werke zu skizzieren: Das Bildmaterial, das zwar selbstredend aus unterschiedlichen soziohistorisch weit auseinanderliegenden Quellen stammt, wird in seiner inhaltlichen Absicht dahingehend ausgewertet, dass es sich, trotz aller Unterschiede, in beiden Fällen um eine „‚erzieherische‘ Intention“ (ebd., S. 123) hinter den Bildern handelt. Ein Ideal oder ein „Idol“ (ebd., S. 123)

wird gesetzt, um in die Öffentlichkeit zu dringen und dieses zur Erzeugung einer beabsichtigten Reaktion der „Konsumenten“ der Produkte oder der Vereinnahmung durch die politische Ideologie zu nutzen. Otto und Otto schreiben: „Bei den Bildern aus der NS-Zeit handelt es sich um staatsoffizielle Plastik und Malerei und um Fotos aus dem Umfeld der Leibesertüchtigung.“ (ebd., S. 123)

Bei der Modewerbung ist der beabsichtigte Wille zur Steigerung des Konsums vorrangig. Beide „Botschaften“ werben um die Aufmerksamkeit des „Publikums“. Die „Ware“ der Werbebotschaft soll in beiden Fällen in die Wahrnehmung und das Verhalten der Gesellschaft eindringen. Kristina Oberwinter schreibt in diesem Sinne über die skulpturale Wirkung und die weite Verbreitung der Kunstwerke Thoraks und Brekers: „Die Ikonographie schöner, gesunder und physisch makelloser Körper war im öffentlichen Raum allgegenwärtig und wurde über die Großplastiken Arno Brekers oder Josef Thoraks, unzählige Fotografien und Reproduktionen in Umlauf gebracht. Selbst bereits symbolisches Ausdrucksmedium wurden die Körperbilder demnach permanent ihrerseits medialisiert.“ (Oberwinter 2007, S. 133)

Die Medialisierung der NS-Ästhetik ist nach 1945 nicht zum Ende gekommen. Weiterhin wird der „Stil“, aber auch das Original-Bildmaterial, in den Medien transportiert. Otto und Otto definieren aufgrund ihrer Beobachtungen die Problemstellung des Kapitels in Zusammenhang mit diesen medialisierten Schönheitsidealen: „Wenn heute Inszenierungen oder Präsentations- und Darstellungsweisen z. B. in Mode- oder Sportfotos an Inhalte und Ausdrucksgestus einer anderen Zeit erinnern, so sind Wahrnehmung und Nachdenken auf Sensibilität und Bewußtsein angewiesen, um die Konnotationen, die mitlaufenden Bedeutungen, so individuell verschieden sie wahrgenommen werden mögen, zu erfassen. Nur so kann rekonstruiert werden, welcher Formhülsen man sich jetzt, zu einer anderen Zeit, im Appell an eine andere Generation bedient. Das heißt: Wir müssen uns fragen, ob wir auf Ideale verpflichtet werden sollen, die wir nicht verstehen, weil wir sie nicht kennen oder nicht erkennen.“ (Otto & Otto 1987, S. 124)

Das Problem der Verpflichtung auf „Ideale“ bezieht sich nicht nur auf die NS-Ästhetik, sondern auch auf eine Vielzahl anderer Bildsprachen. Die symbolischen Ordnungen von Weltanschauungen tragen zur Verortung in der Welt bei. Durch Bilder in der Welt und in der Welt der Bilder findet sich der Einzelne gezwungen, durch kulturelle symbolische Codierungen zu kommunizieren. Der Bedarf an dieser Kompetenz macht ästhetische Erziehung im Sinne Ottos und Ottos notwendig. Dass Otto und Otto als Beispiel der Darstellung bildlicher „Herkunftslinien“ den historischen Bezugspunkt der NS-Zeit wählen, wird aus subjektiver, autobiografischer Erfahrungsperspektive und der exemplarischen Bedeutung der Veranschaulichung der Verbindung von ästhetischer Form und politischer Bemächtigung verständlich. Ottos Angst vor der Verpflichtung auf Körperideale, die vor allem durch die nationalsozialistische Ideologie besetzt erscheinen, ist entscheidend, um die Bewertung des Beispiels und die „Auslegung“ der Bedeutung der objektiv nachweisbaren Ähnlichkeiten der ästhetischen Inszenierung und Stilisierung in dieser kritischen Weise darzustellen. Der Bezug zu historischem Bildmaterial ist für Otto und Otto wichtig, um aus der *Geschichte zu lernen*. *Geschichtsbewusstsein, ästhetische Erziehung und politisch-demokratische Erziehung* werden miteinander verknüpft. Otto und Otto wollen dem Formalismus einer „rein“ ästhetischen Lehre entgehen und entwickeln somit ein engagiertes Programm politisch-ästhetischer Lehre. Otto und Otto schreiben in „Auslegen“: „Schließlich kann niemand, sollte niemand der historischen Dimension ausweichen, die ihm sein Bezugsmaterial eröffnet. Alte Bilder sind nicht das Arsenal, aus dem man die *Objekte* und die *Techniken* ihrer Darstellung holen kann, sondern sie sind das Arsenal von Sehweisen, von Haltungen zur Welt, zu denen der Stellung nimmt, der sich ihrer bedient.“ (ebd., S. 211; Herv. i. O.)

Der nachfolgende Exkurs soll Ottos und Ottos Ausführungen zum NS-Schönheitsideal kontextualisieren. Die Fokussierung auf das männliche Idealbild wird nicht aufgrund genderspezifischer Wertungen gewählt, sondern weil somit im Sinne der Themenstellung der vorliegenden Arbeit verstärkt der biografische Bezug zum Erziehungsideal in Ottos Kindheit hergestellt werden kann.

5.3.4.2 Exkurs: Das Körperideal des Mannes im Sinne des Heroismus der NS-Zeit

Der Mann im Sinne des NS-Ideals wird als heroischer Soldat und Kämpfer gesehen, der entweder an der Kriegsfrente oder im „totalen Krieg“ des gesellschaftlichen Lebens im Einsatz ist. Kompensation für diesen ständigen Einsatz schafft die Pflege des „deutschen Gemüts“ (vgl. hierzu Kapitel 3.2.4.5). Alles Zivile wird hinter der soldatischen Lebensführung zurückgestuft. Auch „Arbeiter und Bauer“ (Wolbert 1975, S. 138) stehen in ihrer Bedeutung hinter „dem Soldaten“ zurück.

Die Militarisierung der Gesellschaft bestimmt die Bewertung sämtlicher Teile des „organischen Staates“ im Sinne seiner Kriegswichtigkeit. Zur Verwirklichung des soldatischen Ideals ist die Körperertüchtigung eine entscheidende Voraussetzung. Wie oben bereits dargestellt, kommt dieser das Primat der Erziehung zu (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.3). Bei der massenwirksamen Verbreitung von „Idealen“, von *Körperidealen*, spielt auch die Kunst und die Kunsterziehung eine wichtige Rolle. Körper-Bilder sind Transporteure der ideologischen Botschaft von Rasse und Kriegstüchtigkeit.

Das Körperbild und seine Darstellung in der Kunst werden als Form-Inhaltsgefüge durch die Allocationsbedingungen im ideologisch bestimmten Gesellschaftssystem zu einem Ausdruck der rassistischen Überzeugung und der Akzeptanz der staatlichen Ordnung gemäß dem Recht des Stärkeren. Form und Inhalt, Ideologie und Visualisierung der Ideologie im Bildschaffen sollen sich den gesamtgesellschaftlichen Systembedingungen der organischen Staatsordnung einfügen. Die Rasse und das rassistische Körperideal bestimmen nach Hitler die Wahrnehmung der Kunst (vgl. Hitler 1933 in Wulf 1989, S. 66). Seine Ideologie soll wiederum das Kunstschaffen im „organischen Staat“ bestimmen. Die Ideologie benennt, welcher Phänotyp als vorbildliches Rasseexemplar bildwürdig ist, um den Heros zu verkörpern. Das „Individuum“, der Einzelne ist rassistisch bedingte und pädagogisch zu typisierende Körperhülle, er ist „Menschenmaterial[s]“ (Hitler 1925–1926/2016, S. 1041) und dient als Gefäß der Vererbungslinie zur Bewahrung des *Typischen*, zur Erhaltung des Zuchtziels (vgl. Kriek 1933, S. 29 f.).

Die erzeugte *Idealisierung des Natürlichen* soll die „*Verkörperung*“ des Zuchtzieles der Rasselehre und der Erziehungsprinzipien visualisieren. Bilder werden Maßstab der Auslesegewinner und Ausleseverlierer. So heißt es bei Hitler in Bezug auf Zucht und Kultur: „So wie aber zur Aufrechterhaltung jeder menschlichen Gesellschaft gewisse Prinzipien vertreten werden müssen, ohne Rücksicht darauf, ob sich alle Einzelnen damit einverstanden erklären, so muß auch das kulturelle Bild eines Volkes geformt werden nach seinen besten Bestandteilen und dank ihrer Art einzig dazu geborenen Trägern der Kultur.“ (Hitler 1933 in Wulf 1989, S. 65)

Das exklusive Ideal der Kulturträger im Körperbild des rassistisch bedingten Heroismus zeigt die Engführung, die Monosemierung des Heroismus, wie er in Wechselwirkung zwischen Begriff und „Bild“ entwickelt wird und im volkserzieherischen Sinne wirksam werden soll. Der Heroismus der Monumentalskulpturen von Breker oder Thorak wird gegenüber der Bedeutungslosigkeit des „Kleinen“, des Vorübergehenden, des Individuellen und der

„Absonderlichkeiten und Abseitigkeiten“ (Krieck 1933, S. 107) der individuellen Persönlichkeit aufgerichtet, womit diese dem Typus der NS-Erziehung angepasst werden sollen.

So schreibt der „Maler und Graphiker“ (Wulf 1989, S. 206) Max Odoj in „Zeichnen und Kunstunterricht“, abgedruckt in „*Rassische Erziehung als Unterrichtsgrundsatz der Fachgebiete*“ (ebd., S. 206; Herv. i. O.) 1937: „Ohne die Einbeziehung des Rassegedankens wird eine Erneuerung deutscher Kunst in artgemäßem Sinne nicht möglich sein. Die deutschen Kunstschulen werden darauf zu achten haben, daß bei der Arbeit nach dem lebenden Modell (Kopf, Figur) nicht Geschöpfe vor die Kunstschüler gesetzt werden, die schlecht gewachsen, entartet im Ausdruck oder ein Rassegemisch sind. Derartige Gestalten können nicht Ansporn zum Schaffen vollendet gebildeter deutscher Menschen sein. [...]

Die Schöpfung des vollendet deutschen Menschen nordischer Prägung wäre demnach von den Kunstschulen bei der Darstellung von Menschen zum Unterrichtsgrundsatz zu erheben. Diese Forderung ist für die Durchführung der vom Staate geforderten Rassenerziehung von höchster Wichtigkeit. [...] So wird auch der nationalsozialistische Staat der Werbung durch Kunst und Kunstunterricht keinesfalls entraten können, sondern darin seine beste Stütze haben müssen.“ (Odoj 1937 in Wulf 1989, S. 206)

In diesem Zitat wird die Verbindung zwischen Werbung, Propaganda, Rassismus, Politik und Kunstpolitik eindrücklich vor Augen geführt. Dies entspricht Ottos und Ottos Ansatz der Sammlung von Bezügen zwischen Modewerbung und nationalsozialistischer Staatskunst wie derjenigen Thoraks. An diesem Ideal der Ausrichtung der Kunst und der Kunsterziehung wird erkennbar, dass die Funktion des Kunstunterrichts und der Künftlerausbildung vielleicht nicht immer in der Wirklichkeit, jedoch *der Absicht nach* zur Vereinnahmung durch den NS-Rassismus führt (vgl. Berger 2001, S. 70 f.). Die Verknüpfung von Rassismus, Körperbild und Kunsterziehung bildet den Angriffspunkt für Ottos kritischen Umgang mit NS-Ästhetik. Denn ästhetische Fragen werden in der NS-Zeit selbstverständlich mit politischen Anliegen verknüpft. Hitler schreibt in diesem Sinne: „Nur der heroisch geeignete Mensch denkt und handelt heroisch. Die Vorsehung hat ihm die Voraussetzungen hierfür gegeben. Die von der Natur aus schon rein sachlichen, also z. B. physisch unheroischen Wesen tragen auch in der Führung ihres Lebenskampfes nur unheroische Züge an sich.

Der Nationalsozialismus bekennt sich damit zu einer heroischen Lehre der Wertung des Blutes, der Rasse und der Persönlichkeit sowie der ewigen Auslesegesetze und tritt somit bewußt in unüberbrückbare Gegensätze zur Weltanschauung der pazifistisch-internationalen Demokratie und ihrer Auswirkungen.“ (Hitler 1933 in Wulf 1989, S. 65)

Die Körperbilder, anhand derer Otto und Otto Herkunftslinien zwischen NS-Zeit und Modewerbung veranschaulichen, sind in diesem Sinne politisch vereinnahmte, antidemokratische „Codes“, gegen die sie sich wenden. Das Schönheitsideal des Faschismus wird bei Hitler zu einem antidemokratischen Ideal. Ästhetik und Politik sind in Ottos und Ottos Beispiel der Herkunftslinien schon historisch bedingt nicht zugunsten einer „rein“ ästhetischen Lehre voneinander zu trennen. Ottos und Ottos demokratisches „Credo“ ihrer ästhetischen Erziehung wird auch in der Ablehnung der nationalsozialistischen Körperideale erkennbar. Oberwinter beschreibt die Bedeutung des NS-Körperbildes demgemäß folgendermaßen: „Im Nationalsozialismus wurde der Körper als Projektionsfläche ideologischer Vorstellungen in einem Beziehungsgeflecht ethischer, ästhetischer, gesellschaftlicher und biologisch-physischer Werte verortet. An Rassediskursen und Konstruktionen des „Ariers“ lässt sich verfolgen, dass die Herstellung politischer Identität wesentlich über ästhetisch fundierte Ausschlussverfahren erfolgte und sich an den präsentierten Körperbildern die Auseinandersetzung mit ihren vorgestellten Antagonisten vollzog. Physiognomische Normen schufen Kriterien der Zugehörigkeit und Ausgrenzung, die produzierten Idealbilder visualisierten positiv konnotierte

und im gesellschaftlichen Rahmen als wünschenswert und erstrebenswert zu etablierende Eigenschaften und zielten auf eine Überdeckung des materiellen Körpers. Die Propaganda bediente sich unterschiedlicher ästhetischer, symbolischer und mythischer Quellen, um das Bild des „Ariers“ und das NS-Körperideal zu entwerfen. Wichtige Referenzpunkte boten die verschiedenen Tendenzen der Körperkultur, die alternativen Lebenskonzepte und Körperpraktiken der Jugend-, Lebensreform-, Gymnastik- und Sportbewegung oder der Ausdruckstanz.“ (Oberwinter 2007, S. 132)

Oberwinter bestätigt Ottos und Ottos Argumentation zu den Herkunftslinien zwischen nationalsozialistischer Ästhetik und Modewerbung. Die Referenzpunkte der NS-Körperbilder, die schon vor der ideologischen Vereinnahmung durch die NS-Ideologie bestehen und Ideale darstellen („Jugend-, Lebensreform, Gymnastik- und Sportbewegung“), werden für Otto und Otto zu einem Anstoß ihrer Wahrnehmung. Sie hinterfragen, ob eine solche gedankliche Verbindung auch zu den Körperidealen der achtziger Jahre besteht.

Die bei Hitler beschriebene Definition von Heroismus als Rasseeigenschaft, also als physisch erkennbares Erbgut, das durch körperliche Ertüchtigung geschult werden soll, und die bei Hitler mit diesem Körperideal verbundene Ablehnung einer demokratischen Gesellschaftsauffassung verdeutlichen, wie eine gedankliche Verbindung zwischen antidemokratischer Haltung, Körperidealen und Rassebewusstsein hergestellt wird, gegen die sich Otto und Otto insgesamt wenden.

5.3.4.3 Auseinandersetzung mit NS-Plastiken

Folgt man dem Textverlauf im Kapitel der Untersuchung der „Herkunftslinien“ in „Auslegen“, so verdeutlicht sich das inhaltliche Anliegen Ottos und Ottos. Ihr Widerstand richtet sich gegen ästhetische Ideale, die politische Codes transportieren, die konträr zu einer demokratischen Staatsordnung formuliert sind. Otto und Otto schreiben: „Ästhetische Erziehung ist es, zu lehren, daß man Bilder nicht nur bei ihrem Aussehen nehmen darf. Vielmehr deckt erst die hartnäckige Reflexion auf, im Dienste welcher Inhalte die Ästhetik steht und, was die Sache so schwierig macht, daß dieselbe Ästhetik durch verschiedene ‚Herren‘ verwendet werden kann: wie zum Beispiel einmal bei Fidus, das andere Mal durch die Nationalsozialisten, das dritte Mal bei denen, die der Körperlichkeit ihre ganze Aufmerksamkeit schenken wollen.“ (Otto & Otto 1987, S. 132)

Im weiteren Textverlauf beschreiben Otto und Otto, um das Gesagte an einem weiteren Beispiel zu verdeutlichen, eine Plastik des Bildhauers Josef Thorak im Vergleich mit einer Modefotografie für die Marke „Martinique“ (vgl. Abb. 182–183). Die im Exkurs eingeführte Darstellung männlicher Schönheit als Darstellung eines gewaltbereiten Rasse-Heroismus findet bei Thorak seine skulpturale Entsprechung. Die Autoren schreiben:

„Ein Held Viel größer als der Rest der Menschheit und sehr mächtig, zunächst in seinen Körpermaßen (3,75 m hoch). Weil er so hoch steht und zu ihm hinaufgeschaut werden muss, ist er noch überlegener. So, ganz von unten nach oben gesehen, ist sein Kopf denn auch schmaler als einer dieser prächtigen Schenkel, und das ist wohl auch so gedacht. Ob *Max Schmeling* wirklich, wie es heißt, Modell gestanden hat? Die breite gewölbte Stirn, die immer verhindert, daß Augen zu sehen sind, ist der des Boxers schon sehr ähnlich. Man ahnt die Entschlossenheit des Blicks in den dunklen Höhlen. Die zusammengebissenen Zähne lassen nun keine Schwachheiten mehr zu. Jetzt wird gekämpft. Den kräftigen Hals angespannt und ein energisches Kinn entschieden verkrampft, soll der ganze Körper eingesetzt werden. Er ist bereit. Der rechte Arm ist erhoben. Das Handgelenk neigt sich, man kann die Hand nicht sehen, aber

ganz sicher ist sie zur Faust geballt. Dieser mächtige rechte Arm holt zum Schlag aus, und die linke Faust ist bereit, den nächsten schnell folgen zu lassen. Der Sieg scheint gewiß. Und wäre der Gegner stärker, er bliebe eingeschüchtert zurück, denn hier wird Macht demonstriert, erst über den eigenen Körper und dann über alles, was sich ihm entgegenstellt. Die Muskulatur ist trainiert, jede Faser wurde in Hochform gebracht, und was hier massiv wirkt, ist kein weiches Fleisch, das sind harte Muskeln an Ober- und Unterschenkeln, geformt im Training, für die Kraft und die Schönheit und ... ja wofür eigentlich? Bei diesem ‚Faustkämpfer‘ (1935) liegt es nahe, zu ergänzen ... für den Kampf.“ (ebd., S. 126 f.; Herv. i. O.; vgl. Abb. 182)

Ottos und Ottos Hinweis auf das Modell – Max Schmeling – wird an dieser Stelle aufgenommen, um auf einen pädagogischen Kontext des ‚Faustkampfes‘ in Hitlers Erziehungsideologie aufmerksam zu machen. Hitlers Erziehungsideale, wie er sie in ‚Mein Kampf‘ darlegt, messen dem Boxsport eine besondere pädagogische Bedeutung zu. Dieser schreibt: „Es dürfte kein Tag vergehen, an dem der junge Mensch nicht mindestens vormittags und abends je eine Stunde lang körperlich geschult wird, und zwar in jeder Art von Sport und Turnen. Hierbei darf besonders der Sport nicht vergessen werden, der in den Augen von gerade sehr vielen ‚Völkischen‘ als roh und unwürdig gilt, das Boxen. Es ist unglaublich, was für falsche Meinungen darüber in den ‚Gebildeten‘kreisen verbreitet sind. Daß der junge Mensch fechten lernt und sich dann herumpaukt, gilt als selbstverständlich und ehrenwert, daß er aber boxt, das soll roh sein! Warum? Es gibt keinen Sport, der wie dieser den Angriffsgeist in gleichem Maße fördert, blitzschnelle Entschlusskraft verlangt, den Körper zu stählerner Geschmeidigkeit erzieht. Es ist nicht roher, wenn zwei junge Menschen eine Meinungsverschiedenheit mit den Fäusten ausfechten als mit einem geschliffenen Stück Eisen. Es ist auch nicht unedler, wenn ein Angegriffener sich seines Angreifers mit der Faust erwehrt, statt davonzulaufen und nach einem Schutzmann zu schreien. Vor allem aber, der junge, gesunde Knabe soll auch Schläge ertragen lernen.“ (Hitler 1925-26 nach Zentner 1974/2013, S. 104)

Boxsport als Kampfsport wird zu einem Erziehungsprinzip, das in der Skulptur Thoraks ein Symbol findet. Die Grundhaltung des NS-Faschismus, welche in Thoraks Plastik ‚Faustkämpfer‘ beispielhaft verkörpert zu sein scheint, wird nun bei Otto mit den Werbeanzeigen der Marke ‚Martinique‘ und den darauf abgebildeten Modellen in deren ebenfalls athletischen Kraft-Posen verglichen. So fragen sich Otto und Otto: „Wozu aber die kraftvolle Gebärde des Modejünglings unserer Tage? Ist es nur Pose oder bringt Gewalttätigkeit neuerlich, oder immer noch, oder immer wieder Lust? Oder soll nur klar gemacht werden, wer hier ‚gewinnt‘? Was als Gebärde für die Mode tänzerisch variiert wird, ist ein ‚Posen‘, das die Muskeln vorteilhaft zeigen soll. Darin ist verdeckte Gewalt, nicht offen kämpferisch oder eindeutig auf einen Gegner gerichtet, sondern bekleidet, verhüllt demonstrierte Manneskraft, muskelstark mit Macht über den eigenen Körper. Oder doch hohl? Unverhohlen dagegen der Faustkämpfer von 1935.“ (Otto & Otto 1987, S. 127; vgl. Abb. 182–183)

Aber ist das Bild der Modewerbungen wirklich faschistisch zu verstehen? Ist sie auf rassistische *Gewalttätigkeit* ausgerichtet? Greift der Vergleich zwischen der NS-Erziehungsabsicht und den Modeinszenierungen nicht lediglich in die Formhülle und versteht die Inszenierung möglicherweise inhaltlich falsch? Ist das Form-Inhalts-Gefüge durch die Allocationsbedingungen im ‚neuen System‘ der Bildwelten noch zutreffend? Die Argumentation Ottos und Ottos führt über diesen formalen Vergleich hinaus. Otto und Otto zitieren den Deutschlehrer Helmut Hartwig. Über diesen inhaltlich hergeleitet, interpretieren sie die Abbildungen der Modewerbungen als ‚Symbolsprache‘ (ebd., S. 128) und finden darin ‚Männlichkeitssymbole, die einerseits zwar direkt nichts mit dem Faschismus zu tun haben‘ (ebd., S. 128), jedoch eine Tendenz zur Gewaltdarstellung in sich tragen (vgl. ebd., S. 128).

Unter der Kapitelüberschrift „*Der neue Mensch, ein Kämpfer*“ (Otto & Otto 1987, S. 128; Herv. i. O.) beschreiben Otto und Otto einen weiteren Bildvergleich. Wieder wird hierbei eine Plastik von Thorak und eine Werbefotografie der Marke „Martinique“ verglichen. Diesmal geht es um die Darstellung des Themas „Kameradschaft“ (ebd., S. 128) gemäß dem Titel der Thorak-Plastik. Diese wird durch die Inszenierung von jeweils zwei Figuren, die im Bild kompositorisch aufeinander bezogen sind, verkörpert. Bei Thorak halten sich die „Kämpfer“ demonstrativ die Hand, als Zeichen der kämpferischen Verbundenheit. Otto und Otto schreiben: „Gemeinsamkeit macht stark. Zwei entschlossene Kämpfer sind besser als einer. ‚Kameradschaft‘ ist als Tugend kaum schlagbar, und zwei Männer, die eng beieinander und fest zueinander stehen, sind ein Symbol dafür. Wie bei Schildkröten ragt der kleine Kopf aus dem gepanzerten Körper hervor. Ungeschützt und hoch erhoben ist er doch vergleichsweise unerheblich, bezogen auf das mächtige Muskelschild. Den Blick auf Höheres gerichtet, ist das eigene kleine innere Wesen nicht bedeutend. Es wird verleugnet für das große Ziel, und das ist greifbar nahe, mit dem Kameraden an der Seite und dem gestählten Körper. Wer wollte es bezweifeln: an diesen beiden kommt keiner vorbei. Sie bilden eine Einheit. Beide Oberkörper sind prächtig ausgestattet. Jeder Muskelstrang ist sichtbar, alles ist an seinem Platz und in die bestmögliche Form gebracht. Keine Fettschicht verhindert, daß sich der gespannte Muskel unter der Haut abzeichnet.“ (ebd., S. 128)

Von dieser Beschreibung der „Kameraden“ als Bildvergleich ausgehend, finden Otto und Otto Analogien, aber auch Unterschiede zu den Modells der Modewerbung: „Die Modemänner sind gepolstert. Bei gleicher Gebärde mit weniger Muskeln bedarf es schon eines Schulterpolsters, eines Brustweite vortäuschenden Sweatshirts. Weil die Männer auf den Fotos kleiner sind als ihre ‚Kameraden‘ (die sind 5 m hoch), mußten sie erst recht durch Untersicht vergrößert werden. Ihnen fehlt ein wesentliches Merkmal, das die anderen zu Kameraden macht: die kräftigen ineinandergelegten rechten Hände. Jeder der Modemänner ballt für sich die Fäuste – in seinen Handschuhen. Der grimmige Blick in die Ferne wirkt ernsthaft entschlossen, man weiß nur nicht wozu – zumal sie nicht in die gleiche Richtung blicken.“ (ebd., S. 128)

Otto und Otto stellen die Kraft und die Gewaltbereitschaft der „Jünglinge“ in den Modeanzeigen infrage. Die Kraft, die verkörpert werden soll, erweist sich als „Polsterung“, die *vorgetäuschte* Kraft und „spielerische“ Gewaltbereitschaft bedeutet. Ob sich hier in der Inszenierung der Modewerbung Ironie anbahnt, lassen die Autoren offen. Nach der beschreibenden Annäherung der beiden „Drillkörper“ bei Thoraks Plastiken und den beiden Gepolsterten im Werbebild der Modezeitschrift kommen sie zu folgender Schlussfolgerung: „Was 1937 als monumentalisierte Leibesucht Tugenden symbolisierte, taucht 1984 in Modefotos wieder auf. Gerade die Ablösung von der ideologischen Fracht lässt den Gestus noch überheblicher erscheinen, macht die Pseudogeste womöglich noch gewalttätiger.“ (ebd., S. 128)

Um die Begründung ihrer These weiterzuentwickeln, beschreiben Otto und Otto verschiedene Bezüge der verglichenen Bilder im Einzelnen: „Die Augen sind wieder in dunklen Höhlen verborgen, hervorgehoben wird das überindividuelle, das zum Ideal erklärt wird. Diese Art der fotografischen Darstellung ist nicht zufällig. Sie ist Teil der Inszenierung. Und sie begegnet uns heute wieder. Das starke Licht mit den dunklen Schatten macht die Gesichter hart und markant. Die tiefen Schatten über den Augenhöhlen sind kein Zufall. Jeder Fotograf beherrscht heute das ‚Aufhellen‘ des Gesichtes bei starker Sonne mit weißen Flächen oder Spiegeln. Ein Verzicht darauf geschieht also absichtsvoll im Hinblick auf die angestrebte Wirkung. Neben der Untersicht und den Übergrößen hat die Lichtregie wesentlich Anteil an den dramatischen Inszenierungen der Gewalt.“ (ebd., S. 130; vgl. hierzu Abb. 183–188)

Der Unterschied zwischen den Models und den Plastiken Thoraks, die „Pseudogeste“ gegenüber der ernsten Geste der Plastik, ist für Otto und Otto als „noch gewalttätiger“ zu beschreiben. Trotz aller Unterschiede hinsichtlich der Allocationsbedingungen im gewandelten historischen und politischen Kontext bleibt für Otto und Otto die direkte inhaltliche Analogie der beiden Figurendarstellungen erhalten. Eine Ironisierung der ursprünglichen Bedeutung erwägen Otto und Otto nicht. Dies ist umso erstaunlicher, da sie die Mittel der Inszenierung in der Modefotografie deutlich herausarbeiten. Für Otto und Otto wird die Inszenierung in diesem Sinne eine „neofaschistische“, die die ästhetische Herkunftslinie in eben derselben Absicht ungebrochen auftreten lässt. Inwiefern es wirklich zutreffend ist, dass so ein modisches Reenactment tatsächlich *gewalttätiger* erscheint als die Plastik Thoraks im Kontext der NS-Ideologie, kann an dieser Stelle nicht allgemeingültig bewertet werden, muss aber infrage gestellt sein. Ottos und Ottos Interpretation wirkt in Bezug auf die erkennbaren Analogien stimmig, jedoch in Bezug auf den Kontext der Inszenierung überzogen. Hierbei ist jedoch entscheidend, dass trotz der hier anklingenden Zweifel an der Bewertung von Otto und Otto, deren *subjektive* Perspektive durch diese Zweifel nicht als solche infrage gestellt ist. Diese ergibt sich aus deren eigenem Percept und findet ihre Berechtigung im Sinne der Mehrperspektivität eines Auslegungsverfahrens. Sie erreichen mit dieser Darstellung ihr Vorhaben der Demonstration ihres Auslegungsprozesses. Denn Ottos und Ottos Bewertung, die ein vermeintlich allgemeines Urteil ausspricht, darf kritisiert werden, ohne dass diese begründbare „Auslegung“ als solche ungültig wird. Abweichende Meinungen zur Bewertung der Inszenierungen sind somit ganz im Sinne des „Auslegens“ von Otto und Otto und deren Forderung der Wahrung der Mehrperspektivität in Auslegungsverfahren legitim und weisen gerade die Komplexität dieser Strategie im Umgang mit Bildern für Unterricht und ästhetische Erziehung aus. Der erlaubte Widerspruch bestätigt die Produktivität des Vorhabens von „Auslegen“.

5.3.4.4 *Fazit zu Textbeispiel 1: Ottos und Ottos Widerstand gegen die Wiederkehr des Erbes der NS-Ideologie durch ästhetische Erziehung*

Was die Plastiken Thoraks mit den Körpern der Modelle der Modewerbung zunächst recht allgemein verbindet, ist ihre Sportlichkeit und „Leibesucht“ im Zeichen des männlichen Heroismus, der in der NS-Zeit das höchste Erziehungsideal darstellt. Weiterhin spezifiziert sich die Vergleichbarkeit durch die angewandten Mittel der bildlichen Inszenierung der Plastiken und der Modelle der Modebilder. Die Erziehung der Kämpfer und Kameraden soll nach und nach für den Ausnahmezustand des Krieges vorbereiten, wie Otto es selbst als Normalität der Erziehungserfahrung erlebt hat. Selbstverleugnung, Leibesertüchtigung und Überwindung von Todesangst sind hierbei notwendig, um den militärischen Befehl umsetzen zu können. Die Leibeserziehung mündet in ein Körperbild der Kriegstüchtigkeit. Die Bedeutung der Leibeserziehung, des Sports, ist im Sinne des Kampfes und der sozialen Selektion bestimmt. Sport ist hierbei nicht Selbstzweck, sondern dient vielmehr der Volksgesundheit und der Gesunderhaltung des als wertvoll beurteilten Genpools. Schultze-Naumburg erläutert den Nutzen von Sport im Sinne der rassistischen Höherzüchtung des Menschen: „Auch indirekt öffnet der Sport zur Aufbesserung der Rasse einen eigenen Weg dadurch, daß er mittelbar zur Wahl des möglichst schönen und gesunden Ehegenossen führt.“ (Schultze-Naumburg 1928, S. 141)

Der Sport liefert seinen Beitrag zum Ziel der Rassereinheit. Die in den Plastiken dargestellten Ideale sind nicht nur Dekoration oder Identifikationsangebot, sondern vermitteln den allumfassenden Anspruch der total entworfenen rassistischen Gesellschaftsordnung: Die Kunst wird Symbol des Typus der rassereinen und gesunden, sportlichen und kriegerischen

Lebensführung. Da der Einzelne in der Schule und in der körperlichen und weltanschaulichen Schulung der Hitler-Jugend im Sinne des NS-Rassismus lernen muss, dass einer, der einem Ideal von Gesundheit und körperlicher Tüchtigkeit nicht nachkommt, ausgeschlossen wird, bedeutet das Ideal der Plastiken einen Appell an den Überlebenswillen der Einzelnen.

Ottos und Ottos ästhetische Erziehung setzt das Erziehungsziel, derartige „Herkunftslinien“ aufzudecken und in ihrer verdeckten Bedeutung zu entlarven.

Otto beneidet in seiner Jugend „die Sportlichen und die ‚Strammen‘“, die „Wettkampfsieger“ und „Gruppenführer“ (Otto 1988, S. 122). Dies dürfte, neben der allgemeinen ideologischen Problematik der rassistischen Bewertung von Menschenleben, eine weitere Komponente seines subjektiven Blicks auf die Körperideale ausmachen. Seine eigene Betroffenheit ist leicht nachvollziehbar.

Die Angst vor der Wiederkehr der Erfahrung des Nationalsozialismus alarmiert Otto auch beim Anblick der Modeideale. Eine durch den Allocationszusammenhang der Inszenierung gemäßigte Interpretation der Modeinszenierungen der achtziger Jahre ist für Otto ausgeschlossen.

Wolbert ist der Meinung, dass Plastiken von NS-Bildhauern weniger auf massenpsychologisch raffinierte Weise integrierend wirken, sondern *einschüchternd und bedrohlich* (vgl. Wolbert 1982, S. 29). Insofern ist die Wiederkehr des Gefühls der Bedrohung durch Ästhetik im Zusammenhang mit der NS-Erfahrung und verwandter ästhetischer Codierungen bei Otto verständlich. Otto und Otto schreiben in diesem Sinne: „Wer gelernt hat, die Sprache beim Wort zu nehmen, ist vielleicht zu empfindlich geworden, um unkritisch jedem Jargon und seinen versteckten oder impliziten Bedeutungen zu verfallen. Weniger sensibel reagieren offenbar Jüngere, wie Ältere, auf das, was uns noch appellativer umgibt: zum Beispiel Bilder, visuelle Botschaften und Appelle.“ (Otto & Otto 1987, S. 131)

Ist die Wiederkehr der Posen der latenten Gewalttätigkeit in der Warenwerbung, wie in Ottos Beispielen ausgewählt, ebenso ein Versuch, eine Versuchung der lustbetonten Einschüchterung der „Masse“ der Konsumenten? Geht es hierbei darum, ein Defizitgefühl durch körperliche Zurücksetzung durch die Ideale zu erreichen? Oder geht es darum, die Erinnerung zu wecken, um der Sehnsucht nach der „verlorenen Zeit“ eine Konsumanregung anzubieten?

Geht es um einen Moment der Zurücksetzung, der nach Konsum auslösender Kompensation verlangt? Oder um eine Auffrischung des Verdrängten, eine Versöhnung mit dem Vergessenen, das als visueller Appell erneut auftaucht? Oder geht es in der Modewerbung darum, ein ironisierendes Spiel mit der Vergangenheit zu spielen, dass die Last der Geschichte abzustreichen hilft?

Die Intentionen der „Macher“ der Werbung sind nicht im Letzten zu benennen. Dennoch lässt sich sagen, dass Werbung auf Konsumsteigerung abzielt: Mit der Ästhetik der Vergangenheit soll Gewinn erzielt werden. Ästhetik funktioniert in einem konsumorientierten Zweck-Mittel-Zusammenhang. Das Vorstellen von „vorbildlichen“ Körpern in der Modewerbung zum Zwecke der Mobilisierung des Konsumenten bedeutet, ein Ideal im Verhältnis zu einer Norm bzw. dem Durchschnitt bzw. dem Unterdurchschnitt zu setzen. Diese *Ausrichtung* der „Mittelmäßigkeit“ der Konsumenten auf eine Vorstellung eines „Besseren“ führt zur Zurücksetzung und möglicherweise zum konsumförderlichen Kompensationswunsch durch „Einkaufen“ in das Ideal. Wenn es ein Ideal gibt, muss es den Rest der „Masse“ der „Strebenden“ geben, den „Brei“, wie Schultze-Naumburg den „Volkkörper“ nennt, in dem wenige „Rosinen“ der Begabten oder auch Schönen zu finden sind. (Schultze-Naumburg 1928, S. 127)

Elitäre Idealästhetik dient im Sinne dieser Argumentation in unterschiedlichen historischen Kontexten dazu, die Bedürfnisse gemäß der Zwecksetzungen der „Sender“ zu manipulieren. Dennoch ist auf die Unterschiede der Absichten der Zwecksetzungen hinzuweisen, die die Zweck-Mittel-Relation bestimmen. Ein manipulatives Moment dürfte jedoch in beiden

Kontexten vorliegen. Otto und Otto bestreiten in diesem Sinne die Harmlosigkeit der Modeinszenierungen (vgl. Otto & Otto 1987, S. 132).

Momente des kollektiven Drucks und des emotionalen Zwanges zur Ausrichtung auf das Ideal entstehen auch in der hier gezeigten Modewerbung aus der Verachtung der Mannigfaltigkeit: Der Einzelne wird nach einem Ideal bemessen und bewertet. Das Ideal ist eine Zuspitzung und Ausnahmerecheinung nach festgelegter Codierung und damit nicht durchschnittlich, nicht „normal“, sondern „zusammengesetzte“ Schönheit. In Zeiten der Fotonachbearbeitung ist dem Spielraum der optischen Manipulation beinahe keine Grenze mehr gesetzt.

Selbstverständlich handelt es sich in den achtziger Jahren um eine globale Auslegung von Idealkörpern für einen globalisierten (Mode-)Markt, der sich, wie Otto und Otto betonen, bewusst auf eine breite, internationale Käuferschicht mit regionalen Vorlieben einstellt (vgl. ebd., S. 240).

Die Suche nach dem „Neuen Menschen“, dem Ideal einer neuen Zeit, bleibt für Otto und Otto zeitübergreifend unstatthaft. Egal, zu welchen Zwecken die Idealisierung der Körper eingesetzt wird, empfinden Otto und Otto diese Idealisierung und Präparierung als solche als problematisch, da sie den Menschen ein stark manipulatives Glücksversprechen auf Gesundheit und Stärke als Bedingung für gesellschaftliche Teilhabe vorführt, um deren Sehnsucht für einen Markt- oder Politmechanismus gefügig zu machen. Otto und Otto fragen in diesem Sinne: „[...] werden wir derzeit wieder frisch, natürlich, gesund, prachtvoll, ja auch gewalttätig und auch überheblich geformt – nach dem Bilde derer, die uns nun Klamotten verkaufen wollen?“ (ebd., S. 132)

Im nachfolgenden Textbeispiel aus „Auslegen“ wird von Otto und Otto dargelegt, wie sie sich die Arbeit an „Menschenbildern“ im Sinne ihrer ästhetischen Erziehung vorstellen. Hierbei geht es um verschiedene Möglichkeiten, Köpfe bildhauerisch umzusetzen. Die Unterscheidung einer auf ein *Ideal* ausgerichteten Darstellungsweise von Menschen gegenüber Porträt Darstellungen, die das konkrete Gegenüber – das *Individuum* – versuchen abzubilden, ohne dabei auf Idealisierung abzielen, wird hierbei entscheidend.

Die Wahrnehmung und Darstellung des Individuums wird von Otto und Otto befürwortet. Die Darstellung eines verallgemeinernden menschlichen Typus wird hierbei abgelehnt.

5.3.5 Textbeispiel 2: „Köpfe modellieren“ als ästhetische Erziehung – Arbeit am Individuum anstatt am Typus

Geht es bei dem vorherigen Textbeispiel verstärkt um das Sammeln und Auslegen von Bildern durch Bildvergleiche, steht in dem nachfolgend besprochenen Textausschnitt die Auslegung von Welt in Bildern durch das „Machen“ von Bildern im Vordergrund. Die Auslegungsprozedur des *Bildermachens* wird thematisch. Bildverstehen durch *Bildermachen* wird beim „Machen“ von Köpfen dargestellt.

Hierbei soll vermieden werden, in verallgemeinernde Typisierungen der Porträt Darstellung zu verfallen, um der Herausforderung der Mannigfaltigkeit der menschlichen Erscheinung gerade nicht auszuweichen. Die Intensivierung und Verfeinerung von Wahrnehmung soll gesteigert werden. Zwischenmenschliche Begegnungen sollen hierbei intensiviert werden, um die Empathiefähigkeit des Einzelnen zu fordern und zu fördern.

5.3.5.1 Erläuterung von Ottos und Ottos Textbeispielen

Otto und Otto thematisieren im Kapitel „Köpfe modellieren“ (ebd., S. 147) zunächst ein Unterrichtsbeispiel von Hermann K. Ehmer, das in der Fachzeitschrift „Kunst+Unterricht“ abgedruckt ist. Hierbei wird die Auseinandersetzung mit „Portraitplastik“ (ebd., S. 147) in der Ausbildung von Studenten an der „Universität Gießen“ (ebd., S. 147) vorgestellt (vgl. ebd., S. 323). Es geht hierbei unter anderem um den *Annäherungsprozess* des bildnerisch Schaffenden an sein Modell. Der Andere soll hierbei in seiner Individualität wahrgenommen werden. Es geht nicht um die Verwirklichung absoluter und idealisierter Formsprache, sondern um die Beobachtung des konkreten Gegenübers. Routinen und angelegene Formgestaltungsprinzipien sollen vermieden werden. So schreibt Ehmer: „[...] hätte man sich statt der Herstellung von Portraitplastiken auf das Herstellen einer auf ‚Kugel, Conus und Zylinder‘ reduzierten Plastik verständigt, so wäre dies die Weigerung gewesen, die Individualität des Modells anzuerkennen ...“ (Ehmer nach Otto & Otto 1987, S. 147)

In einem zweiten Beispiel wird die Möglichkeit von kunstpädagogischer Arbeit im *Strafvollzug* erarbeitet. Dies geschieht ebenfalls anhand eines Beispiels eines real abgehaltenen Projekts, das Otto und Otto für ihre Darlegungen in „Auslegen“ übernehmen. Die Hinwendung zum gesellschaftlichen „Rand“ in der Strafvollzugsanstalt weist in Richtung der bisher herausgearbeiteten Antagonismen zwischen der ästhetischen Erziehung Ottos und Ottos und der nationalsozialistischen Ideologie: Ottos Ansatz steht in größtmöglichem Gegensatz zur Ausmerzung des Schwachen. Otto und Otto beschreiben das Projekt: „Wir wollen das Problem Köpfe modellieren an einem weiteren Beispiel als Auslegungsprozeß erörtern. Seit geraumer Zeit wird an einigen Orten in Vollzugsanstalten mit Häftlingen und in psychiatrischen Kliniken künstlerisch gearbeitet. Aufschlußreicherweise werden in allen Projekten (mindestens auch) Portraitplastiken von Laien gemacht. [...] In einem institutionellen Zusammenhang sollen alltägliche Wahrnehmung und freie ästhetische Praxis gegen normative Ansprüche stehen, private Verhaltensweisen sollen als gleichsam öffentliche erprobt werden können: sich eigener nie geahnter Fähigkeiten versichern können, Intensivierung von Wahrnehmungsbeziehungen ...“ (Otto & Otto 1987, S. 148 f.)

Die Wendung des Privaten in das Öffentliche bedeutet auch die Behauptung des Wertes des Individuellen im Raum der öffentlichen Wahrnehmung. „Ich“ darf thematisiert werden. Es bedarf keines weiteren Grunds der Aufwertung des eigenen Anliegens durch eine legitimierende Formel eines vermeintlich übergeordnet Substantziellen. Das Individuelle soll hierbei eben gerade nicht in das Überindividuelle übersteigert werden, um eine Idealisierung und Allgemeingültigkeit jenseits der exemplarischen Allgemeingültigkeit des Individuellen für alles Individuelle zu erreichen. Keine Normalnorm oder Idealnorn soll befolgt werden, sondern ein Portrait von einem konkreten Gegenüber. Die Darstellung des Einzelnen macht die Komplexität der realen Wirklichkeit und ihrer Mannigfaltigkeit in der Erscheinung zur gestalterischen Aufgabe. Otto und Otto zitieren „eine sensible Reflexion des Gefängnispsychologen“ (ebd., S. 149), um das für die ästhetische Erziehung in ihrem Sinne relevante mit diesem Zitat zu bekräftigen. Die Darlegungen des Gefängnispsychologen Klaus Goletzka, der in der „Justizvollzugsanstalt Butzbach“ (ebd., S. 149) arbeitet, in der der „Kunst-im-Knast Kursus“ (Goletzka 1985, S. 3) verwirklicht wird, scheinen Otto und Otto als eine „Außensicht des Nicht-Kunstpädagogen“ aussagekräftig und „besonders wertvoll“ (Otto & Otto 1987, S. 149). In diesem Zitat beschreibt der Psychologe die besonderen therapeutischen Möglichkeiten von *ästhetischem Verhalten*, dem ästhetischen nicht-begrifflichen Bereich, der jenseits der verbalen Annäherung sehr viel direktere Kommunikationsformen und Annäherungsmöglichkeiten von Individuen zulässt (vgl. ebd., S. 149 ff. und vgl. Goletzka 1985, S. 3 ff., insbesondere S. 9):

„Je weiter die Köpfe gediehen, umso mehr wurde es nötig, den anderen genau wahrzunehmen, den anderen anzuschauen oder sich anschauen zu lassen. Beides ist offenbar schwierig, weil es auf seine Weise ebenfalls den Abstand verringert: Jemanden in unserer Gesellschaft unverwandt anzuschauen, bricht ebenfalls das Nähe-Tabu. Es wird vom Betrachteten als unschicklich und anstößig erlebt. Der Betrachter beugt sich diesem Tabu, indem er einem Blick zurück des anderen – eine bereits ausreichende Sanktion – sehr schnell ausweicht.

Man versteht diese Prozesse sehr gut, wenn man mit einem beliebigen Partner übereinkommt, eine längere Zeit nichts anderes zu tun, als sich gegenüberzusitzen und sich ins Gesicht zu sehen. Insbesondere, wenn man die Spielregel einführt, daß es nicht erlaubt ist, auszuweichen auf das Fixieren einzelner Teile des Gesichts (Auge, Nasenspitze, Mund). Angst, Unsicherheit, Abwehrtendenzen (Wegschauen, Fixieren, Lachen, Grimassieren) treten auf. Die Veranstaltung ist äußerst anstrengend. Gleichzeitig sei jedoch gesagt, daß sich der andere auf diese Weise in erstaunlichem Maße *erleben* läßt. Das Sich-Erleben scheint jedoch gerade tabuisiert. Hiervon sind nicht einmal intime Freundschaften und Liebesbeziehungen, auch nicht intensive psychotherapeutische Beziehungen befreit. Meist geht auch hier das Erkennen nur bis zum Wiedererkennen, mehr scheint nicht verlangt. Fragt man jemanden nach einem Freund oder seiner Ehefrau, so sieht die Antwort in aller Regel wie das Ergebnis einer erkenntnisdienlichen Behandlung aus: Größe, Haar- und Augenfarbe, Körperfülle, allenfalls noch Äußerungen zur ‚Schönheit‘, zu Beruf, Alter, Einkommen, ‚Intelligenz‘. Ob derjenige heiter oder depressiv ist, böse ist oder ein ‚gutes Herz‘ hat, am Leben leidet oder sich daran freut, davon erfährt man nichts. Auch deswegen, weil es der Befragte häufig nicht zu sagen weiß.“ (Goletzka 1985 nach Otto & Otto 1987, S. 149 f.; Herv. i. O.)

Die Beschreibung des Anderen wirkt abstrahierend. Die Reduktion der Mannigfaltigkeit in der Erscheinung erzeugt Typisierungen. Die Typisierung scheint hilfreich, um eine vereinfachte Orientierung zu ermöglichen. Im Weiteren wird berichtet, wie der Moment der Annäherung bei der Portraitarbeit in der Strafvollzugsanstalt durch Tasten intensiviert wird: Arbeitsgeräte, die der Vermessung dienen, lassen diese Sensibilisierung der Wahrnehmung des Individuellen nicht zu (vgl. Otto & Otto 1987, S. 152). Es genügt hierbei nicht, die Welt in Maß und Zahl zu erfassen. Der Andere wird somit zu einem komplexen „Problem“, das gestellt wird, um Routinen der schematischen Wahrnehmung, des objektiv „Messbaren“ herauszufordern und über typisierende Wahrnehmungen des Anderen hinauszukommen.

Im Weiteren stellen Otto und Otto das Gegenbeispiel einer methodischen Lehre vor: Es ist der „Atlas zu Domschkes Wegweiser für den praktischen Unterricht im Freihandzeichnen“, Berlin 1870, Abt. IV/Tafel 20, A und B“ (ebd., S. 152).

Die bei Otto und Otto von Domschke bezogenen Beispiele der Vorlagen-Köpfe sind Zeichnungen nach Gipsabgüssen, die im Lehrwerk zur Nachzeichnung abgebildet sind. Diese sind durch eine klassizistische Gestaltung charakterisiert. Das „Fehlerhafte“ am Einzelnen soll durch die Typisierung des Vollkommenen in Zusammenschau aller Ideallinien in einer Figur oder Zeichnung verwirklicht werden. Otto und Otto beschreiben eine Anekdote, bei der Domschke einen Schüler korrigiert, indem er dessen Arbeit „humorvoll“ verwirft.

„Det soll der Schädel sein? Hm, och nee doch! Det is ja 'n Selleriekopp. Det machen se man wieder wech.“ (Domschke nach Otto & Otto 1987, S. 152)

Die „Korrektur“ des „Ungekonnten“ geschieht gemäß der Absicht der Erstellung der formelhaften und methodisch angestrebten „routinierten“ Verwirklichung der verallgemeinernden Gestaltungsmethode. Das Typische und Allgemeine erlaubt die Wertung des Richtigen und Falschen anhand der Vorlage, die der routinebasierten Formvollendung der Schüler das Vorbild sein soll. Otto und Otto beschreiben Domschkes Vorgehen im Vergleich zu

Ehmers Projekt an der Universität Gießen: „Die Anekdote zeigt sehr schön, wo *Domschkes* Interesse liegt. Also auch: die Festigkeit des Schädels, das Widerständige der Knochen müssen in der Zeichnung spürbar werden. Wie das Lippige der Lippe. Nur die Wege sind grundsätzlich anders: wo *Ehmer* von einem Problem der Studierenden ausgeht, Köpfe zeichnen lernen *wollen*, wo er einen sozialen, ja emotionalen Zusammenhang herstellt, in dem das Problem ausgelegt werden kann, wo er Alltagswahrnehmung mit ‚Kunst‘-Wahrnehmung verbindet, wo er den Einzelnen auf den Mangel an Routinen stoßen lässt – da lehrt *Domschke*, wie die Vorlagen erweisen, Routinen, die weder mit Themen noch mit Problemen der Lernenden verbunden sind [...]. Gewählt wird für die Übung ein stilisierter, d. h. von aller Individualität gereinigter Kopf.“ (Otto & Otto 1987, S. 152 f.; Herv. i. O.)

Die Hinwendung zum Individuum geschieht also bei Ehmer und Otto und Otto nicht nur im Sinne der Porträtdarstellung des Gegenübers und der Begegnung mit diesem durch die Intensivierung der Wahrnehmung, sondern auch durch die Hinwendung zu Problemstellungen der „Schüler“. Der Ansatz liegt in der Motivation, Köpfe modellieren zu können, und nimmt somit das Interesse der Einzelnen als Motivation auf. Die Beachtung des Individuums geschieht somit in doppelter Hinsicht.

Das Auslegen von Welt durch Bilder, hier durch die eigenständig erstellte Porträtplastik, bekommt eine pädagogische Zielsetzung, die die „Perspektivität“ der Wahrnehmung von Welt mit der Steigerung der Intensität der Wahrnehmung verknüpft. Das Subjekt als Gestalter wird als solches berücksichtigt und seine Auslegung von Welt wird durch die Wahrnehmungsintensivierung gegenüber dem Abzubildenden dahingehend verfeinert, dem Gegenüber in seiner *Individualität gerecht* zu werden. Nicht nur das Modell wird berücksichtigt, sondern auch der Modellierende: und dies durch dessen subjektive Auslegung des Gegenübers – bei gleichzeitiger Beobachtung des Gegenübers.

Die typisierende Darstellung bei *Domschke* hält viel stärker am Tabu des Erlebens und Selbsterlebens fest. Otto und Otto schreiben: „Die Dokumente aus den Vollzugsanstalten zeigen deutlich, was Priorität hat: wie ich mich wahrnehme, wie ich den Anderen wahrnehme, wie ich eine Form für den Anderen finden muß, die mit ihm zu tun hat und mit dem, was ich verwirklichen will. Dagegen steht bei *Domschke* die Orientierung an einer fremdgesetzten zeichnerischen Norm.“ (ebd., S. 153; Herv. i. O.)

Das Normieren und Routinieren vermindert die Möglichkeiten der subjektiven Auslegung von „Welt“. Geht es um „Auslegung“, wie hier bei Otto und Otto vorgestellt, muss es jedoch ein „Etwas“ geben, das ausgelegt, also individuell und subjektiv gestaltet wird, um die eigene Subjektivität als solche in die Gestaltung von „Welt“ einfließen zu lassen und kennenzulernen. Selbstverständlich könnte man auch *Domschkes* Methode „auslegen“ und einen subjektiven Umgang mit dieser erproben. Die Routinen der Methode könnten befragt werden. Dies ist jedoch bei *Domschkes* Methode nicht gemeint. Vielmehr geht es um den regelgerechten mimetischen Nachvollzug und die Bestätigung der bestehenden Ideale. Es geht um die größtmögliche Anpassung an eine Methode und an ein Idealbild der Gestaltung. Diese Anpassung schafft eine Typisierung des Schaffens des Einzelnen. Der Schüler wird „typischer“ Schüler der Methode seines Lehrers (*Domschke*). Die Erziehung des Schülers zur Typisierung bringt eine Typisierung des Schülers und seiner Gestaltungspotenziale hervor. Hiermit werden Bewertungen übernommen und ein bestimmter Geschmack gelernt. Ottos und Ottos Abwendung von *Domschkes* Methode bedeutet somit auch eine Abwendung von einer typisierenden „Kunsterziehung“. *Die Abgrenzung einer deduktiven von einer induktiven Methode der Gestaltung von „Köpfen“ wird erkennbar.*

In diesem Sinne kann auf Wolbert hingewiesen werden, der den Begriff „,Demokratische Einfühlsamkeit““ (Wolbert 1982, S. 143) einem antikisierenden, auf Herrschaftszeichen ausgerichteten Idealismus klassizistischer Art zur Zeit des Imperialismus entgegensetzt, bei dem die repräsentativen Ansprüche an Ästhetik das individuell Beobachtete zurückdrängen (vgl. ebd., S. 142).

5.3.5.2 Bezüge: „Köpfe modellieren“ und NS-Ideologie

Erinnert man an dieser Stelle das favorisierte Idealbild des heroischen Typus der NS-Ideologie, dann lässt sich erkennen, dass es sich hierbei um eine normierende Grundhaltung handelt, wie sie auch in Domschkes Routinen zur Gestaltung von „Köpfen“ erscheinen. Beide sollen ihre Verwirklichung als Korrektur des Wirklichen *verwirklichen*. „Wegmachen“ im Sinne Domschkes „Selleriekopp“ bekommt im Dritten Reich eine radikalere Dimension des Verdrängens, Unterdrückens, Verfemens und Verbrennens. Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung ist durch den Typus reguliert. Das trifft auf Kunstwerke wie Menschen zu, die durch die ästhetischen Vorgaben „genormt“ werden sollen. Domschke kann hierbei selbstverständlich nicht als prototypischer NS-Vorläufer hingestellt werden. Dennoch bleibt das hieran erkennbare Argumentationsprinzip der Auslöschung des am Ideal bemessenen Nicht-Gewollten zu veranschaulichen.

Hier lässt sich eine Parallele zu Ottos und Ottos kritischer Betrachtung der Herkunftslinien in den Modeabbildungen ziehen. Genau die Ausmerzungen des Schwachen, der gegen die Lebensgesetze und Ideale der NS-Ideologie verstößt, wird im *Strafvollzugs*-Beispiel, das Otto und Otto zitieren, verneint. Wiederum kann man hier von einem pädagogischen „Gegenentwurf“ zur NS-Ideologie sprechen. Pädagogik bekommt eine therapeutische Dimension.

Die Normierung von Körpern beschreibt die umfängliche Macht, die das *Bild* hat, das beispielsweise einen Kopf definiert. Bilder subjektiv und nicht objektiv „nach Maß und Zahl“ (Otto 1998 in allen Bänden, S. 6) auszulegen bekommt hierbei eine „lebensrettende“ Bedeutung. Inwieweit dies auch auf moderne Schönheitsideale zutrifft, wie sie beispielsweise in der Modewerbung favorisiert werden, ist anhand von Konsequenzen wie Magersucht und Schönheits-Operationen erkennbar. Schon Schultze-Naumburg weist in „Kunst und Rasse“ auf die Möglichkeiten operativer Eingriffe als korrigierende Gestaltungsmöglichkeit am lebenden Menschen zugunsten der Erzeugung des Rassetypus hin (vgl. Schultze-Naumburg 1928, S. 140 f.).

Was das Gegenüber im Formen des Porträts erfährt, die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem „Anderen“, soll im Sinne Ottos und Ottos möglich machen, das Individuum des Straftäters zu erkennen und nicht *ausschließlich* zu verurteilen (vgl. Otto & Otto 1987, S. 149). Hiermit wird eine Reintegration in die demokratische Gesellschaft angestrebt, die auf die pädagogische Wirkung der direkten Begegnung hofft, anstelle die Typisierung und Festschreibung von Urteilen und Vorurteilen fortzuschreiben.

Im nachfolgenden dritten Textbeispiel aus „Auslegen“ beschreiben Otto und Otto erneut ein Beispiel wiederkehrender NS-Ästhetik in der Modewerbung. Der Textabschnitt stammt aus dem zehnten Kapitel „Ästhetisches Verhalten lehren“ (ebd., S. 226) des Buches, in dem der Begriff der *ästhetischen Rationalität* eingeführt wird, der im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit den Schwerpunkt der Auseinandersetzung bildet. Es ist hierbei zu betonen, dass Otto und Otto diesen Begriff anhand eines Beispiels von NS-Ästhetik zum ersten Mal vorstellen.

Ästhetisch rational mit Bildern umgehen zu können und ästhetische Rationalität in der Gestaltung von Bildern zu erfahren und zu erkennen, wird das grundlegende Anliegen von Otto und Otto in Auslegen.

5.3.6 Textbeispiel 3: Modewerbung und NS-Ästhetik: Einführung des Begriffs der ästhetischen Rationalität in „Auslegen“

Im Schlusskapitel von „Auslegen“ findet sich ein Textbeispiel, in dem beschrieben wird, wie Bildmaterial aus der Zeit des Dritten Reiches in moderner Modewerbung eingesetzt wird. Diesmal wird die vergleichende Gegenüberstellung der Bilder nicht durch Otto und Otto erarbeitet, sondern wird von den Modemachern und Werbegrafikern selbst eingesetzt, um für ihr Produkt zu werben. Ein Bild zeigt einen Frauenkopf und ist einem NS-rasseideologischen Textzusammenhang entnommen (vgl. Abb. 190–191). Das Textbeispiel findet sich im Kapitel mit der Überschrift „Das Ästhetische als Hinweis auf einen vergessenen (oder verlernten) Modus des Verhaltens“ (ebd., S. 238), und in diesem wollen die Autoren den Begriff des *ästhetischen Verhaltens* theoretisch fundieren. Sie erläutern ihr Vorgehen im hier zu besprechenden Beispiel wie folgt: „Wir stellen – erstens – einen alltäglichen Bildfund vor, erörtern den Kontext, in den er aktuell und historisch eingebunden ist, um daran zu konkretisieren, was *ästhetisches Verhalten* ist, was der Mangel dessen bewirkt. Wir wollen dann – zweitens – zeigen, welche Inhalte, welche Haltungen, welches Bewußtsein uns durch *Bilder* angesonnen werden, um schließlich – drittens – einer spezifisch ästhetischen *Erkenntnisweise* das Wort zu reden: das Ästhetische als in unserem Bildungssystem vernachlässigter Modus des Verhaltens und der Erkenntnis.“ (ebd., S. 238; Herv. i. O.)

5.3.6.1 Erläuterung des Textbeispiels

Das von Otto und Otto verwendete Bildbeispiel entspringt einer Werbekampagne, gestaltet für das Trachtenhaus Gössl. Der später berühmt gewordene Designer Helmut Lang entwirft für die Trachtenmarke die Couture-Kollektion „Fallwick“, deren Werbeanzeige hier thematisch wird (vgl. Götzl 2009; vgl. Suntinger 1997).

Otto und Otto finden die Abbildung in der Modezeitschrift „Vogue“, in der Septembarausgabe von 1986 für den deutschsprachigen Raum (ebd., S. 238). In dieser Anzeige wird die Abbildung eines blonden „Friesenmädchens“ (ebd., S. 239) verwendet, welches einst als Abbildung eines rassistischen Schönheitsideals diente. Ohne den ursprünglich schriftlich-ideologischen Kontext, der in der Originalquelle beigefügt ist, wird das Bild textbereinigt neu verwendet und der Kollektionsabbildung von Gössl/Fallwick gegenübergestellt. Auch in der Originalquelle wird der Abbildung des „Friesenmädchens“ eine Abbildung von Tracht gegenübergestellt. Das Prinzip der Gestaltung der Werbeanzeige ist genau so erhalten geblieben, wie im Buch von 1935 „Menschenschönheit. Gestalt und Antlitz des Menschen in Leben und Kunst“ (Fischer 1935). Nur ist in der Originalquelle nicht die Werbeanzeige der neuen Kollektion von Gössl hinzugegeben. Der Fotografie des „Friesenmädchens“ steht hier das Gemälde einer jungen Frau in Tracht, der „Braut auf Föhr“ von Oluf Braren, einem Vertreter der naiven Malerei um 1800, gegenüber. (ebd., S. 165). Die „Braut auf Föhr“ wird ganz im Sinne der völkisch-rassistischen Bewertung von Schönheitsvorstellungen präsentiert. Heimatbezüge und rassistische Typbeschreibungen sind der regionalen Tracht und Bildtradition gegenübergestellt. Somit wird in der Modewerbung lediglich das Element der Trachtenabbildung durch die Trachtenabbildung der Modewerbung für „Fallwick“ ausgetauscht. Otto und Otto schreiben: „Die Doppelseite aus

der ‚Vogue‘ ist eine Mischform aus Plagiat und Paraphrase einer älteren Quelle.“ (Otto & Otto 1987, S. 239; vgl. Abb. 190–191)

Entscheidend dabei ist, dass in der Modewerbung die *Bildbeschreibung* vom Foto des „Friesenmädchens“ entfernt und nicht auf den ursprünglichen Kontext des Bildmaterials verwiesen wird: „In der Originalfassung ist dem linken Foto zweierlei beigegeben. Eine Bildunterschrift, sie lautet: Friesenmädchen; ein kommentierender Text, er lautet: ‚Den jungen Friesinnen und Schleswig-Holsteinerinnen ist eine herbe, oft ein wenig kühle Schönheit eigen; von ihrer hellen Erscheinung, an der alles leuchtet – Haut, Augen, und Blondhaar – geht ein frischer und reiner Hauch aus, der Seewind, der über ihre Heimat weht. Diese Landschaft gewährt weiten Ausblick, sie liegt offen im Licht und duldet nichts Verstecktes. ‚Rum hart, klor kimming‘ lautet der Leibspruch der Friesen, ‚weites Herz, klarer Horizont‘ – und der der Niedersachsen ‚Seeluft macht frei‘. In eigenherrlicher Freiheit ruht ein stolzes Volkstum, das an Leib und Seele sauber ist.““ (ebd., S. 239 f.)

Der Kontext der Abbildung wird durch die Modewerbeanzeige variiert, jedoch unter Kontinuität der bildlichen Gesamtkomposition. Das Bild als solches bleibt und wird mit der Werbeanzeige in Assoziation gebracht. Selbstverständlich muss beim Arrangement der Werbeanzeige von der Absicht einer umsatzsteigernden Werbepsychologie ausgegangen werden und es kann angenommen werden, dass mit der historischen Abbildung von 1935 vonseiten des Modehauses und der Modemacher Hoffnungen auf einen Vermarktungserfolg verbunden werden.

Mit dem Rückgriff auf Bildmaterial der Zeit des Dritten Reiches wird eine bildliche Kontinuität zwischen Vergangenheit und Gegenwart erzeugt, um potenzielle Kunden zu werben, die positiv auf diese Reize reagieren. Die neue Werbung wird von den Modemachern in eine „Herkunftslinie“, eine Tradition von Bildern, gestellt. Otto und Otto beschreiben das Bild ausführlich, um die Analogien und Kontinuitäten zwischen den Abbildungskontexten von 1935 und 1986 weiter herauszuarbeiten: „Wenn wir unsere ersten Reaktionen zutreffend rekonstruieren, sind wir etwa wie folgt angestoßen: ein für eine – wie heute üblich – opulent aufgemachte Zeitschrift merkwürdig unscharfes Foto; ein Mädchen, eine junge Frau von großer Schmucklosigkeit; die Wirkung eher jugendlich, kühl. Durch den neutralen Grund, vor dem die Figur steht, ist sie aus allen Bezügen des Ortes, der Situation, der Zeit herausgenommen. Ihr Blick scheint einerseits Distanz zu einem nicht sichtbaren Gegenüber zu schaffen, andererseits wird etwas, was der Betrachter nicht sieht, fast starr fixiert; dem widerspricht aber die Reaktionslosigkeit im Gesicht. Überlegenheit?

[...] Was nehmen wir im Gegenüber der beiden Damen wahr: Die Rechtsstehende schafft durch mehr stoffliche Qualitäten eine größere sinnliche Nähe; ein helles Gesicht von dunklem Haar umrahmt, dunkle Augen, volle Lippen, ein stärker modelliertes Gesicht. Die Kleidung operiert mit Signalen, die auf Tracht verweisen: Brosche, Knöpfe, Litzen, Paspeln – die modische, also teure Variante eines Jankers.

Bei aller Verschiedenheit drängen sich Signale der Ähnlichkeit zwischen beiden Frauen auf: im Blick, in der Distanz, von der Art, die man heute cool nennt; und schließlich in einer Art vertrackter Gegenläufigkeit: Die Schlichtheit der Linken ist rechts mit hohem Aufwand zum Mittel der Stilisierung geworden; die Attitude von Natur und Natürlichkeit, die dem linken Foto anhaftet, ist rechts in eher elitäres Understatement umgeschlagen. Überlegenheit signalisieren sie beide.“ (ebd., S. 238 f.)

Nachdem Otto und Otto anhand der Beschreibung der Analogien ihren subjektiven, perspektivischen Blick „phänomenologisch“ zu den „Sachen“ (Husserl nach Otto & Otto 1987, S. 242) selbst angebahnt haben, kommen sie zu einer Beurteilung des Gesehenen (vgl. Otto

&Otto 1987 S. 242). Bei beiden Abbildungen finden sie das Moment der dargestellten Überlegenheit bestimmend für die Gesamtkomposition.

Der neue Zusammenhang der Modewerbung fügt das NS-Bild in eine neue bildliche Umgebung und der Kontext verändert sich im Sinne der Allocationsbedingungen, den Bedingungen des Vermarktungssystems in den Werbeanzeigen, die in „Vogue“ geschaltet werden. Mit einer doppelseitigen Anzeige in der „Vogue“, die einen beträchtlichen Kostenaufwand bedeutet, sind vonseiten des Unternehmens notwendigerweise Hoffnungen auf Verkaufssteigerung verbunden. Die Bedingungen der Verbreitung und die Werbeabsichten des Unternehmens bestimmen den Zweckzusammenhang in neuer Weise, in einem neuen System und zu einem anderen historischen Zeitpunkt. Die Allocationsbedingungen der Gegenüberstellung verändern somit ebenso die Möglichkeit der inhaltlichen Bewertung. Die Werbung dient der Konsumsteigerung; die Propaganda zur massenintegrativen Selbstfeier. Bei der Werbung wird das Produkt dem NS-Bildmaterial gegenübergestellt und dadurch in einen gewandelten historischen Kontext gerückt. Die Anzeige wird auf einem doppelseitigen Anzeigenformat geschaltet. Die Abbildung einer neuen Kollektion von Trachtenmode, getragen vom „Supermodell“ Cordula Reyer, findet sich auf der rechten Seite der Doppelseite. Das NS-Bildmaterial auf der Linken, frei stehend, darunter lediglich das Markenlabel abgedruckt. „Fallwick, by Helmut Lang“. Beim Betrachten der Doppelseite verknüpfen sich die Bilder in der Gesamtwahrnehmung. Die „Braut auf Föhr“ wird durch ein „Supermodell“ ersetzt.

Die Marke verfolgt eine gezielte Vermarktungsstrategie im Sinne der Generierung eines „Images“, eines Markenbewusstseins in der Öffentlichkeit, das eine spezifische Käuferschaft ansprechen möchte. Das Produkt soll in ihrem Sinne möglichst „positiv“, also imageförderlich und gewinnbringend, präsentiert werden. Es handelt sich bei der Gegenüberstellung nicht um eine kontextualisierte „Verarbeitung“ von Geschichte, sondern um eine durch Vermarktungsinteressen gesteuerte Nutzung verdrängter Perceptprägungen. Da es sich bei Gössl um ein Unternehmen handelt, das sich durch die Produktion von Trachten dezidiert auf die Wahrung und Transformation von Tradition beruft und hierbei in der Werbeanzeige auf eine Bild-Tradition zurückgreift, die historisch und politisch definiert ist, verdoppelt sich der „historische“ und „traditionelle“ Bezug. Schon in der NS-Zeit werden Tracht und Tradition unter der Vereinnahmung in ein rassistisches Weltbild transformiert und ideologisch durchdrungen. In der Werbeanzeige wird dieser Bezug durch den historischen Rückgriff auf die NS-Zeit reaktiviert. Otto und Otto äußern ihren „Verdacht“ (ebd., S. 238) hinsichtlich der Kalkulation der Modemacher: „Aber warum steht dann der Text nicht da, der doch alles beim Namen nennt? Eben deswegen. Der Text ‚in eigenherrlicher Freiheit wohnt ein stolzes Volkstum, das an Leib und Seele sauber ist‘ wird nicht deklamiert, weil man selbst bei Trendsettern oder bei Bildungsbürgern damit rechnen muß, daß ihr Verhältnis zur Sprache und Begrifflichkeit stärker ausgebildet ist, als das zu Bildern. Was den Rezipienten charakterisiert, ist ein Mehr – wir sagen nicht wie viel – an szientifischer, an begrifflicher, sprachgebundener Rationalität als an ästhetischer.

Mit diesem Gegenüber zweier Weisen der Erkenntnis und mit dem Vorrang des szientifischen gegenüber dem ästhetischen Verhalten haben wir nicht nur die Rezipienten von ‚Vogue‘ – sondern unsere *Schule* von heute als Ganzes charakterisiert.“ (ebd., S. 242; Herv. i. O.)

Otto und Otto fragen hinsichtlich dieses Missstandes: „*Sind wir ästhetische Analphabeten?*“ (ebd., S. 240; Herv. i. O.) An dieser Stelle des Textes ist das fachdidaktische Gesamtanliegen in zwei Absätzen zusammengefügt: Die Schule wird als Teil einer gesamtgesellschaftlichen Fehlentwicklung gesehen, die den ästhetischen Anteil von Erkenntnis zu gering schätzt und zu wenig fördert und damit Effekte ermöglicht und verwirklicht, wie denjenigen der „blinden“ Beeinflussbarkeit durch Bildbotschaften, wie der der Werbeanzeige. Die Verknüpfung von ästhetischer und politischer Erziehung, die Otto und Otto an die Notwendigkeit von ästhetischer

Erziehung in der Schule appellieren lässt, ist das pädagogische Grundproblem von „Auslegen“. Das Textbeispiel ist für Otto und Otto der Beweis für die Notwendigkeit der Entwicklung von ästhetischer Rationalität in der Schule. Ästhetische Erziehung im „Kunst“-Unterricht wird hierbei mehrfach über die für Otto und Otto unstrittige politische Notwendigkeit der Abwehr faschistischer und neofaschistischer Ästhetik legitimiert.¹²² Otto und Otto schreiben: „Vom Betrachter/Leser wird offenkundig angenommen: daß er bei der Bildwahrnehmung keine Erinnerungs- und Denkkakte vollzieht, daß er weder ein ästhetisches Bewusstsein für die ihm angesonnenen Posen, die Lichtregie der Fotografen und die Attitüden der Modelle hat; unterstellt wird, daß er die Verknüpfung mit ästhetischen Repertoires der Vergangenheit nicht zu leisten vermag, daß er also auch kein Bewußtsein der politischen Fracht ästhetischer Muster haben kann. Das Defizit, mit dem offenbar gerechnet wird, nennen wir: uns fehlt von Sinnestätigkeit gesättigte ästhetische Rationalität.“ (ebd., S. 241)

Der „Uniformierungszwang“ (Gamm 1964, S. 37) der NS-Sprache gegenüber Bildern zeigt, welchen Unterschied es darstellt, das historische Bildmaterial in der Werbeanzeige mit oder ohne Text zu zeigen. Gamm schreibt: „Mit der sprachlichen Uniformierung gewinnt der Totalitarismus seine größte prägende Wirksamkeit, da bei der ‚Linientreue‘ aller Instanzen gewährleistet ist, daß der Mensch bei sämtlichen offiziellen Verlautbarungen – und was wäre nicht offiziell? – nur von der approbierten Formel erreicht wird und zunehmend glauben muß, daß sie das Rechte und Gute sei. Gerade hier aber zeichnet sich die Verführung deutlich ab, da Sprache das geistige Zentrum des Menschen bildet. Sprachvergrößerung und Gehässigkeiten, wie sie in den propagandistischen Formeln liegen, treffen den Menschen unheilvoll. Der sprachliche Verfälschungsprozess unter dem Totalitarismus schwächt mittelbar sittlich und ist ein wichtiger Teil der negativen nationalsozialistischen Menschenführung.“ (ebd., S. 38)

Für Otto und Otto erlangt die Abbildung, trotz oder gerade wegen des entfernten begrifflichen Kommentars, seine „Unschuld“ nicht zurück. Das „Percept“ von Otto und Otto erkennt schon in der Bildsprache eine politische und historische Last, die es nicht erlaubt, das Bild ohne *Kontext* abzubilden. Um die massenmediale Wirkung der NS-Ästhetik zu verstehen, ist es notwendig, das Wechselspiel zwischen „Bild“ und begrifflicher Auslegung zu erkennen. Das Verständnis für den begrifflichen „Uniformierungszwang“ der NS-Sprache wird im Weiteren relevant, wenn es darum geht, die subversive Kraft ästhetischer Rationalität zu erläutern (vgl. hierzu Kapitel 10). Otto und Otto sehen die Erziehung zu einem ästhetisch-rationalen Bewusstsein als Lösungsansatz für die oben beschriebene schulische und gesamtgesellschaftliche Fehlentwicklung des ästhetischen Analphabetentums.

5.3.6.2 *Ottos und Ottos Anliegen: Kritikfähigkeit und Kapitalismuskritik*

Bilder appellieren, wie in den besprochenen Beispielen erkennbar wird, an die verdeckten Sehnsüchte und Bedürfnisse eines etwaigen Betrachters oder Kunden. Die ästhetische „Verschleierung“ wird bei Kenntnis des Kontextes des Bildes zur Provokation. Momente ästhetischer Manipulation werden von Otto und Otto beschrieben. Das historische Reizthema der NS-Ästhetik wird von Otto und Otto verwendet, um die politische Notwendigkeit von ästhetischer Erziehung zu verdeutlichen.

¹²² Der bisherige Aufbau der vorliegenden Arbeit hat diesen Konflikt thematisch vorbereitet. Ottos biografische Prägungen durch die Erziehung in der NS-Zeit und Ottos kritische Auseinandersetzung mit NS-Kunsterziehung fließen auch in das Anliegen von „Auslegen“ ein: der Legitimation von Kunstunterricht und ästhetischer Erziehung durch und zum Zwecke von politischer Erziehung. Sicherlich ist dieses Anliegen nicht das einzige, das Otto und Otto in „Auslegen“ verfolgen, aber es ist ein zentrales Anliegen, das in der Lesart der Schriften Gunter Ottos in der vorliegenden Arbeit fokussiert wird.

Ästhetische Alphabetisierung heißt für Otto und Otto das Erlernen von ästhetischer Rationalität zum Zwecke der Erhaltung eines (ästhetischen) Gemeinsinns, der über die *Zweckrationalität* im Sinne der erfolgreichen Verwirklichung einer Vermarktungsstrategie, hinausgeht.

Auch der Kommunikationsdesigner Andreas Koop kommt bei der Untersuchung des „visuelle[n] Erscheinungsbildes des Nationalsozialismus“ (Koop 2012, S. 4), seiner „Corporate Identity“ (ebd., S. 5), zu der Überzeugung, dass die Entwicklung und Untersuchung der spezifisch „ästhetischen“ Anteile der „Werbung“ des Nationalsozialismus von besonderer Bedeutung ist. Koop schreibt: „Für visuelle Menschen bedeutet das die Auseinandersetzung mit den Zeichen von Macht in Schrift, Typografie und Farbe, den Bausteinen einer für damalige Verhältnisse mit erstaunlicher Intensität und erschreckender Omnipräsenz aufeinander abgestimmten ‚Corporate Identity‘. Für Marketing-Menschen bedeutet das die Analyse eines ebenso schauder- wie meisterhaften ‚Implementierungsprozesses.‘“ (ebd., S. 5)

Die Wucht dieser „Corporate Identity“ der Nationalsozialisten hatte für viele Zeitzeugen eine prägende Wirkung. Die Repetition der propagandistischen Botschaften und ästhetischen Inszenierungsmuster haben die Erinnerung bleibend verankert, auch bei Otto.

Die Bedeutung von auf die Percepte der Konsumenten abgestimmten *Kontexten* für ökonomische Verwertungszusammenhänge wird ersichtlich. Die Corporate Identity einer Marke stellt sich auf den Konsumenten des Produkts ein. Otto und Otto schreiben zum vermarktungskritischen Aspekt ihrer Vorstellung von ästhetischer Erziehung: „Die ‚Vogue‘ spricht anders als die ‚Petra‘ oder ‚Brigitte‘ ein ausgelesenes Publikum an: das können wir nun Trendsetter oder kapitalstarke Minderheit, Bildungsbürgertum oder Spitze der gesellschaftlichen Pyramide nennen; von allem stimmt etwas. Der Verlag signalisiert und verdeckt das in einem Zug: Natürlich ist ‚international elitär‘. Aber der Charme der Internationalität des Titels ‚Vogue‘ verdeckt, daß der Käufer eine für hiesigen Konsum produzierte Variante bekommt – mit nur in dieser Ausgabe anzutreffenden Abbildungen, die für den deutschen Markt gestellt, ausgewählt und nach aller Erfahrung für die Modefotografie hierzulande stilbildend sind. Internationalität und Provinzialität liegen dicht beieinander.“ (Otto und Otto 1987, S. 240 f.)

Der Versuch der Ausnutzung „stilbildender“ Prägungen weckt bei Otto Unbehagen. Otto und Otto verweisen auf die *Wirksamkeit* der NS-Ästhetik und der Modewerbung in der *Jetztzeit der Warenwelt*. Otto und Otto verlangen ästhetisches und historisches Verantwortungsbewusstsein und schreiben über die Strategie der Verantwortlichen der Werbekampagne: „Was kann nun von den Machern, den Fotografen, den Layoutern der Journalseiten vermutet werden: daß sie genau mit dem Defizit der Rezipienten operieren. Denn – in unserem Fall – wußte ja der Layouter, was er für ein Buch als Quelle in der Hand hatte. Er geht, wie es scheint, davon aus, daß es keiner merkt. Geht er [...] auch davon aus, daß er sich ökonomisch chancenreich eines ästhetischen Repertoires bedient, auf das ein latentes politisches Bewußtsein positiv reagiert? Rechnet er mit Unempfindlichkeiten oder auch mit verdeckten Sehnsüchten?“ (ebd., S. 241)

Otto und Otto appellieren an das Gewissen der Vermarkter und fordern eine ästhetische Erziehung für die Schule, die die politische Bedeutung von ästhetischen Gestaltungsaufgaben berücksichtigt. Das Auslegen von Bildern und in Bildern soll in seinen praktischen und theoretischen Aspekten, in seinen „machenden“ und „reflektierenden“ Momenten die sozialen, historischen und gesellschaftlichen Bedingungen beachten.

Ottos und Ottos ästhetische Erziehung fußt dabei auf einem Glauben an moralische Einsichtsfähigkeit. Sie glauben daran, dass „das Richtige“ durch *Vernunft* erkennbar ist. In Bezug auf die kapitalistischen Verwertungsinteressen schreibt Hermann Hinkel über die Verantwortung, die mit NS-Bildmaterial in Publikationen unterschiedlichster Art verbunden ist:

„Von Joachim Fests Hitlerbiografie bis zu der in 500.000er Auflage erscheinenden Zeitschrift ‚Das III. Reich‘, die ein Paradebeispiel dafür ist, wie man heute solche ‚Quellen‘ nicht anbieten soll: nämlich losgelöst und abgehoben von ihrem Verwendungszusammenhang und ihrer ursprünglichen Funktion. Bilder spielen in diesem Blatt eine große Rolle; in den meisten Fällen bleibt unklar, ob es sich um originales Bildmaterial handelt oder Veränderungen vorgenommen wurden; sie illustrieren – scheinbar fraglos dokumentarisch – die jeweilige Story [...]. Nicht die beteuerte aufklärerische Tendenz, sondern das Verwertungsinteresse der Pressekonzerne bestimmen die Zielsetzung; man muß diese Produkte quasi gegen den Strich lesen und sie in ihrer ökonomischen und politischen Funktion selbst zum Gegenstand der Erkenntnis machen, um Zusammenhänge unserer Geschichte zu erhellen.“ (Hinkel 1975, S. 7)

An Hinkels Zitat wird erkennbar, wie vielschichtig der Umgang mit NS-Bildmaterial in seinem jeweiligen Verwertungskontext ist. Das von Otto und Otto beschriebene verdeckte Vermarktungsinteresse der Modelabels und Modepresse wird bei Hinkel in noch weiterem Rahmen entfaltet. Das Problem der unkommentierten Verhandlung von historischem Bildmaterial setzt die unterschiedlichsten Wirkungen beim Betrachter frei. Je nach subjektivem Percept mehr zustimmend, ablehnend oder ambivalent. Ottos und Ottos ästhetische Erziehung versucht, gegen diesen zweckrationalen Umgang mit faschistisch konnotiertem Bildmaterial durch Erziehung zu ästhetischer Rationalität vorzugehen. Auch hier entsteht Meinungsbildung und Meinungslenkung. Dies gemäß dem demokratischen „Credo“ der pädagogischen Haltung.

Dient Ottos und Ottos Auseinandersetzung mit dem „Reizthema“ der NS-Geschichte auch einer Vermarktungsidee oder einer Aufmerksamkeitsgenerierung für ihren Entwurf für ästhetische Erziehung? Die Frage soll an dieser Stelle gestellt werden, auch wenn sie nicht beantwortet werden kann.

Immerhin ist es das politische Anliegen, das die Dringlichkeit der ästhetischen Erziehung im Sinne Ottos und Ottos belegen soll. Denn auch an dieser Stelle kann Hinkels Hinweis aufgenommen werden, dass ein aufklärerisches Interesse an der NS-Zeit auch ein Vermarktungsinteresse beinhalten kann. Auch wenn das NS-Bildmaterial bei Otto und Otto ausführlich kommentiert wird. Die gleiche Frage bleibt ebenso an den Verfasser der vorliegenden Arbeit zu richten.

Das nachfolgende Zitat von Goebbels beschreibt, wie NS-Kunst und NS-Propaganda und NS-Kunst als NS-Propaganda volkserzieherisch wirksam werden sollen und inwiefern die verdeckten Botschaften von NS-Bildmaterial in Werbeanzeigen, historischen Magazinen und Modeabbildungen ganz im Sinne von Hinkels vorgetragener Kritik noch immer in der Absicht der NS-Propaganda selbst stehen, wenn ihnen nicht bewusst mit Aufklärung begegnet wird: „Ich wünsche nicht etwa eine Kunst, die ihren nationalsozialistischen Charakter lediglich durch Zurschaustellung nationalsozialistischer Embleme und Symbole beweist, sondern eine Kunst, die ihre Haltung durch nationalsozialistischen Charakter und durch Aufrufen nationalsozialistischer Probleme zum Ausdruck bringt. Diese Probleme werden das Gefühlsleben der Deutschen und anderer Völker um so wirksamer durchdringen, je unauffälliger sie behandelt werden. Es ist im allgemeinen ein wesentliches Charakteristikum der Wirksamkeit, daß sie niemals als gewollt in Erscheinung tritt. In dem Augenblick, da eine Propaganda bewußt wird, ist sie unwirksam ...“ (Goebbels nach Stamm 1979, S. 115)

5.3.6.3 *Schlussfazit zu „Fallwick“*

Ästhetisches Verhalten bedeutet bei Hinkel wie bei Otto und Otto somit auch, politisches Bewusstsein zu schulen und demokratisch zu erziehen.

Ein Glaube an die ethische Einsichtsfähigkeit des Einzelnen zum verantwortungsvollen Umgang mit ästhetischen Wirkungen zur Anleitung der Ordnung eines besseren Zusammenlebens, das durch Schule und Erziehung einlösbar wird. Für die Bereitschaft, aus Geschichte zu lernen und ein historisches (Bild-)Gedächtnis zu entwickeln. Der Glaube an einen anzuerziehenden ästhetischen Sensus communis wird dabei spürbar.

Das Private verschränkt sich mit allgemeiner Erfahrung. Das Maß der zweckrationalen ästhetischen Rationalität ermöglicht den „Bildermachern“, die weniger ästhetisch rational Gebildeten manipulativ zu ihren Zwecken zu beeinflussen. Hiergegen wollen Otto und Otto durch „Auslegen“ als Unterrichtsprinzip angehen.

Der Begriff der ästhetischen Rationalität meint in diesem Zusammenhang hauptsächlich die Erlangung einer visuellen „Alphabetisierung“, die zur Kritikfähigkeit und gelingender Reflexion von Bildmedien erlernt werden kann. Insofern stellen Otto und Otto dar, was die Kapitelüberschrift vorgibt: „Das Ästhetische als Hinweis auf einen vergessenen (oder verlernten) Modus des Verhaltens“.

In „Auslegen“ werden, wie bereits im vorangegangenen Kapitel zu den „Herkunftslinien“ dargestellt, verschiedene Bildbeispiele mit nationalsozialistischer Bildästhetik verwendet, um die Gedanken Ottos und Ottos von einer mangelnden ästhetischen Erziehung im deutschen Schulsystem der achtziger Jahre darzustellen und damit wiederum auf die Bedeutung des Faches im Schulkontext aufmerksam zu machen (vgl. Otto & Otto 1987, S. 251 f.). Otto und Otto schlagen also eine doppelte Strategie der Legitimation ihres Vorhabens ein. Einerseits ist es vor allem das Argument der *ästhetischen Rationalität*, das ihr Anliegen zur Darstellung des Auslegungsprozesses als didaktisches Modell theoretisch fundiert. Andererseits ist es die damit kombinierte Wahl des Beispiels von Modewerbung und NS-Ästhetik, das auch aus politischer Hinsicht eine inhaltliche, historisch-politisch begründete Dringlichkeit des Kompetenzerwerbs im ästhetischen Lehr-Lernbereich liefert. Das Thema des Nationalsozialismus entwickelt einen politischen Aufforderungscharakter zur Auseinandersetzung mit ästhetischer Erziehung. Die ästhetische Erziehung, die bei Otto und Otto immer auch zugleich politische Bildung ist, zielt darauf ab, eine demokratische Grundhaltung bei den Lehrern und den Schülern zu erwirken. Das Prinzip der egalitären Mehrperspektivität von Unterricht bei gleichzeitiger Autonomie und Soliditätsforderung, zeugt von ihrer demokratischen Haltung. Zu dieser Haltung gehört auch die ästhetische Alphabetisierung des Einzelnen, damit ein mündiger Demokrat der gesellschaftlichen Ordnung seine vernünftig reflektierte Stimme geben kann.

Das Buch „Auslegen“ ist somit auch Zeugnis einer politischen Haltung der Verfasser. Die ästhetischen Aspekte der Kunstpädagogik werden politisch und ethisch in Beziehung zum gesamten Schul- und Bildungssystem gesetzt. Otto und Otto sind der demokratischen Gesellschaft im „Ist“-Zustand gegenüber jedoch ebenfalls kritisch. Die zwei vorgestellten Textauszüge aus „Auslegen“, die sich mit dem Nationalsozialismus allgemein und insbesondere der ästhetischen Inszenierung und Vermittlung der Ideologie des Regimes beschäftigen, werden mit Kritik an der kapitalistischen Warenwerbung thematisiert. Die demokratische Gesellschaft unterliegt stets der Gefahr der Beeinflussung durch unterschiedlichste Interessen. Gerade weil sie Meinungs-, Rede- und Pressefreiheit ermöglicht.

Schon 1969 hat Otto in „Kunst und Industriegesellschaft“ auf den Zusammenhang von „Demokratisierung“ und „Industrialisierung“ hingewiesen (Otto 1969 a, S. 229). Dieser Prozess erlaubt einer größeren Zahl von Menschen den „sozialen Prozess der Kommunikation mit Kunst“ (ebd., S. 229). Hierbei bleibt jedoch „die Abhängigkeit aller von Informationen und

Erfahrungen aus zweiter Hand: Nachrichten, Berichte, Urteile, Denkformen und Ideologien“, die immer wieder „mit bestimmten Manipulationsabsichten zwischen die Phänomene und die Konsumenten“ treten (ebd., S. 229). Dies kann in den in „Auslegen“ dargestellten Beispielen aus der modernen Konsumwerbung eindrücklich nachgewiesen werden, womit Otto seine Feststellung von 1969 aktualisiert.

Gerade jedoch auch im Hinblick auf den Diskurs um die Kunst der pluralisierten Gesellschaft der Demokratie der Bundesrepublik Deutschland weist Otto 1969 schon auf die Notwendigkeit von Vermittlung hin, da es den „Spezialisten“ (ebd., S. 229) braucht, der die vielfältigen Phänomene zu ordnen und zu vermitteln weiß. Gerade dieser Vermittlungsaspekt weist auch in Richtung der „Kunstpädagogik“ (ebd., S. 229), die nach Ottos Meinung oft „Ideologien, Fremdurteile oder Denkschemata“ (ebd., S. 229) transportiert. Ästhetische Erziehung braucht Spezialisten ihres Faches, um eine demokratische Erziehung auch im ästhetischen Lehr-Lernbereich zu garantieren. Die Kritik soll sich also auch gegen die eigene Fachtradition richten.

Man kann an dieser Stelle erkennen, dass Ottos Forderungen von 1969 in „Auslegen“ 1987 weiterhin gültig bleiben, auch wenn er sich auf den Aspekt der *ästhetischen Rationalität* als theoretische Grundlage seines neuen didaktischen Konzepts bezieht. Diese Kontinuität soll im Textverlauf mit weiteren Kontinuitäten in Ottos pädagogischem und didaktischem Ansatz ergänzt werden. Es soll gezeigt werden, dass Ottos Position mit der Hinwendung zum Argument der ästhetischen Rationalität gegenüber der davor bestehenden tendenziellen „Objektivierungstendenz“ keinen eigentlichen Bruch in seiner Haltung vollzieht. Er versteht es vielmehr, seine bleibenden Anliegen im Rahmen des neuen Arguments für ästhetische Erziehung abzusichern.

5.3.6.4 Exkurs: „Junges Europa“ und „Junger Adler“

Ottos subjektive Betroffenheit gegenüber den an NS-Ästhetik erinnernden Inszenierungen in Modewerbungen und Modefotografie soll an dieser Stelle noch im Verweis auf dessen jugendliche Erfahrungen mit propagandistisch inszenierten Bildern thematisiert werden. Otto selbst hat zweimal bei filmischen Dreharbeiten teilgenommen. Zunächst bei „Junges Europa“. Hier soll er als Gewinner des Musischen Wettbewerbs der Hitler-Jugend Berlin gezeigt werden. Im Schreiben des Kulturamtes der Reichsjugendführung („Hauptabt. Kult. Einsatz“), in dem um Ottos vorübergehender Befreiung aus dem Luftwaffenhelferdienst angefragt wird, steht: „Im Anschluss an den Musischen Wettbewerb der Hitler-Jugend 1944 beabsichtigt die Filmschau ‚Junges Europa‘ einen Bildbericht am 8. August 1944 in der Reichsführerschule Potsdam aufzunehmen, der die Gebietsbesten der Sparte Bildende Kunst bei der Arbeit zeigen soll. Die Reichsjugendführung bittet daher, dem Obengenannten am 8. August 1944 Urlaub zu gewähren.“ (vgl. Abb. 110)

Über die Sendungen von „Junges Europa“ schreibt der Pädagoge und Erziehungswissenschaftler Rolf Seubert in „Die (Selbst-)Darstellung der Hitler-Jugend im zeitgenössischen Dokumentarfilm“ 2016: „Sie gaukelten eine großartige Zustimmung der Jugend der besetzten Länder vor. [...] Aber mit zunehmenden Niederlagen wurden die Auslandsbeiträge kürzer und entfielen bald angesichts der Kriegslage. Die zentralen Themen konzentrierten sich ab 1943 auf die Heranführung der Hitler-Jugend an das, was Weidenmann in seinem Film ‚Soldaten von morgen‘ propagiert hatte: Bedingungslos gehorchende und von ihrem kämpferischen Auftrag überzeugte Jungen für den finalen Einsatz zu gewinnen. [...] In diesen Einspielungen erschienen dann ganz zufällig hochdekorierte Kriegshelden im Wehrrtütigungslager, die auch mal als

einfache ‚Pimpfenführer‘ begonnen hätten und nun vor begeisterten Jungen von ihren Heldentaten [...] erzählten. [...] Was als Monatsschau geplant war, konnte aus unbekanntem Gründen nicht durchgeführt werden; [...]. Vielleicht waren sie auch nicht mehr nötig, denn nun ging es in den Kriegseinsatz. Seine Realität machte die Propaganda überflüssig. Die letzte, die achte Folge kam noch im Januar 1945 im kleiner werdenden Reichsgebiet in die Kinos. Welche Themen konnten in dieser Ausgabe noch glaubwürdig behandelt werden? Einerseits schwanden die Möglichkeiten Weidenmanns, den Jugendlichen angesichts der Kriegslage eine heile Nazi-Welt vorzugaukeln, andererseits sollten und mussten nun auch die Kinder ihren Beitrag zur ‚totalen Kriegsführung‘ leisten. Und so drehte sich alles um die Wehrtüchtigung und den Kriegseinsatz, unterbrochen von harmlosen Beiträgen, die mit der Wirklichkeit nur noch wenig zu tun hatten. Es galt Durchhalte-Begeisterung zu inszenieren, obwohl der Feind nicht nur bei Aachen längst ins Reich vorgerückt war.“ (Seubert 2016, S. 199 ff.)

Die in acht Folgen erscheinende Sendung „Junges Europa“ ist das filmische Organ der (Selbst-)darstellung der Hitler-Jugend. Die Regie hat hierbei Alfred Weidenmann. Leider ist es an dieser Stelle nicht möglich gewesen, Ottos Auftritt ausfindig zu machen. Im Bundesarchiv sind die Folgen Nr. 1 bis Nr. 7 vermerkt. Eine schriftliche Anfrage beim Bundesarchiv führte bisher auch zu keinen weiteren Ergebnissen. Möglicherweise ist das gedrehte Filmmaterial mit Ottos Auftritt auch in der achten Folge nicht verwendet worden. Auf die Rückfrage des Verfassers an Seubert, ob in der achten Folge eine Einblendung zum Musischen Wettbewerb 1944 stattfindet, verneint dieser. Aber es bleibt davon unabhängig anzunehmen, dass der Beitrag, der Otto zeigen soll, wohl als einer der „harmlosen Beiträge“ gemeint ist, der zwischen den militärisch appellierenden Durchhalteparolen für den „letzten Einsatz“ eingestreut werden soll. Denn die Sendungen von „Junges Europa“ sind keine Dokumentarfilme. Vielmehr sind dies ästhetische Inszenierungen für Jugendliche (und Erwachsene), die eine konkrete politische Zwecksetzung verfolgen. Seubert schreibt: „Die einzelnen Sentenzen, die Weidenmann für jede Filmschau ‚Junges Europa‘ aneinanderfügt, sind keine Berichte, sondern kleine Spielfilme: Der Chor des BDM, der die Verwundeten im Lazarett trösten soll, der Einsatz der Flakhelfer in der Luftabwehr, die HJ-Kleidersammlungen für die Front und vieles mehr sind Inszenierungen, für die kleine Drehbücher geschrieben wurden.“ (ebd., S. 203 f.)

Alfred Weidenmann arbeitet häufig mit Herbert Reinecker zusammen. Letzter ist ebenfalls ein erfolgreicher Jugendautor, Journalist und Drehbuchautor, der auch in politisch-propagandistischer Funktion Bild- und Textgestaltungen vornimmt. Er schreibt unter anderem gemeinsam mit Weidenmann das Drehbuch zum Film „Junge Adler“ von 1944. Über das Wirken der beiden schreibt der Pädagoge und Erziehungswissenschaftler Rolf Seubert: „Selbst direkt beteiligte aktive Propagandisten in der Reichsjugendführung haben später die eigene Rolle klein geredet, die sie in der Gestaltung der organisierten Begeisterung innehatten und mit der sie bis zum Ende auf die HJ-Generation einwirkten, um sie noch dem längst verlorenen Krieg zu opfern. Man war halt ‚begeisterter Hitler-Jugendführer‘, so der ehemalige HJ-Oberbannführer Herbert Reinecker (1914–2007) über seinen überaus erfolgreichen Kollegen, den Jugendautor und Filmemacher Alfred Weidenmann (1916–2000).“ (ebd., S. 166 f.)

Außer bei den Drehaufnahmen zu „Junges Europa“ nimmt Otto noch bei Filmaufnahmen zu „Junger Adler“ teil. Dies lässt sich anhand eines Kriegsurlaubsscheines belegen (vgl. Abb. 111–112). In diesem heißt es als Grund von Ottos Befreiung: „Sonderurlaub zur Filmaufnahme für ‚Junger Adler‘“ (vgl. Abb. 112). Dieser Dreh darf jedoch nicht mit dem Film „Junge Adler“ von Alfred Weidenmann und Herbert Reinecker aus dem Jahr 1944 verwechselt werden. Denn dieser

wird nach Aussage der Germanistin und Historikerin Barbara Stambolis bereits „im Mai 1944“ (Stambolis 2016, S. 209) erstaufgeführt. Ob die Ähnlichkeit im Filmtitel einen thematischen Bezug den zu Drehaufnahmen herstellt, an denen Otto beteiligt ist, kann nicht gesagt werden. Auch ist nicht sicher, ob erneut Weidenmann oder Reinecker Regie führen. Es ist jedoch anzunehmen, dass Otto bei den Drehaufnahmen zu „Junges Europa“ am 8.8.1944 die Einladung zur Teilnahme an „Junger Adler“ ab 21.8.1944 bekommt. Zur Teilnahme am Dreh erhält Otto im August 1944 jedenfalls nochmals einen „Kriegsurlaubsschein“, der vom 21.8.1944 bis zum 24.8.1944 gültig ist. Drehort ist „Wrietzen“ (heute: Wriezen) bei Berlin. Otto ist also am „Set“ und lernt die Inszenierungs- und Stilisierungsmittel der Filmproduktion der Reichsjugendführung kennen. Seine Beschreibungen und seine Bewertung der Modeinszenierungen der achtziger Jahre werden in diesem Sinne noch authentischer.¹²³ Otto erwähnt diese persönlichen Erfahrungen weder in „Auslegen“ noch sonst in einer seiner biografischen Schriften.

5.3.7 Ausblick: Strategien zur Legitimation von Kunstunterricht – Verknüpfung von politischer mit ästhetischer Erziehung über „ästhetische Rationalität“

Im Folgenden soll der schon eingeführte Begriff der ästhetischen Rationalität genauer betrachtet werden. Der Zusammenhang von Ottos Rationalitätsforderung und seiner Ablehnung des NS-Faschismus ist nicht zufällig. Anhand des nachfolgenden Zitats des Erziehungswissenschaftlers und Psychoanalytikers Karl-Josef Pazzini wird ersichtlich, dass Ottos Bedürfnis nach Rationalität sich unmittelbar aus seinen biografischen Erfahrungen mit dem NS-Staat ableitet.

Wurde bisher Ottos Erleben des Faschismus in seiner Kindheit und Jugend fokussiert und in der Darstellung von „Auslegen“ darauf abgehoben, dass dieses Buch zumindest in Teilen als demokratisch ausgerichteter Gegenentwurf zu NS-Ideologie, NS-Erziehung und NS-Ästhetik gelesen werden kann, so wird im Nachfolgenden, durch das Zitat Pazzinis gestützt, die These ausgearbeitet, dass der in „Auslegen“ eingeführte Begriff der „ästhetischen Rationalität“ in Ottos Denken ebenso in Zusammenhang mit der Ablehnung des NS-Faschismus gelesen werden kann und muss. Selbstverständlich erschöpft sich die komplexe Argumentation anhand ästhetischer Rationalität, die Otto für die Legitimation von Kunstunterricht und ästhetischer Erziehung entscheidend ist, nicht in der Bedeutung eines demokratischen „Schutzschildes“ gegen die Wiederkehr des Faschismus. Dennoch ist das Rationalitätsverlangen Ottos, ohne die Erfahrung des Faschismus nicht zu verstehen. Pazzini spricht in einem Interview über Otto:

„Also diese eine Quelle ist sicher richtig, äh – das äh – kenne ich auch aus Gesprächen mit ihm, äh – dass im Hintergrund die Erfahrungen aus dem Faschismus stehen und, äh – da hat er sich also auf einen Moment konzentriert – äh – in der Verarbeitung auf die – äh – um sich greifende Irrationalität und äh – dem hat er ein – äh – diszipliniertes rationales Vorgehen entgegengesetzt, und das ist auch sicher notwendig und richtig äh – gewesen. – Ähm – eine andere Quelle könnte auch sein, sein Schwanken zwischen – äh – der eigenen Kunstauffassung und Produktion und der Wissenschaft und ähm – da kann man jetzt äh – nur auch spekulieren, dass eine Rolle gespielt hat, dass er als Kunstdidaktiker, als Kunstpädagoge anerkannt sein wollte. Über der Kunstpädagogik liegt ja eine Hypothek, äh – einmal vonseiten der – äh – Erziehungswissenschaft und äh – von der anderen Seite eben auch von der Kunst, äh – wo von beiden Seiten das nicht ganz ernst genommen wird, wenn man das mal so ganz grob global sagen kann, und – ähm – sein Anliegen war, weil er überzeugt war, denke ich, von der bildenden

¹²³ Dies wird auch besonders zu beachten sein, wenn Otto 1994 seine Vorstellung von fächerübergreifendem Projektunterricht anhand seines fiktiven Unterrichtsbeispiels „Olympiade 1936“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 41) vermittelt (vgl. hierzu Kapitel 9.4).

Wirksamkeit von Kunst und, äh – dass äh – er aus diesem Feld auch der Denunziation und der Abwertung herauskam und sehr stark – äh – das versucht hat über – äh – ein rationales nachvollziehbares, dann auch aner kennenswertes Vorgehen zu schaffen, und die Anerkennung hat er eben weniger in der – auf der Seite der Kunst gesucht als vielmehr auf der Seite der Wissenschaft und – äh – das kann man natürlich nicht unabhängig von der Entwicklung sehen, dass – äh – die Lehrerausbildung insgesamt verwissenschaftlicht wurde. Was ja auch zur damaligen Zeit dringend notwendig war, und da blieb ihm eigentlich keine andere Möglichkeit als – äh – sehr stark auf die Rationalität zu setzen, weil sonst, glaube ich, keine andere Chance gegeben hätte.“ (Pazzini in Neuß 2006, Teil 2, ab Min. 27:00)

Pazzini nennt zwei wesentliche Gründe für das Rationalitätsverlangen Ottos. Erstens: Die biografische Erfahrung des Faschismus. Zweitens: Der Versuch, der Kunstpädagogik einen *wissenschaftlich anerkannten* Status zu verleihen, um das Fach im Fächerkanon zu legitimieren. Der eine Grund ist ein politisches und persönliches Anliegen. Der zweite Grund ist ein fachwissenschaftliches Anliegen. Das fachwissenschaftliche Anliegen ist in einem historischen Rahmen der fünfziger und beginnenden sechziger Jahre zu lesen (vgl. Otto & Otto 1987, S. 10 ff.). Otto und Otto wenden sich auch 1987 noch ausdrücklich gegen den „massiven Antiintellektualismus“ im Fachverständnis der NS-Kunsterziehung „in den 30er und 40er Jahren“ (ebd., S. 11). Hierbei ist es wichtig, im Anschluss an Pazzini darauf hinzuweisen, dass Otto den Faschismus mit dem Irrationalen schlechthin identifiziert. Diese vereinfachende Argumentationsfigur der Identifikation legt er seiner Ablehnung aller kunstpädagogischen Strömungen zugrunde, die mit der NS-Kunsterziehung verbunden oder von dieser vereinnahmt werden (vgl. den Aufbau der Argumentation von Otto 1969 a). Otto teilt die Strömungen der Kunsterziehung in rationale und irrationale Lager ein und bestimmt das irrationale Lager dabei als Gegner seines eigenen „rationalen“ Ansatzes.¹²⁴

Dass der NS-Faschismus möglicherweise selbst rationale, zumindest zweckrationale Momente aufweisen kann, ist in Ottos Argumentation ausgeblendet. An dieser Stelle soll ein Zitat des Soziologen und Politikwissenschaftlers Eugen Kogon verdeutlichen, wie schwierig jedoch ein Einsatz der Begriffe Rationalität oder Vernunft als „Kampfbegriffe“ ist: „Das Zeitalter der ‚Aufklärung‘, das heißt des optimistischen Glaubens an unbeschränkten Fortschritt durch Vernunft, ist außerhalb der Wissenschaft in Europa so gut wie total gescheitert. Entfesselte Willenskräfte, von Mythen und Interessen getrieben, haben es liquidiert. Unterhöhlt wurde es von Anfang an durch eine beständige, mehr und mehr zunehmende Aufspaltung des modernen Menschen in ‚Arbeitskraft‘, ‚Konsument‘, ‚Parteimitglied‘, ‚Wähler‘ und ‚Privatperson‘ (mit ‚Weltanschauung‘ und Vergnügensanteil). So ist der europäische Mensch, unter dem von ihm selbst verkündeten Anspruch auf Diktatur der Vernunft, zum Objekt verhängnisvoller, teilweise glanzvoll überdeckter Abhängigkeiten geworden. Mit Wissen und Technik beladen, ist er in einem der Sklaverei ähnlichen Zustand zurückgekehrt. [...]

Auch die Schreckensherrschaft unterscheidet sich heute von der früherer Zeiten durch *Rationalität*. Zwar beruht sie notwendigerweise wie immer auf einer zynischen Anschauung von der Natur des Menschen. [...] Aber die moderne Tyrannei ist in der Wahl und in der Anwendung ihrer Mittel durchaus ein Kind der Zeit: sie bedient sich sehr vieler Errungenschaften des menschlichen Geistes, die ohne seine freie Entwicklung nicht möglich gewesen wären und die ohne sie erfahrungsgemäß nicht möglich sind. Außerdem stellt sie eine gewisse formale ‚Aufgeklärtheit‘ der von ihr unterdrückten oder zu unterdrückenden Massen, die auf jene

¹²⁴ Insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der musischen Erziehung muss Ottos Ablehnung dieser Strömung im Zusammenhang mit der *Überformung* dieser Strömung in der musischen Nationalerziehung in der NS-Zeit gesehen werden. Es ist an dieser Stelle daran zu erinnern, dass die musische Erziehung auch in der Hitlerjugend eine bedeutende Rolle spielt und Otto den „Musischen Wettbewerb“ der Berliner Hitlerjugend 1944 gewinnt. In diesem Zusammenhang kann bei Ottos fachdidaktischem Denken von einer ablehnenden Reaktion auf die eigene Erziehungserfahrung gesprochen werden.

rationalen Mittel zugeschnitten sind, mit in Rechnung. Rationalität ist eben ein Bestandteil unseres modernen Daseins geworden. Im Gegensatz zu den Despoten von einst ist in unseren Tagen der Terror als Herrschaftssystem daher bis zu einem gewissen Grade auch auf eine theoretische Begründung angewiesen, die ihn sozusagen plausibel oder sogar notwendig erscheinen läßt. [...] Mit Vernunft wird die Unvernunft, mit Wissenschaft die Unmenschlichkeit zum System ausgebaut.“ (Kogon 1946/1974, S. 1 f.)

Es reicht in diesem Sinne also nicht aus, den Begriff der Rationalität als bipolar besetzten Kampfbegriff gegen „Gegner“ anzuwenden. Nun soll an dieser Stelle nicht gesagt sein, dass Otto den Begriff der Rationalität in diesem verschleiernenden Sinne einsetzt. Dennoch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, wie vorsichtig man auch den Begriffen von Vernunft und Rationalität begegnen muss, wenn verhindert werden soll, dass dieser lediglich zu einer herrschaftssanktionierenden Formel verkommt und dazu dient, Gegner mundtot zu machen, indem diesen Irrationalität nachgesagt wird, weil sie den eigenen Anschauungen nicht entsprechen.

Hierbei besteht die Gefahr, dass gemäß dem Einsatz der Begriffe von Rationalität und Vernunft die spezifisch rationalen Anteile der Herrschaft, beispielsweise auch des Faschismus, wie sie Kogon beschreibt, gerade übersehen werden. So können diese Kampfbegriffe leicht zu den „neuen Kleidern“ der vorherrschenden Machtausübung werden. Die Gegenüberstellung von Rationalität und Irrationalität, im Sinne eines Einsatzes dieser Begriffe als verdecktes Schema von „Gut“ und „Böse“, läuft Gefahr, Rationalität und Vernunft spezifisch einseitig zu verklären. So könnte es beispielsweise geschehen, dass Otto auch spezifisch rationale, vielleicht auch ästhetisch rationale Anteile der musischen Erziehung nicht anerkennt, weil das Urteil über diese kunsterzieherische Strömung verallgemeinernd gefällt wird und diese als reine „Irrationalität“ abgeurteilt wird. Mindestens einmal gibt Otto eine solche Verallgemeinerung seines Urteils in einer seiner Schriften gegenüber der musischen Erziehung zu (vgl. hierzu Kapitel 9.4.1).

Weiterhin sagt Pazzini über Ottos Legitimationsbemühungen von Kunstpädagogik durch seinen „Rationalisierungsversuch“ und seine allgemein festzustellende „Objektivierungstendenz“ (Otto & Otto 1987, S. 12) der fünfziger und sechziger Jahre, die er der „musischen“ Fachtradition entgegenhält: „Er hat dann gemerkt, dass er sich bei diesem Vorgehen relativ weit von der Kunst entfernt hat. Er hat, um es böse zu sagen, von der Kunst lange Zeit das rezipiert, was in das – ein wissenschaftliches Konzept von Didaktik hineinpasste; oder sie an diesen Zipfel gegriffen. Äh –, da gibt es ja auch Traditionen in der Kunst, das ist nicht ganz kunstfremd – also wenn man an Bauhaus denkt und so, – ähm – und äh er hat dann, glaube ich, irgendwann gemerkt, dass er sich relativ weit von der Kunst entfernt hat. Jedenfalls in seinen Schriften – äh – oder in seinen Publikationen, in seiner Vortragstätigkeit, und hat dann sich sozusagen wieder rückbesonnen auf seine eigene Nähe zur Kunst, die er eigentlich nie verloren hat, die aber sozusagen ins Private abgedrängt war. Ähm – und ähm – hat das wieder stärker die Eigenart des jeweils – äh –äh – im Rahmen von Didaktik zu Theoretisierenden – äh – berücksichtigt. Äh – dass es einen Unterschied gibt, ob man Kunst – äh – oder Musik – äh oder – ähm – Mathematik oder Physik äh–äh –didaktisch – äh – bearbeitet – äh und dass die Logik dieser jeweiligen Inhalte ’nen anderen Effekt auf die Didaktik auch haben müssten.“ (Pazzini in Neuß 2006, Teil 2, ab Min. 30:08)

Auch hier kann man zunächst vorliegende Momente der Vereinseitigung der Auslegung von Rationalität erkennen. Die szientifische Rezeption von Kunst führt zu einer bestimmten „Auslegung“ von dem, was Kunst ist. Im Zuge der „Wiederentdeckung“ des Kunstbezugs der Fachdidaktik greift Otto das Argument der ästhetischen Rationalität für die Legitimation von Kunstunterricht auf. Hierdurch tritt eine Vermittlung zwischen (szientifischem)

Rationalitätsverlangen und Hinwendung zur Kunst ein, ohne dass Otto den Begriff der Rationalität aufgibt.

Die Aufwertung des Ästhetischen fordert eine stärkere Beachtung der *Subjektivität* von Weltzugängen. Der ästhetische Zugang zur Welt wird gegenüber einem „wissenschaftlichen“, auf Objektivität ausgerichteten Weltzugang aufgewertet. Beide werden als gleichwertig anerkannt. Der ästhetische Erkenntnisweg, für den Subjektivität konstitutiv ist, wird durch den Begriff der ästhetischen *Rationalität* mit Ottos Rationalitätsbedürfnis – bzw. seinem Einsatz von Rationalität als Kampfbegriff – vereinbar. Die Subjektivität und der ästhetische Weltzugang werden nun selbst als ein eigenes Erkenntnisparadigma erkannt. An dieser Stelle bleibt an Ottos Definition von Rationalität zu erinnern, die er auch auf sich bezieht: „Man könnte schlichtweg sagen, Rationalität ist ein Ausfluß der Angst vor Ungewißheit.“ (Otto in Otto, Britta 1984, S. 360) Angst spielt bei Ottos Rationalitätsbedürfnis also stets eine Rolle. In diesem Sinne ließe sich sagen, dass der Begriff der ästhetischen *Rationalität* ein Fallnetz vor der Angst vor den irrationalen Seiten der Ästhetik bedeutet.¹²⁵

¹²⁵ Dies wird im Weiteren bei der Kontroverse mit Selle zu erinnern sein (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

6 Pädagogische und didaktische Theorie im Hinblick auf das Argument der ästhetischen Rationalität als Legitimation für Kunstunterricht bei Otto

Im Weiteren wird es darum gehen, den für Ottos Schaffensphase der achtziger und neunziger Jahre so bedeutenden Begriff der ästhetischen Rationalität darzustellen. Der Begriff soll in Ottos vorrangigem Quellenmaterial erarbeitet werden, das er gemeinsam mit Maria Otto in „Auslegen“ benennt. Hierbei geht es vorrangig um die *Art von Ottos Aneignung* dieser Theorie. Die Art der Aneignung wird im Abgleich zwischen den Bezugsquellen und der Ausformung der Argumentation in „Auslegen“ und anderen Texten Ottos erarbeitet. Es geht hierbei nicht zuletzt um die Darstellung der Vermittlungsleistung Ottos, der ästhetische Rationalität mit schulischem Unterrichtsgeschehen verknüpfen will.

Der Untersuchung liegen folgende Fragen zugrunde: Welche Begriffe übernimmt Otto aus der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Theorie? Welche werden *nicht* übernommen? Welche Begriffe werden für Ottos eigenes fachdidaktisches und allgemeinpädagogisches Anliegen wichtig und welche Begriffe werden bei ihm selektiv ausgeschlossen, obwohl sie in der Ausgangsquelle noch bedeutend für die Darstellung ästhetischer Rationalität sind? Warum werden diese aufgenommen oder ausgeschlossen? Ebenso ist zu fragen, in *welcher Weise* Otto die aus der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Theorie gewonnenen Argumente für fachpolitische Fragestellungen zur *Legitimation* des Faches in der Schule nutzt.

6.1 Ästhetische Erziehung gestützt durch das Argument der ästhetischen Rationalität seit „Auslegen“

Der Leser von Ottos Schriften ist gezwungen, seine Argumentationsstrukturen in den Originalquellen nachzuverfolgen, um ein umfassendes Verständnis seiner didaktischen Ideen zu erlangen. Otto schreibt für Kenner der Materie und eröffnet dem unvorbereiteten Leser zunächst einen intellektuellen „Burggraben“. In diesem Sinne soll ein Ziel dieser Arbeit sein, den Zugang zu Ottos Verständnis der ästhetischen Rationalität zu erleichtern.

Otto bedient sich verschiedener Ausführungen über ästhetische Rationalität, um seine didaktischen Vorschläge zu formulieren und seine Argumentation zu stützen (Paetzold 1983, Seel 1985/1997, Stierle 1996). Es ist an dieser Stelle nicht möglich, allen Quellen gleichermaßen nachzugehen. So soll die Hauptquelle des Denkens in den Fokus genommen werden, die Otto und Otto heranziehen, um den Begriff 1987 in „Auslegen“ einzuführen: Paetzolds „Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur Idee ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer“ von 1983. Hier lässt sich nachvollziehen, wie sich Ottos Verständnis von ästhetischer Rationalität ausformt und in ein fachdidaktisches Konzept verwandelt. Ästhetische Rationalität im Sinne *Ottos* Didaktik entsteht, wie noch zu zeigen ist, aus einer *selektiven* Aneignung der Ausgangsquellen. Hierbei ist schon vorwegzuschicken, dass Ottos Annäherung an Baumgartens und Kants Ästhetik durch Paetzolds Schrift geleitet ist und hierbei notwendigerweise ein bestimmter Blick auf deren ästhetische Theorien entsteht. Paetzolds Auslegung ist stets um eine materialistische und kritische Auslegung der Theorien bemüht. Weiterhin werden bei ihm utopische Ansätze formuliert, die Ästhetik in den Rahmen von gesellschaftsverändernden Prozessen einformt. Ästhetik wird hierbei stets auch politisch bewertet. Es muss schon hier gesagt werden, was sich erst im Weiteren belegen lässt, nämlich, dass Otto mit dieser „Brille“ von Paetzolds Auslegungen zu Baumgarten und Kant wiederum

sehr eigenständig umgeht. Beispielsweise relativiert er Paetzolds „utopische“ Hoffnungen auf die Verbesserung von Mensch und Gesellschaft. Hierzu ist Otto zu sehr „Realpädagoge“.

Weiterhin wird ein Exkurs zu den Ausführungen des Philosophen Martin Seel eingeführt, den Otto 1991 nach eigenem Bekunden „selektiv[er]“ rezipiert (Otto 1991, S. 37). Otto und Otto schreiben über die hier fokussierte Hauptquelle für das Verständnis von ästhetischer Rationalität: „Heinz Paetzold hat das Verdienst, auf Argumentationslinien und Interpretationsmöglichkeiten der Ästhetik des deutschen Idealismus und in diesem Zusammenhang auf *Kants* Idee der ästhetischen Rationalität¹²⁶ hingewiesen zu haben.“ (Otto & Otto 1987, S. 244; Herv. i. O.)

Die Schwerpunktsetzung in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der ästhetischen Rationalität erfolgt entlang Ottos und Ottos Hinweis auf die Leistung Paetzolds. Paetzold führt Momente von ästhetischer Rationalität in der „Ästhetik des deutschen Idealismus“ (Paetzold 1983) bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer aus. Ottos und Ottos erste Selektion in der Aneignung und inhaltlichen Übernahme der Quelle von Paetzolds Buch geschieht durch die alleinige Berücksichtigung der Ausführungen zu Baumgarten und Kant. Die inhaltliche Begründung hierfür wird im Weiteren nachvollzogen.

Zu Beginn der Erläuterungen zum Konzept der ästhetischen Rationalität, wie es sich in „Auslegen“ als didaktisches Konzept ausformt, soll ein Abschnitt aus dem zehnten Kapitel des Buches stehen, dem Schlusskapitel, in dem auch das Textbeispiel „Fallwick“ zu finden ist. Von diesem Abschnitt ausgehend ist ein erstes vorläufig definierendes Grundverständnis von ästhetischer Rationalität im Sinne Ottos und Ottos zu gewinnen. Sie schreiben: „In der ästhetischen Erkenntnisform geht es nicht um die ‚Bestimmung des Objektes‘, und nicht um die Zuordnung von Begriff und Empirie, sondern darum, daß sich das Subjekt und die Gefühle des Subjekts verständlich machen.“ (Otto & Otto 1987, S. 245)

Otto und Otto führen hiermit den prinzipiellen Unterschied von ästhetischer und szientifischer Rationalität ein. Dieser wird zwischen dem *ästhetisch-reflektierenden* und dem *bestimmenden* Zugang zur „Empirie“ erkannt. Die „Zuordnung“ meint das *subsumierende* Verhältnis zwischen Begriff und Empirie. Dieses *bestimmende* Verhältnis zwischen Verstand (dem die reinen Verstandesbegriffe, bei Kant die sogenannten „Kategorien“, zugehören) und Empirie wird im ästhetischen Paradigma *verändert*. *Es geht um ein anderes Verhältnis der beiden Anteile (Verstand und Empirie/Anschauung) zueinander, um eine andere Form von Erkenntnis auf Grundlage derselben Erkenntnisvermögen.*

Das *Gefühl des Subjekts* wird bei der *ästhetischen* Rationalität reflektierend auf die „Empirie“ angewandt. Die *ästhetische* Rationalität ist also diejenige, die *nicht* auf *objektives Wissen* durch Bestimmung anhand der Kategorien abzielt, sondern auf eine *subjektiv gegründete Ratio*, die die *Gefühle des Subjekts in ihrer eigenen Form der Reflexion berücksichtigt*. Es geht um eine Form der Reflexion, bei der die Verständigungsmöglichkeit über die subjektiven Äußerungen des Gefühls beibehalten bleiben, da diese, im Sinne Kants, mit dem „Anspruch auf subjektive Allgemeinheit verbunden“ (Kant 1790/2011, S. 81) sind (vgl. ebd., S. 67 f. und S. 80 f.). Otto und Otto schreiben weiterhin: „Die ästhetische Rationalität zielt nicht auf eindeutige begriffliche Fixierungen. Ästhetische Rationalität ist reflexiv. Reflexion kann als ein Nachdenken über sich und über ein Anderes verstanden werden, als ‚Thematisierung‘, als Auslegen.“ (Otto & Otto 1987, S. 245)

Der subjektive Anteil der Reflexion bei der ästhetischen Rationalität, der sich aus der Einbeziehung des Gefühls des Subjekts ergibt, verbindet sich also mit einer reflexiven und

¹²⁶ Der Begriff der ästhetischen Rationalität wird von Kant selbst wörtlich nicht verwendet.

auslegenden Haltung gegenüber der Anschauung, die *nicht* auf die *Bestimmung* dessen abzielt, das als Objekt Anlass für die reflexive Betrachtung wird. Es steht also bei dem Prozess der *ästhetischen Reflexion* auf Grundlage des Gefühls des Subjekts kein abschließendes Urteil *über das Objekt* fest. Es wird nicht bestimmt, was das Objekt *ist*. Vielmehr geht es um eine *Öffnung* des *bestimmenden Verhältnisses* zwischen Verstand und Objekt in Richtung eines reflexiven Verhältnisses gegenüber dem Objekt, das verschiedene Möglichkeiten dessen untersucht, was das Objekt *für das Subjekt gefühlt* bedeuten *könnte*. Der „Konjunktiv“ im Verhältnis gegenüber dem Objekt wird nicht aufgelöst, um eine objektive Bestimmung eines finalen Urteils zu vollziehen, sondern bleibt erhalten, um die verschiedenen Bedeutungen der „Vorstellung im Subjekte“ in der Reflexion „gegen das ganze Vermögen der Vorstellungen“ zu halten, um diese miteinander zu vergleichen (Kant 1790/2011, S. 68). Otto und Otto schreiben in diesem Sinne weiterhin: „Reflexion wird bei *Kant* immer auf Objekte als Gegenüber des Subjekts bezogen, keineswegs nur auf Kunstwerke. Tendenziell können wir uns der ganzen Welt gegenüber sowohl ästhetisch als auch szientifisch verhalten.“ (Otto & Otto 1987, S. 245; Herv. i. O.)

Hierbei wird erkennbar, dass Otto und Otto keineswegs an einer Ästhetik im Sinne einer *Kunstlehre* interessiert sind. Sie wollen die ästhetischen *Erkenntnismöglichkeiten* und den sinnlichen Erkenntnisanteil jeder Erkenntnis als solchen thematisieren, der sich „auf das Subjekt und das Gefühl der Lust oder Unlust desselben“ (Kant 1790/2011, S. 67 f.) bezieht. Die *Möglichkeit* einer *sinnlichen Erkenntnis* mit Rückbezug auf die Gefühle des Subjekts wird als der zentrale Wert für ästhetische Erziehung erkannt. Die Objekte müssen nicht nur in ihrer Eigenschaft szientifisch bestimmt, sondern auch in das Verhältnis zum Subjekt und dessen Empfindungen gesetzt werden, damit das Subjekt und die Subjektivität an sich in den Fokus der Erziehung geraten.

Otto und Otto wollen Schüler nicht zu Künstlern ausbilden oder durch Nachvollzug einer Kunstlehre *künstlerisch* erziehen. Es geht ihnen jedoch darum, bewusst zu machen, dass Ästhetik einen Anteil an jeder Erkenntnis besitzt und dass ästhetische Rationalität ein steigerungsfähiges, bewusst zu machendes, mögliches Ergebnis einer ästhetischen Erziehung sein kann, die sich verstärkt auf die Berücksichtigung des Erkenntniswertes des Ästhetischen einlässt. Die Begegnung des Subjekts mit seiner Umwelt kann beispielsweise in der Steigerung der Begegnungsintensität zwischen dem „Bildmachenden“ und dem „Modell“ führen. Die Steigerung der sensitiven Erforschung des Gegenübers und die Suche nach Äquivalenten für das Erkannte in der Plastik des Kopfes ist *ein Beispiel* für die Steigerung von ästhetischem Erleben von sich und dem anderen. Hierbei geht es bewusst nicht darum, allgemein anwendbare Routinen zu lehren, wie „der Kopf“ an sich gestaltet werden kann, wie dies bei Domschke gezeigt wird. Und hierbei geht es auch nicht lediglich um die Objekteigenschaften, die in einem naturalistischen Abbild der Gesichtsoberfläche „erfasst“ werden sollen, sondern um eine Intensivierung der ästhetischen Begegnung zwischen Menschen, besser gesagt, der Begegnung von Menschen mit sich und ihren Gefühlen gegenüber dem anderen Menschen.

Otto und Otto schreiben weiterhin: „Indem das ästhetische Verhalten vom wissenschaftlichen abgehoben wird, kommt ihm die Qualität einer anderen, einer eigenen Erkenntnisform zu. Sie ist subjektzentriert und kann vieldeutig, mehrwertig sein.“ (Otto & Otto 1987, S. 245 f.)

Otto und Otto betonen noch einmal den Abstand zwischen ästhetischer Rationalität, ästhetischem Reflexionsverhalten und dem bestimmenden Vorgang des szientifischen, durch die Verstandesbegriffe dominierten Weltzugangs. Bei Letzterem will das Subjekt über das Objekt herausfinden, *was es ist*. Es will dieses in größtmöglicher Weise analytisch und begrifflich *bestimmen*. Hierzu können beispielsweise alle Einzelteile einer Pflanze bestimmt werden, die das Ganze der Pflanze bilden. Die Eigenschaften der Einzelheiten ermöglichen wiederum eine Bestimmung der Art, Gattung etc. Das ist bei der ästhetischen Rationalität *nicht* das Ziel. Es geht

nicht um die Bestimmung dessen, was objektiv gegeben *ist*, im Sinne einer begrifflichen Differenzierung und einem begrifflichen Begreifen. Der Verzicht auf diese Bestimmung bedeutet dann aber auch den Verzicht auf Eindeutigkeit in Urteilen. Das eindeutige, „objektive“ Urteil wird zugunsten eines offenen ästhetischen Reflexionsverhaltens des Subjekts aufgehoben, das sich im Konjunktiv der mannigfaltigen Möglichkeiten in eine unabgeschlossene und unabschließbare Suche nach *möglichen Weltauslegungen* begibt. Subjektzentrierung, Vieldeutigkeit und Mehrwertigkeit sind das Ergebnis dieses Reflexionsverhaltens. Diese Subjektzentrierung wird im Sinne Ottos und Ottos jedoch stets durch den Austausch der Subjekte über sich relativiert, sodass die Subjektzentrierung nicht zu solipsistischer Selbstgenügsamkeit führt, sondern „sozial“ wird (vgl. ebd., S. 34 und S. 36 f.). Subjektzentrierung wird im Unterricht durch die Betonung der „*Mehrperspektivität*“ (ebd., S. 36 Herv. i. O.) relativiert.

Es geht um die *Berücksichtigung des Subjekts und seines Gefühls* in der Zuwendung zu diesem. Das „Objekt“ steht als affizierender Anlass *am Anfang* der Reflexionsleistung, die sich im Weiteren auf die ästhetische, die subjektive Seite im Verhältnis zum Objekt und zur Welt einlässt. Die *Vieldeutigkeit*, die aus der Berücksichtigung des Gefühls des Subjekts entspringt, meint hierbei den Unterschied zu der gesuchten *Eindeutigkeit* der Bestimmung des Objekts im szientifischen Erkenntnismodus. Die „Vieldeutigkeit“ der ästhetischen Erkenntnis entspringt der *ästhetischen, der an das Gefühl rückgebundenen* Zuwendung zum affizierenden Objekt. Das *Gefühl* wird im Hinblick auf die *Zuwendung zum Objekt* befragt und bleibt vieldeutig, aber nicht beliebig. Dies hinsichtlich einer offenen Frage an das Subjekt, was dieses einmalige Subjekt bei dieser historisch einmaligen, spezifischen und momentanen *Zuwendung empfindet* und einer dabei vorgängigen spezifischen *ästhetischen* Reflexionsleistung. Und dies im besonderen Maße im Hinblick auf die Gefühle von „Lust und Unlust“ (Kant 1790/2011, S. 68) *im Sinne Kants*. Dieser schreibt: „Um zu unterscheiden, ob etwas schön sei oder nicht, beziehen wir die Vorstellung nicht durch den Verstand auf das Objekt zum Erkenntnis, sondern durch die Einbildungskraft (vielleicht mit dem Verstande verbunden) auf das Subjekt und das Gefühl der Lust und Unlust desselben. Das Geschmacksurteil ist also kein Erkenntnisurteil, mithin nicht logisch, sondern ästhetisch, worunter man dasjenige versteht, dessen Bestimmungsgrund *n i c h t a n d e r s a l s s u b j e k t i v* sein kann. Alle Beziehung der Vorstellungen, selbst die der Empfindungen, aber kann objektiv sein (und da bedeutet sie das Reale einer empirischen Vorstellung); nur nicht die auf das Gefühl der Lust und Unlust, wodurch gar nichts im Objekte bezeichnet wird, sondern in der das Subjekt, wie es durch die Vorstellung affiziert wird, sich selbst fühlt.“ (ebd., S. 68; Herv. i. O.)

Vorläufig kann gesagt werden, dass das Gefühl von Lust und Unlust gegenüber einem Objekt eine andere Bedeutung bekommt als eine objektive Bestimmung, die auf Sinnesleistungen, wie zum Beispiel der geschmacklichen Empfindung des Sauren, beruht. Eine sinnliche Erkenntnis, zum Beispiel im Sinne einer Bestimmung der Tatsache, dass eine Zitrone sauer schmeckt, ist noch kein ästhetisches Urteil im Sinne Kants. Dies wäre wiederum eine objektive Aussage über das Objekt der Zitrone, die tendenziell verallgemeinerbar wäre, und bezieht sich nicht auf das Gefühl der Lust oder Unlust des Subjekts am Sauren.

Die ästhetische Zuwendung im Sinne der ästhetischen Erkenntnissuche wendet sich immer einem Einzelgegenstand zu und fällt hierüber kein auf eine Objekteigenschaft gerichtetes Urteil, sondern tritt in ein reflexives Verhältnis ein, sodass das Subjekt in ein *Verhältnis* zur *Sache* tritt, (die keine Kunst sein muss, aber sein kann), das nicht definieren will, was dieses *ist*. Kant schreibt in diesem Sinne weiterhin: „Ein regelmäßiges, zweckmäßiges Gebäude mit seinem Erkenntnisvermögen (es sei in deutlicher oder verworrener Vorstellungsart) zu befassen, ist ganz etwas anders, als sich dieser Vorstellung mit der Empfindung des Wohlgefallens bewusst zu sein. Hier wird die Vorstellung gänzlich auf das Subjekt und zwar auf das Lebensgefühl desselben,

unter dem Namen des Gefühls der Lust oder Unlust, bezogen, welches ein ganz besonderes Unterscheidungs- und Beurteilungsvermögen gründet, das zum Erkenntnis nichts beiträgt, sondern nur die gegebene Vorstellung im Subjekte gegen das ganze Vermögen der Vorstellungen hält, dessen sich das Gemüt im Gefühl seines Zustandes bewußt wird.“ (ebd., S. 68)

An dieser Stelle setzt Paetzolds Interpretation zu Momenten ästhetischer Rationalität im Geschmacksurteil Kants an. Es geht um die Ermittlung der *Erkenntnismöglichkeit*, die nach Kant im strengen, objektiven Sinne „zum Erkenntnis nichts beiträgt“ und doch eine eigene Form der Reflexion darstellt, die aus dem Moment entspringt, „die gegebenen Vorstellungen im Subjekte gegen das ganze Vermögen der Vorstellungen“ zu halten, die „im Gefühl seines Zustandes bewußt“ sind. Hierbei erlangt das Subjekt Einsichten in das Verhältnis zwischen dem affizierenden Objekt und dem damit verbundenen „Lebensgefühl“ seiner selbst. Die Erkenntnis ist nicht objektiv im Sinne einer Bestimmung des Objekts, aber subjektiv gültig in Bezug zu sich selbst und gründet eine eigentümliche „Objektivität“ der Befragung seiner Sinnlichkeit, zu der als „Zeuge“ nur er selbst befragt werden kann. So ist das subjektive Urteil auf das Subjekt und sein Empfinden bezogen, sagt also nichts über das affizierende Objekt aus, lässt jedoch eine Erkenntnis hervortreten, die das Subjekt in sich und mit seinem Empfinden fundiert und reflektiert findet. Die gefühlte Wahrheit, die das Subjekt in sich und mit der es zu sich findet, ist auf Grundlage der persönlichen Integrität seines eigenen Lebensgefühls zu finden. Dies setzt den Einzelnen konkret ins Verhältnis zur Welt. Die „Gültigkeit“ dieser Erkenntnis kann nur durch sich und für sich bestimmt werden. Sie kann also niemandem bewiesen werden und ist dennoch für das Subjekt bedeutsam.

Im Zeugenstand seines eigenen Verhältnisses zur Welt ist das Subjekt befreit von Ansprüchen objektiver Wahrheitsfindung, die mehr berücksichtigen müsste, als sein eigenes Lebensgefühl, das sich aus dem spezifischen Abgleich der Vorstellungen im Gemüt ergibt.

Dieser Abgleich findet in der Spannung zwischen dem konkreten Einzelfall und der Gesamtheit der Vorstellungen des Gemüts statt. Hier findet ästhetische Reflexion statt. Das Subjekt und sein Empfinden bleiben für dieses selbst erkennbar. Das Subjekt täuscht sich über das eigene Empfinden als solches nicht.

Die Reflexion auf Lust und Unlust im Sinne Kants, die sich nur auf das Subjekt im Moment der Reflexion auf das „Gemüt“ bezieht, wird bei Otto und Otto zwar angeführt, aber nicht ausgeführt. Der Leser muss dieser Bedeutung selbst nachgehen, so wie es an dieser Stelle vom Verfasser unternommen wird. Weiterhin schreiben Otto und Otto: „Paetzold faßt die Form der ästhetischen Reflexion so zusammen: Sie bringe genau das Schwebende eines kognitiven Zustands zum Ausdruck, also z. B. die von Wahrnehmungen gesättigten Spannungszustände, in denen man gewissermaßen vor der Schwelle begrifflicher Fixierung stehenbleibe.“ (Otto & Otto 1987, S. 246)

Der Begriff der *Schwebe* wird für die weiteren Ausführungen immer wieder bedeutend. Dieser kreist um einen eben nicht abgeschlossenen Reflexionsprozess, der *kein Ziel einer Objektbestimmung* als Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen Verstand und „Empirie“ hat, sondern eine unabgeschlossene „Bewegung“ der Reflexion der Vorstellungen darstellt, die das Subjekt aus der Auseinandersetzung mit dem Objekt bezieht, die Selbstzweck ist. Der *ästhetische Reflexionsprozess als offener Prozess* ist hierbei entscheidend. Der Abschluss in einem definitiven auf die Bestimmung des Objekts gerichteten Urteil würde diesen Reflexionsprozess in der „Schwebe“ gerade beenden und die Intensivierung des ästhetischen Reflexionsprozesses verhindern. Weiterhin schreiben Otto und Otto zusammenfassend:

„Von der ästhetischen Rationalität und dem ihr korrespondierenden ästhetischen Verhalten ist damit zweierlei für den Lernprozeß anzunehmen: zum einen kann diese Art des Erkennens von Welt der begrifflichen vorgelagert sein, als eine subjektive Erfahrungs- und Erkenntnisstufe. Zum anderen aber ist ästhetisches Verhalten ein qualitativ anderes Verhalten mit eigener Rationalität, insofern es nicht auf Begriffsbildung, Theoretisierung oder Systematisierung zielt.“ (ebd., S. 246)

Die zentralen Momente von Ottos und Ottos auf Paetzold gestützter Beschreibung von ästhetischer Rationalität sollen noch einmal stichpunktartig aufgelistet werden:

- Das Subjekt und spezifisch die Gefühle des Subjekts *von Lust und Unlust* machen sich verständlich. => *Subjektzentrierung* des ästhetischen Urteils. => Das Reflexionsverhalten wird durch und über das Befinden des Subjekts im *Verhältnis zum „Phänomen“* des Objekts entfaltet.
- Das affizierende Objekt *muss* keine Kunst sein, kann aber. => *Ästhetisches* Reflexionsverhalten muss sich nicht auf Kunst richten! => Es geht Otto nicht um *Ästhetik* als *Kunstlehre*, sondern um Ästhetik als *Erkenntnismöglichkeit* bzw. den *Erkenntnisanteil* der Ästhetik an jeder Erkenntnis.
- Ästhetische Rationalität entsteht durch ein *ästhetisches Reflexionsverhalten ohne begrifflichen Abschluss* im Sinne eines finalen Urteils über ein Objekt. => Reflexivität im Sinne der ästhetischen Rationalität bedeutet ein *subjektives Reflexionsverhalten*, das die Gefühle von Lust und Unlust des Subjekts im Reflexionsprozess thematisiert, die durch die *Affizierung* des Objekts *in Gang gesetzt* werden.
- *Verzicht* auf eindeutige begriffliche Fixierungen => Ein „*Schwebezustand*“ vorbegrifflicher Reflexion in der Mannigfaltigkeit der Möglichkeiten des subjektiven Selbstempfindens wird in Gang gesetzt, ohne ein Urteil über das Objekt zu fällen im Hinblick auf das, *was es ist*; es bleibt aber das Objekt als affizierendes „Gegenüber“.
- Ästhetische Rationalität geht mit der szientifischen Rationalität ein *gleichberechtigtes* und komplexes Verhältnis ein. => Ästhetische Rationalität ist *nicht* lediglich ein „Propädeutikum“ (Paetzold 1983, S. 26) der szientifischen Rationalität.

Um den Rationalitätsbegriff in der Bedeutung für ästhetische Rationalität näher einzugrenzen, wendet Otto in einem anderen Text eine Rationalitätsdefinition des Philosophen Herbert Schnädelbach an, die er paraphrasiert:

„Rationalität sei der Inbegriff von bestimmten Ansprüchen, denen wir uns im Denken, Sprechen, Erkennen und Handeln unterstellten.“ (Otto 1991, S. 48)

Dieses Verständnis von Rationalität als von „bestimmten Ansprüchen“ geleitetes Verhalten wird um eine Beschreibung von Rationalität ergänzt, die Otto von dem Philosophen Martin Seel bezieht. Seel fasst die ästhetische Rationalität, indem er ihr ein *begründbares*, jedoch nicht stets *begründetes* Verhalten zuschreibt. Otto fordert die Bedingung der *Begründbarkeit des ästhetischen Verhaltens* im Sinne Seels, wenn er schreibt:

„- Die Verwendung des Begriffs ästhetische Rationalität markiert sowohl die Bereitschaft zu als auch den Anspruch auf Begründbarkeit von ästhetischen Handlungen.

- Begründbarkeit darf nicht nur dort verlangt werden, wo sie am ehesten zu liefern ist: im begrifflich-rationalen Bereich.“ (ebd., S. 48)

Da die Unterscheidung der Begründetheit und Begründbarkeit eine zentrale Rolle in der Darlegung des Konzepts der ästhetischen Rationalität für Otto bedeutet, soll an dieser Stelle ein Exkurs zu Ottos Quelle „Die Kunst der Entzweiung – Zum Begriff der ästhetischen Rationalität“ von Martin Seel hinsichtlich dieses Aspekts eingefügt werden (vgl. zur Diskussion der Begründbarkeitsthese des ästhetischen Verhaltens die Beschreibung der Auseinandersetzung mit Gert Selle: Kapitel 11.3).

6.2 Exkurs: Die Unterscheidung von Begründetheit und Begründbarkeit als Grundlage ästhetisch rationalen Verhaltens

Martin Seel hat in seinem 1985 veröffentlichten Buch „Die Kunst der Entzweiung – Zum Begriff der ästhetischen Rationalität“¹²⁷ die Auseinandersetzung mit ästhetischer Rationalität als *eine Form verschiedener Rationalitätsformen* zur Entwicklung der umfassenden *Vernunft* des Menschen in Anknüpfung an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule fortgeführt (vgl. Seel 1985/1997, S. 10 f.).

Die verschiedenen Formen der Rationalität teilt Seel „in theoretischer, instrumenteller, moralischer und subjektiv-präferenzialer Hinsicht“ (ebd., S. 11) ein. Otto schließt sich bei dieser Unterteilung ausdrücklich Seel an (vgl. Otto 1998, Bd. 3, S. 118 f.). Gemeinsam bilden diese Rationalitätsformen die *die verschiedenen Rationalitätsformen umfassende Vernunft* (vgl. Seel 1985/1997, S. 11).

Hierbei liegt die Idee einer vielseitig zu *entwickelnden Vernunft* des Menschen zugrunde, welche nicht als einmal gegebene Tatsache schon immer in Vollendung als *die Vernunft* wirksam ist, und auf die man sich als immer schon gültige Gesetzgebung in voller Ausformung, als garantierte Eigenheit oder einfach als *Voraussetzung* im Individuum verlassen kann. Vielmehr wird die Vernunft immer wieder im Abwägen der Rationalitätsformen neu konstituiert und bekommt somit einen stärker dynamischen Charakter. Otto kritisiert daher die Ausrichtung der Schule im Hinblick auf die einseitige Betonung des kognitiven Rationalitätsbegriffs: „Die Schule ist zu befragen, warum sie die Sicht auf die Welt unangemessen und ohne Begründung – also keineswegs rational – auf den theoretischen – bei Kant szientifischen – Modus der Rationalität begrenzt. So, wie die Schule nach Quantität und Qualität Erkenntniswege eröffnet oder verstellt, reguliert, verengt, zensiert sie Erkenntnismöglichkeiten.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 75)

Es geht Otto im Anschluss an Seel um ein Verständnis von Vernunft *als umfassend zu entwickelnde Anlage des Menschen*. Diese *Entwicklungsmöglichkeit* der Vernunft führt dazu, dass – gemäß individueller Ausformung und je nach den mehr oder weniger entwickelten einzelnen Rationalitätsformen des Individuums – bei unterschiedlichen Menschen *unterschiedliche „Ausrichtungen“* ihrer Vernunft entstehen können. Niemand besitzt *die Vernunft* als solche. Eine ausgeglichene, vielseitige Entwicklung der verschiedenen Rationalitätsformen ist hierbei das pädagogische Ziel, das Otto sich stellt, um ein umfassendes Vernunftverständnis zu vermitteln. Somit ergibt sich aus der Dynamik des Vernunftverständnisses Seels auch eine pädagogische Perspektive auf den Vernunft- und Rationalitätsbegriff bei Otto. Hierbei beruft sich Otto auf die Möglichkeit der Rechtfertigung von ästhetischer Rationalität als eigener Erkenntnisform, welche sich nicht fortwährend in *begründetem* Handeln, sondern in einem im „Nachhinein“ *begründbarem* Verhalten äußert. Dieser Moment der *Begründbarkeit* ist ein von Otto bei Seel abgeleiteter Zentralgedanke zur Erläuterung der spezifischen Qualität der ästhetischen Rationalität (vgl. ebd., S. 75 f.). Das begründbare Verhalten der ästhetischen Rationalität weicht von dem begründeten Wissen des szientifischen Erkenntnisbereichs ab. Hiermit ist Ottos Bevorzugung des Verhaltensbegriffs gegenüber dem Begriff des Handelns in seiner Argumentation verbunden, wie er es schon in „Auslegen“ gemeinsam mit Maria Otto formuliert. Verhalten umschließt den „Begriff des *Handelns*“ (Otto & Otto 1987, S. 234; Herv. i. O.), der lediglich einen „Spezialfall des Verhaltens“ (ebd., S. 234) darstellt. Der Handlungsbegriff meint vorgängig begründetes

¹²⁷ Notwendige Einschränkung:

Nach den bisher gegebenen Erläuterungen als Einleitung zum Grundverständnis der ästhetischen Rationalität bei Otto kann an dieser Stelle keine umfassende Darstellung des Werks zur ästhetischen Rationalität von Seel geleistet werden. Hier kann im Sinne der Arbeit jedoch auf die Momente aufmerksam gemacht werden, welche für Otto in Bezug auf die Theorie der ästhetischen Rationalität am Werk Seels besonders hervorzuheben sind und welche das Verständnis von ästhetischer Rationalität bei Otto an seinen Quellenverweisen ablesbar erweitert haben.

Handeln, nach einem begründeten Handlungsentwurf des Subjekts, das rationales Handeln vorweg durch reflektierte Handlungsplanung „garantieren“ will. Das Verhalten ist demgegenüber das begründbare, aber nicht stets von vornherein begründete Tun (vgl. ebd., S. 234). Otto schreibt in „Rationalität kann ästhetisch sein“ von 1997: „Seel suspendiert die immer als notwendig vorausgehend angenommene Frage nach den Gründen des Handelns. Begründungen sind auch dann rational, wenn sie am Ende eines Prozesses gegeben, sozusagen im Prozess erst produziert werden. Das Bild folgt nicht der Theorie, sondern das Konzept ist im Bild aufweisbar.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 76)

Die begriffliche Vorwegnahme des Handelns bedeutet eine theoretisch angeleitete Handlungsweise, welche im Sinne dieses gedanklichen Modells erst durch begriffliches Denken vor dem Handeln mündig macht und im Grunde vor jeder Tätigkeit des Menschen überhaupt ein begriffliches Konzept erwarten müsste, um das eigene Handeln als gerechtfertigt ansehen zu können – aus dem Allgemeinen wird abgeleitet, was im Einzelfall zu geschehen hat. Das ästhetische Verhaltensmodell zeigt vom Einzelfall ausgehend, dass das menschliche Handeln im Alltag auch gelingen muss, wenn Umstände einen vorausgehenden Handlungsentwurf verhindern. Zum Beispiel durch Zeitnot. Im Sinne einer induktiven Beobachtung vom Einzelfall ausgehend, lassen sich zahlreiche Beispiele denken, die „gelingendes“ Tun beschreiben können, das nicht „vorweg“ theoretisch-deduktiv legitimiert sein muss. Seel schreibt hierzu: „Von Rationalität zu reden darf nicht bedeuten, die mögliche Spontaneität des Handelns zu leugnen. Nicht zuletzt das wäre der Fall, würde Rationalität gleichgesetzt mit Begründetheit oder einem Gebot der permanenten Begründung. Ein solches Dasein der Selbstdurchleuchtung können die endlichen, verstrickten und vergeßlichen Menschen gar nicht führen – und kaum führen wollen, denn das Bewußtsein sämtlicher Grundlagen ihrer Beteiligungen ließe sie teilnahmslos aus allen ihren Welten fallen.“ (Seel 1985/1997, S. 13)

Die Unfähigkeit zur ständigen Letztbegründung des eigenen Tuns führt für Seel zu der Einsicht, dass es einen „modernen Standpunkt der Vernunft“ (ebd., S. 14) ausmacht, die jeweilige Begründung „der dominanten Überlegungsweise“ (ebd., S. 14) zu hinterfragen. So schreibt Seel weiterhin: „Es handelt sich hier um ein aus reflexiven Erfahrungen erwachsenes Besinnenkönnen, das nicht damit rechnet und nicht darauf hofft, einmal die zweifelhafte, weil zweifelsfreie Ruhe des gestillten Überschauens bleibend zu genießen; das seine erschütterbare Ruhe hat im Vertrauen auf seine Veränderbarkeit angesichts kommender Erfahrungen.“ (ebd., S. 14)

In diesem Spielraum aus vorweggenommener Begründung des nachfolgenden Handelns der begriffsdominierten theoretischen Rationalität und der Erfahrung eines im Nachhinein legitimierbaren Verhaltens, das ohne „Handlungskonzept“ dennoch zu gelingen scheint, verlaufen die Eckpunkte der hier voneinander abzugrenzenden Rationalitätsformen, der theoretischen, der ästhetischen und der ethischen Rationalität, welche gemeinsam die Vernunft im Ganzen bilden. Die Irritation dieser nicht zu gebenden, ein für alle Mal gültigen Legitimation des Handelns, ruft das Individuum zur Akzeptanz und Berücksichtigung des „Anderen“ auf. Eine dogmatische Weltanschauung gibt dieses Prinzip der Toleranz unter der Vorherrschaft der Überzeugung der Unfehlbarkeit der eigenen Perspektive auf. Seel schreibt in Abgrenzung von dogmatischem Denken: „Diese ‚Einstellung der Vernunft‘ ist handelnden Individuen gegeben in einem unspektakulären Wissen um die Relativität der ihnen verfügbaren Arten der Versicherung.“ (ebd., S. 14)

Die Schulung der Toleranz durch die Relativierung von Dogmen wird durch den Spielraum einer mehrperspektivischen Vernunft aus den verschiedenen genannten Rationalitätstypen ermöglicht

und verdeutlicht. Diese Ansicht steht in der gedanklichen Linie von Tepes Toleranzprinzip und ist der Gegensatz zu dogmatischem Denken von Weltanschauungen, wie sie Hitler beschreibt: „Politische Parteien sind zu Kompromissen geneigt, Weltanschauungen niemals. Politische Parteien rechnen selbst mit Gegenspielern, Weltanschauungen proklamieren ihre Unfehlbarkeit.“ (Hitler 1925–1926 nach Zentner 1974/2013, S. 97)

Das Vereinfachende einer dogmatischen Weltanschauung, wie sie Hitler beschreibt, entsteht schon im Ideologisch-Begrifflichen. Der Begriff wird auf eine möglichst starke Art *vereindeutigt* und lässt möglichst wenig Interpretationsspielraum zu. Der Begriff wird monosemiert. Die Tyrannei der ideologischen Begriffe gegenüber der Komplexität der Welt, die keinen Auslegungsspielraum mehr zulassen und auf die kompromisslose Verwirklichung ihrer „engen“ Weltanschauung drängen, bildet den Kern des Dogmatismus.

Die Erfahrung der Ambiguitätstoleranz ist im Verständnis von Vernunft als Summe verschiedener Rationalitäten enthalten. Vor allem der schon benannte Schwebezustand der ästhetischen Rationalität öffnet den Denkraum eines divergenten Denkens, da es nicht darum bemüht ist, zu sagen, was etwas *ist*, sondern den Weg der Öffnung der begrifflichen Bedeutungen in Anschauung der Mannigfaltigkeit der *ästhetischen Erfahrung* erhalten möchte.

7 Ottos Bezugnahme auf Baumgartens Ästhetik über Paetzold

Ottos und Ottos Bezugnahme auf Paetzolds Darstellung von ästhetischer Rationalität wird auf die Ästhetik von Baumgarten und Kant eingegrenzt. Die Art der Aneignung von Paetzolds Ausführungen soll im Zentrum der weiteren Betrachtung stehen. Bei der Darstellung der Baumgartenschen Ästhetik soll ebenso auf die Darstellung des Philosophen Hans Rudolf Schweizer zurückgegriffen werden: Auch dieser Text wird aus den Quellenhinweisen Ottos bezogen (vgl. Literaturverzeichnis Otto 1991, S. 51). Ernst Cassirers Ausführungen zu Baumgarten werden herangezogen, weil Schweizer ausdrücklich auf dessen „Einfühlungsvermögen“ (Schweizer 1973, S. 14) gegenüber Baumgartens Ästhetik hinweist. Weiterhin wird der Philosoph Steffen W. Groß mit seinen Ausführungen zu Baumgartens Ästhetik berücksichtigt, die zur Verdeutlichung einzelner Abschnitte der Theorie Baumgartens hilfreich sind.

Die definierende Unterscheidung der ästhetischen Rationalität im Unterschied zur wissenschaftlichen Rationalität, scheint auf, wenn Otto in seinem Aufsatz „Wahrnehmen, erfahren, erkennen“ von 1992 schreibt: „Die Sachen erst wahrnehmen, bevor sie ‚auf den Begriff‘ gebracht werden, mit den Dingen handelnd umgehen, bevor sie systematisiert werden, affektive Nähe herstellen zu dem, was die Nahrung für kognitive Prozesse sein kann.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 30.) Ein induktiver Ansatz wird gegenüber einem deduktiven Ansatz abgegrenzt. Otto will vom Einzelfall ausgehen und nicht Allgemeines auf Spezifisches einfach nur „anwenden“. Otto weist an dieser Stelle auf eine erkenntnistheoretische Grenze von begrifflich gesteuerter Annäherung an Phänomene hin. Der Philosoph Ernst Cassirer schreibt 1932 in diesem Sinne in Bezug auf Baumgarten: „Wir müssen uns der reinen *Wirkung* überlassen und bei ihr verweilen und ausharren, wenn uns die Erscheinung nicht, als solche, zergehen, wenn sie uns nicht unter den Händen entschwinden soll.“ (Cassirer 1932/2007, S. 360; Herv. i. O.)

Im Weiteren soll im inhaltlichen Anschluss an diese Forderung nach *Wahrnehmung und Wirkung* dargestellt werden, wie die Berücksichtigung dieser Forderung bei Baumgarten ein neues Verständnis von *Erkenntnis* auf Grundlage der Sinnlichkeit anbahnt: die *sensitive Erkenntnis*, die die vereinseitigende Gegenüberstellung von „Sensualismus oder Rationalismus“ (Groß 2001, S. 65) zu überwinden strebt (vgl. ebd., S. 65).

Das Verständnis von Ästhetik als Möglichkeit einer sinnlichen Erkenntnis, die nicht in Sensualismus aufgeht, wird Ottos Ausgangspunkt der Legitimation von ästhetischer Erziehung. Hierbei ist zu beachten, dass Otto durch die verstärkte Berücksichtigung des Wertes des Ästhetischen als sinnliche *Erkenntnis* im Anschluss an die Neuerungen Baumgartens einen für ihn neuen Schritt in seiner Theoriebildung geht. Die Berücksichtigung der „Ästhetikdiskussion der endenden 80er Jahre“ (Otto 1998 in allen Bänden, S. 9) führt zu einer größeren Aufmerksamkeit für das Ästhetische und die Möglichkeit von ästhetischer Erkenntnis als Eigenwert. Dieser Eigenwert ergibt sich für Otto aus der Verknüpfung von Ästhetik und Rationalität. Mit der Berücksichtigung des Ästhetischen ist notwendigerweise die Aufwertung des Subjektiven gegenüber dem Objektiven verbunden. Dies ist bereits in der einführenden Darstellung zu „Auslegen“ deutlich geworden. Otto spricht in Bezug auf diesen Wandel 1998 von einer Drehung seiner fachdidaktischen Position (vgl. ebd., S. 9). Somit lässt sich sagen, dass der bisherige Wunsch nach einer „Rationalisierung“ des ästhetischen Lehr-Lernbereichs im Sinne einer Verdeutlichung von wissenschaftlich rationalen Strukturen der Kunst beziehungsweise der ästhetischen Praxis des Bildermachens verstärkt durch das Bewusstsein für das Ästhetische

als eine *eigene Erkenntnisform* weicht, die keinerlei Aufwertung im Sinne einer szientifischen „Rationalisierung“ des Ästhetischen mehr benötigt. Die „Objektivierungstendenz“ (Otto & Otto 1987, S. 12) weicht der Beachtung des Subjekts und seines ästhetischen Weltzugangs. Somit erfährt auch „Auslegen“ von Welt auf subjektiver Basis eine Legitimation gegenüber dem szientifischen Paradigma, das mit objektiven Bestimmungen arbeitet. Hierbei wird versucht, die subjektiven Anteile seiner Aussagen so weit wie möglich zurückzudrängen (vgl. ebd., S. 12).

Im Weiteren soll die Wandlung, die sich in Ottos Denken zeigt, in Bezug zur *philosophiegeschichtlichen Aufwertung des Ästhetischen* als sensitive Erkenntnisform kontextualisiert werden. Hierbei wird auch auf Kontinuitäten in der Haltung Ottos zu verweisen sein, die zeigen, dass sich Ottos Position durchaus nicht vollständig „dreht“, sondern vielmehr Kontinuitäten sichtbar werden.

Die Aufwertung der Ästhetik vollzieht sich bei Baumgarten philosophiegeschichtlich gegenüber dem Rationalismus der Wolffschen Schule, in deren Lehre er selbst ausgebildet wird. Somit vollzieht Otto in seinem didaktischen und kunstpädagogischen Denken der achtziger Jahre gleichsam den philosophiegeschichtlichen Umbruch des achtzehnten Jahrhunderts nach.

Hierbei sind vor allem die Positionen Descartes' und Baumgartens entscheidende Wegmarken dieses Umdenkens, mit denen sich auch Otto auseinandersetzt.

In „Auslegen“ bekennen sich Otto und Otto zum Verständnis von *Ästhetik* als Philosophie der *sinnlichen Erkenntnis*. Ästhetik wird nicht lediglich als eine Philosophie von *Kunst* verstanden. Dies geschieht im Anschluss an Baumgartens Einteilung der Ästhetik. Sie betonen, dass lediglich Kant in der Nachfolge Baumgartens denselben Schwerpunkt setzt, während Ästhetik in der Folgezeit mehr und mehr zu einer Philosophie der Kunst wird (vgl. Otto & Otto 1987, S. 244).

Diese Entscheidung Ottos und Ottos, sich der Ästhetik als Philosophie der sinnlichen Erkenntnis zu nähern und nicht Ästhetik als Philosophie der Kunst zu verstehen, ist entscheidend für die weiteren didaktischen Überlegungen Ottos seit „Auslegen“.

Diese Ausgangsentscheidung trägt den gesamten Charakter der Auseinandersetzung Ottos mit Paetzolds Darstellung von Momenten der ästhetischen Rationalität in der Schrift „Ästhetik des deutschen Idealismus“.

Im Text „Legitimationsmuster der ästhetischen Erziehung“ von 1990, in dem Otto Argumentationsfiguren zur Begründung von Kunstunterricht in der Schule „der letzten 100 Jahre“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 87) vorstellt, beschreibt er die Bedeutung von Baumgartens Position hierbei folgendermaßen: „In der Diskussion der letzten Jahre wurde häufig Alexander Baumgarten, der Begründer neuzeitlicher Ästhetik, als Kronzeuge für die Ästhetische Erziehung angerufen. Dessen Option für Ästhetik nicht nur als Theorie der Kunst, sondern vor allem im Sinne einer Theorie der sinnlichen Erkenntnis, schien sich als Baustein bei der Forderung einer als Unterricht ausgelegten *eigenständigen* ästhetischen Aneignung von Welt *neben* wissenschaftsorientierten Zugriffen in kognitiven Prozessen anzubieten. Von hier aus lässt sich das Plädoyer für die Pluralität von Weltzugängen und die Flexibilisierung des Erkenntnisbegriffs fundieren.“ (ebd., S. 99; Herv. i. O.)

Ottos „Plädoyer für die Pluralität von Weltzugängen und die Flexibilisierung des Erkenntnisbegriffs“ durch die Berücksichtigung von *ästhetischer Rationalität* liefert ihm auch die Legitimationsgrundlage für die Bedeutung von ästhetischer Erziehung im Fächerkanon der

Schule. Dieses Plädoyer bestimmt Ottos Position für ästhetische Erziehung, wie er sie bis 1999 aufrechterhält.¹²⁸

7.1 Die Wandlung von Ottos Denken vor dem Hintergrund der Philosophiegeschichte des 18. Jahrhunderts

Der angedeutete Wandel von Ottos fachdidaktischem Denken durch die Ästhetikdiskussion der achtziger Jahre soll nun in seiner Analogie zum Wandel in der Philosophiegeschichte genauer betrachtet werden.

Baumgarten war ein Schüler von Christian Wolff. Durch die Lehre der Wolffschen Schulphilosophie findet Baumgarten seinen Weg *durch die Logik* zu deren eigener „systematischen Grenze“ (Cassirer 1932/2007, S. 354) und dabei einen *neuen Weg: die Ästhetik als Möglichkeit sinnlicher Erkenntnis*. Baumgarten findet hierbei eine „Logik des Individuellen“ (vgl. hierzu Kapitel 7.5). Das *Individuelle* wird durch die Sinnlichkeit des Einzelnen in der *ästhetischen* Erfahrung wirklich; das heißt im Versuch, die *Mannigfaltigkeit des Ganzen des Einzelnen*, des *Individuums*, möglichst ohne abstrahierende Kategorien in seiner „reinen Wirkung“ im Sinne Cassirers zu erfahren, ohne begrifflich bedingte Abstraktionen anzuwenden. Groß schreibt über Baumgartens Weg durch die Logik zur Ästhetik: „Die philosophische Tradition, in der er seine wissenschaftliche Sozialisierung erfuhr, neigte zur einseitigen Privilegierung der Allgemeinbegriffe und damit im Zusammenhang der abstrahierenden Erkenntnisweise. Demgegenüber fehlt es an Ansätzen zu einer Begriffsbildung, die die Fülle und die Facetten der Gegenstände und Probleme wiedergeben.“ (Groß 2001, S. 117)

Hierbei kann an Ottos und Ottos Beispiel „Köpfe modellieren“ erinnert werden. Der Versuch der Annäherung an das Individuum in seiner einzigartigen Komplexität als Besonderes wird hierbei zum Thema. Die Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber dem Individuellen am Objekt ist das Erziehungsziel der kunsterzieherischen Arbeit. Typisierende Elemente in der Gestaltung werden in der ästhetischen Praxis weitgehend vermieden. Schon hier wird erkennbar, dass die Ästhetik durch die Hinwendung zum Individuum auch „ethische Fragen“ (ebd., S. 120) aufwirft (vgl. hierzu Kapitel 5.3.5).

Obwohl die Ästhetik zunächst als Grenze der Logik aufgefasst wird, will Baumgarten die Sinne nicht aus dem Bereich der Erkenntnisfähigkeit ausschließen, sondern diese als eine eigene Erkenntnisform darstellen. Zu diesem Zweck soll der spezifischen Logik des Ästhetischen nachgegangen werden. Cassirer schreibt hierzu über Baumgarten: „So entfaltet sich die Ästhetik aus der Logik; aber ebendiese Entfaltung deckt zugleich die immanente Schranke der traditionellen Schullogik auf. Baumgarten bleibt kein bloßer ‚Vernunftkünstler‘; [...]. Er ist und bleibt ein Meister der Analyse; aber diese Meisterschaft verleitet ihn nicht zu einer Überschätzung, sondern zu einer klaren Bestimmung und zu einer sicheren Unterscheidung ihrer Mittel und ihrer Ziele. Ebendie höchste *Durcbildung* der Analyse läßt sie wieder produktiv werden; sie führt sie bis an einen Punkt, an dem, wie von selbst, ein neuer *Ansatz* herauspringt, an dem eine neue geistige *Synthese* sich anbahnt.

Diese ideelle Synthese ist es, die Baumgartens erster Definition der *Ästhetik als Wissenschaft* ihre Kraft und ihre Bedeutung gibt.“ (Cassirer 1932/2007, S. 354; Herv. i. O.)

¹²⁸ In der Kontroverse mit Gert Selle von 1994 wird wiederum deutlich, dass genau diese „kunstverkürzte“ Position Ottos, die eigentlich eine umfassendere Position hinsichtlich der anthropologischen Grundbedeutung des erweiterten Erkenntnisbegriffs bedeutet, Ausgangspunkt der Kritik Selles wird (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

Baumgartens Suche nach der Begründung der Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis grenzt sich durch eine eigene Möglichkeit von *Vollkommenheit* von der Logik ab: der Schönheit (vgl. Paetzold 1983, S. 34). Bei Baumgarten verbindet sich der Begriff von Schönheit mit dem Erkenntnisanspruch einer *sinnlichen Vollkommenheit* beziehungsweise *Vervollkommnung*. Das Geschmacksurteil ist nicht länger ein intellektuelles, sondern wird ein sinnliches (vgl. ebd., S. 34).¹²⁹ Der Schönheitsbegriff Baumgartens behauptet *ästhetische Wahrheit* für sich, die sich der Empfindung, der sinnlichen Erkenntnis erschließt und eine eigene *Logik*, eben die des Individuellen, entfaltet, in dem die Schönheit sich zeigt.

Das Verhaftetsein in der Tradition der Wolffschen Schulphilosophie und der gleichzeitige Versuch, diese zu überwinden, verursacht die Spannung zwischen rational-logischer Methode einer Erkenntnislehre, die dieser in ihrem Erkenntnisweg nicht entspricht. Baumgarten kann die Tradition, in der er selbst geschult wird, noch nicht vollständig überwinden, sondern versucht lediglich, das Bewusstsein für die von ihm vorgestellte sinnliche Erkenntnis auf dem Wege der logischen Argumentation zustande zu bringen (vgl. Cassirer 2007, S. 371 f.). Baumgartens Leistung, die Ästhetik als philosophische Disziplin zu begründen, ist mit der Endlichkeit der Erkenntnismöglichkeit seiner eigenen logischen Schulung in der Wolffschen Philosophie verbunden. Vor allem das Studium und das Verfertigen von poetischen Texten bringt das Bewusstsein für die ästhetische Wahrheit der Schönheit bei Baumgarten auf den Weg (vgl. ebd., S. 364). Cassirer schreibt in diesem Sinne über die Abgrenzung der *ästhetischen* und der *szientifischen* Erkenntnisweise, die beide innerhalb der Sphäre des *Sprachlichen* liegen, den prinzipiellen Unterschied der Paradigmen herausarbeitend: „Die Sprache ist das Medium, in dem sich die wissenschaftliche und die künstlerische Darstellung begegnen. Die Gedanken, die der Logiker oder der wissenschaftliche Forscher entwickelt, wie die Empfindungen und Vorstellungen, die der Dichter in uns erwecken will, bedürfen in gleicher Weise der Vermittlung durch das Wort. Aber das gleiche Mittel dient in beiden Fällen einem völlig anderen Ziele. In der wissenschaftlichen Behandlung eines Themas fungiert das Wort lediglich als Begriffszeichen; sein ganzer Gehalt geht in seiner abstrakten Bedeutung auf. [...] Aber was für die Wissenschaft die höchste Stufe der Vollkommenheit bedeutet, das würde, auf die Kunst angewandt, vielmehr ihren Tod bedeuten; denn es würde sie von jedem konkretanschaulichen Gehalt entleeren. Der Gefahr dieser Verarmung will die neue Wissenschaft der Ästhetik wehren; denn sie ist nicht auf die Vollkommenheit der Erkenntnis schlechthin, sondern auf die Vollkommenheit der ‚sensitiven‘, der rein anschaulichen Erkenntnis als solcher gerichtet.“ (ebd., S. 364 f.; Herv. i. O.)

Wenn Wissenschaft und Kunst, wie hier am Beispiel der Dichtung gezeigt, beiderseits eine Wahrheit und eine Erkenntnismöglichkeit zu dieser Wahrheit zukommt, dann schließt sich auch in der Ästhetik eine eigene Form von Rationalität an die Erzeugung und Wirkung von „Schönheit“ an. Es muss etwas wirksam sein, was eine spezifische Form von „Stimmigkeit“ erzeugt, die sich dann in der Schönheit als *Wahrheit* des Ästhetischen kundtut. *Zeitlich vor* dem Wandel in Ottos Denken in den achtziger Jahren versucht dieser, die „Analogien zwischen Kunst und Wissenschaft“ herauszuarbeiten (Legler 2011, S. 329). Er versucht darzulegen, dass Kunst wissenschaftliche Züge besitzt und somit lehrbar wird. Erst der Wandel seines Denkens durch die Ästhetikdiskussion *der achtziger Jahre* rückt das Bewusstsein für die Ästhetik als *sensitive Erkenntnismöglichkeit eigenen Rechts* in den Fokus seines

¹²⁹ Hierbei muss vorweggenommen werden, dass Otto dem Schönheitsbegriff keine vorrangige Bedeutung in seinem ästhetischen Erziehungsdenken einräumt. Die Gründe hierfür werden im Weiteren noch verdeutlicht werden. Es entsteht somit eine Spannung zwischen Baumgartens Darstellung der Wissenschaft einer sinnlichen Erkenntnis mit dem Telos der Schönheit und Ottos fachdidaktischer Positionierung, die zwar Baumgartens Theorie der sinnlichen Erkenntnis aufnimmt, jedoch den Schönheitsbegriff in seiner Bedeutung für Baumgarten ausgrenzt (vgl. hierzu Kapitel 7.9.2). Diese Positionierung wird wiederum Anlass für Selles Kritik werden, ohne dass dieser den Sachverhalt in der Aneignung von Ottos Position konkret nachweist (vgl. hierzu Kapitel 11.3.1).

fachdidaktischen Denkens (vgl. hierzu Kapitel 5.3.7 und vgl. Otto 1998 in allen Bänden, S. 9, weiterhin vgl. Legler 2011, S. 329). In „Auslegen“ findet sich ein Kapitel, das sich mit der Trennung der Prinzipien von wissenschaftlichem und poetischem Umgang mit Sprache beschäftigt. Hierbei wird die „Kuh“ zum Thema. Einmal in einem *Gedicht* von Kurt Schwitters, einmal in einer „wissenschaftsorientierte[n] Abbildung einer Kuh“ (Otto & Otto 1987, S. 228; vgl. Abb. 189). Die subjektive „Stimmigkeit“ des Gedichts und das objektiv „richtige“ Prinzip der wissenschaftlichen und begrifflichen Beschreibung im Schaubild der Kuh werden gegenübergestellt. Beide besitzen ihre eigene „Richtigkeit“ und sind nicht einander zu ersetzen (vgl. ebd., S. 228 f. und vgl. Abb. 189). Durch die Absteckung der Grenzen von Logik und „Logik des Individuellen“, der szientifischen und der sinnlichen Erkenntnisform, werden beide in Abgrenzung voneinander in ihrem eigenen Wert erkennbar.

Baumgarten schafft durch seine Aufwertung des Ästhetischen einen entscheidenden Schritt zur Überwindung des strengen Rationalismus. Er gesteht dem sogenannten *niedereren Erkenntnisvermögen* der Sinne eine eigene Bedeutung als Erkenntnisvermögen zu. An diese Entwicklungslinie anknüpfend, formuliert Otto seine These zur Aufwertung des Ästhetischen in der ästhetischen Erziehung. Hierbei wird versucht, die *Gleichrangigkeit* der unterschiedlichen Erkenntniswege bewusst zu machen. Er folgt Baumgartens „[...] Orientierung an LEIBNIZENS Modell der Erkenntnisgewißheit. Dieser unterscheidet die dunkle, die klare und die deutliche Erkenntnis“ (Otto 1991, S. 49). Otto schreibt: „Dunkel, klar und deutlich unterscheiden die Erkenntnis nicht dem Umfang oder der Intensität, sondern der Art nach. Ahnen ist nicht schlechter als wissen, und wissen ist nicht besser als ahnen. Vielmehr leisten ahnen und wissen Unterschiedliches, eröffnen unterschiedliche Erkenntniswege.“ (ebd., S. 49)
Im nächsten Kapitel sollen die soeben benannten Leibnizschen Erkenntnisstufen differenzierend beschrieben werden.

7.2 Die Leibnizschen Erkenntnisstufen und ihre Weiterentwicklung bei Baumgarten

Paetzold setzt mit seiner Auslegung der Baumgartenschen Ästhetik beim Begriff des „analogon rationis“ (Paetzold 1983, S. 8) an, der schon seit der „Leibniz-Wolffische[n] Schulphilosophie“ (ebd., S. 8) verwendet wird. Von diesem Begriff ausgehend entwickelt Baumgarten seine „Pionierleistung“ (ebd., S. 8) zur Aufwertung der ästhetischen Erkenntnis. Es geht hierbei, wie bereits angeklungen ist, um die Annahme einer der Verstandesratio „analogon“, aber eigenständigen Erkenntnisform des Ästhetischen. Das „analogon rationis“ wird bei Baumgarten bestimmend für die Abgrenzung der ästhetischen Rationalität im Verhältnis zur szientifisch-begrifflichen Rationalität. Paetzold eröffnet im Weiteren den philosophiegeschichtlichen Hintergrund, in dem das Vorhaben der Entwicklung eines Eigenrechts sinnlicher Erkenntnis im philosophiegeschichtlichen Diskurs fußt und in deren Tradition sich Ottos „Wandlung“ einfügt. Zur Erläuterung von Baumgartens Position und zur Würdigung seiner Leistung erläutert Paetzold die Entwicklungspfade, die bei Leibniz und Wolff und seiner Schule vorbereitet werden und auf die sich Baumgarten stützt (vgl. hierzu auch Cassirer 1932/2007, S. 357). Erster zentraler Begriff ist hierbei derjenige der „*Sensio*“ (Paetzold 1983, S. 9; Herv. i. O.), einem teilvernünftigen Erkenntnisvermögen der Sinne. Dieses ist auch bei Tieren schon „rudimentär“ (ebd., S. 9) ausgeprägt und wird durch „Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistungen“ (ebd., S. 9) gebildet. Diese teilvernünftigen Leistungen „reflektieren noch nicht“ (ebd., S. 10) auf das diese hervorbringende Subjekt und damit auch nicht auf die Bedingungen der Möglichkeit der Erfahrung (vgl. ebd., S. 10). Einfache Erkenntnisse werden durch die „Synthesisfunktion“ (ebd., S. 10) der Sinne vollzogen. Eine erste Form der Kontinuität des Erlebens wird ermöglicht. Der

Begriff der *Sensio* umfasst damit das Vorrationalle und geht mit dem Begriff der „petites perceptions“ (ebd., S.10) einher, die Leibniz als Erkenntnisse der Seele unter der Stufe der Bewusstwerdung begreift (vgl. ebd., S. 10). Mit diesem Zugeständnis einer Synthesisleistung der *Sensio* wird Leibniz' Abwendung von der strikt mathematischen „auf reine Bewusstseinsleistungen“ (ebd., S. 10) beschränkten Erkenntnistheorie Descartes' erkennbar (vgl. ebd., S. 10 f.).

Des Weiteren ist für Paetzold die *Erneuerung* des Logikverständnisses wichtig. Eine Entwicklung, die Baumgarten verschärft und auf einen umfassenden Begriff von Logik ausdehnt, der die Gesamtheit der menschlichen Erkenntnisvermögen einbezieht. Logik ist hiernach nicht mehr bloß als eine „von Regeln des formal richtigen Vernunftgebrauchs“ (ebd., S. 12) beherrschte Disziplin zu verstehen (vgl. ebd., S. 11 f.). So kann der Begriff des ‚analogon rationis‘ auf dieses neu entstandene Bewusstsein für eine Möglichkeit von sinnlicher Erkenntnis bezogen werden, die durch eine eigene Synthesisleistung der Sinne wirksam wird. Immer noch in Bezug zur rationalistischen Traditionslinie von Descartes werden Baumgartens Forderungen zur Unterscheidung der Erkenntnisvermögen als Stufen der „*Klarheit* und *Deutlichkeit*“ (ebd., S. 13; Herv. i. O.) übernommen. Neben dem Rückbezug auf Descartes' Einteilung nimmt Baumgarten Bezug zu Leibniz' weitergehender *Differenzierung* der Erkenntnisstufen gemäß der Definition Descartes' (vgl. ebd., S. 13).

Die Beschreibung der Leibnizschen Erkenntnisstufen wird hier nach der Darstellung des Philosophen Günther Pöltner überblicksartig zitiert. Hierbei wird ein erstes Grundverständnis für die Einteilung gewonnen. Diese Einteilung wird im Weiteren anhand der Darstellung von Paetzold und Cassirer verdeutlicht. Pöltner beschreibt die Unterscheidung der Leibnizschen Erkenntnisstufen folgendermaßen: „Eine Erkenntnis ist entweder dunkel oder klar (*cognitio vel obscura vel clara*), eine klare Erkenntnis entweder verworren (*confusa*) oder deutlich (*distincta*). *Dunkel* ist sie, wenn etwas Vorgestelltes nicht wiedererkannt werden kann. [...] *Klar* hingegen ist eine Erkenntnis, wenn sie ein Wiedererkennen der vorgestellten Sache erlaubt [...].

Eine klare Erkenntnis kann entweder verworren oder deutlich sein [...]. *Verworren* (*confusa*) ist sie, wenn die Merkmale eines Begriffs oder die Teile eines Ganzen nicht als solche unterschieden werden können. So unterscheiden wir hinreichend klar Sinnesgegenstände – Farben, Gerüche, Geschmacksempfindungen – voneinander, ohne die unterscheidenden Merkmale angeben zu können [...]. Daher können wir das klar Erkannte nur so erklären, daß wir auf dessen sinnliche Anschauung zurückgreifen (den Unterschied von Farben und Gerüchen kann man nur im Wahrnehmen selbst erfassen. Einem Blinden kann man nicht eine Farbe erklären). Ebenso verhält es sich bei einer künstlerischen Beurteilung, die etwas Richtiges trifft, ohne dafür im Einzelnen die Gründe angeben zu können.

Eine klare Erkenntnis ist hingegen *deutlich* (*distincta*), wenn die Merkmale einer Sache vollständig aufgezählt werden können. [...]. Verworrene und deutliche Erkenntnis unterscheiden sich durch die *Analysierbarkeit* eines Vorgestellten.“ (Pöltner 2008, Fußnote 62, S. 83; Herv. i. O.)

7.3 Ausführungen zu den Erkenntnisstufen bei Baumgarten nach Paetzold

Im Weiteren werden Paetzolds Ausführungen zu den Leibnizschen Erkenntnisstufen dargestellt. Auf diese Darstellung bezieht sich Otto. Hierbei werden die einzelnen Stufen vertiefend erläutert und besonders die Bedeutung der Stufe der *Klarheit* hervorgehoben, die die ästhetische Rationalität maßgeblich ausmacht. Es wird weiterhin die sogenannte intensive und die extensive Klarheit unterschieden. Die erste Erkenntnisstufe bildet die „dunkle“ Erkenntnis:

7.3.1 Die Erkenntnisstufe der Dunkelheit

Die Stufe der dunklen Erkenntnisgewissheit definiert Paetzold folgendermaßen: „Dunkel bleibt eine Erkenntnis dann, wenn man außerstande ist, den geübten Eindruck irgendwie zu vergegenwärtigen. Man weiß nur, daß es ein Etwas gab, das einen nicht näher bestimmbar den Eindruck hervorrief.“ (Paetzold 1983, S. 13)

Zur Probe für Erkenntnisleistungen wird „Mitteilbarkeit“ (ebd., S. 15) vorausgesetzt. Für Baumgarten sind für die ästhetische Erkenntnis „dunkle“ Vorstellungen wie die „Träume“ (ebd., S. 15) ebenfalls als Momente der ästhetischen Erkenntnisgewinnung von Bedeutung (vgl. ebd., S. 15). An diese Ansicht schließt sich Otto ausdrücklich an, wenn er schreibt:

„Ich will einen Akzent setzen: Sich etwas vorstellen, sich erinnern, träumen und tagträumen, stutzen und staunen, irritiert und berührt sein, fantasieren und imaginieren sind anthropologische Grundmuster gleichen Ranges wie erkennen, auf den Begriff bringen, systematisieren oder die Welt nach Maß und Zahl erfassen.“ (Otto 1998 in allen Bänden, S. 6)

An dieser Stelle muss besonders betont werden, dass Otto hiermit eine Aufwertung des ästhetischen *Rationalitätsbereichs* vornimmt, die weit über das „Rationalisieren“ des Ästhetischen im Sinne einer „Verwissenschaftlichung“ von „Kunst“ hinausgeht. Otto wehrt sich mit dem Hinweis auf die Erfassung von „Welt nach Maß und Zahl“ einer „rationalistischen“ Methode des Weltzuganges. Besonders die Akzeptanz gegenüber den „dunklen“ Momenten der ästhetischen Erkenntnis macht ersichtlich, wie weit für Otto, im Anschluss an Baumgarten, der Begriff der ästhetischen Rationalität gespannt ist. Wenn auch Träume und Fantasien einen Weg zu Erkenntnis darstellen, dann ist eine umfassende Aufwertung des Ästhetischen geleistet, die die Quellen der „Kunstproduktion“ insgesamt umfassen.

7.3.2 Die Erkenntnisstufe der Klarheit (verworrene und deutliche Klarheit)

„Eine klare Erkenntnis (*cognitio clara*) liegt vor, wenn ein Gegenstand als solcher durch eine entsprechende subjektive Vorstellung identifizierbar wird. Die Klarheit der Erkenntnis ist also an das Kriterium der *Wiedererkennbarkeit* der von ihr vermeinten ‚Sache‘ geknüpft.“ (Paetzold 1983, S. 13; Herv. i. O.)

Die besondere Bedeutung von *Verworrenheit* (*confusa*), die oben bei Pöltner als Eigenschaft der Klarheit der sinnlichen Erkenntnis gegenüber der *deutlichen* Klarheit aufscheint, darf nicht als „verwirrte“ Wahrnehmung missverstanden werden. Die Verworrenheit auf Stufe der Erkenntnisgewissheit der Klarheit ist nicht mit der „Verwirrung“ des Subjekts gleichzusetzen, denn die sinnliche Erkenntnis bedeutet für Baumgarten eine eigene Form der „V o l l k o m m e n h e i t“ (Cassirer 1932/2007, S. 356; Herv. i. O.), die nicht in der deutlichen Klarheit der wissenschaftlichen Erkenntnis aufgeht. Cassirer löst die Zweideutigkeit des lateinischen Ausdrucks ‚confusus‘ wie folgt auf: Er interpretiert den Begriff im „etymologischen Wortsinne“ als „ein ‚Zusammenfluss‘ von Elementen“, der im „reinen Anblick, als ein durchgängig bestimmtes und als ein durchgängig gegliedertes Ganze[s]“ erscheint, ohne für diese „Gliederung“ den „Umweg[e] über den Begriff“ gehen zu müssen (ebd., S. 361). Mit dieser Darlegung des Begriffs ‚confusus‘ als *zusammenfließende* Wahrnehmung, welche nicht den Zustand der Deutlichkeit erlangt, wohl aber den der Klarheit als *verworrene Klarheit*, ist von Cassirer eine schlüssige Auslegung für die Form der „Vollkommenheit“ der sinnlichen Erkenntnis gegeben, die mit ‚confusus‘ beschrieben wird. Die Wahrnehmung auf der Stufe der Klarheit ist in diesem Sinne ein Erkenntnis stiftender Prozess, ohne die analytisch-begriffliche Merkmalsanalyse zu vollziehen, und ermöglicht hiermit ein *ästhetisch-rationales* Verhalten

sowohl gegenüber den Phänomenen des Alltags (vgl. ebd., S. 357) als auch in allen künstlerischen Fragen der Rezeption und Darstellung. Die Stufe der Klarheit lässt sich weiterhin gemäß der Begriffe der extensiven und intensiven Klarheit differenzieren.

7.3.3 Intensive und extensive Klarheit

Paetzold definiert *intensive Klarheit* folgendermaßen: „*Intensive Klarheit* steht im Kontinuum mit der logischen Rationalität. Sie geht aus der analytischen Klarheit der Merkmale eines Gegenstands hervor. Sie liegt dann vor, wenn ein Gegenstand durch Analyse seiner einzelnen Merkmale weiter bestimmt wird. Hier wird also die Klarheit einer Vorstellung gesteigert durch Klarmachung der einzelnen Merkmale. Intensive Klarheit hat ihr Telos in begrifflicher Deutlichkeit.“ (Paetzold 1983, S. 14 f.; Herv. i. O.)

Die intensive Klarheit soll für die Erläuterung der Konzeption der ästhetischen Rationalität nicht weiter ausgeführt werden. Paetzold definiert *extensive Klarheit*, welche für ästhetische Rationalität entscheidend wird, folgendermaßen: „Eine Vorstellung ist dann als extensiv klar zu klassifizieren, wenn sie eine Komplexion von Merkmalen enthält, und diese als solche schon einen Gegenstand bzw. Gegenstandsbereich als hinreichend bestimmt erscheinen läßt, ohne daß die Merkmale analytisch streng geschieden sind. Extensive Klarheit verkörpert eine in sich komplette Erkenntnisgewißheit. Sie ist also keine Vorstufe zur Deutlichkeit (*perceptio distincta*).“ (ebd., S. 15)

Weiterhin Paetzold: „Durch extensive Klarheit wird das Seiende in seiner komplexen Fülle repräsentiert. Sie ist der dominante Modus ästhetischer Vergegenwärtigung. Mit dem Begriff extensiver Klarheit versucht Baumgarten den spezifischen Rationalitätstypus des Ästhetischen zu bestimmen. Indem Ästhetisches durchs Kriterium der *Claritas* definiert wird, partizipiert es an Rationalität. Dunkelheit (*obscuritas*), eine wesentliche Qualität (*vorrationaler*) sinnlicher Erkenntnis, ist weitgehend ausgeschlossen oder ist doch zumindest an *Claritas* zu orientieren. Andererseits geht Ästhetisches nicht in logisch-analytischer (*szientifischer*) Rationalität auf, insofern es zwar durch *Claritas* definiert wird, aber eben durch extensive. Ästhetische Rationalität bleibt unterhalb der Schwelle begrifflich-diskursiver Deutlichkeit. Die ästhetische Vorstellung vereinigt in sich eine Fülle von Merkmalen, die nicht deutlich voneinander abgegrenzt werden, gleichwohl sind diese in ein ‚Ganzes‘ integriert, das als solches identifizierbar ist.“ (ebd., S. 16)

Die extensive Klarheit der ästhetischen Rationalität ist also nicht mehr als „Propädeutikum“ (ebd., S. 26) der szientifisch-begrifflichen Rationalität zu verstehen, sondern erlangt ihre Gleichwertigkeit. Hieran setzen auch Ottos Forderungen für die Aufwertung des Ästhetischen an, um eine neue Legitimationsgrundlage für eine neue Bewertung der Werthaftigkeit der Fächer und Lernbereiche in der Schule zu erlangen (vgl. hierzu Kapitel 9.5).

7.3.4 Prägnante Vorstellungen

Bei der Bestimmung ästhetischer Rationalität wird ein weiterer Begriff bedeutend: „Prägnante Vorstellungen“ (ebd., S. 17). Diese beschreiben, was die ästhetische Erkenntnisgewinnung als Ergebnis der Wahrnehmung und der damit verbundenen Syntheseleistung auszeichnet. Hierbei wird das Moment der oben beschriebenen gesteigerten Wirkung der gesteigerten Wahrnehmung entscheidend. Sogenannte prägnante Vorstellungen sind Vorstellungen extensiver Klarheit (vgl.

ebd., S. 17). Beim Beispiel „Köpfe modellieren“ geht es unter anderem darum, möglichst prägnante Vorstellungen von einem individuellen Gegenüber zu erlangen. In der Erfassung einer „Komplexion“ von möglichst vielen „Merkmalen“ findet die Vorstellung einer vielgestaltig differenzierten Einheit, welche jedoch nicht „analytisch“ unterteilt wird, seinen Ausdruck (ebd., S. 15). Somit unterliegt die prägnante Vorstellung zu ihrem *Vorteil* noch keiner Reduktion in der *Abstraktion* zur begrifflichen Aufzählbarkeit. Prägnante Vorstellungen extensiver Klarheit bleiben hierdurch „lebhaft“ (ebd., S. 17). Aufgrund der Mannigfaltigkeit, die diese fassen, wirken sie stärker auf das Subjekt als „distinkte Vorstellungen“ (ebd., S. 17), die deutliche Erkenntnis ausmachen (vgl. S. 17 f.). Paetzold beschreibt in diesem Sinne den Nachteil der szientifischen, analytischen Erkenntnis: „Durch die Abstraktionsleistung der Verstandeserkenntnis büßt das Seiende an Komplexität ein.“ (ebd., S. 17).

Prägnante Vorstellungen sind also diejenigen, die durch die möglichst weitgehende Bestimmung des Eindrucks der Sinne gemäß der Bedeutung der extensiven Klarheit entstehen und größtmögliche Komplexität der Wahrnehmung in sich zu vereinigen trachten. Diese prägnanten Vorstellungen werden durch die Steigerung der Mannigfaltigkeit in der Beschreibung der ästhetischen Vorstellung der extensiven Klarheit somit prägnanter und können somit in einer *Entwicklungsdynamik* gedacht werden, die im Prinzip auch durch ästhetische Erziehung entwickelbar und lehrbar wäre. Die Steigerung der *Wirkung* geschieht durch die größere „Lebhaftigkeit“ (Groß 2001, S. 124) der Prägnanz, die in der Mannigfaltigkeit der wahrzunehmenden Merkmale fußt. Groß schreibt über die Lebhaftigkeit, ganz im Sinne der pädagogischen Bedeutung der ästhetischen Rationalität bei Otto: „Das Moment der Lebhaftigkeit verweist uns auf die Begegnungen, auf die verschiedenen Formen des Zusammentreffens, in denen sich der Reichtum der Erscheinungen offenbart. Je mehr wir davon (aisthetisch) erfahren können, desto besser für uns auf dem Wege einer allsinnigen Entwicklung als Vervollkommnung unserer Vermögen.“ (ebd., S. 124)

Die vielseitige Erziehung und Bildung des Einzelnen ist das Ziel, auf das auch Otto hinsichtlich der Aufwertung des Ästhetischen als Lernbereich hinweist. Lebhaftigkeit der Wahrnehmung in prägnanten Vorstellungen und analytische Befähigung schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern sind zwei verschiedene Erkenntnisparadigmen eigenen Rechts. Wie im nachfolgenden Kapitel ausgeführt, wird bei Otto die Bedeutung der *szientifischen Erkenntnis* nicht zuungunsten der ästhetischen Erkenntnis abgewertet, um nicht erneut über eine Überbewertung der ästhetischen Rationalität eine Vereinseitigung der Entwicklungsmöglichkeiten mit umgekehrten „ästhetischen“ Vorzeichen zu vertreten, sondern die Möglichkeit zu eröffnen, eine wirkliche *Gleichberechtigung* der Erkenntnisparadigmen zu lehren.

7.3.5 Die Erkenntnisstufe der Deutlichkeit

Paetzold definiert die deutliche Erkenntnis wie folgt: „Als Kriterium für Deutlichkeit fungiert bei Leibniz die *Analysierbarkeit der Merkmale*. Wenn die einzelnen Merkmale eines Gegenstandes eindeutig aufgezählt werden können, dann ist er deutlich erkannt.“ (Paetzold 1983, S. 13 f.; Herv. i. O.) Innerhalb der Deutlichkeit differenziert und definiert Baumgarten noch verschiedene Abstufungen, die an eine fortschreitende, begriffliche Durchdringung gebunden sind. Die einzelnen Stufen werden bei Paetzold zwar erwähnt, werden hier aber nicht ausgeführt, da sie im Einzelnen nicht für das Verständnis der *ästhetischen Rationalität* Voraussetzung sind (vgl. ebd., S. 14 f.). Diese heißen: Die Stufe der „*adäquate*[n] Erkenntnis“ als Teil der *cognitio distincta*, welche eine „*Sach-* oder *Kausaldefinition*“ möglich macht; diese

wird noch weiter in die „*symbolische*“ und „*intuitive*“ Erkenntnis aufgeteilt, falls diese auf „apriorische Begriffe“ gestützt ist (ebd., S. 14; Herv. i. O.).

Otto schließt sich an diese Beschreibung und die damit einhergehende Neubewertung der ästhetischen Erkenntnismöglichkeiten bei Baumgarten an. Gleichzeitig aber, wie noch gezeigt werden wird, bleibt für Otto der Wert der wissenschaftlichen, durch den „Verstand“ angeleiteten Erkenntnis der begrifflichen Erkenntnismethode erhalten. Dieser Sachverhalt muss vor dem Hintergrund von Ottos Sozialisation im Dritten Reich bedacht werden, in dem ein starker Antiintellektualismus in der Erziehung herrscht, der sich gerade gegen die „rationalistische Methode“ (Nill 1991, S. 169) wendet. Diese Haltung entwickelt sich auch in der Kunsterziehung zu einem von Otto und Otto beschriebenen „massiven Antiintellektualismus“ (Otto & Otto 1987, S. 11). *Ottos Ansatz der Gleichwertigkeit der Erkenntniswege lässt somit beiden ihre Gültigkeit.*

7.4 Das Problem von Konkretion und Abstraktion

Das Problem von „*Konkretion-Abstraktion*“ (Paetzold 1983, S. 16; Herv. i. O.) ist zentral für die Bedeutung der Unterscheidung der zwei Erkenntnisparadigmen: Die Entstehung des *Begriffs* im Prozess der Analyse ist durch Zerteilung der Ganzheit der Sinneswahrnehmung ausgezeichnet. Sie hat die Aufzählbarkeit der Merkmale zum Ziel und trägt somit zur Abstraktion der Wahrnehmung bei. Die Abstraktion ist die Voraussetzung der logischen *Allgemeinheit* des Begriffs. Dieser wird durch den Versuch bestimmt, Deutlichkeit zu erlangen. Hierzu wird eine Aufmerksamkeitsfokussierung benötigt, um die einzelnen Merkmale des Individuellen deutlich voneinander abzugrenzen und unter Begriffe zu subsumieren und somit aufzählbar zu machen. Groß schreibt über das besondere Verständnis von Abstraktion bei Baumgarten gegenüber der Bedeutung bei seinem Lehrer Wolff: „Hatte Wolff die abstrahierende Tätigkeit als Abstraktion *der* Merkmale, als ein Abtrennen der Merkmale von der sie tragenden Sache bestimmt, um eine isolierte Betrachtung dieser Merkmale oder Eigenschaften zu ermöglichen, so wird nach Baumgarten *von* Merkmalen abstrahiert. D. h., die Aufmerksamkeit konzentriert sich auf einige wenige, vor einem bestimmten Hintergrund bzw. in einem bestimmten Kontext als wichtig erachtete und daher ausgewählte Merkmale, während von anderen abgesehen wird.“ (Groß 2001, S. 129)

Durch die fortschreitende Analyse einzelner objektiv gegebener Merkmale der Vorstellung wird der individuelle, mannigfaltige „Überschuss“ der prägnanten Vorstellungen zurückgedrängt. Cassirer schreibt zu diesem Verhältnis: „Der Prozeß der Abstraktion ist zugleich ein Prozeß der Subtraktion: Das Allgemeine wird nur erreicht, indem von dem Besonderen ‚abgesehen‘ und mehr und mehr von ihm ‚weggesehen‘ wird. So kann die Allgemeinheit hier nur auf Kosten der *B e s t i m m t h e i t* erreicht werden; die Richtung auf Allgemeinheit ist der Richtung auf Bestimmtheit entgegengesetzt.“ (Cassirer 1932/2007, S. 363; Herv. i. O.)

Otto schreibt hinsichtlich des auch *didaktischen* Problems der „Subtraktion“ durch Abstraktion in der Wahrnehmung 1995: „Die aktuelle Didaktikdiskussion ist sich relativ einig darüber, dass der schnelle Abbau von Komplexität – im Gegensatz zu den Annahmen der Informationstheorie – eher Lernen verhindert als begünstigt. Der Abbau von Komplexität geschieht zu oft um den Preis des Verlusts der Phänomene und Situationen, von denen, über die oder an denen gelernt werden soll.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 206 f.)

Die Ästhetik kann das Auseinanderklaffen der analytischen Erkenntnisweise und der auf Mannigfaltigkeit ausgerichteten „sensitiven Erkenntnis“ jedoch ebenfalls nicht überwinden.

Beide unterliegen einem Zwang zur je eigenen Form von „Abstraktion“, gemäß ihrem eigenen Prinzip der Erkenntnis. Auch die prägnante Vorstellung in extensiver Klarheit ist keine Erkenntnis, die diejenige des Verstandes ersetzen könnte. Und keinesfalls könnte eine der beiden Erkenntnisweisen den Abstand zwischen menschenmöglicher Erkenntnis zur Totalerkenntnis überwinden (vgl. Schweizer 1973, S. 68 f.). Beide besitzen ihren Vorzug, wie auch keine von beiden alleine eine vollständige Einsicht in „Welt“ ermöglicht. In diesem Sinne kann keine eine eindeutige Überlegenheit für sich beanspruchen. Cassirer veranschaulicht dieses Verhältnis der beiden Rationalitätsformen an folgendem Beispiel: „Wer uns den Eindruck einer Landschaft dadurch vermitteln wollte, daß er ihren reinen Anblick in einzelne Bestimmungen auseinanderlegte und daß er für jede dieser Bestimmungen nach einem deutlichen Begriff suchte, indem er die Landschaft etwa in der Sprache der Geologie und mit deren Erkenntnismitteln beschrieb – der hätte damit eine neue naturwissenschaftliche Einsicht erreicht, aber in eben dieser Einsicht ist von der ‚Schönheit‘ der Landschaft nicht das geringste aufbehalten. Diese Schönheit gibt sich nur der unzerlegten Anschauung, der reinen Betrachtung der Landschaft als Ganzem, zu eigen. Und nur dem Künstler, dem Maler oder Poeten, ist es gegeben, diese Totalität zu bewahren und sie, in jedem Zuge seiner Darstellung, für uns lebendig zu machen. Ein vollendetes malerisches oder dichterisches Landschaftsgemälde zaubert, wie mit einem Schlage, ihr reines B i l d vor uns hin – und im Anblick und Genuß dieses Bildes ist jede Frage nach dem ‚Grunde‘, wie sie die wissenschaftliche Reflexion und die begriffliche Untersuchung stellt, vergessen.“ (Cassirer 1932/2007, S. 359 f.; Herv. i. O.)¹³⁰

Beide Erkenntniswege werden in diesem Beispiel in ihren unterschiedlichen Kapazitäten vorgestellt und beide liefern eine unterschiedliche Erfahrung und Erkenntnis von „Welt“. Beide werden jedoch von entscheidenden anthropologischen Grundkonstanten getragen, die als solche zu respektieren und wertzuschätzen sind. Doch beide schließen im Moment des Erlebens einander zumindest vorläufig aus. Es ist eine Frage der „Aufmerksamkeit“ (Paetzold 1983, S. 16) und der Verknüpfung der Erkenntniswege, die dazu beiträgt, eine möglichst umfassende Erkenntnis zu erreichen.

Otto bezieht die prinzipielle Deutungsoffenheit von Erfahrungen, bedingt durch Subjektivität oder auch berufliche „Sehgewohnheiten“, auf eine inhaltlich ähnlich gelagerte Äußerung Johann Friedrich Herbarts und eröffnet damit den pädagogischen Kontext des Sachverhalts. Otto zitiert Herbart 1992 in seinem Text „Nicht alle sehen alles gleich – Über Geographieunterricht aus der Sicht der Ästhetischen Erziehung“: „Nicht alle sehen alles gleich: Der nämliche Horizont hat diesem Auge viel, und jenem wenig anzubieten. Er zeigt einem das Schöne, einem anderen das Nützliche, einem Dritten ist er eine auswendig gelernte Landkarte. In der gleichen Landschaft sucht der Knabe die bekannten Thürme, Schlösser, Dörfer und Menschen – und hängt immer an einzelnen Punkten, während der Maler die Parthien gruppirt, und der Geometer die Höhen der Berge vergleicht“ (Herbart nach Otto 1998, Bd. 1, S. 216 f.)

Diese Deutungsoffenheit, die mit dem unterschiedlichen Zugang zur Welt zu tun hat, der maßgeblich auf die unterschiedlichen Erkenntnis- und Erlebnisformen zurückgeht, erlaubt es in diesem Sinne auch nicht, in Schule und Unterricht die Vieldeutigkeit der Erfahrung auf einen Modus von Erkenntnis einzuschränken und „die“ richtige Interpretation zu lehren. Auch hier gerät die Struktur des wahrgenommenen Objekts mit der Subjektivität in Zusammenhang und Spannung (vgl. ebd., S. 215 ff.). Otto weist in diesem Text auch auf die *politische* Bedeutung der Deutungshoheit von Welt hin, wenn er auf die ideologische Weltdeutung in der politischen

¹³⁰ Otto beschreibt die Bedeutung dieser Problematik von Konkretion und Abstraktion an einem sehr ähnlichen Beispiel, das er in „Ästhetische Erfahrung und Sport“, einem Vortrag an der Sporthochschule in Köln von 1997, anführt (vgl. Otto 1998, Bd. 3, S. 235 f.).

Ideologie der DDR verweist und ihren Anspruch auf *die gültige* Weltauslegung bestreitet (vgl. ebd., S. 216).

Mit der Abstraktion der Analyse zur Erlangung der begrifflichen Erkenntnis geht also sowohl ein Gewinn an Deutlichkeit als auch ein Verlust an Mannigfaltigkeit einher. Hieraus entsteht die Ambivalenz und Komplementarität der einzelnen Rationalitätstypen, die Otto in seinen didaktischen Anliegen im Kunstunterricht und in der Schule insgesamt stärken möchte. Seel fordert in diesem Sinne, wie oben dargestellt, einen Vernunftbegriff, der auf den unterschiedlichen Rationalitätsformen beruht. Diesem Verständnis von Vernunft schließt sich Otto an und vollzieht somit die Aufwertung des Ästhetischen, wie er aber auch gleichzeitig die nicht zu vernachlässigende Bedeutung der wissenschaftlichen Rationalität betont.

Im Weiteren soll das bereits angeklungene Verständnis für die *Logik des Individuellen* vertieft werden, um hierbei auch besonders auf die *ethische Bedeutung* dieser speziellen Logik hinzuweisen, die den Einzelfall berücksichtigt.

7.5 Die Logik des Individuellen

Betrachtet man noch einmal die Ausgangslage Baumgartens als Metaphysiker, der in der Wolffschen Schule das „Handwerk“ der Logik als formal-richtiges Schließen erlernt hat und mit der er selbst an die Grenze dieses Systems vorgedrungen ist, dann hängt mit der Ästhetik die Logik des Individuellen zusammen. Der Wunsch nach einer Logik des Individuellen ergibt sich aus der sinnlichen Erkenntnisform. Das nicht in das System des Rationalismus Fallende, das hinter der Grenze des Allgemeinen und des rein Logischen verborgen, das Individuelle des Einzelfalls, das sich in der ästhetischen Erkenntnis zeigt, das nicht unter den abstrakten Allgemeinbegriff fällt, wird in der Logik des Individuellen thematisch. Hier erscheint es in seinen eigenen Charakteristika. Paetzold schreibt: „Baumgarten entwickelt eine *Theorie ästhetischer Bestimmtheit*. Diese expliziert er als ‚*Logik des Individuellen*. Die ‚*Logik*‘ des Individuellen hat die Funktion, den Rationalitätstypus des Ästhetischen im Kontext diskursiver Logik zu entfalten.“ (Paetzold 1983, S. 18; Herv. i. O.)

Das Streben der ästhetischen Wahrheitssuche hängt, wie oben beschrieben, mit der Suche nach extensiver Klarheit und der Steigerung prägnanter Vorstellungen zusammen. Die weitestgehende Bestimmtheit des Individuums, die Fülle der Merkmale des Einzelfalls ist für die Logik des Individuellen entscheidend (vgl. ebd., S. 18 f.). Die Bestimmtheit des Individuellen, in möglichst extensiver Klarheit, leitet zum Verständnis des *Poetischen* über (vgl. ebd., S. 19). Das Individuelle als von der Logik nicht fassbares Problem eröffnet die Bahn von der sensitiven Erkenntnis zur *Darstellung von Wahrheit als Schönheit* im Kunstwerk. Auch bei der Frage der *Darstellung* bekommt die Logik des Individuellen ihre Bedeutung. Die erkenntnistheoretische Frage, die von einer je individuellen Erscheinung des Individuums ausgeht, das in extensiver Klarheit weitestgehend bestimmt sein soll, steht somit in direkter Verbindung zur Frage nach der künstlerischen Gestaltbarkeit sensitiver Erkenntnisse. Bei Baumgarten wird diese Frage maßgeblich im Sinne der Gestaltung des Schönen als ästhetisch Wahrem gedacht (vgl. Schweizer 1973, S. 39). Paetzold kommt zur nachfolgenden Aufzählung von Merkmalen, welche die Logik des Individuellen bei Baumgarten charakterisieren: „*Zum einen* gilt, daß jeweils das Spezifische und Individuelle dem Allgemeineren ästhetisch vorzuziehen ist. Das Individuum rangiert also in der Kunst vor dem Artbegriff, dieser vor dem Gattungsbegriff. [...] *Außerdem* werden Raum- und Zeitbestimmungen als Individualisierungsfaktoren notwendig. Raum- und Zeitbestimmungen tragen zur Individualisierung der ‚*Dinge*‘ bei [...].

Schließlich tragen Eigennamen zur Individualisierung bei, da sie Individuen bezeichnen und damit diese identifizierbar machen, und zwar auf nicht-begrifflicher Ebene.

Die ‚Logik‘ des Individuellen als Paradigma des Ästhetischen ist auch der entscheidende Gesichtspunkt, der Baumgarten dazu veranlaßt, das *Beispiel* ästhetisch zu legitimieren. [...] Die ästhetische Relevanz des Beispiels besteht also darin, daß dieses zur genaueren Bestimmung von Etwas beiträgt, ohne daß das Etwas logisch allgemeiner gefaßt würde.“ (Paetzold 1983, S. 20 f., Herv. i. O.)

An dieser Stelle soll noch einmal an das Textbeispiel „Köpfe modellieren“ erinnert werden, bei dem Otto und Otto die Begegnung von Strafvollzugsanstaltsinsassen durch die Modellierung eines Porträts thematisieren (vgl. Kapitel 5.3.5). In der genauen Beobachtung des Gegenübers, das im Porträt Ausdruck finden soll, wird das *Individuum*, das *jeweils spezifische* Gegenüber, dargestellt. Es geht nicht um ein verallgemeinerbares Ideal oder einen Typus *des* Menschen *an sich* wie bei Domschkes Routinen lehrendem Zeichenkurs. Was zählt, ist der *Einzel Mensch und seine konkrete Erscheinung*. Dieser wird zum Problem gemacht, der durch seine Eigenschaft *als* Individuelles, durch seine Einzigartigkeit, die allgemein verfassten Routinen überfordert. Routinen der Gestaltung können helfen, Allgemeines festzulegen. Diese stoßen jedoch an ihre Grenze, wenn das Individuelle *beobachtet und wahrgenommen werden muss*. Gemäß der sensitiven Erkenntnis soll das Individuum als solches erkannt werden. Wenn Otto und Otto dieses Beispiel wählen, stehen sie in der gedanklichen Linie dessen, was Baumgarten durch die Logik des Individuellen ausdrückt. Die Fülle der einzelnen Merkmale als extensive Klarheit soll am Werk hervortreten, ohne unter begriffliche Regeln subsumiert und damit in die Sphäre des Allgemeinen abgedrängt zu werden (vgl. ebd., S. 19).

Groß ergänzt diese Überlegungen: Zwischen der Logik des Individuellen und der damit verbundenen Hinwendung zum „Konkreten“, der Hinwendung zum Individuum, ergibt sich aus Baumgartens Ästhetik eine zutiefst *ethische* Bedeutung (vgl. Groß 2001, S. 122). Er schreibt: „Sinnliche Erkenntnis baut ein Beziehungsfeld auf, einen Spannungsraum, in welchem sich Welterzeugungen vollziehen. Ethisches ist hierin eingewebt.“ (ebd., S. 122)

Leicht lässt sich dieser Hinweis auf das Beispiel der Begegnung der Anstaltsinsassen und die Beschreibung des Gefängnispsychologen bei Otto und Otto anwenden.

Jedoch: Die Gleichstellung der Erkenntniswege soll gerade nicht so gedacht werden, dass Abstraktion *nur* einen Verlust darstellt. Beide Erkenntniswege unterliegen ja ihrem eigenen Maß an Abstraktion. Der Wert der Abstraktion und der Konkretion ist wiederum am Einzelfall einer konkreten Situation oder Fragestellung zu bemessen. Es geht insgesamt darum, „die Vorteile der Abstraktion mit jenen der Konkretion zu verbinden, ohne den Preis eines dogmatischen ‚-ismus‘ zahlen zu müssen“ (ebd., S. 130). Abstraktion ist notwendig, um das Besondere vor dem Hintergrund des Allgemeinen überhaupt denken zu können (vgl. ebd., S. 130). Groß schreibt über die Bedeutung der Akzeptanz beider Erkenntniswege: „Es geht Baumgarten ausdrücklich nicht um die Abschaffung aller auf Abstraktion beruhenden wissenschaftlichen Ansätze und deren Überwindung durch einen nun der Ästhetik verpflichteten Absolutismus, sondern es geht um die Entlarvung und Kritik fundamentalistischer resp. absolutistischer Bestrebungen überhaupt.“ (ebd., S. 128)

Mit dieser Grundhaltung Baumgartens fällt Ottos Anliegen der Aufwertung des Ästhetischen in eins. Wenn bei Baumgarten an dieser Haltung ein „subversiver Impetus“ (ebd., S. 128) erkennbar wird, dann nur im Sinne eines gerechtfertigten und notwendigen, weil nicht vereinseitigenden Ausgleichs zur „Vorherrschaft“ des Rationalismus. Ottos Versuch der Begründung der Bedeutung des ästhetischen Lehr-Lernbereichs für die Schule liegt auf dieser Linie der Einforderung eines zu verstärkenden Anteils des ästhetischen Lernens, nicht einer

erneuten Vorherrschaft eines neuerlich „ästhetischen Übergewichts“ am Lehrplan. Groß schreibt: „Den Ausbruch aus dem traditionellen Entweder-Oder vollzieht Baumgarten dadurch, daß er Allgemeines und Individuelles aus und durch ihre wechselseitige Bezogenheit aufeinander zu bestimmen sucht. Besonderes macht überhaupt nur Sinn vor dem Hintergrund des Allgemeinen und Allgemeines läßt sich induktiv aus dem Besonderen erlangen.“ (ebd., S. 130)

Besonderes und Allgemeines sind in einer dynamischen „Spannungsbeziehung“ (ebd., S. 139) der „Gleichwertigkeit“ (ebd., S. 139) der Erkenntniswege aufeinander bezogen. Dennoch ist der Wert der sinnlichen Erkenntnis daran zu erkennen, dass der „absolute Allgemeinbegriff“ als solcher „ein absolut leerer Begriff“ ist (ebd., S. 130). Ein „toter“ Begriff liegt konträr zur sinnlichen Erkenntnisleistung, die auf Konkretion drängt und „lebhaftige Abbildung von Individualität in ihrer möglichst umfassenden Bestimmtheit“ (ebd., S. 136) erreichen will. Dies bedeutet im Hinblick auf *pädagogische Theorie* vor allem auch, dass Begriffe immer wieder an der konkreten Situation, am Einzelfall der Praxis abgeglichen werden müssen. Die Lebhaftigkeit der sinnlichen Erkenntnis lässt sich wiederum im Rahmen der *Lichtmetapher* für Erkenntnisprozesse verdeutlichen, wie sie auch Baumgarten verwendet: Denn die Lichtmetapher des Dunklen und Klaren beziehungsweise Deutlichen des Erkenntnisschemas bei Leibniz findet in der *Aufwertung des Ästhetischen seine komplexe Bedeutung*. Die Lebhaftigkeit der Erkenntnis ist wesentlich durch das Wechselspiel von Licht und Schatten beschrieben. Der Mensch erkennt *nur durch* Licht im Dunklen. Er erkennt jedoch *auch nur* dadurch, dass er *Licht und Dunkles* „erkennt“, um gleichsam durch die Schatten den *Anblick* der „Sache“ überhaupt abgrenzen zu können. Groß schreibt: „Das Problem der Perspektivität jeder Erkenntnisbemühung ist berührt: Die Erhellung, das Zum-Leuchten-Bringen ist unweigerlich mit der Produktion von Schatten und Dunklem an anderer Stelle verbunden. Der Weg zur Erkenntnis der materialen Vollkommenheit ist der einer schrittweisen Erhellung, doch sind wir niemals im Besitze des vollen Lichtes. Selbst die Mittagssonne an einem Sommertag wirft Schatten, wenn auch nur einen, der vergleichsweise kurz ausfällt.“ (ebd., S. 140)

Groß schreibt weiterhin: „Schatten und Dunkles ermöglichen Kontrastbildungen, die uns überhaupt erst in die Lage versetzen, etwas zu sehen und zu erkennen. [...] Das volle Licht, mit dem die totale Erkenntnis verbunden wird, führt doch dazu, daß wir geblendet werden und nichts mehr zu erkennen vermögen. [...] Demzufolge geht es mitnichten um das Streben nach dem totalen Licht, sondern um das differenzierte und sehr von den jeweiligen Konstellationen abhängige ‚richtige‘ Ausleuchten der Erkenntnissituation.“ (ebd., S. 140 f.)

Die Gleichberechtigung der Erkenntnisparadigmen bedeutet im Sinne der Lichtmetapher die wechselseitige Abhängigkeit von „Dunklem“, „Klarem“ und „Deutlichem“ in intensiver und extensiver Ausformung der Klarheit. Die Aufmerksamkeitsfokussierung im Prozess der Analyse zeigt genau dieses „Aussparen“ von Problemfeldern im Sinne der „Perspektivität“ jeder Erkenntnis, um einzelne Aspekte einer „Sache“ zu bestimmen. So wird auch schlüssig, inwiefern die sinnliche Erkenntnis als solche, auch schon auf der Stufe der Dunkelheit und verworrenen Klarheit, quasi „wie von selbst, auf geradezu beiläufigem Wege“ (ebd., S. 139) Erkenntnis gewährt, da auf jeder Stufe der Leibnizschen Erkenntnisstufen im Sinne Baumgartens schon Erkenntnis geschieht, die gleichberechtigt nebeneinandersteht, auch wenn diese nicht zur vollen Deutlichkeit gelangt.

Entgegen der „streng prüfend vorgehenden Betrachtungsweise“ des analytischen Verfahrens der Logik steht „die entspannte Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 138) der sinnlichen Erkenntnis. Hierbei legt Baumgarten „die Klarheit, zu der das ästhetische Licht uns führt“ (ebd., S. 132), weiter differenzierend dar: Er unterscheidet die „absolute“ und die „relative“ Klarheit gemäß dem

Ausmaß des eigenen „Zutun[s]“ des Subjekts zur Erlangung der Klarheit (ebd., S. 132). Groß schreibt: „Die absolute Klarheit erstet vor uns aus den Merkmalen des Gegenstandes, die relative aber verweist auf das Zutun durch unsere eingebrachten, lebendigen, auf die von uns gelebten Gedanken. Der Mensch wird darin [...] als ein Wesen begriffen (und begreifbar), das in ständigem Kontakt mit seiner Umgebung steht, sich dieser Auseinandersetzung mit der Umgebung auch nur bedingt zu entziehen vermag, wobei vor allem die Sinne ihren Beitrag leisten. Mit der Deduktion, wo sich das Subjekt des Erkennens wesentlich passiv verhalten kann, allein ist Erkenntnis nicht getan. Hinzu, bzw. davor, tritt die Induktion. Der Mensch muß eine sinnvolle Interpretation seiner Umgebung erst zustandebringen.“ (ebd., S. 132 f.)

Die Erkenntnis der relativen ästhetischen Klarheit, die sich zwischen Subjekt und Objekt aufspannt und die sich durch das Bewusstsein über das „Zutun“ des Erkennenden ergibt, hebt die „starre Subjekt-Objekt-Trennung“ (ebd., S. 132) auf. Erkenntnis wird als eine Tätigkeit, eine „Aufgabe“ erkennbar. Groß schreibt: „Der Sinn einer *veritas aesthetica* gründet in der Schönheit der sinnlichen Erkenntnis als solcher, in der Aufgabe zu ihrer Vervollkommnung.“ (ebd., S. 146) Hierbei ergibt sich auch der Zusammenhang zwischen Licht-Metapher und ethischem Bezug auf das Individuum: Einerseits wird der Bezug auf das erkennende Subjekt dadurch „ethisch“, dass dieses in seiner Gesamtheit der Erkenntnismöglichkeiten akzeptiert wird. Die vollumfängliche Akzeptanz der Erkenntnisvermögen des Menschen bedeutet die Aufhebung „anthropologischer“ Hierarchisierungen in Bezug auf die Wertschätzung von Erkenntniswegen.

Damit zeigt sich auch eine Wertschätzung des Individuellen am „Erkannten“, am Objekt, in seiner je spezifischen Eigenart, das durch die ästhetische Erkenntnisweise in seiner Eigenart nicht verschwindet und hierdurch Berücksichtigung im Abgleich mit dem „Allgemeinbegriff“ findet. Beide Formen der Erkenntnis beruhen somit auf Momenten der Aufmerksamkeitsfokussierung. Und so kommen sie nicht über sich hinaus. Groß weist auf die bei Baumgarten mitgedachte „prinzipielle Unabgeschlossenheit bzw. Unabschließbarkeit von Erkenntnis“ (ebd., S. 133) hin. Das das Feld der Erkenntnis erfährt insgesamt eine „Dynamisierung“ (ebd., S. 144). Groß schreibt: „Gerade die sinnliche Erkenntnis, die *cognitio sensitiva*, verzichtet von vornherein auf den Anspruch, ein Ganzes umfassen zu wollen, da sie durch Ereignishaftigkeit zwischen Subjekt und Objekt charakterisiert ist. Sie weiß darum, daß sie sich ein Bild von der Wirklichkeit macht, mit diesem Bild jedoch nicht über die Wirklichkeit in toto verfügt, sondern ‚nur‘ zu relativer Klarheit zu führen vermag.“ (ebd., S. 142; vgl. hierzu Kapitel 7.6)

Ganz im Sinne von Otto und Otto lässt sich an dieser Stelle sagen: Sensitive Erkenntnis bedeutet *Auslegen* von Welt. Sinnliche Erkenntnis ist nicht starr, sondern dynamisch. Im Wechselspiel der Erkenntnisparadigmen dynamisieren sich der Erkenntnisbegriff und der Vernunftbegriff *insgesamt*. Die „Ereignishaftigkeit“ der sinnlichen Erkenntnis ist aus dem Umstand gespeist, dass die „*Begegnung*“ (ebd., S. 122; Herv. i. O.) als „Spannungsraum“ der „Welterzeugungen“ (ebd., S. 122) von Subjekt und Objekt, auf der Zeitachse des Erlebens, ebenfalls einmalig ist und ununterbrochenen Wandlungen unterliegt. Dies trifft auch hinsichtlich der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Humanethik einen entscheidenden Punkt: Denn das Individuum sowohl als Subjekt oder Objekt gedacht, wandelt sich im Zeitverlauf, sodass die Berücksichtigung der Besonderheit des Individuellen jeweils „historisch“ einmalig ist und die Erkenntnis, die in dieser Begegnung ermöglicht wird, wiederum ein Besonderes und Einmaliges darstellt, die dieses Besondere der Individuen als Subjekte und Objekte im jeweiligen Moment akzeptieren soll (vgl. ebd., S. 133). Es ist unstatthaft, das Besondere der individuellen Begegnung im Sinne einer allgemeinen Erkenntnis zu generalisieren und zu behaupten, definitive Aussagen über ein Individuelles treffen zu können, das sich doch in einer Entwicklung befindet, die über den historischen Moment hinausgeht. Es bestünde die Gefahr,

Entwicklungsmöglichkeiten zugunsten von verallgemeinernden *Feststellungen* außer Acht zu lassen. So wird die „Erkenntnis“ des Menschen „vorläufig und partiell“ (ebd., S. 138).

Es bleibt jedoch zu bemerken, dass „diese Vorläufigkeit und Partialität nicht unbedingt ein Mangel sein muß. Sie eröffnen grundsätzlich eine Perspektive auf das an historische und kulturelle Kontexte Gebundene. Der Verzicht auf letzte, absolute Deutlichkeit hält zudem die Perspektive offen für das noch Kommende und respektiert die Dinge in ihrer Eigenständigkeit bzw. Einzigartigkeit, die auch in ihrem inneren Entwicklungspotential zum Ausdruck kommt.“ (ebd., S. 138)

Die Berücksichtigung der „Kontexte“ und die Offenheit gegenüber dem „inneren Entwicklungspotenzial“ für eine *mögliche* Zukunft eröffnet eine zutiefst *pädagogische* Perspektive auf Erkenntnis überhaupt und die Logik des Individuellen der sinnlichen Erkenntnis im Speziellen. *Pädagogik findet immer in der Begegnung, in einer je spezifischen, historischen, kontextgebundenen, konkreten Situation statt. Sie ist immer „individuell“ bestimmt. Sie findet immer in der konkreten Begegnung der Individuen statt. Deshalb ist auch der pädagogische Bezug zwischen Lehrer und Schüler so wichtig. Pädagogik muss die Offenheit der Entwicklung des Individuums annehmen, um als Pädagogik überhaupt denkbar zu sein.* Eine „Feststellung“ über das „Objekt“ in einem Moment missachtet die Dynamik des historischen Entwicklungsverlaufs jeder Biografie und ist damit wesentlich unpädagogisch. Zu sagen, wie jemand „objektiv“ *ist*, weckt, unter der Missachtung der Entwicklungsmöglichkeiten, Vorstellungen strenger *Determination* der menschlichen Entwicklung und fordert typisierende Anpassung an die „Feststellungen“, die Urteile der Anderen über den Einzelnen und sein „Wesen“. „So ist X“, kann als Beschreibung höchstens einen sehr vorläufigen Wert haben. Durch den Respekt vor der Logik des Individuellen und seinen dynamischen Entwicklungsmöglichkeiten wird versucht, Lebensverläufe *gerade nicht „vorzuzeichnen“*, sondern für eine denkbare *Entwicklung offenzulassen*. Groß schreibt: „Erst wenn die Wahrnehmung als erkennende Verbindung zur Welt verstanden wird, kann *Erkenntnis* selbst wirklich zum *Ereignis* werden. Wahrnehmung als auch die lebendigen Gedanken sind bei Baumgarten ein aktives In-Beziehung-Setzen zur Welt, eine sinnhafte Gestaltungsleistung, und nichts, was einfach nur da ist.“ (ebd., S. 133)

Das Bewusstsein über die Aktivität der ereignishaften Erkenntnis des ästhetischen Erkenntnisweges in der Akzeptanz der relativen Klarheit, die die Weltdeutungen der in Beziehung stehenden Individuen, auch der pädagogischen Beziehung, bewusst berücksichtigt, kommt einem Verständnis von Erziehung als dynamischem Prozess ohne wertende Typisierungen entgegen. Ottos und Ottos Begriff des „Auslegens“, der eben diese *Aktivität* und Unabgeschlossenheit des Erkenntnisprozesses berücksichtigt, entspricht dem Verständnis von einer dynamischen, nicht abgeschlossenen Erkenntnis mit der Voraussetzung der ästhetischen Erkenntnis zur Berücksichtigung des individuellen Gegenübers. Dieses Erziehungsverständnis wird damit *ästhetisch und ethisch* relevant.

Die Verschmelzung der rezeptiven und gestaltenden Fähigkeiten des Menschen im Ästhetischen wirft weiterhin auch die *kunstpädagogische* Frage nach einer „richtigen“ Umsetzung des Poetischen, des Künstlerischen überhaupt auf. Wie ist dieses lehrbar? Wie können die Logik des Individuellen, die Poesie gestaltet werden? *Regeln* zur Anleitung für die Gestaltung von Kunst aus dem ästhetisch Erkannten können jedoch *nicht* aufgetan werden (vgl. Cassirer 1932/2007, S. 354). Dies deswegen nicht, weil Regeln selbst schon einen Grad der abstrahierenden Verallgemeinerung darstellen. Cassirer schreibt: „Dies alles gehört jener Art Empirie an, die von der echten, von der eigentlich philosophischen Einsicht das genaue Widerspiel ist und den denkbar schärfsten methodischen Kontrast zu ihr bildet.“ (ebd., S. 355) Otto veranschaulicht

diesen Sachverhalt in Bezug auf Kunstwerke und das Sprechen über diese, wenn er schreibt: „In der Praxis wird der in Rede stehende Sachverhalt durch mehr oder weniger fachsprachlich überformte Deskriptionen thematisiert. Man hört z. B., ein Werk realisiere konsequent ‚ein Gestaltungsprinzip‘, es sei ‚in sich stimmig‘ oder ‚konsistent‘; oder man sagt, das Bild, die Plastik eröffneten zwar einen ‚Interpretationsspielraum, der aber nicht beliebig‘ sei; in anderem Zusammenhang wird vermerkt, hier oder da sei die ‚Einheit von Inhalt und Form‘ besonders überzeugend, dem Werk könnte nichts weggenommen und nichts hinzugefügt werden; auch die Forderung, etwas müsse ‚mehr sein als die Summe seiner Teile‘, gehört wohl hierher. Alle diese Merkmale treten jedoch von Werk zu Werk in ganz unterschiedlicher Form zutage, so daß sich nicht verallgemeinerbar aussagen läßt, welches denn die Indikatoren z. B. für die erwünschte Einheit von Inhalt und Form seien, welche Gestaltungsprinzipien auf welche Art ästhetische Rationalität repräsentierten.“ (Otto 1991, S. 48)¹³¹

Der „Gegenstand“ als Einzelfall soll beim Poetischen in der sogenannten *extensiven* Klarheit und poetischen Gestaltung erkannt und dargestellt werden. Diese ist eine verworrene Klarheit, die jedoch eine erkennbare *Einheit* bildet, ohne dass diese über die Aufzählung der Merkmale über den „Umweg“ des Begriffes verallgemeinerbar zu machen wäre, um die Einheit als solche in strenger Regelmäßigkeit zu erfassen. Otto schreibt, dass dieses „Ganze“ des Werkes in seiner Gliederung keiner *vorweg* bestimmten Regelmäßigkeit entspricht, die wiederum den „Begriff“, also *die Regel, erkennbar* machen würde.

Die Regelmäßigkeit *in diesem Einzelfall* ist somit eine *Regel des Einzelfalles*, die keine allgemeine Regel für *alle* Kunstwerke sein kann. Hieran schließt Otto gedanklich an, wenn er 1996 schreibt, dass er durch seine didaktischen Überlegungen für Kunstunterricht keine kleinschrittigen Dressuranleitungen (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 72) oder „Regeln“ (ebd., S. 72) liefern möchte beziehungsweise Abstand davon nimmt, in der Schule Künstler auszubilden und diese zur „Ausstellungsreife“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 240) zu führen. Kunst ist nicht *regelmäßig* aus dem *Allgemeinen zu deduzieren*, ebenso wenig wie Unterricht, der sich in der Begegnung zwischen Menschen in einer spezifischen zeitlichen und persönlichen Konstellation abspielt. Sowohl beim Kunstwerk als auch in der zwischenmenschlichen Begegnung von „Schüler“ und „Lehrer“ gilt es, die Steigerung der „Logik des Individuellen“ zu beachten. Die Unterscheidung zwischen ästhetischer Rationalität und szientifisch-logischer Rationalität findet nach Paetzold folgende Definition: „Wissenschaftliche Rationalität intendiert, das empirisch Mannigfaltige unter allgemeine, den Individua gemeinsame Bestimmungen zu subsumieren, indem sie von den Individualbestimmungen abstrahiert. Ästhetische Rationalität drängt demgegenüber auf Konkrete. Sie muß ihre Gegenstände möglichst durchgängig bestimmen. Ihr Telos sind die Singularia, die Dinge in ihrer jeweiligen Komplexion und qualitativen Einmaligkeit.“ (Paetzold 1983, S. 22)

Mit dieser Definition sind die wesentlichen Unterschiede der beiden Rationalitätsparadigmen benannt, die auch Otto versucht, für ästhetische Erziehung bewusst zu machen, um somit eine legitimierende Stütze seiner Aufwertung des Ästhetischen als Lehr-Lernbereich zu gewinnen. Otto geht es also, wie bis hierher erkennbar, *nicht* um eine polemische „Rebellion“ der Ästhetik, die den wissenschaftlichen Anspruch der Analyse des begrifflichen Denkens für die Schule bestreiten würde. Ihm geht es um einen Ausgleich der Bewertung der beiden Rationalitätsformen

¹³¹ Cassirer hat das von Otto dargestellte zum Vergleich wie folgt beschrieben: „Denn auch die rein *a n s c h a u l i c h e* Wirklichkeit ist keineswegs ein bloßes Irrsal, sondern sie besitzt in sich selbst ein ihr eigentümliches Maß. Jedes echte Kunstwerk stellt dieses Maß unmittelbar vor uns hin; es breitet nicht nur eine Fülle von Anschauungen vor uns aus, sondern es beherrscht diese Fülle; es gestaltet sie und läßt in dieser Gestaltung ihre innere Einheit vor uns hintreten. Alle wahrhaft ästhetische Anschauung zeigt uns nicht nur Mannigfaltigkeit und Verschiedenheit, sondern in beiden eine bestimmte Ordnung und Regel.“ (Cassirer 1932/2007, S. 361, Herv. i. O.)

zum Zwecke einer ausgewogenen Erziehung und Bildung des Einzelnen.¹³² Hierbei kommt über die Hinwendung zur Ästhetik und der Logik des Individuellen eine ethische Perspektive auf sinnliche Erkenntnis hinzu, die wesentliche pädagogische und kunstpädagogische Anstöße liefert. Die *Dynamisierung* des Erkenntnisbegriffs richtet die Aufmerksamkeit verstärkt auf das Individuum und wertet dieses gegenüber allgemeinen Gesetzmäßigkeiten auf.

Die Aufwertung des Ästhetischen und die damit verbundene Aufwertung des subjektiv-sensitiven Urteils, führt zu einer verstärkten, für die Pädagogik notwendigen Berücksichtigung der Dynamik aller menschlichen Entwicklungsprozesse. Die Aufwertung der Ästhetik bekommt somit pädagogische und ethische Relevanz. Die Einmaligkeit der zwischenmenschlichen Begegnung erfährt in der Entfaltung der Logik des Individuellen eine Aufwertung: Diese Wertschätzung des je Besonderen in der Dynamik der Offenheit der menschlichen Entwicklungsprozesse ist die Voraussetzung für jede möglichst vorurteilsfreie zwischenmenschliche Begegnung und ist damit zutiefst pädagogisch. Dies lässt sich beispielgebend und beispielhaft an Ottos und Ottos Kapitel „Köpfe modellieren“ im Strafvollzug veranschaulichen. (vgl. hierzu Kapitel 5.3.5)

7.6 Erkenntnis als Wahrscheinlichkeit

Verbunden mit der Dynamisierung des Erkenntnisbegriffs ist die Wertung von Erkenntnis als Wahrscheinlichkeit. Die ästhetische Erkenntnis wie auch die logische Erkenntnis werden von Baumgarten dem Bereich der „*Wahrscheinlichkeit*“ (Paetzold 1983, S. 38; Herv. i. O.) zugeordnet: „Sziientifisch-logische und ästhetische Rationalität reichen je für sich an die ganze metaphysische Wahrheit nicht heran: Die eine abstrahiert von Materialem, die andere muß Abstriche an formaler Vollkommenheit in Kauf nehmen. Daher kann Baumgarten die ästhetische Wahrheit insgesamt – ihrer metaphysisch-logischen Dignität nach – als *Wahrscheinlichkeit* interpretieren.“ (ebd., S. 38; Herv. i. O.)

Akzeptiert man die menschliche Erkenntnisfähigkeit in ihrer spezifischen Beschränkung, so bleibt ein letzter skeptischer Zweifel an jeder Form von Erkenntnis, welche dem Menschen möglich ist. Überwindet man diese skeptische Haltung, kann man von einer bereichernden Komplementarität der beiden Erkenntnisformen zu einer gemeinsam gesteigerten Erkenntnismöglichkeit ausgehen (vgl. Schweizer 1973, S. 67 f.). Beide ermöglichen *gemeinsam* diejenige Erkenntnis, die in der „Vernunft als *G a n z e* s“ (Cassirer 1932/2007, S. 362; Herv. i. O.) berücksichtigt wird. Cassirer schreibt über Baumgartens Verständnis von Vernunft: „Sie schränkt sich nicht auf das bloß Begriffliche ein, sondern sie geht auf die Ordnung und Gesetzlichkeit schlechthin, gleichviel in welcher Materie sie ihre Darstellung und Verkörperung finden. [...] Baumgarten prägt das prägnante und glückliche Wort, daß der Vernunft die Herrschergewalt über alle unteren Kräfte gebühre, daß aber diese Gewalt niemals in Tyrannei ausarten dürfe. [...] Die *L e g i t i m i e r u n g* der niederen Seelenkräfte, nicht ihre Unterdrückung und Auslöschung ist das Ziel, das die Ästhetik sich setzt.“ (ebd., S. 362; Herv. i. O.)

¹³² Die von Baumgarten beschriebenen Vermögen, die sinnliche Erkenntnis gewährleisten, sollen an dieser Stelle keine besondere Berücksichtigung finden (vgl. Paetzold 1983, S. 30 ff.). Otto übernimmt keinen dieser Begriffe zur Beschreibung der Leistung der sinnlichen Erkenntnis aus Paetzolds Darstellung. Ebenso interessiert er sich nicht für den Entwurf des „*felix aestheticus*, den erfolgreichen Ästhetiker“ (Pöltner 2008, S. 87; Herv. i. O.). Der „erfolgreiche Ästhetiker“ ist bei Baumgarten durch eine Reihe von „Veranlagung[en]“ (Baumgarten nach Schweizer 1973, S. 125 und 127; vgl. S. 123) beschrieben, die der „Natur des Ästhetikers“ (ebd., S. 123) angehören. Der „Ästhetiker“ als abstrakt gedachte *Naturbegabung* wird bei Otto nicht übernommen. Der *felix aestheticus* als *Begabungstypus* steht einer pädagogischen Idee der individuellen Förderung und der *Lehrbarkeit* von sinnlicher Erkenntnis tendenziell entgegen.

Die Bestimmung der Vernunft als „Herrscherin“ und Vermittlerin zwischen den Rationalitätsparadigmen wird auch von Otto übernommen. Dies wird ersichtlich, wenn er Seels Bestimmung der wechselseitig zu vermittelnden Rationalitätsformen anwendet, die abzuwägen die Aufgabe der Vernunft ausmacht. Bei Otto bleibt somit trotz der Aufwertung des Ästhetischen die „Oberherrschaft“ der Vernunft gewahrt. Schweizer zeigt, dass Baumgarten in seinem Schaffen Bestrebungen zeigt, die Vorstellung dieser beiden Erkenntniskräfte als Solitäre in Gegenüberstellung, wenn auch in Komplementarität, überhaupt aufzulösen und damit einen Schritt über das Leibnizsche Erbe und die Wolffsche Schule weiterzugehen (vgl. Schweizer 1973, S. 43). „Er ist auf dem Weg zur Formulierung der funktionalen Zusammengehörigkeit beider Erkenntnismöglichkeiten.“ (ebd., S. 43)

Der *Wahrscheinlichkeit*, der Wahrheit näher zu kommen, steigt durch die Möglichkeit der Verbindung der Erkenntniswege. Groß schreibt: „Aus dem ehemals monolithisch anmutenden und wie eine Sanktion gehandhabten Absolutum ‚Wahrheit‘ arbeitet Baumgarten eine ganze Pluralität von Wahrheiten heraus und sucht damit seine dynamische Erkenntnistheorie einerseits zu stützen und zugleich andererseits zu krönen. Im Gefolge dessen gelangt er zu einer doppelten Bedeutung des Logischen. Indem Baumgarten ausdrücklich eine *veritas aesthetica* konzeptionell einführt, unterstreicht er, daß es im Bereich sinnlicher Erkenntnis Wahrheit einer besonderen, eigenständigen Art gibt bzw. daß sinnliche Erkenntnis wahrheitsfähig ist und zu einer eigenen Form von Wahrheit zu führen vermag.“ (Groß 2001, S. 144)

Es wird bewusst, dass die *eine* Wahrheit eine *komplexe* Wahrheit ist. Es entsteht das Bewusstsein für „eine schöpferische Erkenntnis, eine Erkenntnis des Werdens“ (ebd., S. 144). Baumgarten schafft eine „enorme Dynamisierung“ (ebd., S. 144) des Wahrheitsbegriffs. Es gibt die logische, dem Menschen zugängliche Methode der Wahrheitsfindung, und die sinnliche Erkenntnisweise, die dem Menschen zwar unterschiedliche Momente von Wahrheit eröffnet und ihn damit einer „Ambiguität des menschlichen Daseins“ aussetzt, die jedoch gerade dessen „Unendlichkeit erzeugt“ und die „Offenheit seines Weges und seiner Entwicklungen garantiert“ (ebd., S. 14). Beide finden ihre zu erarbeitende, abzuwägende und nie schlicht nur *gegebene* Wahrheit in einer „Einheit des Geistes“ (ebd., S. 145), die eine dynamische, zu reflektierende Wahrheit darstellt. Groß schreibt hierzu: „In der Konsequenz bricht der alte Wahrheitsbegriff auseinander, von einer Unter- bzw. Überordnung kann nicht mehr ausgegangen werden. Jedoch bleibt ein Zusammenhang des Aufeinander-Bezogeneins zwischen beiden Seiten, der sich am besten mit der Beziehung von Allgemeinem und Besonderem vergleichen ließe, ja der vielleicht auch Ausdruck gerade dieser Beziehung ist. Und es darf die simple Tatsache nicht vergessen werden, dass sowohl der Begriff der einer absoluten, metaphysischen Wahrheit wie auch jener der *veritas aesthetica* gleichermaßen Leistungen des menschlichen Geistes sind, der sie ersann und hervorbrachte.“ (ebd., S. 144 f.)

Somit wird die Wahrheit als eine komplexe Wahrheit erkannt, die gleichsam nicht *gegeben*, sondern mehr und mehr *erzeugt und erarbeitet* erscheint. Diese *menschenmögliche* Wahrheit wird als solche in ihrer Bedingtheit erkannt und muss einen nicht auszulöschenden Rest von Zweifel an jeder menschlichen Erkenntnismöglichkeit zurücklassen, die einer allumfassenden „absoluten Wahrheit, die in der Konsequenz in Gott liegt“ (ebd., S. 144) gegenübertritt und nicht identisch mit dieser sein kann.

Aus diesem Abstand zur „absoluten Wahrheit“ entsteht auch die Spannung des dynamisierten Wahrheitsbegriffes, der eine (pädagogisch angeleitete) *Entwicklung* zulässt. Der *Prozess* der „Vervollkommnung“ (ebd., S. 146) der eigenen Erkenntnis in ästhetischer wie in logischer Hinsicht *ermöglicht* eine pädagogische Perspektive auf den Menschen, die dessen Zerrissenheit und Unendlichkeit berücksichtigt, die sich mit einer handlungsethischen Perspektive verbindet, die aus dem Abwägen des Allgemeinen gegenüber dem Speziellen entsteht. Groß schreibt:

„Wichtigen Mitgliedern der kulturwissenschaftlichen Familie, so etwa einflussreichen Strömungen der Volkswirtschaftslehre und der Soziologie, droht demgegenüber das Bewusstsein dafür verloren zu gehen, dass sie sich als Wissenschaften vom sinnhaft-gestaltenden Handeln Fragen der Bedeutung und des Sinns in besonderem Maße stellen müssen. Sie stehen stattdessen im Banne der Dominanz eines technomorphen Denkens vom ‚hard science‘-Typ und einem entsprechenden Rationalitätskonzept, in dem Fragen des Verstehens von Ausdruck, Sinn und Bedeutung sowie die Problematik der Auslegung so gut wie keinen Platz (mehr) haben. Darüber aber wird leicht vergessen, dass *Sinn* ganz wesentlich qua *Sinnlichkeit* zustande kommt.“ (ebd., S. 19; Herv. i. O.)

Die hier bei Groß beschriebene Notwendigkeit der Welt-*Auslegung*, die auftretende Notwendigkeit der Frage des *Umgangs* mit dem Gegebenen der *Wahrheit* in ihrer Komplexität gemäß der menschlichen Erkenntnismöglichkeiten zielt genau in Richtung des Anliegens von „Auslegen“ von Otto und Otto. Hierbei ist die Verbindung von „*Sinnlichkeit*“ und „*Sinn*“ eine nicht zu ignorierende Komponente des menschlichen Weltzuganges. Diese Komponente ist eine, die Logik der Analyse ergänzende Wahrheit, die den Einzelfall, das menschliche Einzelschicksal in seiner ethischen Dimension berücksichtigt. Dieses tritt erst durch die *Sinnlichkeit* und nicht durch den „leeren“ Allgemeinbegriff zutage.

Auch bei Otto findet im Lauf seiner werkbioграфischen Entwicklung eine stetige *Abwendung* vom ‚Hard-science-Typ‘ mit starr szientifisch ausgerichtetem Rationalitätskonzept statt. Er wendet sich zunehmend der *ästhetischen* Rationalität zu. Im Zuge dieser Wandlung gelangt Otto zu der Einstellung, dass er die Schule „als Ganzes in Frage stellen“ muss (Otto 1998 in allen Bänden, S. 9), auch wenn er damit gerade nicht meint, „das Ästhetische“ (ebd., S. 9) aus dem Bereich der Schule zu verbannen (vgl. ebd., S. 9 f.).

7.7 Schönheit und Wahrheit

Paetzold schreibt über die zentrale Bedeutung des Zusammenhanges von Schönheit, Vollkommenheit und sinnlicher Erkenntnis in Baumgartens Ästhetik: „Baumgarten entfaltet die Wahrheitsproblematik des Ästhetischen in den beiden Termini *Vollkommenheit* und *Schönheit*. *Vollkommenheit* wird von Baumgarten schulphilosophisch als gelungene Integration von Mannigfaltigem zur Einheit definiert. Sie ist die Übereinstimmung von Vielem in Einem, wobei das Eine der Grund oder der Brennpunkt der Vollkommenheit ist. [...] Die Vollkommenheit des Ästhetischen resultiert aus der ästhetischen Synthesis: Im ästhetischen Gebilde werden die ‚Dinge‘ in ihrem Zusammenhang – in Harmonie und Ordnung – vergegenwärtigt. Die ästhetische Mediatisierung von Vollkommenheit [...], d. h. deren sinnliche Erfahrbarkeit, ist *Schönheit*. Schönheit ist also die Transformation der Vollkommenheit ins Ästhetische.“ (Paetzold 1983, S. 32 f.; Herv. i. O.)

Die Übereinstimmung des Vielen in Einem, der Bezug der Mannigfaltigkeit auf eine Ganzheit, bringt den Begriff der extensiven Klarheit und der prägnanten Vorstellungen mit dem der Vollkommenheit und damit der Schönheit und Wahrheit zusammen. Hiermit wird die Vorstellung einer insgesamt stimmig geordneten Welt verbunden. Diese Begriffe bilden gewissermaßen die Einheit der ästhetischen Möglichkeit von Wahrheit, der Wahrheit der sinnlichen Erkenntnis, die sich durch Vollkommenheit zeigt. Schönheit *ist* somit ästhetische Wahrheit und damit auch ästhetische Wahrheit des vollkommen geordneten Kosmos (vgl. Baumgarten nach Schweizer 1973, S. 115, Paetzold 1983, S. 33 und hierzu Kapitel 7.8.2).

Die Schönheit als vollkommene Integration von Mannigfaltigkeit in einer Einheit wird der „Maßstab“ der sinnlichen Wahrheit. Die Einheit von Schönem und Wahrem wird der tragende Gedanke. „Unwahr“ erscheint somit das Unvollkommene und Hässliche, da es keine Ganzheit in der Integration des Mannigfaltigen zur Vollkommenheit erreicht. Baumgarten schreibt in Paragraf 14 der „Aesthetica“: „Das Ziel der Ästhetik ist die Vollkommenheit (Vervollkommnung) der sinnlichen Erkenntnis als solcher. Damit aber ist die Schönheit gemeint. Entsprechend ist die Unvollkommenheit der sinnlichen Erkenntnis als solcher, gemeint ist die Hässlichkeit, zu meiden.“ (Baumgarten nach Schweizer 1973, S. 115)

Schönheit wird Maßstab des Geschmacks und sinnliche Wahrheit. Die Schönheit und die Wahrheit werden somit gleichgesetzt – als eine Wahrheit des Ästhetischen im Sinne einer Ordnung des Mannigfaltigen in einer Einheit. Diese *Einheit* soll wiederum die *höhere Einheit* des Kosmos in sich *spiegeln*. Somit wird die „Sinnlichkeit – als sinnliche Erkenntnis – Organon der Schönheit“ (Paetzold 1983, S. 34; Herv. i. O.).

Hierdurch wird das Urteil über das sinnlich empfundene Vollkommene vom Verstand losgelöst und unterliegt dem ästhetischen Urteil. Das ästhetische Urteil erkennt die Ordnung des Kosmos in seiner Vollkommenheit. Diese Auslegung des Urteils über das Schöne bedeutet eine Abkehr vom Rationalismus, der die Beurteilung von Schönheit als eine Verstandesleistung, eine intellektuelle Leistung ansieht und nicht als *sinnliche Leistung* (vgl. Pöltner 2008, S. 85). Der Geschmack urteilt, wenn auch nicht nach Verstandesregeln, trotzdem nicht chaotisch, sondern gebunden an die Synthesis der Sinne zur Einheit des Mannigfaltigen der Erscheinung gemäß ihrem Grad an Vollkommenheit. In diesem Sinne urteilt der Geschmack bei Baumgarten *ästhetisch rational* (vgl. Paetzold 1983, S. 34). Paetzold schreibt: „Das ästhetisch Schöne verkörpert diejenige Vollkommenheit, zu der sinnliche Erkenntnis fähig ist.“ (ebd., S. 33) Hiermit spricht Baumgarten „der Sinnlichkeit ein immanentes Maß an Vollkommenheit“ (ebd., S. 34) zu und überwindet die Unterstellung, dass sinnliche Erkenntnis prinzipiell fehlerhafte Erkenntnis sei (vgl. ebd., S. 34). Die Vollkommenheit des Schönen als zu erkennender Wahrheit des Sinnlichen wird für Otto zu einer Herausforderung. Sein emanzipierendes Verständnis von ästhetischer Erziehung widersetzt sich der Einheit des Wahren und Schönen: Die „Einheit des Wahren, Guten und Schönen, die man heute kaum mehr zu nennen wagt“ (Schweizer 1973, S. 96), wird bei Baumgarten noch als stimmig gedacht.

Otto bestreitet diese Übereinstimmung in „Kunst schreibt nicht vor, sondern gibt Beispiele“ von 1987 (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 42). Dennoch übernimmt Otto in seinem Text „Ästhetische Rationalität“ von 1991 die Darstellung der gelungenen *Integration des Mannigfaltigen in einem Ganzen* von Baumgarten und erläutert dies anhand von Kunstwerken (vgl. Otto 1991, S. 48). Otto lehnt den Schönheitsbegriff Baumgartens ab und er übergeht die Bedeutung des Schönen, indem er diese lediglich zu den „Objekteigenschaften“ (ebd., S. 50) zählt, was der Bedeutung des Schönen bei Baumgarten jedoch nicht gerecht wird.

Otto bezieht sich in seiner Argumentation also einerseits wörtlich auf Begriffe Baumgartens, jedoch er lässt die Gleichsetzung des Wahren und Schönen nicht zu.

Er legt dar, dass für ihn das „Verhalten des Produzenten und Rezipienten“ (ebd., S. 50) in den Vordergrund rückt und damit „Objekteigenschaften“, wie zum Beispiel Schönheit, weniger relevant werden.

Im Text „Ästhetische Rationalität“ von 1991 schreibt er allerdings ausdrücklich: „Ästhetische Rationalität muß in Objekten und Prozessen der Produktion realisiert und aus Prozessen der Rezeption und Reflexion abgelesen werden.“ (ebd., S. 48) Also müssen „Objekteigenschaften“ im Hinblick sowohl auf die Rezeption als auch auf die Produktion für Otto doch bedeutend werden. Es erscheint so, als ginge es Otto ausschließlich darum, spezifisch die

„Objekteigenschaft“ des Schönen, die bei Baumgarten eigentlich mehr meint als nur eine Objekteigenschaft – nämlich sinnliche Erkenntnis –, zu entwerfen. Somit gerät Otto in eine argumentative Ambivalenz. Es bahnt sich der Eindruck an, dass Otto in „Ästhetische Rationalität“ von 1991 speziell den *Schönheitsbegriff* als solchen zu umgehen versucht, weil mit diesem bestimmte Wertungen verbunden sind, die Otto nicht reproduzieren möchte. Es scheint demgemäß nicht stimmig, wenn Otto schreibt, dass sich ästhetische Rationalität zwar in Objekten realisiert, ihn „Objekteigenschaften“ wie „das ‚Schöne‘“ jedoch nicht interessieren (vgl. ebd., S. 50). Otto schreibt über die Eigenschaften des Kunstwerkes: „Die Äußerungsformen können weder umstandslos Oberbegriffen subsumiert werden, noch linear aus Oberbegriffen als Regelwerk fürs nächste Bild deduziert werden.“ (ebd., S. 48)

Dieser Satz zeigt, dass dem Kunstwerk nach Ansicht Ottos keine strenge, lehrbare Regelhaftigkeit zukommt. Otto scheint sich demgemäß durch nachfolgenden Satz von der Bestimmung des Regelhaften der Integration des Mannigfaltigen zu *Vollkommenheit* als Objekteigenschaft (der Kunst) befreien zu wollen, wenn er schreibt: „Das Bild folgt keiner Regel, eher dem kontinuierlichen Bruch der Regel. Alles scheint überraschend, irritierend, und nichts ist zufällig.“ (ebd., S. 48)

Ottos Beschreibung eines *Regelbruchs* weist darauf hin, dass es beim gelingenden Kunstwerk also nicht um eine Anwendung einer formelhaften Vorgabe für die Erarbeitung des *Vollkommenen* geht, die begrifflich lehrbar wäre und lediglich nachvollzogen werden müsste.

Dieser Nachvollzug einer lehrbaren Form würde die *Lehrbarkeit* von *Kunst* ermöglichen. Otto will aber in der Schule gerade nicht *Künstler* ausbilden. Seine ästhetische Erziehung richtet sich im Sinne des „Auslegens“ vielmehr an alle Menschen. Hierbei soll der Umgang mit *Bildern* (nicht nur Kunst) durch Auslegungsprozeduren geübt werden. Diese Übung soll den ästhetisch rationalen Umgang mit Bildern üben. Auslegungsprozeduren richten sich somit auf Erkenntnis und eben gerade nicht auf eine Kunstlehre.

Dennoch *erkennt* Otto in den Kunstwerken, mit denen er sich auseinandersetzt, die *Gesetzmäßigkeit des kontinuierlichen Regelbruchs*.

Der *kontinuierliche Regelbruch als Regelmäßigkeit* erschwert eine Lehre von Kunst, auch in der Schule. Denn die Kontinuität des Regelbruchs ist als solche schwer lernbar. Hierbei wird erkennbar, dass Otto die Ablehnung des Gedankens der Gleichsetzung von Wahrem und Schöнем im Sinne Baumgartens überwindet, indem er die Vollkommenheit der Integration von Mannigfaltigkeit nicht als Vollkommenheit im Sinne einer Erfüllung eines definierten regelhaften Sachverhalts zur „vollkommenen“ Gestaltung von Kunst entlässt, der in seiner Vollkommenheit *prüfbar* wäre.

Er setzt den kontinuierlichen Regelbruch und damit einen Wert der ständigen Wandlung und Erneuerung an die Stelle der Vollkommenheit. Diesen Regelbruch erkennt Otto zwar an Kunstwerken, dennoch geht es ihm, wie gesagt, nicht darum, diesen als solchen zu lehren, um *Kunst* zu lehren, sondern darum, in Auslegungsprozeduren ästhetische Erziehung wirksam werden zu lassen, die den rezeptiven, reflexiven und produktiven *Umgang mit Kunst und anderen Bildern* pflegt, um hierbei ästhetische Rationalität bei den „Auslegenden“, den Schülern, anzubahnen.

Otto übernimmt bei der Darstellung des kontinuierlichen Regelbruchs in der Besprechung von Kunstwerken, ohne dies besonders kenntlich zu machen, sowohl eine inhaltliche Bestimmung des Geniebegriffs bei Kant als auch die Kritik Kants an der *Vollkommenheitsästhetik*. Dies wird im Folgenden noch deutlich werden. *Auch den Geniebegriff wird Otto ablehnen*, obwohl er einen Sachverhalt (kontinuierlichen Regelbruch) beschreibt, der auf den Geniebegriff von Kant verweist (vgl. hierzu Kapitel 8.2.8.2).

Es bleibt an dieser Stelle als Zwischenfazit festzuhalten, dass Otto eine teilweise Übernahme der Gedanken Baumgartens und, wie noch zu zeigen ist, auch Kants vollzieht, den Begriff der Schönheit nach Baumgartens Definition als vollkommene Integration von Mannigfaltigkeit als Wahrheit des Ästhetischen jedoch durch die Regelhaftigkeit des kontinuierlichen Regelbruchs ersetzt. Die Vollkommenheitsästhetik Baumgartens, die Schönheit aus der Integration des Mannigfaltigen zur Einheit erschließt, gibt Otto auf, dennoch betont er die Bedeutung der Integration des Mannigfaltigen zur Einheit, die jedoch durch einen kontinuierlichen Regelbruch gestaltet sein soll. Er gibt den Begriff der Schönheit auf und setzt die Gestaltung unter das Prinzip der Kontinuität des Regelbruchs.

7.8 Zwei Legitimationsmuster sinnlicher Erkenntnis

Paetzold zeigt, dass innerhalb Baumgartens Ästhetik zwei verschiedene Legitimationsmuster für den Wahrheitsgehalt des Ästhetischen verfolgt werden, die teilweise in Widerspruch zueinanderstehen. Diese beiden Muster, das „subjektphilosophische“ und das „metaphysisch-ontologische“, sollen im Folgenden vorgestellt werden (Paetzold 1983, S. 44). Auf die nachfolgende Fragestellung, wie *Baumgarten* die Wahrheit des Ästhetischen versucht zu legitimieren, geht Otto in seinen Darstellungen zur ästhetischen Rationalität nicht *explizit* ein. Dennoch lässt sich bei Otto erkennen, dass er sich allein an der subjektphilosophischen Legitimation orientiert. Hierbei folgt er der Wertung Paetzolds, die dem subjektphilosophischen Ansatz bleibende Gültigkeit zuspricht (vgl. ebd., S. 51 f.).

7.8.1 Die subjektphilosophische Legitimation

Die Erkenntnisfähigkeit des Menschen besteht bei der ästhetischen Erkenntnis in einer *Synthesisleistung* der Sinne, die die Fülle von Merkmalen in extensiver Klarheit unter einem spezifisch geordneten Zusammenhang als Einheit zu fassen vermag (vgl. ebd., S. 32). Diese Synthese der Fülle zur Einheit und Ganzheit verhindert ein Auseinanderfallen der Sinneseindrücke, bevor diese von der Spontaneität des Verstandes unter den Begriff subsumiert werden.

Die Möglichkeit, Ordnung in der Welt der Erscheinungen zu erkennen, leistet somit die *Synthese der Sinne*. Erkenntnis von Welt, im Sinne einer Scheidung der Phänomene voneinander, geschieht nicht erst durch die begriffliche Analyse. Sie muss schon in Grundzügen geleistet sein, um eine solche erst zu ermöglichen. Cassirer schreibt hierzu: „Und wir brauchen nicht zu befürchten, daß wir mit dem Verzicht auf jenen Leitfaden, der uns im ‚Satz vom Grunde‘ gegeben ist, unsere geistige Welt wieder in das Chaos zurückstürzen. Denn auch die rein *a n s c h a u l i c h e* Wirklichkeit ist keineswegs ein bloßes Irrsal, sondern sie besitzt in sich selbst ein ihr eigentümliches Maß. Jedes echte Kunstwerk stellt dieses Maß unmittelbar vor uns hin; es breitet nicht nur eine Fülle von Anschauungen vor uns aus, sondern es beherrscht diese Fülle; es gestaltet sie und läßt in dieser Gestaltung ihre innere Einheit vor uns hintreten.“ (Cassirer 1932/2007, S. 361; Herv. i. O.)

Hierbei stößt man inhaltlich an die Unterscheidung von Begründetheit und Begründbarkeit von ästhetischem Verhalten, das nicht fortwährender Begründung unterliegen darf und kann, aber dennoch begründbar ist. Die Neubewertung der ästhetischen Rationalität gegenüber der wissenschaftlichen Rationalität „rehabilitiert“ das Ästhetische „als Ort legitimer Erkenntnis“ (Paetzold 1983, S. 43) und etabliert diese durch ein in der Tradition des Rationalismus verlorengegangenes Bewusstsein für die erweiterten Erkenntnismöglichkeiten des Menschen

„[...] in der Abwehr gegen das mathematisch-logische Erkenntnisprinzip und den entleerten, geometrisierten Naturbegriff des Cartesianismus“ (Schweizer 1973, S. 19).

Das Subjekt hat vermöge der „Phantasie (facultas fingendi)“ (Paetzold, 1983, S. 43) die Möglichkeit, ein eigenes, ästhetisches „Universum“ zu schaffen, das Neuheiten aus der Rekombination des Gegebenen hervorbringt, welches dadurch überraschen kann und damit das Vermögen der Transzendierung des Verstandesbegrifflichen aufzeigt (ebd., S. 43). Paetzold schreibt: „Unsere Perzeptionsmuster werden gewissermaßen verflüssigt und neu belebt. Unsere Weltdeutungen und Interpretationen werden mithin auf der Basis der Sinnlichkeit rekonstruiert und modifiziert. Baumgartens Legitimation der ästhetischen Rationalität auf subjektphilosophischer Ebene gestattet es ihm, die produktive Funktion der Sinnlichkeit in der Konstitution von Welt zu akzentuieren.“ (ebd., S. 44)

7.8.2 Das metaphysische Legitimationsmuster Baumgartens

Neben der subjektphilosophischen Legitimation des Ästhetischen durch die Syntheseleistung der Sinne entwickelt Baumgarten nach Paetzold eine metaphysisch-ontologische Legitimation von ästhetischer Wahrheit und ästhetischer Erkenntnisprozesse. Hierbei geht es um eine weitergehende Auslegung des subjektphilosophischen Ansatzes auf einer „metaphysische[n] Begründungsebene“ (ebd., S. 35).

Das Subjekt und seine Erkenntnisfähigkeiten werden hierbei in der gedanklichen Konstruktion des *Ganzen* des Kosmos verortet und unterliegen wertenden Voraussetzungen. Die Einheit des Ganzen, erwirkt in der Synthesisleistung der Sinne zur Integration des Mannigfaltigen zur Einheit, spiegelt für Baumgarten die Einheit und *Vollkommenheit des Kosmos*, wodurch die Schönheit dieser Ordnung die Ordnung des Kosmos sinnlich erkennbar macht (vgl. ebd., S. 42). Eine wertende Voraussetzung gegenüber dem Gegebenen ist hierbei die Betonung der *Vollkommenheit* des Kosmos.

Das Mannigfaltige in einer vollkommenen Einheit zu erfahren, bedeutet für Baumgarten somit gleichzeitig das Erleben von Schönheit als auch das Erlebnis einer vollkommenen kosmischen Harmonie, dessen Spiegel die Erfahrung des Schönen ist. Das *Schöne* bekommt die Bedeutung der *Spiegelung der Wahrheit der kosmischen Ordnung*. Die Wahrheit der kosmischen Ordnung wird im Zusammenhang mit der Vollkommenheitsästhetik zu einem sich in der sinnlich erkannten Schönheit zeigenden Prinzip (vgl. ebd., S. 42).

In dieser Legitimationsfigur kann man einen subjektiven Anteil von sinnlicher Erkenntnis erkennen, da das Subjekt das Mannigfaltige in eine Einheit durch seine sinnlichen Erkenntniskräfte integriert. Hieran schließt sich die metaphysische Deutung der Vollkommenheit des Kosmos an, die der Leistung des Subjekts die eigentlich entsprechende Legitimationsgrundlage einer Erkenntnis einer ästhetischen Wahrheit gibt.

Beim ontologisch-metaphysischen Deduktionsmuster wird Ziel und Aufgabe des Kunstwerks, die Vollkommenheit der kosmischen „Ordnung“ (ebd., S. 42) *im Kunstwerk* durch *Nachahmung* zu zeigen. Die Schönheit entspringt nicht dem Werk des Künstlers selbst, sondern entspringt und entspricht der Ordnung des Kosmos, die das Werk nachvollziehen soll (vgl. ebd., S. 42).

Der Künstler versucht, in seinem Werk ein Höchstmaß an Wahrheit durch Ordnung und Schönheit zu integrieren, indem er im Werk die vollkommene Ordnung des Kosmos nachvollzieht. Unter dieser Bedingung wird das Werk menschengemachte Vergewisserung der metaphysischen Ordnung (vgl. ebd., S. 42). Paetzold schreibt: „Die Ordnung im Kunstwerk entspricht derjenigen der Welt; diese kann als ebenso zweckvoll begriffen werden wie das

Kunstwerk. [...] Kosmos und ästhetisches Werk konvergieren nicht in Inhaltlichem, sondern in der Form.“ (ebd., S. 39)

Wahrheit und Schönheit gehen im Begriff der Vollkommenheit der Ordnung ineinander auf. Die Kosmologie sichert entsprechend der Vollkommenheitsästhetik die Wahrheit und Schönheit des Kunstwerkes und der ästhetischen Erkenntnis überhaupt (vgl. ebd., S. 42).

Paetzold schreibt: „Die Kunst hat nach Baumgarten die Aufgabe, die metaphysische Wahrheit der bestehenden Welt hervorzubringen und zu bestätigen. Indem die Kunst die an sich schöne Ordnung des Universums nachahmt, manifestiert sie dessen Wahrheit.“ (ebd., S. 41)

Paetzold weist auf die Fragwürdigkeit hin, warum gerade die künstlerische *Schaffenskraft* das Mittel der *Bestätigung* der vermeintlich „sinnvolle[n] Ordnung“ (ebd., S. 42) des Weltganzen sein soll (vgl. ebd., S. 42). Dieser *mimetische* Ansatz von Kunst soll im nachfolgenden Kapitel verdeutlicht werden.

7.8.3 Die metaphysische Legitimation und die daraus folgende Mimesistheorie der Kunst

Paetzold beschreibt die ambivalenten Möglichkeiten der Interpretation von *Mimesis der Natur* gemäß zweierlei Perspektiven: Einerseits kann dies bedeuten, dass das aus der Natur Entstandene, im Sinne der „natura naturata“ (ebd., S. 40), nachzuahmen sei.

„Natura naturans“ (ebd., S. 40) dagegen meint, dass die Natur in ihrer eigenen „Schöpferkraft“ als eine stets im Wandel begriffene Tatsache aufzufassen ist und als solche zu imitieren sei (vgl. ebd., S. 40). Er schreibt: „Aufgabe der Kunst ist es demnach nicht, Naturgegenstände oder Natürliches einfach abzubilden, sondern die Kunst soll in ähnlicher Weise produktiv verfahren, wie die Natur selbst es tut. [...] Indem der Künstler neue ‚Welten‘ hervorbringt, wird er dem Weltenschöpfer Gott gleich.“ (ebd., S. 40)

Der Künstler wird „gottgleich“, indem er sich in vermeintlicher Harmonie zum Weltgesetz seine eigene (kleine) Werkwelt in Abhängigkeit von der Regelmäßigkeit des Kosmos schafft und damit die Ordnung des Kosmos bestätigt. Der Künstler ist jedoch selbst von Gott geschaffen und so ist es dessen Aufgabe, Gott durch sein ihm geschenktes Schöpferum zu ehren (vgl. ebd., S. 41).

Ein ästhetisches Urteil über ein Kunstwerk bedeutet somit die Möglichkeit, ästhetische Wahrheit im Sinne der Erkenntnis der kosmischen Ordnung in sinnlich wahrnehmbarer Vollkommenheit erkennen zu können.

Die „Phantasie“ (ebd., S. 41) als produktive Kraft des Künstlers wird dabei durch die Forderung nach der Fügung der Schöpfungen in ein Ganzes der „Form“ (ebd., S. 41) gefasst. Das „Thema“ (ebd., S. 41) der Kreation setzt dabei den „Maßstab der Kompossibilität“ (ebd., S. 40) der einzelnen Merkmale des zu schöpfenden ästhetischen Gebildes zu einer „sinnvolle[n] Organisation der Vorstellungen (ebd., S. 41) in einer schönen Form. Paetzold schreibt: „Was mit dem Thema nicht kompossibel werden kann, muss aus der ‚ästhetischen Welt‘ ausscheiden.“ (ebd., S. 41)

Hierbei folgt Baumgarten „dem ‚principe du meilleur‘“, nach dem vom Schöpfer „aus den möglichen Welten [...] die beste ausgewählt und realisiert“ (ebd., S. 40) wird. Dieses sich ergebende Vertrauen in den Ist-Zustand der Welt als beste aller möglichen Welten sichert ein „konservatives“ Denkprinzip ab. *Das Bestehende ist an sich nicht zu hinterfragen*. Die künstlerische Schöpfung soll nicht wesentlich über das Gegebene hinaus ausgreifen (vgl. ebd., S. 44 ff.).

Die Selektion von kompossiblen Stoff für das Thema der künstlerischen Schöpfung und der sich daran anschließenden Selektion von Schönerem als ästhetisch Wahrem gegenüber Hässlichem als ästhetisch Zweifelhafte wird hinsichtlich der Selektion von „Idealem“, wie beim „Köpfe modellieren“, zu einem auch ethischen Problem. Die oben beschriebene Abgrenzung von Schönerem und Hässlichem als Vollkommenem und Unvollkommenem bietet in diesem Sinne eine Legitimation für eine Geschmackserziehung, wie sie auch bei den Nationalsozialisten vollzogen und rassistisch übersteigert wird.

Verbindet man den Gedanken der kosmischen Ordnung als Zusammenstimmung von Wahrem und Schönerem in der Vollkommenheit, dann ist es möglich, diesen Gedanken auf das *organische Staatsdenken* zu übertragen, das die Nationalsozialisten auch in der Kunstpolitik anwenden (vgl. hierzu Kapitel 2.4). Spezifische Kunst als „entartet“ aus dem Kanon der erlaubten Kunst auszusondern verweist auf die „Reinerhaltung“ der „Vollkommenheit“ der kunstpolitischen Ordnung. Das „Entartete“ wird in diesem Sinne als Fehler der Ordnung empfunden, als „krank“ und störend in der „besten aller möglichen Welten“.

So scheint es für Otto stimmig zu sein, die Gleichsetzung von kosmischer Ordnung, Schönheit und Wahrheit nach der historischen Erfahrung der NS-Zeit nicht zu übernehmen. Bei Otto soll der Künstler als Individuum in der Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen Platz im Kosmos der ästhetischen Erziehung finden, ohne eine „Kompossibilität“ mit einer vermeintlich ohnehin vollkommenen Schöpfung durch sein Kunstwerk nachweisen zu müssen.

7.8.4 Fazit: Utopie und Neuerungspotenziale der Kunst versus kosmologische Ordnung und Mimesis

Von der bei Baumgarten beschriebenen Aufgabe der Kunst ausgehend, die Ordnung des Kosmos als Vollkommenheit nachzuahmen, wird von Paetzold die Frage nach der Berechtigung des *Utopischen* in der Kunst aufgeworfen. Er geht hierbei der Frage nach, inwiefern sich die beiden Deduktionsmuster, das subjektphilosophische und das metaphysische, widersprechen bzw. in ihrem Neuerungspotenzial gegenseitig schwächen. Paetzold schreibt: „Die ästhetische Transzendenz [...] darf nur partiell vom Bestehenden abstrahieren, sie hat vielmehr am Bestehenden ihr eigenes Maß. Damit aber schränkt Baumgarten die progressive Funktion des durch das Ästhetische vermittelten staunenden Gewährwerdens des Seienden ein: Weil das realiter existierende Seiende immer schon wahr, weil es schon an sich selbst schön und harmonisch ist, kann es nur punktuell ästhetisch transzendiert werden.“ (ebd., S. 50)

Das Utopische der Kunst hat also an der Aufgabe der mimetischen Bestätigung der Ordnung des Kosmos im Sinne des „*principe du meilleur*“ ein einschränkendes Maß seiner Kreativität. An Aristoteles anschließend behält Baumgarten die Unterscheidung von „*historischen* und *poetischen* Erfindungen“ (ebd., S. 44; Herv. i. O.) bei. Diese Unterscheidung bietet der mimetischen Grundausrichtung der Ästhetik Baumgartens eine weitere Legitimation. Beide werden gemäß ihrem möglichen Wahrheitsgehalt unterschieden (vgl. ebd., S. 44). Paetzold schreibt: „Fiktionen, die ihr Material dem Tatsächlichen entnehmen, sind, wenn es auch zweifelhaft sein mag, ob die ‚erfundenen‘ Ereignisse geschehen sind oder nicht, gleichwohl *historisch*; denn sie hätten in dieser Welt geschehen können.“ (ebd., S. 44; Herv. i. O.)

Demgegenüber haben poetische Erfindungen die Möglichkeit, Unmögliches zu denken und ästhetisch anschaulich zu machen und „entfernen sich vom Tatsächlichen“ und „transzendieren das Bestehende“ (ebd., S. 45). Baumgarten entwickelt ein weiteres Begriffspaar, das mit der poetischen und historischen Erfindung hinsichtlich ihres Wahrheitsgrades analog unterschieden wird. Die Unterscheidung zwischen „*figmenta vera*“ (analog: „*fictiones historicae*“) und

„figmenta heterocosmica“ (analog: „fictiones poeticae“) (ebd., S. 45). Paetzold definiert diese hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes beziehungsweise ihres utopischen Potenzials wie folgt: „Figmenta vera sind Erdichtungen von Gegenständen, die in der existierenden Welt *möglich*, d. h. mit der Struktur der bestehenden Welt kompossibel sind. Die figmenta vera entsprechen also strukturell den *fictiones historicae*, figmenta heterocosmica entsprechen den *fictiones poeticae*. [...] Gelegentlich geht Baumgarten soweit, das ‚Poetische überhaupt‘ mit dem Heterokosmischen zu identifizieren. M. a. W.: Das Poetische besteht hiernach wesentlich im Entwerfen neuer Welten; denn das Heterokosmische wird allgemein definiert als Etwas, das in dieser Welt keinen Ort hat [...].“ (ebd., S. 45 f.; Herv. i. O.)

Beide sind Momente „des Ästhetischen“ (ebd., S. 45). Das Fiktionale findet in der Ästhetik Baumgartens seine Begründung und Legitimation durch „die Notwendigkeit von Fiktionen aus der ‚Logik ästhetischer Produktion‘“ (ebd., S. 47), da bei dieser zur Verwirklichung ästhetischer Ideen zwangsläufig Momente der Formung des Stoffes durch Auswahl von „Realität“ mit dichterischer *Andichtung* an den gegebenen Stoff einhergehen (vgl. ebd., S. 47). Somit entsteht „Fiktive[s]“ (ebd., S. 47), das trotz direkten Bezugs zum „Möglichen“ von der Realität abweicht und von Baumgarten anhand des Kriteriums der „Kohärenz“ (ebd., S. 47) auf Angemessenheit geprüft wird. Diese Kohärenz entspricht der Forderung nach der auch von Otto an Beispielen beschriebenen „Stimmigkeit“ (Otto 1991, S. 49) der „ästhetische[n] Welt“ (Paetzold 1983, S. 47) in sich.

Neben der Dichtung „durch Kombination und Trennung von Einbildungen“, welche „als Reproduktionen von sinnlichen Eindrücken“ (ebd., S. 47) verstanden werden muss, kommt der Fantasie (*facultas fingendi*) als „Organon der ‚ästhetischen Welt‘“ und damit Teil des „analogon rationis“ auch eine *schöpferische* Kraft als „produktiv-entwerfendes Moment zu“, mit der das empirisch gegebene Universum der *natura naturata* überstiegen wird (ebd., S. 47).

Die sogenannten „*heterokosmischen Welten*“ (ebd., S. 48; Herv. i. O.) müssen für Baumgarten bestimmte Bedingungen erfüllen, um „genuin ästhetisch“ zu sein. Baumgarten zieht zur Beschreibung dieser Bedingungen wiederum „Leibnizsche Schulmetaphysik“ heran, was restriktiv auf die utopischen Anteile der Dichtung zurückwirkt und „die Progressivität der ästhetischen Fiktionenlehre“ hemmt (ebd., S. 48). Dass Baumgarten das utopische Potenzial der Fantasie verwirft, weil er auf die Leibnizsche Schulmetaphysik zurückgreift, bedeutet für Paetzold einen Rückschritt hinter das utopische Potenzial seiner subjektphilosophischen Deduktion von ästhetischer Wahrheit (vgl. ebd., S. 50).

Hier tritt der Konflikt der beiden Deduktionsmuster auf. Die metaphysische Deduktion schränkt die subjektphilosophische ein.

Die Möglichkeit, die Verstandeskräfte zu transzendieren, indem der ästhetischen Fantasie das freie Potenzial ihrer Kräfte zugestanden würden, kann Baumgarten noch nicht in Gänze akzeptieren, da er sich an die Bedingung der „*metaphysische[n] Möglichkeit*“ (ebd., S. 48; Herv. i. O.) bindet. Das Ausscheiden von „Utopien“ als Möglichkeit eines „Komplement einer entfremdeten Welt“ (ebd., S. 51), als fiktives Korrektiv von Missständen, rückt deshalb aus seinem Denkraum. Seine Theorie des „Wunderbare [n]“ (ebd., S. 50) bedeutet ein Ausgreifen in die Möglichkeit der Verbesserung der Teilbereiche der Welt, dennoch beharrt er auch auf einer „Mischung von Bekanntem und Unbekanntem“ als „Kriterium des genuin Ästhetischen“ (ebd., S. 50). Hiermit verstellt er dem „Wunderbaren“ die volle Kraft eines befreiten ästhetischen Neuerungspotenzials als transzendentes Vermögen der Überwindung der „Tyrannis des Verstandes“ (ebd., S. 48; vgl. ebd., S. 48).

Nach der Darlegung dieser wechselseitigen Beeinflussung der Argumentationsstränge zur Legitimation der Wahrheit des Ästhetischen schließt Paetzold sein Fazit hinsichtlich der in die Zukunft weisenden Elemente von Baumgartens Ästhetik an. Diese Bewertung soll hinsichtlich der inhaltlichen Übernahme Ottos dargelegt werden.

7.9 Fazit zu Ottos Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität nach Paetzold bei Baumgarten

Im Weiteren sollen wesentliche Momente der Aneignung von Baumgartens Ästhetik durch Otto dargestellt werden. Es ist bereits gezeigt, dass Otto im Anschluss an Paetzolds Kritik das metaphysische Legitimationsmuster für ästhetische Wahrheit nicht übernimmt. Im Weiteren soll vor allem das *emanzipative Potenzial der ästhetischen Rationalität* in ihrer zentralen Bedeutung für Ottos pädagogische und fachdidaktische Grundhaltung herausgestellt werden. Denn das Aufbegehren der Ästhetik als sensitive Erkenntnis bringt die Infragestellung von begrifflichen Weltauslegungen mit sich.

7.9.1 Paetzolds Bewertung der bleibenden Bedeutung der Ästhetik Baumgartens im Abgleich mit Ottos inhaltlichen Übernahmen

Paetzold wertet die Ästhetik Baumgartens hinsichtlich ihrer zukunftsweisenden Bedeutung unter zwei Hauptaspekten aus. Einerseits fragt er, was durch diese in der „Entwicklung klassischer Ästhetik“ (ebd., S. 51) bewirkt wird. Andererseits betrachtet er diese hinsichtlich der Möglichkeit zur Aktualisierung für die Gegenwart (vgl. ebd., S. 51).

Paetzold sieht die Besonderheit der Baumgartenschen (und auch der Kantschen Ästhetik) darin, dass diese noch nicht wie später bei Schelling, Hegel und Schopenhauer vorrangig eine Kunstphilosophie darstellt, sondern ihren Fokus auf die Frage nach der Möglichkeit von sinnlicher Erkenntnis überhaupt setzt (vgl. ebd., S. 51). Hierbei sieht Paetzold vor allem die generelle *Aufwertung der sinnlichen Erkenntnis* als solcher als bedeutend an. Die „niederen“ Erkenntnisvermögen erfahren durch die Darlegung der Erkenntnisfähigkeit auf Stufe der extensiven Klarheit einen entscheidenden Bedeutungszuwachs. Hiermit ist die Entdeckung der *Logik des Individuellen* verbunden. Mit der Logik des Individuellen wiederum ist eine ethische (und pädagogische) Komponente gepaart.

Weiterhin weist Paetzold kritisch darauf hin, dass Baumgartens Ästhetik gegenüber der Kunstphilosophie von Schelling und Hegel eine mangelnde Klarheit und Ausarbeitung zeigt (ebd., S. 51). Zwar versucht auch Baumgarten seine „[...] Theorie der Kunst und Theorie der sinnlichen Erkenntnismodalitäten zu koordinieren“ (ebd., S. 51), jedoch legt Paetzold dar, dass bei Baumgarten „[...] die Abhängigkeit von der Leibnizschen Weltenmetaphysik negativ bemerkbar“ (ebd., S. 52) wird. Dies geschieht im Sinne der Reduktion des utopischen Potenzials der Ästhetik, die an die zu bestätigende kosmische Ordnung rückgebunden bleibt. Dennoch bleibt dessen Leistung zur Aufwertung der Sinnlichkeit gegenüber dem „Dogma“ des Rationalismus unbestritten. Paetzold schreibt: „Es muss als das Verdienst Baumgartens angesprochen werden, den Blick der Philosophie für die spezifischen Leistungen sinnlicher Erkenntnismodalitäten in ihrer ganzen Vielfalt geöffnet zu haben.“ (ebd., S. 52) Aufgrund Baumgartens Schwerpunkt auf einer „*Theorie der Sinnlichkeit*“ (ebd., S. 51; Herv. i. O.) im Hinblick auf die Möglichkeit einer sinnlichen Erkenntnis der ästhetischen Wahrheit orientieren sich Otto und Otto an Baumgarten. Baumgartens weniger stark ausgeprägte

Kunstphilosophie ist für Otto und Otto ohnehin nicht der Ausgangspunkt für ihre didaktischen und pädagogischen Überlegungen, da sie „ästhetische Erziehung [...] als Erkenntnisweg“ (Otto & Otto 1987, S. 245) verstehen.

Obwohl auch Otto im Rückbezug auf die Leibnizschen Erkenntnisstufen argumentiert, übernimmt er den Bezug zur Leibnizschen Weltenmetaphysik nicht (vgl. Otto 1991, S. 49). Leibniz unterscheidet verschiedene Momente der Erkenntnisgewissheit, die sich im Sinne der rationalistischen Tradition fortlaufend zur begrifflich-scientifischen Erkenntnis als „höchste“ Form der Erkenntnis steigern. Das Verständnis von Rationalität fußt auf der rationalistischen Einschätzung Descartes'. Diese rationalistische Tradition sieht Otto als grundlegend für die Ausformung des Schulsystems unter der Prämisse des anleitenden Prinzips des „Cogito ergo sum“ an (Otto 1998, Bd. 1, S. 74). Auf diese Tradition des Schulsystems will Otto durch seinen Rückbezug auf Baumgartens Aufwertung der Ästhetik gegenüber dem Rationalismus kritisch hinweisen (vgl. Otto und Otto 1987, S. 243 und vgl. Otto 1991, S. 49). Otto möchte das Umdenken hinsichtlich der menschlichen Erkenntnisfähigkeit durch die Impulse der philosophischen Ästhetik aufnehmen, um *schulisches Lernen, nicht nur im Fach Kunst, neu zu denken*. Für Otto wird das rationalistische Erbe im „Lernverständnis“ (in der Schule) das „Problem“, das er mit der Bezugnahme zur Rationalität des Ästhetischen korrigieren möchte (vgl. Otto 1998, Bd. 3, S. 238). Die Überwindung des Descartschen Rationalismus wird für ihn zu einem bildungspolitischen Ziel der Gegenwart. Otto vollzieht somit den Umbruch der Philosophiegeschichte des achtzehnten Jahrhunderts in seinen Überlegungen nach und versucht diesen kritisch auf die Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre bestehende Situation im Schulsystem anzuwenden.

Paetzold sieht noch einen weiteren Aspekt der Aktualisierung der Baumgartenschen Ästhetik: In der subjektphilosophischen Legitimation der Wahrheit des Ästhetischen wird das besondere Potenzial des Ästhetischen als „[...] produktive Rekonstruktion der Alltagswirklichkeit“ (Paetzold 1983, S. 52) interpretiert. Die aus der ästhetischen Erkenntnis gewonnene Logik des Individuellen ergänzt die auf abstrakter Verallgemeinerung beruhende, scientifische Erkenntnis, indem sie diese im Individuellen transzendiert und somit ihren Eigenwert sichert. Hierbei spricht Paetzold von der Wiedergewinnung „sinnlicher Erfahrungsfähigkeit (Sehen, Wahrnehmung, Gefühl)“ (ebd., S. 53), welche die Dominanz der begrifflichen Abstraktion des sinnlich-Erfahrbaren „abstreift“ (ebd., S. 52). Diesem Gedanken zur Aufwertung des Ästhetischen im Rahmen der subjektphilosophischen Perspektive schließt sich Otto generell an, um die Aufwertung des ästhetischen Lehr-Lernbereichs in der Schule zu rechtfertigen. Paetzold hebt hierbei die erkenntniskritische Relevanz von Baumgartens Theorie des Ästhetischen hervor. Er sieht die „Leistung der Kunst“ (ebd., S. 54) besonders darin, ein Irritationsmoment in der eingefahrenen und gewohnten Verknüpfung von Begriffen und den ihnen zugeordneten Dingen im „Alltagsleben“ (ebd., S. 54) zu sein, mit dem diese Normierungen immer wieder zu lösen sind und so zu einer Auflockerung und Reflexion gewohnter Einstellungen zu verhelfen. Paetzold schreibt hierbei den Kernsatz des „subversiven“ Potenzials des Ästhetischen: „Die ästhetische Ratio rebelliert wie gegen Identitätslogik so gegen die begriffliche Erkenntnis.“ (ebd., S. 54)

Für diese Form der Auflockerung der gewohnten Denkmuster durch die Ratio des Ästhetischen sprechen sich auch Otto und Otto, in direktem Anschluss an Paetzold, aus (vgl. Otto & Otto 1987, S. 246). *Diese Wirkung des Ästhetischen bekommt für Otto auch politische Bedeutung: Die Mannigfaltigkeit der Welt in ihrer Fülle der Erscheinungen wahrzunehmen, kann helfen, einseitige Interpretationen von Welterfahrung durch ideologische Muster der Vereinfachung aufzudecken und zu enttarnen* (vgl. hierzu Kapitel 10.2).

Die Kraft der ästhetischen Rationalität wird als „Verflüssiger“ einer *begrifflich diktierten* dogmatisch-ideologischen Weltanschauung verstanden.

Die „ästhetische Alphabetisierung“ soll helfen, einen bestimmten politischen, demokratischen, Wertekanon gesellschaftlich zu verwirklichen. Paetzold schreibt zur emanzipativen Wirkung der Ratio des Ästhetischen: „Indem die ästhetische Rationalität nicht der ‚Tyrannis‘ des Verstandes folgt, befreit sie zugleich den Zugang zu den ‚Dingen‘. Sie durchbricht das kategoriale Netz, welches die szientifische Rationalität über die Dinge wirft. Auf diese Weise emanzipiert die grenzenlos offene ästhetische Vergegenwärtigung der Welt die Menschen von den etablierten Weltdeutungen und -interpretationen.“ (Paetzold 1983, S. 54)

Überdies setzt Paetzold noch auf zwei weitere *Aktualisierungsmöglichkeiten* der Baumgartenschen Ästhetik: einerseits die Ergänzung „mit einer *geschichtsphilosophischen* Perspektive“ (ebd., S. 52; Herv. i. O.). Andererseits kann diese in Bezug auf die „*beschädigte* Sinnlichkeit“ (ebd., S. 53; Herv. i. O.) in einer Zeit „permanenter Überflutung mit visuellen Reizen“ (ebd., S. 53) Aktualität erlangen.

Diese beiden Aspekte sind wiederum teilweise ineinander verwoben. Denn die Geschichte der Entwicklung der Ästhetik in der Geschichte der Philosophie ist auch mit der Neubewertung und „Reparatur“ des Verhältnisses des Menschen zu seiner eigenen Sinnlichkeit verbunden. Diese Aspekte sollen nun nacheinander vorgestellt und in Zusammenhang gebracht werden.

Zur geschichtsphilosophischen Perspektive schreibt Paetzold: „Sinnlichkeit kann nicht als eine (ahistorische) *Invariante* unterstellt werden. Sie ist vielmehr in den Prozess der Konstitution der Menschengattung einbezogen.“ (ebd., S. 52; Herv. i. O.) Die Historizität der Sinnlichkeit kann wie folgt skizziert werden: Bedeutet in der Epoche der Aufklärung die Alphabetisierung der Bevölkerung auch die Anleitung zum begrifflichen Denken und die damit erhoffte „Entmystifizierung“ der Welt zugunsten der Herrschaft der Vernunft, so wird im Sinne der Aufwertung der Ästhetik und der ihr eigenen Rationalität die Neubewertung der sinnlichen Empfindung gegenüber der Dominanz des entstandenen begrifflichen Denkens entscheidend. So tritt eine Dialektik des sich verzahnenden Konkurrenzprinzips über die Weisen der Aneignung der Welt auf, die durch die Einheit des Menschen wiederum in einer Ganzheit des Erlebens und Erkennens von Welt integriert werden. Es entwickelt sich eine „zweite“ Aufklärung gegenüber dem rationalistischen Streben der Erkenntnis und der dadurch ermöglichten Verzweckung von Welt und Mensch. Die Emanzipation der Sinnlichkeit bedeutet die Befreiung vom strengen Rationalismus. Der Mensch ist nach Baumgarten alleine dazu fähig, das Schöne als „Glanz“ von Vollkommenheit wahrzunehmen, gerade da er selbst keine letzte Einsicht in die Vollkommenheit der Schöpfung hat. Der „Mangel“ der menschlichen Erkenntnisfähigkeit beinhaltet den Vorzug einer solchen Empfindung (vgl. Cassirer 1932/2007, S. 369). Die totale Erkenntnis hätte zwar Einsicht in die letzten Gründe, aber dadurch, dass „[...] sie sich nicht im Kreise sinnlicher *V o r s t e l l u n g e n* bewegt, sondern, daß sie gänzlich in *a d ä q u a t e n I d e e n* aufgeht, d. h., daß sie jedes Ganze, das sie erfaßt, zugleich vollständig durchdringt und bis ins letzte in seine konstitutiven Grundelemente auflöst“ (ebd., S. 369; Herv. i. O.), könnte das total erkennende Wesen keine *Schönheit* als Glanz von Vollkommenheit wahrnehmen (vgl. ebd., S. 369).

Bleibend an diesem Gedanken ist, dass die Ästhetik als sinnliche Erkenntnis eine eigene Qualität gerade um ihre eigene Menschlichkeit herum aufbaut. Ein selbstbewusstes Denken, das sich im Bewusstsein seiner Stärken und Schwächen „aufrechterhält“ (ebd., S. 368 f.). Aus diesem geklärten Verhältnis zu sich selbst heraus muss der Mensch nicht mehr darum bemüht sein, das „unvollkommene“ menschliche Wesen am Maßstab einer Vorstellung eines vollkommenen Wesens zu messen. Der spezifische Unterschied wird wertgeschätzt und das eigene Wesen mit

seinen Vorzügen anerkannt. Er lässt die eigene Daseinsform nicht eigentlich defizitär, sondern *spezifisch menschlich* erscheinen (vgl. ebd., S. 368 f.). So wird eine „Humanisierung“ der Sinnlichkeit“ (ebd., S. 370) möglich, welche den eigenen lebensspendenden Antrieb der Sinnlichkeit als eine Qualität erkennt, die nicht mehr lediglich durch „Naturbeherrschung“ als zu unterdrücken und zu entlarven gilt. Die Historizität der Sinnlichkeit und der Beachtung der anthropologischen Bedeutung der Sinnlichkeit als lebensspendende Kraft wird an dieser Stelle deutlich. Cassirer schreibt: „Die Cartesische Lehre, nach der die Leidenschaften nichts anderes als Störungen der Seele [...] sein sollen, wird jetzt mehr und mehr zurückgedrängt; sie erscheinen vielmehr als die lebendigen Impulse, als die eigentlichen Triebkräfte, die das seelische Geschehen als Ganzes erst anregen und die es ständig in Gang erhalten.“ (ebd., S. 370)

Eine Aufwertung des menschlichen Empfindens bedeutet auch eine Aufwertung der Komplexität des menschlichen Daseins überhaupt. Cassirer beschreibt die Grundstimmung der Aufwertung des Sinnlichen selbst schon fast euphorisch: „Von allen Seiten bricht jetzt, insbesondere in der französischen Psychologie und Ethik, der Ruf nach einer *E m a n z i p a t i o n* der Sinnlichkeit hervor, und er schwillt immer stärker und stärker an. Dem Stoizismus des siebzehnten Jahrhunderts, der nicht nur philosophische Lehre geblieben war, sondern der sich in der klassischen Tragödie auch als ein Motiv der künstlerischen Gestaltung bekundet, tritt jetzt eine rein Epikureische Grundstimmung gegenüber.“ (ebd., S. 370; Herv. i. O.)

Cassirer weist auf die besondere Bedeutung Baumgartens hin, der die Qualität der Schönheit, parallel zu dem Begriff des interesselosen Wohlgefallens von Shaftesbury, von einer reinen Lehre zur Luststeigerung im Sinne von Reiz und Rührung befreit und den „interesselosen““ (ebd., S. 340) Charakter der ästhetischen Kontemplation des Schönen betont, welche eine Luststeigerung im Sinne einer „geistigen Vollendung“ (ebd., S. 371) meint, um hiermit „zum eigentlichen Quellgebiet des Künstlerischen, zum Gebiet der Spontaneität“ (ebd., S. 371) vorzudringen (vgl. ebd., S. 340 und S. 370 f.). Cassirer sagt über Baumgarten, dass er „einer der ersten Denker gewesen [ist], der über den Gegensatz von ‚Sensualismus‘ und ‚Rationalismus‘ hinausgewachsen ist, der eine neue produktive *S y n t h e s e* von ‚Vernunft‘ und ‚Sinnlichkeit‘ angebahnt hat.“ (ebd., S. 371; Herv. i. O.)

An dieser Verbindung der Erkenntnisformen versucht auch Otto, sein fachdidaktisches Denken im Sinne einer Kontinuität zur philosophiegeschichtlichen Entwicklung des achtzehnten Jahrhunderts und seiner Aktualisierung bei Paetzold zu entwickeln (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.1). Die Berücksichtigung des Subjekts und seiner Gefühle ist hierbei der Ausgangspunkt für eine Aneignungsform von Welt, die ihr Eigenrecht gegenüber der „Tyrannis des Verstandes“ behauptet.

Somit wird erkennbar, wie der historische Prozess der Entwicklung des Bewusstseins für die Bedeutung der Sinne und der sinnlichen Erkenntnis noch nicht abgeschlossen, sondern in einem ständigen Werden begriffen ist. Hierbei verliert Otto jedoch nie den Wert der szientifischen Erkenntnis aus dem Auge. Er sieht jedoch eine zwingende Notwendigkeit zur Neubewertung der *Verhältnisse* der Rationalitätsformen zueinander und der damit immer noch an Descartes orientierten rationalistischen Ausrichtung von Lernen. Hiermit geht eine Dynamisierung des Wahrheitsbegriffes einher (vgl. Otto & Otto 1987, S. 243). Über die Aktualität von Baumgartens Theorie schreibt Paetzold in diesem Sinne:

„Die Sinne – das bleibt eine wesentliche Einsicht – stellen ein Vermögen zur Synthesis dar. Gerade die Gestaltpsychologie und die Phänomenologie (Merleau-Ponty) haben uns davon überzeugt – soweit ich sehe, ohne Baumgartens Vorläuferschaft erkannt zu haben –, dass wir schon den Sinnen selbst eine eigentümliche Spontaneität und damit Erkenntnisleistung zusprechen müssen (nicht erst dem ‚Verstand‘).“ (Paetzold 1983, S. 53)

Der hier bei Paetzold gegebene Hinweis auf die Bezüge zwischen Baumgarten und der Phänomenologie findet sich auch in der Ausformung von Ottos und Ottos Theorie der ästhetischen Erziehung wieder: Sie stellen ihr Konzept zur Rechtfertigung des ästhetischen Lehr-Lernbereichs und der ästhetischen Erziehung, wie sie es in „Auslegen“ formulieren, ausdrücklich in den Zusammenhang mit der Phänomenologie. Sie berufen sich, wie schon in der Einführung zu „Auslegen“ angemerkt, unter anderen auf Edmund Husserl und Maurice Merleau-Ponty (vgl. Otto & Otto 1987, S. 242 f. und vgl. Kapitel 5.3.2).

Weiterhin spricht Paetzold von einem „historischen Index“, der in der „Kunstgeschichte“ ablesen lässt, „[...] was die sinnliche Erkenntnis zu leisten vermag“ (Paetzold 1983, S. 52). Bei dieser Feststellung muss man an Britschs/Kornmanns Überlegungen zur Auslegung der Parallelismus-Theorie denken, die Entsprechungen zwischen kunstgeschichtlicher und menscheitsgeschichtlicher Entwicklung konstruiert (vgl. hierzu Kapitel 3.3.1). Britschs/Kornmanns „antimoderne“, stärker auf Volkskunst und archaische Kunstformen ausgerichtete Kunstverständnis findet sich jedoch nicht bei Paetzold. Für ihn ist gerade die „moderne Kunst“ ein besonderer Ausdruck der Auseinandersetzung mit Sinnesleistungen. Insbesondere die „abstrakte“ Malerei, die auf die Konkretion von Sinneswahrnehmungen hinarbeitet, steht nicht im Widerspruch zu dem bei Paetzold vorgetragenen Problem der Abstraktion der Erkenntnisleistungen. Hier überschneidet sich die erste Perspektive der geschichtsphilosophischen Entwicklung, die sich auch in der Kunst niederschlägt, mit der zweitgenannten Perspektive auf die „Reparatur“ des Verhältnisses des Menschen zu seiner Sinnlichkeit. Somit kommt man nun zum zweitgenannten Aspekt der Aktualisierung bei Paetzold.

Zum zweitgenannten Aspekt der Aktualisierung: „Reparatur“ der Sinnlichkeit als kompensatorische Leistung der Kunst und der Kunstpädagogik in der „Moderne“: Die „Abstraktion“ in der modernen Malerei muss anders bewertet werden als die „Abstraktion“ der menschlichen Erkenntnisvermögen: Erstgenannte muss als *Konkretisierung* von (visuellen) Wahrnehmungsprinzipien verstanden werden. Die moderne Kunst sei häufig um „[...] eine Rekonstruktion sinnlicher Erfahrungsfähigkeit (Sehen, Wahrnehmung, Gefühl)“ bemüht (ebd., S. 53). Kunst sei darum bestrebt, den Menschen einen bewussteren Umgang mit ihren sinnlichen Erkenntnis- und Erlebnismöglichkeiten zu eröffnen, um die „Merkwelt“ unter der Dominanz der szientifischen Rationalität „[...] und in einer durch Wissenschaft mediatisierten Lebenswelt“ nicht zu verlieren (ebd., S. 53). Hierbei darf auch die Verformung der Wahrnehmung durch *ideologische Begrifflichkeit* nicht vergessen werden.

Es lässt sich erkennen, dass Otto einen in dieser Weise *kompensatorisch* verstandenen Wert des Ästhetischen zwar nicht vollständig ablehnt, jedoch dem *therapeutischen* Anteil des ästhetischen Lehr-Lernverhaltens nur eine Teilbedeutung zur Legitimation von ästhetischer Erziehung in der Schule zukommen lässt. Dies legt er im Text „Therapie als Problem der (Kunst)Pädagogik“ von 1993 ausführlich dar (Otto 1998, Bd. 2, S. 125 ff.). Otto schreibt: „Schülerinnen und Schüler werden zuweilen eher als therapiebedürftig denn als lernwillig beschrieben. Unterricht hat sich mit der Forderung auseinanderzusetzen, ob und inwieweit er therapeutisch wirken kann oder muss, damit Lernen zustande kommen kann. Für einige Fächer wird der Therapieanspruch nachdrücklicher formuliert. Von den künstlerischen Fächern werden ‚heilende Impulse‘ erwartet. Malen, Musizieren oder Tonarbeiten sollen entspannen oder entlasten, kreativ machen, aber auch stabilisieren und kompensieren.“ (ebd., S. 125)

Obwohl Otto den kompensatorischen Wert des Kunstunterrichts nicht generell bestreitet, geht es ihm darum, darauf hinzuweisen, dass therapeutische Aufgaben gegenüber der szientifisch-

begrifflichen, rationalistisch ausgerichteten „Gesellschaft“ als Legitimation für ästhetische Erziehung zu bemühen, ein Fehler ist. Denn gerade durch diese Argumentation wird die nachgeordnete Bewertung der ästhetischen Erziehung erreicht. Für die Legitimation des Kunstunterrichts setzt Otto stärker auf die Erkenntnismöglichkeit des Sinnlichen. Das Bewusstsein über ästhetische Rationalität als eigenständiges und eigenwertiges Erkenntnisparadigma enthebt das Ästhetische aus der Zweitrangigkeit eines kompensatorischen und therapeutischen Ansatzes. Ästhetische Erziehung ist nicht lediglich Stützmechanismus der eigentlich relevanten Bildungsziele.

Selbstverständlich kann ein wiedergewonnenes Bewusstsein und „repariertes“ Empfindungsvermögen diesem Ziel nur hilfreich sein und in diesem Sinne wiederum auch Erkenntnis ermöglichen (vgl. ebd., S. 127). Otto schreibt: „Heilen kann Voraussetzungscharakter für Bilden haben.“ (ebd., S. 127) Aber Otto bleibt bei seinem Legitimationsversuch auf den Aspekt der *Erkenntnis und Ratio* des Ästhetischen konzentriert. Denn wer therapieren und heilen will, muss zunächst eine Krankheit beim „Patienten“, also beim Schüler, voraussetzen. Ästhetische Erziehung hätte somit erst unter Bedingungen der „Krankschreibung“ der Gesellschaft eine Berechtigung. Hinsichtlich des Begriffs der Therapie schreibt Otto: „Der Begriff ist also in seiner Ursprungsbedeutung auf die Theorie und Praxis der Behandlung von Krankheiten bezogen. Dies wird zu bedenken sein, wenn Erziehungswissenschaftler oder Kunstdidaktiker von Therapie sprechen. Sie müssen ein anderes Verständnis als die Mediziner von Krankheit oder von Therapie haben. Sonst wären die Ärzte zuständig und nicht die Lehrer.“ (ebd., S. 126)

Otto ist erkennbar nicht dazu bereit, die eigentlich therapeutischen Aufgaben an Lehrer zu überlassen. Er ist auch nicht dazu bereit, die ästhetische Erziehung als Kompensationsveranstaltung zu „eigentlichem“ Unterricht zu verstehen (vgl. Otto & Otto 1987, S. 10 f.). Der *Erkenntnisprozess* geht der kompensatorischen „Therapie“ in der Bewertung des Nutzens als Argument zur Legitimation von ästhetischer Erziehung voran. Otto fragt: „Kann Lernen auch Heilung sein?“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 128)

Otto erinnert an dieser Stelle auch an die stark kompensatorische Bewertung von Kunsterziehung und Kunstunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus und der Zeit des Wiederaufbaus nach 1945. In Ottos Text zur therapeutischen Bedeutung von Kunstpädagogik verweist er ausdrücklich auf diesen Sachverhalt und bezieht ihn auf die an das Fach Kunst vor allem aus der „musischen Erziehung“ gestellten Anforderungen zur „Heilung“ der Menschen in kompensatorischer Absicht gegenüber der „Katastrophe des Abendlandes“ (ebd., S. 129). Er weist zwar 1993 darauf hin, dass er sein „Textverständnis in der ideologiekritischen Tradition der 60er und 70er Jahre“ überdenken will, doch bleibt er trotz dieser tendenziellen, wenn auch mit Vorbehalten behafteten Öffnung von ästhetischer Erziehung für Kulturkritik und therapeutische Absichten weiterhin bei seiner Skepsis gegenüber *kompensatorisch legitimiertem Kunstunterricht*. So schreibt Otto 1997 in „Ästhetische Erfahrung und Sport“: „Lernprozesse (und ebenso Lehr- und Denkprozesse) sind als *komplementäre* Vorgänge zu verstehen [...]. Deswegen sind alle Kompensationsmodelle fragwürdig. Die psychophysische Konstitution menschlichen Handelns, Denkens und Fühlens erlaubt nicht, die im Mathematikunterricht unterdrückten Emotionen verstärkt beim Fingerpainting oder Linolschnitt zu pflegen.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 239; Herv. i. O.)

Ottos Legitimation für ästhetische Erziehung steht vor dem historischen Hintergrund der Kunsterziehung und der musischen Erziehung betrachtet in der Verantwortung, die ästhetische Erkenntnis zu fördern, die im Sinne einer ästhetischen Kritikfähigkeit die Nachrangigkeit des

kompensatorischen Legitimationsmusters zurückdrängt und gleichzeitig ideologisch verengte Denkmuster überwindet (vgl. hierzu Kapitel 5.3.6). Es lässt sich somit festhalten, dass die von Paetzold genannten „kompensatorischen“ Wirkungen der ästhetischen Erfahrung bei Otto zwar berücksichtigt werden (vgl. Ottos Bezug auf Paetzold 1998, Bd. 2., S. 131), jedoch die Legitimation von ästhetischer Erziehung nicht auf diese Weise geleistet werden soll. Für ihn bleibt an Baumgartens Ästhetik der Aspekt der sensitiven Erkenntnis der entscheidende. Über diesen Aspekt baut er seine Argumentation zur Legitimation von ästhetischer Erziehung auf. Ästhetische Rationalität, die aus ästhetischer Erkenntnis erwächst, ist das entscheidende Argument, um die Rationalitätsansprüche Ottos an Unterricht mit der Aufwertung des Ästhetischen, des Subjektiven und Individuellen zu verbinden.

Ottos Übernahme der Darstellung Paetzolds zu Baumgartens Ästhetik verläuft in verschiedenerlei Hinsicht stringent (Ablehnung eines metaphysischen Legitimationsmodells für die Wahrheit des Ästhetischen; Hervorhebung der besonderen Leistung der Aufwertung des Ästhetischen als sensitive Erkenntnis gegenüber der „Tyrannis des Verstandes“, der damit verbundenen Ablehnung des Rationalismus, der positiven Bewertung des emanzipierenden, begriffliche Weltdeutungen hinterfragenden Potenzials des Ästhetischen), Otto jedoch hinsichtlich des *kompensatorischen* Moments der Ästhetik zögerlich ist. *Er versucht, eine Aufwertung des ästhetischen Lernbereichs über den Erkenntnisbegriff zu erreichen und diesem damit den Status eines minderwertigen Ausgleichsfaches zu ersparen.*

7.9.2 Kritische Anmerkungen zu Ottos selektiver Aneignung von Baumgartens Ästhetik

Der bei Baumgarten zentrale Zusammenhang von ästhetischer Wahrheit, Schönheit und Vollkommenheit wird bei Otto mindestens hinsichtlich der Bedeutung des Begriffes der Schönheit nicht berücksichtigt. Im Weiteren soll gezeigt werden, welche Spannungen in Ottos um den Schönheitsbegriff reduzierten Aneignung der Ästhetik Baumgartens entsteht, wenn er gleichzeitig direkt mit Begriffen Baumgartens argumentiert. Hierzu soll ein Textabschnitt Ottos aus „Ästhetische Rationalität“ von 1991 zitiert werden, um Ottos selektive Aneignung hinsichtlich der Bedeutung des Schönheitsbegriffs der Baumgartenschen Ästhetik zu belegen. Hierbei wird entscheidend, dass es nicht darum geht, zu bestreiten, dass der Begriff der Schönheit in seinem Bezug auf (ästhetische) Wahrheit zu relativieren ist, wie Otto dies tut. Jedoch soll deutlich werden, in welche Ambivalenz Otto sich begibt, wenn er mit Begriffen Baumgartens argumentiert. Otto schreibt im Schlussteil des Textes:

„PAETZOLD sieht das Geheimnis des ästhetischen Rationalitätstypus darin, die Klarheit einer Erkenntnis zu steigern, ohne sie in die Eindeutigkeit des Begriffs zu transformieren.

Artikulations-, Ausprägungsgrad, Stimmigkeit und Eröffnung eines weiten Interpretationsraumes sind Bestimmungsstücke ästhetischer Rationalität. [...]

Ich habe ein erkenntnistheoretisch orientiertes Verständnis von Ästhetik vorgetragen, das an Verfahren der Auseinandersetzung und Verhaltensweisen des Produzenten und des Rezipienten orientiert ist. Dabei stellt sich nicht die Frage der Selektion von Objektklassen – seien es Tafelbilder oder HITCHCOCK-Filme – und nicht das Problem spezifischer Objekteigenschaften – z. B. das „Schöne“ –, sondern in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt das Verhalten des Produzenten und des Rezipienten als Modus der Auseinandersetzung mit Welt, nicht nur mit Kunst, hier aber am Beispiel der Kunst vorgestellt.

Diese Option geht auf BAUMGARTENS doppelbahniges Verständnis von Ästhetik als Theorie der sinnlichen Erkenntnis zurück. Meine Erörterung schloß an das Verständnis von Ästhetik als Theorie der sinnlichen Erkenntnis an.

Für die didaktische Theoriebildung will ich damit den Blick auf zwei Modi von Erkenntnistätigkeit freilegen, die auf Phänomene insgesamt bezogen sind: Dem unbestrittenen theoretischen Zugriff ist der ästhetische Zugriff gleichrangig; oder, wie KANT formuliert, ästhetische Rationalität und szientifische Rationalität sind zwei Modi der Erkenntnis.“ (Otto 1991, S. 49 f.)

Zuvor im Text hat Otto neben weiteren Begriffen Baumgartens auch die Begriffe „Klarheit“, „prägnante Vorstellungen“ und „extensive Klarheit“ im Sinne Baumgartens für seine eigene Argumentation übernommen (ebd., S. 49). Diese sind jedoch bei Baumgarten noch durch den Begriff der *Ordnung* mit dem der *Vollkommenheit* und dem der *Integration des Mannigfaltigen* verbunden. Den Begriff der „Schönheit“ sieht Otto, wie oben zu lesen ist, als eine nicht in seinem Fokus der Überlegungen stehende Beschreibung einer *Objekteigenschaft* an. Die Hinwendung zum „Produzenten“ und „Rezipienten“ bei Otto entlässt den Begriff der „Schönheit“ jedoch nicht seiner zentralen Bedeutung in den Darlegungen *Baumgartens*. Denn bei Baumgarten stellt der Begriff der Schönheit *ästhetische Wahrheit* dar. Schönheit ist nicht nur eine zu vernachlässigende „Objekteigenschaft“, sondern im Sinne Baumgartens das Telos der sensitiven Erkenntnis: Schönheit ist *ästhetische Wahrheit* und damit das Ziel und die Richtung der sinnlichen Erkenntnis überhaupt.

Für Otto verliert dieser Anspruch, dass *nur die Schönheit sinnliche Wahrheit* ist, seine Gültigkeit. Vielmehr wird der gesamte Erfahrungsbereich des Ästhetischen als gleich wahr anerkannt. *Nicht nur Schönheit ist durch ihre Vollkommenheit in Analogie zum vollkommen gedachten Kosmos Wahrheit*. Die Beschreibung der Schönheit als Wahrheit geschieht bei Baumgarten gemäß der metaphysischen Legitimation der Bestätigung der Harmonie des Kosmos in der Ordnung, Vollkommenheit, Wahrheit und Schönheit. Somit wird erkennbar, dass Otto weder den metaphysischen Legitimationsgrund der Vollkommenheitsästhetik Baumgartens übernimmt noch das Verständnis von Baumgartens Begriff *sinnlicher Erkenntnis*. Das Hässliche ist für Otto *nicht das Unwahre*. Besser gesagt, Otto interessiert sich gar nicht für die Bewertungen von schön und hässlich. Sie kommen in seinen Ausführungen nicht vor.

An dieser Stelle soll noch einmal die zentrale Stelle von Baumgartens Bedeutungszuschreibung des Schönen als ästhetisch Wahrem und des Hässlichen als Unvollkommenem erinnert werden (vgl. Baumgarten nach Schweizer 1973, S. 114). Otto schränkt seine Übernahme auf die subjektphilosophische Legitimation ein und verweigert die Gleichsetzung von sinnlicher Erkenntnis mit Schönheit.

Der Begriff der extensiven Klarheit und der prägnanten Vorstellungen weist den Sachverhalt aus, der das Mehr an sinnlicher Wahrnehmung beschreibt (was Otto übernimmt), ohne die bei Baumgarten damit verbundene Gleichsetzung des Schönen als Wahrheit und Vollkommenheit zu übernehmen.

Hiermit vermeidet Otto die Hierarchisierung des Schönen und Hässlichen im Sinne einer mehr oder weniger legitimen Zugehörigkeit zur Widerspiegelung der kosmischen Ordnung im Sinne von einer damit verbundenen Wahrheit oder Unwahrheit.

Mit dieser Verweigerung der Hierarchisierung baut Otto auch Hierarchisierungen des Schönen und Hässlichen gemäß dem Vollkommenheitsprinzip der kosmischen Ordnung ab, die im Sinne eines rassistischen Höherzüchtungsideals im Nationalsozialismus auf Menschen angewandt werden sollte: Der organische Staat, der nach Prinzipien der rassistischen Zuchtwahl hierarchisiert wird und der Leben als vorrangig lebenswert einordnet, das einer gewissen Vollkommenheitsvorstellung des nordischen Typus nahekommt und hiermit ein Selektionsmuster von „Hässlichem“ und rassistisch nicht Anerkannten kreiert, beruht auf dem Prinzip der Vollkommenheitsästhetik, die sich an einem an einem Typus ausgerichteten Ideal entfaltet. Hieraus folgt die *These*: Otto lehnt die Hierarchisierungen von Schöner und Hässlichem ab, weil hierbei Selektionsmuster legitimiert werden können – mit

menschenverachtenden Konsequenzen – wie sie in der Geschichte des Dritten Reiches aufgetreten sind.

So wird das *mehr und direkter* Wahrzunehmende für Otto ein Zugewinn an Erkenntnis, ohne die Hierarchisierung durch den Schönheitsbegriff in der Bedeutung Baumgartens zu übernehmen.

Sinnliche Erkenntnis ist bei Baumgarten in der Verbindung von Wahrheit und Schönheit der Vollkommenheit verknüpft. Ottos Aneignung der ästhetischen Rationalität als Argument für Kunstunterricht in der Schule geht nicht auf die an dieser Stelle von Paetzold dargelegte „Wahrheitsproblematik“ Baumgartens in Abhängigkeit der Begriffe von *Schönheit und Vollkommenheit* ein. Beide Begriffe, Schönheit und Vollkommenheit, treten bei Otto hinter den Begriff der *ästhetischen Erkenntnis* zurück, auf den er sich jedoch immer wieder im Sinne Baumgartens stützt und dies, obwohl bei Baumgarten die Erkenntnis von *Schönheit als Vollkommenheit der Integration von Mannigfaltigkeit in ein stimmiges Ganzes als Wahrheit* gilt.

Für Baumgarten *ist* Schönheit also gerade ästhetische Wahrheit und diese zu erkennen, eine sinnliche und keine intellektuelle Leistung. Diese Neuerung unterscheidet ihn zentral von der Schule des Rationalismus (vgl. Pöltner 2008, S. 85). Ottos Vorstellung einer sinnlichen Erkenntnismöglichkeit entlässt somit die Schönheit als sinnliche Wahrheit, wie Baumgarten sie als solche bestimmt, ohne jedoch darauf zu verzichten, die sinnliche Erkenntnis als Steigerung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit im Sinne der extensiven Klarheit und der prägnanten Vorstellungen aufzugeben.

Im Weiteren sollen die *Spannungen* zwischen *Schönheit und Wahrheit* bei Baumgarten dargestellt werden, um Ottos Aneignungsart weiter zu kontextualisieren:

Baumgarten geht davon aus, dass das Schöne als Vollkommenes, die Vollkommenheit der Schöpfung im Sinne von Leibniz „bester aller Welten“ widerspiegelt. Schönheit zu erkennen bedeutet deshalb Wahrheit, weil Wahrheit in der Ordnung der Schöpfung verwirklicht ist und diese nur in Teilen verbessert werden kann. Wenn das Schöne das Vollkommene sinnlich erfahrbar macht, dann macht diese die Vollkommenheit der Schöpfung erfahrbar. Otto nimmt die metaphysische Deduktion der Wahrheit des Ästhetischen im Sinne der Bewertung Paetzolds nicht auf.

Diese Verknüpfung hat bei Baumgarten verschiedene Konsequenzen: Erstens wird hierdurch ein mimetisches Kunstverständnis angebahnt. Zweitens wird hierdurch die Möglichkeit einer Utopie als Vorblick auf eine „bessere Welt“ eingeschränkt. Drittens wird durch die Verbindung der ersten beiden Punkte die Kunst als mimetischer Abglanz der Vollkommenheit des Kosmos gedeutet. Viertens werden hierbei potenziell menschenverachtende Hierarchisierungen von Schönheit und Hässlichkeit vermieden.

Bei Otto bleibt der Glaube an die Vernunft, die durch die ästhetische Erkenntnis bereichert wird. Einerseits *geht es* Otto um die Vorstellung einer durch ästhetische Erziehung zumindest in Teilen „verbesserbaren“ Welt, in der die Erkenntnisleistung des Individuums die Möglichkeit einer „höheren“ Vernunft ermöglicht, die die ästhetische Rationalität integriert. Würde Otto diese Vorstellung nicht als einen anzustrebenden „besseren“ Zustand bewerten, wären seine pädagogischen und fachdidaktischen Überlegungen ohne Erziehungsziel und ohne Zweck.

Andererseits glaubt er nicht daran, dass Schönheit oder Kunst die Menschheit „heilen“ kann. Er bestreitet „[...] dass das Schöne idealistisch mit dem Guten ineingesetzt werden könne, dass die Kunst den Menschen schließlich besser mache [...]“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42). Ebenso bleibt er gegenüber allen kompensatorischen und therapeutischen Ansätzen der Kunstpädagogik, wie oben gezeigt, kritisch bis ablehnend.

Man kann hieran erkennen, dass Otto der (sinnlichen) *Erkenntnisleistung* des Menschen eine höhere Bedeutung für die Lebensbewältigung zumisst als der Möglichkeit einer moralischen oder kompensatorischen Wirkung von Schönheit oder Kunst, da er Ersteres als Erziehungsziel setzt, während Letztere in ihrer Bedeutung relativiert wird.

Otto sieht ästhetische Wahrheit von Schönheit getrennt. Genau diese Verbindung zeichnet jedoch Baumgartens Ansatz noch aus. Otto muss in der Aneignung von Baumgartens Ästhetik selektiv vorgehen, um den Wert der Aufwertung des Ästhetischen gegenüber einer rationalistischen Tradition beizubehalten und andererseits nicht in die Gleichsetzung des *Wahren, Guten und Schönen* zu fallen, die unter anderem die *Erziehung der Hitler-Jugend* ideologisch prägt (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.4).

Gerade die Neuerung Baumgartens, die Beurteilung von Schönheit nicht als Leistung des Intellekts darzustellen, sondern als Leistung der Sinne, wird von Otto im Hinblick auf das Telos der sinnlichen Erkenntnis, die Schönheit, übergangen.

Und dennoch bleibt der Wert der Steigerung der sinnlichen „Erkenntnis“, die Steigerung der Fülle der Wahrnehmungen für ihn auch ohne das „Ziel“ der sinnlichen Erkenntnis *im Sinne Baumgartens*, der Schönheit, als solcher erhalten. *Otto favorisiert somit einen Begriff von ästhetischer Erkenntnis, der zwar etwas zu erkennen gibt, dies jedoch nicht „schön“ sein muss, um wahr zu sein.*

Die inhaltliche Spannung in der Aneignung von Baumgartens Gedanken wird besonders deutlich, wenn Otto Begriffe Baumgartens wörtlich übernimmt, wie im Text „Ästhetische Rationalität“ von 1991.

Otto kann sich zwar im Sinne der Philosophiegeschichte auf das historische „Aufbegehren“ der Ästhetik gegenüber dem strengen Rationalitätsverständnis in der Folge von Descartes stützen, das durch Baumgarten bewirkt wird, und sich damit in diese Tradition der Überwindung des Rationalismus stellen. Jedoch ignoriert er dabei die Bedeutung des Begriffs der Schönheit als Wahrheit des Sinnlichen, obwohl er sich auf *Baumgarten* und dessen spezifische Neubewertung des Ästhetischen beruft.

Problematisch scheint dies, wenn Otto sich auf Begriffe bezieht, die bei Baumgarten eine gewisse Definition im Rahmen des gesamten Gedankenzusammenhangs der Möglichkeit von ästhetischer Erkenntnis haben, ohne das Ganze der Bedeutungsverschiebung im systemischen Zusammenhang der Aneignung auszuweisen.

Sich gleichzeitig auf Baumgartens Leistung zu berufen und wiederum eine stark selektive Aneignung seiner Gedanken vorzunehmen, wenn jedoch gleichzeitig wörtlich auf Begriffe Baumgartens Bezug genommen wird, macht Ottos Aneignung stellenweise undurchsichtig und erfordert eine genaue Untersuchung der Textquellen.

Es soll bei dieser Kritik ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass es, ganz im Sinne Ottos, ebenso möglich wie sinnvoll erscheint, den Zusammenhang von Schönheit und Wahrheit zu bestreiten und dabei auch dem Hinweis Pölners zu folgen, der besagt, dass diese bei Baumgarten gedachte Verbindung zwischen Schönheit und Wahrheit nicht trägt. Pölnner schreibt über das Verhältnis von Schönheit, Vollkommenheit und Wahrheit bei Baumgarten:

„Baumgartens Konzeption enthält eine Spannung von Schönheit und Wahrheit, die in der Folgezeit nicht durchgehalten wird. Das hängt damit zusammen, daß Baumgarten die rationalistische Unterscheidung von Sinnlichkeit und Verstand mit rationalistischen Mitteln unterlaufen möchte. Für den Rationalismus besteht zwischen Sinnlichkeit und Verstand nur ein gradueller Unterschied. Die sinnlichen Vorstellungen sind Vorstufen der intellektuellen, der

begrifflich-analytischen Vorstellungen. Damit wird die wissenschaftliche Welterkenntnis zur höchsten und maßgeblichen Form, an der alle anderen Formen gemessen werden. Baumgarten übernimmt diese Einteilung einerseits, versucht sie aber andererseits anders zu gewichten, indem er der sinnlichen Vorstellung eine eigene Vollkommenheit – die Schönheit – zuspricht, und von der Vollkommenheit der intellektuellen Vorstellung – der Wahrheit – unterscheidet.“ (Pöltner 2008, S. 88 f.)

Die Dynamisierung des Wahrheitsbegriffes, die Groß, wie oben gezeigt, als besondere Eigenart von Baumgartens Ästhetik hervorhebt, wird hierdurch möglich. Jedoch kann sie nicht ganz vollzogen werden, da sie immer noch am Prinzip des Rationalismus haftet und der intellektuellen Erkenntnis den Höchstwert zumisst. Die bei Baumgarten entstehenden Konflikte einer Darstellung von Schönheit als Ausdruck einer metaphysischen Wahrheit, als Harmonie des Kosmos, die sich auf die Vorstellung der Leibnizschen Weltenmetaphysik stützt und die somit ästhetische Wahrheit ausdrückt, gegenüber einer Verstandeserkenntnis, die begrifflich vollzogen wird, übertragen sich auf die Darstellung Ottos, wenn er Begriffe Baumgartens wörtlich für seine Argumentation übernimmt, ohne die damit einhergehenden Spannungen und Auslassungen auszuweisen.

Wenn Otto die graduelle Unterscheidung in Richtung zweier gleichwertiger Paradigmen weiter fortdenkt, gerät er, zum Zwecke der Überwindung der rationalistischen Hierarchie, außerhalb der Erkenntnisphäre des Rationalismus und damit auch außerhalb von Baumgartens Denkmodell (vgl. Otto 1991, S. 50). An dieser Stelle wird sich Otto auf Kant beziehen, der einen prinzipiellen Unterschied der Paradigmen einzieht und sinnliche und intellektuelle Erkenntnis nicht mehr nur als graduellen Unterschied betrachtet, sondern als einen prinzipiellen. *Jedoch werden diese gedanklichen Sprünge zwischen Baumgartens Begriffen und Kantschen Gedanken in Ottos Darlegung nicht genügend verdeutlicht.*

Hierbei folgt Otto zwar der eigentlichen *Absicht* Baumgartens zur Aufwertung des Ästhetischen als gleichwertigem Erkenntnisprinzip gegenüber dem Rationalismus, jedoch überspringt er damit die Grenze des Baumgartenschen Gedankenmodells, ohne dies kenntlich zu machen. Die Trennung der Bereiche von ästhetischer und wissenschaftlicher Erkenntnis führt dazu, dass, wie Pöltner es beschreibt, die *Schönheit* als *sinnliche Wahrheit* ebenfalls verloren geht. Pöltner schreibt: „Die Sinnlichkeit wird zu einem rezeptiven Vermögen, das sich auf das rein spontane Verstandesvermögen nicht zurückführen läßt. Diese Form, die Eigenständigkeit des Schönen gegenüber dem Wahren sicherzustellen, hat freilich ihren Preis: Schönheit wird subjektiviert und gibt nichts zu erkennen.“ (Pöltner 2008, S. 90)

Die ästhetische „Erkenntnis“ im Sinne Baumgartens Gleichsetzung von Schönerem und Wahren wird subjektiviert und verliert dadurch ihren eigentlichen Status als „objektive“ Erkenntnis. Somit hat Otto recht, auf die Verbindung von Schönheit und Wahrheit zu verzichten, aber gleichzeitig verlässt er damit den Weg, den Baumgarten eingeschlagen hat, um den Rationalismus zu überwinden, und beruft sich dennoch auf dessen Begrifflichkeit und dessen Bezug zu den Leibnizschen Erkenntnisstufen.

So bleibt die Verwendung der Begriffe Baumgartens, die aus der rationalistischen Tradition von Leibniz und Descartes übernommen sind, notwendigerweise spannungsreich, wenn Otto diese mit dem Gedanken der Trennung von sinnlicher und intellektueller Erkenntnisphäre bei Kant kombiniert, ohne auf diese hierbei auftretenden Spannungen hinzuweisen. Erst Kant wird die Spannung von Wahrheit und Schönheit in ein neues Verhältnis auflösen, indem er Ästhetik und Verstandeserkenntnis strikt voneinander trennt. Wenn Otto sich im Weiteren auf diese Neuerung Kants beruft (vgl. Otto 1991, S. 50), wird der Rückgriff auf die rationalistisch angeleitete Argumentation anhand der Begriffe der Leibnizschen Erkenntnisstufen unnötig. Otto verwendet

somit in seinem Text von 1993 einerseits die Begriffe der Erkenntnishierarchie Baumgartens und Leibniz' „beruft sich im Weiteren aber auf die kategorische Trennung des Ästhetischen und der szientifischen Erkenntnisform nach Kant. Diese vermischte Argumentation ist verwirrend, da Kant das Stufenmodell der Erkenntnis des Rationalismus durch die Gleichbedeutsamkeit von Anschauung und Ratio des Verstandes für die Erkenntnis überwindet. Gleichzeitig gerät Otto in Spannungen der Argumentation, die schon bei Baumgartens Modell selbst zu finden sind. Zu Ottos Argumentation muss deshalb gesagt werden, dass der Weg über Baumgarten zwar die Tradition verdeutlicht, in der er sich sieht. Dies wirkt hinsichtlich der Überwindung der schulischen Orientierung an einem nach Otto scheinbar immer noch rationalistischen Weltbild überzeugend. Wenn aber direkt auf Begriffe Baumgartens und die Erkenntnisstufen von Leibniz zurückgegriffen wird, verwickelt sich Otto in theorieimmanente Schwierigkeiten, die einerseits schon bei Baumgarten angelegt sind und andererseits dadurch entstehen, dass Otto das Modell von Baumgarten teilweise direkt begrifflich übernimmt, sich jedoch auf die erst bei Kant wirklich vollzogene *Trennung* der „zwei Modi der Erkenntnis“ (ebd., S. 50) bezieht. Otto schreibt: „Für die didaktische Theoriebildung will ich damit den Blick auf zwei Modi von Erkenntnisfähigkeit freilegen, die auf Phänomene insgesamt bezogen sind: Dem unbestritten theoretischen Zugriff ist der ästhetische Zugriff gleichrangig; oder wie KANT formuliert, ästhetische Rationalität und szientifische Rationalität sind zwei Modi der Erkenntnis.“ (ebd., S. 50)

Dies ist vor allem festzuhalten, weil Kant in Bezug auf die ästhetische „Erkenntnis“ nur noch von einer Erkenntnisbedeutsamkeit spricht, die nicht eigentlich objektive Erkenntnis ist, das heißt, die sich in einem Abstand zur objektiven Erkenntnis einfindet, den Otto als solchen nicht ausweist.

Otto übernimmt also den „starken“ Begriff der *ästhetischen Erkenntnis* von Baumgarten und nicht den abgeschwächten Begriff der *Erkenntnisbedeutsamkeit* von Kant. Paetzold schreibt ausdrücklich, worauf später noch zurückzukommen ist: „Diese Schwierigkeit, ästhetischer Erfahrung nämlich nicht den Status objektiver Erkenntnis zuzuerkennen, dennoch aber ihre Erkenntnisbedeutsamkeit herauszustellen, bezeichnet das Geheimnis der Ästhetik Kants.“ (Paetzold 1983, S. 65)

Es muss hierbei erwähnt werden, dass es durchaus vorstellbar ist, dass das bei Baumgarten dargelegte Prinzip der weitgehenden Bestimmung des Individuellen in der Mannigfaltigkeit der extensiven Klarheit auch als Wert jenseits der Einordnung in die Hierarchie von Vollkommenheit und Schönheit gelingen kann. Otto schreibt in diesem Sinne: „PAETZOLD sieht das Geheimnis des ästhetischen Rationalitätstypus darin, die Klarheit einer Erkenntnis zu steigern, ohne sie in die Eindeutigkeit des Begriffs zu transformieren. Artikulations-, Ausprägungsgrad, Stimmigkeit und Eröffnung eines weiten Interpretationsraumes sind Bestimmungsstücke ästhetischer Rationalität.“ (Otto 1991, S. 49)

Ottos Bezug auf Baumgartens geschichtsphilosophische Bedeutung als Begründer der Ästhetik, der der rationalistischen Theorie eine neue Sicht auf Erkenntnis entgegenstellt, behält sein Gewicht. Otto kann sich auf Baumgarten stützen, um die Überlegungen von Paetzold zu ästhetischer Rationalität in seinem didaktischen Denken aufzunehmen. Dennoch muss auf die Problematik von Ottos Umgang mit den Begrifflichkeiten Baumgartens und Kants hingewiesen werden. Besonders in der Kontroverse Ottos mit Selle von 1994 werden diese Spannungen seiner Argumentation deutlich. Ottos selektive Aneignung der Ästhetik Baumgartens und Kants über Paetzold führt zumindest teilweise zu Selles Kritik an Ottos kunstpädagogischer Position, wenn er ästhetische Rationalität als Legitimation von Kunstunterricht heranzieht (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

8 Ottos Bezugnahme auf Kants Ästhetik

8.1 Einführung: Mögliche Begründungen für Ottos Hinwendung zu Kants Ästhetik

Der Auseinandersetzung mit Paetzolds Darlegungen zu Kants Ästhetik hinsichtlich von Momenten ästhetischer Rationalität muss eine Einschränkung vorweggeschickt werden. Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass vorrangig die Art Ottos spezifischer *Aneignung* von Paetzolds Auseinandersetzung des ästhetischen Urteils bei Kant untersucht wird. Hiermit sind verschiedene thematische Einschränkungen verbunden, die es erschweren, Kants Gedankenarchitektur in Gänze gerecht zu werden.

Otto versucht, die Legitimation von *ästhetischer Erziehung* auf Grundlage des Erkenntnisweges der *ästhetischen Erkenntnis* zu fundieren. Er verzichtet hierbei auf den Anspruch, Kunst zu lehren oder über die Auseinandersetzung *mit Kunst* durch eine Erziehung *durch Kunst* im Sinne einer gesteigerten Intensität von ästhetischer Praxis als künstlerischer Praxis. Otto rückt von der vorrangigen Bedeutung der *Kunst* für ästhetische Erziehung ab. Otto und Otto betonen in „Auslegen“ die Profanität der Bildproduktion, dem „Bilder-Machen“, und die Legitimation von ästhetischer Erziehung als *Erkenntnisweg*.

Hierbei wird „Kunst“ im Sinne von Bildbeispielen aufgenommen, um eine Auseinandersetzung mit dieser zu führen. Jedoch geschieht diese neben der Berücksichtigung „profaner“ Bildmedien und der Zurücknahme von ästhetischer Praxis als künstlerischer Praxis. Die klare Trennung von Kunst und Nicht-Kunst wird dynamisch verflüssigt. Bilder stehen neben Bildern. Zu diesen zählen Bilder der Kunst und andere Bilder.

Die Bedeutung der Hinwendung zur Legitimation von ästhetischer Erziehung durch die Möglichkeit von *ästhetischer Rationalität*, durch die Möglichkeit von *sinnlicher Erkenntnis*, bestimmt Ottos Position (vgl. hierzu Kapitel 10).¹³³ Hierbei wird insgesamt ästhetische Rationalität *als Kunst* weniger beachtet denn ästhetische Rationalität als Reflexionsverhalten (manchmal *auch* über Kunst).

Otto wird bei der Bezugnahme auf Kant, wie noch zu zeigen sein wird, vor allem durch die Aussparung verschiedener Begriffe, die für Kants Ästhetik und Kunstphilosophie zentrale Bedeutung bekommen, seine eigene Haltung zum Ästhetischen einfließen lassen: Die herausragende Bedeutung von *Schönheit* als Harmonie der Erkenntniskräfte im freien *Spiel* der Erkenntniskräfte, die Bedeutung des Begriffs der *Erhabenheit* und die zentrale Bedeutung des *Genie*-Begriffes im Hinblick auf dessen Bedeutung als Bezeichnung für das von der *Natur begabte Subjekt*, das *Kunst* unter dem anleitenden Kriterium der *Originalität* hervorbringt, werden bei Otto ausgespart. Außerdem weitgehend alle „utopischen“ Hoffnungen auf Weltverbesserung durch ästhetische Praxis.

Im Nachfolgenden wird ersichtlich werden, wie – besonders in der Auseinandersetzung mit Gert Selle – durch diese Aussparungen in der Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität Paetzolds durch Otto eine bestimmte theoretische *Einschränkung* erfolgt, die gleichzeitig die *Schwäche*, jedoch auch besondere *Qualität* von Ottos Position ausmacht.

Vor allem Kant entwickelt das Verständnis einer auf das Subjekt ausgerichteten „Rezeptionsästhetik“ (Paetzold 1983, S. 99), welche nur in „Ansätzen“ (ebd., S. 99) eine

¹³³ Dies wird in der Kontroverse mit Gert Selle besonders deutlich, der entgegengesetzt zu Otto eine stärkere Hinwendung der Kunstpädagogin zu der *künstlerischen* Seite des Faches fordert.

Kunstphilosophie beinhaltet und somit eine große Offenheit für alle außerkünstlerischen ästhetischen Phänomene beinhaltet.

Dies kommt Ottos didaktischen Überlegungen entgegen, die sich eben nicht ausschließlich und nicht vorrangig auf Bilder der Kunst beziehen, sondern von einem Bildbegriff ausgehen, der zum Beispiel auch Alltags- und Werbebilder umfasst. Außerdem will er ja auch keine Kunstlehre verwirklichen. Der Philosoph Alfred Baeumler, der bereits in seiner Rolle als NS-Vorzeigepädagoge und -philosoph vorgestellt worden ist, schreibt in Bezug auf *Kant*, dass er bei seiner Ästhetik nicht vom „Kunstwerk“ (Baeumler 1923/1967, S. 259) ausgeht. Kant wählt einen „soziologischen Ausgangspunkt“ (ebd., S. 259) für seine ästhetischen Überlegungen, und so scheint Ottos und Ottos Bezug auf Kant in „Auslegen“ in diesem Sinne passend.

In „Auslegen“ schreiben Otto und Otto im Sinne einer vorrangigen Bedeutung einer Rezeptionsästhetik gegenüber einer Ästhetik als Kunstlehre oder Lehre des „Bildermachens“: „Viel häufiger, als wir selber Bilder machen, sind wir mit Bildern konfrontiert, stürmen Bilder auf uns ein, werden wir durch Bilder herausgefordert.“ (Otto & Otto 1987, S. 20)

Otto und Otto sind an einer Untersuchung und einem produktiven Umgang der Rezeption von „Bildern“ interessiert, der in jeder menschlichen Wahrnehmung und damit in jedem Lernprozess geschieht, unabhängig davon, ob das Ausgangsobjekt als Kunst tituiert wird.

Die weiteren, bei Paetzold neben Baumgarten und Kant untersuchten ästhetischen Theorien, namentlich die von Schelling, Hegel und Schopenhauer, haben stärker ausgearbeitete Kunstphilosophien hervorgebracht als diejenige Kants. Sie werden für Ottos und Ottos Verständnis von Kunstunterricht weniger bedeutend und finden keine Erwähnung. Somit ist die Aneignung von Paetzolds Ausführungen durch Otto bereits grob skizziert.

Die Auseinandersetzung Ottos mit Paetzolds Ausführungen zu Baumgartens und Kants Ästhetik folgt dem philosophiegeschichtlichen Ablauf der fortschreitenden Aufwertung des Ästhetischen gegenüber der rationalistischen Tradition seit Baumgartens Behauptung der sensitiven Erkenntnis von Schönheit und ästhetischer Wahrheit. Otto und Otto schreiben: „Kant, der sich auf *Baumgarten* stützt, führt die Ästhetik als ‚Kritik der Urteilskraft‘ ein. [...] Für *Kant* war die Irritationskraft des Gefühls als [sic!] etwas, das sich der Herrschaft der Vernunft entzieht, das entscheidende Motiv in seiner Kritik der Urteilskraft. Mit anderen Worten beginnt die Diskussion über das Ästhetische bei der Natur des Menschen, bei seiner Leiblichkeit, seinen Gefühlen von Lust und Unlust.“ (ebd., S. 244 f.; Herv. i. O.)

Otto und Otto heben das „Gefühl“ als „Irritation“ hervor, das sich einerseits der Herrschaft der Vernunft entzieht, andererseits aber in der Ratio des Ästhetischen wiederum Anteil an einem komplexen Vernunftbegriff erlangt, wie ihn Otto von Seel übernimmt. Das „Gefühl“ und die „Urteilskraft“ will Kant hinsichtlich der Frage untersuchen, ob ästhetische Urteile im Vergleich zu logischen Verstandesurteilen einen *Geltungswert* besitzen, also ob zum Beispiel das Urteil über das Schöne mehr als eine leere Behauptung darstellt.

Es muss an dieser Stelle vorweggeschickt werden, dass dieses Urteil für Kant zwar keine Erkenntnis im strengen, objektiven, szientifischen Sinne darstellt, aber dennoch eine *Erkenntnisbedeutsamkeit* hat, die über eine Einzelmeinung hinausgeht. Kant geht es dabei nicht darum, empirische Ästhetik zu betreiben, einzelne Urteile zu sammeln und in Verhältnisse zueinander zu setzen. Der Philosoph Jens Kulenkampff schreibt: „Das Faktum, daß alle oder sehr viele Subjekte dasselbe Urteil fällen, beweist nicht dessen Richtigkeit, von der doch andererseits der Anspruch des Urteils abhängt, jedermann müsse in derselben Weise urteilen, eben weil es ein wahres Urteil ist oder wenigstens weil man berechtigterweise der Meinung sein kann, es sei wahr.“ (Kulenkampff 1978/1994, S. 20)

Kant geht es um „philosophische Ästhetik“ (ebd.), die das Geschmacksurteil transzendental nach einem Prinzip a priori befragt und nicht um die Erkenntnisse einer „empirischen Ästhetik“ (ebd.), die eine Vielzahl von Urteilen unterschiedlicher Menschen sammelt und vergleicht. Es geht ihm also um die Suche nach dem *Prinzip*, das dem Urteil zugrunde liegt, das eine zumindest erkenntnisbedeutsame Leistung des ästhetischen Urteils erkennbar macht, die noch vor dem empirischen Vergleich von Meinungen einen Aussagewert besitzt. Sind „ästhetische Urteile sinnvolle Behauptungen“ (ebd.)? Kulenkampff schreibt weiterhin: „Für Kant gehört das Urteilen zu den Kennzeichen menschlicher Rationalität; und die Frage nach der Logik des ästhetischen Urteils ist deshalb auch zugleich die Frage nach dem Vernunftcharakter des ästhetischen Bewusstseins, das sich in solchen Urteilen ausspricht.“ (ebd., S. 13)

So ist der Begriff der *Urteilkraft* bei Kant von zentraler Bedeutung. Er „trägt“ die Möglichkeit von einer *Ratio des Ästhetischen*. Auch Kulenkampff betont die vorrangige Bedeutung der Frage nach der *Ratio* des Ästhetischen als einer gegenwartsbezogenen Auseinandersetzung mit Kants Ästhetik. Paetzold schreibt zu dieser Perspektive auf die Ästhetik Kants: „Wenn es auch zutrifft, daß Kant die ästhetische Theorie als Theorie des Geschmacks einführt, so braucht sich eine Rekonstruktion – so meine ich – nicht ausschließlich an diese Perspektive zu binden. Damit wird nicht behauptet, daß man Kant nicht im Sinne einer Geschmackslehre *auch* lesen kann, vielmehr geht es darum, ob man ihn *nur* so verstehen muß. Unser Ansatz bei der Konzeption ästhetischer Rationalität will gerade plausibel machen, daß man einen Ausgangspunkt wählen kann, welcher der Geschmacksproblematik noch vorausliegt. [...] Welche Leistungen erbringen wir, wenn wir ästhetische Erfahrungen machen?“ (Paetzold 1983, S. 55; Herv. i. O.)

Der Begriff des Schönen, anhand dessen Kant das Geschmacksurteil einführt, wird um weitere Qualitäten der Wahrnehmung von Phänomenen ästhetischer Erfahrung hin erweitert (vgl. Kulenkampff 1978/1994, S. 13). Das „Schöne“ bleibt bei Paetzold in seiner Bedeutung für das ästhetische Urteil zwar grundsätzlich erhalten, jedoch wird es in die Reihe unterschiedlicher ästhetischer Erfahrungen eingeordnet. Die Erfahrung des Schönen macht nur *ein Moment von ästhetischer Rationalität aus*. Ottos oben bereits bei Baumgarten dargestellte Vermeidung des Begriffs der Schönheit findet hierin seine Fortsetzung, da er nicht gezwungen ist, dieses vorrangig zu behandeln.¹³⁴ Die Relativierung des „Schönen“ kommt Ottos Ansatz entgegen.

8.2 Momente ästhetischer Rationalität bei Kant nach Paetzold

Paetzold untersucht zunächst den „systematische[n] Ort aller im Ästhetischen sich bekundenden Ratio im Gesamtgefüge der Totalität menschlicher Erkenntnis“ (Paetzold 1983, S. 55), um somit die Genese der ästhetischen Ratio im systematischen Zusammenhang der Philosophie Kants zu zeigen. Hierbei soll die eigene Form der „Leistungen“ bestimmt werden, die in „ästhetische[n] Erfahrungen“ (ebd., S. 55) in Abgrenzung von intellektuellen Leistungen des Verstandes und zum „praktischen Vernunftgebrauch“ (ebd., S. 55) verbürgt sind.

¹³⁴ Das Wegfallen des Schönheitsbegriffs in Ottos Ausführungen zur ästhetischen Rationalität als Legitimationsgrundlage von Kunstunterricht wird jedoch gerade ein Kritikpunkt Selles sein, der Otto in diesem Sinne eine „Rationalisierung“ des Kunstbegriffs vorwirft. Ebenso weist Selle auf den Mangel an der Berücksichtigung der „dunklen“ Seite des Ästhetischen hin, der auf die Vernachlässigung des Erhabenheitsbegriffs bei Ottos Darlegungen zur ästhetischen Rationalität hindeutet (vgl. hierzu Kapitel 11.3.1).

Wichtig ist hierbei jedoch schon an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die Begriffe Schönheit und die Frage nach der Ratio des Ästhetischen generell umfasst sind, die Untersuchung der Frage nach der Möglichkeit einer Ratio des Ästhetischen den Begriffen des Schönen und Erhabenen im Sinne Paetzolds jedoch noch vorausgeht. Otto wird Selle in diesem Sinne auf dessen mangelndes Verständnis für den Begriff der ästhetischen Rationalität hinweisen (vgl. hierzu Kapitel 11.3.2).

Für ästhetische Rationalität wird vor allem die sogenannte „Einbildungskraft“ (ebd., S. 55) als Erkenntnisvermögen besonders wichtig. Dieser kommt, wie noch genauer erkennbar werden wird, eine eigene Befähigung zur Synthese *vor* der Verstandessynthese zu.¹³⁵

Zunächst versucht Paetzold zu definieren, welche Bedeutung das ästhetische Urteil im Gesamtwerk von Kant einnimmt. Die Urteilskraft als Vermögen zur Vermittlung zwischen theoretischer Verstandes- und Vernunftkenntnis und moralischem Handeln wird in ihrer zentralen Bedeutung erkennbar: Die Urteilskraft und die in dieser gelegenen Ratio wird zum „Mittelglied“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 56) zwischen den theoretischen Verstandeserkenntnissen und den praktisch-moralischen Fragen des menschlichen Handelns. Der Philosoph Ralf Ludwig schreibt in seiner Einführung zu Kants „Kritik der Urteilskraft“, die ästhetische Urteilskraft stelle sich dem „Problem des Konkreten“ (Ludwig 2008, S. 23). Das Konkrete ist die „konkrete Gefühlswelt des Individuums“ (ebd., S. 26), die gegenüber dem nicht zugänglichen „Ding an sich“ (ebd.), der Verstandeserkenntnis, und dem Sittengesetz als Resultat der praktischen Vernunft, das einem Wollen entspringt, eine eigene Bedeutung bekommt (vgl. ebd.). Somit ist das Konkrete der individuellen Gefühlswelt, das mittels der Urteilskraft im Verhalten und Handeln des Menschen bedeutend wird, die „Brücke“ (ebd.) zwischen Verstand und praktischer Vernunft, also zwischen objektivem Weltverständnis und der Frage nach dem richtigen Handeln in der Welt.

Die Verbindung zwischen ästhetischem Urteil und der dazugehörigen ästhetischen Rationalität und dem Verstandesurteil als jeweils autonomen Urteilskräften im Sinne eines eigenen Teils der Urteilskraft beschreibt Paetzold als zunächst *widersprüchlich*, zwischen *Teilhabe an* und der *Transzendierung von* theoretischer Erkenntnis bestimmt (vgl. Paetzold 1983, S. 57). Paetzold schreibt, Kants „Wissenschaftstheorie“ der ‚Kritik der reinen Vernunft‘ habe zu einem *paradoxen Resultat* geführt“ (ebd., S. 57; Herv. i. O.).

Die Frage, ob allgemeingültige Erkenntnis philosophisch zu rechtfertigen sei, löst Kant, indem er erklärt, dass diese nur möglich ist, wenn sie auf einer „empirischen Basis“ (ebd., S. 57) fußt. Dies meint einen direkten Erfahrungsbezug vermittelt der durch die Sinne erfassten Phänomene als Ausgangsmaterial des Verstandes. Die Verstandeserkenntnis ist ein Schritt der gesamten Erkenntnisleistung des Menschen, der den Bedingungen des sinnlich Gegebenen unterliegt.¹³⁶ Im Rückbezug auf die wiederum durch die Kategorien des Verstandes bestimmte Wahrnehmung kann der Mensch mithilfe seines Verstandes und in zweiter Ebene, von diesem abstrahiert, mithilfe der *Vernunft* und von der sinnlich-empirischen Basis ausgehend Schlüsse ziehen. Sein Handeln wird auf diese Weise von Verstandes- und Vernunftkenntnissen bestimmt.

Eine „Totalitätserkenntnis“ (ebd., S. 58) zu bekommen, bleibt „den Menschen als endlichen Wesen“ (ebd., S. 58) verwehrt, da die menschlichen Erkenntnisse stets *durch die Sinne* und die *reinen Verstandesbegriffe* vermittelt sind (vgl. ebd., S. 57 f.). Denn die Kategorien, die reinen Verstandesbegriffe, bedingen die Wahrnehmung und Genese der gesamten Erkenntnisleistung des Menschen (vgl. Schultz 1965/2008, S. 104 f.). Die Kategorien selbst sind, wie Kant in seiner „*transzendental(en)*“ (ebd., S. 100; Herv. i. O.) Vernunftkritik der „Kritik der reinen Vernunft“

¹³⁵ Es soll vorweggesagt werden, dass die Einbildungskraft dem Menschen ermöglicht, die Mannigfaltigkeit der sinnlichen Eindrücke zu fassen, auf die sich der Verstand mit seinen Begriffen (Kategorien = reine Verstandesbegriffe) bezieht. Die Einbildungskraft bekommt dabei die Aufgabe einer eigenen „ordnenden“ Kraft, die Erkenntnis im wissenschaftlichen Sinne erst ermöglicht, aber selbst schon Erkenntnisleistungen vollzieht, die maßgeblich zur Konstitution der ästhetischen Rationalität beitragen. Im ästhetischen Reflexionsverhalten wird diese Leistung der Einbildungskraft weiterhin wirksam, da sie auf den Verstand und dessen Begriffe bezogen wird, jedoch ihre Syntheseleistung nicht vollständig in den Urteilen der Verstandesbegriffe aufgeht. Diese Leistung der Einbildungskraft wird im Weiteren noch differenziert werden. Insbesondere die produktive Leistung der Einbildungskraft wird für die Entstehung von Kunst entscheidend. Denn hierfür muss wirklich Neues entstehen. Dies ist nur durch die produktive Einbildungskraft möglich.

¹³⁶ An dieser Stelle muss noch einmal an Böttchers verstandesfeindliche Weltanschauung erinnert werden, die eine solche Erkenntnisleistung generell entwertet (vgl. hierzu Kapitel 3.3.2.1).

darzulegen bemüht ist, nicht aus Erfahrung entsprungen, sondern sind Anlagen des Menschen: Anlagen seines Erkenntnisvermögens. Die grundsätzliche Möglichkeit von Erkenntnis ist also *gegeben*. Kants transzendente Vernunftkritik bemüht sich dann darum, diese Bedingungen der Erkenntnis in der Art der menschlichen Erkenntnis zu erfassen. Es geht um einen „Rückstieg als Rückbesinnung auf die Bedingungen im Subjekt, die dem erkannten Gegenstand ihre Struktur mitteilen. Transzendental ist somit jede Erkenntnis, die auf Art und Umfang ihrer eigenen Wirkungsweise gerichtet ist und damit nichts anderes als Kritik der Vernunft an sich selbst bedeutet“ (ebd., S. 100).

Der Mensch kann zwar in einer transzendentalen Untersuchung die „Bedingung der Möglichkeit“ (Ludwig 2008, S. 15) seiner Erkenntnis durchdenken, aber dennoch kann er die „Hülle“ dieser Bedingungen, die an die empirische Wirklichkeit über die Sinnesleistungen gebunden ist, nicht metaphysisch „im Sinne einer Transzendenz über die wirklichen Gegenstände hinaus zu auf (platonische oder religiöse) Ideen“ (Schultz 1965/2008, S. 100) durchstoßen. „Die Vernunft als Verstand trägt nur dann zur Wahrheitsfindung bei, wenn sie auf Anschauung bezogen ist und mit dieser zusammen Erkenntnis ermöglicht.“ (ebd., S. 106)

Die Beschränkungen und Erkenntnismöglichkeiten der menschlichen Vernunft mithilfe dieser zu zeigen, ist Kants maßgebliches Anliegen in der „Kritik der reinen Vernunft“.

Metaphysische Spekulationen werden hierbei vom „Wissen“ ausgeschlossen, auch wenn durch die Vernunft Ideen entstehen, die sie selbst nicht mithilfe des Verstandes in Gänze begreifen kann (vgl. Kant 1781/1787/1998, S. 5 und vgl. Schultz 1965/2008, S. 96 f. und S. 108 f.).

Die Unmöglichkeit einer „Totalitätserkenntnis“ (Paetzold 1983, S. 58) lässt also letzte Zweifel an der Erkenntnisfähigkeit des Menschen überhaupt zu. Dieser letzte Zweifel muss im menschlichen Erkenntnisprozess berücksichtigt werden, um eine prinzipiell realistische Einschätzung des menschlichen Erkenntnisvermögens in seinen spezifischen Beschränkungen zu bekommen und eine Vorstellung von Vernunft zu entwickeln, die zu sich selbst in kritische Distanz treten kann. „Die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis sind zugleich die Bedingungen der Möglichkeit ihrer Gegenstände.“ (ebd., S. 57)

Mit der Beschränkung der Erkenntnisvermögen kann der Mensch jedoch nicht zufrieden sein. Sein Begehren treibt ihn zum Versuch, gemäß seinen Erkenntnisvermögen und mithilfe des spekulativen Vernunftgebrauchs über sich und seine Erkenntnismöglichkeiten selbst hinauszukommen (vgl. ebd., S. 58). Der Mensch ist auf der Suche nach einem „Ganzen“, das *unbedingt* ist und dass er nicht mit dem Verstand alleine erkennen kann. Hier setzt die Teleologie als die Frage nach der „Zweckgerichtetheit“ (Ludwig 2008, S. 20) aller Dinge ein. Vernunftideen und Urteilskraft geben die Hoffnung auf eine spekulativ angeleitete Einsicht in die Möglichkeiten dieses Ganzen. Diese „Paradoxie“ (Paetzold 1983, S. 58) wird von Kant aufgelöst, indem er Naturbegriffe von Freiheitsbegriffen entlang der Unterscheidung von Verstandes- und Vernunftprinzipien trennt (vgl. ebd.).

Hieraus ergibt sich die Unterscheidung „von theoretischem und praktischem Vernunftgebrauch“ (ebd., S. 58). „Vernunftbegriffe (transzendente Ideen) stellen zwar bezüglich ihres theoretischen (spekulativen) Gebrauchs *regulative Prinzipien* der wissenschaftlichen Erkenntnis dar, denen nichts Empirisches entsprechen kann (vgl. K.d.r.V. B 367, B 383 f., B 672, B 699). Sie haben jedoch für die praktische Vernunft *konstitutive* Bedeutung (vgl. K.d.r.V. B 384–386).“ (ebd., S. 58)

Denn ohne Vernunftideen könnte ein Handeln in Freiheit nicht gedacht werden. Würden alle Bedingungen des menschlichen Daseins durch Natur determiniert sein, so würde auch Moral unmöglich. Pöltner schreibt zu dieser Zweiteilung des Menschen und seiner Teilhabe an zwei

„Welten“ zusammenfassend: „Die Welt des *Phänomenalen* ist die Welt, in welcher die Vernunft als *Verstand* gesetzgebend ist. Es ist dies eine Gesetzgebung aus *Naturbegriffen*. Diese konstituiert zwar die Gegenständlichkeit der Gegenstände, nicht aber deren empirische Gesetzlichkeit. In der sinnlichen Welt des Phänomenalen, der erscheinenden Gegenstände, herrscht eine Kausalität nach notwendigen Gesetzen der Natur. Ihr steht die Welt des *Noumenalen* [nous: griechisch: Geist; „des Geistigen“ Anm. d. V.] gegenüber, in welcher die Vernunft als *Vernunft* gesetzgebend ist. Es ist dies eine Gesetzgebung aus *Freiheitsbegriffen*. In der übersinnlichen Welt des Noumenalen herrscht Kausalität aus Freiheit. Der Mensch gehört beiden Welten an: als Naturwesen der phänomenalen, als Freiheitswesen der noumenalen Welt. Die Zweiheit dieser Welt wirft das Problem ihrer Einheit auf. Die Einheit von *phänomenaler* und *noumenaler* Welt ist das Problem der Einheit von Naturnotwendigkeit und Freiheit und d. h. der Einheit des Menschen. Das sittlich Gesollte (das Noumenale) verlangt seine Verwirklichung in der von Notwendigkeit beherrschten Welt der Natur.“ (Pöltner 2008, S. 90 f.; Herv. i. O.)

Die Frage, die sich daraus ergibt, ist diejenige, ob die Natur „Freiheit“ zulässt. Pöltner schreibt weiterhin: „Die Einheit von Natur und Freiheit ist dann als möglich zu denken, wenn sich die der gegenstandskonstitutiven Verstandesleistung entziehenden *empirischen Naturgesetze* als affin zu begrifflichen Vorstellungen des Subjekts denken lassen [...]“ (ebd., S. 91; Herv. i. O.)

Dies ist denkbar, falls „[...] die empirische Beschaffenheit der Natur im Hinblick auf die Erkenntnis des Subjekts als *zweckmäßig* gedacht werden kann [...]“ und damit die „*Einheit* von Natur und Freiheit „als denkbare Möglichkeit bestehen bleibt“ (ebd., S. 91; Herv. i. O.).

Die Vermittlung von Natur und Freiheit entspricht hierbei den Sphären des menschlichen Daseins, an denen er teilhat und in denen keiner allein Zuhause ist. Hinsichtlich der Frage der „Zweckmäßigkeit“ (ebd., S. 91) tritt dann die „Urteilkraft“ (ebd., S. 91) auf, die diese Frage zu entscheiden hat. Hiermit wird die bedeutende Vermittlerrolle der Urteilkraft als Vermittler „zwischen den Welten“ erkennbar.

Der Mensch ist durch seine Natur bedingt und allen Naturgesetzen unterworfen. Gleichzeitig kann er sein Handeln unter Freiheitsbegriffen anleiten.

Die Frage nach der Möglichkeit der Anwendung der Erkenntnisse aus der praktischen und theoretischen Vernunft verweist auf die *Aufgabe des Individuums*, diese mithilfe seiner *Urteilkraft* in der Welt umzusetzen. Der *Einzelfall* tritt hierbei hervor. Das „Problem des Konkreten“ (Ludwig 2008, S. 23), das in der Kritik der Urteilkraft auftritt, weist also auf das Subjekt hin, das in der *Ästhetik* durch seine *Gefühle* von *Lust und Unlust* geleitet wird. Ludwig schreibt: „Es ist die Ästhetik, die das Subjekt im Erlebnis des Geschmacks voraussetzt und die Individualität zum Gegenstand des Denkens macht. [...] Seiner Einzigartigkeit wird der Mensch sich nur als *Subjekt der Ästhetik* bewusst.

So kann man abschließend sagen, dass Ästhetik die Individualität zu begreifen lehrt; zugleich ist damit der Weg frei, auch eine Sicht auf die Individualität der Geschichte und der Probleme ihrer Erkenntnis zu finden.“ (ebd., S. 20; Herv. i. O.)

Diese auf die Individualität und Subjektivität gerichtete Perspektive, die auch eine Sicht auf die „Individualität der Geschichte“ und damit auch einen Blick auf die Biografie, die je individuelle Entwicklung eines Individuums, freigibt, ist eine Sicht, die vor allem auch für die *Pädagogik* relevant wird. Denn die Individualität alles Konkreten, eines konkreten Individuums und seiner Geschichte, lässt erst eine pädagogische Beziehung wirksam werden. Eine Erziehung ohne die Berücksichtigung der subjektiven Blickwinkel, die sich aus der eigenen, biografischen Lebenserfahrung ergeben, würde die Existenz des Individuums verleugnen. Hierbei kann wiederum an die Forderung nach der Einhaltung der „Mehrperspektivität“ bei Otto und Otto in

Erinnerung gerufen werden, die gezielt auf die subjektiven Perspektiven der Schüler und Lehrer in egalitärer Weise versucht einzugehen.

Paetzold versucht dem Muster der „zwei Welten“ folgend, die ästhetische Rationalität zunächst im Verhältnis zur theoretischen *Verstandeserkenntnis* abzugrenzen und inhaltlich zu erläutern, bevor er sich weiterhin auch der Untersuchung der ästhetischen Rationalität im Verhältnis zur Vernunft und ihrer Vernunftideen zuwendet (vgl. Paetzold 1983, S. 55). Vernunftideen werden hierbei von ästhetischen Ideen unterschieden und in ihrer Eigenart beschrieben (s. u.).

Zur Erinnerung und Zusammenfassung des bisher Gesagten: In Paetzolds Darlegungen zu Kants Ästhetik geht es, wie oben bereits erwähnt, nicht darum, diese als „Geschmackslehre“ (ebd.) zu lesen, wie sie von *Kant angelegt* wird. Paetzold versucht, den vor den Geschmacksfragen liegenden Sachverhalt zu klären und inwieweit Momente ästhetischer *Rationalität* in Kants Ästhetik erkennbar werden, womit die „Erkenntnisbedeutung ästhetischer Erfahrung“ (ebd.) hervortritt. Es geht im Weiteren also darum, herauszufinden, welche „Leistung“ (ebd.) in der „ästhetischen Erfahrung“ und dem „ästhetischen Verhalten“ als auch der „Kunst“ liegt (ebd.). Diese Leistungen, die ästhetische Rationalität als ein Ergebnis gelingender ästhetischer Urteilskraft erkennbar werden lässt, sind selbstverständlich im *Zusammenhang* mit szientifischer Erkenntnis und „praktischer Daseinsvollzüge“ (ebd.), also praktisch-moralisch-menschlichem Handeln, zu sehen (vgl. ebd.). Letzteres wird anhand der Darlegungen Kants zum „Erhabenen“ und der „Schönheit als Symbol des Sittlich-Guten“ von Paetzold ausgeführt (ebd.; vgl. hierzu Kapitel 8.2.10 und 8.2.12).

Hierbei kommt es, wie schon bei Baumgarten, auf die Beschreibung der *Unterschiede* zwischen ästhetischer und szientifischer Rationalität an, außerdem auf die Unterscheidung zur praktischen Rationalität und dem „spekulativen Vernunftgebrauch“ (ebd.). Vor allem die Synthesis-Leistungen der „Einbildungskraft“ (ebd.) werden hierbei zu beachten sein (vgl. ebd.).

In den Kapiteln „Ästhetische Rationalität als Reflexion“ (ebd., S. 58), „Ästhetische Rationalität als ‚Belebungs‘ der Erkenntniskräfte“ (ebd., S. 62) und „Ästhetische Rationalität als ‚freies Spiel‘ der Erkenntniskräfte“ (ebd., S. 63) macht Paetzold die Erkenntnisbedeutsamkeit des ästhetischen Urteils im Verhältnis zur *Verstandesrationalität* deutlich. Diese Kapitel sollen im Weiteren zusammengefasst werden, bevor auf das „Verhältnis von ästhetischer Rationalität und Vernunft“ (ebd., S. 66) eingegangen wird.

8.2.1 Das ästhetische Urteil im Verhältnis zum Verstand

Paetzold weist darauf hin, dass Kant den Schritt vollzieht, ästhetische, theoretische und praktische Ratio strikt voneinander zu trennen. Ästhetische Rationalität wird eine „Rationalität sui generis“ (ebd., S. 56). Die ästhetische Rationalität findet zwischen der „Rationalität im Sinne der Wissenschaften“, im Sinne von „gegenständliche[r] Erkenntnis“ (Verstand), und der „Rationalität der Praxis“ im Sinne von „Moralität“ (Vernunft) ihre logische Funktion (ebd.). Als Erstes beschreibt Paetzold die „Abgrenzungsproblematik von ästhetischer und szientifischer Rationalität“ (ebd.). Hierbei geht es darum, die „Erkenntnisbedeutung“ (ebd.) des Ästhetischen als einer der szientifischen Ratio vorhergehenden zu beschreiben (vgl. ebd.). Paetzold schreibt: „Bei Kant kommt der Umstand, daß ästhetische Rationalität zwar von gegenständlicher Erkenntnis losgekoppelt ist, zugleich aber auch an Rationalität partizipiert, klar zum Ausdruck. [...] Hier wird also das Ästhetische kategorial von szientifischer Rationalität geschieden: Ästhetisches folgt prinzipiell einer anderen Logizität als das Szientifische.“ (ebd., S. 56 f.)

Im Kapitel „Ästhetische Rationalität als Reflexion“ (ebd., S. 58) führt Paetzold aus, dass ästhetische Rationalität „auf einer reflexiven *Vermittlung von Gegenstandsbewußtsein* (Gegenständlichkeit) und *Selbstgefühl*“ (ebd., S. 58; Herv. i. O.) beruht. Hierzu sind „Verstand und Sinnlichkeit“ notwendig, da diese konstitutiv für die Erzeugung von „Gegenständlichkeit“ überhaupt sind (ebd., S. 58).

In der „ästhetischen Erfahrung“ wird die erfahrene Gegenständlichkeit noch nicht als solche *bestimmt*, sondern auf das sogenannte „Gemüt“ („Totalität der Erkenntnisvermögen“) *bezogen*. Dies bedeutet, dass ein „subjektives ‚Gefühl‘“ im Verhältnis zur Gegenständlichkeit für ästhetische Rationalität entscheidend wird (ebd.).

Der Bezug auf das subjektive Gefühl als Urteilsgrundlage *bestimmt* das *ästhetische* Urteil. Paetzold spricht hierbei von einer „Reflexionsstruktur“ (ebd.) zwischen Gegenständlichkeit und dem Gefühl des Subjekts (vgl. hierzu Ottos Ausführungen in Kapitel 6.1). Hierbei geht es eben nicht um eine objektive Erkenntnis, bei der die Subjektivität möglichst weit aus dem Erkenntnisprozess ausgeklammert werden soll, sondern um die Berücksichtigung des Gefühls des Subjekts im Verhältnis zur wahrgenommenen und ästhetisch zu reflektierenden Gegenständlichkeit (vgl. ebd., S. 59). Die Reflexionsstruktur zwischen Gefühl und Gegenständlichkeit wird nach Paetzold in „*zwei Dimensionen*“ (ebd., S. 59; Herv. i. O.) entfaltet.

Erstens: „Die ästhetische Anschauung [...] ist dadurch ausgezeichnet, daß von einer singulären Anschauung oder von einem Komplex von Anschauungen auf das gesamte Erkenntnisvermögen zurückgegangen wird. D. h. an einzelnen Erkenntnissen (Anschauungen) gewinnt man zugleich Einsichten in die Struktur von Erkenntnis überhaupt. *Bestimmte Erkenntnisse* und *das menschliche Erkenntnisvermögen* überhaupt werden in Beziehung gesetzt.“ (ebd., S. 59; Herv. i. O.)

Als Zweites wird ein „Reflexionsprozeß“ (ebd., S. 59) von Paetzold beschrieben, der Verstandestätigkeit und sinnliche Erkenntnisleitungen in ihrem Zusammenspiel reflektiert. Hierbei geht es im ästhetischen Reflexionsverhalten eben nicht, wie beim wissenschaftlichen, um eine „Subsumtion des sinnlich gegebenen Mannigfaltigen unter die Einheit des Verstandesbegriffes (Kategorie)“ (ebd., S. 59). Es geht im Gegenteil um eine Auflösung des „dienenden“ Verhältnisses des Sinnlichen als „Stofflieferant“ für die Bestimmung durch den Verstand (vgl. ebd., S. 59). Die Einbildungskraft, die maßgeblich für die Verarbeitung des sinnlichen Stoffes dient, bevor der Verstand diesen bestimmen kann, wird aktiv, um das „*Verhältnis*“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 59; Herv. i. O.) zum Verstand zu reflektieren, ohne die „dienende“ Funktion einzunehmen. Die Leistung der Bestimmung durch den Verstand wird somit nicht „fraglos“ anerkannt, sondern einem Reflexionsprozess der Erkenntnisvermögen unterzogen. Paetzold weist darauf hin, dass dieses Reflexionsverhalten nicht lediglich beim Urteil über das „Schöne“ geschehen kann, sondern dass dies ein „Subjektvorgang“ ist, der „die Eigentümlichkeit ästhetischer Erfahrung“ überhaupt meint (Paetzold 1983, S. 59). Paetzold führt dies anhand von zwei Beispielen aus.¹³⁷

¹³⁷ Diese können auch bei kunstpädagogischen Fragestellungen hilfreich sein. Deshalb sollen diese hier zitiert werden. Paetzold schreibt: „Bei einem gegenständlich gemalten realistischen Bild z. B. – etwa einem des Typus holländischer Genremalerei – kann ein erster Erfahrungsprozeß darin bestehen, den ‚Bildgegenstand‘ mit seinem ‚Vorbild‘ zu vergleichen. Obwohl auch hier Reflexion im Spiel ist, so würde dieser Ansatz die Theorie in eine Diskussion über die mimetische Funktion der Kunst verstricken. Ein zweiter Erfahrungsprozeß mag einsetzen, welcher von der Art ist, daß die konkrete Bildgegenständlichkeit als ‚Ausdruck‘ einer bestimmten Weltansicht eines Künstlers (etwa Vermeer) verstanden wird. In diesem Falle würde es sich darum handeln, daß eine Reflexion einsetzt, welche die einzelnen Daten des Bildes auf den ‚Horizont‘ zurückbezieht, der diese Daten erst als solche erscheinen läßt, d. h. verständlich macht. Hier kann man schon sinnvoll von einer Reflexion zwischen ‚gegebenen Vorstellungen‘ – erstes Hinsehen – und dem ‚Vermögen der Vorstellungen‘ – ‚Horizont‘ – sprechen.“ (Paetzold 1983, S. 59 f.) Hierbei ist auch zu bedenken, dass der ‚Horizont‘ des Malers auch durch den ‚Horizont‘ des Betrachters in seiner Reflexion über den Horizont des Malers mitgeformt wird. Weiterhin beschreibt Paetzold ein Beispiel von ästhetischem Reflexionsverhalten in Bezug zur abstrakten Malerei:

Paetzold sieht somit seine These bestätigt, dass das, was Kant zum Urteil über das Schöne beschreibt, auf die „ästhetische Erfahrung“ insgesamt angewandt werden kann und „nicht nur die Konstitution von Geschmacksurteilen deckt“ (ebd., S. 60). Dies ist die zentrale These Paetzolds, auf die sich auch Otto ausdrücklich bezieht (vgl. Otto 1998, Bd. 2, Fußnote 1, S. 224). Paetzold schreibt, um dies zu erläutern: „Die ästhetische Erfahrung besteht genau darin, daß man von einzelnen Anschauungen oder Anschauungskomplexen ausgehend eine reflexive Bewegung vollzieht, welche diese auf das Vermögen von Anschauungen im ganzen bezieht.“ (Paetzold 1983, S. 60)

Es kann nun festgehalten werden, dass die ästhetische Rationalität die gleichen Vorstellungsvermögen (Sinnlichkeit, Einbildungskraft und Verstand) benötigt wie die szientifische Rationalität (Verstandesrationalität). Diese Vermögen werden jedoch in ein gewandeltes Verhältnis zueinander gesetzt. Es geht *nicht* um die *Bestimmung* des „Stoffes“ durch die Verstandesbegriffe, um mit diesen eine Feststellung zu erreichen, *was etwas ist*, und objektive Erkenntnis zu gewinnen. Es geht darum, „das Verhältnis der Vorstellungskräfte zueinander“ (ebd., S. 60) und die Frage nach der „Angemessenheit“ zwischen den Vorstellungsvermögen „untereinander“ und zu den affizierenden Objekten zu reflektieren (ebd., S. 60). Außerdem, als Konsequenz, die Möglichkeit, Erfahrung und Erkenntnisleistungen überhaupt zu thematisieren (vgl. ebd., S. 60).

Paetzold beschreibt weiterhin, dass durch dieses Reflexionsverhalten der Erkenntnisvermögen „im Subjekt ein motiviertes Wohlgefallen (Lustgefühl)“ (ebd., S. 60) erzeugt wird, da das Verhältnis der Vermögen zueinander als stimmig zu erleben ist (vgl. ebd., S. 60 f.). Die Lust, die hierbei entsteht, entspringt somit der „Harmonie der Erkenntnisvermögen“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 61), die Paetzold, wie gesagt, nicht nur im Urteil über das Schöne anzutreffen meint, sondern dieses Empfinden *durch das ästhetische Reflexionsverhalten* insgesamt ausgelöst sieht und dieses somit zu *verschiedenen* ästhetischen Erfahrungen zuzuordnen ist (vgl. Paetzold 1983, S. 59 f.).

Hieran schließt sich die Frage, wie diese „Harmonie“ im Subjekt bemerkt wird; entweder durch Gefühle oder durch den Verstand (vgl. ebd., S. 61). Paetzold schreibt: „Diese letzte Möglichkeit schließt Kant für die ästhetische Rationalität aus, sie liegt indes bei der szientifischen Erkenntnis vor.“ (ebd., S. 61)

Somit wird deutlich, dass das Subjekt sich „nicht theoretisch von dieser Harmonie Rechenschaft ablegen“ (ebd., S. 61) kann. Und somit wird auch bei Kant, wie auch schon bei Baumgarten, das Geschmacksurteil beziehungsweise die sinnliche Erkenntnis nicht rationalistisch begründet, sondern ästhetisch. Dies zeigt Paetzold anhand des „transzendentalen Schematismus“: „Der transzendente Schematismus reflektiert die Bedingungen der Möglichkeit der Anwendung von Kategorien [reine Verstandesbegriffe; Anm. d. V.] auf Anschauungen.“ (ebd., S. 61)

An dieser Stelle wird entscheidend, dass bei der Bestimmung von Objekten durch die *Verstandesbegriffe* immer ein „Allgemeines“ des Begriffs („Regel“) gegeben ist, unter das „ein Besonderes“ des Gegebenen aus den Sinnen und der Einbildungskraft *bestimmt* wird (ebd., S. 61). Paetzold schreibt über den transzendentalen Schematismus: „Im Schematismus des reinen Verstandes wird demgemäß der Anwendungsfall von reinen Verstandesbegriffen auf Anschauungen a priori festgelegt. Nur so ist die Gegenständlichkeit der Kategorien

„Aber noch eindrucksvoller wird das von Kant Gesagte durch Erfahrungen mit der ‚abstrakten‘ Malerei bestätigt. Ein Bild von Vasarély z. B. kann gar nicht anders ‚verstanden‘ werden, als daß man erstens die Erfahrung einander widersprechender ‚Lesarten‘ macht: Geometrische Figuren können so *und* so ‚gelesen‘ werden. Dadurch kommt zweitens eine durch Irritation induzierte Denkbewegung qua Reflexion in Gang, welche sich klarmachen will, was man ‚eigentlich‘ gesehen hat. Hier handelt es sich um eine Reflexion, die das zu erfassen sucht, was dem ‚naiven‘ ersten Hinsehen rätselhaft und verwirrend erschien. Achtet man darauf, was man getan hat, so zeigt sich, daß man erstens ‚Vorstellungen‘ realisiert hat. Zweitens hat man über diese reflektiert, indem man sie auf das ‚Vermögen der Vorstellungen‘ bezogen hat.“ (ebd., S. 60; Herv. i. O.)

gewährleistet. [...] Der transzendente Schematismus reflektiert die Bedingungen der Möglichkeit der Anwendung von Kategorien auf Anschauungen.“ (ebd., S. 61)

Die *Bestimmung* durch Begriffe und das dafür notwendige Subsumtions-Verhältnis der Erkenntnisvermögen zueinander kann aufgelöst werden, wenn von der „reflektierenden Urteilskraft“ (ebd., S. 61; Herv. i. O.) beim ästhetischen Urteil ausgegangen wird. Die Erkenntnisvermögen werden hierbei in eine neue Konstellation gebracht. Zu einem „gegebenen Besonderen“ wird nun reflektierend „ein Allgemeines“ gesucht und nicht ein Besonderes durch ein Allgemeines bestimmt (ebd., S. 61). Paetzold schreibt in Bezug auf das ästhetische Urteil: „In der ästhetischen Beurteilung wird dementsprechend zu einem Mannigfaltigen der Anschauungen ein Allgemeines gesucht. Aber hier wird nicht ein Etwas dadurch als Objekt konstituiert, daß der Gegenstand unter ein Allgemeines (Kategorie) subsumiert wird, sondern das Etwas wird auf das Subjekt und dessen Gefühl bezogen. Das ästhetisch Mannigfaltige wird dabei nicht kategorial fixiert. Das Allgemeine bleibt gewissermaßen in der Schweben.“ (ebd., S. 61)

Hierbei bleibt die „Schweben“ bestehen, da das Allgemeine im Subjekt, im *Gefühl des Subjekts*, gesucht werden muss und damit eine endgültige objektive Gewissheit ausgeschlossen ist. Paetzold schreibt als Ergebnis der Darstellung von *ästhetischer Rationalität als Reflexionsverhalten*: „Die ästhetische Erfahrung bleibt also ihrer Vollzugsform nach vorbegrifflich. Sie erfüllt sich nicht in einer begrifflichen Erkenntnis. Insofern wird die dieser Erfahrung zugrundeliegende Harmonie der Erkenntniskräfte auch nicht intellektuell bewußt, sondern nur empfunden.“ (ebd., S. 62)

Mithin ist also wiederum zu betonen, dass schon, wie bei Baumgartens Aufwertung des ästhetischen Urteils als solchem gegenüber der rationalistischen Behauptung des Schönheitsurteils als Verstandesurteil, eine Aufwertung eines ästhetischen Urteils überhaupt stattfindet und damit eingeräumt wird, dass zumindest auf subjektiver Basis ein Urteil *durch das Gefühl* möglich werden kann.

Paetzold fasst das bisher zur ästhetischen Rationalität als Reflexionsverhalten Gesagte zusammen. Er betont dabei, dass es zunächst darum geht, darzustellen, dass für diese die gleichen „Konstituenten“, also die gleichen Erkenntnisvermögen gebraucht werden wie bei der wissenschaftlichen Rationalität. Diese werden jedoch in ein neues Verhältnis zueinander gesetzt, bei der das „dienende“ Subsumtionsverhältnis der bestimmenden Urteilskraft durch den Verstand aufgelöst wird, wodurch die Vermögen in eine „Reflexionsspannung“ versetzt werden können. Somit wird das *bestimmende* Verhältnis der Verstandesrationalität *nicht erfüllt* und in Frage gestellt, indem die Verhältnisse der Erkenntnisvermögen untereinander und zu Erkenntnis überhaupt in ihrer Angemessenheit reflektiert werden (vgl. ebd., S. 62).

„Ästhetische Rationalität als ‚Belebungs‘ der Erkenntniskräfte“ (ebd., S. 62) bedeutet eine „Belebungs“ der Erkenntnisvermögen im Zusammenhang mit der Auflösung des *bestimmenden* Verhältnisses der Erkenntnisvermögen zueinander. Die Belebungs bekommt hierbei einen eigenen Wert zugesprochen, der gerade durch die ästhetische Erfahrung ermöglicht wird. In der Reflexionsspannung der Erkenntnisvermögen geraten Verstand und Einbildungskraft in Geschäftigkeit, jedoch nicht, um „eine spezifische gegenständliche Erkenntnisleistung“ (ebd., S. 62) zu erzielen. Somit werden die „Fixierungen“ (ebd., S. 62) der begrifflichen Erkenntnis gelöst. Die Harmonie der Erkenntniskräfte verlangt die optimale „Proportion“ (ebd., S. 62) der Erkenntnisvermögen zueinander und ist die Voraussetzung für ästhetische Rationalität als „wechselseitige Förderung und Belebungs der Erkenntniskräfte“ (ebd., S. 63). Paetzold führt die

Konsequenz dieses Gedankens aus: „Die der ästhetischen Rationalität inhärente Harmonie der Erkenntniskräfte – untereinander wie auch in Beziehung auf Gegenstände überhaupt – ist als *dynamischer* Zustand zu interpretieren. Die Dynamik der ästhetischen Rationalität hat also ihr Telos in der Belebung der Erkenntnisvermögen.“ (ebd., S. 63; Herv. i. O.)

Dieser optimale Zustand der Harmonie, der als lebensförderlich empfunden wird, versucht deshalb auch – als Selbstzweck –, „sich selbst zu erhalten“ (ebd., S. 63). Durch die *Lebensförderlichkeit* des Harmonieempfindens geschieht die *Loslösung* der ästhetischen Rationalität von Zwecksetzungen *jenseits der Erhaltung des lebensförderlichen Zustands als Selbstzweck* (vgl. ebd., S. 63). Paetzold fasst dieses Ergebnis zusammen und interpretiert es in seiner gesellschaftlichen Bedeutung: „Indem das Ästhetische zwanglos die Übereinstimmung von Rezeptivität der Sinnlichkeit und Spontaneität des Verstandes herstellt, verkörpert es eine Erkenntnis, die ohne Mühe und Zwang sich abspielt. Insofern macht die ästhetische Erkenntnis einer auf Arbeit und Not basierenden Gesellschaftsverfassung ihr besseres Prinzip vor. Das Schöne wird zum Versprechen eines Glücks, in welchem Sinnlichkeit und Verstand integriert und ‚zwecklos‘ tätig sind. Es ist das beseligende sich selbst Zuschauen des ‚Anschauens‘ und ‚Denkens‘ [...], welche das Schöne induziert, der ‚Gott‘ in der subjektiven Gestalt; daher kann der Künstler zum ‚Schöpfer‘ avancieren. Indem das Ästhetische von der Idee einer prinzipiellen Versöhnung von Sinnlichkeit und Verstand zehrt, erfahren die Menschen durch es von der generellen Möglichkeit eines gegliückten Daseins, das auf dem Prinzip der Harmonie basiert.“ (ebd., S. 63)

An dieser Stelle kann ein Vergleich zwischen Paetzolds Ausführungen zu Ottos pädagogischem Denken hergestellt werden. Wenn Otto die Ausführungen zu den bisherigen Momenten ästhetischer Rationalität von Paetzold auch übernimmt, so ist doch Paetzolds hoffnungsvoll anklingende Interpretation hinsichtlich eines „besseren“ Prinzips der ästhetischen „Versöhnung“ von Otto in dieser Weise nicht aufgenommen.

Noch bei Paetzold findet sich die Betonung des Wertes des Schönen für einen „utopischen Vorschein“ des Glücks, einer Hoffnung auf eine bessere Gesellschaft. Otto übernimmt diese Hoffnung einer Möglichkeit der „Selbstbeglückung“ des „Gottes“ im Subjekt als „Schöpfer“ nicht. Er bleibt der Hoffnung auf eine Verbesserung oder „Rekreation“ des Menschen durch das „Schöne“ oder die Kunst gegenüber grundsätzlich skeptisch (Otto 1998, Bd. 1, S. 42). Hier wird wiederum, wie schon bei Baumgarten, erkennbar, dass Otto den Begriff des Schönen und alle damit verbundenen Hoffnungen auf eine utopische Verbesserung der Menschheit ausspart. Weiterhin wird die Rolle des Künstlers als „Schöpfer“ in Auslegen von Otto und Otto durch eine pragmatische Haltung des „Bilder-Machens“ entmystifiziert. Das Künstlerbild des göttlichen „Schöpfers“ ist für Otto durch die Geschehnisse der Geschichte überholt (vgl. ebd., S. 36). Otto übernimmt keine „mystifizierenden“ Begrifflichkeiten. Bei Otto bleibt die Betonung der ästhetischen *Erkenntnis* wichtiger als die „hedonistische“ Selbstbeglückung des Zustandes der ästhetischen Erfahrung als Harmonieempfinden oder die Selbsterfahrung des Menschen als „Schöpfer“ im Kleinen.¹³⁸

¹³⁸ An dieser Skepsis gegenüber des „hedonistischen“ Moments an der ästhetischen Rationalität wird, wie noch zu zeigen ist, auch Selles Kritik an Ottos Konzeption ansetzen, wenn Selle dies auch nicht derart explizit auf Paetzolds Theorie oder Kants Ästhetik gegründet anwendet. Selle kritisiert, dass Ottos Konzeption der ästhetischen Rationalität ein zu „rationales“ Verständnis des Ästhetischen vorträgt und hierbei bestimmte Aspekte des Ästhetischen ausblendet. Etwaige Missverständnisse zum Verständnis von ästhetischer Rationalität werden hierbei deutlich. Selle behauptet, existentielle und hedonistische Momente werden bei Otto ausgeblendet, um diese für den Schulunterricht „passend“ zu machen. Selle wirft Otto vor, dadurch das Glückserleben der Schüler einzuschränken. Es muss an dieser Stelle vorweggenommen werden, dass Selles Kritik in diesem hier erkennbaren Sinne *nur teilweise* zutreffend ist und relativiert werden muss. Die Missverständnisse hinsichtlich der Konzeption der ästhetischen Rationalität erschweren hierbei die inhaltlich präzise Auseinandersetzung. Dennoch trifft Selle, trotz dieser Missverständnisse, in einem gewissen Sinne auch einen problematischen Kern der Aneignungsstrategie Ottos. Dass Ottos Position dennoch aus sich heraus verständlich und stimmig ist, muss im Weiteren noch diskutiert werden (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

Im Weiteren wird von Paetzold „Ästhetische Rationalität als ‚freies‘ Spiel der Erkenntniskräfte“ (Paetzold 1983, S. 63) vorgestellt. Dieser Abschnitt ist wiederum eng mit dem bisher Gesagten über ästhetische Rationalität als *Reflexionsspannung der Erkenntnisvermögen* in Bezug auf das Gefühl des Subjekts als auch mit dem Aspekt der *Belebung der Erkenntniskräfte* verbunden. Denn hierbei geht es darum, die schon in Reflexionsspannung befindlichen *Erkenntnisvermögen als „frei“ und im „Spiel“ zu begreifen*. Diese sind durch die Loslösung aus dem begrifflich bestimmenden Zusammenhang der Verstandeserkenntnis aus Zweckzusammenhängen *befreit*. Dies ermöglicht die lebensförderliche Belebung der Erkenntnisvermögen *ohne Zwang*, was bedeutet, *ohne Zwang zu einer Erkenntnis im Sinne der objektiven Erkenntnis* durch die *begriffliche Bestimmung* und damit auch *ohne Zwang* eines definierten *Subsumtionsverhältnisses* der Erkenntnisvermögen, als Selbstzweck.

Ohne diesen Zwang können die Erkenntnisvermögen miteinander *spielen*. Dieses *lebensförderliche* Reflexionsverhältnis der Vermögen wird in einem „freien Spiel“ der Erkenntnisvermögen begriffen (ebd., vgl. S. 64). Dieses „Spiel“ wird von Kant nicht als Erkenntnis im Sinne objektiver Erkenntnis über empirische Sachverhalte bewertet, jedoch kommt diesem eine „*Erkenntnisbedeutung*“ (ebd., S. 64; Herv. i. O.) zu. Dieses Spiel „erlaubt, die Reichweite des Erkenntnisvermögens zu erfahren“ (ebd., S. 64) und wird damit zu einer Erkenntnis, die keine objektive Erkenntnis darstellt, dennoch aber Einsichten in die *Konstitution von menschlich erkannter Welt* zulässt.

Paetzold weist den bedenklichen Bezug zwischen „Ästhetik und Spekulation“ (ebd., S. 65) aus. Wenn ästhetisches Reflexionsverhalten und damit auch ästhetische Rationalität als „Spiel“ der Erkenntniskräfte keine objektive Erkenntnis erbringt, bleibt eine ästhetische Erkenntnis „prekär“ (ebd., S. 65). „Eine solcherart freie und ungebundene Tätigkeit der Erkenntnisorgane kennzeichnet die ästhetische Erfahrung und rückt diese in die Nähe der Spekulation [...]“ (ebd., S. 65)

Die „*Erkenntnisbedeutsamkeit* des Spiels der Erkenntniskräfte“ (ebd., S. 65; Herv. i. O.) bleibt jedoch bestehen. Paetzold schreibt hierzu: „Diese Schwierigkeit, ästhetischer Erfahrung nämlich nicht den Status objektiver Erkenntnis zuzuerkennen, dennoch aber ihre Erkenntnisbedeutsamkeit herauszustellen, bezeichnet das Geheimnis der Ästhetik Kants.“ (ebd., S. 65)

Dementsprechend ist das Spiel der Erkenntnisvermögen das definierende Charakteristikum der ästhetischen Rationalität – ohne einen erkenntnistiftenden Zugang zur „empirische[n] Realität“ (ebd., S. 65) – und damit nur *erkenntnisbedeutsam*. Ohne diesen Zugang zur empirischen Realität können die Erkenntnisvermögen „spielen“ denn sonst würden sie an der „(mögliche[n]) Erfahrung“ orientiert und „restringiert“ werden (ebd., S. 65). Paetzold betont: „Ästhetische Rationalität ist vor allem durch ein freies Verhalten den Erkenntniskräften gegenüber gekennzeichnet.“ (ebd., S. 66) Dies bedeutet, dass eine objektive Erkenntnis nicht stattfinden kann. Das Gesamtergebnis der Untersuchung des Verhältnisses zwischen ästhetischer Rationalität und szientifischer Erkenntnis fasst Paetzold folgendermaßen zusammen: „Der Mensch versichert sich in der ästhetischen Erfahrung seiner eigenen Erkenntnisvermögen, indem er in einem freien Spiel über sie verfügen kann.“ (ebd., S. 66) Weiterhin: „Die ästhetische Anschauung ist genau darin ausgezeichnet, dass sie eine singuläre Anschauung vollzieht und ihr dabei doch Einsichten in die Struktur von Erkenntnis überhaupt zufallen.“ (ebd., S. 66)

Hieraus erwächst eben *keine* objektive Erkenntnis der ästhetischen Rationalität als „Reflexionsverhalten[s]“ (ebd., S. 66), aber im Sinne Kants eine *Erkenntnisbedeutsamkeit* der *ästhetischen Reflexion*. Somit bleiben einerseits ästhetisches und szientifisches Paradigma streng geschieden, was die Unabhängigkeit der einzelnen menschlichen Erkenntnisbereiche bedeutet. Sie behalten ihre „Ratio sui generis“, ihren Eigenwert als eigene Erkenntnisform. Andererseits

wird zwischen beiden eine produktive Spannung im Wechsel der Anwendung der Erkenntnisvermögen möglich. Dies hat jedoch den Preis einer spezifischen Einschränkung der ästhetischen Erkenntnis als *Erkenntnisbedeutsamkeit*.

Im Ästhetischen bekommt der Rückbezug des Subjekts auf sich somit die Möglichkeit der Reflexion der eigenen erkenntniskonstituierenden Vermögen, angeregt durch eine gegebene Vorstellung. Doch im freien Spiel der vorbegrifflich-ästhetischen Sphäre, ohne eine objektive Basis im Sinne der Verstandeserkenntnis zu analysieren.

Diese sehr präzise begriffliche Unterscheidung wird bei Otto nicht übernommen. Ästhetische *Erkenntnis* bleibt für ihn als solche benannt. Otto schreibt, dass „KANT formuliert, ästhetische Rationalität und szientifische Rationalität sind zwei Modi der Erkenntnis“ (Otto 1991, S. 50). *Der entscheidende Unterschied der Erkenntnisbedeutsamkeit gegenüber der Erkenntnis entfällt in Ottos Darstellung gegenüber derjenigen Paetzolds.*

An dieser Stelle muss weiterhin angemerkt werden, dass bei Otto der bei Paetzold und Kant wichtige Begriff „Spiel“ eine nur eingeschränkte Bedeutung bekommt. Otto schreibt zwar im Text „Unterschiede erkennen und Gemeinsamkeiten entdecken – Überlegungen zu einem Lernbereich Ästhetik“ von 1989 über die Bedeutung des Begriffs des „Spiels“, wenn er Gemeinsamkeiten der Fächer Sport, Musik und Kunst betonen möchte, um die Möglichkeit der Zusammenfassung dieser Fächer in einem ästhetischen Lernbereich darzustellen, jedoch kommt der Begriff in dieser Klarheit sonst nicht weiter zum Tragen. In diesem Text schreibt er: „Alle drei Tätigkeiten sind Spiel im Sinne einer ‚primären Lebenskategorie‘ (Huizinga 1940) oder eines ‚existentiellen Grundphänomens‘ (Fink 1957). Sie sind gleichermaßen bestimmbar durch Freiheit von Not und Zwang, von Ernst und Arbeit, vom Kampf ums Dasein und von Sorgen um die Zukunft. In ihnen ‚spielt‘ der Mensch, und in diesem Spiel ist er ‚frei‘ (Schiller 1795). Die für ästhetische Aktivitäten konstitutive Zweckfreiheit ist nicht als die Freiheit von Zwecken, sondern als Freiheit in der Setzung derselben zu verstehen. Eine Gemeinsamkeit ästhetischer Sachen und Fächer besteht also in der Übereinstimmung hinsichtlich ihrer Zweckfreiheit.“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 53)

Zu der Zurückdrängung des Begriffs des „Spiels“, trotz dessen zentraler Bedeutung für ästhetische Rationalität als ästhetisches Reflexionsverhalten, wird an dieser Stelle die These vorgebracht, dass Ottos Legitimationsversuch des ästhetischen Lernbereichs in der Schule den von ihm beschriebenen „im gesellschaftlichen Bewusstsein“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 74) verankerten „Ruch des Luxurierenden, des Überflüssigen, des Entbehrlichen“ überwinden will und dass zu diesem Zweck der Begriff des „Spiels“ in seiner *landläufigen Interpretation*, die sich nicht um die spezifische Bedeutung in der philosophischen Herleitung kümmert, schlicht ein zu verfänglicher Begriff ist (ebd., S. 74).¹³⁹ In „Auslegen“ schreiben Otto und Otto in diesem Sinne: „Nicht selten wird ‚Ästhetische Erziehung‘ als Erziehung zum Schönen, als zwar wünschenswerter, aber folgenloser luxurierender Umgang mit Kunst abgetan. So was tut, wer sich's leisten kann. Diese Betrachtung trifft man auch in der Schule, z. B. in der Hierarchie der Fächer oder Lernbereiche. Ästhetisches Verhalten zu lehren, ist aber weder lebensunpraktische Schöngestei, ineffektiver Luxus noch überflüssige Zutat. Es bezieht sich auch nicht *normativ* auf Kunst. Kunst ist eine Dokumentation besonders intensiven ästhetischen Verhaltens zur Welt

¹³⁹ Otto will damit die Wahrscheinlichkeit einer „seriösen“ schulelevanten Legitimation des ästhetischen Lernbereichs erhöhen, um dem Fach nicht den Vorwurf machen lassen zu müssen, dieses sei nur *Kompensation* oder *Erholung* zu den anderen, „ernsthaft“ wichtigen, schulischen Fächern. Für Otto ist ästhetische Rationalität ausdrücklich kein „Luxus“, der der Gesellschaft ein „besseres Prinzip“ vormacht. Er schreibt: „Aufmerksam werden wir also für zwei Arten von Rationalität, von denen die eine nicht Hauptfach, die andere nicht Luxus ist.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 43) Gerade die „Zweckfreiheit“ des „Spiels“ und dieser Begriff selbst, gepaart mit der Bedeutung der Schönheit als Harmonie der Erkenntnisvermögen, verweist jedoch genau in diese „kompensatorische“ „beglückende“ Dimension ästhetischer Rationalität, die bei Otto, wenn auch nicht wie anhand des vorangegangenen Zitats erkennbar, vollständig ignoriert, so doch weitgehend ausgeklammert erscheint.

und zum Menschen und Dokumentation des Verhältnisses, das Menschen zueinander und zur Welt haben. Aber der Gegenstand des ästhetischen Verhaltens in der Schule sind nicht primär diese Dokumente, ist auch mehr als mein und dein Leben, ist ‚die Welt unserer gemeinsamen Erfahrungen‘ (Schütz/Luckmann), ist der Alltag, die Welt der geliebten, der gefürchteten und der unerklärlichen Dinge um uns, ist das Verhalten der Kinder zur Welt, in der sie leben, aus der sie kommen und die wir ihnen aufschließen und selber entdecken helfen wollen. Dazu gehört dann natürlich auch die Kunst.“ (Otto & Otto 1987, S. 251 f.)

Deshalb übernimmt Otto Sachverhalte, die im Zusammenhang mit dem Begriff „Spiel“ stehen, setzt diesen Begriff selbst jedoch nur möglichst spärlich ein, wenn er dem Anliegen der Aufwertung des Ästhetischen als Lehr-Lernbereich zuträglich erscheint.

Otto baut im Ganzen seiner Texte seine Argumentation stärker auf dem „ernsthafteren“ Begriff der ästhetischen Rationalität, des ästhetischen Reflexionsverhaltens und der ästhetischen Erkenntnis auf, zu der jedoch eigentlich, gemäß der Quelle Paetzolds auch der Begriff des Spiels hinzugehört. Diesen vermeidet er jedoch auffallend häufig, während er den Begriff der Erkenntnis und der Reflexion umso öfter anwendet.

Hierbei soll an dieser Stelle weiterhin angemerkt sein, dass die musische Erziehung, die Otto rundheraus ablehnt, dem Spielbegriff zentrale Bedeutung gibt. So schreibt Otto 1969: „Der Lebensraum des Musischen ist das Spiel. Der ‚originäre‘ Gegner wird in der Technik und der proletarischen Existenz gesehen.“ (Otto 1969 a, S. 250)

Der Spielbegriff wird in der darstellenden Einführung von ästhetischer Rationalität in „Auslegen“ 1987 beispielsweise gar nicht berücksichtigt und in „Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik“ nur einmal in der Deutlichkeit gebraucht, wie er oben zitiert steht.

Otto ist sich also, wie oben am eingefügten Zitat erkennbar, darüber bewusst, welche definierende Bedeutung der Begriff des „Spiels“ in der Theorie der ästhetischen Rationalität bekommt, jedoch scheint die Anwendung des Begriffs mehr die Ausnahme zu sein, die die Regel der Vermeidung des Begriffs bestätigt.

Aus der Ausgangsquelle Paetzolds heraus hätte Otto, im Sinne des Zitats, seine didaktische Position viel stärker auf den Begriff des „Spiels“ ausrichten können und hätte sich damit in die Tradition der Anwendung des Begriffs seit Schiller stellen können.

Somit kann man von einer tendenziellen Vermeidung der bei Paetzold noch zentralen Bedeutung des Begriffs des Spiels sprechen.

Diese Vermeidung soll jedoch dem Vorhaben der Aufwertung des ästhetischen Lernbereichs insgesamt zugutekommen. Denn Otto führt dementsprechend die Begriffe der Rationalität, der Reflexion und der Erkenntnis in den Fokus seiner Legitimationsstrategie. Von diesen verspricht er sich eine größere Wirksamkeit.

Besonders deutlich wird dies im Text „Ästhetik, Politik und Kunst – Ästhetische Erziehung von Schiller her gedacht“ von 1992, in dem Otto die Rezeption der ästhetischen Erziehung nach Schiller in der allgemeinen Pädagogik und der Fachdidaktik nachzeichnet und hierbei die „politische Dimension“ von Schillers Entwurf zur ästhetischen Erziehung vor dem Hintergrund der „Erfahrung der Französischen Revolution“ betont (Otto 1998, Bd. 3, S. 221). In diesem Text wird erkennbar, wie Otto „ästhetische Rationalität als einen gleichrangigen Erkenntnistyp neben der wissenschaftlichen Rationalität“ (ebd., S. 226) darstellt und hierbei ausdrücklich auf Paetzold verweist, im gesamten Text den für Schiller zentralen Begriff des „Spiels“ jedoch überhaupt nur an drei Stellen aufscheinen lässt und diesen im Laufe des Textes, vor dem Hintergrund seiner „hedonistischen“ Verkürzung von ästhetischer Erziehung, thematisiert (vgl. ebd., S. 221 ff. und insbesondere S. 222 f.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass Otto sich in seinen Darlegungen zur ästhetischen Rationalität quantitativ nur sehr zurückhaltend auf den Aspekt der ästhetischen Rationalität als Moment eines „Spiels“ der Erkenntnisvermögen von Verstand und Einbildungskraft einlässt, obwohl er, wie im vorgetragenen Zitat zu lesen ist, die genaue Beschreibung der Bedeutung des Begriffs von Paetzold kennt und vereinzelt übernimmt. Otto relativiert den Begriff der Schönheit als Moment der ästhetischen Erfahrung ebenso wie den Begriff des Spiels, um hiermit seine eigene Legitimationsstrategie in seinem Sinne Erfolg versprechend zu stützen.

Es wird an dieser Vermeidung der beiden Begriffe der Schönheit und des Spiels ein spezifisches Aneignungsmuster Ottos erkennbar, das bedeutende Begriffe der Theorie der ästhetischen Rationalität bei Paetzold ausspart, die eine verfängliche Auslegung seines Legitimationsversuches gemäß dem Anschein einer „kompensatorischen“, einer, besser gesagt, genussvollen und „hedonistischen“ Sphäre des Ästhetischen möglich machen würde. Auch wenn er vielleicht nicht grundsätzlich gegen Hedonismus eingestellt ist, so will er seine Argumentation in einem „gedanklichen Umfeld“ verankern, das auch politisch relevant erscheint und deshalb vom staatlichen Bildungssystem zu berücksichtigen ist. Er will seine Argumentation von Vorwürfen des Hedonismus freihalten.

Ottos Aufwertung des Ästhetischen im Sinne einer „ernsthaften“ Aufwertung des Ästhetischen ist verständlich, nimmt jedoch die Aufmerksamkeit von Anteilen ästhetischer Rationalität zurück, die eben doch zum Besonderen der ästhetischen Erfahrung zählen. Dies ist im Sinne des gesellschaftlichen Legitimationsdrucks auf einen ästhetischen Lernbereich zu verstehen. Dennoch bleibt zu vermerken, dass Otto einen Weg der Legitimation einschlägt, der versucht, das „Hedonistische“, das wirklich Zweckfreie des ästhetischen Verhaltens, tendenziell zu verschweigen, um eine dem Schulsystem „angemessenere“ Legitimation zu geben. So wirkt sich der Versuch Ottos, den Vorwurf des Luxuriösen zu entkräften und durch die Notwendigkeit der Erkenntnisbedeutsamkeit eine unanfechtbare Legitimation für ästhetische Erziehung in der Schule zu geben, *doch noch auf die Bewertung des Faches aus*, da Otto dazu bereit ist, die ästhetische Rationalität, die im ästhetischen Lehr-Lernbereich besonders verankert ist, in selektiver Weise auszulegen und somit den Einfluss der Minderbewertung in die Definition seines Verständnisses von ästhetischer Erziehung einzubeziehen, statt sich über diesen Vorwurf hinwegzusetzen. Die „rationalen“ Forderungen an das Bildungssystem wirken sich somit weiterhin (zwar indirekt, aber dennoch) auf die Bewertung des Ästhetischen aus, da sich dieses doch wiederum in einer „angemessenen“ Form darstellen muss: als notwendigerweise erkenntnistauglich.

Ottos Legitimationsmuster für ästhetische Erziehung betont die vermeintlich für ein staatliches Schulsystem vorrangige Relevanz des ästhetischen Reflexionsverhaltens (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 100) und des damit verbundenen ästhetischen Erkenntnisparadigmas, weil er die Konkurrenz zur „szientifischen“ Rationalität in ihrer *unbestrittenen Relevanz* berücksichtigen muss.¹⁴⁰

Nachdem bei Paetzold bisher Momente ästhetischer Rationalität als eigenes „Paradigma“ (Paetzold 1983, S. 66) in Abgrenzung zur *Verstandeserkenntnis* aufgezeigt sind und hierbei

¹⁴⁰ Hierzu gehört auch, dass Otto den *Kunstbegriff* als nur *einen* Teil der weit mehr umfassenderen *ästhetischen Erziehung* darstellt. Die Relativierung des Kunstbegriffs bedeutet gemäß dem oben angeführten Zitat von Otto und Otto auch die Relativierung der „Dokumentation besonders intensiven ästhetischen Verhaltens zur Welt und zum Menschen“ (Otto & Otto 1987, S. 251). Diese besonders intensive Zuwendung ist also in der Berücksichtigung von „Kunst“ in der ästhetischen Erziehung Ottos und Ottos prinzipiell enthalten, wird aber nicht das eigentliche *Ziel* des Unterrichts (vgl. hierzu Ottos Position in der Auseinandersetzung mit Klaus Mollenhauer in Otto 1998, Bd. 1, S. 104; vgl. weiterhin Kapitel 10). Otto lehnt die Vorstellung ab, dass Kunst und Schönheit als Ausblick auf eine mögliche Verbesserung der existentiellen menschlichen Daseinsbedingungen, der *conditio humana*, in Anspruch genommen werden können und damit auch keine gesellschaftlichen „Utopien“ zu rechtfertigen sind (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 36 f.).

deutlich wird, dass beide Paradigmen den jeweils gleichen Erkenntnisvermögen entspringen, jedoch bei beiden ein unterschiedliches Verhältnis zwischen diesen die Voraussetzung ist, untersucht Paetzold im Weiteren das „Verhältnis von ästhetischer Rationalität und Vernunft“ (ebd., S. 66).

8.2.2 Abgrenzung und Bezüge zwischen ästhetischer Rationalität und Vernunft

Zunächst geht es um *Gemeinsamkeiten* zwischen dem ästhetischen Rationalitätsparadigma und der Vernunft, bevor auf *Unterschiede* eingegangen wird. Beiden gemeinsam ist, „dass sie ein der Verstandeserkenntnis Transzendentes darstellen“ (ebd., S. 67). Paetzold konkretisiert dies am Beispiel der „Vernunftidee“ und der „ästhetische[n] Idee“ (ebd., S. 67). Der „Ausdruck“ der ästhetischen Idee ist „Schönheit“, welche sich in der „schönen Kunst“ zeigt (ebd., S. 67). „Sache der Kunst ist [...] die Darstellung *ästhetischer Ideen*.“ (ebd., S. 103) Dies zu können, erfordert „Genie“ (ebd., S. 103). Die Vernunftidee zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht durch die Sinne „empirisch“ (ebd., S. 68) erkannt werden kann. Die Vernunft fasst das aus den empirischen Erkenntnissen des Verstandes entsprungene Wissen „in eine systematische Einheit“ (ebd., S. 68). Hierbei geht es um die Erlangung der „Einheit des Verstandes, womöglich, bis zum Unbedingten“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 68). Paetzold schreibt über das Verhältnis von Vernunft und Verstand zur Definition von Vernunftideen: „Insofern dem empirisch Gegebenen ein Moment der Zufälligkeit zukommt, es also in Verstand prinzipiell nicht auflösbar ist, kann der Verstand selber seine eigene systematische Einheit mit dem ‚Gegebenen‘ nicht reflektieren. Das jedoch ist Aufgabe der Vernunft. Sie ist also streng genommen diejenige Instanz, welche die Verstandeshandlungen – sofern sie als systematische Einheit mit dem Gegebenen betrachtet werden – zu reflektieren erlaubt. Die Vernunft vermag dies indes nur durch Abstraktion von einer *unmittelbaren* Erfahrungsbasis. Die Vernunft bezieht sich nicht direkt auf empirisch Gegebenes, sondern ihr Zugang zu den ‚Dingen‘ ist über den Verstand vermittelt. Daher sind die Ebenen von Vernunft und Verstand zu unterscheiden.“ (Paetzold 1983, S. 69; Herv. i. O.)

Gemäß dieser unterschiedlichen Ebenen von Vernunft und Verstand – gemäß der Tatsache, dass die Vernunft auf der Abstraktion der Verstandesbegriffe und deren Reflexion beruht – formt sich auch die *Vernunftidee* als den Verstandesbegriff überschreitend aus: „Vernunftideen sind also spekulative Einheiten der Verstandeserkenntnis. Sie ergeben sich schlüssig, sofern die theoretische Vernunft bei dem szientifisch Erkennbaren, und d. h. anschaulich Schematisierbaren, nicht Halt macht. Vernunftkenntnis *sensu stricto* ist zwar von derjenigen Erkenntnis verschieden, welche Erfahrung konstituiert. Sie ist aber deren notwendiges Komplement.“ (ebd., S. 69)

Die *ästhetische Idee* wiederum zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch Sprache nicht vollständig dargestellt werden kann, da sie ein Transzendentes der Verstandesbegriffe darstellt und sich über die (Schönheit der) Kunst ausdrückt, damit sich ein *Neues* gegenüber dem vom Verstand gemäß Kategorien Erfassbaren ergibt (vgl. ebd., S. 67). Paetzold erkennt als eine Gemeinsamkeit beider Ideen, dass diese sprachlich, im Sinne der begrifflich angeleiteten Verstandeserkenntnis, nicht erfassbar sind: „Demnach sind also Vernunftidee und ästhetische Idee deshalb vergleichbar, weil sie sich dem in der wissenschaftlichen Erkenntnis vorausgesetzten im Prinzip unproblematischen Zusammenhang von ‚Begriff‘ und ‚Anschauung‘ nicht fügen. Sie erweitern vielmehr die Rationalität des Verstandes, indem sie die durch den Verstand konstituierbare Gegenständlichkeit durchbrechen.“ (ebd., S. 67)

Das Gemeinsame von ästhetischer Idee und Vernunftidee ist also ihr, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, Abstand zur Verstandeserkenntnis, der bei beiden Fällen ein der Verstandeserkenntnis Transzendentes darstellt. Einmal durch die Abstraktion von der begrifflichen Basis durch die Vernunft, andererseits durch die nicht einzuholende Besonderheit der ästhetischen Idee, die sich als *Besonderes*, als Kunst, nicht kategorial fassen lässt. Wenn sich die ästhetische Idee in ästhetischer Praxis, in Kunst, ausdrückt, so bedeutet dies auch, dass diese Kunst nicht sprachlich voll erfassbar ist, sondern immer ein nicht begrifflich erreichbarer Rest eines ästhetischen „Überschusses“ bleibt (vgl. ebd., S. 68). Hierbei kann wiederum an das von Cassirer gegebene Beispiel der naturwissenschaftlichen Landschaftsbeschreibung im Vergleich zu einer künstlerischen Landschafts*gestaltung* erinnert werden, um den Sachverhalt zu veranschaulichen (vgl. Kapitel 7.4). Die ästhetische Rationalität und die spezifische Qualität der ästhetischen Idee als Transzendentes der Verstandeserkenntnis findet sich somit in der besonderen Leistung der „investierten produktiven Einbildungskraft“ (ebd., S. 68), die in der ästhetischen Idee dafür sorgt, „die Dinge auf eine *neuartige Weise*“ (ebd., S. 68; Herv. i. O.) zu zeigen. „In der ästhetischen Idee äußert sich die unbegrenzte Produktivität des Genies.“ (ebd., S. 70)

Durch diese neuartige, vom Verstandesbegriff nicht einholbare Vergegenwärtigung einer ästhetischen Idee werden wiederum die Vernunftideen angeregt zu denken, die ebenfalls „über“ dem Verstandesbegrifflichen angesiedelt sind, „weil das ästhetische Universum mehr zu denken veranlaßt, als in ihm empirisch vorfindlich ist“ (ebd., S. 68).

Andererseits stellt Paetzold auch einen entscheidenden Unterschied zwischen ästhetischen Ideen und Vernunftideen fest. Hierbei wird entscheidend, dass die Vernunftidee *begrifflich* ist. Sie ergibt sich ursprünglich aus der Weiterbeurteilung der begrifflichen Verstandeserkenntnis. Die *ästhetische Idee*, wie das Gesamte des Ästhetischen, ist dem Begrifflichen der Verstandeserkenntnis jedoch noch „vorgelagert“ (ebd., S. 69). Deshalb ist die ästhetische Idee im Gegensatz zur Vernunftidee nicht szientifisch-begrifflich angeleitet, im Sinne des „*objektiven* Prinzip[s]“ (ebd., S. 70; Herv. i. O.).

Paetzold schreibt: „Daher kann die Vernunft als eine Rationalität verstanden werden, die mit dem Begriff über den Begriff hinausweist“ (ebd., S. 71), und deshalb ohne „Anschaulichkeit“ (ebd., S. 71) verbleibt. Ästhetische Ideen sind „Anschaulichkeit“ und zeigen sich als Kunst, die aus der Produktivität des Genies und dessen Einbildungskraft entsteht. Sie unterscheiden sich somit gemäß „der *Art* ihres Prinzips“ (ebd., S. 70; Herv. i. O.) von Vernunftideen. In ihnen verwirklicht sich ein „*subjektives* Prinzip“ (ebd., S. 70; Herv. i. O.). Dieses subjektive Prinzip meint den Bezug zur „Harmonie der Erkenntniskräfte“, welche „ästhetisch im Medium der Anschauungen erfahren“ wird (ebd., S. 70). Für Kant, im Unterschied zu Baumgarten, ist die ästhetische Rationalität „am Subjekt orientiert“ und gründet zwingend im subjektiven Reflexionsverhalten im *Verhältnis* zum „Gegenüber (Kunstwerk, Natur)“, da „die ästhetische Idee durch die produktive Einbildungskraft“ erzeugt wird (ebd., S. 70). Es entsteht somit die Spannung zwischen der, in das Subjekt verlagerten ästhetischen Rationalität als Ergebnis der Reflexion und einer dafür nötigen Bezogenheit auf ein Objekt als Anlass dieser Reflexion. Paetzold betont abschließend zur Darlegung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ästhetischer Idee und Vernunftidee: „Vorläufig kann hier festgehalten werden, dass die ästhetische Idee eine neue Sicht der Dinge anbietet, die weder vom Verstand noch von der Vernunft hinlänglich bestimmbar sind. [...] Die ästhetische Idee ist innerhalb der Topographie des Geistes keineswegs ortlos, vielmehr leistet sie vor allem dies, transzendente Wirklichkeit geschehen zu lassen. [...] Die ästhetische Idee ist das Horizonteröffnende selbst. [...] Die ästhetische Idee vermag diese die Erkenntnis ursprünglich erweiternde Leistung zu vollbringen, weil sie wesentlich durch die produktive Einbildungskraft hervorgebracht wird.“ (ebd., S. 71 f.)

Die ästhetische Idee ist eine besondere Leistung des Genies, das seine ästhetischen Ideen in Kunst zu zeigen vermag. *Im Zusammenhang mit der ästhetischen Idee muss die besondere Bedeutung des Genie-Begriffs hervorgehoben werden. Im Weiteren wird zu zeigen sein, welche aus der Fachgeschichte begründeten Schwierigkeiten Otto mit dem Genie-Begriff hat und inwiefern dies seine Aneignung der Darlegungen Paetzolds zu Momenten der ästhetischen Idee bei Kant beeinflusst.* (vgl. hierzu Kapitel 8.2.7)

Im Nachfolgenden stellt Paetzold den Zusammenhang von ästhetischer Rationalität und der Leistung der darin einfließenden *Einbildungskraft* genauer dar. Hierbei wird es vor allem darum gehen, die besondere Synthesis-Leistung der Einbildungskraft darzustellen, die die ästhetische Erkenntnis und ästhetische Rationalität ermöglicht.

8.2.3 Die Bedeutung der Einbildungskraft in Bezug zur Ratio des Ästhetischen

Der Einbildungskraft kommt bei der *szientifischen, objektiven* Erkenntnis die Aufgabe zu, eine vorbegriffliche Synthese zu leisten, die das mannigfaltige Sinnenmaterial gliedert, bevor diese dem Verstand zur Bestimmung zukommt (vgl. ebd., S. 72). Diese vorbegriffliche Synthesis wird wiederum entscheidend für die Möglichkeit von ästhetischer Rationalität (vgl. ebd., S. 73). Die Verstandeserkenntnis, die also auf den Kategorien, der begrifflichen Synthesis und den begrifflichen Subsumtionen des Sinnenmaterials beruht, muss „auf der Ebene reiner Sinnlichkeit (Einbildungskraft)“ schon „vorgebildet“ sein (ebd., S. 73). Hierbei ergibt sich ein Erkenntnisweg in „drei Stufen“ (ebd., S. 73).

Aus der durch die Sinne angeschauten Mannigfaltigkeit der Materie als erster Grundbedingung von Erkenntnis wächst aus der Leistung der Einbildungskraft die zweite Stufe: Die Stufe, auf der die Synthesis durch die Einbildungskraft vollzogen wird. Auf diese zurückgreifend, wird die Synthesis des Verstandes möglich. Dies ist die dritte Stufe. Die *begriffliche Synthesis* (vgl. ebd., S. 73).

Das hierbei von der Einbildungskraft Geleistete wird von Paetzold weiter differenziert. Paetzold schreibt über die Eigenschaften der Einbildungskraft, dass diese nicht lediglich ein „reproduktives“, sondern auch ein produktives Vermögen darstellt, das nicht nur „zeitlich frühere sinnliche Eindrücke reproduziert“, sondern aus dem Sinnenmaterial tatsächlich „qualitativ ‚Neues‘“ *produziert* (vgl. ebd., S. 73). Die Einbildungskraft darf allerdings nicht als „Funktion des Verstandes“ (ebd., S. 73) fehlinterpretiert werden, sondern stellt ein eigenes Erkenntnisvermögen dar.

Die Leistung der Einbildungskraft wird in ihrer Bedeutung in drei Schritten der Synthesis innerhalb des szientifischen Modus der Erkenntnis erläutert. Hierzu gehören die Stufen der „*Apprehension*“ (ebd., S. 74; Herv. i. O.), der „*Reproduktion*“ (ebd., S. 74; Herv. i. O.) und der „*Rekognition*“ (ebd., S. 75; Herv. i. O.).

Bei der *Apprehension* wird das Sinnenmaterial durchlaufen und zusammengenommen (vgl. ebd., S. 74). Otto erläutert in seinem Vortrag „*Ästhetische Erfahrung und Sport*“ von 1997, dass die Bedeutung des Wortes der „*Erfahrung*“ dem „mittelhochdeutschen *evarunge*“ entspringt und mit „*Durchwanderung, Erforschung*“ übersetzt werden kann (Otto 1998, Bd. 3, S. 236). Die *Apprehension* liefert den analogen Begriff, der diesen Prozess des „*Durchlaufens*“ bei Kant auf Rezeptionsebene beschreibt.

Bei der *Reproduktion* wird ein „Kontinuum von zeitlich auseinandergezogenen Vorstellungen in einen regelhaften Zusammenhang“ als „*Vergegenwärtigung*“ geleistet (Paetzold 1983, S. 74). Dies setzt die „*Reproduzierbarkeit der Erscheinungen*“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 74) voraus. *Apprehension* und *Reproduktion* sind durch ihre Leistungen miteinander verknüpft (vgl.

Paetzold 1983, S. 75). In der Rekognition sind die vorangegangenen Leistungen „der Apprehension und Rekognition zur höchsten Einheit im Begriff integriert“ (ebd., S. 75). Diese stellt die im „Bewusstsein konstituierte Einheit“ (ebd., S. 75) dar. Diese Einheit ist jedoch nicht durch die Leistung des Verstandes alleine gestiftet, sondern ist bedingt durch die vorangegangenen Leistungen der Einbildungskraft, die vorbegriffliche Leistungen sind. Hierbei wird die „Einheit des Bewusstseins transzendental vorausgesetzt“ (ebd., S. 75). Die Einheit des Bewusstseins nennt Kant „*transzendente Apperzeption*“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 75), welche die Synthesis im Begriff und in der *Einheit* des Bewusstseins bestimmt (vgl. Paetzold 1983, S. 75).

An dieser Stelle kann in Bezug zu Ottos Auseinandersetzung mit der ästhetischen Rationalität hingewiesen werden, *dass er die Begriffe der Comprehension, Apprehension, Reproduktion, Rekognition, Affinität und Apperzeption nicht anwendet*. Die begriffliche Gedankenarchitektur wird von Otto –*anders wie bei Baumgartens Ästhetik* und den *Leibnizschen Erkenntnisstufen* – nicht wörtlich übernommen.

Wohl stützt er sich allgemein auf Paetzolds Darstellung der Ästhetik von Kant und beruft sich auf das Bewusstsein der beiden Rationalitätsformen der ästhetischen und szientifischen Rationalität, dennoch bedient er sich der begrifflichen Erläuterung der Argumentation nur stark eingeschränkt. Die schon festgestellte *selektive* Aneignung der Überlegungen Paetzolds und Kants setzt sich somit fort.

Die *Beziehung* zwischen der Verstandeserkenntnis auf Stufe der Rekognition im Verhältnis zu den nichtbegrifflichen Syntheseleistungen der Einbildungskraft ist im Begriff des „*Schematismus*“ (ebd., S. 77; Herv. i. O.) enthalten. Hierbei geht es um die Frage nach der Möglichkeit der Verbindung zwischen dem Bereich der Anschauung, der sinnlichen Leistung des Menschen, zum Bereich der intellektuellen, der verstandesbegrifflichen Erkenntnis, welche ein prinzipieller Unterschied trennt. Dieser Unterschied muss beibehalten werden, um tatsächlich zwei *verschiedene* Erkenntniswege beschreiben zu können und nicht in eine, wie noch bei Baumgarten, graduelle Unterscheidung der Erkenntnisgewissheit zurückzufallen, wie sie durch den Bezug zu Leibniz' Modell der Erkenntnisstufen entsteht. Dennoch müssen beide Wege auch *verbunden* werden, denn sonst wäre die Anwendungsmöglichkeit der Begriffe auf die sinnlichen Leistungen nicht gegeben.

Wenn Verstandeserkenntnis in Bezug auf empirische Wirklichkeit eine Erkenntnisleistung überhaupt erst ermöglichen soll, die an die Anschauungswirklichkeit rückgebunden ist, müssen diese ihre Leistungen verbinden, ohne die eine in die andere aufgehen zu lassen. Dies soll durch den *Schematismus* ermöglicht werden. Der Schematismus resultiert aus der Einbildungskraft. Es ist die *Einbildungskraft*, die die „Schemata“ (ebd., S. 77) erstellt, also dafür sorgt, „zu einem Begriff das korrespondierende anschauliche Bild zu entwerfen“ (ebd., S. 78), das „den Anwendungsbereich eines Begriffes“ (ebd., S. 78) angibt, um den „Chorismos von Begriff und Anschauungen“ (ebd., S. 78) zu überwinden.

Erst durch die Überwindung dieses Chorismos, dieses prinzipiellen Unterschiedes, kann der Verstand die empirische Mannigfaltigkeit unter den *Begriff* subsumieren.

Der Terminus „Bild“ (ebd., S. 78) wird hierbei wichtig. Das *Bild als Schema* zur Überwindung des Chorismos entsteht aus der vorbegrifflichen „Synthesis“ (ebd., S. 78) der Einbildungskraft. Bei der Verstandeserkenntnis wird diese Leistung der Einbildungskraft zwar konstitutiv, aber dennoch bleibt diese noch in ihrer „dienenden“ Anwendung *für die Verstandeserkenntnis, der begrifflichen Rekognition*.

Im Weiteren geht es darum, zu zeigen, welche Chance ästhetische Rationalität in diesem Sinne als vorbegriffliche Rationalität hat, die die finale Rekognition als Subsumtion unter den Begriff

nicht vollzieht. Hierbei wird wiederum die „ästhetische Idee“ bedeutend, die eine „Anschauungsmannigfaltigkeit, die vom Begriff nicht eingeholt werden kann“, darstellt und im „Universum der Anschauung“ bestimmt ist, wozu die Einbildungskraft das produzierende „Organon“ darstellt (ebd., S. 79).

Somit entsteht in der Anschauung ein „neues Universum“ (ebd., S. 79). Die Einbildungskraft kann hierbei als (empirische) „reproduktive Tätigkeit“ oder als „produktive“ (transzendente) wirksam werden (ebd., S. 79). Beide unterscheiden sich in einem unterschiedlichen Grad der *schöpferischen Hervorbringungen*. Der reproduktive Anteil schafft Neues, indem es neue Kombinationen des Gegebenen hervorbringt (vgl. ebd., S. 79). In der produktiven Einbildungskraft wird „wirklich“ Neues geschaffen. *Bei beiden* wird die „Transzendenz des kategorialen Universums“ (ebd., S. 80) erreicht. Paetzold fasst die Eigenschaft der ästhetischen Rationalität als Ergebnis der Leistung der Einbildungskraft zusammen: „Ästhetische Rationalität basiert auf der Sinnlichkeit. Sie evoziert ein anschaulich geprägtes Gebilde. Indem in das Ästhetische aber die Einbildungskraft investiert ist, bleibt es vor dem Aufgehen in Amorphes bewahrt. Das Sinnliche des Ästhetischen ist immer schon über Synthesis (der Einbildungskraft) vermittelt.“ (ebd., S. 80)

Im Weiteren versucht Paetzold, den Unterschied zwischen ästhetischer und szientifischer Rationalität anhand der jeweiligen „*Verhaltensweisen*“ (ebd., S. 81; Herv. i. O.) zu ergänzen, die mit diesen beim Subjekt einhergehen.

8.2.4 Zum ästhetischen Verhalten

Wurde ästhetische Rationalität bisher als „*Reflexionsgeschehen*“ (ebd., S. 80; Herv. i. O.) und in Zusammenhang mit der Konzeption der „*ästhetischen Idee*“ (ebd., S. 80; Herv. i. O.) dargestellt, so geht es nun darum, das für die ästhetische Rationalität notwendige *Verhalten als „Reflexionsverhalten“* (ebd., S. 81; Herv. i. O.) des Subjekts zu beschreiben. Dieses ästhetische Reflexionsverhalten ist möglich, da das *bestimmende* Verhältnis, „die gegenständliche Beziehung von Subjekt und Objekt“ (ebd., S. 81; Herv. i. O.), bei der ästhetischen Rationalität zugunsten eines *offenen Reflexionsverhaltens* aufgehoben wird. Ästhetisches Reflexionsverhalten kann gerade deshalb stattfinden, da eine finale Einordnung, eine „begriffliche Fixierung“ (ebd., S. 81) nicht stattfindet. Paetzold schreibt: „Ästhetische Rationalität widerstreitet einer Einordnung in das Universum des Begriffs, die gleichwohl durchs Ästhetische in Gang gesetzt wird.“ (ebd., S. 81)

Paetzold sieht hierin „das Ambivalente“ (ebd., S. 81) der ästhetischen Rationalität, das durch das Reflexionsverhalten in der Schwebe der angeregten Reflexion ohne Abschluss in einem dauerhaften Zwischenzustand eines „Konjunktivs“ der Möglichkeiten verbleibt, die sich nicht für *eine* begriffliche Einordnung auflösen (vgl. ebd., S. 80 f.). *Komplexität* ist das Ziel der *Reflexion*. Hierbei wird das Charakteristikum der „Subjektbezogenheit“ hervorgehoben (ebd., S. 81). Durch das ästhetische Reflexionsverhalten, das durch die Berücksichtigung der Empfindungen des Subjekts charakterisiert ist, wird das Subjekt selbst thematisch und die *Bestimmung* des Objekts wird in diesem Sinne zu einer *Reflexion* des Subjekts und seiner Gefühle im Verhältnis zu einem Objekt (vgl. ebd., S. 81). Paetzold schreibt:

„Das Subjekt in seinem Sosein ist in der ästhetischen Reflexion ein nicht aufzulösender Faktor. Die szientifische Rationalität demgegenüber trachtet danach, die subjektiv-individuellen Momente methodisch zu eliminieren. Das ästhetische Reflexionsverhalten schließt demnach ein rational geprägtes Verhalten ein, das nicht in begrifflichen Fixierungen terminiert. Die ‚Dinge‘

werden qualitativ *als* solche erfahren, ohne daß diese Erfahrung begrifflich würde.“ (ebd., S. 81 f.; Herv. i. O.)

Die „Subjektbezogenheit“ (ebd., S. 81) bleibt für ästhetische Rationalität konstitutiv. Das Subjekt und sein Gefühl sind der entscheidende „Maßstab“ zur Fällung des rational-ästhetischen Urteils, da eine objektive Bewertung ausgeschlossen ist. Diese vorrangige Bedeutung des subjektiven Bezugs der „Dinge“ der „Welt“ auf das Subjekt und sein Empfinden von „Lust und Unlust“ im Sinne Kants wird von Otto in seinem pädagogischen und didaktischen Denken besonders berücksichtigt. Es wird erkennbar, dass die Berücksichtigung des Subjekts als Lehrer, aber vor allem auch der Schüler nicht als Störfaktor von „szientifischem“, objektiv angeleitetem Lernen verstanden werden darf, sondern die Ansichten, die „Perspektiven“ der Schüler gemäß dem Prinzip der *Mehrperspektivität* Beachtung finden sollen (vgl. hierzu Kapitel 5.3.2 und Kapitel 6.1).

Des Weiteren gewinnt Otto vor allem durch die Berücksichtigung eigener biografischer Erfahrungen in seinem didaktischen Denken, wie zum Beispiel des Einbezugs seiner Sozialisation in der NS-Zeit, Authentizität. Damit verbindet Otto seine eigene Subjektivität mit einer gesellschaftsrelevanten historischen und ethischen Thematik (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.1). Hierzu gehören ästhetische wie politische Stellungnahmen, die über eine objektive Distanz der szientifischen Erkenntnis *zum Umgang mit* diesen Erkenntnissen hinweggeht. Ästhetisches Verhalten ist bei Otto nicht von politischem Verhalten zu trennen: Otto und Otto schreiben deshalb in „Auslegen“: „Eine gern ins Feld geführte, dennoch unzutreffende Alternative ist auch ästhetisches versus politisches Verhalten. Die Vermittlung politischer Positionen *ist* ästhetisch und stimuliert ästhetisches Verhalten, das in concreto politisch zu reflektieren ist. [...] z. B. bei Reden und Fackelzügen, bei Liedgesang, bei Massenaufmärschen, vor Transparenten etc.“ (Otto & Otto 1987, S. 235; Herv. i. O.)

Ästhetische Erziehung bedeutet somit auch politische Erziehung.

Im Weiteren beschreibt Paetzold Kants Begriff „Interesseloses Wohlgefallen“ sowie die hiermit verbundene „Gunst“ (ebd., S. 82). Das interesselose Wohlgefallen ist das entscheidende Charakteristikum der „Haltung“ des Subjekts beim ästhetischen Urteil. „Gunst“ ist das Gefühl, dass das Subjekt gegenüber dem Schönen empfindet und dass dessen Beurteilung entspringt. Interesseloses Wohlgefallen definiert Paetzold wie folgt: „Ästhetisches Verhalten begründet eine Beziehung zu den ‚Dingen‘, bei der praktische Interessen ausgeschaltet sind. Dieser Gesichtspunkt ist es auch, der Kant veranlaßt, das (ästhetische) Wohlgefallen am Schönen von anderen reflexiven Einstellungen kategorial zu unterscheiden. Beim *Angenehmen* und auch beim *Guten* sind praktische Interessen investiert. In dem einen Falle – dem Angenehmen – resultiert das Wohlgefallen aus einer sinnlichen Affektion des Subjekts durch ein Objekt. Dieses Wohlgefallen bleibt indessen partikular, weil es nur das Interesse der Sinne befriedigt. Aber auch das Wohlgefallen am Guten genügt nicht ästhetischen Kriterien; denn es ist auf explizite Begriffe bezogen [...].“ (ebd., S. 82 f.; Herv. i. O.)

Durch das Vermeiden des Begehungsvermögens wird eine „kontemplative[n] Haltung“ (ebd., S. 83) im ästhetischen Reflexionsverhalten möglich. Diese meint das *interesselose Wohlgefallen*. Dieses Wohlgefallen erzeugt die „*Gunst*“ (ebd., S. 84; Herv. i. O.) als Form der Wertschätzung, die bei Kant mit dem Schönen verbunden ist.

An dieser Stelle kann schon vorweggenommen werden, dass Ottos Auslegung von ästhetischer Rationalität *nicht* auf diese hier vorgestellten Begriffe „interesseloses Wohlgefallen“ und „Gunst“ zurückgreift. Bei ihm verbinden sich außerdem stets politische und praktische

Interessen mit der ästhetischen Rationalität: Die ästhetische Rationalität wird bei Otto immer auch im Rahmen einer politischen Haltung wirksam, die sich in seinem pädagogischen und bildungspolitischen Denken ausformt (vgl. hierzu die Kapitel 9.1.5).

Wenn weder ein moralischer noch ein szientifischer Sachverhalt das *Urteil* in seiner Aussage *notwendig* vorgibt, so bleibt die Möglichkeit des kontemplativen interesselosen Wohlgefallens erhalten. Dieses bedeutet, das Urteil in Bezug auf die Gefühle des Subjekts zu beziehen, ohne dabei eine reine Affektwirkung des Objekts zu meinen. Dieser Sachverhalt lässt die Ratio des Ästhetischen als Möglichkeit eines „nicht-instrumentellen Objektbezuges“ (ebd., S. 83) erscheinen. Ästhetische Rationalität bedeutet also in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, ein Objekt nicht lediglich als Mittel zu einem Zweck (an den immer ein begriffliches Verständnis gebunden ist) oder als Verwirklichung einer Absicht erscheinen zu lassen (vgl. ebd., S. 84). Paetzold schreibt: „In dem von Kant Gunst genannten Verhalten schließen sich uns die Dinge auf, indem wir uns in sie versenken.“ (ebd., S. 84)

Es wird weder zum praktischen Hoffnungsträger noch zur sinnlich wirksamen Affektbefriedigung *dienlich*. Die kontemplative Haltung gegenüber dem Objekt lässt dieses ohne weitere Absichten als solches *erscheinen*. Zur besonderen Qualität der kontemplativen Haltung im Sinne Kants merkt Paetzold an, dass Kant sich darüber bewusst ist, dass diese auch bestimmte *Voraussetzungen* hat, die ein solches Verhalten ermöglichen. Hiermit schließt sich Ottos Art der Aneignung wiederum an die Gedanken Kants an. Hierbei geht es um „materiell-gesellschaftliche Bedingungen“ (ebd., S. 83), die ein nicht interessegebundenes Verhalten erzwingen können. Das Subjekt, das im *Überlebenskampf* (vgl., S. 84) die Dinge als *Mittel zum Zweck*, als „Aktionsobjekte“ (ebd., S. 84) ansehen *muss*, weil sie die Sicherung seiner Existenz schaffen, kann sich nur schwer *rein kontemplativ* zu diesen verhalten. Die moralischen und materiellen Absichten drängen sich in den Vordergrund. Die Befreiung des Subjekts vom Überlebenskampf ist also die nötige Voraussetzung eines rein ästhetischen Urteils. Dies bedeutet jedoch allgemein, die Voraussetzung eines privilegierten Zustandes, des den Zwängen des Lebens enthobenen Individuums.

In diesem Sinne ist der Vorwurf des „Luxus“ des Ästhetischen in der Schule verständlich, den Otto durch seine Legitimation hinsichtlich der ästhetischen Rationalität gerade bestreiten will. Kunst und ästhetische Erziehung sind nicht nur für diejenigen da, die es sich leisten können, die „Dinge“ rein kontemplativ zu betrachten. Ästhetische Erziehung ist für Otto eben kein Luxusgut, sondern eine gesellschaftsrelevante Notwendigkeit. Auch hier werden die Begriffe von Schönheit und Kunst für Otto tendenziell unbrauchbar.

Es bleibt somit auch zu fragen, inwiefern diese Voraussetzung eines rein kontemplativen Zugangs zu den Dingen in der Schule überhaupt zu gewährleisten sei: Denn die Selektionsfunktion im Sinne der Leistungsauslese und der damit verbundenen sozialen Auslese der die Gesellschaft „reproduzierenden“ Schule bestimmen den Schulalltag. *Die kontemplative Haltung und das „rein ästhetische Urteil“ sind durch die Selektion und den Notendruck in das Raster der Verzweckung der ästhetischen Praxis als „pädagogischer“ Praxis gezwungen.* Hinsichtlich des Leistungsdrucks in der Schule wird jede Form der ästhetischen Praxis auch der Bewertung zur Selektion der Schüler unterworfen und wird somit Teil des „Überlebenskampfes“ der Schüler.

Ottos Legitimation von ästhetischer Erziehung versucht in diesem Sinne, die Bedingung der Zweckfreiheit des ästhetischen Verhaltens zur Entfaltung der ästhetischen Rationalität auszusparen, um hiermit einen konstitutiven Konflikt zwischen Ästhetik und Schule zu entschärfen. Hierbei geht Otto einen Kompromiss zwischen der fachlichen Legitimation für die Schule und der damit verbundenen Eigenart des Ästhetischen ein. Dieser Konflikt wird im

Weiteren in der Positionierung Ottos in der Auseinandersetzung mit Gert Selle deutlich hervortreten (vgl. hierzu Kapitel 11.3).

Ottos Legitimation des Ästhetischen sucht somit nach einer Möglichkeit der Integration des ästhetischen Lehr-Lernbereiches in der Schule, der gleichzeitig die Eigenart des Ästhetischen wahrt und dennoch Teil der schulischen Praxis sein kann. Hier entstehen Spannungen zwischen Ästhetik und Pädagogik. Otto umgeht deshalb weitgehend das Argument und die Bedingung des „Zweckfreien“ der ästhetischen Praxis. Dies wurde oben auch hinsichtlich des Begriffs des „Spiels“ schon deutlich.

Somit versucht er, sich nicht dem Selektionsprinzip der Schule zu entziehen und dennoch ästhetische Praxis als pädagogische Praxis wirksam werden zu lassen. Ob dies gelingen kann, soll an dieser Stelle offenbleiben. *Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die Benotung von „Auslegungsverfahren“ in „Auslegen“ nicht thematisch wird, obwohl sich diese im schulischen Kontext der Benotungspraxis wohl stellen müssten.*

Es bleibt also im Anschluss an Paetzold festzuhalten, dass das interesselose Wohlgefallen unter der Bedingung der Befreiung vom „Daseinskampf“ durch das ästhetisch kontemplative Verhalten den Dingen gegenüber zwar selbst keine praktische Haltung ist, aber diese anbahnt, da sie durch das Erleben des ästhetischen Reflexionsverhaltens *dem Gegenüber* einen Stellenwert jenseits der Instrumentalisierung gibt.

Gerade diese Freiheit von Instrumentalisierung ist jedoch im Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsgang der Schule unter den Vorzeichen der Selektion von zukünftigem „Humankapital“ oft nicht gewährleistet. Paetzold schreibt, dass das ästhetische Verhalten „an die Schwelle von moralischem Bewusstsein führt“ (ebd., S. 84). Dies ist auch hinsichtlich der Selektionsbedingungen in der Schule zu berücksichtigen.

Als Zwischenfazit lässt sich an dieser Stelle also Folgendes zusammenfassen: Das ästhetische Verhalten als ästhetisches Reflexionsverhalten des Subjekts, das als solches für Ottos und Ottos ästhetische Erziehung zentralen Wert bekommt (vgl. Otto & Otto 1987, S. 234 und S. 245), wird von ihnen hinsichtlich der Berücksichtigung des Subjekts in einem auf Gefühlen basierenden, offenen Reflexionsverhalten aufgenommen. Der damit verbundene Begriff der Gunst tritt jedoch nicht auf.

Die damit bei Paetzold verbundenen Hoffnungen auf einen zweckfreien Umgang des Subjekts mit dem Objekt, die „interesselose“, utopische Qualität des Reflexionsverhaltens des Ästhetischen, das dem Objekt als solchem eine Bedeutung jenseits der Instrumentalisierung zukommen lässt, findet sich bei Otto und Otto zwar erwähnt, wird jedoch *nicht* mit den damit einhergehenden *utopischen Hoffnungen* übernommen (vgl. ebd., S. 246). Otto *mäßigt* die Hoffnungen.

Das dadurch angebahnte ethische Verhältnis zu den Dingen, das einen utopischen Vorblick auf eine „bessere“ Gesellschaft bieten könnte, wird bei Otto durch die Relativierung aller mit Kunst verbundenen Hoffnungen auf gesellschaftliche oder gar menschliche Verbesserung durchkreuzt. Überschritten wird diese Hoffnung unter anderem mit der auch in der demokratischen Schule auftretenden Selektionsfunktion, die durch Notendruck und soziale Anpassung verwirklicht wird und damit dem „interesselosen Wohlgefallen“ entgegensteht und Lernen in einen Zweckzusammenhang fügt.

Otto und Otto sparen den Aspekt der Benotung aus ihrem Konzept der ästhetischen Erziehung in „Auslegen“ aus und stellen sich somit nicht den dabei auftretenden Schwierigkeiten der „Objektivierung“ des Subjektiven und der subjektiven Perspektivität auf Welt, wie es durch die schulische Benotungspraxis erforderlich wird.

Im Weiteren stellt Paetzold die Ratio des Ästhetischen unter dem von Kant geprägten Ausdruck der „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ (ebd., S. 85) vor.

8.2.5 Die Bedeutung der Zweckmäßigkeit ohne Zweck in Bezug zur Rationalität des Ästhetischen

Paetzold definiert ein Zweckverhältnis folgendermaßen:

„Damit man von einem Zweckverhältnis sprechen kann, wird eine begrifflich fixierte Absicht vorausgesetzt, die sich realisieren soll. Der Zweck gilt dann als erreicht, wenn die Antizipation durch den Begriff real geworden ist.“ (ebd., S. 86)

Der Begriff der sogenannten „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ meint nicht *überhaupt keine* Zweckmäßigkeit, sondern meint eine „formale, subjektive, innere Zweckmäßigkeit“ (ebd., S. 85) einer ästhetischen Erfahrung. Die vorbegriffliche Reflexion der ästhetischen Rationalität lässt ein zwecksetzendes Verhältnis in Bezug auf das Objekt nicht zu. Anders gesagt, die vorbegriffliche Reflexion benötigt diese Zwecksetzung hinsichtlich eines Objekts nicht. Paetzold schreibt in diesem Sinne: „Ästhetische Rationalität kann – so lautet eine These Kants – nicht als *objektive Zweckmäßigkeit* interpretiert werden. Zunächst deshalb nicht, weil die Vorstellung einer objektiven Zweckmäßigkeit eine begriffliche Bestimmung desjenigen impliziert, dem sie zugesprochen werden soll.“ (ebd., S. 86; Herv. i. O.)

Hierdurch gerät Kant in seiner Darstellung von Schönheit in Distanz zu der Vorstellung von Schönheit als „Modell objektiver Zweckmäßigkeit“ (ebd., S. 86), da diese *objektive* Zweckmäßigkeit eben einen Begriff voraussetzt und das ästhetische Urteil keinen Begriff voraussetzt und auch nicht erlaubt.

Zwei Modelle von objektiver Zweckmäßigkeit werden genannt: die „*Nützlichkeitsästhetik*“ (ebd., S. 86; Herv. i. O.) und die „*Vollkommenheitsästhetik*“ (ebd., S. 87; Herv. i. O.).

Wenn etwas nützlich ist, ist es im Sinne einer objektiven Zweckmäßigkeit brauchbar. Die Nützlichkeitsästhetik schließt Kant als Bestimmung des Schönen aus, weil diese lediglich „den Wert eines Mediums“ (ebd., S. 86) besitzt: *Wozu* ist etwas gut? Dies bedeutet, dass eine Zwecksetzung, die die Nützlichkeits einer Sache voraussetzt, Begriffe gebraucht, um von einem Objekt ausgehend zum Beispiel eine „gesellschaftliche, psychische Nützlichkeits“ (ebd., S. 86) nachzuweisen. Hierbei fehlt die Möglichkeit ein „freies Wohlgefallen“ (ebd., S. 86) zu empfinden, da das Werk immer schon im Rahmen seiner objektiven *Zweckbeziehung* als nützlich angesehen wird (vgl. ebd., S. 86).

Das *Prinzip der Nützlichkeitsästhetik* tritt auch unter dem Diktat der Kunstpolitik und der Unterordnung des Autonomiegedankens der Kunst unter die Bedingungen der ideologischen Vorgaben in der NS-Ideologie auf. Das Ziel der nationalsozialistischen Kunstpolitik ist es ja, die Kunst in den Zweckzusammenhang der staatlichen Ordnung einzugliedern. Dies gilt selbstverständlich nicht nur für die Kunstpolitik des NS-Faschismus, lässt sich an diesem jedoch exemplarisch veranschaulichen. Der Verlust der Autonomie der Kunst und der damit einhergehenden ideologischen Durchdringung der Kunsterziehung entspricht dem Nützlichkeitsdenken, das die politische Durchdringung der Ästhetik und ihre Ent-Autonomisierung bedeutet (vgl. hierzu Kapitel 3.4).

Ästhetik, Kunst und Kunstunterricht bekommen einen *politischen Nutzen* – zum Beispiel zur Veranschaulichung der Rasseideologie – wodurch ein „interesseloses Wohlgefallen“ beziehungsweise eine „autonome Ästhetik“ unmöglich wird und unmöglich werden soll.

Somit muss derart stark politische Kunst immer moralisch-politische Urteile herausfordern und eine eingeschränkte Möglichkeit für eine „rein“ ästhetische Beurteilung geben.

Ottos Bezug auf Beispiele der NS-Ästhetik erscheint passend, weil er selbst stets die Verbindung von ästhetischer Erziehung und politischer Erziehung anstrebt. Es werden „interessenbedingte“ Faktoren der Produktionsbedingungen von Ästhetik – beispielsweise in der NS-Zeit – thematisiert und somit Fragen des *Nutzens von Kunst* als ideologische Vermittlungsinstanz gestellt. Ästhetik und der politische Nutzen von Ästhetik werden befragt. Der Bezug zur NS-Ästhetik ermöglicht einen exemplarischen Blick auf die Instrumentalisierung von Ästhetik zu politischen und kommerziellen Absichten, der zum Abgleich mit der Gegenwart auffordert.

Bei einer politisch-ästhetischen Erziehung wie derjenigen Ottos geht es stets um die Frage, wem ein Bild zu welchem Zweck nützt und welche Interessen ein interesseloses Wohlgefallen an einem Bild versperren. Hierzu muss jedoch Ottos und Ottos eigene politische Zwecksetzung unter demokratischen Vorzeichen, im Zuge ihres eigenen Vorhabens der ästhetischen Erziehung, beachtet werden.

Otto strebt zwar nicht danach, eine Nützlichkeitsästhetik im Sinne einer strengen Geschmackserziehung zu verwirklichen, jedoch kann diese Erziehung dazu beitragen, dass die Bildgestaltung von Schülern im Sinne gewisser politischer Codierungen beeinflusst wird. So zum Beispiel hinsichtlich der Ablehnung einer „faschistischen Bildsprache“. Auch Ottos und Ottos *ästhetische* Erziehung ist politischen Wertsetzungen verpflichtet. Wenn auch als Reaktion auf die Umsetzung von „Nützlichkeitsästhetik“.

Die *Vollkommenheitsästhetik* dagegen schließt Kant als Bestimmung des Schönen aus, weil „Vollkommenheit nicht ohne einen objektiven Zweck“ auskommt, der wiederum wie bei der Nützlichkeitsästhetik an einen „Begriff von Etwas“ gebunden ist (ebd., S. 87). Um zu wissen, ob *etwas* vollkommen ist, muss man wissen, *was etwas ist*, um die Vollkommenheit dieses *Etwas* überprüfen zu können. Hierbei wird die „qualitative“ und die „quantitative“ Vollkommenheit unterschieden (ebd., S. 87; Herv. i. O.). Paetzold schreibt: „Entscheidend bei dieser Erwägung ist, daß Vollkommenheit – als objektive innere Zweckmäßigkeit – in letzter Instanz auf einer begrifflich-logischen Operation beruht.“ (ebd., S. 87) Ebenso ist für Kant Vollkommenheit als „bloße Form“ (ebd., S. 87) nicht denkbar. Ohne zu wissen, *was etwas ist*, wäre eine „Zusammenstimmung des Mannigfaltigem zu Einem“ (ebd., S. 87) als *Vollkommenheit* nicht feststellbar, da nicht entschieden werden könnte, was das *Eine* sein soll. Eine „reine Form einer Synthesis von Mannigfaltigem“ (ebd., S. 88), ohne Begriff, macht den Begriff von *Vollkommenheit* als eine Idee, die „objektive Zweckmäßigkeit“ (ebd., S. 88) beinhaltet, unmöglich.

Mit seiner Kritik an der Vollkommenheitsästhetik trifft Kant auch Baumgartens ästhetische Darlegungen einer optimalen Integration von Mannigfaltigem zu Einem (ebd., S. 87). Durch die Notwendigkeit der begrifflichen Vorwegbestimmung des Einen, zu dem das Mannigfaltige integriert werden soll, wird Schönheit und Vollkommenheit als „Differenz von Ästhetischem und Szientifischem verwischt“ (ebd., S. 88) und lediglich ein „gradueller Unterschied“ (ebd., S. 88) zwischen beiden bleibt erhalten. Hier wird Schönheit als eine Form der „verworrenen“ (ebd., S. 88) Bestimmung desselben Sachverhalts durch die Sinne beschrieben. Ebenso wird der Unterschied der Sphäre von „Ästhetischem und Ethischem“ (ebd., S. 88) aufgelöst, weil „das Schöne nämlich als verworrener, das Gute als deutlicher Begriff der Vollkommenheit“ (ebd., S. 88) gilt.

Aufgrund der Herleitung der Vollkommenheitsästhetik bei Baumgarten aus der Leibnizschen Weltenmetaphysik, die eine Vorstellung einer „besten aller möglichen Welten“ beinhaltet, der

sich die Schönheit und das Kunstwerk im Sinne der Nachahmung der Vollkommenheit der Schöpfung mimetisch anpassen müssen, wird die Vollkommenheit, die Schönheit und das Gute sowie die ästhetische Erkenntnis als Erkenntnis dieser Zusammenhänge in ihrer jeweiligen Eigenart eingeschränkt. Die Kraft des Ästhetischen zu einer sinnlichen Transzendierung des begrifflich bestimmten szientifischen Paradigmas wird durch die Vollkommenheitsästhetik an die logische Welterfahrung rückgebunden: Hier ist erneut ein Begriff notwendig für die Beurteilung der Vollkommenheit (vgl. ebd., S. 89), der die eigentliche Transzendierung des Begrifflichen durch das Ästhetische verhindert. Demgegenüber formuliert Paetzold in Bezug auf Kant: „Seine Kritik an der Nützlichkeits- und Vollkommenheitsästhetik hat ihr Zentrum in dem Gedanken, daß Ästhetisches nicht auf objektive Zweckmäßigkeit reduziert werden kann. Damit wird aber zugleich eine theoretische Möglichkeit auch für eine gesellschaftskritische Ästhetik eröffnet: Ästhetische Rationalität läßt sich interpretieren als kritische Instanz gegen die etablierten Zwecke der bestehenden Gesellschaft. Das Universum der Kunstwerke ist weder in theoretischen Terminus der etablierten Gesellschaft, noch in Begriffen bestehender Praxis explizierbar. Das Ästhetische ordnet sich nicht dem gegenwärtigen Ganzen der Gesellschaft unter, sondern wendet sich polemisch gegen es. In den Werken finden Erfahrungen ihren Ausdruck, die den Bann des Bestehenden Transzendieren; sie sind Manifestationen subversiver Kritik.“ (ebd., S. 89) Dieser gesellschaftskritische Aspekt der Ästhetik Kants, der sich aus der Interpretation Paetzolds ergibt, steht jedoch nicht allein. Hinzu kommt eine „affirmative Funktion des Ästhetischen“ (ebd., S. 89).

„Die ästhetische Erfahrung affirmiert die Menschen in ihrem Dasein. Die ästhetische Einstellung läßt die Menschen einer versöhnenden Harmonie (der Erkenntniskräfte untereinander wie auch des Verhältnisses von Erkenntnisvermögen und ‚Welt‘) inne werden. [...] Zugleich aber hält das Ästhetische auch das Bewußtsein wach, daß die ‚Welt‘ anders werden kann und soll.“ (ebd., S. 89)

Die doppelte Wirkung der gesellschaftskritischen und der affirmativen Wirkung der ästhetischen Erfahrung ermöglicht, den Menschen und die „Dinge“ außerhalb ihrer Zweckzusammenhänge in einer kontemplativen Haltung wahrzunehmen und somit gewahr werden zu lassen, was diese jenseits der *Interessen der instrumentellen Vernunft* sind. Was ist etwas jenseits seiner Nützlichkeit oder Vollkommenheit (wert)?

Es bleibt jedoch fraglich, ob es in der Schule möglich ist, einen zweckfreien Bezug zu „Dingen“ aufbauen zu können, da stets Selektion und Notendruck das Verhältnis des Subjekts zum „Stoff“ bestimmen.

Die Schönheit des Einzelnen wird bei Kant durch die Befreiung von der Nützlichkeits- und Vollkommenheitsästhetik nicht mehr an dem Grad der Erfüllung eines bestimmten „Typus“ „messbar“.

Weiterhin wird die Harmonieerfahrung, die die Menschen in der ästhetischen Erfahrung machen können, zu einem Ausblick auf ein Verhältnis des Menschen zu „Welt“, das jenseits des Zweck-Nutzen-Zusammenhangs verwirklicht wird.

Hinsichtlich der Adaption der hier vorgetragenen Gedanken Paetzolds durch Otto muss an dieser Stelle wiederum auf dessen Zurückhaltung gegenüber mit Ästhetik verbundenen utopischen Hoffnungen hingewiesen werden. Kritikfähigkeit und Emanzipation des Individuums sind zwar Erziehungsziele, die einen Ausblick auf eine „gelingende“ Gesellschaft bieten. Ebenso die Hinwendung zum Individuum in seiner Besonderheit, das nicht lediglich in Kategorien des Nutzens bewertet werden soll. Dennoch führt die Korrektur des Verständnisses von Vernunft und Erkenntnis, die sich auch auf die Ausgestaltung des Schulsystems und damit auf die gesamte

Gesellschaft auswirken soll, für Otto nicht zum Glauben an einen „neuen Menschen“. Diese zurückhaltende, gemäßigte Hoffnung auf pädagogische Leistungen zeichnet Ottos Haltung aus. Otto schwankt zwischen Momenten der Hoffnung auf eine verbesserte und neu zu bewertende Rolle des Ästhetischen in allen Lehr- und Lernbereichen und der Relativierung übertriebener „utopischer“ Hoffnungen, die mit Ästhetik und Kunstunterricht verbunden werden (vgl. Kapitel 9.1).

Hieraus ergibt sich eine Spannung zwischen möglichen gesellschaftlichen Teilverbesserungen und der Annahme einer prinzipiellen „Unverbesserlichkeit“ des Menschen. Otto *relativiert* die theoretisch begründeten Hoffnungen erneut.

Die versöhnende Harmonie, die Paetzold als eine Qualität der Ratio des Ästhetischen ansieht, scheint gerade auch in Richtung der musischen Erziehung und des kompensatorischen Ansatzes der Kunsterziehung in der Hitler-Jugend zu verweisen (vgl. Kapitel 9.1). Hierbei wird Ottos Zweifel an einer „Kultur der Innerlichkeit“ (Otto 1969 a, S. 272) deutlich, den er schon 1969 vor seiner „Drehung“ der Bewertung des Ästhetischen durch die Ästhetikdiskussion in den achtziger Jahren hinsichtlich der musischen Erziehung als „peinliche[n] Hang eines verinnerlichten Erlebnis-Narzissmus“ (ebd., S. 251) bezeichnet. Hierbei warnt er davor, dass „*Entlastung*“ (ebd., S. 251; Herv. i. O.) missverstanden wird und als „Pflege antizivilisatorischer und antiintellektueller Affekte“ ausgelebt wird. Er warnt davor, „dass das Vertrauen in die Möglichkeit der Pflege *aller* Kräfte bei *allen* Menschen nicht utopisch wird“ (ebd., S. 251; Herv. i. O.).

Dieser Zweifel, den Otto 1969 gegenüber der musischen Erziehung formuliert, erweist sich als eine Konstante auch in der Aneignung von Paetzolds Ausführungen zur ästhetischen Rationalität. Der „Restzweifel“ an utopischen Hoffnungen gegenüber dem Ästhetischen scheint auch nach Ottos „Drehung“ (vgl. Otto 1998 in allen Bänden, S. 9) der achtziger Jahre weiter zu bestehen, auch wenn er den Wert des Ästhetischen neu für sich bestimmen will. So bleibt die selektive Übernahme von Paetzolds Gedanken und Hoffnungen vor dem Hintergrund von Ottos Entwicklung als Fachdidaktiker verständlich und konsequent.

Auch an dieser Stelle wird die selektive Aneignung der Theorie Paetzolds hinsichtlich utopischer und „affirmativer“ Momente des Ästhetischen bei Otto erneut erkennbar (vgl. hierzu Kapitel 5.2 und die Kontroverse Selles und Ottos 10).

Im Weiteren geht Paetzold auf die Bedeutung des Terminus der Zweckmäßigkeit ohne Zweck im Hinblick auf eine „subjektive Zweckmäßigkeit“ (Paetzold 1983, S. 89) ein. Hierbei geht es ihm darum, darzustellen, dass das Ästhetische *nicht vollständig ohne Zweckmäßigkeit* ist, auch wenn es *außerhalb des Zweck-Nutzenzusammenhangs* angesiedelt ist, der zu *instrumentellem Denken* beiträgt. Es geht somit um die Erfahrung einer *subjektiven* Zweckmäßigkeit, die eine Zweckmäßigkeit des Ästhetischen *für das erfahrende Subjekt* darstellt, ohne dabei ein auf Nutzen oder Zwecke gerichtetes Interesse in der „Welt“ zu verwirklichen.

Diese Besonderheit von Kants Ästhetik macht den entscheidenden Unterschied zu den bisher besprochenen, von Kant abgelehnten Modellen der Nützlichkeits- oder Vollkommenheitsästhetik aus, die eine „objektive Zweckmäßigkeit“ (ebd., S. 89) begründen. Paetzold schreibt im Hinblick auf die *subjektive Zweckmäßigkeit* des Ästhetischen: „Die ästhetische Reflexion bezieht die Vorstellung auf den Zustand des Subjekts: Verbindet sich die Vorstellung eines Gegenstandes unmittelbar, vor aller (objektiven) Erkenntnis, mit einem motivierten Wohlgefallen, so wird der Gegenstand als zweckmäßig, und zwar als *subjektiv* zweckmäßig, bezeichnet.“ (ebd., S. 90; Herv. i. O.)

Die *subjektive* Zweckmäßigkeit, die einem „motivierten Wohlgefallen“ entspringt, beruht somit auf einer *Harmonie der Erkenntnisvermögen* zueinander (vgl. ebd., S. 90). Diese Harmonie muss

„zwanglos[e]“ geschehen, was bedeutet, dass diese Harmonie nicht zwischen „bestimmte[n] Begriffe[n]“ (ebd., S. 90) und einer dazu passenden Anschauung besteht. Ein „schwebende[r] Zustand der Reflexion“ (ebd., S. 90) ohne begriffliche Erkenntnis und Festlegung ist hierbei entscheidend. Paetzold fasst die Bedingungen der Struktur zusammen, die eine subjektive Zweckmäßigkeit ermöglichen: „Mit Blick auf die Struktur empirischer Wahrnehmung heißt das: Die Reflexion muß ergeben, daß die *Apprehension* [das Durchlaufen und das Zusammennehmen der Mannigfaltigkeit der Sinneseindrücke; Anm. d. V.] der Anschauungen durch die Einbildungskraft mit der *Darstellung* von Begriffen (unbestimmt welchen), d. i. deren Versinnlichung, zusammenstimmt. Das vorbegriffliche Anschauungsbild erscheint dann so, als sei es eine Versinnlichung eines unbestimmten Begriffs. Das Anschauungsbild muß also einerseits so weit bestimmt sein, daß es zwanglos so erscheint, als sei es eine anschauliche Darstellung eines nicht expliziten Begriffs, andererseits wiederum so unbestimmt, daß es nicht als manifester Begriff erfahren wird.“ (ebd., S. 90; Herv. i. O.)

Die subjektive Zweckmäßigkeit entspringt also der kategorialen Trennung von Anschauung und Verstandesbegriff. Diese Trennung wird jedoch, durch die Leistungen der Einbildungskraft, durch den *Schematismus* der „Bilder“, auf die der Verstand zugreifen kann, übergeleitet. Paetzold schreibt hierzu: „Darstellung ist gewissermaßen die Anschauungsseite des Begriffs, also zwar vom Begriff gesteuert, aber nicht von der Art des Begriffs, vielmehr dessen der Sinnlichkeit zugekehrte Seite.“ (ebd., S. 91)

An dieser Schnittstelle zwischen Begriff und Sinnlichkeit macht die ästhetische Reflexion in dem Moment halt, wo eine begriffliche Subsumtion einsetzen würde und lässt diese nicht zustande kommen. Somit sind beide Erkenntnisvermögen in den Prozess einbezogen, diese aber vollziehen ihre Tätigkeit frei zur Absicht eines *offenen* Reflexionsverhaltens, bei dem die Übereinstimmung der Erkenntnisvermögen erfahren wird, ohne eine auf Empirie bezogenen Verstandeserkenntnis zu vollziehen.

Die Übereinstimmung der Erkenntnisvermögen erzeugt das Harmonieempfinden aus der Angemessenheit der Erkenntnisvermögen zueinander, das die subjektive Zweckmäßigkeit geschehen lässt, die eine „Angemessenheit“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 91) für das „Subjekt“ (Paetzold 1983, S. 90) meint (vgl. ebd., S. 91).

Dieses Verhältnis der Erkenntnisvermögen zueinander ist oben bereits beschrieben, womit die Belebung der Erkenntnisvermögen im „Spiel“ (ebd., S. 91) der Erkenntnisvermögen bezeichnet wird. *Aus diesem dynamischen, harmonischen und belebenden Prozess entspringt die subjektive Zweckmäßigkeit der ästhetischen Erfahrung und damit die ästhetische Rationalität.*

Hieran schließt sich die Frage nach dem „Allgemeinheitsanspruch ästhetischer Geschmacksurteile“ (ebd., S. 92) an: Inwiefern kann ein ästhetisches Urteil aufgrund der *subjektiven* Bezugnahme auf ein Objekt, durch die *Gefühle* des urteilenden Subjekts überhaupt einen Allgemeinheitsanspruch erheben, wenn hierbei per Definition nichts über das Objekt ausgesagt wird, also kein „objektives“ Urteil gefällt wird? Paetzold kommt hierbei auf den „apriorische[n] Anspruch“ (ebd., S. 92) von ästhetischen Urteilen zu sprechen.

Da das ästhetische Urteil sich nicht auf Objekteigenschaften richtet, da es sonst einen Begriff von dem haben müsste, was das Objekt sein soll, um es demgemäß zu beurteilen, sondern das Gefühl des Subjekts befragt, entsteht ein Urteil, das sich lediglich auf die „Form eines Gegenstandes“ (ebd., S. 92) richtet, die nach dem Gefühl des Subjekts beurteilt wird. Das Urteil, das sich auf die Form bezieht, wird gemäß den menschlichen Anlagen bestimmt, die zwar im Fall des ästhetischen Urteils je subjektiv zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen können, das jedoch auf allgemeinen Anlagen (Erkenntnisvermögen, Gemüt) beruht (vgl. ebd., S. 92).

Somit kann das einzelne subjektive Urteil einen *Anspruch* auf Allgemeingültigkeit erheben, da dieses in seiner Form, durch das Verhältnis der Erkenntnisvermögen zueinander, bei allen Menschen prinzipiell gleich sein muss (vgl. hierzu Kapitel 10.1). Im Einzelfall können diese Urteile subjektiv abweichen, jedoch beziehen sie sich alle auf die prinzipiell als gleich angenommene Urteilsgrundlage im Subjekt, welche zwar keinen objektiven Beweisgang zulässt – wie beim *Verstandesurteil* über das *Objekt* – jedoch einen *Allgemeinheitsanspruch* erheben kann, da das Moment, das für das Urteil entscheidend ist, „objektiv“ bei allen Menschen als subjektives Gefühl entstehen *müsste*.

Der *Anspruch* auf Allgemeingültigkeit führt dazu, dass das Subjekt mit seinem ästhetischen Urteil an andere herantritt und ihnen dieses ansinnt (vgl. ebd., S. 92). Das Subjekt fordert die Beistimmung der anderen ein und nimmt an, dass diese ebenso urteilen *müssten*, da doch die Urteilsgrundlage für ein ästhetisches Urteil bei allen prinzipiell gleich sein *müsste* (vgl. ebd., S. 92).

Die Legitimation des ästhetischen Urteils auf Grundlage der *subjektiven Zweckmäßigkeit* zeigt die Distanz auf, in die Kant zu „jeglicher kosmologischer Ästhetik“ (ebd., S. 92) tritt, wie sie beispielsweise bei Baumgarten zu finden ist. Die Legitimation des ästhetischen Urteils entspringt der Zweckmäßigkeit der Erkenntnisvermögen zueinander und verweist damit alleine auf die jeweils im *Subjekt* vorkommenden *Verhältnisse* dieser Erkenntnisvermögen *zueinander*. Eine *metaphysische* Begründung des Wertes des Schönen als Bestätigung der „Vollkommenheit“ einer idealen Weltordnung, wie sie noch bei Baumgarten gedacht wird, entfällt hierbei, da jenseits des Subjekts und der *subjektiven Zweckmäßigkeit* kein anderer Legitimationsgrund benötigt wird (vgl. ebd., S. 92). Für Kant werden in seiner Transzendentalphilosophie lediglich die *Bedingungen der Möglichkeit* im Subjekt interessant, die zu einem ästhetischen Urteil führen, keine darüber hinausgehenden metaphysischen Spekulationen.

Im Weiteren klärt Paetzold das Charakteristikum der „Zweckmäßigkeit ohne Zweck als Form der Zweckmäßigkeit“ (ebd., S. 92). Hierbei geht es darum, die „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ (ebd., S. 92), die die Ratio des Ästhetischen charakterisiert, neben der bisher besprochenen „subjektiven“ (ebd., S. 92) Qualität auch als Ratio „*formaler*“ (ebd., S. 92; Herv. i. O.) Art zu begreifen. Zweckmäßigkeit ohne Zweck ist deshalb *formal* zweckmäßig, weil das Fehlen eines konkreten Zwecks, dem ein Begriff vorangehen müsste, lediglich eine „Zweckmäßigkeit der Form nach“ (ebd., S. 93) übrig bleibt. Die Zweckmäßigkeit ohne Zweck erreicht eine formale Zweckmäßigkeit in einem formalen „Spiel“ (ebd., S. 93) der Erkenntniskräfte, ohne in dieser Reflexionsbewegung auf etwas Konkretes durch das „Objekt“, das der Affizierung der Sinne und Erkenntnisvermögen zugrunde liegt, hinauszuwollen und formt somit eine „Zweckmäßigkeit ohne (definitiven) Zweck“ (ebd., S. 94), die bloß formal sein kann.

Es wird über das Objekt in der ästhetischen Reflexion nichts „szientifisch“ herausgefunden (vgl. ebd., S. 94). Dennoch bleibt die formale Zweckmäßigkeit der Erkenntnisvermögen zueinander erhalten, die im „Spiel“ zur Verlebendigung in zwanglosem Reflexionsverhalten erfahren wird und Erkenntnisbedeutsamkeit bekommt (vgl. ebd., S. 94). Weiterhin bleibt die *formale* Qualität der Zweckmäßigkeit der Ratio des Ästhetischen erhalten, „weil das Ästhetische sich selbst reproduziert“, wenn die Erkenntnisvermögen in „Harmonie“ und zwanglos ohne Erkenntnisabsicht arbeiten (ebd., S. 94).

Dieser Vorgang hat jedoch nichts mit einer objektiven Erkenntnis zu tun. Das Objekt, das dem Spiel der Erkenntnisvermögen zugrunde liegt und die Sinne affiziert, ist weiterhin in einem formal zweckmäßigen Verhältnis zum Subjekt bestimmt (vgl. ebd., S. 94), in dem nichts über das *Objekt* erkannt wird, außer seiner formalen Zweckmäßigkeit für das Subjekt. Paetzold schreibt hierzu: „Neben der Zweckmäßigkeit ohne Zweck, die als Form der Zweckmäßigkeit das Verhältnis der Erkenntniskräfte zueinander betrifft, nimmt Kant eine solche an, die sich auf das

Verhältnis von Objekt und Subjekt bezieht. In diesem Fall vermittelt das Ästhetische das Gefühl einer Angemessenheit der Objekte für das diese auffassende Subjekt. Aber dieses Verhältnis bleibt doch nach Kant nur *formal*.“ (ebd., S. 95; Herv. i. O.)

Die formale Angemessenheit des Objekts für das Subjekt ist eben eine solche, die von einer interessegeleiteten Angemessenheit abweicht. Wir empfinden das Objekt nicht als zweckmäßig, weil es eine praktische Wirkung jenseits der subjektiven Zweckmäßigkeit verspricht. Und deshalb muss man auch nicht wissen, was es ist. Dies schließt beispielsweise aus, dass das Objekt eine angenehme Wirkung im Sinne einer Sinnenbefriedigung besitzt, oder weil es uns eine bestimmte Erkenntnis vermittelt –, sondern nur, weil es seiner Form nach eine Angemessenheit für das Subjekt zur Reflexion der Erkenntniskräfte bedeutet.

Das Empfinden des Subjekts muss eine „empirische Affektion“ (ebd., S. 94) voraussetzen. Diese erst lässt eine „Lust“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 94) entstehen. Dass diese Lust entsteht, entspricht einer formalen Zweckmäßigkeit zwischen Objekt und Subjekt, wodurch die „Angemessenheit der Objekte für das diese auffassende Subjekt“ (Paetzold 1983, S. 95) lustvoll erlebbar wird. Es geht hierbei somit um eine *prinzipielle Angemessenheit* zwischen Objekt und Subjekt, die *Zweckmäßigkeit* erleben lässt. Paetzold schließt an diese Überlegungen zur Form der Zweckmäßigkeit eine materialistische Interpretation an. Er schreibt: „Materialistisch gewendet, heißt das, daß die ästhetische Rationalität, indem sie dem Kriterium formaler Zweckmäßigkeit genügt, also ein Zweckverhältnis ohne expliziten Zweck darstellt, eine sinnvoll eingerichtete Gesellschaft antizipiert. Im Ästhetischen ist vorweggenommen, was erst durch eine gesellschaftsverändernde Praxis einzulösen wäre: eine mit sinnlicher Lust verbundene Erkenntnisstruktur [...], die Grundlage aller Erkenntnis werden könnte. Indem Kant die ästhetische Rationalität als ‚Gesetzmäßigkeit ohne Gesetz‘ (K.d.U. 69) bestimmt, impliziert diese ein Verhalten den ‚Dingen‘ und der ‚Natur‘ gegenüber, das einer freien Kultur angemessen wäre. Im Ästhetischen vergewissern die Menschen sich der Möglichkeit einer repressionsfreien Kultur.“ (ebd., S. 95)

Zu dieser Interpretation muss hinsichtlich Ottos Haltung gegenüber dem gesellschaftsverändernden Potenzial der ästhetischen Rationalität auf das oben Gesagte hingewiesen werden: Otto versucht über den neu zu definierenden Erkenntnisbegriff das Ästhetische in seinem besonderen Wert für den Menschen als konkretes Individuum bewusst zu machen und dabei die damit verbundenen pädagogischen und gesellschaftlichen Konsequenzen zu ziehen. Eine „sinnvoll eingerichtete Gesellschaft“ ist in diesem Sinne durchaus ein Ziel, das Otto, vermittelt über das Bildungssystem, anstrebt. Dennoch bleiben, wie bereits deutlich geworden ist, Vorbehalte gegenüber utopischen Versprechungen bestehen, die sich mit einer Intensivierung der ästhetischen Praxis verbinden.

Im Weiteren bestimmt Paetzold die „Zweckmäßigkeit ohne Zweck als Zweckmäßigkeit der Form“ (ebd., S. 95). Hierbei geht es Paetzold darum, zu zeigen, dass Kants ästhetische Überlegungen nicht bloß „eine Theorie ästhetischer Beurteilung bzw. ästhetischen Verhaltens“ darstellen, sondern auch eine „Perspektive für eine Kunsttheorie“ bieten, was er an der „Konstruktion der ästhetischen Form“ darlegt (ebd., S. 95). Es soll im Weiteren die „Tradition der Formästhetik“, die Kant „inauguriert“, in Bezug zur *Reflexionsstruktur* der ästhetischen Rationalität in ihren Zusammenhängen erläutert werden (ebd., S. 96). Der prinzipielle Zusammenhang zwischen Formästhetik und ästhetischer Ratio liegt in der Bestimmung letzterer als „Zweckmäßigkeit, die aus der ästhetischen Form resultiert“ (ebd., S. 96). Dieser Zusammenhang wird im Weiteren differenziert.

Die Formästhetik entfaltet sich nach Paetzold „aus der Kritik zweier diametral gegenüberstehender Positionen“ in zwei Perspektiven: einmal aus „wirkungsästhetischer Perspektive“ im Hinblick auf die „ästhetische Wahrnehmung“ des Subjekts, andererseits hinsichtlich der „Logizität des Kunstwerkes“ (ebd., S. 96). Seine Ausführungen zur Wirkungsästhetik entwickelt Kant wiederum „aus der Kritik zweier diametral gegenüberstehender Positionen“ (ebd., S. 96). Einmal im Hinblick auf das Schöne in Abhängigkeit von der „Materie“, also „dem empirischen Element einer Vorstellung“ (ebd., S. 96). Andererseits ebenfalls in der Kritik an einem Verständnis von Schönheit im Sinne eines begrifflich fundierten Urteils, einem Urteil, das davon abhängig wäre, zu wissen, „was das für ein Ding sein solle“ (ebd., S. 96).

Im ersten Falle wäre eine Vermengung „von ästhetischem und sinnlich interessiertem Verhalten“ (ebd., S. 96) nicht zu vermeiden. Paetzold beschreibt diese Position, die das Schönheitsempfinden in *Abhängigkeit der Materie begreift*, in Abgrenzung von Kants Konzeption der *Interessefreiheit* beim ästhetischen Urteil über das Schöne folgendermaßen: „Ästhetisches Verhalten impliziert ein distanzierendes Moment, durch welches die Dinge nicht bloß unmittelbar in ihrem sinnlichen Erscheinungsbild perzipiert werden. Eine Beziehung zu den Dingen, die diese nur unter dem Aspekt ihres sinnlichen Reizwertes betrachtet, nennt Kant ‚Reiz‘ und ‚Rührung‘. In diesem Falle liegt zwar eine subjektive Zweckmäßigkeit vor, und insofern kommt hier *ein* quasi-ästhetisches Moment vor; aber dieser Zweckmäßigkeit haftet noch ein bloß sinnliches Interesse an.“ (ebd., S. 96; Herv. i. O.)

Insofern kann man diese Art der „ästhetischen“ Wirkung in die Nähe einer Reiz-Reaktions-Verbindung bringen und diese beinhaltet somit eigentlich *keine Freiheit*, wie es jedoch die Voraussetzung eines rein ästhetischen Urteils ist.

Im zweiten Falle wendet sich Kant jedoch auch von einem intellektualisierten, einem auf einem Begriff beruhenden Schönheitsurteil ab (vgl. ebd., S. 96). Dies wird schon hinsichtlich der Ablehnung der Nützlichkeits- und Vollkommenheitsästhetik deutlich. Die „Schönheit in der Form“ zu begründen, bedeutet bei Kant jedoch, das Urteil „auf einer subjektiven Reflexion über einen Gegenstand vor aller Erkenntnis desselben“ zu errichten (ebd., S. 96). Somit meint Kant wiederum keine mathematisierbare Form eines Schönheitsideals im Sinne einer Regel, die diese Schönheit begrifflich vorwegnehmen könnte (Symmetrie oder Proportionslehre).

Kant möchte sowohl dem „empiristisch-sensualistischen“ als auch dem „rationalistischen“ Prinzip entgehen (ebd., S. 96). Noch deutlicher: „Kants Theorie [...] will weder das Schöne in den Begriff auflösen (Rationalismus), noch das Schöne in der Immanenz der Empfindung aufgehen lassen (Empirismus, Sensualismus). Vielmehr sucht seine Theorie das Moment ästhetischer Rationalität, worin diese an der Logizität der Begriffe partizipiert, ohne in sie auflösbar zu sein, mit jenem Konträren des Sinnlichen (das Baumgarten eigentlich gegen die ‚Abstraktion‘ des Verstandes hat verteidigen wollen) auszubalancieren.“ (ebd., S. 96 f.)

In der Form begründet sieht er die Möglichkeit, einen neuen Weg für das ästhetische Urteil zu gehen. Paetzold schreibt: „Form gilt dabei als Garant des Synthesishaften in einem Anschauungsbild, das aber nicht mit der Synthesisfunktion des Begriffs identisch ist. Ästhetische Form ist also weder auf die Sinnlichkeit, noch auf den Verstand zu reduzieren. [...] Die ästhetische Form garantiert also einerseits eine Synthesis; sie läßt ein ästhetisches Gebilde als ein geordnetes Ganzes erscheinen. Indem ästhetische Form ein anschaulich Mannigfaltiges strukturiert und als solches erfahrbar macht, kommt ihr ein Rationalitätsmoment zu, das auch den Verstand auszeichnet.“ (ebd., S. 97)

Paetzold fasst die Ergebnisse der Betrachtung zur Formästhetik im Hinblick auf die Konzeption der Zweckmäßigkeit ohne Zweck als subjektive und formale Zweckmäßigkeit zusammen und weist darauf hin, dass die „vorbegrifflich“ verbleibende Integration des Mannigfaltigen im *Ganzen* einer Einheit der formalen Stimmigkeit eine Teilhabe an „Rationalität“ bedeutet. Aus der Vorbegrifflichkeit ergibt sich jedoch die „Zweckmäßigkeit ohne expliziten Zweck“ (ebd., S. 98). Die Integration des Mannigfaltigen zur Form des Ganzen begründet sich beim Ästhetischen „primär“ „auf Anschauungen“ und nicht auf Begriffen (ebd., S. 98). *Somit ist das Individuelle der ästhetischen Wahrnehmung aus dem verallgemeinernden Begriff befreit und in seiner „Logik“ erkannt.*

„Daher lassen sich Kants Äußerungen zur ästhetischen Form als Theorie der Strukturierung von Raumverhältnissen und Zeitkontinua rekonstruieren. Raumverhältnisse werden Kant zufolge durch die *Zeichnung* geordnet“ (ebd., S. 98; Herv. i. O.). Hieran entwickelt sich der Bezug Kants zur Theorie des Kunstwerks.

Im Weiteren führt Paetzold verschiedene Ansichten Kants über die Theorie des Kunstwerkes gemäß der Frage nach der „Rationalität des Kunstwerks“ (ebd., S. 100) aus, die an dieser Stelle überblicksartig dargestellt werden sollen. Zunächst geht es Paetzold hierbei um die „spezifische Rationalität des Ästhetischen *als Kunst*“ (ebd., S. 99; Herv. i. O.). Weiterhin um das Verständnis des die Kunst hervorbringenden Künstlers, den Kant als „Genie“ (ebd., S. 102) bestimmt (vgl. ebd., S. 99). Beide Momente sind miteinander verknüpft, da es das Genie ist, das ästhetische Rationalität *als Kunst* schaffen kann. Dies soll im Weiteren verdeutlicht werden.

8.2.6 Zu Kants Theorie vom Kunstwerk nach Paetzold

Nach Kant unterscheidet sich Kunst von Naturerzeugnissen dadurch, dass sie eine freiheitliche Hervorbringung ist, die nicht lediglich ein Ergebnis von Instinktverhalten oder Naturgesetz darstellt (vgl. ebd., S. 99). Die Tätigkeit, die zur Kunst führt, wird als „*ästhetische Technik*“ (ebd., S. 99; Herv. i. O.) bestimmt. Diese wird von der „materiellen Produktion“ (ebd., S. 99) abgegrenzt. Am Beispiel handwerklicher Tätigkeit wird der Unterschied erläutert (vgl. ebd., S. 99): Kunst ist von konkreten Zwecken frei, während handwerkliche Tätigkeiten und seine Hervorbringungen in festgelegten Zweckbeziehungen stecken, sowohl, was die Eigenschaften der Produkte angeht, als auch, was die Bedingungen der Herstellung in Bezug auf das Verhältnis von Auftraggeber und ausführendem Handwerker angeht (vgl. ebd., S. 100).

Paetzold schreibt hinsichtlich der Charakterisierung der Kunst: „Ästhetische Produktion ist also in sich zweckmäßig und ist nicht auf Zwecke außerhalb ihrer konstitutiv bezogen.“ (ebd., S. 99)

Trotz der in der Kunst vorherrschenden Freiheit von konkreten Zwecken gibt es Momente der Regelmäßigkeit: Kunst ist also nicht regellos, geht jedoch auch nicht in der Ausführung der Regeln auf (vgl. ebd., S. 100). Kunst erfordert eine weitere „Zutat“, die dem Genie entspringt, also dem zur Kunst Begabten.

Weiterhin trennt Kant „*mechanische* von *ästhetischer Kunst*“ (ebd., S. 100; Herv. i. O.). Hierbei ist die Begriffslosigkeit der Ratio des Ästhetischen entscheidend: Mechanische Kunst benötigt eine begriffliche Bestimmung dessen, was ausgeführt werden soll, die auch die Prozessmomente der Verwirklichung definiert (vgl. ebd., S. 100). Durch die Subjektorientierung des Ästhetischen, die in der Vorbegrifflichkeit seinen Ausdruck findet und keine objektive Kenntnis vom Gegenstand voraussetzt, bleibt die ästhetische Rationalität auf die Empfindungen des Subjekts bezogen (vgl. ebd., S. 100). Hierbei unterscheidet Kant wiederum zwei Möglichkeiten der Kunst: einerseits die „*angenehme Kunst*“ (ebd., S. 100; Herv. i. O.), die die Sinnesempfindungen

berührt, andererseits die „Schöne Kunst“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 100), die auf der Zweckmäßigkeit ohne Zweck beruht. Letztere ist jedoch zweckmäßig, „weil sie in sich stimmige Vorstellungen hervorruft“ (Paetzold 1983, S. 100). Die Zweckfreiheit besteht, „weil das durch sie vermittelte Wohlgefallen auf keinem manifesten Begriff beruht“ (ebd., S. 100). Sie weckt eine sogenannte „Reflexionslust“ und stützt sich auf die „reflektierende Urteilskraft“ (ebd., S. 100).

Obwohl der Hervorbringung von schöner Kunst eine freiheitliche Bestimmung zugrunde liegt, trägt diese dennoch ein „Absichtsmoment“ in sich, soll jedoch „absichtslos erscheinen“ (ebd., S. 101). Das Absichtsmoment soll durch die Vorgabe der Zweckfreiheit selbstverständlich *nicht* auf ein *konkretes Interesse* bezogen sein und somit sind sowohl „Sinnengenuss“ als auch „begriffliche Erkenntnis“ ausgeschlossen (ebd., S. 101). Das Absichtsmoment liegt in der Anregung „ästhetische[r] Reflexion“, vorrangig durch die „Form“ des Kunstwerks (ebd., S. 101). Die *Form* soll jedoch ihre Regelmäßigkeit möglichst wenig hervorheben, um die *absichtslose Erscheinung* aufrechtzuerhalten. Dies muss erreicht werden, damit die Reflexionstätigkeit nicht durch einen „Begriff“ einer *erkennbaren* Regelmäßigkeit gehemmt wird. Somit kommt Kant zu dem Schluss, dass Kunst, obwohl ihr ein Absichtsmoment und Momente der Regelmäßigkeit zukommen, beides nicht erkennen lassen soll (vgl. ebd., S. 101). Kunst soll gleichsam wie ein Stück Naturschönheit erscheinen, obwohl es Kunst ist (vgl. ebd., S. 101). Hiermit ist jedoch keine abbildhaft-mimetische „Nachahmung der Natur“ (ebd., S. 101) gemeint. Paetzold schreibt: „Als Natur erscheint Kant zufolge ein Kunstwerk dann, wenn die Formstruktur die Phantasie des Künstlers nicht einengt, sondern diese allererst ästhetisch erfahrbar macht“ (ebd., S. 101).

Obwohl Kunst von Naturerzeugnissen unterschieden wird, so ist Natur auch an der Hervorbringung von Kunst nicht ganz unbeteiligt. Denn das Genie, das erforderlich ist, um Kunst hervorzubringen, ist zuletzt wieder eine Gabe der Natur. Das Subjekt kann es nicht lernen und nicht aus sich hervorbringen, wenn es ihm nicht gegeben ist (s. u.). Hinsichtlich der „Rezeption“ eines Werkes weist Paetzold darauf hin, dass das Reflexionsverhalten, welches durch „Freiheit der Reflexion“, also durch Freiheit von konkreten Zwecken, ausgezeichnet ist, nicht den Eindruck erwecken darf, dass das Werk „beliebig“ zu rezipieren sei, sondern in einem Rahmen von möglichen Rezeptionen, die maßgeblich durch die formale Gestaltung des Objekts, sein „Organisationsprinzip“ bedingt sind (ebd., S. 101). Auch das Werk ist durch eine „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ (ebd., S. 101) gekennzeichnet. Paetzold schreibt: „Kunstwerke sind somit organisierte Erfahrung.“ (ebd., S. 101)

8.2.6.1 Das Genie als naturbegabtes Subjekt der Kunstproduktion

Im Weiteren stellt Paetzold die Konzeption des *Genies* bei Kant dar. Das Genie ist dasjenige *Subjekt*, welches in der Lage ist, Kunst hervorzubringen. Die Verlagerung der Kunst in das Vermögen des Subjekts ist hervorzuheben, weil hierdurch der „Nachahmung einer außerästhetischen ‚Wirklichkeit‘“ (ebd., S. 101 f.) als metaphysische Legitimation für das Gelingen des Kunstwerks entfällt, wie dies noch bei Baumgartens metaphysischer Legitimation aktuell ist. Es geht Kant also nicht um Nachahmung einer immer schon definierten Vollkommenheit, sondern um die Hervorbringung und die Schöpfung des wahrlich „*Neuen*“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 103), das so noch nicht erfahren wurde (vgl. Paetzold 1983, S. 103). Paetzold schreibt: „Ästhetische Gebilde vergegenwärtigen nicht auf anschauliche Art das ‚Ganze‘, sondern sie verschaffen einen neuen Anblick von den ‚Dingen‘.“ (ebd., S. 101)

Hierzu ist der im ästhetischen Reflexionsverhalten schon beschriebene *freie* Umgang mit den Vorstellungsvermögen notwendig. Die Einbildungskraft kann als „produktive Einbildungskraft“ (Paetzold 1983, S. 104) frei werden. Die befreite Konstellation der Erkenntnisvermögen, die nicht in ein Subsumtionsverhältnis eingebunden sind, ermöglicht „ästhetischen Geist“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 103). Dieser zeichnet das Genie in besonderem Maße aus. Durch diesen wirkt wiederum die das szientifische Paradigma überwindende transzendierende Kraft der „ästhetischen Ideen“ (ebd., S. 104), die in den Werken der Kunst einfließen (vgl. ebd., S. 104). Paetzold beschreibt die Wirkung der ästhetischen Ideen folgendermaßen: „Das ästhetische Subjekt wird sich angesichts der ästhetischen Ideen der Beschränktheit seiner eingeschliffenen Denk- und Erfahrungsmuster bewußt. Die begrifflich nicht aufzulösende Rationalität des Ästhetischen emanzipiert die Subjekte von gewohnten Denkformen des Verstandes und arbeitet so auf die Konstitution kritischer Subjektivität hin.“ (ebd., S. 104)

Die Emanzipation von gewohnten Denkformen durch die transzendierende Kraft der ästhetischen Ideen meint auch die Emanzipation von gewohnten Weltdeutungen. Aus dieser Spannung heraus kann Kunst und ästhetische Praxis auch politisch bedeutend werden.

Weiterhin bedeutend für die Wirkung des ästhetischen Geistes wird die Möglichkeit einer *metaphorischen* Darstellung von ästhetischen Ideen (vgl. ebd., S. 104). Diese drückt sich in der Verwendung von „ästhetischen Attributen“ aus, die „Mittel für indirekte bzw. vermittelte Darstellung“ sind (vgl. ebd., S. 104).

Die Möglichkeit für Kunst findet sich nicht mehr in der Nachahmung einer kosmischen Vollkommenheit, die immer schon besteht und die der Künstler in seinem Werk finden muss, sondern sie findet sich in den Vermögen des Subjekts, des Genies selbst. Vom Genie geht die Erneuerung der Erfahrung des Gewohnten aus.

Im Weiteren, nachdem bis hierhin die Subjektseite der Kunsttheorie dargelegt ist, befasst sich Paetzold mit der Darstellung der „Logizität der Werkstruktur“ (ebd., S. 105) im Kunstwerk. Er schreibt: „Ästhetisches ist weder auf die Logizität des Begriffs zu reduzieren, noch in einen strikten Gegensatz ihm gegenüber zu bringen.“ (ebd., S. 105) Für das Kunstwerk bedeutet dies nach Paetzold: „Am Werk ist der Verstand insoweit beteiligt, als die Tätigkeit der Einbildungskraft auf eine Synthesis überhaupt bezogen bleibt. Diese ist freilich vorbegrifflich: Der ‚Begriff‘ ist ganz in ‚Darstellung‘ aufgelöst, ist also nicht explizit.“ (ebd., S. 106)

In das Kunstwerk wiederum fließt durch seinen formalen Charakter „Regelhaftigkeit“ (ebd., S. 105) ein, die eine Einstimmung des Mannigfaltigen zu einem Ganzen meint, das als solches perzipierbar wird und sich von Amorphem unterscheidet. *Diese Regelhaftigkeit stellt die Verbindung zur Verstandesrationalität her* (vgl. ebd., S. 105 f.).

Andererseits bringt das Kunstwerk durch seine Neuartigkeit ein *Besonderes* hervor, wozu die gewohnten begrifflichen Bestimmungen keine Orientierung ermöglichen. Das Allgemeine hierzu muss erst gesucht werden. Dies durch Reflexion.

Durch diese Transzendierung der gewohnten Denkmuster tritt die reflektierende Urteilskraft anstelle der bestimmenden Urteilskraft auf, und sie sucht zu diesem „Neuen“ und Individuellen ein Allgemeines, statt von einem Allgemeinen aus, eine begriffliche Regel eines Verstandesbegriffs, bestimmend auf das „Gegebene“, „wie gewohnt“ anzuwenden. Da durch die Neuartigkeit des Kunstwerks das *Besondere* hervortritt, dieses jedoch in Bezug auf Regelhaftigkeit der Formgebung entsteht, versuchen die Erkenntnisvermögen im Spiel der

möglichen Kombinationen von unbestimmten Begriffen und Anschauungsmannigfaltigkeit, das Besondere in seinen möglichen Bedeutungen zu „erkennen“, ohne dieses zu „bestimmen“.

Die Regelhaftigkeit des Ästhetischen regt den Verstand an und wird perzipierbar, obwohl das Regelhafte, das im Kunstwerk eingeht, wiederum die Verstandesbegriffe transzendiert. „Ins Werk geht also Rationalität ein; diese ist allerdings nur aus dem je einzelnen Werk rekonstruierbar.“ (ebd., S. 106) Dieser Bezug zwischen Regelhaftigkeit des Ästhetischen und Regeltreue der Verstandesbegriffe, zeigt die Unterschiede der beiden Rationalitätsparadigmen auf. Paetzold schreibt: „Die begriffliche Rationalität der Wissenschaften zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß sie *methodologisch* rekonstruierbar ist. Wissenschaft basiert auf allgemeingültigen Verfahrensregeln, die intersubjektiv festgelegt und festlegbar sind. Wissenschaft beruht auf einem verbindlichen Konsens darüber, wie zu gesicherter Erkenntnis zu gelangen ist. Die ästhetische Produktion dagegen ist nicht auf verbindliche universale Regeln zu bringen. Ihr ist vielmehr ein Moment von Individualität (*individuum est ineffabile*) eigentümlich.

Kant begreift das Kunstwerk als Balance von individuellen Regungen, die sich vorab in originalen nicht vom Begriff geregelten Vorstellungen der Einbildungskraft bekunden, und deren ästhetischer Realisierung im Werk.“ (vgl. ebd., S. 105 f.)

Diese nicht-verbindlichen und nicht-universalen Regeln, die gleichwohl Regelhaftigkeit im Kunstwerk in je individueller Weise zeigen, kann nur im *Einzelfall* eines spezifischen Kunstwerks nachvollzogen werden. Diese besondere Form der Regelhaftigkeit nennt Kant eine „heautonome“ Regel (Kant nach Paetzold 1983, S. 106).

8.2.6.2 *Erneuerung der Geniethorie Kants bei Paetzold*

Paetzold versucht Kants Geniethorie für eine „gegenwartsbezogene[n] kritische[n] Ästhetik“ (ebd., S. 107) zu erneuern. Hierfür findet er zwei maßgebliche Erneuerungsmomente: 1. Paetzold hebt die Überwindung der „Nachahmungslehre“ (ebd., S. 107) hervor, die durch das Argument des naturbegabten Subjekts, des Genies, überwunden wird. Paetzolds „kritische“ (ebd., S. 107) Erneuerung von Kants Geniethorie setzt hierbei bei der Frage an, wie „individuelles und kollektives Bewusstsein im Künstler“ (ebd., S. 107) zusammenhängen. Paetzold weist hierbei auf die historische und gesellschaftliche „Deformation“ der „Erkenntnispotenziale“ hin, die von Kant noch nicht berücksichtigt wird (ebd., S. 107). Paetzold verbindet mit dieser inhaltlichen Ergänzung zu Kants Ausführungen die Forderung, Kunstwerke müssten „die Wahrheit über das gesellschaftliche Ganze“ (ebd., S. 107) formulieren können: „Der Künstler durchbricht den ideologischen Schleier, den die Gesellschaft über sich verhängt, indem er das in der Geschichte Verdrängte und Tabuierte aufdeckt. Dabei sind die Erfahrungen, die sich in der Kunst niederschlagen, nicht der Geschichte selber enthoben.“ (ebd., S. 107)

Wenn der Künstler den „ideologischen Schleier“ der Gesellschaft durchbrechen soll, dann bekommt Kunst eine politische Bedeutung. Mit diesem Bezug auf ein gesellschaftliches Ganzes gerät das Kunstwerk somit wieder in die Situation, ein „Anwendungsbeispiel“ auf die Gesellschaft zu sein. Kunst wird im gewissen Sinne „verpflichtet“ – wenn auch in seiner Freiheit. Es muss auf den Unterschied dieser „kritischen“ Auslegung gegenüber Kants Darlegung hingewiesen werden. Die Chance des Künstlers, das gesellschaftliche Ganze in seinen Deformationen zu reflektieren, wird bei Otto in pädagogischer Hinsicht weitergedacht.¹⁴¹

¹⁴¹ Anhand der Besprechung eines Kunstwerks von Jürgen Brodewolf, mit historischem Bezug zu den beiden Weltkriegen, wird im Weiteren erkennbar, wie Otto diesen kritischen Ansatz verfolgt, um in erzieherischer Absicht eine Verbindung von ästhetischer

2. Weiterhin weist Paetzolds bei seiner Erneuerung der Genietheorie Kants auf die fehlende Verbindung „ästhetische[r] und gesellschaftliche[r] Technik“ (ebd., S. 107) hin. Paetzold beschreibt, dass Kant die „Logizität der Kunst“ zwar von der „Rationalität der materiellen Produktion“ trennt und damit in einem analytischen Sinne „richtig“ liegt (ebd., S. 107). Seine Darlegung zur „heautonomen Regel“ (ebd., S. 107) des auf Individualität beruhenden Kunstwerkes lässt sich aber nach Paetzolds Meinung nicht ohne eine „Theorie ästhetischer Technik“ denken, von welcher ausgehend „die Komplexion eines ästhetischen Gebildes“ nachvollziehbar wäre (ebd., S. 107). Die ästhetische Technik, die von der „materiellen Produktion unterschieden werden muss“ (ebd., S. 107), wird somit nicht in ihren vielfältigen Wechselwirkungen mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit erkennbar (vgl. ebd., S. 107). Paetzold schreibt: „Weil Kant der Zusammenhang von ‚Gehalt‘ und ‚Technik‘ im einzelnen Werk entging, trotz aller Formästhetik, bleibt bei ihm auch das Verhältnis von ästhetischem ‚Geist‘ und ‚Formstruktur‘ ungeklärt. Als Rationalist reflektiert er unvermittelt einmal auf das ‚Geistige‘ der Werke, wodurch diese erfahrungskritisch werden, und ein anderes Mal auf die ‚Form‘. Nur eine ausgeführte Theorie ästhetischer Technik würde m. E. auch Aufschluss geben können über das Formproblem.“ (ebd., S. 108)

Nach der Auslegung von Kants Überlegungen zu Kunstwerk und Genie durch Paetzold soll ein Exkurs über Ottos Umgang mit dem Geniebegriff folgen, der der Frage nachgeht, warum er diesen vermeidet.

8.2.7 Exkurs: Ottos ästhetische Erziehung und sein „Problem“ mit dem Geniebegriff

Die *heautonome Regel*, (s. o.) die das Charakteristikum der Kunst ist, ist nicht lehrbar, sondern entspringt individuell im einzelnen Werk und bedarf der Gabe des Genies. Die Befähigung, eine solche individuelle Regel des einzelnen Kunstwerks zu schaffen, entspringt seiner „N a t u r“ (Kant 1790/2011, S. 237; Herv. i. O.; vgl. S. 236 ff.). Ästhetische Rationalität *als Kunst* zeigt sich anhand dieser besonderen Regel. Die Gabe zur Schaffung dieser heautonomen Regel – die ästhetische Rationalität im Kunstwerk und damit seine Originalität sichert – ist aber abhängig von der „Natur“ des Genies. Das Genie als „T a l e n t“ (ebd., S. 236, Herv. i. O.) der Natur sichert zuletzt die spezifische ästhetische Rationalität des Kunstwerks. Das Genie wird, wie Ludwig schreibt, „Nahtstelle zwischen Natur und Kunst“ (Ludwig 2008, S. 93). Kunst ist bei Kant also konstitutiv mit der Idee der „O r i g i n a l i t ä t“ (Kant 1790/2011, S. 236; Herv. i. O.) und der Abhängigkeit von Naturbegabung verbunden. Kant schreibt:

„Da nun gleichwohl ohne vorhergehende Regel ein Produkt niemals Kunst heißen kann, so muß die Natur im Subjekte (und durch die Stimmung der Vermögen desselben) der Kunst die Regel geben, d. i. die schöne Kunst ist nur als Produkt des Genies möglich.“ (ebd., S. 236)

In diesen Worten Kants wird die *Subjektivierung* der auf den Künstler ausgerichteten Ästhetiktheorie noch einmal deutlich. Das Subjekt muss den „Ruhm“ seiner Leistung jedoch mit der *Naturgabe des Talents* teilen. Das Kunstwerk entspringt also keiner „Allmacht“ des Subjekts, sondern seiner *Begünstigung* durch die Natur. Das Subjekt selbst ist demnach zuletzt

Erziehung und ethischer Werteerziehung zu erreichen (vgl. hierzu Kapitel 9.1). Hierbei ist jedoch an dieser Stelle schon vorweg zu betonen, dass Otto hierbei zwar den Künstler in kritischer Funktion beschreibt, jedoch der *Genie-Begriff* nicht angewandt wird. Der Geniebegriff, der als solcher in der Erneuerung bei Paetzold noch Wert erfährt, wird bei Otto zwar in inhaltlich beschriebener Funktion wirksam gemacht, jedoch nicht unter diesem Begriff beschrieben. Der Genie-Begriff und die mit diesem einhergehende Transzendierung des Gegebenen, auch des gesellschaftlich Gegebenen, ist für Otto ein, wie noch zu zeigen sein wird, historisch belasteter Begriff, der keine Erneuerung in seinen pädagogischen oder didaktischen Überlegungen erfährt, weil mit diesem in seinem Verständnis *mystifizierende Tendenzen des Geniekults*, vor allem in der musischen Erziehung, einhergehen.

entweder zur Kunst bestimmt oder eben nicht. Kunst hervorbringen zu können wird zur Schicksalsfrage. Das ist eine in letzter Konsequenz unpädagogische Voraussetzung von Kunst!

Kunst ist in seinem spezifischen Verhältnis zur Natur eine „andere Natur“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 103), die dem Genie entspringt, das jedoch wiederum von der *Natur* durch das *Talent* im Genie gegeben ist. Otto sieht im inhaltlichen *Anschluss* an diesen Gedanken Paetzolds *Kunstwerke zwar ebenfalls als Träger ästhetischer Rationalität* an (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 43). *Dennoch vermeidet er den Geniebegriff*, da dieser, nach seiner Darstellung, den Herstellungsprozess von Bildern *mystifiziert*. Otto und Otto schreiben: „Geheimnisvoll verschleiern z. B. alle Auffassungen von einem schöpferischen Genius bis hin zu dem trivial gewordenen Musenkuß den realen Vorgang des Bildermachens.“ (Otto & Otto 1987, S. 23)

Otto und Otto lehnen dieses „mystifizierende“ Verständnis von Kunst und ästhetischer Praxis im Schulunterricht ab, da dieser einem „pädagogischen“ Verständnis von ästhetischer Praxis als künstlerischer Praxis im Wege steht. Dies wird auch ersichtlich, wenn Otto 1983 in „Beim Lernen helfen ist ein altes Thema – Über eine Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern“ schreibt: „Wer Originalität zum alleinigen Kriterium der (konsequenterweise so genannten) ‚Kinderkunst‘ macht, wer das Schöpferische zur Leitkategorie kindlicher Äußerungen erhebt, wer an immanente Entwicklungsgesetze der kindlichen Bildzeichen glaubt, der muss konsequenterweise auf Beeinflussung, auf Unterricht sehr weitgehend verzichten und warten, was das Kind aus sich hervorbringt. Mit unserem heutigen Verständnis der Aufgaben von Schule ist eine solche Position freilich schwer vereinbar.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 236)

Das Genie stellt einen *Ausnahmefall* einer besonderen Naturbegabung dar, den Otto hinsichtlich seiner pädagogischen Überlegungen nicht berücksichtigen will. Otto schreibt in diesem Sinne noch 1997: „Die häufige Rede von Begabung, Talent oder gar Genie im Zusammenhang mit ästhetischen Aktivitäten, wie z. B. Malen und Zeichnen, Singen und Tanzen oder Schreiben und Rezitieren, führt meist in die Irre. Mehr oder weniger absichtlich wird auf diese Weise die Vergeblichkeit von Lehre betont, zugleich aber auch die geringe Bedeutung, die dem *Lernen* im ästhetischen Bereich zukommen soll.“ (ebd., S. 269; Herv. i. O.)

Ottos Abwendung vom Begriff des Genies als einem *unpädagogischen* Begriff wird hierbei deutlich. Diese Unvereinbarkeit von geniegegebener Kinderkunst und Unterricht leitet Ottos Gedanken zur ästhetischen Erziehung an. Das Kind ist bei Otto ein *zu erziehendes und zu unterrichtendes Wesen*. Hierbei muss betont werden, dass diese Annahme eine anthropologische *Überzeugung* Ottos darstellt, die die Grundlage seiner ästhetischen Erziehung sichert und seinen pädagogischen Ansatz legitimiert. Es handelt sich hierbei nicht um unbestreitbares Wissen. Von dieser Voraussetzung aus entfaltet sich seine ästhetische Erziehung. Weiterhin schreibt Otto hieran inhaltlich anschließend: „Die Hoffnung auf vermeintliche Originalität [...] der Kinder wird dabei zum Alibi für unterlassene Lehre.“ (ebd., S. 245)

Otto fordert die *notwendige* Verantwortungsübernahme für die Erziehung, die nicht zugunsten einer pädagogisch interpretierten Genietheorie des begabten oder unbegabten Kindes vernachlässigt werden darf. Er sieht solche Einwände als Schutzbehauptung für pädagogische Arbeitsverweigerung an. Zu Beginn des zitierten Textes weist Otto ausdrücklich auf die Verantwortung der Lehrpersonen hin: „An einigen Text- und Bildbeispielen soll gezeigt werden, dass die Lehrer kein schlechtes Gewissen haben müssen, wenn sie Schülern beim Lernen helfen; sie sollten eines haben, wenn sie’s nicht tun.“ (ebd., S. 235)

Die Ablehnung des Geniebegriffs und aller die Kunstproduktion und Bildherstellung verschleiender und mystifizierender Begriffe zieht sich bei Otto als Konstante durch alle

Werkphasen. *Hinsichtlich dieser kritischen Grundeinstellung, die maßgeblich aus der Ablehnung der musischen Erziehung gespeist ist, ist Ottos „Drehung“ der achtziger Jahre keine vollständige „Drehung“ (vgl. Otto 1998 in allen Bänden, S. 9).*

Das ästhetische *Reflexionsverhalten* ist Teil der „Rezeptionsästhetik“ Kants. Otto nimmt sich die Freiheit, die „Kunsttheorie“ Kants seinen pädagogischen und fachdidaktischen Ausführungen anzupassen, indem er für ihn wichtige und unwichtige Anteile differenziert. Die Genietheorie, die der Kunsttheorie Kants zugehört und nicht notwendigerweise mit der „Rezeptionsästhetik“ zu verbinden ist, entlässt Otto. Der „Praxisanteil“ des auf Originalität ausgerichteten Bildschaffens wird in seiner Bedeutung zurückgedrängt und durch „Auslegen“ von Bildern ersetzt. Von Otto wird konsequenterweise die Ansicht formuliert, in der Schule Schüler nicht im Sinne einer Kunstlehre zu *Künstlern* ausbilden zu wollen. Otto schreibt hierzu 1997 ausdrücklich: „Ich behaupte: Kunstunterricht ist in der allgemein bildenden Schule nicht mit dem Ziel vertretbar, alle Menschen sollten in der Lage sein, qualifizierte Bilder malen zu können, sagen wir, mit dem Ziel der Ausstellungsreife – in Galerien, auf Ausstellungen, in Museen – ausstellen und verkaufen zu können. Er ist auch nicht mit der Begründung zu legitimieren, alle Menschen sollten befähigt werden, die Aufnahmeprüfung an einer Kunsthochschule zu bestehen. Das Ziel kann nur sein, sensibel und aufnahmebereit für ein Segment der Kultur zu machen, in der wir leben, hier also für die auf uns gekommenen und die in der Zeit produzierten ästhetischen Objekte, ihre Funktion in der Gesellschaft und im Leben der Menschen. Das meint z. B. Herstellungsprozesse, Indienstnahme, Vermarktung, Wahrnehmung, Rezeption, Kritik und Funktion von ästhetischen Realisaten im privaten und öffentlichen Leben.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 240)

Auch wenn Otto sich in Bildbeispielen *auch* auf Kunst und das „Machen“ von Bildern bezieht, vermeidet er dabei den Anspruch der Originalität und die Erhebung des Kunstwerkes in den Rang etwas *ganz anderen* als andere Bilder zu sein. Otto schreibt 1992: „Den Begriff ‚Kunstwerk‘ vermeide ich absichtsvoll. Ästhetisch elaboriert können Bilder aller Sorten sein.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 179 f.) Otto und Otto schreiben hierzu passend in „Auslegen“ 1987: „Die Rede vom *Bildermachen* will den Prozess in den Alltag zurückholen und ihm seine Selbstverständlichkeit wiedergeben.“ (Otto & Otto 1987, S. 27)

8.2.8 Fazit zur Vermeidung des Geniebegriffs in der ästhetischen Erziehung bei Otto

Das im Sinne Ottos „Irrationale“ des Geniebegriffs und des damit verbundenen Kunstbegriffs, der mit Naturtalent und Begabung legitimiert wird und damit in letzter Konsequenz außerhalb des pädagogischen Einflusses steht, wird im Sinne von Ottos Haltung als „Aufklärer“ als „mystifizierender“ Begriff abgelehnt, der die lehrbaren Anteile an Kunst verschleiern. So schreiben Otto und Otto in „Auslegen“: „Am Jahrhundertanfang führt die Analogisierung von Kind und Künstler, von kindlicher und künstlerischer Produktion, führt die Orientierung des Unterrichts an schöpferischen Kräften zur Rede von ‚Kinderkunst‘, und konsequent folgt auf der Ebene der Theoriebildung aus der Annahme des ‚schöpferischen Kindes‘, dessen Genius nur freigesetzt, nicht aber ‚vermittelt‘ werden kann, die Tendenz, Unterricht und Anleitung eher auszuschalten als zu fördern oder über ihre Besonderheit nachzudenken.“ (Otto & Otto 1987, S. 10)

Otto vermeidet den Begriff des Genies und der Kunst für seine ästhetische Erziehung als *nicht-lehrbaren und „unpädagogischen“ Begriff*, um die Möglichkeit von *Unterricht* in der Schule im

Sinne von lehrbaren Anteilen an der Kunst im *Alltäglichen* zu erhalten. Das *Alltägliche* des *Bildermachens* wird gegenüber einem Besonderen des *Ausnahmefalls* „*geniales Kunstwerk*“ für die pädagogische ästhetische Praxis im Sinne des „Auslegens“ starkgemacht. Die Fokussierung auf die „Auslegung“ von Bildern und in Bildern entlastet von dem schwer zu erfüllenden Anspruch, *Kunst zu lehren*.

In diesem Sinne könnte man sagen, dass gerade durch die Betonung des Alltäglichen der Ausnahmefall der Kunst als nicht lehrbar gewertet wird.

Gerade durch den Wunsch nach Lehrbarkeit von Auslegen im Kunstunterricht entsteht ex negativo das verdeckte Eingeständnis eines Anteils von Nicht-Lehrbarkeit von Kunst und einer damit verbundenen verdeckten Bestätigung der Genietheorie, die gerade aus der Verdrängung dieses Begriffs aus der schulischen Lehre im Unterricht entsteht. Durch die Vermeidung dieses Begriffs in Bezug zur Kunst wird dieser gerade erneut als „Ganz-anderes-als-Schule“ bewusst.

Auch wenn diese verdeckte Bestätigung des Nicht-Lehrbaren Ottos „Aufklärung“ entgegensteht, erscheint diese somit als Verdrängtes wieder.

Otto wird durch die Betonung des *Lehrbaren im Umgang mit Kunst in den Prozeduren des Auslegens* dabei erkannt, wie er den Kunstbegriff vermeidet, weil *Kunst* als *nicht-lehrbar* vorgestellt wird, da Otto den *Kunstbegriff* relativieren muss, um die Lehrbarkeit der Auslegungsprozeduren im alltäglichen Umgang mit Bildern in der Schule als „Kunst-“ Unterricht zu qualifizieren.

Eben hierdurch entsteht der Eindruck, dass Otto der ästhetischen Erziehung etwas vorenthält, das in der Fachbezeichnung noch auftritt: Kunst. Die Relativierung des Kunstbegriffs im dennoch sogenannten *Kunstunterricht* müsste zu einer Änderung dieses Fachtitels führen. Der Begriff des „Kunstkritikunterrichts“ wäre von Ottos Ansatz her stimmiger, denn Otto will ja gerade nicht versuchen, Kunst zu lehren, sondern das Auslegen von Bildern und das „Bildermachen“ als Prozedur des Auslegens. Kunstkritikunterricht umschließt somit auch die bildproduktiven „Prozeduren“ des „Auslegens“. Otto unterscheidet bewusst Kunst von „Bildermachen“ und führt in diesem Sinne seine Argumentation, wie im obigen Zitat zu lesen ist, in Richtung eines von der künstlerischen Praxis befreiten *Kunstunterrichts* fort. Somit entzieht sich Otto der Herausforderung, *Kunstwerke als Ausdruck von ästhetischer Rationalität* als Unterrichtsziel gestalten zu sollen.

Dieser Sachverhalt verbirgt sich hinter Ottos selektiver Aneignung der Konzeption der ästhetischen Rationalität nach Paetzold. Die Vermeidung des Genie-Begriffs und die Profanisierung des Kunst-Begriffs rechtfertigen die gesetzten Voraussetzungen, die Otto als Grundlage seines pädagogischen Ansatzes der ästhetischen Erziehung annimmt. Otto und Otto konzentrieren ihre Konzeption von *ästhetischer Erziehung* in „Auslegen“ auf die Möglichkeit von *Kunstunterricht*, der die *lehrbaren Anteile* an der Kunst und im „produktiven Umgang mit Bildern“ in der „Auslegung“ von Kunst und Bildern betont (Otto & Otto 1987, S. 10).

So scheint auch Ottos Vermeidung der Übernahme des Begriffs der „*ästhetischen Idee*“ verständlich zu sein, die bei Kant und Paetzold mit dem Genie-Begriff verbunden ist. Obwohl Paetzold diese als ein *entscheidendes Moment* der Argumentation von *ästhetischer Rationalität* ansieht, findet sie bei Otto *als Begriff* keine Berücksichtigung. Das bedeutet jedoch nicht, dass er dem *Sachverhalt* der begriffstranszendieren Kraft des ästhetischen Objekts – des Kunstwerkes – keine Beachtung schenkt. Nur wendet er den Begriff der ästhetischen Idee, die bei Kant für diesen Sachverhalt steht, nicht an. Otto schreibt beispielsweise hinsichtlich der Heinz-Galinski-Schule „– der erste jüdische Schulbau in Deutschland nach 1945 – des israelischen Architekten Zvi Hecker in Berlin Charlottenburg“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 270): „Der Bau erweist: Es kann

alles ganz anders sein – als du erwartest, als alles, was du in dieser Kategorie kennst.“ (ebd., S. 272; vgl. Abb. 199)

Mit dieser Beschreibung liefert Otto ein exaktes Beispiel der Bedeutung der die *Kategorien* transzendierenden Kraft des Ästhetischen und den damit verbundenen Möglichkeiten der ästhetischen Erfahrung, des ästhetischen Lernens und damit auch der ästhetischen Erziehung. Dass Otto gerade diese Schule mit dieser Geschichte auswählt, bekommt wiederum politische Bedeutung.¹⁴²

Es *erscheint*, als ob Otto die Theorie der ästhetischen Rationalität bei Paetzold um entscheidende Begriffe verkürze¹⁴³, er lässt jedoch lediglich einzelne Begriffe aus, die gewisse Sachverhalte bezeichnen, ohne die Sachverhalte selbst auszusparen. Dennoch verschwinden für die Ästhetik traditionell bedeutsame Begriffe wie Schönheit, Erhabenheit, Spiel und ästhetische Idee fast vollständig oder vollständig (vgl. hierzu Kapitel 9.1; vgl. weiterhin Otto 1998, Bd. 1, S. 269 ff.).

Somit versucht Otto, die „Ästhetikdiskussion der endenden 80er Jahre“ (Otto 1998 in allen Bänden, S. 9) in seinem Ansatz zu integrieren. Um diese Aneignung trotz der Ablehnung aller „mystifizierender Begriffe“ vollziehen zu können, muss Otto zumindest vordergründig auch Kernbegriffe aus Kants *Kunsttheorie* aussparen (Genie, ästhetische Idee), auch wenn er die damit verbundene inhaltliche Argumentation dennoch wieder aufgreift. Hierbei müssen notwendigerweise Spannungen in der Argumentation auftreten. Dies wird im kritischen Fazit zum Kapitel erneut aufgegriffen (vgl. Kapitel 8.2.8.3).

Weiterhin werden bei Ottos Vorbehalten gegenüber dem Begriff des Genies auch gesellschaftspolitische Ressentiments erkennbar. Otto schreibt in diesem Sinne in Bezug auf die „Funktion irrationaler Ansätze“ (Otto 1969 a, S. 270) in der Kunsterziehung vor und nach 1945: „Fragt man nach der Wirkung, die sich diejenigen selbst von ihrem pädagogischen Handeln versprechen, deren Ansätze hier als irrational bezeichnet worden sind, so wird weniger eine direkte Hinwirkung auf die Gesellschaft als vielmehr auf das Individuum erstrebt. Bis in die Gegenwart hinein wird Kunst als Manifest des Subjektiven, als Chance des Individuums (häufig der Gesellschaft zum Trotz) erlebt. [...] Mancherlei Spielarten in den Bekenntnissen zu Subjektivität und Individualismus rechtfertigen seitdem eine Kunsterziehung, die mehr die Potenz und das Glück des Einzelmenschen als der Gesellschaft im Sinne hat. [...] Die nationalen, folkloristischen, völkischen und antidemokratischen Motive, denen wir begegnet sind, konkretisieren Haltungen und Ziele, deren Ursprung man in elitären oder sich elitär gebenden Zirkeln und Kleingruppen vermuten darf. Sie wollen der Gesellschaft eine von ihnen selbst für werthaltig deklarierte Form von Kunst aufnötigen. [...] Keinesfalls begegnet uns in solchen Zusammenschlüssen die Mentalität mobiler, demokratischer, für supranationale Impulse offener industriegesellschaftlicher Systeme. Deren rationaler Struktur widerspricht auch die planmäßige Mystifizierung von Kunst, Kunsterzeugung und Kunsterlebnis. Die einseitige Betonung unbewußter Aspekte und schicksalhafter Geniemomente sperrt die Kunst aus dem gesellschaftlichen Prozeß aus und in ein Getto ein, das der Kommunikation entgegensteht. Solche Tendenz wird durch den Gebrauch einer geheimnisumwitterten, der intersubjektiven

¹⁴² Dieses Beispiel, das Otto 1997 beschreibt, ist ein *exemplarisches*, es gibt aber zahlreiche weitere Belege für die Berücksichtigung des Bewusstseins für die begriffstranszendierende Kraft des Ästhetischen (vgl. Otto 1998 Bd. 1, S. 222, vgl. außerdem „Bilder zeigen, was man nicht sehen kann – Über die Einladung, Vertrautes anders zu sehen“ Otto 1998 Bd. 1, S. 263 ff, insbesondere S. 266, und Otto 1998, Bd. 3, S. 47).

¹⁴³ So ist es das Genie, das Subjekt, das die „ästhetische Idee“ hervorbringt und im Kunstwerk zeigt. Es übertrifft durch die heautonome Regel im Werk, *die Originalität bedeutet*, alle durch die Reflexion des Verstandes und der Vernunft gelieferten begrifflichen Möglichkeiten der Darstellung und erfordert eine Reflexion über dieses Neue, dass eine *Transzendierung des Bestehenden* bedeutet und damit eine Verflüssigung der begrifflichen Fixierungen. Das eigentlich einzigartige des Kunstwerks wird durch diese Leistung des Genies vollbracht.

Verständigung hinderlichen Sprache gefördert. Irrationale Kunsterziehung wird zum Vehikel kulturkritischer Bedürfnisse des mehr oder weniger gebildeten Bürgertums und verhindert die Kommunikation der Gesellschaft mit der Kunst eher, als daß sie sie fördert.“ (ebd., S. 270 f.)

Offenbar richtet sich Ottos Kritik gegen ein elitäres, für ihn nicht demokratisch argumentierendes und agierendes Bürgertum mit „nationalen, folkloristischen, völkischen und antidemokratischen“ Ansichten. Mit der Ablehnung des Elitären, des Ausnahmemenschen im Sinne des Genies und des Originalitätsanspruches von Kunstwerken, der mit mystifizierender Kunsttheorie assoziiert wird, geht Ottos Ablehnung politischer Gruppierungen einher.

Es ist hier zu vermerken, dass das ästhetisch Rationale sich zwar *auch* im gewünschten politischen Duktus der ästhetischen Erziehung Ottos entfalten lässt, *aber nicht nur in diesem Sinne*. Ästhetische Rationalität muss erst mit gewissen ethischen und moralischen beziehungsweise politischen Ideen verbunden werden, um diese Bedeutung zu entfalten. Dies ist eine *Auslegung* der Konzeption der *ästhetischen* Rationalität durch Otto. Die selektive Aneignung und gezielte Ausdeutung der Konzeption der ästhetischen Rationalität muss bewusst gemacht werden. Dies zeigt beides: Ottos Stärke und die Angreifbarkeit seines Ansatzes.

Und es bleibt noch – im Anschluss an diese hier von Otto vorgetragene gesellschaftspolitischen Einwände gegenüber dem Geniebegriff – auf Ottos Einwände gegenüber dem Geniebegriff hinzuweisen, die sich aus der Rezeption des Geniebegriffs in der Zeit des Dritten Reiches ergeben und die im obigen Zitat bereits angeklungen sind. Otto schreibt: „Betrachtet man eine, wenn auch nicht die einzige, aber eben eine stark besetzte Argumentationslinie, die im 19. Jahrhundert mit Julius Langbehn beginnt, so wird man der Kontinuität von 1890 über 1933 und 1945 in die 50er Jahre hinein gewahr. Wir treffen romantische Traditionen verballhornend, auf die wahlweise Ineinssetzung des Künstlerischen mit dem Genialischen und mit Kindlichem. Es scheint, als ob erst später ausformulierte Allmachtsphantasien der Pädagogik schon in der Kunst präformiert sind.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 36)

Ottos Ablehnung des Geniebegriffs muss also ebenfalls vor dem Hintergrund der historischen Rezeption des „Genies“ in der *pädagogischen* Tradition der *Kunsterziehung* im Dritten Reich betrachtet werden: Dies soll im nachfolgenden Kapitel weiter ausgeführt werden.

8.2.8.1 Exkurs: Die Rezeption des Geniebegriffs in der Zeit des Dritten Reiches

Es wird im Folgenden auf die Bedeutung des Geniebegriffs in der Legitimation der NS-Herrschaft als Führer-Gefolgschaftsverhältnis hingewiesen. Hierbei wird der antidemokratische Zug des Geniekultes in seiner die faschistische Herrschaft legitimierenden, *politischen* Wirkung erkennbar. Die Herrschaftslegitimation Hitlers verbindet *Genie* mit einer antidemokratischen politischen Grundhaltung. Er wendet den Begriff des Genies sowohl auf seine Pädagogik als auch auf seine Darlegungen über Kunst an. Sowohl in Hitlers Herrschaftslegitimation, der faschistischen Kunstpolitik und Hitlers Ansichten über Erziehung bekommt der Begriff des Genies also besondere Bedeutung. Weiterhin bekommt der Begriff des Genies auch besonders in der Kunsterziehung des Dritten Reiches große Beachtung. Dies beispielsweise dadurch, dass Böttcher Hitler und somit dessen Herrschaftslegitimation und seine Ansichten über Kunst und Erziehung als vorbildlich für jeden Kunsterzieher darstellt (vgl. Böttcher 1933, S. 97). Böttcher schreibt unter der Kapitelüberschrift „Die Kunsterziehung im neuen Bildungswesen“ über die gesuchte Kunstlehrerpersönlichkeit: „Die großen Erzieher unseres Volkes sind immer Menschen gewesen, die getragen wurden vom Geiste der Kunst. Ich

brauche heute nicht auf Beispiele aus Deutschlands Vergangenheit hinzuweisen, sondern nur die Persönlichkeit Adolf Hitlers in unsern Blickpunkt zu rücken. Keine noch so umfassende wissenschaftliche Bildung hätte ihn zu seinem Werke befähigen können und keine noch so hohe Verstandesbegabtheit, wenn nicht Gott ihm die Genialität des Künstlers verliehen hätte – die Genialität des Künstlers im weitesten Sinne des Wortes, als die eines Mannes, der die Schwungkraft des Geistes in sich birgt und die feurige Seele, der mit unerbittlichem Zwang in den Massen Begeisterung entfacht und die Menschen hineinreißt auf seinen Weg, der die Energie geheiligten Wollens in sich trägt, die ihm den Weg bahnt durch Irrnis und Wirrnis, der die Hindernisse sich dienstbar macht zu neuen Kraftquellen, dem die Kraft der Selbstlosigkeit und Selbstenteignung in einem Maße eigen ist, daß die Menschen, die er in seinen Bann gezogen hat, gleichen Handelns fähig werden, dem Heldentum des Geistes und der Seele die Schritte lenken und dessen Herzwurzel die Religion ist.“ (Böttcher 1933, S. 96 f.)

Besonders ist in diesem Zitat auf die Verbindung von Hitlers Führung mit dem Begriff des Künstlers, des Genies und dessen Gottesbegabung zu achten. Es lässt sich erkennen, wie gleichzeitig eine Herrschaftslegitimation Hitlers erläutert und dieser als Vorbild für die Kunstlehrer vorgestellt wird. Hitler verkörpert den Führer, dem die Kunstlehrer in ihrer Rolle als Führer der Jugend entsprechen sollen. Die Begeisterungsfähigkeit ist hierbei vor allem im Hinblick auf die Identifizierung der eigenen Person mit der Ideologie des Nationalsozialismus anzuwenden, die den Schülern ein Vorbild geben soll (vgl. hierzu Kapitel 3.2.2 und 3.2.3.3).

Im Weiteren werden zwei inhaltliche Schwerpunkte hinsichtlich der Rezeption des Begriffs des Genies in der Ideologie des Nationalsozialismus gesetzt:

1. Über die Befragung der Verbindung des Geniekults mit der faschistischen Ideologie soll erschlossen werden, inwiefern Ottos Vermeidung des Geniebegriffs und dessen mystifizierende Wirkungen auch als Reaktion auf die Legitimationsstrategie der faschistischen Herrschaft zu denken ist.
2. Weiterhin wird ein Zitat aus „Mein Kampf“ angeführt, um Hitlers Verständnis dieses Begriffs im pädagogischen und kunstpolitischen Zusammenhang zu verdeutlichen.

Zu 1.:

Zunächst wird Hitlers politischer Führungsstil unter der Perspektive des Geniekults betrachtet. Hierbei ist an die Bedeutung dieser Herrschaftslegitimation für die Vorbildrolle Hitlers gegenüber der *Kunsterzieherschaft* zu denken, wie im Zitat Böttchers erkennbar ist. Der Historiker Wolfram Pyta schreibt: „Hitlers hypertrophe und durch keinerlei immanente Begrenzungen gezügelte Selbstermächtigung war auf die legitimationsspendende Kraft dieser Generalermächtigungsformel angewiesen – das ist der systematische Stellenwert des Geniegedankens für die Reichweite von Hitlers Herrschaftsanspruch.“ (Pyta 2015, S. 23)

Mit dem Geniebegriff sollen bei dieser Auslegung keine *moralischen* Bewertungen verbunden werden. Wolfram Pyta weist in seinem 2015 erschienenen Buch zu Hitler als „Künstler“ auf die spezifische Bedeutung des Geniebegriffs *ohne moralische* Konnotation hin: „Denn es gilt dem Vor-Urteil zu begegnen, dass Kunst untrennbar mit dem Wahren, Guten und Schönen verbunden ist und der Künstler an sich eine moralische Aufwertung verdient hat. Gewiss wurde die Kunst in Deutschland immer auch als Vehikel zur moralischen Erziehung des Menschengeschlechts verstanden – die Klassik mit Goethe und Schiller an der Spitze ist dafür das beste Beispiel. Aber als Hitler um 1900 mit der Kunst in Berührung kam, dominierte die Auffassung, dass die Moralität aus der Kunst zu verbannen sei.“ (ebd., S. 23)

Hitlers Selbstverständnis als Künstler legitimiert auch seine politische Selbstermächtigung.

Hitler macht den Genie-Begriff nicht nur zum Ausgleich für seinen mangelnden Erfolg im Bereich der bildenden Kunst und Architektur stark, sondern auch „der Feldherr Hitler“ (ebd. S. 21) unterwirft seinen machtpolitischen und militärischen Führungsstil dem „Ermächtigungskonzept“ (ebd.; S. 21; Herv. i. O.) des Geniebegriffs. Er fordert das Außergewöhnliche für sich ein: Außergewöhnliche Hoffnungen werden mit außergewöhnlichen Rechten verbunden und sozialpolitische und militärische Erfolge sollen diesen Ausnahmestatus bestätigen.

Hitler ist auf seine wirtschaftlichen und militärischen Erfolge angewiesen, um den Mythos, der um seine Person aufgebaut ist, aufrechtzuerhalten (Reichel 2006, S. 191 f.). Der Hitler-Mythos trägt „zur Kompensation für die Kritik an der alltäglichen Lebenswirklichkeit und am politischen System“ (Reichel 2006, S. 188) bei und führt zu einer selektiven Wahrnehmung von Erfolgen und Härten der NS-Regierung (ebd., S. 188). Reichel schreibt: „Hitler-Image und Führermythos – mit äußerster Professionalität und Konsequenz aufgebaut und politisch instrumentalisiert – waren zugleich Produkt und Produzent von Illusionen, Fehlwahrnehmungen, Übereinfachung und (Selbst)Täuschung. [...] Der Faschismus hat die Struktur politischer Öffentlichkeit nachhaltig beschädigt. Der Hang, Politik auf Personen zu verkürzen und zu elementarisieren, ist längst ein fester Bestandteil unserer Politik- und Medienkultur geworden.“ (ebd., S. 194 f.; Herv. i. O.)

Hitlers Ausbau seiner Herrschaft mithilfe ästhetischer Selbstinszenierung gelingt durch die Anwendung eines zunächst meist moralisch *positiv besetzten* Geniebegriffs. Pyta weist bei seiner Darstellung des Zusammenhanges von Geniekult und Hitlers Herrschaft auf Thomas Manns nicht moralisch bestimmte Auslegung des Geniebegriffs hin, die dieser Hitlers 1939 noch zuspricht (vgl. Pyta 2015, S. 22). Mann schreibt über Hitler, den er zuvor im Text schon als „Erscheinungsform des Künstlertums“ (Mann 1939/1989, S. 26) angesprochen hat: „Ich frage mich, ob die abergläubischen Vorstellungen, die sonst den Begriff des ‚Genie‘ umgaben, noch stark genug sind, daß sie uns hindern sollten, unsern Freund ein Genie zu nennen. Warum denn nicht, wenn's ihm Freude macht? Der geistige Mensch ist beinahe ebenso sehr auf Wahrheiten aus, die ihm wehe tun, wie die Esel nach Wahrheiten lechzen, die ihnen schmeicheln. Wenn Verrücktheit zusammen mit Besonnenheit Genie ist (und das *ist* eine Definition!), so ist der Mann ein Genie: Um so freimütiger versteht man sich zu dem Anerkenntnis, weil Genie eine Kategorie, aber keine Klasse, keinen Rang bezeichnet, weil es sich auf den allerverschiedensten geistigen und menschlichen Rangstufen manifestiert, aber auch auf den tiefsten noch Merkmale aufweist und Wirkungen zeitigt, welche die allgemeine Bezeichnung rechtfertigen. Ich will es dahingestellt sein lassen, ob die Geschichte der Menschheit einen ähnlichen Fall von moralischem und geistigem Tiefstand, verbunden mit dem Magnetismus, den man ‚Genie‘ nennt, schon gesehen hat wie den, dessen betroffene Zeugen wir sind. Auf jeden Fall bin ich dagegen, daß man sich durch ein solches Vorkommnis das Genie überhaupt, das Phänomen des großen Mannes verleiden läßt, das zwar vorwiegend immer ein ästhetisches Phänomen, nur selten auch ein moralisches war, aber indem es die Grenzen der Menschheit zu überschreiten schien, die Menschheit einen Schauer lehrte, der trotz allem, was sie von ihm auszustehen hatte, ein Schauer des Glückes war. Man soll die Unterschiede wahren – sie sind unermeßlich.“ (ebd., S. 29 f.)

Pyta beschreibt, dass gerade in der Nachkriegszeit des Ersten Weltkrieges im politisch „durch Kriegsniederlage, Revolution, Räterepublik, Gegenrevolution und Versailler Vertrag aufgewühlten München der turbulenten Zeit von Januar bis September 1919“ (ebd., S. 15) die Verbindung von künstlerischer Haltung und politischer Agitation eine enge Verbindung eingehen. Diese Zeit und die damit verbundenen sozialisierenden Einflüsse werden von Pyta geltend gemacht, um Hitlers Orientierung in die Politik überhaupt erst verständlich zu machen

(vgl. ebd., S. 15). Ebenfalls weist Pyta auf die Bedeutung der neuen Massenmedien Film und Rundfunk hin, die in dieser Zeit „[...] neue Anforderungsprofile an die Politiker“ (ebd., S. 9) herantragen, die Hitler in besonderer Weise bedienen kann (vgl. ebd., S. 9). Hitlers Massentauglichkeit für die mediale Vervielfältigung seiner Auftritte und Botschaften durch Wochenschau und Volksempfänger weist auf die Notwendigkeit der medienkritischen Auseinandersetzung im Sinne ästhetischer Erziehung in der Gegenwart hin. Ottos Anliegen in den Textbeispielen zur Untersuchung von Konsumwerbung und Konsumkritik zielen auf die Aktualisierung dieser Aufgabe von ästhetischer Erziehung ab.

Wurde bis hierhin die *politische* Dimension des Geniebegriffs zur Legitimation von Hitlers Herrschaft dargestellt, wird im Weiteren auf die pädagogische Bedeutung dieses Begriffs in Hitlers Erziehungs- und Kunstverständnis eingegangen.

Zu 2.:

Ottos oben zitierte Verbindung von politischer, künstlerischer und *pädagogischer* Bedeutung des Begriffs des Genies zwischen 1890 und den fünfziger Jahren weist auch auf Hitlers Darlegungen zum Geniebegriff *als künstlerischem und pädagogischem Begriff* hin. Hitler schreibt in „Mein Kampf“ hinsichtlich von „*Menschenauslese*“ (Hitler nach Gamm 1964, S. 59; Herv. i. O.): „Es gibt heute vielleicht ein einziges Gebiet, auf dem wirklich weniger die Herkunft als vielmehr die eigene angeborene Begabung entscheidet: das Gebiet der Kunst. Hier, wo man eben nicht bloß ‚lernen‘ kann, sondern alles schon ursprünglich angeboren sein muß und nur später einer mehr oder weniger günstigen Entwicklung im Sinne weiser Förderung der vorhandenen Anlagen unterliegt, kommt Geld und Gut der Eltern fast nicht in Betracht. Daher erweist sich hier auch am besten, daß Genialität nicht an höhere Lebensschichten oder gar an Reichtum gebunden ist. [...] Zum Erfinden genügt eben nicht eingetrichtertes Wissen, sondern nur das vom Talent beseelte. Darauf aber legt man bei uns heute keinen Wert; die gute Note allein soll es ausmachen.“ (ebd., S. 59 f.; Herv. i. O.)

Besonders bedeutend wird hierbei die Beschreibung des Genies als *Natur*, die schon bei Kant eingeführt wird und als *Begabung* und „Talent“ entscheidend für die schöpferische Entwicklung eines Individuums angesehen wird. Pädagogische Einwirkungsmöglichkeiten werden hierbei stark relativiert, auch wenn Hitler auf die „Förderung der vorhandenen Anlagen“ hinweist. Dies entspricht weitgehend der Darlegung Kants, wenn er schreibt: „G e n i e ist das Talent (Naturgabe), welches der Kunst die Regel gibt. Da das Talent, als angebornes produktives Vermögen des Künstlers, selbst zur Natur gehört, so könnte man sich auch so ausdrücken: G e n i e ist die angeborene Gemütsanlage (ingenium), d u r c h w e l c h e die Natur der Kunst die Regel gibt.“ (Kant 1790/2011, S. 235; Herv. i. O.)

Der Geniebegriff als Begabung und „Geschenk“ der Natur steht bei Hitler somit der „Einrichtung“ von Wissen gegenüber. Das Geniale wird vom Erlernbaren geschieden. Diese Unterteilung wird auch für die NS-*Kunsterziehung* bedeutend. Im einführenden Zitat Böttchers wird ja gerade für die Kunstlehrerschaft die Vorbildwirkung Hitlers hervorgehoben. Denn beim hier vorgetragenen Zitat handelt es sich um einen Textabschnitt aus „Mein Kampf“, der als Hitlers „Dogma der nationalsozialistischen Pädagogik“ (Gamm 1964, S. 45) benannt wird. Bei Hitler kann man weiterhin eine Parallele zu Kants Beschreibung des Genies als eine „Mißgestalt“ erkennen. Man könnte meinen, dass gerade das Genie im Sinne der NS-Ideologie einem körperlich und geistig gesunden „arischen“ Typus entsprechen müsste. Hier sieht Hitler jedoch eine Ausnahme, wenn er schreibt: „Die Tatsache, daß Genies manches Mal körperlich wenig gut gebildete, ja sogar kranke Wesen sind, hat nichts dagegen zu sagen. Hier handelt es

sich um Ausnahmen, die – wie überall – die Regel nur bestätigen.“ (Hitler in Gamm 1964, S. 48)¹⁴⁴

Ottos Ablehnung des Geniebegriffs wird vor dem Hintergrund der Betonung der Begabungsdetermination im Sinne der Erziehungsleitlinien Hitlers in seiner kunstpädagogischen und allgemeinen *bildungspolitischen* Dimension verständlich. Denn Ottos und Ottos „Bildermachen“ und die damit einhergehende Relativierung des „Schöpferischen“ und des Talentierten, des geniebegabten und naturbeschenkten Ausnahmesubjekts muss gemäß dem obigen Zitat Ottos auch im Zusammenhang des NS-Faschismus und der NS-Kunsterziehung gelesen werden. Genialität und Typisierung gehen im pädagogischen Denken Hitlers einander einher und formen ein nach *einem* Willen zu bestimmendes Kollektiv. Das wenig „Geniale“ des Typus ist der Unterordnung unter den „genialen“ Führerwillen notwendigerweise verbunden.

8.2.8.2 Fazit: Ottos Vermeidung des Geniebegriffs vor dem Hintergrund der Aneignung des Genie-Begriffs in der NS-Ideologie

Ottos Vermeidung des Begriffes des Genies wird nach der hier vorgetragenen These in zweierlei Hinsicht bestimmt: *Erstens* durch die spezifische Erfahrung mit diesem Begriff in seiner antidemokratischen pädagogischen und politischen Legitimationswirkung, die vor allem durch Hitlers Kunst- und Erziehungsverständnis für die Kunsterziehung des Dritten Reiches relevant wird. *Zweitens* wird der Begriff des *Genies*, da es sich bei diesem um einen *Ausnahmefall* handelt, nicht für eine demokratische ästhetische Erziehung tauglich.

Otto entledigt sich bei seiner Aneignung der Überlegungen Paetzolds zu ästhetischer Rationalität den Darlegungen zu Kants *Subjekt als Genie*, das Kunst erst ermöglicht. Dieser Begriff und die damit verbundene Kunsttheorie passen nicht zu Ottos pädagogischem und didaktischem Profil. Denn „Genie“ bedeutet immer eine Ausnahme. Es unterscheidet sich als „Besonderes“ vom Allgemeinen. Ottos ästhetische Erziehung wendet sich jedoch an „Alle“, die ein allgemeinbildendes Schulsystem durchlaufen. Er schreibt schon 1974 in „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“:

„Die wichtige Überlegung, daß Kunst immer nur Kunst in einer bestimmten Zeit für eine bestimmte Gruppe ist, und daß dies, gesellschaftlich gesehen, bei uns die Mittel- und Oberschicht ist, hat dazu geführt, überhaupt in Zweifel zu ziehen, ob denn alle über Kunst informiert werden müssen, wenn dies doch gar nicht die Kunst aller ist. Unbestritten ist, daß selbstverständlich über das informiert werden muß, was die Probleme aller Menschen artikuliert und was alle angeht. Daraus aber abzuleiten, daß das, was zunächst nur Teilgruppen der Gesellschaft erreicht, allein deswegen für niemanden mehr relevant sein soll, führt zu dem Zustand, den H e i n z J o a c h i m H e y d o r n im Blick auf den Literaturunterricht als ‚Ungleichheit für alle‘ (Heydorn 1969, S. 381, vgl. auch Kerbs 1970) bezeichnet hat. Noch sollte B e r t B r e c h t s überzeugende These gelten: ‚Demokratisch ist es, den kleinen Kreis der Kenner zu einem großen Kreis der Kenner zu machen‘ (Brecht 1967, S. 79).“ (Otto 1974, S. 78; Herv. i. O.)

¹⁴⁴ Die seit spätestens 1937 verwirklichte kulturpolitische Verfemung des Expressionismus zeigt genau die Engstirnigkeit auf, die *Ausnahme* des Besonderen gegenüber dem Allgemeinen nicht mehr denken zu wollen. Die Stigmatisierung des Expressionismus der NS-Kunstpolitik dient der massenintegrativen Wirkung einer polarisierenden Gegenüberstellung. Dies bedeutet die Resignation einer anspruchsvollen Kunstpolitik im NS-Regime und Goebbels Abwendung von seinem Versuch, den Expressionismus mit den ideologischen Grundsätzen zu vermitteln (vgl. Reichel 2006, S. 119 f.). Goebbels, der selbst als „Mißgestalt“, als körperlich behinderter „Klumpfuß“ den Expressionismus als „krank“ verfemt, nachdem er versucht hat, diesen lange Zeit in der Kunstpolitik der Nationalsozialisten als „nordischen Expressionismus“ zu etablieren, zeigt die durchdringende Widersprüchlichkeit der Kunstpolitik im Dritten Reich und widerspricht einer essentialistischen Vorstellung von einer „wesenhaft“ faschistischen Kunst.

Otto vermeidet den Anspruch, in der Schule *Künstler* auszubilden. Damit wird auch erkennbar, dass Otto nicht *durch Kunst* erziehen will, sondern vor allem *zur und über Kunst* informieren möchte, um den „Umgang mit Bildern“ (Otto & Otto 1987, S. 10) im Sinne des Auslegens erlernbar zu machen. Otto will die Individuen dazu bringen, in ein kritikfähiges Verhältnis zu „Kunst“ und Bildern treten zu können. Hierzu wenden Otto und Otto zwar auch praktische „Auslegungsprozeduren“ (ebd., S. 22) an, jedoch unterscheiden diese sich in ihrer schulischen Praxis von *künstlerischen Praxisformen*, die auch in Ottos Kunstverständnis einen nicht lehrbaren Anteil enthalten.

Ottos Verhältnis zur *Kunst* und ihren möglicherweise nicht lehrbaren Anteilen bleibt hinsichtlich der Ausgestaltung von ästhetischer Erziehung erkennbar distanziert. Otto will die Legitimation von ästhetischer Erziehung nicht von der Frage abhängig machen, ob im Unterricht *Kunst* beigebracht werden kann, und ob diese von Genie bestimmt ist.

8.2.8.3 Kritische Anmerkung zu Ottos Vermeidung des Geniebegriffs und der Kunsttheorie Kants

Zwar sieht auch Otto – *im Anschluss an Paetzold – Kunstwerke als Träger ästhetischer Rationalität* an (Otto nimmt Bezug auf Kants Aufwertung des Ästhetischen und der Subjektivierung des ästhetischen Urteils (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 43). *Dennoch muss er den Geniebegriff als unpädagogischen Begriff vermeiden*. Seine Aneignung von Kants und Paetzolds Überlegungen gerät somit in inhaltliche Spannungen, da hier ästhetische Rationalität noch im Zusammenhang mit dem Geniebegriff thematisiert wird.

Otto will zwar Lehre im „ästhetischen Bereich“ und im Kunstunterricht verwirklichen. Er will jedoch nicht durch oder zur Kunst erziehen. Wenn Genie jedoch für Otto letztlich bloß Mystifikation bedeutet, warum sollte Schülern dann vorenthalten werden, im „Kunstunterricht“ Kunst zu lernen? Ist Kunst lehrbar, so sollte sie doch auch gelehrt werden. Hier entsteht eine entscheidende Spannung in Ottos *kunstpädagogischem* Ansatz. Denn Otto wendet zwar Beispiele von Kunst an, um die kategorientranszendierende Kraft der Ästhetik zu beschreiben, er vermeidet es jedoch, zu behaupten, dass dieser Anspruch lehrbar wäre, und weicht einer Kunstlehre als Kunstunterricht aus. Er erklärt den Grund für die Schwierigkeiten bei der Lehre von Kunst, die Voraussetzung des „Genies“, jedoch zu bloßer Mystifikation des Bildentstehungsprozesses. Das Kind ist für Otto ein zu erziehendes und zu unterrichtendes Wesen. Dennoch kann oder soll diesem scheinbar nicht „Kunst“ beigebracht werden. Entweder, weil es nicht möglich ist, oder aber, obwohl es möglich ist, es Otto nicht sinnvoll erscheint.

Auch wenn Otto sich in Bildbeispielen auf Kunst mit kategorientranszendierender Ästhetik und das „Machen“ von Bildern bezieht, vermeidet er dabei den Genie-Begriff. Er vermeidet die Erhebung des Kunstwerkes in den Rang, etwas *ganz anderes* als andere Bilder zu sein. Obwohl es das „Besondere“ für Otto also gibt – oben am Beispiel der Architektur der „Heinz-Galinski-Schule“ erläutert – soll der Begriff des Genies nicht dafür verwandt werden, eine solche besondere Hervorbringung zu erklären. Otto will den Alleinstellungsanspruch von Kunst aberkennen, obwohl er an anderer Stelle die Originalität eines „Kunstwerkes“, einer Architektur hervorhebt.

Otto vermeidet für seinen Ansatz von ästhetischer Erziehung die Auseinandersetzung mit dem Ausnahmefall: dies im Sinne der Ausnahmebegabung des Genies und im Sinne dieser Vorstellung von Kunst als etwas ganz Besonderem. Otto bezieht sich einerseits auf die

Originalität von ästhetischen Hervorbringungen, wenn er die kategorientranszendierende Kraft der Ästhetik beschreibt, um sein Legitimationsmodell der ästhetischen Rationalität vorzustellen. Andererseits bestreitet er diesen Originalitätsanspruch, um den Geniebegriff zu entkräften.

Obwohl Otto die kategorientranszendierende Kraft der Originalität des Kunstwerkes betont, entkräftet er einen Zusammenhang mit „Genie“, mit Begabung und Naturtalent. Das Besondere an sich wird von Otto einmal als Legitimationsfigur benutzt und ein anderes Mal in seiner Bedeutung relativiert. Er beschreibt das Überraschende am Besonderen, das alle Kategorien sprengt, wenn er ästhetische Erziehung anhand der Leistungen des Ästhetischen als Besonderes gegenüber dem wissenschaftlichen Weltzugang behaupten will. Er will jedoch gleichzeitig am Besonderen des Bildermachens das „Alltägliche“ behaupten, wenn es um die schulische Lehre geht, die er für umsetzbar hält. Eine Unklarheit im Umgang mit „Ausnahmephänomenen“ zeigt sich hier bei Otto.

Otto will die für ihn mystifizierende Aufwertung von Subjekten als Genies verhindern, obwohl er das Besondere in ihren Werken anerkennt. Das demokratische Postulat der Gleichheit aller Menschen verbietet die Aufwertung einzelner als „Genies“. Nach seiner demokratischen Erziehungsvorstellung sind Viele zum Besonderen befähigt, wenn man sie bloß lehrt. Nicht, wenn man sie zu Genies erklärt und nicht lehrt. Ottos Vermeidung der Begriffe Kunst, Talent, Genie, Originalität und Naturbegabung verdeutlicht seine selektive Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität nach Paetzold und seinen pädagogischen Ansatz. Auch wenn Paetzold die Genietheorie „erneuert“, bleibt bei ihm der Wert der begriffstranszendierenden Kraft der heautonomen Regel im bei Kant vorgefundenen begrifflichen Zusammenhang verständlich. Bei Otto drängen sich pädagogische und politische Absichten zwischen den begrifflichen Zusammenhang. Das Genie verschwindet aus seinem Ansatz.

Ottos Didaktik ist nicht für das Genie und den Ausnahmefall konzipiert, sondern für die große Menge der Schüler, die ein Bildungssystem durchlaufen. Außerdem versucht er, sich eines Genie- und Künstlermythos zu entledigen, der für ihn maßgeblich durch die NS-Rezeption verdächtig ist. Bei aller theorieimmanenten Stimmigkeit muss darauf hingewiesen werden, dass Otto verschiedene Begriffe zur Darstellung von ästhetischer Rationalität, wie sie in den Ausführungen Paetzolds noch Anwendung finden, ausspart: die „ästhetische Idee“, die „*Harmonie* der Erkenntnisvermögen im *Spiel*“, den Begriff des Genies und, wie noch zu zeigen ist, die „Erhabenheit“, diese Aussparung jedoch im Verhältnis zu seiner Quelle bei seiner Aneignung nicht ausdrücklich *ausweist*.

Das Subjekt und das besondere Verhältnis der Erkenntniskräfte zueinander, das sich im Genie zeigt, sind bei Kant prinzipiell gedachte Voraussetzungen für das Schaffen von Kunst. Bei Paetzold wird das Konzept des „Genies“ in seiner Bedeutung für Kants Ästhetik durchaus noch differenziert dargestellt und für Kants Kunsttheorie gewürdigt. Paetzold bemüht sich um einen Neuentwurf zur Genietheorie Kants: Seine Darstellung der Ästhetik und der rationalen Elemente in Kants Ästhetik geht inhaltlich somit deutlich weiter, als diese bei Otto in Erscheinung tritt, wenn er sich auf Paetzolds Ausführungen bezieht.

Otto entledigt sich gemäß seinem Ansatz der ästhetischen Erziehung als Auslegungsverfahren des *Begriffs des Genies* und der *Kunst*. Dennoch bezieht er sich immer wieder auf *Kunst* als „Dokumentation besonders intensiven ästhetischen Verhaltens zur Welt“ (Otto & Otto 1987, S. 251), mit der zwar der kritische Umgang gepflegt werden soll, jedoch nicht selbst als im Unterricht umsetzbar und erlebbar erscheint. Ottos Verhältnis zum Originalitätsanspruch von Kunst wirkt ambivalent. In jedem Fall jedoch ist die Behauptung von Genie für Otto nicht ausreichend, um Kunstunterricht oder politisch vorgeformte Kunsterziehung zu legitimieren.

Die Spannung in Ottos Ansatz zum Umgang mit Geniebegriff und Originalitätsanspruch von Kunst lässt sich nur dahingehend auflösen, dass man annimmt, dass Otto Genie eigentlich als nicht lehrbaren Anteil von Kunst akzeptiert, er jedoch den Geniekult vermeiden will. Dies, weil er eine größere Chance auf persönliche Entwicklung des Subjekts annimmt, das man lehrt. Auch, wenn man Kunst nicht lehren kann.

Die spezifische Aneignungsform Ottos und die damit einhergehende Verkürzung der Argumentation der ästhetischen Rationalität nach Paetzold, die Otto als Legitimationsgrundlage von ästhetischer Erziehung seit „Auslegen“ dient, wird auch in der Kontroverse mit Gert Selle diskutiert. Hierbei wird erkennbar, dass Missverständnisse zu Ottos Positionierung anhand der ästhetischen Rationalität genau aus dieser selektiven Aneignung von einzelnen Begriffen hervorgehen (vgl. hierzu Kapitel 11.3).¹⁴⁵

8.2.9 Weiterführung der Textanalyse Paetzolds – ästhetische Rationalität und praktischer Vernunftgebrauch

Paetzold stellt im weiteren Textverlauf, an die Ausführungen zur Kunsttheorie Kants anschließend, die ästhetische Rationalität in Bezug und Abgrenzung zum „praktischen Vernunftgebrauch“ (Paetzold 1983, S. 108) dar. Dies wird unter zwei Bezugsmomenten ausgeführt. Einerseits in der „Theorie des Erhabenen“ (ebd., S. 108), welche die „Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft“ (ebd., S. 108) thematisiert, andererseits in Bezug zur „Schönheit als Symbol der Sittlichkeit“ (ebd., S. 112).

Zunächst wird die Theorie des Erhabenen als Vermittlung von Sinnlichkeit und Vernunft „im Sinne praktischer Vernunft“ (ebd., S. 108) erläutert: Hier geht es um die Darstellung „der ästhetischen Erfahrung immanenten kognitiven und emotionalen Prozesse“ (ebd., S. 108). Das Erhabene verweist hierbei auf eine gewandelte Konstellation der Vermögen im Gemüt des Subjekts hin. Beim Erhabenen sind diese nicht im harmonischen Spiel wie bei der ästhetischen Erfahrung des Schönen.

Die Einbildungskraft muss bei der Erfahrung des Erhabenen von einem affizierenden Eindruck in bestimmter Weise „überwältigt“ werden. Paetzold schreibt, die Einbildungskraft muss „über sich selbst hinausgetrieben“ (ebd., S. 108) werden. Dieses Moment wird von Kant in zweifacher Weise beschrieben. Einerseits im Sinne des „Mathematisch-Erhabenen“ (Kant 1790/2011, S. 139) und andererseits beim „Dynamisch-Erhabenen“ (ebd., S. 159). Bei beiden wird auf unterschiedliche Weise die Überwältigung der Einbildungskraft erreicht. Paetzolds Darstellung entfaltet sich im Wesentlichen am Beispiel des „mathematisch Erhabenen.“ (Paetzold 1983, S. 108) Bei diesem wird „unendlich Großes“ (ebd., S. 109) erfahren. Wenn eine Naturgewalt als absolut *übermächtig* erfahren wird, handelt es sich, unter spezifischen Bedingungen, um ein Moment des *dynamisch Erhabenen* (vgl. Kant 1790/2011, S. 159).

¹⁴⁵ An dieser Stelle soll auch noch einmal auf Ottos Auslassungen hinsichtlich des Begriffs der Schönheit hingewiesen werden, um zu verdeutlichen, dass Otto auch diesen, wie den Begriff des Genies, auslässt. Der Schönheitsbegriff, den Otto unter dem Hinweis darauf entlässt, dass ihn dieser als „Objekteigenschaft[en]“ (Otto 1991, S. 50) nicht interessiert, hat eben gerade in der Theorie der ästhetischen Rationalität und in Kants Ästhetik auch eine Bedeutung, die sich nicht lediglich auf die Bedeutung als eine von vielen „Objekteigenschaften“ reduzieren lässt. Denn die Erfahrung des Schönen im Sinne Kants ist nicht lediglich die Feststellung einer „Objekteigenschaft“, sondern entspringt gerade dem harmonischen Verhältnis der Erkenntnisvermögen von Einbildungskraft und Verstand im *Subjekt*, das im ästhetischen Reflexionsverhalten des *Rezipienten und Produzenten* wirksam wird und eine bestimmte Bedeutung im dynamischen Feld der ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten ausweist. Das Schöne muss hierbei zwar nicht, wie es noch bei Baumgarten gültig scheint, mit dem Wahren gleichgesetzt werden, jedoch bleibt es ein nicht zu verachtendes Erlebnismoment des „Produzenten und des Rezipienten“ (ebd., S. 50), das als solches bei Otto nicht hervorgehoben wird, sondern begrifflich weitgehend ausgespart erscheint.

Bei beiden Momenten des Erhabenen wird die Einbildungskraft durch „das in der sinnlichen Anschauung Gegebene“ (Paetzold 1983, S. 109) überfordert. Diese Überforderung meint beim Mathematisch-Erhabenen eine *Unfassbarkeit* des unendlich Großen *als unendlich* Großem in ein „synthetisches ‚Bild‘ des Ganzen“ (ebd., S. 109). Das Ganze des *Unendlichen* kann nicht durch die Einbildungskraft synthetisiert werden, da sie nicht die Möglichkeit besitzt ein *Unendliches* und unendlich Mannigfaltiges in ein „Bild“ zu „integrieren“ (ebd., S. 109). Paetzold schreibt: „Das unendlich Große setzt die sinnliche Einbildungskraft in Bewegung. Dabei wird die Sinnlichkeit bis zum Äußersten angespannt. Erst die Vergeblichkeit ihres Tuns bringt dann die Vernunft ins Spiel.“ (ebd., S. 109) Die Vernunft übernimmt durch die Befähigung, Vernunftideen zu denken, die Aufgabe der Integration des unendlich Großen *als Idee*. Die Vernunftideen sind nicht darstellbar, da ihnen (zum Beispiel beim Unendlichen) keine Darstellbarkeit zukommt, da sie als Ganzes nicht in der Anschauung erscheinen können (vgl. ebd., S. 110). Paetzold schreibt: „Das Subjekt fühlt sich hin- und hergerissen: Das eine Mal fühlt es sich von dem ‚erhabenen‘ Objekt abgestoßen, insofern dieses durch die Sinne nicht ‚zusammengefaßt‘ werden kann. Das andere Mal fühlt es sich von seinem ‚Objekt‘ angezogen, indem das Subjekt seine eigene Vernunft aufbietet, die es ihm gestattet, das Objekt als Idee zu denken. [...] Indem das Subjekt seine Vernunftbasis mobilisiert, wird die Sinnlichkeit transzendiert und doch zugleich ‚errettet‘; denn die Tätigkeit der Einbildungskraft ist insofern zweckmäßig, als sie die Vernunft selber in Bewegung setzt.“ (ebd., S. 109; Herv. i. O.)

Diese Zweckmäßigkeit der Aktivierung von Vernunft durch das „Versagen“ der Einbildungskraft bei der Erfahrung des „Erhabenen“ nennt Paetzold in Bezug auf Kant eine „Selbsttranszendierung der Sinnlichkeit“ (ebd., S. 109). Diese Selbsttranszendierung lässt die Ratio des Ästhetischen als „Konstitution von Intelligibilität“ (ebd., S. 109) gipfeln. Dieser Gipfelpunkt der Konstitution von Intelligibilität durch die Ratio des Ästhetischen, begriffen als „konstruktives Versagen“, das zur Selbsttranszendierung zu Vernunftideen führt und diese zuallererst aktiviert, bedeutet eine Erfahrung der „Autonomie“ (ebd., S. 110). An diesem Punkt bleibt die Zweckmäßigkeit und die Selbsttranszendierung der Einbildungskraft in der Verbindung zur Möglichkeit von Vernunft, Autonomie und damit von Freiheit und „Moralität“ (ebd., S. 110) zu betonen. Paetzold schreibt: „Im Kontinuum mit dem Moralischen steht dieser Vorgang insofern, als das Erhabene dazu zwingt, die Vernünftigkeit des Menschen in Anspruch zu nehmen. Zugleich führt die Erfahrung des Erhabenen die Einsicht mit sich, daß die Moralität nicht auf Sinnlichkeit, sondern allein auf die Vernunft gegründet werden kann.“ (ebd., S. 111)

Mit dem Erhabenen, wie mit der Moral, geht ein „Gefühl der Achtung“ (ebd., S. 111) einher. Diese Achtung wird in der Erfahrung des Erhabenen jedoch nicht „einem *Objekt* (der Natur)“ (ebd., S. 111; Herv. i. O.) gezollt. Die Achtung entsteht beim Erhabenen gegenüber der eigenen Vernunftbefähigung des Subjekts und der daraus entstehenden, auf Vernunft basierenden Unabhängigkeit von sinnlichen Einflüssen (vgl. ebd., S. 111). Die Vernunft ermöglicht das Bestehen des Menschen gegenüber sinnlich übermächtig erscheinenden Phänomenen. Das Erhabene liegt also im Menschen, in der Befähigung des Menschen zum Vernunftgebrauch gegenüber dem „empirischen“ Einfluss der Welt auf die Sinne. Hieraus entsteht die Möglichkeit zu *widerstehen* und damit zu *Widerstand*.

Jedoch weist Paetzold im Anschluss an Kant auch darauf hin, dass ein „moralisches Bewußtsein“ (ebd., S. 112) eine *Bedingung* für das Erleben des Erhabenen darstellt. Dieses muss also *schon bestehen*, um den *Wert* der Vernunftideen und den damit verbundenen *Wert* der *Autonomie* zum *moralischen Handeln* zu erfahren (vgl. ebd., S. 110 und 112).

8.2.10 Exkurs: Erhabenheit und NS-Ästhetik

Den Begriff der Erhabenheit kann man in verschiedener Weise in Bezug zu NS-Ästhetik thematisieren. Einige Beispiele sollen im Nachfolgenden vorgestellt werden. Weiterhin soll Paetzolds Darstellung der Erhabenheitstheorie von Kant der Ausgangspunkt der Frage werden, inwieweit Otto den Begriff des Erhabenen in Reaktion auf die Vereinnahmung des Begriffs in der Zeit des Dritten Reiches vermeidet.

Der Begriff der Erhabenheit ist ein zentraler Begriff der Kunstpolitik Hitlers. Unabhängig von der Frage, ob dieser von ihm in korrekter terminologischer Verwendung, beispielsweise im Sinne Kants oder Burkes, verwendet wird. Hitler sagt: „Kunst ist eine erhabene und zum Fanatismus verpflichtende Mission.“ (Hitler nach Wagner, 1937, S. 6)

Dieser Sinnspruch Hitlers wird am „Haus der Deutschen Kunst“ angebracht. Das Gebäude hat *programmatische* Bedeutung für die NS-Kunstpolitik. Der Sinnspruch Hitlers wird aus dem offiziellen Ausstellungskatalog zur ersten „Großen Deutschen Kunstausstellung“ 1937 zitiert.

Der Satz steht dort im Vorwort von Adolf Wagner, dem „Staatskommissar des Hauses der Deutschen Kunst“. Der Kunstpädagoge Thomas Zacharias schreibt, dass der Satz auch am „Grundstein zum ‚Haus der Deutschen Kunst‘“ (Zacharias 1984, S. 338) angebracht ist.

Somit dürfte die zentrale Bedeutung dieses Sinnspruchs Hitlers als *programmatische Formel* für die *Kunstpolitik des Nationalsozialismus* erkennbar werden. *Erhabenheit* und *Fanatismus* sind hierbei die zentralen Begriffe, die die Ausrichtung der Kunstpolitik Hitlers ausmachen.

Verschiedene Momente des „Erhabenen“ lassen sich in der ästhetischen Inszenierung der NS-Ideologie erkennen. Hinsichtlich der ästhetischen Selbstinszenierung der NS-Herrschaft können Momente der absichtsvoll eingesetzten Wirkung von Größe, von „Titanismus“, von Monumentalem und Riesigem erkennbar werden. Die eingesetzten ästhetisch-stilistischen Gestaltungsmomente für architektonische und künstlerische/kunsthandwerkliche Schöpfungen, sollten ein *überwältigendes Erlebnis* für die „Einbildungskraft“ des Volkes bewirken. Diese Überwältigung sollte gerade gemäß der in der NS-Ideologie festgeschriebenen „Flüchtigkeit und Bedeutungslosigkeit“ (Gamm 1964, S. 24) des *Individuums* nach dem Schlagwort „Du bist nichts, dein Volk ist alles“ Ausdruck des Verständnisses der Rolle des Einzelnen gegenüber der überzeitlichen Bedeutung der heroischen Leistungen des „Volkes“ und seiner Institutionen und Autoritäten werden. In der Kette der Vor- und Nachfahren des Volksganzen ruht die (scheinbare) Unendlichkeit des Volks. Der Einzelne ist nur flüchtige Brücke und Übergang der Generationen. Die Architektur der Heldenverehrung, die „Paradebauten“ (ebd., S. 24) stehen hierbei im Gegensatz zur provisorischen Architektur der „Lager“ (ebd., S. 24).

Das (scheinbar) Unendliche, das von Kant als das „s c h l e c h t h i n“ (Kant 1790/2011, S. 139; Herv. i. O.) Große beschrieben wird, kann auf den architektonischen *Anspruch zur Selbstdarstellung* der Nationalsozialisten bezogen werden. Kant schreibt „E r h a b e n i s t d a s , m i t w e l c h e m i n V e r g l e i c h u n g a l l e s a n d e r e k l e i n i s t.“ (ebd., S. 143; Herv. i. O.)

Die Erzeugung des Eindrucks des „schlechthin Großen“ spielt in der Selbstinszenierung der Nationalsozialisten eine wichtige Rolle. Hierbei muss man nur an die Planungen der Reichshauptstadt „Germania“ denken, um einen eindeutigen Beleg für diese Zielsetzung zu finden. Das Streben nach Monumentalität erzeugt die sinnenerschütternden „Objektwirkungen“, die bei Kant jedoch nur den Impuls für das Erhabene ausmachen. Hinzu kommt die für die Erhabenheit entscheidende Erfahrung des Subjekts, das die Erfahrung des Erhabenen machen kann, wenn es sich dem erschütternden Eindruck der Größe und der Übermacht eines „Objekts“ eben *gerade nicht staunend unterwirft*, sondern durch seine Vernunftbefähigung entzieht. Auch Kant nennt architektonische Beispiele, die die Erfahrung des Erhabenen auslösen können:

Die ägyptischen „Pyramiden“ und die „St. Peterskirche in Rom“ (Kant 1790/2011, S. 146). Insofern liegt ein Vergleich mit weiteren Architekturbeispielen aus der Zeit des Nationalsozialismus nahe. Reichel schreibt über die sogenannte „Große Halle“, die Teil der geplanten Umgestaltung von Berlin zur Reichshauptstadt Germania ist, sie sei „eine Art ‚Volksgemeinschafts‘-Pantheon für 150000 bis 180000 Menschen“. Weiterhin schreibt er: „Mit einer Höhe von 290 Metern und einem Kuppeldurchmesser von 250 Metern hätte sie den Petersdom in Rom bei weitem übertroffen.“ (Reichel 2006, S. 372)

Dass Reichel und Kant beide den Petersdom in Rom nennen, lässt an dieser Stelle einen direkten Bezug der architektonischen Projekte Hitlers auf die Erhabenheitstheorie von Kant zu. Die Qualität des „Objekts“ wäre durch die schiere Größe ausreichend, um eine Erschütterung zu erzielen, wie sie Voraussetzung des Erhabenen im Sinne Kants ist. *Dies ist jedoch nicht die Erhabenheit selbst. Diese liegt im Betrachter, der wiederum durch Vernunft die Erschütterung eindämmen kann.*

Man kann weitere Beispiele der faschistischen Selbstinszenierung in Bezug zum „Erhabenen“ nennen. Dies kann im Rahmen von Edmund Burkes Ausführungen zum Erhabenen thematisch werden (vgl. Burke 1757/1989, S. 108 ff, 110 ff. 113 ff.). Zum Erleben der *Unendlichkeit*, wie es sowohl Kant als auch Burke als charakteristisch für die Erfahrung des Erhabenen darstellen, ist für Burke entscheidend, dass es genügt, den *Schein* des Unendlichen im Betrachter zu erwecken, um Momente des Erhabenen anzuregen: „Unter den Dingen, die zu Objekten unserer Sinne werden können, gibt es schwerlich irgendwelche, die in Wahrheit und ihrer eigenen Natur nach unendlich sind. Aber da das Auge bei vielen Dingen nicht fähig ist, die Grenzen wahrzunehmen, sind diese Dinge *scheinbar* unendlich und bringen dieselben Wirkungen hervor, als ob sie es wirklich wären. Auf gleiche Weise werden wir in die Irre geführt, wenn sich die Teile irgendeines großen Objektes zu einer so unbeschränkten Menge aneinanderreihen, daß die Einbildungskraft kein Hindernis sieht, diese Reihe nach Belieben fortzuführen.“ (Burke 1757/1989, S. 110; Herv. i. O.)

Phänomene einer *empfundenen Unendlichkeit* finden sich in Bezug zur ästhetischen Inszenierung der Nationalsozialisten bei den Massenveranstaltungen, bei denen die typisierenden Uniformen die unendliche Fortsetzbarkeit der scheinbar unendlichen Reihe der Soldaten und Uniformträger in ihrer möglichst großen Homogenität simuliert. Eine nicht überschaubare Zahl von Einzelnen verschmilzt im Kollektiv zu einer nicht überschaubaren Zahl von scheinbar „unendlich“ Vielen. Auch Otto hat mit der Hitler-Jugend an solchen Massenveranstaltungen teilgenommen.

Er beschreibt das Kollektiv gleichzeitig als bedrohlich und anziehend (vgl. hierzu Kapitel 2.3.2.7.3). Die scheinbare Unendlichkeit, die durch das Kollektiv der Uniformierten erzeugt wird, findet auch in Burkes Beschreibung der „*Sukzession und Gleichartigkeit*“ (ebd., S. 111; Herv. i. O.) eine passende Darstellung:

„*Sukzession* und *Gleichartigkeit* von Teilen sind das, woraus das künstlich Unendliche besteht. Beim ersten, der *Sukzession*, müssen sich die Teile so lange und in einer solchen Richtung bewegen, daß der Einbildungskraft durch die häufigen Impulse, die den Sinn treffen, die Idee einer Fortsetzung über ihre wirklichen Grenzen hinaus eingedrückt wird. Das zweite, die *Gleichartigkeit*, gehört hierher, weil die Einbildungskraft, wenn die Gestalten der Teile sich ändern, bei jeder Änderung ein Hemmnis findet; in jeder Änderung bietet sich das Ende einer Idee und der Anfang einer neuen dar; dadurch wird jener ununterbrochene Fortgang unmöglich gemacht, der allein begrenzten Objekten den Charakter der Unendlichkeit verleihen kann. In

dieser Art von künstlicher Unendlichkeit haben wir, glaube ich, die Ursache zu suchen, warum eine Rotunde einen so edlen Anblick gibt.“ (ebd., S. 111; Herv. i. O.)

In Bezug auf das „Unendliche“ fällt weiterhin der sogenannte „Lichtdom“ (Reichel 2006, S. 344) als Inszenierungselement der Massenveranstaltungen auf. Reichel schreibt über den Einsatz des Lichtdoms beim Reichsparteitag, der zum ersten Mal „im Jahre 1934“ (ebd., S. 162) Teil der Inszenierung wird: „Im Abstand von nur zwölf Metern wurden um das ganze Zeppelinfeld 130 Flakscheinwerfer aufgestellt, deren scharf umrissene Strahlen eine Höhe von sechs bis acht Kilometern erreichten und dort zu einer leuchtenden, kuppelähnlichen Fläche zusammenflossen [...]“ (ebd., S. 163) Das Licht in seiner potenziell *unendlichen* Ausdehnung weckt die Vorstellung der Unendlichkeit. Der Effekt der regelmäßigen Anordnung der Scheinwerfer bedeutet wiederum das Erlebnis der Sukzession und scheinbar unendlichen Fortsetzbarkeit einer Reihe, die sich zum Kreis fügt.

Jedoch wird die Erfahrung eines scheinbar unendlich Großen Kants Beschreibung des Erhabenen gerade nicht gerecht. Denn das Subjekt selbst muss die Leistung vollbringen, die sinnliche Erschütterung zurückzudrängen und die Vernunft zu aktivieren. Es geht also hierbei gerade nicht darum, sich am Riesigen zu berauschen, sondern um die Kraft, dem Riesigen und seinen erschütternden Wirkungen zu widerstehen. Insofern ist der architektonische Titanismus der faschistischen Bauvorhaben gerade nicht die Erhabenheit selbst, sondern erst der Mensch kann einen erhabenen Umgang mit dem Riesigen leisten, wenn er der Überwältigung nicht unterliegt. Anhand Kants Erläuterungen zum Erhabenen in Bezug auf Religion lässt sich der Unterschied veranschaulichen: „Auf solche Weise allein unterscheidet sich innerlich Religion von Superstition; welche letztere nicht Ehrfurcht für das Erhabene, sondern Furcht und Angst vor dem übermächtigen Wesen, dessen Willen der erschreckte Mensch sich unterworfen sieht, ohne ihn doch hochzuschätzen, im Gemüte gründet: woraus denn freilich nichts als Gunstbewerbung und Einschmeichelung, statt einer Religion des guten Lebenswandels entspringen kann.

Also ist die Erhabenheit in keinem Dinge der Natur, sondern nur in unserm Gemüte enthalten, sofern wir der Natur in uns, und dadurch auch der Natur (sofern sie auf uns einfließt) außer uns, überlegen zu sein uns bewußt werden können. Alles was dieses Gefühl in uns erregt, wozu die *M a c h t* der Natur gehört, welche unsere Kräfte auffordert, heißt alsdenn (obzwar uneigentlich) erhaben; und nur unter der Voraussetzung dieser Idee in uns, und in Beziehung auf sie, sind wir fähig, zur Idee der Erhabenheit desjenigen Wesens zu gelangen, welches nicht bloß durch seine Macht, die es in der Natur beweiset, innige Achtung in uns wirkt, sondern noch mehr durch das Vermögen, welches in uns gelegt ist, jene ohne Furcht zu beurteilen, und unsere Bestimmung als über dieselbe erhaben zu denken.“ (Kant 1790/2011, S. 165 f.; Herv. i. O.)

Wichtig ist dennoch, dass der Begriff der Erhabenheit von den Nationalsozialisten selbst angewendet wird, um ihr Kunstverständnis zu beschreiben und ihre Kunstpolitik zu legitimieren, auch wenn die Betonung der Subjektseite bei Kant hierbei noch nicht automatisch gegeben ist.

Das *Widerstehen* und die daraus erwachsene Erfahrung der *Autonomie* gegenüber der Sinnlichkeit durch die Vernunft, durch die Weckung von Vernunftideen im Sinne Kants, ist also das nach dessen Auslegung *eigentliche* Erlebnis des Erhabenen, das nur im Menschen selbst erfahrbar wird. Bei Kant finden sich außerdem Ausführungen über den Zusammenhang von Erhabenheit und Krieg. Auch hierbei geht es darum, mithilfe der Vernunft den Erschütterungen der Sinne zu widerstehen. Er schreibt: „Denn was ist das, was selbst dem Wilden ein Gegenstand der größten Bewunderung ist? Ein Mensch, der nicht erschrickt, der sich nicht fürchtet, also der Gefahr nicht weicht, zugleich aber mit völliger Überlegung rüstig zu Werke geht. Auch im

allergesittetsten Zustände bleibt diese vorzügliche Hochachtung für den Krieger; nur daß man noch dazu verlangt, daß er zugleich alle Tugenden des Friedens, Sanftmut, Mitleid, und selbst geziemende Sorgfalt für seine eigne Person beweise: eben darum, weil daran die Unbezwinglichkeit seines Gemüts durch Gefahr erkannt wird.“ (ebd., S. 162 f.)

Außerdem sieht Kant im Krieg eine Art der charakterlichen Reinigung, der die Befähigung des Subjekts zur Erhabenheit über die sinnlichen Erschütterungen herausfordert: „Selbst der Krieg, wenn er mit Ordnung und Heiligachtung der bürgerlichen Rechte geführt wird, hat etwas Erhabenes an sich, und macht zugleich die Denkungsart des Volkes, welches ihn auf diese Art führt, nur um desto erhabener, je mehreren Gefahren es ausgesetzt war, und sich mutig darunter hat behaupten können: da hingegen ein langer Frieden den bloßen Handelsgeist, mit ihm aber den niedrigen Eigennutz, Feigheit und Weichlichkeit herrschend zu machen, und die Denkungsart des Volkes zu erniedrigen pflegt.“ (ebd., S. 163)

Die „Charakterprüfung“ durch den Krieg entspricht in vielerlei Hinsicht wiederum gerade der „*Erziehung zum Kriege*“ (Gamm 1964, S. 42; Herv. i. O.) in der Zeit der NS-Herrschaft. So ist nach Gamm „Hitlers Krieg, die größte Leistungs- und ‚Bewährungsprobe‘“ (ebd., S. 44), die am Ende der Erziehung der Hitler-Jungen steht.

So lässt sich an dieser Stelle resümieren, dass die Erfahrung des Erhabenen zwar noch nicht durch den architektonischen Titanismus der faschistischen Bauplanung gegeben ist, da diese doch bloß die Voraussetzung für Erhabenheit darstellt. Insofern lässt sich dieser Aspekt noch nicht eindeutig auf *Kants Erfahrung des Erhabenen beziehen*. Jedoch die Erziehung zum Krieg und die Suche nach der charakterlichen Bewährung steht, unter gewissen ethischen Vorbehalten, in der Linie zu Kants Vorstellung vom Erhabenen. So lässt sich zwischen Kants Beschreibung der Erhabenheit des Krieges eine gedankliche Linie zur NS-Kulturpolitik und NS-Erziehungsideologie denken. Dies gilt jedoch nur unter der Einschränkung, dass Kant noch darauf verweist, dass „Krieg, wenn er mit Ordnung und Heiligachtung der bürgerlichen Rechte geführt wird“ (Kant 1790/2011, S. 163) eine erhabene Qualität haben *kann*. Diese Vorstellung von Krieg scheint durch die Erfahrung der beiden Weltkriege überkommen.

Weiterhin muss hierbei gesagt werden, dass das „Erhabene“ auch auf die Seite der Opfer des Nationalsozialismus bezogen werden muss. Der Germanist Steffen Groscurth schreibt in diesem Sinne in Bezug auf Kants Ausführungen zum Erhabenen: „Der Diskurs um das Erhabene, der die Zusammenhänge von überwältigender Ereignishaftigkeit, Befähigung zum Standhalten und Versprachlichung des Inkommensurablen erkundet, erweist sich als philosophische Diskussion, die insbesondere Fragestellungen der philosophischen Ästhetik nach Auschwitz fruchtbar begleitet.“ (Groscurth 2014, S. 234 f.)

8.2.11 Ottos Vermeidung des Begriffs des Erhabenen

Otto vermeidet den Begriff des Erhabenen im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Rationalität vollständig. Bei Paetzold findet der Begriff jedoch seine Würdigung: Im Sinne eines für die ästhetische Rationalität konstitutiven Moments von Vernunftaktivierung. Ottos Vermeidung des Erhabenheitsbegriffs kann hierbei nicht auf die Vermeidung der „Kunstphilosophie“ Kants bezogen werden. Die Erfahrung des Erhabenen ist eine existenzielle ästhetische Erfahrung, die *jeden* angeht und nicht lediglich eine „Objekteigenschaft[en]“ (Otto 1991, S. 50) darstellt, wie Otto seine Zurückdrängung des Begriffs des Schönen begründet. Das Erhabene ist auch nicht lediglich als *kunst*theoretischer Begriff zu verstehen, dem jenseits der

Kunst keine Bedeutung zukäme. Der Philosoph Michaël Föessel betont die besondere Bedeutung des Erhabenen im Rahmen von Kants Darlegungen zur ästhetischen Urteilskraft: „In gewissem Sinne erlaubt das Erhabene zu begreifen, was bei Kant unter Ästhetik zu verstehen ist: nicht zuletzt eine Theorie der Kunst oder der schönen Natur, sondern eine ganz neue Art, die Subjektivität in ihrer auf untrennbare Weise sinnlichen und ethischen Dimension zu denken.“ (Föessel 2008, S. 101) Das Moment des Erhabenen, als *einzentraler Begriff der Ästhetiktheorie*, beschreibt, wie bei Burke zu lesen, eine Kategorie *besonders intensiver* ästhetischer Erlebnisse. Diese übertreffen diejenigen des Schönen, wie der Philosoph und Anglist Robert Zimmer im Anschluss an Burke betont, durch „die größere psychologische und emotionale Intensität“ (Zimmer 1995, S. 46).

Das Erhabene kann also nicht aus dem Blickfeld ästhetischer Rationalität ausgespart werden. Grundsätzlich ist es in dieser Fragestellung enthalten. Nur taucht der Begriff bei Otto nicht auf. Ottos Vermeidung des Begriffs des Erhabenen kann somit im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit der NS-Erfahrung verschieden thematisiert werden: Otto nimmt den Begriff des Erhabenen in *keiner* Bedeutung, weder im Sinne Burkes noch Kants *begrifflich* in sein didaktisches und pädagogisches Konzept auf und spart damit, rein begrifflich, die „dunkle Seite“ der Ästhetik aus, die eigentlich nicht lediglich die „dunkle“ Seite ist, sondern der Weg zur Überwindung des Dunklen kraft der Vernunft bedeutet. Die Sicherung der Autonomie des Einzelnen durch dessen Erhabenheit gegenüber sinnlichen Affekten wäre gerade eine brauchbare Perspektive, die für Ottos Ansatz einer kritischen ästhetischen Erziehung wertvoll werden könnte.

Es scheint jedoch gerade so, dass das Erhabene, das Otto nicht begrifflich nennt, vielfach in seiner pädagogischen Argumentation auftritt. Selbstverständlich, ohne dies als solches zu bezeichnen: Otto versucht mithilfe seiner ästhetischen Erziehung einen vernünftigen, weil affektdistanzierten Zugang zu ästhetischen Phänomenen anzubahnen. Er will die Kraft des eigenen kritischen Verstandes zu einem vernunftgeleiteten Widerstand gegenüber der Beeinflussung durch sinnliche Affekte nutzen und trifft damit in vielerlei Hinsicht Kants Beschreibung des Erhabenen.

Otto hält an der Erziehung zur Vernunft als oberstes pädagogisches Ziel fest, um praktisches Handeln unter pädagogischer Absicht in moralischem Sinne einer demokratischen Staatsordnung zu ermöglichen. Ästhetische Erziehung soll zur Entwicklung von Vernunft beitragen.

Ein Beispiel soll diese „erhabene“ Haltung, im Sinne Kants, in Ottos Argumentation veranschaulichen: Otto unternimmt kritische Annäherungen an Werke wie diejenigen von Thorak, die inhaltlich als Beispiel der Gewaltinszenierungen in der NS-Ästhetik und der Modewerbung dargestellt werden. Diese arbeiten nach Ottos Beschreibung stark mit Gesten der Einschüchterung.

Otto versucht in seiner Darstellung, in kritische Distanz zu diesen zu treten. Und er versucht hierbei, gerade die Entlarvung von einschüchternden Gewaltinszenierungen zu veranschaulichen. Dies beinhaltet die Auseinandersetzung mit sowohl bedrohlichen wie ästhetisch verführerischen Angeboten der NS-Ästhetik. Ottos Entgegnung gegenüber diesen ästhetischen „Angeboten“ beziehungsweise Drohungen beschreibt exakt die Wahrung der Autonomie des Individuums gegenüber dem ästhetischen Affekt, der alle „Geschützte“ der ästhetischen Zurücksetzung auffährt, um den Betrachter „einzunehmen“. Deshalb fragen Otto und Otto in „Auslegen“: Werden „[...] wir derzeit wieder frisch, natürlich, gesund, prachttvoll, ja auch gewalttätig und auch überheblich geformt – nach dem Bilde derer, die uns nun Klamotten verkaufen wollen? Oder gilt Mode als harmloser?“ (Otto & Otto 1987, S. 132)

In diesem Sinne sind Ottos und Ottos Ausführungen gerade einer „ästhetischen Erziehung des Widerstands“ verpflichtet, die dazu beitragen soll, ein demokratisches gesellschaftliches

Zusammenleben zu ermöglichen, bei dem die Mündigkeit des Einzelnen eine Grundvoraussetzung des gesellschaftlichen Zusammenlebens darstellt. Was Otto nicht *bezeichnet*, ist gerade ein *vorrangiges Ziel* seiner Erziehung. Die Erhabenheit des selbstbewussten Subjekts führt zu Autonomie und Emanzipation.

Die Auseinandersetzung mit Gewaltgesten und der dahinter verborgenen Machtgeste einer elitären Weltanschauung ist der affektstarke „Gegner“, der Ottos „Erhabenheit“ des vernünftigen Widerstandes erkennbar werden lässt. Diesem Tatbestand widerspricht nicht, dass sich Otto in gesellschaftspolitischer „Sicherheit“ des demokratischen Staates befindet. Gerade diese Sicherheit, die Sicherheit vor direkter Verfolgung, die durch die demokratische Verfassung als Meinungsfreiheit abgesichert ist, ermöglicht Otto ein kontemplatives und reflexives Moment zu demonstrieren.

Otto wendet den Begriff des Erhabenen im Zusammenhang mit ästhetischer Rationalität jedoch nicht an. Eine mögliche These hierzu ist also, dass die zentrale Übernahme der Erhabenheit als Begriff der Kunstanschauung Hitlers und der NS-Kunsttheorie Otto auch nach dem historischen Ende des Nationalsozialismus abschreckt. Es sei erinnert, dass Hitler sagt: „Kunst ist eine erhabene und zum Fanatismus verpflichtende Mission.“ (Hitler nach Wagner 1937, S. 6) Demgegenüber lautet Ottos Credo: „Kunst ist eine Erscheinungsform von Vernunft.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42; Herv. i. O.)

Es bleibt festzuhalten, dass die Begriffe Vernunft und Erhabenheit sich gerade *nicht* widersprechen. Wohl widersprechen sich aber Fanatismus und Vernunft.

8.2.12 Fortsetzung der Textanalyse bei Paetzold: „Schönheit als Symbol der Sittlichkeit“

Im Kapitel, das an Paetzolds Ausführungen zur Erhabenheit anschließt, beschäftigt er sich mit weiteren Momenten der ästhetischen Rationalität in Verbindung mit „Moralischem“ (Paetzold 1983, S. 112): am Beispiel der „Schönheit als Symbol der Sittlichkeit“ (ebd., S. 112). In diesem Kapitel geht es somit um eine *Darstellungsproblematik* des Moralischen: Zunächst wird das „Symbol“ als eine Art der „Darstellung“ beschrieben (ebd., S. 112). Die Frage, die sich hieran anschließt, ist: Kann *Schönheit* als *Symbol*, also als *Darstellung* von Sittlichkeit dienen? *Darstellung überhaupt* wird in jedem Erkenntnisprozess als Verknüpfung „von Begriff und Anschauung“ (ebd., S. 112) benötigt. Paetzold schreibt: „Empirische Begriffe werden durch *Beispiele* dargestellt, apriorische Begriffe (reine Verstandesbegriffe) dagegen durch *Schemata*. Da es sich in beiden Fällen um Begriffe handelt, die auf szientifische Erfahrung bezogen sind – entweder entspringen sie der Erfahrung oder aber sie konstituieren Erfahrung –, liegt hier eine *direkte Darstellung* von Begriffen vor. [...] Anders verhält es sich beim Symbol. Es ist die *indirekte Darstellung* eines Begriffs (K.d.U. 256).“ (ebd., S. 112 f.; Herv. i. O.)

Es geht hierbei also wiederum um die Frage nach der Möglichkeit der Verbindung des Guten mit dem Schönen, der Verbindung von Moral und Ästhetik. Es geht um die Frage nach der Möglichkeit der „Analogie“ (ebd., S. 113) zwischen Schönerem und Gutem. Die Analogie, die als Art der *symbolischen Darstellung*, also als *indirekte Darstellung* gilt, erzeugt einen Verweis auf „Vernunftbegriffe[n]“, die als solche nämlich nicht für eine „direkte Darstellung“ zugänglich sind, da diesen keine Anschauung entspricht (ebd., S. 113). *Dies wird schon beim Vergleich zwischen ästhetischer Idee und Vernunftidee erkennbar.*

Die direkte Darstellung von Vernunftideen ist, da sie „geistige“ Begriffe aus der Abstraktion von empirischen Verstandesbegriffen darstellen, nicht möglich. Paetzold führt jedoch Möglichkeiten

von *Analogien* aus, die das Verhältnis von Schönheit und Moralität in Annäherung und Unterscheidung verdeutlichen. Er kommt auf verschiedene Analogien.¹⁴⁶

Paetzold weist zum Abschluss des Kapitels darauf hin, und das ist das Entscheidende, dass trotz aller *Analogien* zwischen moralischem und ästhetischem Urteil die „ästhetische Idee“ (ebd., S. 114) *keine Darstellung von Vernunftideen* sein kann und mit dem Konzept der „Schönheit als Symbol des Sittlich-Guten“ in Spannung gerät.

Dem Schönen kommt eben gerade die *Begriffsfreiheit* zu. Dies gilt sowohl gegenüber dem Verstandesbegrifflichen als auch gegenüber dem Vernunftbegrifflichen. Das Schöne wirkt „ohne Begriff allgemein“ (ebd., S. 114). Der „Vernunftbegriff“ (ebd., S. 114) muss also auf Abstand zum Ästhetischen verbleiben und wahrt somit die *Trennung* der unterschiedlichen Paradigmen. Das Reflexionsverhalten der *ästhetischen* Rationalität verlöre seinen Sinn, wenn der Vernunftbegriff das Ergebnis des ästhetischen Urteils vorwegnahme (vgl. ebd., S. 114). Paetzold schreibt: „Der Gedanke, die Schönheit sei indirekte Darstellung – eben Symbol – des Sittlich-Guten scheint mit der These, wonach Schönheit ‚Ausdruck ästhetischer Ideen‘ sei (K. d. U. 204), aber auch mit dem zweiten Moment der ‚Analytik des Schönen‘, wonach schön dasjenige ist, was ohne Begriff allgemein gefällt, zu kollidieren (vgl. K. d. U. 17 ff.). Die ästhetische Idee kann gerade nicht mit einem Vernunftbegriff (moralische Idee) identifiziert werden, diesen auch nicht ‚darstellen‘. Wäre das der Fall, dann wäre die ästhetische Rationalität mit der Vernunft identisch. Das hätte u. a. zur Konsequenz, daß die für ästhetische Rationalität konstitutive Reflexion sistiert wäre: Wir wüßten immer schon, wovon das Ästhetische bloße – wenn auch indirekte – Darstellung in der Anschauung wäre.“ (ebd., S. 114)

So wird auch erkennbar, dass es sich um keine „*inhaltliche* Analogie“ (ebd., S. 115; Herv. i. O.) zwischen Ästhetischem und Praktischem handeln kann, sondern es sich um eine strukturelle Analogie handelt. (vgl. ebd., S. 115).

„Kunst als Darstellung von sittlichem Geschehen“ (ebd., S. 115) ist hierbei eben gerade *nicht* gemeint. Die *Ratio des Ästhetischen* entspringt dem „Reflexionsverhalten“ (ebd., S. 115) selbst, das diese eigentlich sein kann, da dieses eine Leistung darstellt, die *praktische Konsequenzen* erwirkt. Bilder der Kunst beziehungsweise *ästhetisches Reflexionsverhalten* besitzen ihren Moment der Ratio in sich und nicht erst in der Abbildung, in der „Gesinnungsmalerei“ von Vernunftideen. Paetzold schreibt über die praktische Wirkung des ästhetischen Reflexionsverhaltens: „Die reflexive Auflösung der ‚verdinglichten‘ Erkenntnispotentiale

¹⁴⁶ Der Vollständigkeit halber sollen die vier Analogien „auf der Ebene der *Urteilsstruktur* von Ästhetischem und Moralischem“ hier zitiert werden. Entscheidend ist jedoch, dass trotz aller Analogien zwischen moralischem und ästhetischem Urteil die ästhetische Idee *keine Darstellung* einer Vernunftidee ist (s. o.). Paetzold schreibt:

„(1) Schönes, so argumentiert Kant, *gefällt unmittelbar*, freilich bloß in der Reflexion. Moralisches dagegen genügt zwar auch dem Kriterium der Unmittelbarkeit, aber es ist über explizite Begriffe vermittelt.

(2) Unter dem Gesichtspunkt des *Interesses* gilt, daß Schönes ohne alles Interesse gefällt. Das Sittlich-Gute läßt keine interessefreie Betrachtung zu. Das Interesse resultiert aber nicht aus dem Urteil, sondern geht diesem voraus.

(3) Urteile über Schönes basieren auf einer Harmonie von Sinnlichkeit und Verstand. Die *Freiheit* der Einbildungskraft stimmt mit der Gesetzmäßigkeit des Verstandes überein. Moralische Urteile unterstellen die *Freiheit* des Willens. Diese soll mit dem Vernunftgesetz koinzidieren.

(4) Ästhetische Urteile beanspruchen *allgemeine Geltung*, die allerdings subjektiver Natur ist, weil sie über keinen expliziten Begriff vermittelt ist. Das Prinzip der Moralität gilt allgemein, und zwar objektiv, für alle Subjekte und alle Handlungen. Moralität ist stets begrifflich explizierbar.“ (Paetzold 1983, S. 113; Herv. i. O.)

Weiterhin nennt Paetzold neben den vier Analogien „der Urteilsstruktur“ (ebd., S. 113) weitere Bezüge „in subjektiven Bewußtseinszuständen“ (ebd., S. 113 f.) zwischen ästhetischem und moralischem Urteil: Beiden zu eigen ist „eine[r] gewisse[n] Veredelung und Erhebung über die bloße Empfänglichkeit einer Lust durch Sinneseindrücke“ (Kant nach Paetzold 1983, S. 114). Dies liegt daran „daß beide Rationalitätsparadigmata am Intelligiblen partizipieren“ und somit „erfahrungskritisch“ werden (Paetzold 1983, S. 114). Hinsichtlich der „Gesetzlichkeit“ beider Urteile folgt daraus, dass beide einer Gesetzlichkeit folgen, die sie sich selbst geben und nicht einer empirischen Voraussetzung in ihrem Urteil unterliegen. (vgl. ebd., S. 114) Paetzold schreibt: „Wie also Moralität von empirischen Größen unabhängig ist, so hat auch das Ästhetische sein Maß nicht in empirisch Seiendem. Es transzendiert vielmehr das bloß Gegebene.“ (ebd., S. 114)

Die letzte „Analogiebeziehung von Moralischem und Ästhetischem“ ist ein Bezug zum „Übersinnlichen“ (ebd., S. 114). „Ästhetisches geht demnach weder in Kategorien des Verstandes, noch in transzendenten Vernunftbegriffen auf.“ (ebd., S. 114)

destruiert nicht allein singuläre Bewußtseinsinhalte, sondern trifft den gesellschaftlich deformierten menschlichen Erkenntnisapparat selber. Indem die ästhetische Rationalität die verhärteten Erkenntniskräfte wieder verflüssigt, trägt sie zur Sensibilisierung menschlicher Wahrnehmung insgesamt und damit zu unverstümmelter Erfahrungsfähigkeit bei. Die Kunst wird nicht dadurch praktisch, daß sie das ‚Reich der Freiheit‘ positiv veranschaulicht, sondern allein dadurch, daß sie die Voraussetzungen herstellt, die zu einer adäquaten Einsicht in das Bestehende vonnöten sind: Ästhetische Rationalität als Medium zur Konstitution von Subjektivität. Demnach kann die These, das Ästhetische sei Symbol des Moralischen, nicht auf einer inhaltlichen Ebene als sinnliche Abbildung von Moralität im Ästhetischen interpretiert werden. Der Freiheit sind Kunstwerke nicht dadurch kompatibel, daß sie diese anschaulich darstellen, sondern durch ein Verhalten den Erkenntnispotentialen und damit auch den ‚Dingen‘ gegenüber. Ästhetische Rationalität verkörpert virtuell eine Kritik der ‚instrumentellen Vernunft‘ und der dieser korrespondierenden ‚Praxis‘.“ (ebd., S. 115)

Somit wird wiederum das Verständnis von *nicht-gegenständlicher, nicht abbildender Kunst* in ihrer praktischen Bedeutung erkennbar. Hierbei wird die Darstellung oder „Illustration“ von sittlichem Verhalten und Vernunftideen ausgespart und dennoch hat diese eine praktische Bedeutung, indem sie Wahrnehmungsmuster „lockern“ kann und damit der „dogmatischen Verhärtung“ von Weltwahrnehmung widerspricht.

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

Bei der Betrachtung des menschlichen Schönheitsideals der faschistischen Ideologie fällt zunächst auf, dass die Definition durch einen begrifflich zu beschreibenden rassistischen Phänotyp geschieht. Der definierte Typ hat sowohl auf das Kunstverständnis als auch auf das Erziehungsdenken des Nationalsozialismus Einfluss. Die Setzung der Norm bestimmt die Frage nach der Erfüllung dieser. Die Norm ist ein regelgebender ‚Begriff‘. Hiermit wird eine *Vollkommenheitsästhetik* wirksam. Anhand der definierten Kriterien scheint *objektiv überprüfbar*, ob Schönheit vorliegt. Anhand von Vermessungen wird eine *Regelhaftigkeit* von Norm und Schönheit konstruiert.¹⁴⁷

Die normierten Schönheitsideale ergeben außerdem Aspekte einer *Nützlichkeitsästhetik*. Denn nur die Schönheit ist als solche anerkannt, die ideologisch bestimmten politischen Nutzen bringen kann. Nützlich ist die Schönheit im Sinne des „Wozu-Gut?“. Schönheit soll die Zuchtauswahl anleiten. Dieser Vorgang wird auch durch die Darstellung der Zuchtideale in der Kunst legitimiert. Die Darstellung des Helden- und Ariertums gemäß der griechisch-nordischen Schönheitsideale in der Kunst wird das Ideal für die Haltung und das Aussehen eines idealen Deutschen. Somit hat „das Schönheitsideal [hatte] mit dem politisch *benötigten* Menschentyp zu korrespondieren“ (Merker 1983, S. 297). Das Ideal hatte somit den Zweck die Zugehörigkeit zum Volksganzen zu normieren und zu definieren. Es wurde „Türhüter“ der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft. Die Frage nach Schönheit, der rassistischen Zugehörigkeit und der erbbiologischen Gesundheit wird gemeinsam zum Kriterium einer „Normalidee“ (Pöltner 2008, S. 114) von Schönheit. Die Normalidee basiert auf der „Richtigkeit“ als Vorbedingung für die *Möglichkeit* von „Schönheit“, ist aber nicht mit dieser identisch (ebd., S. 114).

¹⁴⁷Auch das Heroische wird, wie oben bereits dargestellt, als biologischer Phänotyp gesehen (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4.2).

Pöltner schreibt über Kants Ausführungen zur Befähigung des Menschen, Zweck und Ideal zu setzen: „Eine sich nach einem Ideal richtende Beurteilung hat zu ihrem Gegenstand eine Entsprechung von Begriff und Existenz, d. h. eine objektive Zweckmäßigkeit. Nun ist Zweck ein vernunftbestimmter Begriff. Demnach ist nur ein solches Wesen eines Ideals der Schönheit fähig, das sich selbst durch Vernunft Zwecke setzen kann, weil es den *Zweck seiner Existenz* nicht in einem anderen, sondern *in sich selbst* hat. Ein solches Wesen ist der *Mensch*.“ (ebd., S. 113; Herv. i. O.)

Die oben bei Paetzold nachgewiesene notwendige Relativierung dieser Ansicht soll an dieser Stelle mitbedacht werden. Folgt man der Idee Kants, welche „Schönheit als Symbol der Sittlichkeit bestimmt“ (Paetzold 1983, S. 112), dann müsste man, in Bezug zum zwecksetzenden Ideal der Rasseschönheit der NS-Ideologie, Schönheit als Ausdruck des Ergebnisses von Menschenrassenzucht als sittliche Idee empfinden. Meint Hitler dies, wenn er die Ansicht vertritt, man „solle mit Menschen endlich so *gut* umgehen wie mit dem Zuchtvieh, sie nämlich planvoll reinkreuzen und biologisch gezielt aufbessern“ (Merker 1983, S. 267; Herv. i. O.)?

Das Schönheitsideal der Nationalsozialisten erscheint nicht als ästhetisches Urteil, sondern vielmehr als ein biologistisch-naturwissenschaftliches Urteil, das versucht Schönheit begrifflich zu bestimmen. Damit wird der Begriff der Schönheit, wie ihn Kant definiert, generell nicht gemeint. So lässt sich sagen, dass das ästhetische Urteil im Sinne Kants nicht mit den Schönheitsvorstellungen Hitlers zu vergleichen ist. Dies vor allem wegen Kants Ablehnung von Vollkommenheits- und Nützlichkeitsästhetik. Da beide einen *Begriff* zur Beurteilung von Schönheit voraussetzen.

Mit dem hier vorgetragenen Vergleich zwischen Kants Definition von Schönheit und dem faschistischen Schönheitsideal soll auf den Unterschied der Konzeptionen hingewiesen werden, um zu verdeutlichen, wie unterschiedlich das Verständnis von *Schönheit* gelagert sein kann und welche Interessen sich mit Idealen verbinden lassen. Hierbei wird ersichtlich, dass *Otto*, wenn er den *Schönheitsbegriff* Kants anwenden würde, nicht Gefahr liefe, in ein faschistisches Verständnis des „Schönen“ zu geraten, da zwischen diesen Begriffen eigentlich keine Vergleichbarkeit besteht. Dennoch bekundet *Otto* weder für den Begriff des Erhabenen noch für den des Schönen größeres Interesse. Wohl auch deshalb, weil die Frage der ästhetischen Rationalität beiden Urteilen vorausliegt.

8.2.14 Paetzolds Darlegungen zur bleibenden Bedeutung von Kants Ästhetik

In Paetzolds Fazit zur Darstellung von Kants Ästhetik im Hinblick auf Momente ästhetischer Rationalität weist er auf zwei wesentliche Aspekte mit bleibender Bedeutung hin. Erstens auf die Darstellung der Besonderheiten ästhetischer Erfahrung, wobei das ästhetische Reflexionsverhalten als Gegenüber der „wissenschaftlichen Tätigkeit“ (Paetzold 1983, S. 116) und der durch die Gesellschaft „verdinglichten“ Erkenntniskräfte“ (ebd., S. 116) entfaltet wird und ein „prinzipiell offenes Reflexionsgeschehen“ (ebd., S. 117) darstellt, mit dem „erfahrungskritische Impulse“ (ebd., S. 116) verbunden sind. Zweitens verweist Paetzold auf die „ästhetische[r] Idee“, die anhand der „Synthesisfunktion der Einbildungskraft“ als „Rationales“ bestimmt wird, das die begriffliche Erkenntnis- und Vernunftsphäre transzendiert (ebd., S. 116).

Ersteres, das Reflexionsverhalten mit erfahrungskritischen Impulsen, nehmen Otto und Otto in ihren Überlegungen zur ästhetischen Erziehung auf (vgl. Otto & Otto 1987, S. 245).

Die Konzeption der ästhetischen Idee wird in dieser Begrifflichkeit nicht übernommen, auch wenn Otto den Eigenwert der künstlerischen Praxis im Sinne der Entwicklung eines Werkes gemäß einer heautonomen Regel übernimmt (vgl. Otto 1991, S. 48). Der Begriff der ästhetischen Idee wird bei Otto nicht wörtlich adaptiert, aber inhaltlich in seinem Sachverhalt angewandt (vgl. beispielsweise Otto 1998, Bd. 1, S. 269 ff.). Insofern orientiert er seine Aneignung von Paetzolds Ausführungen zu ästhetischer Rationalität weitgehend an dessen Einschätzung.

Weiterhin betont Paetzold, dass Kant den Ansatz Baumgartens zur Aufwertung des Ästhetischen weiterentwickelt, indem er die „ästhetische Anschauung“ (ebd., S. 116) nicht mehr lediglich als einen untergeordneten Modus von Rationalität begreift (vgl. ebd., S. 116). Ästhetische Rationalität wird „eine Rationalität eigenen Rechts“ (ebd., S. 116). Otto schließt sich wiederum an diese Einschätzung an (vgl. Otto 1991, S. 50 und als Beispiel zur Übernahme von Paetzold: Otto & Otto 1987, S. 245). Vor allem, da beide Erkenntnisvermögen, Einbildungskraft und Verstand, bei beiden Erkenntniswegen gemeinsam arbeiten, auch wenn die „Rollenverteilung“ dieser zueinander unterschiedlich gelagert ist. Hier übernehmen Otto und Otto die Argumentation Paetzolds, auch wenn der Unterschied zwischen *Erkenntnis und Erkenntnisbedeutsamkeit des ästhetischen Urteils entfällt*. Somit sollen Kunstunterricht und ästhetisches Lernen überhaupt nicht mehr länger als „Propädeutik“ der „szientifischen“ Fächer verstanden werden. Die Hierarchie der Erkenntnisvermögen wird aufgelöst (vgl. ebd., S. 245).

Als Schwachpunkt bewertet Paetzold in seinem Fazit die zu wenig ausgeführte „Kunstphilosophie“ (ebd., S. 117) Kants. Hiergegen betont er jedoch, dass die Möglichkeit zur Erfassung der „Mannigfaltigkeit außerkünstlerischer ästhetischer Erfahrungen“ (ebd., S. 117) wertvoll erscheint. Es eröffnet sich eine „gesellschaftstheoretisch“ (ebd., S. 117) orientierte Perspektive. Da Otto nicht die Absicht hat, Künstler auszubilden, sondern vielmehr den kritischen Umgang mit Kunst und ästhetischen Erzeugnissen vermitteln möchte, entspricht diese Ausrichtung der Ästhetik Kants den Anliegen Ottos und Ottos in vielen Teilen (vgl. ebd., S. 244). Ganz im Sinne von Ottos und Ottos ästhetischer Erziehung, quasi Ottos Position vorausnehmend, formuliert Paetzold das Schlusswort zum Kapitel über Kants Ästhetik: „Zweifellos müßte eine umfassende Theorie ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Wahrnehmung, welche dem Ästhetischen in der Vielfalt seiner Erscheinungen – außerhalb des Kunstbereichs im engeren Sinn – gerecht werden will, Ergebnisse speziell der Humanwissenschaften integrieren. Eine solche ästhetische Theorie hätte sich von der Frage leiten zu lassen, ob das Ästhetische zur Herausbildung emotional und kognitiv emanzipierter Menschen beiträgt oder aber dem gerade entgegenwirkt [...]. Denn das bleibt das entscheidende Kriterium, an welches sich eine nicht am Werk orientierte Ästhetik in der Nachfolge Kants binden müßte. Eine solche Theorie würde dann ein Korrektiv zu den Konzeptionen im deutschen Idealismus sein, welche die Ästhetik nur noch als Kunstphilosophie dachten.“ (Paetzold, 1983, S. 117 f.; vgl. zur inhaltlichen Übernahme: Otto & Otto 1987, S. 244 f.)

Dass Otto und Otto das Erziehungsziel der Emanzipation mit ihrer Vorstellung von ästhetischer Erziehung verbinden, wird schon in den bisher dargelegten Textbeispielen aus „Auslegen“ deutlich (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4 und Kapitel 5.3.6).

8.3 Über Ottos Aneignung von Paetzolds Ausführungen zu ästhetischer Rationalität

Im Nachfolgenden soll eine überblicksartige Zusammenfassung zur Aneignung der Gedanken Paetzolds bei Otto gegeben werden. Hierbei sollen die einzelnen Punkte nicht noch einmal inhaltlich ausgeführt werden. Hierdurch soll ein nachvollziehbarer Überblick ermöglicht werden.

Ottos Aneignung von Paetzolds Darlegungen zu ästhetischer Rationalität ist sowohl komplex als auch selektiv. Er übernimmt nicht alle Momente der ästhetischen Rationalität, die Paetzold bei Baumgarten und Kant beschreibt. Schon die Entscheidung, lediglich die Ausführungen zu Baumgarten und Kant zu berücksichtigen und Momente ästhetischer Rationalität bei Schelling, Hegel und Schopenhauer unberücksichtigt zu lassen, setzt eine inhaltliche Vorentscheidung voraus: die Vermeidung von Ästhetik als Kunstphilosophie und stattdessen die Hinwendung zu Ästhetik als Philosophie der sinnlichen Erkenntnis.

Hierbei schließt er sich teilweise den Einschätzungen Paetzolds hinsichtlich der bleibenden Gültigkeit der beiden ästhetischen Theorien Baumgartens und Kants an. Er nimmt hierbei jedoch bestimmte Setzungen vor, die die Übernahme begrifflich und inhaltlich bestimmen. Diese Begrenzung der begrifflichen und inhaltlichen Übernahmen geschieht entlang Grundparametern seines Denkens, die auch im Kontext der historischen Rezeption von einzelnen Begriffen zu begründen ist.

Otto geht bei Paetzolds Ausführungen zu Baumgarten lediglich auf die subjektspezifische Legitimation von ästhetischer Erkenntnis ein. Die metaphysische Legitimationslinie im Sinne der Bestätigung der kosmischen Harmonie als Grundlage von Wahrheit und Schönheit nimmt Otto nicht auf. Hier schließt er sich der Einschätzung Paetzolds an. Weiterhin ist hinsichtlich Baumgarten interessant, dass Otto teilweise wörtlich auf Begriffe (Leibnizsche Erkenntnisstufen, Klarheit) zurückgreift, andererseits weitere zahlreiche Begriffe (*felix aestheticus*, Vermögen zur Gewinnung von ästhetischer Rationalität wie z. B. *facultas diiudicandi*) ausspart. Otto übernimmt die Darstellung der philosophischen Argumentation nur eingeschränkt, um sein pädagogisches und didaktisches Anliegen der Darstellung von ästhetischer Erziehung zu fundieren.

Weiterhin wird Ottos Konzentration auf einen *erkenntnispezifischen* Weg der Aneignung der Ausführungen wirksam, der die Kunstphilosophie, besonders Kants, zumindest begrifflich weitgehend ausblendet. Doch auch hier ergeben sich Doppelbödigkeiten der Übernahmen hinsichtlich inhaltlicher und begrifflicher Aussparungen. Denn Otto bezieht sich immer wieder auf ästhetische Rationalität *als Kunst*.

Bei Paetzolds Ausführungen zu Kant vermeidet Otto die Begriffe Spiel, Genie, Erhabenheit, Schönheit und den Begriff der ästhetischen Idee weitgehend. Der Begriff „Spiel“ tritt äußerst selten auf, er wird jedoch nicht rundheraus abgelehnt. Der Geniebegriff jedoch wird von Otto ohne Ausnahmen bestritten.

Die Vermeidung des Geniebegriffs nach Kant ist mit der Vermeidung des Kunstbegriffs verbunden. Ebenso fällt die *ästhetische Idee*, die vom Genie hervorgebracht wird, um Kunst zu ermöglichen, als Begriff weg. Paetzold jedoch hebt die ästhetische Idee besonders hervor, um ästhetische Rationalität verständlich zu machen.

Die ästhetischen Ideen stehen für eine die wissenschaftliche Rationalität überflügelnde produktive Kraft des ästhetischen Rationalitätsparadigmas und findet bei Paetzold wichtige Bedeutung zur Darstellung dessen, was ästhetische Rationalität zu leisten imstande ist.

Inhaltlich nimmt Otto diese Bedeutung zwar auf, wie an verschiedenen Beispielen erkennbar wird, jedoch übernimmt er nicht wörtlich den Begriff der „ästhetischen Idee“, um den Sachverhalt zu beschreiben, der hinter diesem Begriff steht. Otto kann diesen Begriff schon

deshalb nicht von Kant übernehmen, weil er inhaltlich an den Begriff des Genies und die Kunstphilosophie Kants gebunden ist. Otto lehnt den Begriff des Genies unter anderem aufgrund seiner Rezeptionsgeschichte ab. Vor allem aufgrund der Verwendung des Begriffs in der musischen Erziehung und der damit verbundenen Rezeption der musischen Erziehung in der NS-Zeit. Diese Ablehnung geht mit Ottos aufklärerischer und demokratischer Grundhaltung einher. Der Begriff des Genies wird vor allem wegen seiner mystifizierenden, verschleiern und elitären Assoziationen zurückgewiesen.

Es kann festgehalten werden, dass Ottos Position auf einen „Durchschnitt“ von Schülern in einer Schulklasse ausgerichtet ist. Das Genie ist der Sonderfall und an diese wendet sich Ottos Kunstunterricht nicht. Das Genie ist ein in letzter Konsequenz unpädagogischer Begriff.

Weiterhin wird die besondere Betonung des Geniebegriffs in Hitlers Pädagogik bedeutend, die sich in vielerlei Hinsicht mit dem Künstlermythos vermischt und beispielsweise in Böttchers Ausführungen zur nationalsozialistischen Kunsterziehung eine hohe Bedeutung bekommt. Auch gegen diese historische Vereinnahmung des Begriffs wendet sich Ottos Kritik am Geniekonzept.

Otto orientiert sich an der Rezeptionsästhetik Kants und rückt das Bildermachen und das produktive Rezipieren von Bildern gleichwertig nebeneinander und versucht damit, die Dominanz des „Bildermachens“ im Kunstunterricht zu relativieren.

Ottos und Ottos Schwerpunktsetzung in „Auslegen“ fällt auch deshalb schon stärker mit einem Modell der *Bildauslegung* zusammen als mit dem vom originären künstlerischen Schaffen, weil sich durch die Ablehnung des Geniebegriffs und des Begriffs der ästhetischen Idee von dem Entwurf des eigentlich *schaffenden* Künstlers abgrenzen *muss*. Denn hierbei tritt die Frage nach der Lehrbarkeit von Kunst auf. Otto wendet sich von diesem Ziel ab: Er will anhand der ästhetischen Erziehung keine Künstler ausbilden, sondern einer breiten Allgemeinheit einen produktiven Zugang und Umgang mit Bildern und Bildwelten anbahnen.

Otto relativiert somit den Kunstbegriff, obwohl auch er Kunst letztendlich als nicht lehrbar ansieht. Denn sonst sollten Schüler in der Schule doch auch Kunst lernen dürfen! Ottos und Ottos Betonung, dass Bilder „gemacht“ werden, entspricht einer „entmystifizierenden“ Haltung gegenüber dem Geniebegriff und der Kunst. Bildentstehung und Bildrezeption beziehungsweise Darstellung von Künstlermythen und Fragen der Inspiration werden bei ihm nicht im Zusammenhang mit „göttlichen“ oder „natürlichen“ Ursachen des Genies gesehen. Stattdessen setzt er auf die Betonung der Lehrbarkeit des Bildermachens (vgl. hierzu Kapitel 5.3.1).

Die grundlegende Zielsetzung seiner ästhetischen Erziehung lässt einen kritischen Abstand zu *allen ästhetischen „Angeboten“* erkennen, die immer auch auf ihre zweckrationalen, interessegesteuerten Anteile befragt werden. Seien diese Interessen marktwirtschaftlich oder politisch gesteuert.

Ottos generelle Aussparung des Begriffs des Erhabenen ist auffällig. Gegenüber dieser Auslassung Ottos muss auf die Bedeutung des Erhabenen als Möglichkeit der Bewahrung der Autonomie des Einzelnen gegenüber einer ästhetisch wirksamen „Überforderung“ der Einbildungskraft hingewiesen werden. Ebenso ist bedeutend, dass Paetzold beim Erhabenen einen Aspekt der ästhetischen Rationalität nachweist, den Otto als solchen nicht erläutert.

Ottos Haltung, die er in seiner ästhetischen Erziehung verwirklicht, lässt eine Art der Auseinandersetzung mit Ästhetik erkennen, die selbst durch den Bezug auf die kritische Vernunftebene ausgezeichnet ist und somit Achtung erlangt, indem sie gerade darauf verweist, Vernunftideen gegenüber sinnlichen Affekten starkzumachen und somit ganz im Sinne Kants, Erhabenheit zu erlangen, die der Vernunftbefähigung des Menschen entspringt.

Die Gründe für Ottos Ausblendung des *Begriffs der Erhabenheit* können nicht im Letzten benannt werden. An dieser Stelle ist jedoch gezeigt, wie sehr der Begriff der Erhabenheit im Selbst- und Kunstverständnis des NS-Faschismus verankert ist, unabhängig von der Frage, ob dieses Verständnis im Sinne einer spezifischen Philosophie (Burkes oder Kants) der NS-Ideologie und NS-Herrschaftsinszenierung wirklich angemessen erscheint.

Somit ergeben sich für Otto drei zentrale Anknüpfungspunkte an die Paetzoldschen Ausführungen zu Kants Ästhetik: Erstens wird ästhetische Rationalität als erfahrungskritisches, auf Autonomie und Emanzipation ausgerichtetes Reflexionsverhalten des Subjekts bewertet. Der Begriff des Spiels, und damit verbundene etwaige Vorwürfe des „Luxurierenden“ am Fach werden hierbei zurückgedrängt.

Zweitens wird die Behauptung der ästhetischen Rationalität gegenüber der wissenschaftlichen Rationalität als gleichbedeutendes Erkenntnisparadigma des Menschen bewertet, das einen relevanten Beitrag zu einer nicht nur, aber auch ästhetischen Erziehung leisten kann. Hierbei ist kritisch auf Ottos Auslassung des Hinweises Paetzolds auf die Erkenntnisbedeutsamkeit des ästhetischen Paradigmas hinzuweisen. Hiermit geht Ottos Versuch einher, die rationalistische Ausrichtung des Schulsystems in der Tradition Descartes' im Sinne eines Ausgleichs zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung der ästhetischen Erkenntnismöglichkeit zu überwinden, ohne hierbei den Wert der wissenschaftlichen Rationalität generell infrage zu stellen.

Drittens beschreibt Otto verschiedentlich die Kraft der ästhetischen Idee und der kategorientranszendierenden Wirkung einer im Werk enthaltenen heautonomen Regel. Er verwendet diese Sachverhalte, um die emanzipierenden Potenziale von Kunst und Ästhetik zu betonen, die die gewohnten Kategorien der Beurteilung immer wieder unterläuft. Ohne jedoch Bezug auf den Begriff Genie zu nehmen.

8.3.1 Fazit: Stichpunktartige Übersicht der Aneignung

8.3.1.1 Bei Otto nicht übernommene Momente und Begriffe zur Konstitution von ästhetischer Rationalität nach Kant

- Der Spielbegriff: Das Spiel der Erkenntnisvermögen von Einbildungskraft und Verstand, das im Moment der Schönheit als Empfinden einer reflexiven Lust mündet; der „hedonistische“ Aspekt der ästhetischen Rationalität wird bei Otto weniger bedeutsam als der „reflexive“ Aspekt; Paetzolds „besseres“ Prinzip einer Gesellschaft, das utopische Hoffnungen weckt, wird bei Otto stark relativiert (=> Kunst kann zwar einen neuen Anblick von den Dingen geben und dabei reflexiv anregend wirken, dennoch werden Hoffnungen auf eine Verbesserung oder Rekreation des Menschen von Otto nicht übernommen).

- Die Konzeption des Genies als kunstproduzierendes Subjekt, das ästhetische Ideen schafft und in Kunst ausdrücken kann (=> keine „pädagogisch“ verwertbare Konzeption, da diese im Wesentlichen auf Naturbegabung beruht; schwierige historische Rezeptionsgeschichte des Begriffs).

- Mit dem Geniebegriff verbundene Aussparung: Ästhetische Rationalität als Transzendierung der wissenschaftlichen Rationalität durch die produktive Einbildungskraft im Konzept der *ästhetischen Idee*; hier spart Otto den Begriff der ästhetischen Idee aus, übernimmt jedoch

inhaltlich den Gedanken der ästhetischen Transzendierung der gewohnten Kategorien. Weiterhin wird der Begriff der heautonomen Regel ausgespart, obwohl ihre Wirkung beschrieben wird, um die kategorientranszendierende Kraft des Ästhetischen gegenüber dem szientifischen Weltzugang zu beschreiben. Otto nutzt diesen Sachverhalt, um ästhetische Erziehung zu legitimieren. Er greift hierbei jedoch nicht auf die genannten Begriffe selbst zurück.

- Ästhetische Rationalität als Moment der ästhetischen Erfahrung von Erhabenheit wird gänzlich ausgespart.
- Insgesamt findet bei Otto eine Ablehnung materialistisch formulierter *utopischer Hoffnungen* – die Paetzold mit der Konzeption der ästhetischen Rationalität verbindet – statt.

8.3.1.2 Die übernommenen definierenden Momente von Paetzolds Begriff der ästhetischen Rationalität

- Das Subjekt und spezifisch die Gefühle des Subjekts machen sich verständlich: Subjektzentrierung des ästhetischen Urteils; das Urteil wird durch und über das Befinden des Subjekts im Verhältnis zum „Phänomen“ des Dinges gefällt.
- Reflexivität der ästhetischen Rationalität über sich und anderes.
- Verzicht auf eindeutige begriffliche Fixierungen; insgesamt: „Schwebezustand“ vorbegrifflicher Reflexion. Ästhetische Rationalität kann nicht durch szientifische Beschreibung „begriffen“ werden. Es kann jedoch in Sprache, beispielsweise in der Dichtung, ästhetische Rationalität einfließen. Ästhetische Rationalität ist deshalb nicht „theoretisch“ vermittelt- oder lernbar. Auch wenn – wie im vorliegenden Text – versucht werden kann, einen „systematischen Ort“ der ästhetischen Rationalität in den Erkenntnisvermögen des Menschen zu beschreiben, bleibt hierbei der Abstand zur ästhetischen Rationalität aufgrund der prinzipiellen Unterschiede ihrer Erkenntniswege bestehen.
- „Ratio sui generis“: Ästhetische Rationalität wird als *eigene* Rationalitätsform neben der szientifischen Rationalität als gleichwertig behauptet.
- Ästhetische Rationalität meint nicht lediglich Kunstproduktion oder Verständigung über Kunst, sondern ist eine Erkenntnisweise, die sich in jeder Form der Wahrnehmung in Bezug auf „Welt“ abspielen kann. Otto setzt in seinen didaktischen Überlegungen verstärkt auf den produktiven Anteil in der *Rezeption* von Welt gegenüber dem produktiven Anteil der Kunstschöpfung. Jedoch kann ästhetische Rationalität auch *als Kunst* in Erscheinung treten.
- Beim Begriff des Erhabenen fällt auf, dass Otto diesen *Begriff* zwar nicht übernimmt, seine pädagogische Grundhaltung dem Verständnis von Kants Begriff des Erhabenen jedoch erkennbar entspricht und Otto somit ein *Beispiel* dieser Erhabenheitstheorie bewusst oder unbewusst zu demonstrieren scheint, mit dem er Achtung für seine Theorie erlangt.
- Das Konzept der ästhetischen Idee wird von Otto begrifflich nicht übernommen, inhaltlich aber häufig angewandt.
- Ästhetische Rationalität *als Kunst* lehnt Otto zwar nicht ab. Jedoch vermeidet er, eine Kunstlehre als Kunstunterricht zu verwirklichen. Kunst ist zwar auch für Otto ein Dokument ästhetischer Rationalität, jedoch ist sie nicht Ziel seines *Kunstunterrichts*.

- Von Seels Ausführungen über ästhetische Rationalität übernimmt Otto die *Begründbarkeit* des ästhetisch-rationalen Verhaltens, die anstelle einer strengen *Begründetheit* von vorentworfenem Handeln betont wird.
- Von Seel übernimmt Otto außerdem die grundlegende Gedankenfigur der drei zu Vernunft beitragenden Rationalitäten (die praktische, die szientifische und die ästhetische Rationalität).

8.3.2 Fazit zur Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität bei Otto

Bei Otto bleibt ein Begriff von ästhetischer Rationalität erhalten, der hauptsächlich aufgrund des ästhetischen Reflexionsverhaltens und der emanzipierenden Kraft des Ästhetischen als Begriffstranzendentem bedeutend wird. Diese soll möglichst allen Menschen (Schülern) als Potenzial des Lehr-Lernverhaltens bewusst und zugänglich gemacht werden, um Autonomie und Emanzipation zu ermöglichen. Der Wert der ästhetischen Rationalität als solcher wird bewusst in der Tradition der Aufwertung des Ästhetischen gegenüber dem rationalistischen und szientifischen Erkenntnisparadigma seit Baumgarten verankert.

Das ästhetische Rationalitätsmoment wird in einer im Sinne Seels entworfenen, komplexen Vernunftkonzeption eingebettet. Hierbei wird die Vermittlung der verschiedenen Rationalitätsparadigmen wirksam: Eine dauernde Dominanz eines Paradigmas wird so verhindert. Vernunft beweist sich auch in Ottos Verständnis als der reflexive Abgleich verschiedener Rationalitätsparadigmen, die für ihn mit Fanatismus nicht zu vereinen sind. Weiterhin bezieht Otto den Begriff der ästhetischen Rationalität auch auf die kritische Besprechung von Kunstwerken und Kunst, wobei er jedoch zahlreiche Begriffe relativiert und aktualisiert, die mit der Kunstkonzeption Kants verbunden sind. Er relativiert und erweitert den Kunstbegriff durch einen offenen Kunstbegriff und einen Bildbegriff, der die Kunst als einen Teil von Bildern integriert. Hinzu kommt eine Loslösung des Kunstbegriffs von der Vorstellung eines kunstbegabten Subjekts im Sinne der Genietheorie. Die Loslösung vom Geniebegriff schafft eine „entmystifizierte“ Vorstellung vom „Bildermachen“, die sich von der komplexen Konzeption einer begabungsabhängigen Kunst im Sinne des Genies entfernt.

Dennoch besteht Otto erkennbar auf der Konzeption einer *heautonomen Regel*, die in Kunstwerke einfließt und die selbst ästhetische Rationalität *als Kunst* bedeutet. Durch die Absage an schulischen Unterricht als „Kunstlehre“ und Künstlerausbildung lässt Otto einen „Rest“ ästhetischer Praxis als *künstlerischer* Praxis weitgehend unberücksichtigt. Hierdurch entsteht zumindest in Ansätzen der Eindruck von einer verdeckten Überzeugung der Nicht-Lehrbarkeit von Kunst.

Insgesamt lässt sich weiterhin festhalten, dass Otto in seiner Darstellung von ästhetischer Rationalität sowohl theoretische Konzeptionen und Begriffe von Kant als auch von Baumgarten übernimmt und diese in Beispieltexen anwendet. Hierbei kommt es teilweise zu begrifflichen und inhaltlichen Unklarheiten, wenn er sich auf die Ausführungen der Philosophen direkt bezieht und hierbei Begriffe übernimmt, die mit Begriffen gedanklich verbunden sind, die Otto aus verschiedenen Gründen ablehnt. Ebenso entstehen inhaltliche Spannungen, wenn er sich in Texten wie „Ästhetische Rationalität“ von 1991 abwechselnd auf Begriffe Baumgartens und Gedanken Kants einlässt, ohne die Spannungen und Weiterentwicklungen innerhalb und zwischen den beiden ästhetischen Theorien zu thematisieren.

In seiner Anwendung der Darstellung von ästhetischer Rationalität nach Paetzold gerät Otto somit teilweise in die Widersprüche der einzelnen Konzeptionen, die in den übernommenen Begriffen selbst schon stecken. Stimmgig bleibt indessen die generelle Forderung nach einer neu zu bewertenden Bedeutung von ästhetischer Erziehung auf der Legitimationsgrundlage der Argumentation der ästhetischen Rationalität und die damit verbundene Überwindung des „schulischen“ Rationalismus im Sinne der vereinseitigenden Ausformung des Schulsystems im Sinne des szientifischen Rationalitätsparadigmas.

Somit kann man erkennen, dass Otto sich in seinen Darlegungen zu ästhetischer Rationalität zwar immer wieder auf Paetzolds Ausführungen stützt, er jedoch *nicht* im Sinne einer unkritischen Adaption lediglich auf die pädagogische Verwirklichung der vorgefundenen Theorie drängt, sondern selbst gezielt Eingriffe in die Konzeptionen zum Zwecke der eigenen

pädagogischen Ausführungen vornimmt. Hier zeigt sich, dass Ottos pädagogische Ausführungen keine „soziopolitische Dienertheorie“ (Tepe 2012, S. 133; Herv. i. O.) der philosophischen Darlegungen darstellen, sondern Otto eigene Wertsetzungen vornimmt.

8.4 Weitere vorläufige Definition von ästhetischer Rationalität bei Otto

Ästhetische Rationalität meint für Otto eine subjektiv fundierte Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeit mit reflexivem und vorbegrifflichem Charakter, der nicht in begrifflichen Fixierungen mündet, sondern in einem „Schwebezustand“ der begrifflichen Offenheit eine Verständigung des Subjekts über sich selbst im Verhältnis zum „Anderen“ ermöglicht und damit eine Rationalität eigenen Rechts darstellt. Diese erlaubt dem Subjekt, sich *als solches* durch und über seine Gefühle verständlich zu machen. Ästhetische Rationalität bezieht sich weder in Produktion noch Rezeption ausschließlich auf Kunst, sondern ist Ergebnis einer allgemeinen sinnlichen Erkenntnisweise des Menschen gegenüber „Welt“. Ästhetisch rationales Verhalten ermöglicht und fußt auf Begründbarkeit des eigenen ästhetisch angeleiteten Verhaltens. Sie grenzt sich von *begründetem*, vorentworfenem, planvollem Handeln ab.

In Bezug auf die Produktion und Rezeption von Kunstwerken übernimmt Otto die Konzeption der heautonomen Regel inhaltlich, ohne diese zu benennen. Die heautonome Regel sichert für Otto die ästhetische Rationalität im objektivierten Ergebnis ästhetischer Praxis: dem Bild, im Sinne eines offenen Bildbegriffs.

Die ästhetische Rationalität, als Ergebnis eines ästhetischen Reflexionsverhaltens, wirkt „verflüssigend“ auf gewohnte, begrifflich bestimmte Denkstrukturen und kann somit zur Emanzipation des Subjekts beitragen. Die kategorientranszendierende Kraft ästhetischer Hervorbringungen liefert die Legitimation für Ottos ästhetische Erziehung. Von utopischen Hoffnungen auf eine sittliche Verbesserung des Menschen im Sinne der Hervorbringung eines „neuen Menschen“ oder einer „besseren Gesellschaft“ wird hierbei abgesehen. Dennoch verbindet Otto mit der ästhetischen Rationalität pädagogische, didaktische und bildungspolitische Ziele. Hiermit will er nicht zuletzt zur Legitimation des ästhetischen Lehr-Lernbereichs im allgemeinbildenden Schulsystem beitragen.

Es ist insgesamt eine Dynamisierung des Erkenntnis- und Wahrheitsbegriffs erkennbar, die der Vermittlung der unterschiedlichen Erkenntnisparadigmen durch die umfassende Vernunftkonzeption entspringt.

9 Ottos Auseinandersetzung mit ästhetischer Erziehung und NS-Geschichte nach „Auslegen“ (1987)

Im Weiteren wird anhand zweier Textbeispiele erläutert, wie ästhetische Rationalität im Sinne von Ottos ästhetischer Erziehung im thematischen Zusammenhang mit der Geschichte des Nationalsozialismus gefördert werden kann. Hierbei können Ottos didaktische Vorschläge zur Umsetzung der Theorie ästhetischer Rationalität im Unterricht ersichtlich werden. Außerdem werden Ottos pädagogische Überlegungen im Kontext der Bearbeitung seiner biografischen Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus kontextualisiert: *Hierbei werden entscheidende Impulse zur Legitimation von ästhetischer Erziehung in der allgemeinbildenden Schule ersichtlich. Die Verbindung von ästhetischer und politischer Erziehung wird hierbei hervorgehoben.*

Im ersten Textbeispiel wird auf die Frage eingegangen, inwiefern Ottos Text im Textkonzept selbst als Demonstration eines *ästhetisch rationalen Reflexionsverhaltens* gestaltet ist. Es wird gezeigt, wie *Sprache* für Otto ein Mittel der *ästhetischen als auch der szientifischen Rationalität* wird.

9.1 Textbeispiel 4: „Kunst schreibt nicht vor, sondern gibt Beispiele“¹⁴⁸

In dem in der Überschrift genannten Text, den Otto 1987 in erweiterter Fassung als Rede zur Erlangung der Ehrendoktorwürde der Universität Marburg hält und der in „Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik“ von 1998 abgedruckt ist (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 35), formuliert er zunächst einen Missstand: Er beschreibt die antiintellektuelle und „irrationale“ Argumentationslinie des Fach- und Kunstverständnisses (vgl. ebd., S. 36), das Otto in einer kulturkritischen Tradition seit Julius Langbehn angebahnt findet (vgl. hierzu Kapitel 5.2, Kapitel 8.2.8) gegenüber dieser Argumentationslinie, die Kunsterziehung in der Schule durch „Gott“ (ebd., S. 36), Genie und Künstlermythos legitimiert (vgl. ebd., S. 36). Ottos Ideologieverdacht ist vor dem Hintergrund von Tepes Ideologietheorie als der Verdacht einer *dogmatischen Ideologie* zu bewerten.

In diesem Textabschnitt wird Ottos Ablehnung des Geniekults erneut erkennbar. Gegenüber dieser problematisch empfundenen Legitimation formuliert er seinen eigenen Ansatz. Er kommt zu dem Schluss, dass diese Grundhaltung, welche die „Legitimationspflicht“ (ebd., S. 36) des Faches nach seiner Meinung unzulässig leistet, unproduktiv ist. Er schreibt: „Auch da, wo weit reichende Wirkungen beschworen werden, wird nicht mehr darüber nachgedacht, was zu tun ist, damit sein könnte, was sein soll.“ (ebd., S. 36) Otto erkennt in der von ihm abgelehnten Tradition ein verzerrtes Fachverständnis, das an zu hohen Erwartungen eines übertriebenen Kunstkultes krankt. So schreibt er: „Von der Wirkung der Künste war man jedenfalls zu oft zu sehr überzeugt, so sehr, dass man glaubte, sie trete von selbst ein – am liebsten kompensatorisch als der Sieg des besseren Prinzips, weil doch das Zweckfreie dem Utilitaristischen, das Sittliche dem bloß Verstandesmäßigen überlegen zu sein habe. [...] Das eben heißt, die Kunst für etwas in Anspruch nehmen, was sie nicht leisten kann, und auf etwas reduzieren, was sie nicht ist. [...] Die Kultur, hieß es schon bei Langbehn, könne nur in der Besinnung auf die Kunst als den

¹⁴⁸ Der Text erscheint 1987, im gleichen Jahr wie „Auslegen“, und steht somit in thematischer wie auch zeitlicher Nähe zur Auseinandersetzung mit der Thematik des Nationalsozialismus, wie sie bereits in den oberen Textbeispielen von „Auslegen“ beschrieben wurde (vgl. Kapitel 5.3.4 und Kapitel 5.3.6).

höchsten Wert genesen. Die Kunst und nicht die Wissenschaft sei die Basis der Existenz eines Volkes.“ (ebd., S. 36 f.)¹⁴⁹

Hierbei wird erkennbar, dass Otto das im Konzept der ästhetischen Rationalität bei Paetzold noch beschriebene Kriterium des Zweckfreien der Ästhetik Kants in seiner Bedeutung für ästhetische Rationalität bestreitet. Otto traut dem ästhetischen Reflexionsverhalten zwar eine Besserung der Erkenntnismöglichkeiten und die Entwicklung eines komplexeren Vernunftbegriffs zu, jedoch werden von ihm keine Hoffnungen auf eine entlastende Kompensation eines zweckfreien Weltzugangs des Ästhetischen zugelassen. Er glaubt nicht an die Überlegenheit eines ästhetischen Kompensationsmodells, das gegenüber einem auf Zweckrationalität ausgerichteten rationalistischen Gesellschaftsprinzip geltend gemacht wird. Kompensation bleibt in dieser Argumentation immer nur Ergänzung des gesellschaftlich leitenden Prinzips (vgl. hierzu Kapitel 8.2.5).

Im Weiteren will Otto sein Verständnis von ästhetischer Rationalität anhand eines Beispiels von *Kunst* darstellen. Ästhetische Rationalität wird *als Kunst* vorgestellt. Hierzu werden also die Fragen auftreten, inwiefern das „Kunst“ hervorbringende Subjekt als „Genie“ zu bezeichnen wäre, weil die gezeigte Kunst einer heautonomen Regel folgt und Originalität in sich trägt. Schafft es die vorgestellte „Kunst“, für Otto einen neuen Anblick der „Dinge“ zu generieren? Otto zieht dazu eine Arbeit von Jürgen Brodwolf heran (vgl. ebd., S. 38 f.). Die oben benannten Spannungen in Ottos Umgang mit der Genietheorie Kants werden hierbei wieder auftreten. Der zweite Teil des Textes, der unter der Überschrift „Kunst ist nicht Vorschrift für Lehre, sondern ist Lehre – ein Beispiel“ entwickelt wird, antwortet somit auf den zuvor beschriebenen Missstand der „irrationalen“ Argumentationslinie in der Fachgeschichte.

Das Kunstwerk, das Otto als Beispiel heranzieht, ist Brodwolfs „Olympia-Buch“ (ebd., S. 38 siehe Werkangaben zum Bildbeispiel; vgl. Abb. 193–198). Otto will die in einem Kunstwerk verankerte ästhetische Rationalität nachweisen (vgl. ebd., S. 43): Er versteht „Brodwolfs Materialkollage als ein Dokument ästhetischer Rationalität“ (ebd., S. 43). Ästhetische Rationalität ist somit auch als Kunst verwirklicht. Ausgangsmaterial von Brodwolfs Arbeit sind „populäre Bildmedien“, die jedoch im Rahmen einer künstlerischen Bearbeitung zum *Kunstwerk* werden. Otto beschreibt die Begegnung mit der Arbeit Brodwolfs: „Im Frühjahr dieses Jahres fand in der Galerie Brusberg in Berlin eine Ausstellung von Jürgen Brodwolf statt, einem Schweizer Zeichner und Plastiker, Jahrgang 1932, der im Schwarzwald lebt und in Stuttgart Professor ist. Inmitten von intensiven Zeichnungen und großen, verletzlich wirkenden Figuren (Abb. 1)¹⁵⁰ liegt auf dem Tisch ein Buch (Abb. 2)¹⁵¹, 9 x 35x 40 cm groß, die Buchseiten bestehen aus Wellpappe, die mit Schlammkreide überstrichen, sind spröde, blass und von jener spezifischen Härte und gleichzeitigen Zerbrechlichkeit, die entsteht, wenn dünnes Pappmaterial von beiden Seiten satt eingestrichen wird und dann trocknet. Mit Nesselstreifen werden die Seiten zum Buch zusammengehalten. Das Buch selbst ist mit Bändern, Zeichenmappen ähnlich, verschlossen. Öffnet man die Schleifen, klaffen die Blätter leicht auseinander. Dieses Buch ist mein Beispielfall. (vgl. Otto & Otto 1987, 120 f. und 238 f.)

Auf den Deckel ist ein z. T. durch Flammeneinwirkungen gebräuntes, an den Rändern teilweise abgerissenes Blatt geklebt, dessen Mitte lasierend übermalt ist. Dieses Blatt (Abb. 1)¹⁵² ist seinem Ursprung nach der herausgerissene Teil des Innentitels vom Album „Die Olympischen

¹⁴⁹ Die Argumentationslinie Langbehns wird somit auch in diesem Text von 1987 der polarisierende Gegenentwurf zu Ottos eigener Haltung. Eine Kontinuität zum Text „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ von 1969 wird erkennbar (vgl. hierzu Kapitel 5.2).

¹⁵⁰ Vgl. Abb. 193

¹⁵¹ Vgl. Abb. 194 oben

¹⁵² Vgl. Abb. 193

Spiele 1936⁶, Bd. 2, herausgegeben vom Cigaretten-Bilderdienst, Altona Bahrenfeld (1936). Schlägt man Brodwolfs Buch auf, ist man durchweg mit einer Doppelseitenkonstellation (Abb. 7)¹⁵³ konfrontiert, bei der stets linksseitig zwei Schwarz-Weiß-Fotos übereinander stehen (Abb. 2/3¹⁵⁴ und 4/5¹⁵⁵) und rechtsseitig eine ganzseitige Collage aus Albumseiten bzw. Papp-Gaze-Figuren. Am Ende des Bandes steht ein eher statisches Doppelblatt (Abb. 6)¹⁵⁶. Vorherrschend sind Konfrontationen: oben die organisierten Menschenmassen bei einer Gymnastikveranstaltung aus Anlass der Eröffnung der Olympischen Spiele, darunter ein Gräberfeld (Abb. 4/5)¹⁵⁷.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 38 f.)

Otto beschreibt das Ausgangsmaterial des Werkes und gibt der Arbeit Brodwolfs eine historische Kontextualisierung. In seiner Arbeit „Olympia-Buch“ hat Brodwolf ein „Künstlerbuch“ gestaltet, das in Bildcollagen mit Themen des Sports, der Leistungsbereitschaft, der Verletzlichkeit, der Opferbereitschaft, der Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft, von Massenpsychologie und Kriegsoptionen arbeitet. (vgl. die Liste der Gold- und Silbermedaillengewinner in Abb. 196 und die Gegenüberstellung Brodwolfs in Abb. 197–198) Das Thema des Heroismus und der nationalsozialistischen Heldenverehrung wird durch Abbildungen von Kriegs- und Sporthelden eingeführt. Die Bildbeispiele sind unter anderem den Werbedarstellungen für die Olympiade 1936 entnommen. Das Leistungsprinzip des Sports wird durch die Gegenüberstellung der Kriegsoptionen politisch kontextualisiert. Fragen nach der propagandistischen Verwertung der Sportinszenierung treten auf. Die ästhetische Inszenierung der Propagandabilder wird zum Thema des Textes. Die Feier der Olympischen Spiele dürfte für moderne Staaten und Städte immer eine Möglichkeit bieten, Selbstdarstellung in größtmöglicher, weltweiter Publikumswirksamkeit zu exerzieren (vgl. hierzu Kapitel 9.4). Beim hier gewählten Beispiel wird die Erziehung der typisierenden Zucht in einem allgemeinen Leistungsdenken des Sports und des *Wettkampfes* politisch gerahmt.

9.1.1 Der Versuch der Demonstration von ästhetischer Rationalität als Teil des Kunstwerks und Teil des Reflexionsverhaltens über dieses

Ottos Beschreibung der Arbeit Brodwolfs zur Erstellung seines Textbeispiels ist ein ästhetisches Erlebnis mit dem Kunstwerk vorangegangen. Der Besuch in der Galerie Brusberg ist als initiierendes Moment der Reflexion über das „Olympia-Buch“ von Brodwolf beschrieben. Das Werk wird nicht aus dem Erlebniszusammenhang isoliert, sondern gezielt im Zusammenhang von Ottos ästhetischer Erfahrung mit diesem vorgestellt.

Im Sinne von „Auslegen“ ließe sich sagen, Ottos Percept wird durch eine ästhetische Erfahrung aktiviert, die durch biografische Erlebnisse kontextualisiert werden kann. Dessen kognitive und ästhetische Reflexion macht diese Kontextbedingungen nachvollziehbar. Auch bei Ottos Beschreibungen bleibt der Chorismos, die „nicht überbrückbare Inadäquanz von Anschauung und Begriff“ (Paetzold 1983, S. 70), zu bedenken. Die schriftliche Annäherung an das Werk Brodwolfs liefert ein Beispiel vom Abstand zwischen der „ästhetischen Idee“, die im Werk ästhetische Rationalität bedeutet, und der Mannigfaltigkeit von Anschauungsmöglichkeiten, die von der Beschreibung nie ganz eingeholt werden kann. *Die Mannigfaltigkeit der Deutungsmöglichkeiten erhält in Ottos Text notwendigerweise eine spezifische, auch politische und ethische „Auslegung“.* Diese Auslegung ist, wie noch erkennbar wird, weder neutral noch objektiv, sondern subjektiv und politisch bestimmt.

¹⁵³ Vgl. Abb. 194

¹⁵⁴ Vgl. Abb. 194

¹⁵⁵ Vgl. Abb. 195

¹⁵⁶ Vgl. Abb. 196. Die Abbildung zeigt eine Liste von Gold- und Silbermedaillengewinnern.

¹⁵⁷ Vgl. Abb. 193

Die Mannigfaltigkeit der sinnlichen Eindrücke und reflexiven Bezugsmomente zur Arbeit Brodwolfs wird in der textlichen Ausführung zwangsläufig abstrahiert. Die verschriftlichte Version der reflexiven Annäherung an Brodwolfs Werk vermittelt dem Leser wiederum nur diejenigen Informationen, die dieser selbst aus den Worten reproduzieren und sich *vorstellen* kann.

Die Beschreibung Ottos stellt in ihrer inhaltlichen und formalen Gestaltung die subjektive Zugangsweise zum Werk Brodwolfs heraus, die vom Leser wiederum subjektiv rezipiert und reflektiert wird. Ottos Beschreibung von Brodwolfs Werk ist durch eine bestimmte *Form* bestimmt: Assoziationen und rhetorische Fragen (siehe unten) *veranschaulichen* sein reflexives Denken. Hierbei wird nicht versucht, *eine* gültige Interpretation des Werkes als allgemeingültige vorzulegen, sondern einen *Reflexionsprozess zu demonstrieren*, der sich an (mindestens) *eine* mögliche Interpretation heranarbeitet. Der Wert des Beispiels *als Beispiel* wird dabei thematisch: Die Reflexion über das Einzelbeispiel soll die Auflösung von alltäglichen „Routinen“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 38) der Wahrnehmung erproben und damit die Kraft der „ästhetischen Idee“ vorstellen.

Der Subjektivität des Erkenntnissuchenden wird in einem weiten Sinne Rechnung getragen. Subjektivität soll an dieser Stelle *nicht* zum Zwecke der Generierung vermeintlich „objektiver“ Erkenntnisse ausgeblendet werden, sondern sich durch die Demonstration des Reflexionsprozesses aussprechen.

Otto schreibt, er will „mit Hilfe eines Kunstwerks, das auf einen Alltagsgegenstand aus meiner Kindheit zurückverweist, eine spezifische Form der Erkenntnistätigkeit im Medium von Kunst“ (ebd., S. 35) beschreiben. Er sieht hierin ein Beispiel des „Ineinander von docere, delectare und prodesse (Horaz) als Form des Erkenntnisgewinns“ (ebd., S. 35).

Zu belehren, zu erfreuen und zu nützen ist auch das Ziel von Ottos ästhetischer Erziehung. Mit dem Bezug auf diesen Leitspruch von Horaz stellt Otto seine Absicht dar, in der Vermittlung von Kunst die Impulse der Belehrung und der Freude am Werk zu transportieren. Ästhetische und szientifische Erkenntnis sollen mit moralischer Belehrung verbunden werden (vgl. Spörl 2007).

Was sich bei Brodwolf als „ästhetische Idee“ im Künstlerbuch einformt und ästhetische Rationalität vergegenständlicht, soll bei Otto sprachlich reflektiert werden, um den Erkenntnisprozess über das Werk als solchen zu demonstrieren. Hierbei gehen, wie noch zu verdeutlichen ist, Momente von szientifischer und ästhetischer Reflexion in Ottos versprachlichter Darstellung des Reflexionsverhaltens einander einher.

Otto beschreibt die Arbeit in einigen exemplarischen Gegenüberstellungen, bevor eine Doppelseite des „Olympia-Buches“ ausgewählt wird, um diese genauer zu untersuchen (vgl. ebd., S. 39 ff.). Offene Fragen stehen am Anfang der Beschreibung und signalisieren die Vorläufigkeit und Offenheit des assoziativen Reflexionsprozesses. So schreibt Otto: „Was ist Kunst, was ist Unterricht, was ist Geschichte?

Aber auch: Was ist Gegenwart, was war damals, was nehme ich heute wahr, worauf bezieht sich Auslegung, was ist Alltag; was ist Fundstück, was nimmst du wahr, was nehme ich wahr, was muss ich, der ich z. B. die Bilder für das Album, dessen Brodwolf sich bedient, vor fünfzig Jahren gesammelt habe, erzählen, dir, der du die Herkunft nicht kennst? Was rührt mich so an: die alten Bilder, die Konfrontation auf der linken Seite, die künstlerische Verdichtung auf der rechten Seite, die Korrespondenz zwischen rechts und links, der materiale Charakter des zerbrechlichen Buches?“ (ebd., S. 39 f.)

Otto stellt diese Fragen nicht, um sie in einem geregelten Verfahren der Analyse nacheinander zu beantworten, sondern er stellt sie als offene, rhetorische Fragen, die sein eigenes Reflexionsverhalten unter direkter Ansprache des Lesers verdeutlicht. Dies soll im nachfolgenden Kapitel weiter ausgeführt werden.

9.1.2 Ottos Schreibstil: Kongruenz von Form und Inhalt

Eine Frage von den zahlreichen zu beantworten, die von Otto gestellt werden, bedeutet, die anderen zu vernachlässigen, diese als weniger relevant zurückzudrängen. Hierdurch entstünde notwendigerweise eine *Abstraktion* in der Befragung der Einheit des Ganzen und der Mannigfaltigkeit der Deutungsmöglichkeiten des Kunstwerks. Die Fragen wenden sich an den Leser, der in dieser Weise auf die bestehende Mannigfaltigkeit der Eindrücke und Interpretationsperspektiven hingewiesen werden soll. Otto will nicht voreilig auf eine mögliche Interpretation eingehen, sondern zunächst die Weite des Rahmens skizzieren, in dem sich seine Reflexion bewegt. Für Otto wird vor allem der doppelte autobiografische Bezug für die Auswahl des Werk-Beispiels von Brod Wolf wichtig: Erstens in der Begegnung mit dem Kunstwerk in der Galerieausstellung, zweitens durch den Bezug auf das historische Bildmaterial, das Otto aus seiner Kindheit bekannt ist.

Otto bezieht sich somit demonstrativ *als Person*, mitsamt seinen nicht in Gänze zu erfassenden Gefühlen und Gedanken, in die ästhetische und begriffliche Reflexion mit ein. Das Ausgangsmaterial, die Sammelbildchen, die Brod Wolf zur Arbeit dienen, hat auch Otto in seiner Kindheit gesammelt. Und dieser Bezug erwirkt die ästhetische Erfahrung mit dem Werk. Paetzold schreibt in seinen Ausführungen zur ästhetischen Rationalität: „Ein [...] Merkmal ästhetischer Reflexion liegt in ihrer Subjektbezogenheit.“ (Paetzold 1983, S. 81) Genau an diese Subjektbezogenheit als Kriterium für ästhetische Rationalität knüpft Otto in seiner Demonstration des ästhetischen Reflexionsverhaltens zum Werk Brod Wolfs an. Die persönliche Erinnerung wird Ausgangspunkt der Überlegungen. Dieser subjektive Bezug bringt die nicht-abschließbare *ästhetisch-rationale* Reflexion in Gang, die nicht nur auf Ottos „Wissen“, sondern auch auf seine Gefühle bezogen ist. Paetzold schreibt an anderer Stelle über ästhetisches Reflexionsverhalten: „Ästhetische Rationalität widerstreitet einer Einordnung in das Universum des Begriffs, die gleichwohl durchs Ästhetische in Gang gesetzt wird.“ (ebd., S. 81)

Die von Otto gestellten rhetorischen Fragen skizzieren seinen Reflexionsrahmen. Die Reflexionstätigkeit wird anhand dieser Fragen als solche erkennbar. „Lautes Denken“ beschreibt Ottos tastende, noch nicht im Ergebnis vorentscheidene Annäherung an das „Phänomen“ von Brod Wolfs ästhetisch rationalem Werk. Diese Reflexion ist durch ein konkretes Beispiel als Ausgangspunkt bestimmt, jedoch eröffnet sie ganz unterschiedliche Fragerichtungen. Otto wird vom Objekt „affiziert“, doch die ästhetische und szientifische Reflexion eröffnet einen weiten Deutungsspielraum, der nicht allein durch das „Objekt“ diktiert wird. Die subjektiv bestimmte Auslegung des Objekts wird erkennbar.

Die allgemeinen Fragen nach Kunst, Geschichte und Unterricht lenken die Aufmerksamkeit auf allgemeine, abstrakte, theoretische Fragestellungen, die die persönliche Ausgangssituation des Reflexionsverhaltens wieder erweitern. Die skizzierten Bedeutungsebenen werden eröffnet, um die nicht alle inhaltlich ausgeführten Interpretationsmöglichkeiten anzudeuten. Der persönliche Bezug zum Ausgangsmaterial des Werkes erweitert die Breite der Bedeutungen für Otto jenseits der vorangegangenen *Objektbeschreibung* des Werkes entscheidend. Paetzold schreibt, dem „Ästhetischen [kommt] das Ambivalente des reflexiven Verhaltens zu“ (ebd., S. 81). Die Ambivalenz verweist auf die Offenheit der *Deutungsmöglichkeiten* der ästhetischen Mannigfaltigkeit, die sich in der Reflexion an die Erfahrung des Kunstwerks anschließt.

Im Sinne von Ottos und Ottos Ausführungen zu „Auslegen“ steht das Form-Inhaltsgefüge des „Phänomens“ in wechselndem Bezug zu den Bedingungen der „Allocation“ und zum Percept des Betrachters. Alle objektiven und subjektiven Bedingungen nehmen Teil an der Konstitution des Gegenstandes und werfen in der Wahrnehmung des Betrachters unterschiedliches „Licht“ auf das „Phänomen“ des Objekts. Abwechselnd werden die Kontextbedingungen und die subjektiven Bedingungen aufeinander bezogen.

Paetzold schreibt: „Die ästhetische Synthesis ist keine Identität durch Begriffe.“ (Paetzold 1983, S. 82) Alfred Baeumler schreibt in seiner Schrift zum „Irrationalitätsproblem in der Ästhetik und Logik des 18. Jahrhunderts bis zur Kritik der Urteilskraft“: Die „Ganzheit“ ist mit „der Verstandesbeurteilung“ nicht zu erfassen (Baeumler 1923/1967, S. 286). Otto benutzt zwar *Begriffe* des Verstandes, um die assoziative Annäherung an das Werk anzubahnen und im Text festzuhalten, doch diese bleiben „vorläufige“ Begriffe und damit im Spiel der Assoziationen frei für weitere Befragungen. Diese stellen keine wissenschaftliche Beweisführung über die szientifische „Wahrheit“ des Objekts dar. Bei der *Beschreibung* der *Objekteigenschaften* des Kunstwerks versucht Otto zwar möglichst *deutlich* zu werden, jedoch auch hier verweist er besonders auf „sinnliche“ Eindrücke der Materialität. Die objektiv benennbaren Eigenschaften (z. B. Art und Gestaltung des Papiers) beenden jedoch nicht die *Reflexion* über die *Bedeutung* des „Ganzen“ des Werkes.

Die offene Reflexion der Eindrücke durch rhetorische Fragen und eine direkte Anrede des Lesers weichen von einem üblichen „wissenschaftlichen“ Schreibstil ab und besitzen ein subjektives Ausdrucksmoment. Otto verwendet insofern „poetische“ Sprache, die jenseits der rein objektiven Beschreibung des Kunstwerks ein *Ausdrucksäquivalent* darstellt.

Otto schreibt: „Das Kunstobjekt hat eine strenge, allein visuell rekonstruierbare Logizität. Die verbal-diskursiv nicht ohne weiteres formulierbare Lehre des Objekts resultiert allein aus der Bildlogik; sie steht nicht im Dienst einer außerhalb des Werks vorformulierten Lehrabsicht.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42)

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass Brodwolfs Werk im Sinne von Ottos Darstellung *möglicherweise* ohne Lehrabsicht hervorgebracht wird, Ottos Kommentar jedoch gerade eine *Lehrabsicht verrät*: *Otto will eine Veranschaulichung der Grundparameter der ästhetischen Rationalität in einem demonstrierten Reflexionsprozess veranschaulichen und hierbei auf moralische Fragen, die durch den Charakter des Kunstwerkes auftreten, abheben*. Entscheidend ist hierbei, dass sich aus dem ästhetisch-reflexiven Umgang Brodwolfs mit dem Ausgangsmaterial moralische Fragen ergeben, ohne hierbei moralisches Verhalten im Sinne der Illustration von Vernunftideen zu versuchen.

Das „*ä s t h e t i s c h e* Urteil“ (Baeumler 1923/1967, S. 276; Herv. i. O.) kann sich nicht von den „objektiven Kriterien“ (ebd., S. 276) des Gegenstandes allein leiten lassen, sondern weist über diese, im Sinne der *Idee des Ganzen*, hinaus. Beim Urteil über das *Ganze* von Brodwolfs Arbeit ist Ottos Percept, seine subjektive Sicht und sein subjektives Empfinden, wie Baeumler es nennt, „das Gebiet der schlechthin wechselnden subjektiven Reaktion“ (ebd., S. 276) entscheidend für die „Sicht“ auf das Ganze des Werkes.

Ebenso wenig erschließt sich das Werk schon aus dem „unmittelbaren Eindruck“ (ebd., S. 277). Die „Logik“ des Ästhetischen wird durch die Suche nach Kontexten und Vertiefungen des spontanen Zugangs durch die Sinne angegangen. Ein *ästhetischer Reflexionsprozess* wird erkennbar, der nicht lediglich die Aufnahme sinnlicher Reize bedeutet. Baeumler beschreibt diesen Reflexionsprozess: „Ich halte meine Empfindungen an die der andern, vergleiche mein Urteil mit dem allgemeinen, verbessere oder erweitere es, kurz, ich bleibe nicht beim unmittelbaren Eindruck stehen, sondern reflektiere auf einen Standpunkt, von dem aus die Empfindung des Moments beurteilt, gemessen werden kann. Diese Art der ‚Reflexion‘ kann sich

an jeden Eindruck, jedes Gefühl anschließen (während bei der formalen Betrachtung alles Gefühl ausgeschaltet war). Ihr Ergebnis ist das subjektive Bewusstsein von der Gültigkeit dessen, was ich bei einem Eindruck in mir fühle. [...] Diese Empfindungen sind von den unmittelbaren der Sinne wohl zu unterscheiden.“ (Baeumler 1923/1967, S. 277; Herv. i. O.)

Letzteres ist besonders zu betonen. *Die eigentliche Bedeutung eines ästhetischen Reflexionsverhaltens wird hier erkennbar!*

Das Objekt, das die Sinne affiziert, bietet die „objektive“ Gelegenheit für alle Betrachter, deren (unmittelbare) subjektive Wahrnehmungen an dem gleichen Ausgangsobjekt zu reflektieren und hierbei in den unterschiedlichen Auslegungen ihre Subjektivität als solche zu erkennen. Hierin zeichnet sich die Chance des ästhetischen Reflexionsverhaltens ab, zwischenmenschliche Kommunikation zu initiieren, die ihre Subjektivität gerade nicht verdrängt, sondern als gemeinsame, je subjektive Ausgangssituation von zwischenmenschlicher Verständigung begreift, ohne hierbei lediglich sinnliche Affekte zur Grundlage der „Verständigung“ zu erheben.

Nicht nur Objektkriterien werden reflektiert und möglichst „objektiv“ in ihrem Bestand beurteilt und ebenso wird nicht nur ein unmittelbar sinnlicher Eindruck wiedergegeben, wenn ästhetische Reflexion vollzogen wird. Otto reflektiert in seinen rhetorischen Fragen eindrücklich auf die Unterschiede der subjektiven Zugangsweisen zu „Bildern“, wenn er auf seinen eigenen subjektiven Zugang zu den Fotos zur Olympiade aus seiner subjektiven Sicht reflektiert. Die „Anderen“ und deren Reflexionen werden in der Reflexion auf einen allgemeinen Standpunkt im Urteil des Einzelnen versucht mit zu reflektieren. Der Einzelne, in diesem Falle Otto, setzt sich in gedankliche Beziehung zu den *gedachten allen* Anderen und deren möglichen Reflexionen.

Der Weg zur Bedeutung des Werkes durchläuft ebensolche Momente der Fragen an sich und ein fiktives „Allgemeines“ der Anderen. Genau diesen Prozess demonstriert Otto, wenn er schreibt: „[...] was ist Fundstück, was nimmst du wahr, was nehme ich wahr, was muss ich, der ich, z. B. die Bilder für das Album, dessen Brodwolf sich bedient, vor fünfzig Jahren gesammelt habe, erzählen, dir, der du die Herkunft nicht kennst?“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 40)

Die Einbeziehung *des beziehungsweise der gedachten „Anderen“*, der Rezipienten von Ottos Text, von Betrachtern der Arbeit Brodwolfs oder anderen Menschen in deren Momenten des reflektierenden ästhetischen Abgleichs, wird *nicht durch Nachfragen bei diesen* geleistet. Otto hat keine „Umfrage“ begonnen, um ein empirisches Forschungsvorhaben, eine Meinungsumfrage zu erarbeiten, bevor er seinen Text verfasst hat. Es ging ihm nicht darum, herauszufinden, was andere in einem spezifischen Moment von Brodwolfs Buch halten, dennoch reflektiert er auf die *möglichen Zugänge der Anderen*. (vgl. Baeumler 1923/1967, S. 279 f.) Baeumler schreibt in Bezug auf das ästhetische Reflexionsverhalten Kants: „Die ‚Reflexion‘ geht nicht wirklich auf die ‚andern‘, den zufälligen Nächsten, die empirische Allgemeinheit der Beurteiler. Das Allgemeine, worauf der Geschmack reflektiert, liegt nicht draußen, sondern drinnen: im Bewußtsein des erlebenden und urteilenden ästhetischen Subjekts selber liegt der Maßstab. [...] Das Allgemeine, worauf der Geschmack hinaussieht, ist in unserer eigenen Brust, sind wir selbst. Nicht die Menschen (sozial, als eine zählbare Menge) – die Menschheit, die jeder Einzelne in sich trägt (ideal) ist zu befragen, wenn wir ein wahres Geschmacksurteil fällen wollen.“ (ebd., S. 279 f.; Herv. i. O.)

Hierbei ist daran zu erinnern, dass das, was Baeumler hier über Kants *Geschmacksurteil* äußert, gemäß Paetzold und im Anschluss an diesen auch Otto nicht nur auf das Geschmacksurteil bezieht, sondern insgesamt auf das ästhetische Reflexionsverhalten. Somit kann das hier bei

Baeumler Geschriebene in Übertragung auch für die Darstellung des ästhetischen Reflexionsverhaltens bei Otto angewandt werden (vgl. Paetzold 1983, S. 59). Was Baeumler über das Geschmacksurteil sagt, ist auf die Gesamtheit des ästhetischen Reflexionsprozesses anwendbar und betrifft in diesem Sinne nicht nur das „Schöne“, das Otto lediglich als „Objekteigenschaft[en]“ (Otto 1991, S. 50) entlässt.

Dieses Reflexionsverhalten, das von der einzelnen Vorstellung auf die Gesamtheit aller möglichen Vorstellungen der vorgestellten Anderen, der Menschheit, eingeht, bezeichnet die Komplexität und den entscheidenden Unterschied zu einer sinnlich geleiteten Affektwirkung, der der Einzelne durch Reize ausgesetzt ist. Der Rezipient reagiert hier nicht „mechanisch“ gemäß einem Reiz-Reaktions-Verhalten. Alfred Baeumler schreibt in seiner Darstellung des ästhetischen Reflexionsverhaltens weiterhin: „Ich halte das Urteil, das ich über das einzelne Schöne fälle, an das Verfahren des gemeinen Verstandes, ob ich jedermann verständlich sei. Auf diesem Vorgang beruht die Erhebung zu jenem allgemeinen Standpunkt, der die andern Urteilenden in sich begreift.“ (Baeumler 1923/1967, S. 280)

Auch wenn Otto hinsichtlich Brodwolfs Werk nicht über das „Schöne“ urteilen will, wird ersichtlich, wie er versucht, ein begriffliches *und ästhetisches* Reflexionsgeschehen über Brodwolfs Werk zu veranschaulichen. Ein Urteil, das seine Subjektivität, jenseits der Spontanreaktion auf das ästhetische Objekt, thematisch werden lässt. Eine Reflexion auf *sich* als lebendige Existenz mit biografisch einmaliger Geschichte wird *anhand* des Objekts des Kunstwerks vollzogen. Baeumler beschreibt diesen Prozess wie folgt: „Ein allgemeiner Standpunkt ist dies nicht nur mit Rücksicht auf die andern, sondern auch mit Rücksicht auf mich selbst. Meine Gefühle, Stimmungen, Urteile wechseln. Vermittelt der Reflexion erhebe ich mich zu einem ständigen und bleibenden Selbst.“ (ebd., S. 280; Herv. d. V.)

Otto thematisiert seine Subjektivität, jedoch im vorwegnehmenden reflexiven Bogen auf die Fragen der anderen, der Betrachter, der Zuhörer oder Leser. Sein Urteil bleibt im Sinne eines ästhetischen Urteils an Subjektivität gebunden und somit unabgeschlossen reflexiv. Dies schließt jedoch die Berücksichtigung des Anderen nicht aus, sondern setzt sie gerade voraus, um einen *allgemeinen Standpunkt* einnehmen zu können. Seine singuläre, unmittelbare Erfahrung wird an seinem Beispiel des „Olympia-Buches“ demonstriert.

Das Kunstwerk als Speicher ästhetischer Reflexion und ästhetischer Rationalität streift hierbei politische und ethische Dimensionen. Das *ästhetisch* Rationale wird durch das Ausgangsmaterial der historischen Bilder und die gewählten Gegenüberstellungen mit Kriegsoffizieren zu einer über das *rein Ästhetische* hinausgehenden Reflexion. Auch Otto verlässt den engen Kreis der eigenen subjektiven Affizierung und erweitert ihn durch ästhetische Reflexion auf einen allgemeinen Standpunkt eines „idealen Ganzen“ (ebd., S. 281), das die Subjektivität aller anderen berücksichtigt. Von diesem allgemeinen Standpunkt aus findet die „K r i t i k“ (ebd., S. 280; Herv. i. O.) ihren Ausgangspunkt. Die „subjektiv egoistische Einstellung“ (ebd., S. 274) wird dabei überwunden. Eine „Selbstversetzung“ (ebd., S. 278) wird geleistet, die es ermöglicht, über den sinnlichen Affekt, der auf den Einzelnen wirkt, hinauszugelangen. Otto lässt die Perspektive seiner „Leser“ und anderer Betrachter mit in seine Gedanken einfließen. Der Prozess der Selbstversetzung wird deutlich, wenn Otto schreibt: „Was ist Gegenwart, was war damals, was nehme ich heute wahr, worauf bezieht sich Auslegung, was ist Alltag; was ist Fundstück, was nimmst du wahr, was nehme ich wahr, was muss ich, der ich, z. B. die Bilder für das Album, dessen Brodwolf sich bedient, vor fünfzig Jahren gesammelt habe, erzählen, dir, der du die Herkunft nicht kennst?“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 40)

Diese Momente des ästhetischen Reflexionsverhaltens, die Otto versucht in Worte zu fassen, um diesen Vorgang zu veranschaulichen, entsprechen genau Paetzolds Beschreibung des

ästhetischen Reflexionsverhaltens: „Die ästhetische Anschauung [...] ist dadurch ausgezeichnet, daß von einer singulären Anschauung oder von einem Komplex von Anschauungen auf das gesamte Erkenntnisvermögen zurückgegangen wird.“ (Paetzold 1983, S. 59)

Otto unternimmt den Versuch, das Konzept der ästhetischen Rationalität als „Urteilkraft“ zu beschreiben und zu *demonstrieren*, indem er einen Ablauf eines Reflexionsverhaltens schreibend und beschreibend erläutert, mit dem selbst wiederum ein *ästhetischer Reflexionsprozess* verbunden ist. So schreibt er: „Was rührt mich so an: die alten Bilder, die Konfrontation auf der linken Seite, die künstlerische Verdichtung auf der rechten Seite, die Korrespondenz zwischen rechts und links, der materiale Charakter des zerbrechlichen Buches?“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 40)

9.1.3 Zwischenfazit

Der Chorismos zwischen Begriff und Empfindung ist eine bleibende Hürde für eine Empfindungsvermittlung und eine Hürde, um den erweiterten Standpunkt der ästhetischen Reflexion in seiner Komplexität nachvollziehbar zu machen. Dennoch verweist Ottos Darstellung direkt auf das Ineinandergreifen von ästhetischen und szientifischen Reflexionsprozessen. Otto verwendet hierbei Stilmittel wie die offenen Fragen und die direkte Ansprache an den Leser, um die freien Assoziationen seines Denkens zu spiegeln, um ein Gefühl der Unabgeschlossenheit und der „Schwebe“ einzufangen, ohne auf eine objektive, endgültige Erkenntnis über die Bedeutung des Ganzen des Werkes abzielen.

Otto führt Textpassagen ein, in denen er „frei“ reflektiert, in denen Gegenstandsbeschreibungen jenseits einer reinen Bestandsaufnahme des objektiv Gegebenen in den Bereich eines Spiels des assoziativen gedanklichen Gefüges münden, ohne sich auf eine finale „Aussage“ hinsichtlich einer vermeintlich allgemeingültigen Festlegung der Bedeutung des Werkes als Ganzem einzulassen. In anderen Abschnitten versucht er demgegenüber, das Objekt in seiner Objekthaftigkeit, seiner Materialität zu bestimmen.

Insgesamt differenziert sich hierbei sein Eindruck über das Werk, ohne dabei der Versuchung zu erliegen, eine eindeutige Interpretation dieses Werkes festzulegen. Er gelangt zu Einsichten, ohne sich gleichzeitig weiteren Deutungsmöglichkeiten zu verschließen. Es gibt nicht *eine gültige* Interpretation, sondern eine Kette verschiedener Auslegungsmöglichkeiten, die jedoch in ihrer Auslegung gegenüber dem Gegenstand dennoch nicht beliebig ist.

Das im Text zu einem *verschriftlichten Rekonstruktionsversuch geronnene Moment des Erlebnisses* der *Begegnung* mit dem Werk in der Galerieausstellung verweist in seiner Darstellung auf einen *ästhetischen* Moment als Auslöser der gesamten Darstellung der Begegnung mit dem Werk. Otto definiert keine eindeutige Aussage, was das Werk *ist*, sondern *er versucht, seine Gefühle zum Werk und die Reflexion über diese verständlich zu machen. Auch wenn Otto hierzu auf Worte und Sprache zurückgreift, muss daran erinnert werden, dass der Umgang mit Worten weder an ein szientifisches noch ästhetisches Paradigma gebunden ist. Die Sprache Ottos, die er wählt, um seinen Zugang zum Werk Brodwolfs zu demonstrieren, scheint zwischen ästhetischen und szientifischen Momenten zu pendeln. Otto setzt Sprache vielfältig ein, um sich dem Werk zu nähern. Nicht „nur“ „steif“ szientifisch.*

Otto versucht eine Demonstration ästhetischen Verhaltens als Reflexionsverhalten, das eine Grundvoraussetzung ästhetischer Rationalität bedeutet, und lässt dabei die inhaltlichen Anliegen und die gewählte Form der Darstellung sich *annähern*. Otto versucht zu überzeugen, indem er versucht, auch ästhetisch erfahrbar zu machen, was „rein“ begrifflich als formaler Ablauf nicht niedergeschrieben werden kann: *Ein ästhetisches Reflexionsverhalten, das sich der letztendlichen begrifflichen Kategorisierung entzieht, wird in Worten zu Text umgeformt, der die*

Bedingungen des ästhetischen Reflexionsverhaltens in seinem Schreiben, vor allem seiner subjektiven Perspektive, ausdrückt. Somit entsteht ein Mischverhältnis von Schreiben als begrifflicher Fixierung und einem Ausdrucksmoment von subjektiver Erzählperspektive einer persönlichen Begegnung mit dem Werk.

In „Auslegen“ schreiben Otto und Otto über das Verhältnis von ästhetischer und wissenschaftlicher Rationalität: „Ästhetische Rationalität scheint in ihrem Verhältnis zur Sprache, zur Reflexion als ein Mischverhältnis, das jede Formulierung und begriffliche Fassung im Status der Annäherung belassen muß.“ (Otto & Otto 1987, S. 246)

Dieses „Mischverhältnis“ und das Prinzip der Annäherung zwischen verschriftlichter Formulierung und ästhetischem Reflexionsverhalten werden im hier besprochenen Textbeispiel erkennbar. Ebenso wird die Forderung Ottos und Ottos nach „erfahrungsgesättigt[er]“ (ebd., S. 27) Sprache im Auslegungsvorgang im hier vorgetragenen Beispiel umgesetzt. Es wird ersichtlich, dass Ottos Schreibstil die Bedingungen der ästhetischen Rationalität als Erkenntnisparadigma demonstrieren will. Er trennt somit nicht zwischen einem „rein“ wissenschaftlichen, „wissenschaftlichen“ Schreibstil, der „reine“ Objektivität in „formelhafter“ Genauigkeit ausdrückt, und einem nicht begrifflich auszudrückenden Moment ästhetischer Rationalität, sondern nimmt die Erkenntniswege in seinem Schreibstil als gleichberechtigte Modi der Annäherung an „Welt“ auf. Objektbeschreibung und Erkenntnisse über die Objekteigenschaften gehen mit Reflexionen und Auslegungen der Bedeutung des „Ganzen“ des Werkes einher.

Otto verknüpft somit den darzustellenden Inhalt und die Form seines Textes. Das von ihm beschriebene Mischverhältnis von Sprache und ästhetischer Rationalität wird im Vergleich zu anderen Rationalitätsformen im Einzelfall nicht in seinen genauen Anteilen bemessen und bewiesen werden können. Es lässt sich nicht sagen, wie groß beispielsweise die Anteile an wissenschaftlicher und ästhetischer Rationalität in einem Text genau sind.

Otto schreibt an anderer Stelle im Hinblick auf die Verbindung von Form und Inhalt der Texte von Wolfgang Schulz folgende Zeilen, die er am Ende des Zitats auf sein eigenes Schreiben bezieht: „So gesehen ist Wolfgang Schulz weniger das Beispiel für einen begriffsgebundenen Theoretiker und reflektierten didaktischen Gestalter vor theoretischer Folie. Auch wo er theoretisiert, bleibt die Gestaltungsintention bis in die Form der Verlautbarung spürbar. Er fasziniert, weil man merkt, wer spricht. In der Gestaltung realisiert sich immer auch das gestaltende Subjekt (vgl. Otto 1995, S. 7 ff.).

Dabei ergeben sich in Respekt vor dem ‚Gegenstand‘, der zu verhandeln ist, sogleich Darstellungsprobleme. Welche Sprache soll ich sprechen? Narrativ, argumentativ, im Stile einer Text- oder einer Sprachanalyse, einer Abhandlung, eines Essays oder einer Theaterrezension. Was entspräche dem Autor? Ein Form-Inhalts-Problem also, eine Unsicherheit, die auf die Vielfalt der Texte und den Reichtum der Formen antwortet, die Wolfgang Schulz sich zunutze machte. Daraus entsteht das Doppelproblem: Die formalästhetische Qualität seines Redens und Schreibens wird zum gestalterischen Problem der angemessenen Verlautbarung darüber. Ich entscheide mich für eine Mischform aus biographischer und theoretischer Rekonstruktion, aus Bericht und Interpretation im Blick auf Themenwahl wie auf Begründbarkeit und Praxis didaktischen Handelns.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 60)

In Ottos Beschreibung des Prozesses von Schreiben und der reflektierenden Vorüberlegungen des Schreibens in Abgleich mit dem Sachverhalt des Themas bei Schulz legt Otto genau den Prozess offen, der im Vorangegangenen anhand eines Textbeispiels von Otto versucht wurde zu

verdeutlichen. Es ist erkennbar, dass Otto bestrebt ist, seinen Schreibstil, seine textliche Komposition dem Stoff quasi *mimetisch* adäquat zu machen. *Otto passt seinen Schreibstil an den zu vermittelnden Inhalt an und versucht so, diesem angemessen zu werden. Hierzu ist zunächst eine ästhetische und begriffliche Reflexion über das Darzustellende angestellt. Otto versucht, sich anhand der Form und des Inhalts seines Schreibens seinem Stoff mimetisch anzupassen und sich durch diese Anpassung schon selbst wiederum Einsichten über den Stoff zu erarbeiten. Darlegung und Erfahrung gehen hierbei Hand in Hand.*

Hierzu scheint es passend, wenn Otto dem Text „Zur ästhetischen Dimension von Bildung – Über die Pluralität von Erkenntniswegen“ 1992 den Satz voranstellt: „Mein Text bemüht sich, exakt zu sein und ‚in der Schwebe‘ zu bleiben.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 45)

1995 schreibt Otto hierzu inhaltlich passend: „Jeder weiß: Die beherrschte Form trägt den geklärten Inhalt. Die Form ist nicht beiläufig, sondern konstitutiv.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 61)

9.1.4 Ottos Demonstration der Genese eines vorläufigen Ergebnisses durch das ästhetische Reflexionsverhalten

Der Moment der „Schwebe“ ist ein entscheidendes Kriterium der ästhetischen Reflexion. Im Weiteren soll der Aspekt der „Offenheit“ der ästhetischen Reflexion, wie er oben bereits angeklungen ist, am Beispiel von Ottos Text beschrieben werden, um damit das Spezifische des *ästhetischen Reflexionsverhaltens* in Ottos Textgestaltung weiter zu vertiefen.

Ottos Fazit über die Arbeit Brodwolfs lautet: „Drei häufig verbreiteten Lehrfiguren der Kunst in der Schule versagt sich Brodwolfs Bildfolge: Sie diszipliniert nicht in Richtung auf angesonnene Ideale, sie appelliert nicht für die rechte Gesinnung, sie instruiert nicht im Blick auf formale Ordnungsmuster. Sie ist, nota bene, dem Interpreten gegenüber nicht präskriptiv, sie ist offen für Auslegung. Nur eins treibt die Kunstfigur mit den Mitteln der Kunst, als Projekt der Konfrontation, der isolierenden Akzentuierung, der Symbolisierung aus sich heraus. Die Solidarität mit den Leidenden.“ (ebd., S. 42)

An dieser Stelle wird ersichtlich, wie Otto die „Bedeutung“ des Werkes in einem *Ausschlussverfahren* eingrenzend umfängt, bevor er zu der aus dieser Eingrenzung heraus erwachsenen Interpretation vordringt. Otto vermeidet eine Definition des nicht definierbaren, deutungsoffenen Werkeindrucks als Ganzem, kommt aber dennoch zu einer für ihn gültigen Bedeutung, die keinesfalls willkürlich gesetzt wird. Er findet einen „kleinsten gemeinsamen Nenner“ der möglichen Interpretationen. Er zögert die Festlegung seines Ergebnisses durch das Ausschlussverfahren hinaus und hält somit den Spannungsbogen des Reflexionsmoments aufrecht. Obwohl Otto kein letztgültiges Urteil über die Bedeutung des „Ganzen“ *beweist*, weil ihm bewusst ist, dass er dies nicht umfassend leisten kann, verschafft er sich aus den verschiedenen möglichen Perspektiven des Reflexionsmoments *Klarheit* über eine *mögliche* Werkbedeutung.

Das Ausschlussverfahren der negativen Abgrenzung erwirkt Ottos Erkenntnis, dass in der Arbeit Brodwolfs die „Solidarität mit den Leidenden“ thematisch wird. Inwiefern ist dies (k)ein deutliches oder eindeutiges Urteil? Ottos Einschätzung *ist* als ein Ergebnis zu werten, aber keines, das mögliche weitere Deutungsmöglichkeiten ausschließt. Ottos Interpretation bleibt so *weit* gefasst, dass sich zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten an diese anschließen können. Dennoch ist die Interpretation nicht beliebig, sondern begründet.

Otto verwendet kein geregeltes Verfahren, um einen wissenschaftlichen Beweis für sein Urteil zu liefern. Es gibt keinen rekonstruierbaren Versuchsaufbau, der sein Ergebnis garantieren

würde. Dennoch verbindet er mit seinem (subjektiven) Urteil einen Allgemeingültigkeitsanspruch. Einen Beweis für die absolute Richtigkeit seines Annäherungsweges im Sinne einer auch lehrbaren und nachvollziehbaren, weil regelhaften „Doktrin“ (Baeumler 1923/1967, S. 283) kann er jedoch nicht vorbringen. Ottos Urteil entspricht dem von Kant beschriebenen „Ansinnen“ seines Urteils an alle Anderen. Das Urteil wird *subjektiv allgemein* gefällt.

Er stellt sein Ergebnis so überzeugt vor, dass er sich sicher zu sein scheint, dass hinter diese Grundhaltung nicht zurückgegangen werden kann. Er spricht mit dem „Brustton der Überzeugung“. Ein Beweis im strengen Sinne hat er für sein Ergebnis jedoch nicht vorzubringen. Es bleibt bei einer begründbaren Überzeugung, die jedoch kein letztgültiges Wissen über das Objekt darstellt, da das Urteil am Ende subjektiv fundiert ist.

Unabgeschlossenes, nicht begrifflich *Eindeutiges*, schafft Möglichkeiten und Denkräume, sorgt aber auch für ein nicht aufzulösendes *Schweben*. Otto und Otto schreiben in „Auslegen“ in Bezug auf die Begegnung mit Bildwelten: „Vieldeutigkeit ist kein Nachteil mehr, sondern eine Chance.“ (Otto & Otto 1987, S. 16)

Diese Sicht auf ästhetische Erziehung im Sinne von Auslegungsprozeduren ermöglicht, ästhetische Rationalität in ihrer *begriffliche Routinen auflösenden Wirkung* für die eigene Denkweise wirksam werden zu lassen und „[...] durch das Mittel der Kunst das Vertraute, überraschend und ungewöhnlich, also unvertraut und wieder neu zu machen; wenn und wo und insofern Kunst dabei helfen kann, soll sie dafür in Anspruch genommen werden – in unseren Hinsichten auf die Natur und den Alltag, in unserem Umgang mit wissenschaftlichen Regelsystemen, mit Erfahrungsarsenalen und Unterrichtsplänen [...].“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42)¹⁵⁸

Hierzu muss angemerkt werden, dass die Kraft der Kunst, das Gewohnte neu erscheinen zu lassen und ein festgewordenes Denken in seinen Strukturen aufzulösen bei der *inhaltlichen Interpretation des Werkbeispiels* von Brodewolf durch Otto nicht unbedingt exemplarisch hervortritt. Denn Ottos Interpretation des Werkes spricht nicht dafür, dass er das Gewohnte ganz neu gesehen hat: Am Ende der achtziger Jahre, mehr als vierzig Jahre nach Ende des Zweiten Weltkrieges, dürfte es vielmehr einem gewissen Konsens entsprochen haben, dass die Opfer der Weltkriege die „Solidarität mit den Leidenden“ herausfordern.

Das „Neue“ an Brodewolfs Kunst ist für Otto an anderer Stelle zu vermuten als an dieser „Erkenntnis“ über die ethische Grundhaltung Brodewolfs gegenüber der Kriegsgeschichte der Weltkriege, die sich in seinem Werk ausdrückt. Das Überraschende ist wohl weniger die Forderung nach der Solidarität mit den Leidenden als die Wiederkehr der Sammelbilder aus der NS-Zeit, die für Otto eine Kontextverschiebung zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen biografischer Erfahrung und Bearbeitung durch den Künstler bedeutet. Hier wird Altes neu gesehen. Das Überraschende steckt also weniger in Ottos Reflexionsergebnis, sondern im Ausgangspunkt des Reflexionsverhaltens.

Im Weiteren soll gezeigt werden, wie die Verbindung von Ethik und Ästhetik, wie sie im Werk Brodewolfs durch Ottos Interpretation erkannt wird, im Kontext von Seels Rationalitätsbegriff zu verorten ist. Hierzu wird weiterhin von Ottos Beispieltexzt zu Brodewolfs Olympiabuch ausgegangen, hierbei jedoch auch der reflexive Bogen zu Ottos Einleitung des Textes gezogen,

¹⁵⁸ In diesem Zitat wird erkennbar, wie Otto dafür eintritt, den Sachverhalt, den Kants ästhetische Idee beschreibt, nämlich das ästhetische Überflügeln der begrifflichen Urteile in seinen starr gewordenen Kategorien, in seine Überlegungen einzubeziehen. Dennoch verwendet er hierbei den Begriff der ästhetischen Idee nicht.

in der er den Missstand der antiintellektuellen und mystifizierenden Tradition der Kunsterziehung seit Langbehn kritisiert.

9.1.5 Die Verbindung der drei Rationalitätsparadigmen in Ottos fachdidaktischem Denken im Kontext von Seels Vernunftbegriff in Bezug zum vorgetragenen Textbeispiel

Otto schreibt über die Verbindung des „Wahren, Guten und Schönen“, „dass das Schöne idealistisch mit dem Guten in eins gesetzt werden könne, dass die Kunst den Menschen letztlich besser mache – ich weiß nicht, ob man das noch sagen darf. Aber mit Gewissheit scheint mir unerlaubt zu sein: die Kunst oder ihren Mangel als Alibi für unsere Verrohung oder wahlweise zum Zwecke der Rekreation in Anspruch zu nehmen.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42)

Das besprochene Werkbeispiel wird in Ottos Text in den Zusammenhang mit seiner Einleitung gesetzt, in der Otto den Missstand einer musischen und irrationalen Überformung des Fachverständnisses formuliert. Ottos Aufwertung der ästhetischen Rationalität muss somit in Kontrast zu den kritisierten Theorien (in Bezug zu Langbehn) gesehen werden. Im Zuge dieser Kritik wird der Geniebegriff kritisiert und gegenüber dem Rationalitätsbegriff ausgespielt. Das Beispiel, Brodwolfs „Olympia-Buch“, verbindet eine politische und ethische Thematik mit einer ästhetischen Bearbeitung im Werk. Für Otto stellt dieses Werk ästhetische Rationalität dar. An dieser Stelle soll die entscheidende Textpassage noch einmal zitiert werden, um den Zusammenhang der Textteile zu verdeutlichen. Otto schreibt: „Betrachtet man eine, wenn auch nicht die einzige, aber eben eine stark besetzte Argumentationslinie, die im 19. Jahrhundert mit Julius Langbehn beginnt, so wird man der Kontinuität von 1890 über 1933 und 1945 in die 50er Jahre hinein gewahr. Wir treffen, romantische Traditionen verballhornend, auf die wahlweise Ineinssetzung des Künstlerischen mit dem Genialischen, dem Göttlichen und mit Kindlichem. Es scheint, als ob erst später ausformulierte Allmachtsphantasien der Pädagogik schon in der Kunst präformiert sind.“ (ebd., S. 36)

Es wird also erkennbar, wie die beiden Teile des Texts aufeinander reagieren. Zunächst formuliert Otto sein „Negativbild“ anhand der oben beschriebenen Traditionslinie seit Langbehn. Anschließend hält er sein eigenes Vorgehen der ästhetischen Reflexion zur Genese von ästhetischer Rationalität dem „Feindbild“ entgegen und schafft einen Abgleich der beiden Vorschläge für Kunsterziehung beziehungsweise ästhetische Erziehung. Die Kritik an der kunsterzieherischen Traditionslinie baut den historischen Bezug zur Thematik des Dritten Reiches auf, die auch im Werk Brodwolfs bearbeitet wird. Ottos Ansatz bleibt hierbei stärker rezeptiv ausgerichtet, während der Ansatz der kritisierten Traditionslinie verstärkt auf das Kunst „schöpfende“ Subjekt ausgerichtet ist. Bei Letzterem wird eben versucht, Kunst entstehen zu lassen. Wenn auch vielleicht – im Sinne Ottos – in unangemessener Weise.

Ottos Anliegen für Unterricht beinhaltet eine szientifische, eine ästhetische, eine ethische und, damit verbunden, eine pädagogische und eine politische Dimension. Auch wenn die Einheit des „Wahren, Guten und Schönen“ dabei nicht mehr in Anspruch genommen wird, verbindet Otto die Aspekte des *Ästhetischen als Rationalität* des *Ästhetischen* (nicht des Schönen!) und *Moralischen* in seinem didaktischen Denken. Die „Solidarität mit den Leidenden“ als Ergebnis von Ottos Auslegungsprozess zeigt auf die Verbindung von ästhetischem und praktischem Paradigma. Diese Verbindung ist im Werk Brodwolfs enthalten. Otto bewertet dieses als Speicher ästhetischer Rationalität.

Diese Argumentation steht in der gedanklichen Linie zu Seels Vernunftbegriff aus der Verbindung von ästhetischer, praktischer und szientifischer Rationalität. Otto wahrt diesen komplexen Vernunftbegriff. Er fordert, dass keine, weder die szientifische, die ästhetische oder die praktische Rationalität die anderen zurückdrängen, vereinseitigend zurückdrängen sollte, sondern alle gemeinsam vermittelt werden müssen.

Paetzold schreibt über die Verbindung des Ästhetischen und Praktischen, „[...] daß zwischen ästhetischer und moralischer Logizität nicht etwa eine Identität, sondern nur eine strukturelle, nicht inhaltliche Analogiebeziehung besteht. Ästhetische Rationalität ist nicht selbst schon praktisch, sondern konstituiert die Bedingungen der Möglichkeit von Praxis: Ästhetisches als Konstituens von vernünftiger Subjektivität, die auch Praxis umfaßt.“ (Paetzold 1983, S. 85)

Direkte moralische Wirkungen der Kunst, die im Sinne von Gesinnungsbildern auf die „Besserung“ des Menschen hinarbeiten, sind dem Ästhetischen nicht angemessen und verfehlen die Möglichkeit der Vermittlung des Ästhetischen mit dem Praktischen (vgl. hierzu Kapitel 8.2.12).

In diesem Sinne ist Ottos Ablehnung der präskriptiven Appelle, die Otto in Brodwolfs Werk gerade nicht feststellt, als Moment der *Ermöglichung von ästhetischer Rationalität zu verstehen*. Andererseits wird die ästhetische Rationalität als *Reflexionsverhalten als solches praktisch* bedeutsam, da das reflexive Verhalten zu „Welt“ ermöglicht, eine Haltung einzunehmen, die das Subjekt in Beziehung zu „Welt“ setzt und hierbei gleichzeitig seinen nur egoistischen Standpunkt verlässt, indem dieses auf die Menschheit in sich und um sich reflektiert.

Das Reflexionsverhalten bekommt die Aufgabe der „Selbstversetzung“, die im Subjekt die „Menschheit“ befragt und damit versucht, einen allgemeinen Standpunkt einzunehmen. Die ästhetische Reflexion reicht, um mit den Worten Alfred Baeumlers zu sprechen, in eine „Tiefe“ der Selbstversetzung, „wo das Schöne und Gute sich gleichsam noch nicht getrennt haben“ (Baeumler 1923/1967, S. 279). Die Handlung der „Selbstversetzung hat Verwandtschaft mit einem m o r a l i s c h e n Vorgang“ (ebd., S. 278; Herv. i. O.), die dem Verhalten und Handeln einer „bewussten verantwortlichen Person“ (ebd., S. 278) entspricht.

Diese *Selbstversetzung* verbindet die bei Kant getrennten moralischen und ästhetischen Weltzugänge auf eine „tief verborgene formale“ (ebd., S. 279) Weise. Somit fügt sich Ottos Denken in der Komplexität der Verbindung der Bereiche der menschlichen Erkenntnisfähigkeit in sein Credo, das er als Überschrift des letzten Teilabschnittes des Textes ausgibt: „Kunst ist eine Erscheinungsform von Vernunft“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42; Herv. i. O.).

Dieser hierbei vorgetragene Vernunftbegriff ist wiederum im Sinne eines komplexen Vernunftverständnisses Seels zu verstehen, das die verschiedenen Rationalitätsformen berücksichtigt und damit auch den *ästhetischen Rationalitätstypus*. So schreibt Otto: „Hier nun wird auch der Konflikt deutlich, in den die, die das Ästhetische als Ferment der Bildung reklamieren, immer wieder geraten sind: Aufs Ästhetische wird traditionell verwiesen, weil der ganze Mensch gebildet werden solle, weil allgemeine Bildung ohne die Bildung der Gefühle doch nicht gelingen könne. Bildung sei doch nicht nur, heißt es gern, Bildung der Vernunft. Scheitern wir gerade an dieser falschen Entgegensetzung? Brauchen wir das Ästhetische nicht vielmehr, weil es „Bildung zur Vernunft“ möglich macht?“ (ebd., S. 43)

Otto will, dass das Vernunftverständnis um den Bereich des ästhetischen Reflexionsverhaltens erweitert und in seiner Komplexität erkannt wird. Anhand von Brodwolfs Kunstwerk, von Otto verstanden als Speicher ästhetischer Rationalität und praktischer Ausdruck der „Solidarität mit den Leidenden“, stellt er die Verbindung von Ästhetik und Moral her und dar.

Die Demonstration des ästhetischen Reflexionsverhaltens trägt letztlich zu diesem pädagogischen Ziel der Konstitution von vernünftigen, weil praktisch *und* ästhetisch gebildeten Subjekten bei. Dieses Kernziel liefert die für Otto bedeutende Legitimationsbasis von Kunstunterricht im allgemeinbildenden Schulsystem. Hierzu gehört selbstverständlich auch der Anteil der szientifischen Rationalität. Ästhetische Rationalität ist für Otto nicht von praktischer Moral zu trennen. Dennoch verbietet er sich im gleichen Zuge utopische Hoffnungen auf eine Besserung „des“ Menschen und überzogene Hoffnungen auf eine „Weltverbesserung“ durch Kunst. Dennoch ist ästhetische Rationalität nicht mit praktischer Rationalität zu identifizieren.

9.1.6 Fazit zu den Überlegungen zum Textbeispiel 4

Im Sinne des bisher Gesagten muss differenziert werden, dass es selbstverständlich nicht möglich ist, ästhetische Rationalität in einem Text zu „beweisen“. Ästhetische Rationalität, darauf muss an dieser Stelle noch einmal hingewiesen werden, bleibt im vorbegrifflichen Bereich und kann nicht unter die begriffliche Analyse gefasst werden. Auch wenn diese nicht unsprachlich ist, kann sie nicht in einem szientifischen Sinne am „Objekt“ des Textes bewiesen werden. Das ästhetische Reflexionsverhalten mischt sich mit Sprache, verbleibt jedoch im nicht diskursiven Bereich.

Was jedoch anhand dieses Beispieltextes gezeigt werden soll, ist, wie Otto die definierenden Kriterien eines ästhetischen Reflexionsverhaltens in seine schriftlichen Darlegungen einfließen lässt, um ästhetische Rationalität wirksam nachvollziehbar und erlebbar zu machen. Er tut dies, indem er definierende Momente ästhetischer Reflexion in seinem Schreiben im Sinne eines „lauten Denkens“ demonstriert, das seinen Ausgangspunkt bei den eigenen Erfahrungen und Empfindungen findet. Hierbei verbleibt er nicht allein in einem sachlich wissenschaftlichen Schreibstil, sondern er nutzt auch rhetorische Mittel, die seiner Sprache ästhetische Ausdrucksqualität verleihen.

Die ästhetische Reflexion ist Ausgangspunkt für Ottos Verschriftlichungsprozess des ästhetischen Erlebens, um über den Erkenntniswert von diesem theoretisch nachzudenken. Otto versucht also, die ästhetiktheoretischen Kriterien des ästhetischen Reflexionsverhaltens zu seiner Erkenntnisgewinnung einzusetzen und gleichzeitig zu veranschaulichen. Dass er dabei ständig mit Begriffen arbeitet und die Grenzen zwischen „poetischem“ Schreiben und wissenschaftlich angeleiteter Analyse verwischt, ist Teil eines komplexen Reflexionsverhaltens, das wiederum nicht einseitig in ein „rein“ ästhetisches oder begriffliches Denken gegliedert ist, sondern die Bezüge zwischen den unterschiedlichen Rationalitätsmodi bewahrt.

Ottos Darlegungen zur ästhetischen Rationalität sind ethisch und politisch motiviert. Selbstverständlich sind seine pädagogischen und fachdidaktischen Anliegen somit nicht „interesselos“. Eine „Reinheit“ der *ästhetisch* rationalen Reflexion kann es nicht geben, wenn das Ausgangsbeispiel (Brodwolfs „Olympia-Buch“) mit historischen und gesellschaftspolitischen Themen des Dritten Reiches verknüpft ist, die sich zudem in Ottos persönlicher Biografie in mehrfacher Weise eingeschrieben haben. Otto schreibt in diesem Sinne über den Bezug zwischen Kunstwerk und ästhetischer Rationalität: „Nimmt man z. B. Brodwolfs Materialkollage als ein Dokument ästhetischer Rationalität, fällt es nicht schwer, zuzustimmen: Das Ästhetische ist weder die Illustration des historischen Ereignisses oder Kontextes, noch der Ort der Erholung von geschichtlicher Last, es erklärt auch nichts; es ist im Verhältnis zur szientifischen Feststellung der Ereignisse nicht kompensatorisch – sondern der ästhetische Zugriff ist ein eigenständiger Weg sinnlicher Erkenntnis. Er ist nicht Allotria, nicht Posse oder Narretei, sondern hat Teil an der Vernunft.“ (ebd., S. 43)

Ein „reines“ Spiel mit der Ästhetik des Nationalsozialismus scheint schwer denkbar. Immer bleiben die politischen Fragen die Begleiter des Ästhetischen. Otto schreibt, es geht im Ästhetischen nicht um die „Erholung von geschichtlicher Last“, obwohl es auch nicht um eine „wissenschaftliche“, auf objektivierbare Fakten reduzierte Aufarbeitung von Geschichte geht, die sich mit der Aufzählung dieser begnügt. Die hier beschriebene Form von ästhetischer Erkenntnis als Anteil von Vernunft umfasst bei Otto gerade auch die historische Perspektive auf die NS-Zeit, die sich bei ihm immer mit einer moralischen und politischen Ablehnung verknüpft. Otto äußert an dieser Stelle einerseits seine Überzeugung der ästhetischen Rationalität als Rationalität *sui generis*. Dennoch bleiben bei ihm die Querverbindungen zwischen den ästhetischen, historischen, politischen und ethischen Komponenten der Arbeit Brodwolfs bestehen. *Die politische Thematik des Beispiels belädt die Darstellung des Wertes der ästhetischen Rationalität um eine politische Komponente.* Das politische Thema fungiert als „Relevanzverstärker“ des „rein“ Ästhetischen. *Otto beleibt das Ästhetische mit einem politischen Vorverständnis und gibt ihm damit die Relevanz des Politischen.* Hierbei nimmt er der Ästhetik jedoch gleichzeitig ihre praktische und moralische Neutralität. Otto will ästhetische Erziehung nicht als Rückzugsort eines politisch entlasteten Kompensationsraums begreifen. Kein Fach und kein „Rationalitätsparadigma“ sollen losgelöst vom Ganzen des Bildungsauftrages im demokratischen Bildungssystem gesehen werden.

Es muss an dieser Stelle der Eindruck vermieden werden, als führe ästhetische Rationalität automatisch zu politischer Rationalität im Sinne eines politisch korrekten demokratischen Denkens. Ästhetische Rationalität stellt zunächst einmal eine eigene Erkenntnisform dar, die noch nicht definiert, wie mit diesen Erkenntnissen praktisch umgegangen wird: Ästhetische Rationalität kann dazu dienen, die verschiedensten Herrschaftsformen zu legitimieren. *Ästhetik ist weder an sich gut noch harmlos.* Deshalb ist ästhetische Erziehung für Otto eben gerade nicht Luxus, sondern Pflicht.

9.2 Ottos Auseinandersetzung mit „NS-Sprache“

1987, in einem Interview mit Britta Otto, äußert sich Otto über die Wirkung von Anklängen der NS-Sprache im fachwissenschaftlichen Sprachgebrauch. Hierbei geht er auf eine Kontroverse beim „Fea-Kongreß in Berlin 1962“ (Otto in Otto, Britta 1984, S. 320) ein, bei dem die Auseinandersetzung zwischen der musisch orientierten Kunsterziehung gegenüber dem Ansatz einer stärker „rational“ auf Kunstunterricht eingestellten Position thematisch wird. Zum Kongress ist „ein in Verbandskreisen angesehener Mann, der Baseler Direktor des Zeichenlehrerseminars Erich Müller“ (ebd., S. 320 f.), eingeladen worden. Dieser hält nach Otto „den Hauptvortrag mit dem Tenor einer kindertümlichen, a-historischen Entwicklungsgesetzen verhafteten Kunsterziehung“ (ebd., S. 321). Otto schreibt zu dieser Auseinandersetzung auf dem Kongress in Bezug auf die schon in der *Sprache des Diskurses* aufscheinenden inhaltlichen Konflikte: „Erich Müller gebrauchte in seinem Vortrag Formulierungen, die mich dazu brachten, in der Diskussion fast die Fassung zu verlieren, weil er sich in einer Weise eines NS-Jargons bediente, von dem er nicht wissen konnte, wie belastet die Sprache war, die ihn verriet. Hier muß ich eine persönliche Empfindlichkeit, die psychoanalytisch interessant sein mag, insofern eingestehen, als ein Teil meiner Allergien gegen das Musische und ähnliche Ideologien sicher darauf beruht, daß mich die Affinität zu NS-Denkfiguren, zur autoritären, militanten Sprechweise völkisch orientierter Konservativer besonders zu verstören vermag. Dieses Problem der Gewalttätigkeit durch Sprache habe ich heute wieder bei studentischen Gruppierungen von

links bis rechts oder im Fach, wenn z. B. Giffhorn davon redet, dass er die Schüler konditionieren will (Giffhorn 1972 a, 127).“ (ebd., S. 321)

Otto schreibt 1988 in „Es war alles so normal – und doch ganz anders“ über seine Sensibilität in Bezug auf „NS-Jargon“ in Alltags- und Amtssprache: „Ich habe – ohne jeden Einfluß auf die autoritären Elemente in meinem eigenen Verhalten – eine anhaltende Sensibilität für und immer noch wachsende Aggressivität gegen Kommandosprache von Polizisten, Zollbeamten, ja Postschalterbeamten und in Formularen behalten. Ich kann nicht ertragen, wenn mich einer ohne Begründung anweist. Und ich glaube, daß die Formen unseres Zusammenlebens voll von solcher Art anweisender Rede sind. Wo ich gehe und stehe, stolpere ich über Elemente der Militär- und Nazisprache in privaten Texten, öffentlichen Verlautbarungen oder der Sprache von Zeitgenossen.“ (Otto 1988, S. 129)

Aus beiden Zitaten lässt sich Ottos Verhältnis zum Erbe, der sogenannten, vielleicht ungenau als solche bezeichnete, *Sprache des Nationalsozialismus* erkennen.¹⁵⁹ Die Entwicklung der Eigenarten dieser Sprache des Nationalsozialismus kann im Zusammenhang mit der Entwicklung des allgemeinen Antiintellektualismus der NS-Ideologie gesehen werden. Gamm schreibt über die Verbindung von Antiintellektualismus und NS-Sprache: „Der Totalitarismus ist höchst argwöhnisch gegenüber den ‚Intellektuellen‘, die mit der Sprache spielen und dabei Gedanken einschmuggeln können, die sich später als ‚zersetzend‘ erweisen. Er verabscheut überhaupt die verschiedenen Bedeutungsebenen der Sprache, was einer der Gründe für die scharfe Verfolgung des politischen Witzes ist, der sich gegen ihn richtet; totalitäre Regierungsformen aller Spielarten stehen einander darin in nichts nach. Der Mensch soll eigentlich nicht sprechen, sondern nur *bekennen*. Er braucht ein gesprochenes oder gesungenes Credo. Folglich muß die Sprache uniformiert werden, weil ihre richtende und überführende Kraft damit gebannt zu sein scheint. Sprachbereiche, die nicht völlig uniformiert werden können, wie Wissenschaft und Kunst, werden vom totalen Staat darum auch sorgfältig überwacht; [...]“ (Gamm 1964, S. 37 f.; Herv. i. O.)

Es wird deutlich, dass Ottos antifaschistische Auseinandersetzung mit der „Erblast“ dieser Sprache nach 1945 weit mehr als eine linguistische Frage darstellt, sondern gegen die politische Haltung gerichtet ist, die mit dieser Sprachtradition einhergeht.

Im Nachfolgenden soll ein Exkurs zur Einführung in die Problematik der NS-Sprache gegeben werden. Die beiden Zitate Ottos sollen Anlass sein, den aufgezeigten Komplex der Folgebelastungen der Prägung Ottos durch die sprachliche Sozialisation in der NS-Zeit zu umreißen. Hierbei wird es weiterhin darum gehen, die Darlegungen zu ästhetischer Rationalität heranzuziehen, um zu zeigen, wie diese gegenüber jeder Form von begrifflicher Engführung ein subversives Potenzial entfaltet. Denn sinnliche Erkenntnis setzt Mannigfaltigkeit an die Stelle einer ideologischen Vereinfachung und Abstraktion von Welt durch „Monosemierung“ (Schlosser 2013, S. 396) und Uniformierung von Sprache.

Anleitend ist hierbei Horst Dieter Schlossers Buch „Sprache unterm Hakenkreuz“ von 2013. Anhand von neun Charakteristika der NS-Sprache deutlich werden, um Ottos Sensibilität für diese Sprache zu kontextualisieren. Man muss jedoch darauf hinweisen, dass die Nationalsozialisten auf einen Sprachduktus zurückgreifen, der schon vor 1933 in der Gesellschaft verbreitet ist, und diesen lediglich weiter zuspitzen (vgl. ebd., S. 9).

¹⁵⁹ Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass mit der „Sprache des Nationalsozialismus“ ein Arbeitsterminus verwendet wird, der in der Philologie umstritten ist. Ulrich Nill weist in seiner Dissertation auf den Streit um die Frage, ob ein solcher Begriff gerechtfertigt sei, hin. An dieser Stelle wird der Ansicht von Nill gefolgt, dass man einen solchen Terminus beibehalten kann, wenn auf den Hintergrund der Diskussion hingewiesen wird. An dieser Stelle bleibt auf die Darstellung von Nill zu verweisen. Siehe: Nill 1991, S. 117 ff., und besonders S. 121.

Als die neun vorrangigen Änderungspunkte des Sprachgebrauchs in der Sprache des Nationalsozialismus nennt Schlosser:

1. Es werden „Hochwertwörter monopolisiert“: Dies bedeutet eine Absetzung von Durchschnittssprache und damit verbunden eine Aufwertung des Redners und zentralideologischer Begriffe.
2. Die Steigerung von Wortbedeutungen rassistischer Ideologie durch „transzendentalen Hochwertcharakter“, was trotz des „antichristlich gedeuteten Mythos“ nicht bedeutet, dass „christliche Traditionen“ der Sprache nicht ebenfalls ausgebeutet werden.
3. Die insgesamt festzustellende Tendenz, dass Umgangssprache „verbal militarisiert“ wird und somit der „mentalenen Vorbereitung auf einen Krieg“ nützt.
4. Die „Aufwertungen oder einengende[n] Neudefinitionen von Wörtern“: Hierbei entsteht die Ambivalenz „eines technizistischen Sprachgebrauchs“ bei gleichzeitiger „spätromantischer Rückwärtsgeandtheit“, die typisch für die Ambivalenz der Ideologie des Nationalsozialismus überhaupt ist (vgl. Reichel 2006, S. 122 ff.).
5. Die „Überhöhung regimefreundlicher Nachrichten“.
6. Verwendung von „Lügen“ und „Euphemismen“ zur Verschleierung brutaler Machtausübung (Schlosser 2013, S. 393).
7. Die „Tabuisierung“, Ächtung, negative Konnotation und inhaltliche Relativierung von nicht gewünschten Themen und Inhalten: Beispiel: „Demokratie“ (ebd., S. 394).
8. Die Erzeugung von „Stigmawort[en]“, z. B. „jüdisch“.
9. Positive Neukonnotation üblicherweise problematisch empfundener Begriffe: „Das schlagendste Beispiel ist das Wort ‚Fanatismus‘ und seine adjektivische Ableitung ‚fanatisch‘.“ (vgl. ebd., S. 392 ff.).

Weiterhin wird das Eindringen in den Sprachgebrauch der Alltagssprache durch die fortwährende „Wiederholung von Wörtern und Themen“ (ebd., S. 395) erreicht.¹⁶⁰

Mit der sogenannten „Monosemierung“ (ebd., S. 396) tritt das Mittel des Sprachgebrauchs auf, das verschiedene Tendenzen der Be- und Entwertung in sich fasst, da sie eine Verknappung der sprachlich-reflexiven Verwendung von Begriffen überhaupt bedeutet, die in Bezug auf eine reflexive Freiheit von Begriffen hinsichtlich der Auslegung von Weltwahrnehmung „uniformierend“ wirkt, da eine vordefinierende Wirkung des ideologischen Begriffs gegenüber der Mannigfaltigkeit der Weltwahrnehmung erzeugt wird (ebd., S. 396). Konsequenz all dieser sprachlichen Umänderungen ist die von Schlosser im Anschluss an den Romanisten und Philologen Victor Klemperer beschriebene „Verarmung der Sprache“ (ebd., S. 397), welche gleichermaßen ihre „Allmacht“ (ebd., S. 397) bedeutet und ebenfalls verantwortlich für „die Verdrängung zahlreicher anderer Denkbilder und emotionaler Orientierungen“ (ebd., S. 397) ist.¹⁶¹

¹⁶⁰ Über die allgemeine Charakterisierung der Umformung der Sprache zur NS-Sprache schreibt Schlosser:

„Was sich ab den Dreißigerjahren vor allem ereignete, waren Bedeutungsänderungen und die steigende Frequenz bestimmter sprachlicher Muster, die dann immer deutlicher aus der anfänglichen Gruppensprache einer kleinen radikalen Minderheit eine Art Volkssprache, sprachliches Allgemeingut, werden ließ. Zur offiziellen Staatssprache transformiert wurde dieser Sprachgebrauch, indem vorhandene Sprachmuster mit ideologisch und politisch gewünschten Bedeutungen besetzt, bestimmte Elemente von Wortschatz und Satzbau in ihrem Gebrauch monopolisiert und andere, die abweichende Meinungen hätten fördern können, tabuisiert wurden.“ (Schlosser 2013, S. 10)

¹⁶¹ Schlosser führt die subversive Bedeutung von Sprache, die durch die Verödung der Sprache versucht wird zu verhindern, am Beispiel „der“ oppositionellen Sprache aus:

„Ein entscheidender Unterschied zwischen dem Sprachgebrauch von Widerstand und NS-Diktatur bestand indes außer in den grundverschiedenen Zielen darin, dass die NS-Propaganda keinerlei sprachliche Zwischentöne und Differenzierungen zuließ, sondern stets nur ein und dieselbe sprachliche Keule schwang. Demgegenüber forderten die Widerständler – lässt man einmal die kollektivistischen Simplifizierungen der Kommunisten beiseite – das freie, also auch differenzierende Wort ein, als Voraussetzung für ein selbständiges, eben auch differenziertes Denken und Urteilen der Bürger, und nutzten es auch selbst. Damit aber kam man, nicht nur wegen der extremen kommunikationstechnischen Beschränkungen, gegen eine Propaganda nicht an, die ihr Publikum in seinen Vorurteilen mit einer emotionalisierenden Sprache nur noch bestärkte und zur Lösung objektiv vorhandener, aber auch fingierter Probleme jeweils perfide-simple Alternativen anbot.“ (ebd., S. 398)

Über das Wirkungsverhältnis von sprachlicher und ästhetischer Beeinflussung sieht Schlosser die Bedeutung beider Teile in wechselseitiger Abhängigkeit und ergänzender Überzeugungskraft für die Durchsetzung der Propagandabotschaft. Die Monosemierung der Sprache und *des Bildes* kam mit einer „Monosemierung“ symbolischer Handlungen überein, denen eine wichtige Bedeutung zur Loyalitätssicherung und Integration in das Gemeinschaftsgefüge zukommt. Schlosser betont hierbei die Bedeutung der ästhetischen und gewalttätigen Praktiken gegenüber den sprachlichen.¹⁶²

In Bezug auf Beispiele der NS-Ästhetik weist Otto immer wieder auf die umfassende Bedeutung des ästhetischen Lernbereichs hin und betont die Bedeutung dieser wechselweisen Verknüpfung der Bereiche, zwischen Ästhetik und Sprache, der es kritisch, auch durch ästhetische Erziehung, zu begegnen gilt. Ottos Empfindlichkeit gegenüber dem sprachlichen und bildlichen Erbe des Dritten Reiches motiviert sein Anliegen einer *ästhetischen* und *bildsprachlichen Alphabetisierung*. Mit der kritischen Bearbeitung der visuellen Inszenierungsmuster von NS-Ästhetik und der wiederkehrenden Bildsprache in der Modewerbung versucht Otto, eine bildliche Typik zu entwickeln, die den sprachlichen Umformungen der NS-Sprache, wie sie Schlosser in seiner Aufzählung der Sprachmerkmale liefert, „visuell“ entspricht.

Der totalitäre Anspruch der NS-Weltanschauung, die ihre spezifischen ästhetischen Merkmale in alle menschlichen Äußerungen einspeist, wird durch das Programm der ästhetischen Erziehung von Otto versucht, in „Text und Bild“ aufzuspüren. In „Auslegen“ weisen Otto und Otto ausdrücklich darauf hin, dass ästhetische Erziehung für „Literatur-, Musik-, Kunstunterricht, das Darstellende Spiel und die Bewegungserziehung“ (Otto & Otto 1987, S. 16) wirksam werden soll. Die Auseinandersetzung mit ästhetischer Rationalität umfasst prinzipiell alle Bereiche der menschlichen Äußerungsmöglichkeiten.¹⁶³

Auch an der Auseinandersetzung mit NS-Sprache wird erkennbar, mit welcher Aufmerksamkeit Otto den Zusammenhang von Form und Inhalt bei Sprache und Ästhetik beachtet. Die Formen der „NS-Sprache“ sind Träger ihrer Inhalte. Die Verkürzung der erwünschten und erlaubten Weltdeutung kommt sowohl in der Form als auch im Inhalt der Sprache zum Tragen. Mit der gleichen Aufmerksamkeit mit der Otto seine eigenen Texte sprachlich ausarbeitet verfolgt er auch die Sprache der „Gegner“.

9.3 Exkurs: Das Problem des „Bösen“ der Ästhetik

Die Wandlung der Bewertung der Leistungsfähigkeit von sinnlicher Erkenntnisfähigkeit soll im Folgenden kurz skizziert werden, um die etwaigen Hoffnungen, die daran geknüpft werden, zu diskutieren. Die Geschichtlichkeit der Sinnlichkeit soll unter einer *„geschichtsphilosophischen Perspektive“* (Paetzold 1983, S. 52; Herv. i. O.) betrachtet werden. Paetzold weist auf die geschichtliche Wandlung im Umgang mit Gefühlen und sinnlicher Erkenntnis hin. Er sieht den Versuch der Erweiterung des Logikverständnisses bei Baumgarten hinsichtlich einer „Logik des

¹⁶² Schlosser schreibt: „Eine noch so geschickt manipulierte Sprache könnte ohnehin nie und nimmer so viel Macht über die Menschen gewinnen, wenn sie nicht in ein Geflecht außersprachlicher Zeichen eingebunden wäre, die schon für sich eine bestimmte Richtung des Denkens und Fühlens vorgeben. Selbstverständlich muss hier an erster Stelle noch einmal an die Erfahrungen erinnert werden, welche die Deutschen mit dem ‚sprachlosen Terror‘ gemacht haben. Solche Erfahrungen, die man auch als nicht direkt Betroffener wahrnehmen musste, konnten auch dem Mutigsten jeden Schneid nehmen, gegen den Stachel zu lücken. Den Mächtigen in einer Diktatur reicht es überdies vielfach, wenn die Menschen allein angesichts des außersprachlichen Drucks auf Widerstand verzichten und zumindest schweigen.“

Genauso wichtig wie der unmittelbare und mittelbare Druck war, dass es den Nationalsozialisten vielfach gelungen ist, ihre Propaganda und Ziele durch außersprachliche Inszenierungen akzeptabel zu machen. Die vielfältigen seinerzeit höchst attraktiven Formen visueller und akustischer, nicht zuletzt musikalischer Präsentation blieben fast bis zum Schluss ein wirksames Mittel der emotionalen Einvernahme der Massen. [...] Das bis in Kleidung und Gestik genau kalkulierte Auftreten Hitlers konnte tausend Worte aufwiegen, erst recht, wenn er rituelle Handlungen wie eine Fahnenweihe vornahm.“ (Schlosser 2013, S. 400)

¹⁶³Man sieht hierbei den fächerübergreifenden Anspruch einer antifaschistischen ästhetischen Erziehung, die sich beispielhaft am Unterrichtsexempel für fächerübergreifenden Projektunterricht zum Thema der Olympiade 1936 ausformt (vgl. hierzu Kapitel 9.4).

Individuellen“, die mit der ästhetischen Erkenntnis verbunden ist, im Vergleich zur geistesgeschichtlichen Umwälzung der Renaissance: „Wie in der renaissancistischen Philosophie mit der scholastischen Logik zugleich eine heteronom bestimmte Lebensform in Frage gestellt wurde, so wandte sich auch die neuere Ästhetik gegen die tradierte Logik, nun allerdings in der Gestalt der mathematisierten Philosophie Descartes‘. Hier wie dort wurde im Namen einer *Erfahrung* argumentiert, die von der überkommenen Logik gegängelt würde [...]. Schließlich beanspruchte man ein neues *Bildungsideal*, welches an die Stelle der Schulgelehrsamkeit die individuelle, ungeschmälerte lebendige ästhetische Erfahrung setzte. Fluchtpunkt der ästhetischen Bemühungen war – hier wie dort – die Konstitution autonomen Subjektseins: Die Ästhetik als Promotor gesellschaftlicher und individueller Emanzipation.“ (ebd., S. 12; Herv. i. O.)

Begreift man die *positive Bewertung* von Ästhetik als Ergebnis eines historischen Auslegungsprozesses, so kann diese vor dem Hintergrund der Weltkriege im zwanzigsten Jahrhundert auch in Frage gestellt werden. Die *emanzipierende* Kraft der Ästhetik und der ästhetischen Rationalität wird von Paetzold hervorgehoben: Doch bleibt zu fragen, ob diese Wirkung *notwendigerweise* eintritt, oder ob Paetzolds Darstellung einer bedürfniskonformen Interpretation entspricht. Paetzold schreibt: „Die ästhetische Synthesis in der *cognitio sensitiva* garantiert eine produktive Rekonstruktion unserer alltäglichen Erfahrungen und Begriffe. Der falsche Schein des Alltäglichen wird durch die produktive ästhetische Synthesis offenbar: Indem das ästhetische Gebilde die Dinge in eine neuartige Konstellation zusammenfügt, destruiert es die normierten Vorstellungsmuster und entlarvt sie als trügerisch, gar falsch.“ (ebd., S. 44)

Paetzolds Hoffnung auf die ästhetische Erfahrung des Individuums als ein Moment der befreienden Emanzipation von ideologisch und gesellschaftlich normierter Weltauslegung muss relativiert werden: *Ästhetische Erkenntnis kann auch genutzt werden, um den ideologischen Schein manipulativ zu erneuern und absichtlich zu verschleiern*. Ebenso bleibt immer noch die Möglichkeit, einer bedürfniskonformen Fehleinschätzung zu unterliegen, die aus dem destruierten „Falschen“ eine ebenso falsche neue „Ideologie“ entstehen lässt. *Die positive Darstellung der erhofften Wirkungen von ästhetischer Erkenntnis ist selbst schon in der Gefahr eine bedürfniskonforme Fehleinschätzung zu sein*. Außerdem können entsprechende Wirkungen nicht „garantiert“ werden, wie Paetzold schreibt. Lediglich erhofft.

Die Bedingung, die Paetzold in die Aussage miteinbezieht, dass das Durchbrechen gewohnter begrifflich-kategorialer Weltdeutungen zu emanzipativen Wirkungen führen *kann, wenn* sie korrigierend, und damit meint Paetzold „positiv“ korrigierend, auf ein differenzierteres, stärker dialektisches Weltbild hinwirkt, ist von individuellen, ethischen Entscheidungen jedes einzelnen Subjekts durchzogen. Schweizer weist darauf hin, dass Baumgarten die Möglichkeit des „Bösen“ in seinem Verständnis von sinnlicher Erkenntnis nicht genügend berücksichtigt. Ebenso wenig Paetzold in seiner Ableitung von Baumgarten (und Kant). So schreibt Schweizer in Bezug auf Baumgartens Anliegen der Aufwertung des Ästhetischen:

„Die ästhetisch-intuitive Erkenntnis darf ohne Rücksicht auf die Maßstäbe der logischen Richtigkeit in allen ihren Möglichkeiten bejaht werden. Dennoch bleibt sie durch die Gefahr einer viel tieferen Täuschung, als sie die logische Falschheit darstellt, bedroht. Noch von einer andern Seite her wird die Vorstellung ausgeschlossen, daß die Philosophie des Ästhetischen, wie sie Baumgarten entwickelt, dem Problem des Bösen entrückt oder gar darüber erhaben sei. Die ‚sinnliche Erkenntnis‘ ist ja nicht einfach eine Tätigkeit eines ‚Subjekts‘ an einem ‚Objekt‘, sie ist vielmehr ein Beziehungsfeld zwischen Mensch und Welt und zwischen Menschen untereinander, in dem sich Wirklichkeit gestaltet und zum Ausdruck gebracht wird. Daher ist es

unvermeidlich, daß in der ästhetischen Aktivität des Einzelnen, schon in der Art wie er sich ein Bild von den andern macht und wie seine ästhetisch-intuitive Erkenntnis unwillkürlich den andern sichtbar wird, Möglichkeiten des Bösen aktuell werden. Von dem kleinen Unrecht, das in einem Blick in der notwendigen Verknüpfung des ästhetischen Eindrucks mit dem entsprechenden Ausdruck, der sogleich auf den andern Menschen wirkt, bis zu der höchsten Verblendung, in die gerade das außerordentliche ästhetisch-intuitive Erlebnis führen kann, geht der Weg durch den ganzen Reichtum der ästhetischen Möglichkeiten hindurch. Solche Überlegungen stehen eindeutig außerhalb dessen, was Baumgarten auch nur zum Teil bewußt geworden ist. Aber sie sind in einer Interpretation des Baumgartenschen Textes unerläßlich. Nur zu leicht fällt sein von immer neuen gedanklichen Impulsen und Fragen belebtes Werk einer abschließenden, illusionär verschleiernenden Harmonisierung zum Opfer.“ (Schweizer 1973, S. 96 f.)

Bei der Betrachtung dieser Harmonisierungstendenz bleibt das Hoffen auf eine „emanzipierende“ Gesamtwirkung durch ästhetische Erziehung in der Schule ein Postulat. In dieser Hinsicht lässt sich sagen, dass der Wert des didaktischen und pädagogischen Ansatzes von Otto gerade im Bewusstsein über die Möglichkeit des „Bösen“ im Ästhetischen steckt und es sich daher für ihn verbietet, einseitig positive Hoffnungen an das Ästhetische zu heften. Obwohl in diesem die Hoffnung auf ein erweitertes Vernunftverständnis steckt, das eben auch ästhetische Komponenten mitberücksichtigt.

Otto ist, ganz im Sinne von Hitlers Erziehungsideologie, ein „gebranntes Kind“, dem die Prägungen des Hitler-Faschismus und Rassismus zum lebenslang motivierenden Negativbild seines pädagogischen Denkens werden (vgl. Hitler 1925–1926/2016, Bd. 2, S. 1087). Die Erziehungswissenschaftler Carsten Heinze und Klaus Peter Horn beschreiben die „Versuchung“ einer „nationalsozialistischen Ästhetisierung [...] durch schöne und erhabene Gemeinschaftserlebnisse in Form von Märschen, Feiern, Kameradschaften, Arbeitsdienst, Lager, Uniformierung bis hin zur ‚Kampfgemeinschaft‘“ (Horn & Heinze 2011, S. 329). Ästhetik wird hierbei als integrierendes Moment des Gemeinschaftsgefühls eines rassistischen Nationalstolzes angewandt. Gegen eine solche Anwendung wendet sich Ottos ästhetische Erziehung. Kriek schreibt über das „Böse“ als Hilfsmittel der Machtergreifung in einer „rationalen Kultur“ (Kriek 1933, S. 37) wie derjenigen der Weimarer Republik: „Gewiß musste demgegenüber die revolutionäre Volksbewegung den Acheron, die Unterwelt heraufrufen, wenn es auch liberalen Bürgern wie Thomas Mann durchaus mißfällt und von verwandten Meistern der Feder und einer absterbenden ‚Bildung‘ als das Böse schlechtweg verrufen worden ist. Zum Beispiel ‚diskutiert‘ und argumentiert der Nationalsozialist nicht mit dem Marxisten über Marxismus, sondern ‚widerlegt‘ diesen damit, daß er ihm den Anhang wegnimmt durch neue Methoden der Erregung und Bewegung.“ (ebd., S. 37)

Die Anwendung ästhetischer Methoden der Massenerregung ist in diesem *zweckrationalen* Sinne Krieks durchaus auch *ästhetischrational*. Ästhetisches Erleben wird vorsätzlich manipulativ eingesetzt, um gewisse Effekte und Bewusstseinszustände zu bewirken, die die Entfesselung der Triebe bei gleichzeitiger Bindung an die Ideologie erwirkt. Der Zweck „heiligt“ die Mittel. Indem das Gewissen durch das Versprechen der „militärischen Treue“ zum Führer und Führerbefehl an die Stelle des eigenen Gewissens gesetzt wird, marschiert die enthemmte Gewaltbereitschaft in der Ordnung der „Bewegung“. Die Ausbeutung der Begeisterungsfähigkeit für politische Ziele wird im Zitat Krieks in ihrer ganzen manipulativen Programmatik offengelegt. Baeumler, der zweite hauptverantwortliche Philosoph und Pädagoge der NS-Bewegung, schreibt über die Ausführungen zur *Rhetorik* in Baumgartens Ästhetik:

„Wir müssen, um zu Baumgartens Leistung einen Zugang zu finden, an die Rhetorik anknüpfen. Die schädliche Wirkung der rhetorischen Theorie ist schon erwähnt worden. Sie besteht in der Hereinnahme eines äußerlichen *Z w e c k e s* in den Gesichtskreis der ästhetischen Lehre (Erregung von Leidenschaften und die dadurch herbeigeführte Bestimmung des *W i l l e n s* im Zuhörer).“ (Baeumler 1923/1967, S. 210; Herv. i. O.)

Das Ästhetische ist erkennbar *nicht notwendigerweise* mit dem Moralischen verbunden. Otto berücksichtigt dieses Problem durch die Betonung der Vernunft als übergeordneter Instanz der verschiedenen Rationalitätsparadigmen im Sinne Seels, die zur Vermittlung der Erkenntnismöglichkeiten beitragen und somit helfen sollen, keine der Rationalitätsformen alleine dominant werden zu lassen und somit zur Erhaltung komplexer Problemstellungen beizutragen, um ideologisch bedingte, bedürfniskonforme Fehleinschätzungen und utopische Vereinfachungen zu vermeiden.

Dem politischen Missbrauch ästhetischer Rationalität soll bei Otto durch Aufklärung und moralische und politische Hinweise entgegengewirkt werden, damit ästhetische Rationalität in den Kontext einer demokratischen Gesellschaftsordnung einmünden kann. Dies setzt jedoch voraus, dass diese Aufklärung in einer Gesellschaft gleichmäßig stattfindet, und nicht lediglich einer Gruppe zuteilwird, die dieses Wissen gerade gegenüber einer minder gebildeten Mehrheit zur Machtsicherung einsetzt.

Diese praktisch und politisch motivierte Deutung ästhetischer Rationalität im Sinne von Ottos demokratischer Auslegung ist der charakteristische Beitrag, den Ottos Auslegung zur ästhetischen Rationalität für die Fachwissenschaft ausmacht. In Ottos Textbeispielen zur Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik und deren manipulativen und volkserzieherischen Wirkungen wird ein gespaltenes Bewusstsein gegenüber der Aufwertung des Ästhetischen als Lehr- und Lernbereich deutlich. Die ambivalente Haltung gegenüber dem Ästhetischen resultiert aus der dieser innewohnenden manipulativen Kraft. Das Wissen um die manipulativen Möglichkeiten der Ästhetik wird eingesetzt, um vor diesen zu warnen.

Somit unternimmt Otto den Versuch, Vereinseitigungen hinsichtlich der Bewertung ästhetischer Erkenntnismöglichkeiten zu relativieren wie diejenigen, die von Schweizer bei Baumgarten benannt werden. Dieses Ziel erklärt die kritische Aneignungsweise, die Otto auch gegenüber den utopischen Hoffnungen in Paetzolds Darstellung der ästhetischen Rationalität beibehält.

Dies schließt für Otto auch die Verwirklichungen von „Allmachtsphantasien der Pädagogik“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 36) aus. Die Erziehungswissenschaftler Klaus-Peter Horn und Carsten Heinze schreiben in diesem Sinne: „Eine Versuchung des Nationalsozialismus für die Erziehungswissenschaft lag in der Hoffnung, pädagogische Allmachtsphantasien verwirklichen zu können [...]“ (vgl. Horn & Heinze 2011, S. 329) Ästhetische Erziehung muss für Otto deshalb auch dazu beitragen, die *Pädagogen* davor zu bewahren, den „inneren Bildern“ der *Allmachtsphantasie* und dem damit erhofften Erlebniszugewinn seiner selbst zu entsagen. Ästhetische Erziehung umfasst bei Otto Lehrer und Schüler.

9.4 Textbeispiel 5: „Olympiade 1936“ als Thema für fächerübergreifenden Projektunterricht

Ottos Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus soll in der Darstellung eines von ihm entwickelten fiktiven Unterrichtsbeispiels für fächerübergreifenden Projektunterricht weiter erläutert werden. Das Thema dieses Projektunterrichts sind die Olympischen Spiele 1936. Bei der Thematisierung dieser politischen ästhetischen Erziehung ist auch stets an Ottos Teilnahme an filmischen Inszenierungen wie „Junges Europa“ zu denken. Außerdem ist auch an Ottos Erlebnis des „Führergeburtstags“ im Olympiastadion zu erinnern. Weiterhin sind selbstverständlich die im vorangegangenen Kapitel ausgeführten Erinnerungen Ottos an die Olympiade 1936 selbst zu beachten. Hierdurch wird dessen „Vertrautheit“ mit solchen ästhetischen Inszenierungen – im Sinne seiner biografischen Erfahrungen – noch stärker bewusst.

9.4.1 Ottos Verständnis von Projektunterricht

An dieser Stelle ist vorwegzuschicken, dass Otto dem Projektunterricht eine besondere Bedeutung bei der Aufwertung des ästhetischen Lernbereichs zumisst und sich diesem Thema in mehreren Texten widmet (vgl. beispielsweise Otto 1998, Bd. 1, S. 145 ff., Otto 1998, Bd. 1, S. 159 ff. und Otto 1998, Bd. 1, S. 167 ff.).

Otto formuliert 1994 in „Perspektiven für eine künftige Schule“, dass der Projektunterricht gegenüber dem lehrgangsorientierten „Fachunterricht“ gleichberechtigt „nebeneinander stehen und gleichzeitig unterschiedliche Lernformen ermöglichen“ soll (ebd., S. 285 f.).¹⁶⁴ Otto schreibt weiterhin: „Das Lehrgangsd Denken gehört zur Schule wie die Predigt zur Kirche. Aber Lehrgang wie Predigt sind anfällig für Formen von Langeweile und Indoktrination. Beliebte sind sie bei den *Lehrenden*, weil sie bereits bei mäßiger Vorbereitung Sicherheit schaffen – und wiederholbar sind. Die Berufung auf ein (Schul-)Buch tut ein übriges. Die Berufung auf die Autoritäten stabilisiert oft genug den Kompetenzvorsprung gegenüber den Lernenden und ordnet die Machtverhältnisse zwischen denen, die hören, und dem, der weiß, sagt und zeigt.“ (ebd., S. 161; Herv. i. O.)

Gegen diese von Otto tendenziell als autoritär charakterisierte Lehrmethode des Lehrgangsunterrichts will er durch die stärkere Beteiligung der Schüler im Projektunterricht angehen. Otto bezieht den Projektunterricht hierbei auf diejenige pädagogische Tradition, die mit dem „Schlagwort *Reformpädagogik*“ (ebd., S. 161; Herv. i. O.) umrissen ist. Otto weist darauf hin, dass die mit dieser Strömung verbundenen Hoffnungen zur Wandlung von „Schule als *Institution*“ (ebd., S. 161; Herv. i. O.) nicht im erwünschten Maße in Erfüllung gehen (vgl. ebd., S. 161). Dennoch hebt Otto auch Teilleistungen hervor, die sich aus dieser pädagogischen Strömung und ihren Ausläufern ergeben haben. Otto sieht diese Wirkungen vor allem in Bezug auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis verwirklicht (vgl. ebd., S. 162).

Was leistet der Projektunterricht gegenüber dem Lehrgang? Otto betont, dass es nicht sinnvoll erscheint, auf eine „Urdefinition“ (ebd., S. 162) von Projektunterricht zu blicken. Vielmehr versucht er, für ihn gültige „Strukturmerkmale“ (ebd., S. 162) zu definieren. Otto nennt hierzu die „sechs ‚klassischen‘ Strukturmerkmale, deren Beachtung es rechtfertigt, Unterricht als

¹⁶⁴ Otto definiert den „Lehrgang“ des Unterrichts folgendermaßen: „Unter einem Lehrgang versteht man die schrittweise, in Stufen aufeinander aufbauende Vermittlung von Sachverhalten, die aus realen Zusammenhängen isoliert und in fasslichen Teileinheiten zerlegt werden.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 159)

projektorientiert zu bezeichnen“ (ebd., S. 162). Diese sind: Erstens die „*Mitplanung*“ des Unterrichts durch die Schüler und eine damit verbundene „prozessbegleitende Reflexion“, zweitens die „*Interdisziplinarität*“ des Unterrichts „zwischen den Fächern“, drittens die „*Bedürfnisbezogenheit*“, das heißt, die Ausrichtung des Unterrichts auf „Fragen und Interessen“ und „die Lebenssituation“ der Schüler, viertens die „*Produktorientierung*“, fünftens die Berücksichtigung vom „Leben außerhalb der Schule“ als „*Sozio-kultureller Zusammenhang*“ des Lernens, sechstens die Ausrichtung des Lernens auf „*Kooperation*“ (ebd., S. 162 f.; Herv. i. O.). Otto schreibt: „Endlich machen nicht alle dasselbe, aber jeder trägt etwas bei.“ (ebd., S. 163) In diesem Sinne kann man über Ottos Auflistung der sechs zentralen Strukturmerkmale hinaus auch noch den Aspekt von Individualisierung und Differenzierung des Lernens hervorheben. So schreibt Otto, dass beim Projektunterricht „nicht im Gleichschritt“ (ebd., S. 170) gelernt werden solle.

Weiterhin beschreibt Otto 1997 die „Veränderungsmöglichkeiten“ durch Projektunterricht zur Umgestaltung von schulischem Lernen hinsichtlich „Wahrnehmung (und Interpretation), *Handlung*, [und] (Selbst-)*Erfahrung*“ (ebd., S. 152; Herv. i. O.). Hinsichtlich des Begriffs der *Wahrnehmung* bezieht sich Otto auf die Phänomenologie und hierbei insbesondere auf Maurice Merleau-Pontys „Phänomenologie der Wahrnehmung“. Otto versucht, das für ihn Wesentliche an dieser Position zu resümieren: „Die Phänomenologie ziele auf Enthüllung der Welt. Erkenntnis stütze sich letztlich auf die Kommunikation mit der Welt als erster Stiftung einer Rationalität. Rationalität bemesse sich an der Erfahrung, in der sie sich enthülle. Dies geschehe, indem Perspektiven sich kreuzten, Wahrnehmungen sich bestätigten und Sinn erscheine (vgl. Merleau-Ponty 1965, 16 f.) [...] Wahrnehmung ist weder positivistisches Registrieren gegebener Objekte noch bloße Vorstufe des Erkenntnisprozesses.“ (ebd., S. 152 f.)

Otto zieht aus diesem so charakterisierten Begriff der Wahrnehmung den Schluss, dass es eine Notwendigkeit ist, „von vorfixierten Sinnangeboten, auf Eindeutigkeit zielenden Interpretationen und undifferenzierten Konfliktvermeidungsstrategien“ (ebd., S. 153) Abstand zu gewinnen, um vielmehr die Deutungs- und Interpretationsoffenheit von Wahrnehmung zu bewahren und ins Bewusstsein zu rufen. „Vormeinungen der Lehrenden“ (ebd., S. 153) sind zu hinterfragen. Erneut scheint hier der tendenziell antiautoritäre Zug im Unterrichtsverständnis auf. Otto sucht nach der Möglichkeit der Offenlegung der Problematik von Deutungshoheit im Unterricht, die immer eine dominante Perspektive, zumeist wohl die Lehrerperspektive, zur diskursbestimmenden erhebt, um *scheinbar objektive Ergebnisse* der Auslegung von Welt zu generieren. Wiederum sieht Otto hierbei im Projektunterricht eine besondere Chance zum Abbau dieser Strukturen: „Die Arbeit in Gruppen begünstigt Kooperation und Kommunikation. Die mindestens nicht so rigide limitierte Zeit schafft eher Gelassenheit für Probehandlungen. Die interdisziplinäre Anlage des Arbeitens öffnet mehr Raum für Nachdenklichkeit und Deutung. Die mögliche Erfahrungsvielfalt verweist auf ein breiteres Spektrum von Lernprozessen.“ (ebd., S. 153)

Den durch den Projektunterricht zu steigernden „*Handlungsbezug[s]* des Lernens“ (ebd., S. 153; Herv. i. O.) bewertet Otto kritisch. Denn dieses „Schlagwort“ (ebd., S. 153) dürfe nicht darüber hinwegtäuschen, dass „nicht jede Tätigkeit schon deswegen eine Handlung genannt wird, weil sie nicht im Sitzen geschieht“ (ebd., S. 153). Otto bezieht sich in seiner weiteren Darlegung eines für ihn gültigen Handlungsbegriffs auf Herbert Gudjons Darlegung von 1992. Dieser will „tätige Aneignung von Kultur in Form von pädagogisch organisierten Handlungsprozessen“ (Gudjons nach Otto 1998, Bd. 1, S. 153) fördern. In der Handlung sollen „handelnd Denkstrukturen“ erzeugt werden, um die „Welt nicht über ihre Abbilder, sondern durch vielfältige sinnliche Erfahrungen zu schaffen“ (ebd., S. 154). Otto betont, dass durch diese direkten Erfahrungsmomente Erfahrungen gesammelt werden, die eine höhere

Wahrscheinlichkeit der nachhaltigen Erziehungswirkung versprechen (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 154). Die Erzeugung von „Denkstrukturen“ ist hierbei für Otto besonders wichtig, um das Verständnis von Handlungen mit Produktorientierung nicht lediglich auf „imponierend ‚Handgemachtes‘“ (ebd., S. 156) zu beschränken (vgl. ebd., S. 154).

Zum Begriff der „*Erfahrung*“ (ebd., S. 154; Herv. i. O.) beziehungsweise der *Selbsterfahrung* schreibt Otto in Anlehnung an John Dewey, dass dieser zentral „mit Lernen“ zusammenhängt und dieser ermöglicht, „Lehren (in Institutionen wie der Schule)“ in seiner Eigenart zu beschreiben (ebd., S. 154). Otto will Erfahrungen der Schüler anregen, die mit deren „Defizite[n]“ arbeiten und nicht Erfahrungen bedienen, die im Alltag der Kinder und Jugendlichen ohnehin erfüllt werden.

Otto will aus dem Erfahrungsdefizit ein Anregungspotenzial schaffen und in Anlehnung an den Philosophen und Pädagogen Günther Buck ein „Umlernen“ durch Erfahrungsvollzug anregen (vgl. ebd., S. 154 f.). Es geht Otto praktisch gesprochen um die „Inszenierung von Situationen, in denen günstige Bedingungen für Erfahrungen bestehen“ (ebd., S. 154). Man kann hierbei als Arbeitsterminus von einem „Lernsetting“ zur Erfahrungsanregung und zum Erfahrungsvollzug sprechen. Diese „Inszenierung“ von nicht alltäglichen Erfahrungen ist für das nachfolgende Textbeispiel zum Entwurf einer Inszenierung einer Projektunterrichtseinheit zum Thema der Olympiade 1936 der entscheidende pädagogische Ansatzpunkt. Die Inszenierung einer neuen, nicht alltäglichen Lernerfahrung bezieht sich hierbei auf die Auseinandersetzung mit der Olympiade 1936.

Otto schreibt 1994, dass die zu diesem Zeitpunkt aktuelle schulische Realität nicht auf Projektunterricht ausgerichtet ist. Der Einsatz von Projektunterricht ist zu oft lediglich Postulat und ein Versuch, der schulischen Praxis alibiartig einen modernen Anstrich zu verleihen (vgl. hierzu auch ebd., S. 167). Weiterhin kritisiert Otto die „Interesselosigkeit der Lehrenden“ (ebd., S. 163) und die mangelnde Verantwortungsbereitschaft der Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 163 f.). Besonders den Vorwurf der „Überforderung“ durch „Interdisziplinarität“ versucht Otto hierbei zu entkräften (ebd., S. 163). Er weist darauf hin, dass in den einzelnen Fächern ohnehin ständig fachübergreifende Kontexte miteinander verwoben seien (vgl. ebd., S. 163 f.).

Ottos Gedanken zum Projektunterricht sollen im Weiteren an seinem Unterrichtsbeispiel zur „Olympiade 1936“ konkretisiert werden. Als übergeordnetes Unterrichtsziel kann man hierbei die Emanzipation des Individuums benennen. Anhand des *exemplarischen* Unterrichtsbeispiels der Olympiade 1936 soll die Verknüpfung von ästhetischen Inszenierungen und politischen Absichten bewusst gemacht und hinterfragt werden. Die Lernenden sollen nicht alltägliche Erfahrungen machen, die eine möglichst nachhaltige Lernwirkung für die Gegenwart und Zukunft versprechen (vgl. zur Bedeutung der exemplarischen Auswahl von Unterrichtsstoffen: Klafki 1964, S. 15 ff.).

Im Text „Das Ästhetische ist ‚das Andere der Vernunft‘“, der die Auseinandersetzung mit der Olympiade 1936 beinhaltet, zuerst veröffentlicht im Friedrich-Jahresheft XII, 1994, stellt sich Otto zunächst der Frage, warum der ästhetische Lernbereich in der Schule so nachrangig behandelt wird, bevor er auf sein Unterrichtsbeispiel der Olympiade 1936 eingeht. Eine bleibende Argumentationsstruktur Ottos wird erkennbar. Auf die Darstellung des Missstandes der minderen Berücksichtigung des ästhetischen Rationalitätsparadigmas folgt Ottos Ausführung zum Wert der sinnlichen Erkenntnis, die bei ihm wiederum mit politischen, historischen und moralischen Anliegen verknüpft und aufgewertet wird (vgl. hierzu Kapitel 9.1).

Die Argumentation für eine stärkere Berücksichtigung des ästhetischen Lernbereichs folgt dem bereits dargestellten Legitimationsmuster anhand der Hervorhebung der Bedeutung der ästhetischen Erkenntnisleistung. Hierbei geht es Otto spezifisch um die Frage nach dem Wert der

„Eigenprofil[e] der Unterrichtsfächer“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 38). Er vergleicht den Eigenwert der Fächer mit der Möglichkeit einer Zusammenfassung von verschiedenen Fächern zu „Lernbereichen“. Hinsichtlich der Benachteiligung der Fächer des ästhetischen Lernbereichs schreibt Otto: „Es ist unbemerkt geblieben, dass seit den 80er Jahren eine Diskussion über die Grenzen des kognitiven Lernens geführt wird, dass die Wissenschaftsgläubigkeit selbst Wissenschaftler skeptisch gemacht hat. Naturwissenschaftsprofessoren bauen seit langem weniger auf Schulkenntnisse. Sie hoffen eher auf mehr Fantasie. [...] Man hat in den Gremien, den Ausschüssen, den Ministerien nicht bemerkt, dass seit zehn Jahren in Deutschland und weit darüber hinaus eine Ästhetik-Diskussion geführt wird wie vielleicht in diesem Jahrhundert mit vergleichbarer Breite und Intensität überhaupt noch nicht.“ (ebd., S. 39)

Otto erläutert sein Verständnis von ästhetischem Lernen und ästhetischer Erziehung, wie es in der vorliegenden Arbeit schon ausführlich in der Analyse der Aneignung von Paetzolds Darlegungen zur Konzeption von ästhetischer Rationalität in Auseinandersetzung mit Baumgarten und Kant dargestellt ist.¹⁶⁵

Im Weiteren des Textes erläutert Otto sein Verständnis des fächerübergreifenden Projektunterrichts anhand des Beispiels: „Szenario I: Olympiade 1936“ (ebd., S. 41), bevor er im „Szenario II: Was war im Jahre X“ (ebd., S. 42) auf eine imaginäre Vorstellung von Unterricht „im Jahre 2010“ (ebd., S. 42) ausgreift. An dieser Stelle wird das erste Szenario im Fokus der Darstellung stehen.

Otto skizziert das Problem der Diversität der Fächer und Fachinhalte. Die Separierung der Fächer wird hierbei als Regel- und Problemfall von Schulunterricht erkennbar. Otto grenzt sein Verständnis von Projektunterricht gegenüber dem der musischen Erziehung ab, um sein eigenes Anliegen kontrastierend zu profilieren. Er schreibt über das Verhältnis der unterschiedlichen Schulfächer zueinander: „Wer für einen Lernbereich ästhetische Erziehung, also für die Zusammenfassung von Einzelfächern, eintritt, muss sich indessen mit dem Gegenargument auseinandersetzen, er ignoriere den Eigensinn der je spezifischen künstlerischen Ausdrucksformen, ihrer Geschichte und ihrer Struktur. Dieser Einwand wendet sich gegen eine vorgängige, aber nicht vergessene Praxis, in der diffuse (musische) Hoffnungen auf Menschenveränderungen an die Stelle präziser fachlicher Ansprüche traten. Im Grunde richtet sich der Einspruch gegen die Verschwommenheiten und die mangelnden fachlichen Gehalte dessen, was einmal unbestimmt genug musische Erziehung genannt worden ist. Das meine ich nicht.“ (ebd., S. 40)

An dieser Stelle muss ein ergänzender Hinweis zu einem Text Ottos von 1985 gegeben werden, in dem er sich bereits schon einmal zur Möglichkeit der Zusammenfassung von Einzelfächern zu „Lernbereichen“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 80) äußert. In diesem Text gesteht er der Tradition der musischen Erziehung überraschenderweise eine Teilbedeutung zu, die sich auf den Bereich des fächerübergreifenden Unterrichts bezieht. *Er erwägt sogar eine bisher zu einseitige Bewertung der musischen Erziehung seinerseits.* Er schreibt: „Das Denken in Aufgabenfeldern und Lernbereichen hat Ansätze zum Beispiel in der Bezeichnung von Arbeitsbereichen, und es hat Tradition in der ‚Musischen Erziehung‘, die wir vielleicht zu lange nur polemisch verhandelt haben. Löste man sie aus ihrem unheilvollen Traditionsbezug und sicherte ihre produktiven Elemente, dann könnte solches Denken eher den Blick freimachen für analoge Prozessstrukturen, statt das je Besondere trennend hervorzuheben.“ (ebd., S. 80)

¹⁶⁵ Otto distanziert sich vom Kunstbegriff und weist auf das allgemeingültige Erkenntnismoment des Ästhetischen hin, das nicht nur in Bezug auf die „Kunsterfahrung“ Bedeutung bekommt. Hierbei ist an das bisher über Ottos spezifische Aneignungsweise der Konzeption von ästhetischer Rationalität nach Paetzold zu erinnern

Dieses Selbsteingeständnis einer möglicherweise zu „polemisch“ geführten Auseinandersetzung mit der musischen Erziehung ist im Kontext von Ottos Positionierung als Fachdidaktiker *bemerkenswert*. Denn gerade diese „Kundgabe“ seiner „polemischen“ Positionierung verdeutlicht seine Strategie der ablehnenden Profilbildung gegenüber dieser Fachtradition. Diese „Ausnahme“ des Zugeständnisses von der „Regel“ der Ablehnung veranschaulicht, wie stark Ottos eigenes Profil aus der Abgrenzung gegenüber der musischen Fachtradition und ihrem „unheilvollen Traditionsbezug“ gespeist ist.¹⁶⁶

Man könnte in diesem Sinne sagen, dass Otto im Textbeispiel von 1994 einen Ansatz einer traditionsentkleideten Sichtung der „produktiven Elemente“ der „musischen Erziehung“ versucht. In dieser acht Jahre später ausgeführten Auseinandersetzung mit der musischen Erziehung wird das Momentum der Öffnung der eigenen Ablehnung gegenüber dem „Musischen“ weitergedacht, jedoch ohne noch einmal explizit auf dieses Zugeständnis von „Qualitäten“ der musischen Erziehung einzugehen. In diesem Text wird nur wieder erneut die *Abgrenzung* gegenüber dem in der „musischen Erziehung“ vorformulierten Ansatz betont. Ottos Kontinuität der Ablehnung der musischen Erziehung zeigt sich somit gerade vor dem Hintergrund dieser *Ausnahme von der Regel* besonders deutlich. Hierbei ist jedoch zu beachten, dass in der Darstellung der Möglichkeit der Aneignung dieser „produktiven Elemente“ wiederum das Abgrenzungsbedürfnis gegenüber dem „unheilvollen Traditionsbezug“ betont wird: Was an dieser Stelle erneut deutlich wird, ist, dass Otto die musische Erziehung nicht in allen Teilen aus ihrer eigenen Theorie heraus ablehnt, sondern eben gerade aus dem „unheilvollen Traditionsbezug“. Das bedeutet aber auch, dass der „unheilvolle Traditionsbezug“, den Otto immer wieder zwischen den Anfängen der Tradition bei Langbehn und der Ausformung dieser in der musischen Nationalerziehung der NS-Zeit verortet, der letztlich entscheidende Grund von Ottos Ablehnung der „musischen Erziehung“ ist. Zeigt sich hierbei vielleicht eine zu stark vereinfachende Argumentation?

Der Grund der Ablehnung ist also noch stärker als diejenigen, die sich aus den ausgeformten *Inhalten* der „musischen Erziehung“ ergeben. Diese sind jedoch mit der *Rezeptionsgeschichte* in der NS-Zeit verbunden. In „Warum ästhetische Erziehung – Über eine Erkenntnischance, die die Schule zu oft verpasst oder verweigert“, ein Text von 1997, den man als eine programmatische Zusammenfassung von Ottos Position der letzten Jahre lesen kann, schreibt er: „In den letzten ca. 10 Jahren ist verstärkt die Tendenz zu beobachten, diese Fächergruppe als ästhetischen Lernbereich zu bezeichnen und damit den älteren Terminus ‚musisch‘ wegen seiner Traditionslast und seiner konservativ-ideologischen Fracht außer Kraft zu setzen.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 281)

Nach der Erklärung seiner polarisierenden Abwehr gegenüber der musischen Erziehung formuliert er daran anschließend sein eigenes Unterrichtsbeispiel zur Auseinandersetzung mit der Olympiade 1936 in Berlin:

9.4.2 Ottos Unterrichtsbeispiel für fächerübergreifenden Projektunterricht

„Nehmen wir den einfachsten Fall. Ich brauche für mein Beispiel die Deutschlehrerin, den Geschichtslehrer, die Musiklehrerin, den Kunstlehrer, die Sportlehrerin. Alle behalten mindestens ihre – zu knappe – Unterrichtszeit. Der Stundenplan wird nicht prinzipiell verändert,

¹⁶⁶ An dieser Stelle soll noch einmal an das zum Zitat Eugen Kogons erinnert werden (vgl. hierzu Kapitel 5.3.7). Hierzu wird darauf hingewiesen, wie sehr Otto die Begriffe Rationalität und Irrationalität als verdecktes Schema von Ablehnung und Zustimmung einsetzt. Es kann an dieser Stelle zumindest exemplarisch verdeutlicht werden, dass auch Ottos Bewertungsmuster von rational/irrational kritisch begegnet werden muss.

allenfalls für einen begrenzten Zeitraum. Aber sie bearbeiten in einer Klasse ein gemeinsames Thema, auf das sie ihre fachspezifische Perspektive richten. Das Thema könnte ‚Olympiade 1936‘ heißen. Ich behaupte, die Schule wird spannender, in der gleichzeitig oder in zeitlichem Zusammenhang

- die *politische* Dimension des Massenspektakels im Berlin von 1936 in Erfahrung gebracht wird (Geschichte);
- das *Olympiagedicht* von Börries von Münchhausen mit Gedichten von Heinrich Anacker verglichen wird (Deutsch);
- die *Lieder* von damals, die z. T. heute noch im Liederbuch der Bundeswehr stehen, gesungen und reflektiert werden (Musik);
- die Positionen des *Leni-Riefenstahl-Films* probeweise nachgestellt und fotografiert werden (Kunst);
- die *Mediatisierung* von Sportereignissen erörtert wird, oder Olympia '36 als ein frühes Beispiel für die Orientierung des Sports an seiner massenmedialen Vermittelbarkeit wird (Sport).“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 41; Herv. i. O.)

Bei der Ausformulierung seines Unterrichtsbeispiels lässt sich das Anliegen Ottos erkennen, durch die Zusammenfassung von Einzelfächern in einen Lernbereich und den dadurch vielseitigeren Wahrnehmungsmöglichkeiten und dem verstärkten Handlungsbezug eine *umfassende Erfahrung erlebbar* zu machen. Indem er die Fächer in ihrer Eigenheit bewahrt, jedoch um ein gemeinsames Thema gruppiert und kollaborieren lässt, soll die Intensität der Erfahrung in einem größeren gedanklichen und schulisch praktizierten zeitlich und räumlich flexibleren Zusammenhang erlebt werden, als es die separierte Einzelstunde zulässt. Diese Kombination ermöglicht, die verschiedenen Erkenntniswege des ästhetischen und szientifischen Lernens miteinander zu verknüpfen. Information und Erlebnis werden verbunden und sollen so, im Fall des Gelingens, einen höheren Grad an Lernintensität und Lernbereitschaft erzeugen. Otto schreibt 1995 im inhaltlichen Anschluss an die Erziehungswissenschaftler Ludwig Duncker und Bernd Götz, dass lehrgangsorientierter Unterricht nicht gegenüber Projektunterricht „auszuspielen“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 167) sei, sondern die „didaktische Spannung von methodischem Lernen und Lernen durch Erfahrung“ (ebd., S. 167) zu vermitteln sei, damit diese in wechselseitig produktiver Weise zum Einsatz kommen. Selbstkritisch formuliert Otto jedoch: „Der Einwand liegt auf der Hand: Das ist nichts anderes als ein Projekt oder z. B. der Epochenunterricht in der Waldorf-Schule. Aber ist das denn ein Nachteil?“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 41)

Hier erkennt man wiederum Ottos oben beschriebene Hinwendung zum produktiven Erbe der Reformpädagogik und die oben schon beschriebene Vorsicht gegenüber der „unbestimmten“ Qualität des Erbes der musischen Erziehung, das er abwägend auszugleichen versucht. Er fährt fort, seinen Vorschlag für Projektunterricht zu rechtfertigen, indem er, wie oben schon allgemein veranschaulicht, auf die mangelnde Verantwortungsbereitschaft und das mangelnde Interesse von Lehrern an der aufwendigen Umsetzung des Projektunterrichts hinweist: „Beklagenswert ist die Tatsache, dass Projekte zu häufig nur halbherzig akzeptierte Ausnahmen sind. Jedoch: Wo bleibt das Ästhetische? Beide Einwände können nur durch die Lehrerinnen und Lehrer entkräftet werden. Sie müssen nämlich miteinander denken und reden, bevor sie unterrichten – und zwar nicht nur über den ‚Gegenstand‘ Olympia '36, sondern insbesondere auch über seine Wahrnehmung, Vergewisserung, Durchdringung im Medium *ästhetischen Lernens*. Nur in solcher Kooperation kann das ästhetische Moment, das allen ‚Groß‘-Ereignissen des Nationalsozialismus anhaftet, ins Zentrum geraten. Olympia '36 war nicht nur ein sportliches Ereignis, sondern in den Augen der Veranstalter eine ästhetische Inszenierung. (vgl. u. a. Reichel 2006, 261 ff.; Wolbert 1982, 188 ff.) Das zu begreifen ist wichtiger, als die Anzahl der

Goldmedaillen oder die Weiten und Höhen der Springer zu kennen (Gebauer/Wulf 1988).“ (ebd., S. 41 f. Herv. i. O.)

In diesem Zitat erkennt man erneut den engen Bezug zwischen ästhetischer Erziehung, ästhetischem *Erfahrungslernen* und politisch-demokratisch orientierter Erziehung. Gleichzeitig weist Otto auf die unterschiedlichen Zugangsweisen zum Thema hin: einerseits durch die Darreichung „objektiver“ historischer Daten (Medaillen etc.), andererseits durch die Erfahrung der manipulativen Kraft ästhetischer Inszenierungen. Auf die Frage, wo das Ästhetische im Rahmen der politischen Thematik bleibe, antwortet Otto im Sinne einer Mahnung vor der *Gefahr des Ästhetischen*.

Otto „öffnet“ seine Idee von ästhetischer Erziehung an dieser Stelle nur partiell dem ästhetischen *Erlebniswert*, um diesen gleich wieder kritisch zu *hinterfragen*. Es wird erkennbar, dass Ottos Anliegen der ästhetischen Erziehung in diesem Fall stark einer *kontrollierten* Erfahrung zur *Warnung* vor dem *Verführungspotenzial* des Ästhetischen verpflichtet ist, wie es der NS-Bezug des Themas für ihn zwingend notwendig macht. Das *Thema* der Unterrichtseinheit, das für Otto ein *Lebensthema* ist – die Auseinandersetzung mit dem Faschismus und insbesondere seiner ästhetischen Inszenierung zur Legitimation seiner Gewaltherrschaft – ist hierfür der ausschlaggebende Grund: Durch die *Themenwahl* muss Otto im Sinne seiner politischen Haltung notwendigerweise in *Distanz zum „rein“ Ästhetischen* geraten, da in der *politischen Thematisierung des Ästhetischen* zwangsläufig die problematische, die „verdeckte“ und „dunkle“ Seite an der *potenziell auch freudvollen* Erfahrung des Ästhetischen betont wird. Schon die Themenwahl ist im Sinne von Ottos Pädagogik auf den Spagat zwischen der Erfahrung und dem Erlebnis ästhetischer Momente und der notwendig damit einhergehenden *Warnung* vor affektlastiger sinnlicher Erlebniskultur verpflichtet.

Dass die politische Bewusstseinsbildung eine (auch womöglich einschränkende) Wirkung auf die Entwicklung einer umfassenden ästhetischen Erfahrungsfähigkeit bedeutet, gilt für das hier besprochene Beispiel zum Thema der Olympiade 1936 wie auch in der Auseinandersetzung mit der Arbeit Brodwolfs („Olympia-Buch“), ebenso beim Beispiel der „Herkunftslinien“ von faschistischer Ästhetik und in der Sache „Fallwick“ (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4, 5.3.5, 5.3.6 und 9.1). Weiterhin wird die politische Prämisse gegenüber der Ratio des *Ästhetischen* bei der integrativen Arbeit mit gesellschaftlichen Randgruppen in Strafvollzugsanstalten oder psychiatrischen Einrichtungen beim Thema „Köpfe modellieren“ erkennbar (vgl. hierzu Kapitel 5.3.5). *Hierbei bestimmt das Lernziel der politischen und ökonomischen Kritikfähigkeit, aber auch das historische Bewusstsein die Haltung Ottos. Gleichzeitig legitimiert er sein Anliegen durch die von ihm so empfundene Dringlichkeit, die der Themenwahl immanent ist.*

Die *Mannigfaltigkeit* von Perspektiven für Lehre und Lernen, die sich aus dieser Verbindung der Erkenntniswege ergibt, eröffnet die Komplexität einer kognitiv *und* ästhetisch vermittelten Lehr-Lernerfahrung im Projektunterricht. Diese Möglichkeit wird jedoch unter der praktisch-moralischen Perspektive einer demokratischen Erziehung bestimmt.

Hierbei wird die Lernerfahrung und Intensitätssteigerung durch die Betonung *auch* ästhetischer Momente gegenüber einem faktenbasierten Geschichtsunterricht vor allem dadurch möglich, dass in einem begrenzten Maße Formen des historischen „Reenactments“¹⁶⁷ angewandt werden. Hierbei wird handelnd *ausprobiert*, wie sich die Erfahrung gesungener Marsch- und Soldatenlieder *anfühlt*, oder welche Reaktionen und Reflexionen es auslöst, in einer erneuten „Aufführung“ der Riefenstahl-Posen oder einer gymnastischen Gruppenformation des BDM zu stehen und dabei fotografiert zu werden. Eine ästhetische und begriffliche Reflexion kann sich

¹⁶⁷ Es ist an dieser Stelle weiterhin anzumerken, dass die auf die rege Ausrichtung von Festtagsaktivitäten und Kollektiverfahrungen ausgerichtete Selbstinszenierung der faschistischen Herrschaft selbst zahlreiche Momente des „Reenactments“ beinhaltet. So zum Beispiel bei den Festumzügen zum „Tag der deutschen Kunst“ in München.

dann an die „Affekterfahrung“ der Re-Inszenierung anschließen. Die unmittelbaren Gefühle können dann sowohl ästhetisch als auch begrifflich reflektiert werden. Diese Momente des *spielerischen* Nachvollzugs bringen die Schüler und Lehrer in die Situation, die Gesamterfahrung der fächerverbindenden Einzelaspekte am „eigenen Leib“ zu erleben. Diese Momente werden durch Informationsdarbietung, kritischen Vergleich und kommunikativen Austausch bearbeitet und verbleiben somit nicht „still“ in der sinnlichen Erfahrung, sondern werden auch sprachlich „erweckt“.

Die *Erlebnisintensivierung* durch die Unterrichtsmethode ist hierbei im Sinne der „Verankerung“ des Erlebten ein Wert an sich, da die gemachte Erfahrung eine höhere Chance eines nachhaltigen, wenn auch offenen Reflexionsprozesses bedeutet. Die Momente des zwar ständig durch die Informationsdarbietung auch verbal reflektierten, aber dennoch erlebnisintensiven „Reenactments“ bringen den „Spiel“-Begriff in die didaktische Reflexion über ästhetisch vermittelten Unterricht ein. Obwohl Otto den Spielbegriff in diesem Textbeispiel selbst nicht anwendet, soll dennoch auf diesen abgehoben werden, denn dieser bietet als Arbeitsterminus die Möglichkeit, die Spezifik von Ottos Unterrichtsbeispiel zu veranschaulichen.

In einem mehr oder weniger starken Maße werden hierbei „Rollen“ eingenommen, um das *Nachempfinden und Einfühlen* in die Situation „Olympiade 1936“ zu ermöglichen. Diese phasenweise eingesetzten „Rollenspiele“ werden in einem Möglichkeitsraum des „Als-ob“, des *spielerischen* Nachvollzugs zu einem – auch und vor allem – ästhetisch *reflexiven* Moment. Wie der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer in seiner Charakterisierung des Spielbegriffs beschreibt, entwickelt sich das Spiel immer „in einer Scheinwelt“ (Meyer 1987, Bd. 2, S. 343; Herv. i. O.). Er schreibt: „Die Wirklichkeit, in der gespielt wird, ist eine bloß symbolische, in der Phantasie vorgestellte oder durch Spielmaterialien bildlich dargestellte Welt. Spielen ist ‚nicht das Leben selbst‘ – aber dies heißt nicht, daß das Spielen unwirklich wäre, sondern daß es in einer eigenen, der Spiel-Welt abläuft. Dies schließt handfeste Folgen des Spielens für die Wirklichkeit nicht aus: Das Spiel kann therapieren, belehren, krank machen, arm machen und bereichern.“ (ebd., S. 343)

Die Verbindung von symbolisch inszenierter „Scheinwelt“ und wirklicher Wirkung im Sinne einer „belehrenden“ Erfahrung strebt auch Otto in seinem Unterrichtsbeispiel an. Die Reflexionsmomente heben die „Scheinwelt“ immer wieder auf, um diese als solche thematisch werden zu lassen.

Das Spiel wird jedoch durch das Erziehungsziel der *kritischen* Reflexion des Erlebnisses nicht absichtslos und zweckfrei, sondern ist absichtsvoll bestimmt. Meyer schreibt:

„*Spielabläufe sind mehrdeutig und offen*. Die Spannung des Spiels entsteht ja gerade dadurch, daß der Verlauf und das Ergebnis nicht eindeutig vorhergesagt werden können. Geht diese Offenheit verloren, so verlieren die Spiele ihren Reiz.“ (ebd., S. 343; Herv. i. O.)

Dies scheint der didaktischen Inszenierung mit *Lehrabsicht* und *Erziehungsziel* zu widersprechen. Meyer führt jedoch weiter aus: „Entscheidend ist nicht eine ‚objektive‘ Offenheit des Verlaufs, sondern die subjektive Wahrnehmung des Spielers.“ (ebd., S. 343)

Das eigentümliche Erleben der Spieler im Nachstellen der Situationen muss eine *von diesen* als offen empfundene, noch nicht vollständig durch moralische Prinzipien gesetzte Soll-Erlebnisverpflichtung erfahrbar werden lassen. Das Projektsetting mit seiner *spielerischen* Freiheit des ästhetischen Erlebens wird bei Otto zur Unterrichtsmethode empfohlen, aber die Wahl der Unterrichtsmethode, der Inhalte und der Medien sind durch die übergeordneten didaktischen Zielsetzungen der Befähigung zu einer kritikfähigen *Distanz* zum *Erlebten* bestimmt. Der *spielerisch* erfahrene *Erlebnisprozess* wird Ausgangspunkt der gewünscht „kritischen“ Reflexionsleistung.

Das Prozessuale des ästhetischen Erlebens setzt der ergebnis- und faktenorientierten begrifflichen *Festschreibung* ein eigenständiges Prinzip entgegen. Die ästhetische Erkenntnissuche, die ästhetische Bezugnahme zur ästhetischen Wirkmacht der Inszenierung der Olympiade kann nicht begrifflich geleistet werden, sondern muss in originär ästhetischen Vermittlungssituationen erlebt werden. Das „Setting“ des Unterrichts wird zu einem „Versuchsaufbau“, der der ästhetischen Erkenntnis Erlebnisdichte zugesteht und diese bewusst einsetzt, um die Komplexität des Bezugs zwischen begrifflich vermittelter Geschichte und der Komplexität eines ästhetischen Weltzugangs erkennbar werden zu lassen. Meyer schreibt hierzu über den Spielbegriff: „Im Unterschied zur bloß wahrnehmenden, kognitiven Verarbeitung von Wirklichkeit, wie sie beim Lesen, im Gespräch oder in der Beobachtung vorliegt, setzt das Spielen eine Aktivität der Spieler voraus, die konkrete Erfahrungen über den Spielgegenstand, die Mitspieler und über sich selbst zulassen.“ (ebd., S. 343)

Es bestimmt also die kritische *Absicht* Ottos die Inszenierung der ästhetischen Erfahrung. Kein Ergebnis dieses Prozesses kann vorweggenommen werden. Der Einzelne bleibt, trotz aller pädagogischen Absicht, die im Hintergrund des didaktisch inszenierten Settings steht, mit der Interpretation des Erlebten zuletzt mit sich allein.

Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass ein absichtsvoll inszeniertes Setting selbst zu einem Moment der versuchten politischen Beeinflussung des Einzelnen führen kann. Dies kann, je stärker die pädagogisch-politische Absicht *durchgesetzt* werden soll, eben *so* zu einer mehr oder weniger geschickt verdeckten, aber dennoch autoritären Einflussnahme führen. Im Fall einer ästhetischen Inszenierung als Methode der ästhetischen Erziehung als politischer Erziehung, wie sie bei Otto gedacht wird, kann die Absicht zur demokratischen Erziehung, das *Sollen der Emanzipation* des Subjekts, zu einer paradoxen Situation der politischen Beeinflussung führen. Emanzipiere dich! Dieses Grundproblem ist vielleicht am griffigsten in Kants Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/2015, S. 711) zusammengefasst.

Der verdeckte Imperativ kann gerade zu einer Ablehnung dieses „Sollens“ führen. Es muss somit auf die versteckt auftretende Beeinflussungsmöglichkeit eines pädagogischen Settings hingewiesen werden, die selbst auf einer Metaebene des Unterrichts in einer produktiven Reflexion thematisch werden sollte.

9.4.3 Zwischenfazit

Die Erfahrung eines ästhetisch gestalteten und informativ verdichteten Lernsettings eröffnet einen kognitiv und ästhetisch reflexiven Rahmen, in dem das Erlebte vermittelt nachvollzogen werden kann. Die komplexe Lernerfahrung entfaltet sich in einem ästhetisch intensivierten „Setting“, das wiederum Momenten bewusster didaktischer Gestaltung und Vorbereitung unterliegt und somit einen erhöhten Lernerfolg verspricht. Dieses bedarf jedoch ebenso einer Metareflexion, um die Komplexität des Geschehens von Einflussnahme und politischer Erziehung wirklich umfassend bewusst zu machen. Dieser Hinweis findet sich bei Otto nicht. Die Momente der „Verführung“ und Distanzierung sollen im Setting erfahren werden, weil durch die gesteigerte ästhetische Intensität das zu Erlebende in seiner Wirkung gerade nicht ausgeklammert wird, sondern (in einem schulisch möglichen) Rahmen erlaubt ist und dennoch einen kritischen Abgleich erfährt. Ottos ästhetische Erziehung unternimmt den Versuch, Erfahrung mit ästhetisch-politischer Verführung zu vermitteln. Im Spiel soll die Essenz des ästhetischen Erlebnisses gekostet werden, der in Zukunft, im Ernstfall, entsagt werden soll. Die Kinder und Jugendlichen sollen ästhetisch rational gewappnet werden.

Die inszenierte schulische „Ausnahmesituation“ der Erlebnisintensivierung, die Otto versucht im Projektunterricht mit Spielmomenten zu ermöglichen, bleibt hierbei anzunehmend weit hinter der „ungebremsten“ Erlebnisintensität der historischen Erfahrung eines ästhetisch inszenierten Massenerlebnisses der kollektiv-emotionalisierenden Aktivierung des Einzelnen in der NS-Zeit zurück.

Dennoch bleibt die „Essenz“ der ästhetischen „Verführbarkeit“ im Spiel potenziell und gleichsam pars pro toto erfahrbar. Trotz aller didaktischen Verdichtung der Unterrichtssituation durch die Bezugnahme zwischen den verschiedenen Fächern kann hierbei jedoch die historische Erfahrung von 1936 nicht „authentisch“ erfahrbar werden. Der „gespielte“ Nachvollzug in der symbolischen „Scheinwelt“ muss als solcher bewusst bleiben: Das „Erlebnis“ im Unterricht soll nicht der unreflektierten Vereinnahmung durch die Erfahrungsintensität der Kollektiverfahrung dienen, sondern von historisch distanzierter Warte aus die ästhetisch und kognitiv vermittelte Unterrichtseinheit zwischen reflexiven Momenten und Erlebnisintensität in produktiver Spannung zur Befragung der gesellschaftlichen Gegenwart wirksam werden lassen.

Es geht dabei also nicht um ein Verharren in der Vergangenheit zur Erneuerung des Gefühls 1936, „dabei“ gewesen zu sein, sondern um die Aktualisierung der Frage nach der (medialen) Manipulierbarkeit des Menschen. Das Erlebnis und die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem „Kosmos“ Olympiade 1936 fließt unter dem Deckmantel eines anhaltenden „Ausnahmezustandes“ einer nicht alltäglichen Unterrichtserfahrung im Projektunterricht zusammen.

Die politische Bedeutung des Beispiels „Olympiade 1936“ als Beleg für die Notwendigkeit eines Einsatzes der Steigerung von ästhetischer Erziehung in der Schule wird in diesem Text wiederum zur stützenden Argumentationsleitlinie, die *Ästhetik mit Geschichte und Politik verbindet* und ästhetische Erziehung auch politisch legitimiert. Otto betont somit wiederum die politische Bedeutung der ästhetischen Erziehung und hofft, auf den Minderbewertung des ästhetischen Lernbereichs in der Schul- und Bildungspolitik Einfluss nehmen zu können. Im Weiteren soll die Thematik der Olympiade 1936 hinsichtlich ihres historischen Kontextes beleuchtet werden, um die Exemplarität des Beispiels für Ottos pädagogische Absichten zu verdeutlichen.

9.4.4 Kontextualisierung zur Olympiade 1936 in Bezug auf Ottos Unterrichtsbeispiel¹⁶⁸

Reichel spricht davon, dass „das NS-Regime durch seine glanzvolle Selbstdarstellung während der Olympischen Spiele einen Höhepunkt seiner kulturellen Täuschungs- und Selbsttäuschungskampagnen erreichte und zugleich die innen- und außenpolitische Radikalisierung einleitete“ (Reichel 2006, S. 116).

Dies herauszustellen ist Ottos zentrale pädagogische Absicht. So wird beispielsweise „das Fernsehen erstmals während der Olympischen Spiele 1936 bekannt“, und es war ein „volksgemeinschaftliches“ Großereignis, das die ambivalente Modernität des NS-Regimes betont, „als in Berlin und Leipzig etwa 150000 Zuschauer die Wettkämpfe per Gemeinschaftsempfang live erleben“ (ebd., S. 204). Somit wird erstmals ein Zugang zu massenmedialer Berichterstattung von Großereignissen geschaffen, der auch für ähnliche

¹⁶⁸ Die hier vorgenommene Kontextualisierung von Ottos Unterrichtsentwurf geht inhaltlich über dessen Darlegungen hinaus. Durch die Kontextualisierung soll an verschiedenen Aspekten veranschaulicht werden, welche Fülle an produktiven Perspektiven von Ottos Unterrichtsentwurf ausgehen.

Großereignisse heutzutage eine exemplarische Vergleichbarkeit bietet. Das Lern- und Bildungsziel der Medienkompetenz zeigt die Verbindung zwischen historischer Vergangenheit und medialen Inszenierungsmöglichkeiten von Politik und Sport in der Gegenwart. Der Projektunterricht bei Otto ist nicht nur ästhetisch vermittelter Geschichtsunterricht, sondern eröffnet einen Blick in die Gegenwart der stark medialisierten Massengesellschaft.

Die Aktualisierung des Themas der Berichterstattung zu sportlichen Großereignissen und ihrer politischen Instrumentalisierung erfolgt in Ottos Beispiel zum Projektunterricht im Rahmen einer (medien-)kritischen „ästhetischen Inszenierung“, die auf die entscheidenden *ästhetischen* Beeinflussungsmöglichkeiten zur Durchsetzung politischer Propaganda hinweist. Das Erziehungsziel ist ein kritisches Verhältnis zu Medien und eine Bewusstseinschulung gegenüber gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen von scheinbar unzusammenhängend nebeneinander bestehenden Erlebnissen und Erfahrungen.¹⁶⁹

Ottos Unterrichtsentwurf bietet die Möglichkeit, auch technische und (kunst-)handwerkliche Erfahrungen im Umgang mit Medien und der Herstellung von diesen zu sammeln. Der Absicht der Unterrichtsgestaltung folgend bleibt hierbei ein kritisches Rezeptionsverhalten des Schülers gegenüber den Medien jedoch das vorrangige Lernziel.

Es ist die Verknüpfung zwischen einem historischen Thema, das eine *exemplarische* Bedeutung bekommt, und der Aktualisierung dieser exemplarischen Bedeutung im reflexiven Befragen der jeweiligen Gegenwart, die Ottos Auseinandersetzung mit der Olympiade 1936 aus seiner nur geschichtlichen Bedeutung befreit und zu einem Anstoß der Befragung der gesellschaftlich gewordenen Gegenwart einlädt. Hierbei kann die Frage bearbeitet werden, inwieweit sinnliche Erfahrung durch die digitalen Medien auf wenige Sinne (Sehsinn, Gehör) reduziert ist.

Otto versucht, die Kraft der ästhetischen Inszenierung spielerisch erfahrbar zu machen, indem er durch die Fächerverknüpfung das „Gesamtkunstwerk“ (ebd., S. 349) der Olympischen Spiele 1936 auf der „Bühne“ des fächerverbindenden Projektunterrichts neu inszeniert. Zu diesem Bemühen um Aktualisierung passt es, wenn Reichel (auf den Otto als Quelle verweist) schreibt:

„Bis heute klammert sich der Sport an die Illusion seiner Politikfreiheit, zumindest aber seiner Politikferne. Er wird darin von den Massenmedien und einer großen Zahl angestrengt ahnungsloser Sportreporter nach Kräften unterstützt. Sie wollen ihr Publikum unterhalten und nicht etwa durch kritische Analysen und ungeschminkte Hintergrundinformationen erschrecken. In der Sportreportage sind Sensationen gefragt, aber eben keine Reflexionen. Das ist, zumal aus kommerziellem Interesse, verständlich, aber Täuschung und Selbsttäuschung zugleich. Dabei wissen wir spätestens seit den Olympischen Spielen 1936 in Berlin, mit welcher Professionalität und Perfektion diese großen internationalen Sportereignisse inszeniert und politisch instrumentalisiert werden. Wir könnten es wissen.“ (ebd., S. 339)

Hierbei weisen einerseits die „Spuren“ der historisch geliebten „Artefakte“ des Ereignisses (Olympiastadion und Olympiagelände und die dort aufgestellten Skulpturen) und der heutige Umgang mit diesen in die Gegenwart. Denn die Olympiade 1936 und die Sportbegeisterung, die sich hier sowohl beim Publikum als auch bei den Teilnehmern zeigt, entspricht einer

¹⁶⁹ Hierbei soll auch noch einmal an Ottos Gewinn des Musischen Wettbewerbs erinnert werden. Im Anschluss an diesen wird Otto zu Filmaufnahmen für „Junges Europa“ eingeladen. An diesem Beispiel wird ersichtlich, wie Ottos persönlicher Erfolg im Zeichnen durch die politisch-propagandistisch motivierte Inszenierung der filmischen Darstellung verwertet werden soll. Erfahrungen wie diese dürften ausschlaggebend für Ottos lebenslang erhalten gebliebene (Teil-)Skepsis gegenüber ästhetischen Inszenierungen und Ästhetik überhaupt sein.

gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die die Bedeutung des Sports als „Religion des 20. Jahrhunderts“ (Reichel 2006 im Anschluss an H. Seiffert, S. 327) erkennbar werden lässt.¹⁷⁰ Auch die pädagogische Bedeutung, die *volkserzieherische Wirksamkeit* des *sportlichen Schönheitsideals*, verweist sowohl auf *pädagogische* Fragen als auch in die Richtung von *kunstgeschichtlichen* und *anthropologischen* Fragestellungen. Denn das sportliche Körperideal und das damit verknüpfte werbewirksam inszenierte Lebensgefühl ist nicht mehr länger nur der Ausdruck eines Hobbys von Wenigen, sondern umfasst mehr und mehr das kulturelle Selbstverständnis der deutschen Gesellschaft seit Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4). Reichel schreibt über den Sport als „Kulturbewegung“ (Reichel 2006, S. 327): „Wie keine zweite Kulturbewegung begann er, die Gesellschaft zu verändern und sie ihn. Er blieb nicht länger das kostspielige und zeitaufwendige Privileg der ‚leisure class‘ oder eine Angelegenheit spleeniger Außenseiter. Sport mobilisierte die Massen. Er machte sie in großer Zahl zu aktiven Freizeitsportlern und in noch größerer zu begeisterten Zuschauern. Der Massensport veränderte die Öffentlichkeit und wurde zum bevorzugten Medienereignis. Die Betonung von Kraft, Kampf und Körperlichkeit galt nicht mehr als unästhetisch. Gesundheit und Vitalität gewannen an Bedeutung, zumal im Selbstverständnis der jungen Generation. Das Sportgirl mit Bubikopf und der elegant-lässige Sportsman bestimmten den modischen Trend. Fitness und Fairplay wurden neue Leitbegriffe. Sport, Spannung und Unterhaltung waren jenseits des monotonen Arbeitsalltags gefragt. [...] Der Sport wurde technisch und wissenschaftlich. Unter diesem Einfluss erfuhr er in kurzer Zeit eine enorme Leistungssteigerung. Diese begünstigte seine Professionalisierung und machte seine Ablösung vom Volkssport unvermeidlich. Die Betonung der formalen Chancengleichheit, der wettbewerbsorientierte Leistungsvergleich und seine Funktion für Freizeit und Konsum, Technik und Wirtschaft kennzeichnen ihn im hohen Maße als ein Kind der Industriegesellschaft.“ (ebd., S. 327 f.)

Die Kulturbewegung des Sports findet in ihrer hier beschriebenen Ausformung ein Höchstmaß an Aktualität.¹⁷¹ Es wird deutlich, dass der Sport und die Leibeserziehung und die damit verbundenen Körperideale für Otto eine bleibende Bedeutung als kunstpädagogisch relevantes Thema bekommen, das er immer wieder in seinen Entwürfen für ästhetische Erziehung einbringt. „Schöne Körper“ werden immer wieder eingesetzt, um bestimmte Absichten unterschiedlichster Art ästhetisch zu vertreten. Kunst, Medienkompetenz, Bewusstsein über historische Erfahrungen und das Bewusstsein über die Leiblichkeit jeder Erfahrung fließen hierbei ineinander. Ottos Bezug zur Phänomenologie von Merleau-Ponty tritt hervor (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 91–96). Ottos Darstellung des historischen Themas als Ausgangspunkt für Projektunterricht wird hier in seiner Komplexität erkennbar. Die Aktualität der Historie bietet die Möglichkeit, biografische Erfahrungen mit generationenübergreifender Perspektive zu verbinden und zu einem Austausch über Allgemeingültiges, *Exemplarisches*, für das Leben in einer Industriegesellschaft anzuregen.

Hierbei ist es weiterhin notwendig hervorzuheben, dass auch die Kulturbewegung des Sports in gewissem Sinne eine Sicht auf die Geschichte der Pädagogik und der ästhetischen Erziehung eröffnet, die auch die Befragung aktueller Erziehungsmodelle erforderlich macht. Denn: Die mit dem Sport verbundene Hoffnung auf eine „neue Körperlichkeit“ steht am Scheitelpunkt der

¹⁷⁰ Insbesondere die Skandale zur Vergabe der Fußball-Weltmeisterschaft in Deutschland 2006 oder die sich in allen Sportbereichen häufenden und wiederholenden Doping-Skandale können hierbei beispielsweise in die von Reichel angesprochene Notwendigkeit zur kritischen Betrachtung der Sportereignisse in der Gegenwart verweisen. Gerade das Leistungsprinzip, das im Sport versinnbildlicht wird und eine Legitimationsgrundlage der demokratischen Gesellschaftsordnung darstellt, ermöglicht eine Befragung der Kommerzialisierung des Sports.

¹⁷¹ An dieser Stelle bleibt auch auf die Auseinandersetzung Ottos mit sportlichen Körperidealen in der NS-Zeit und in der Darstellung in Modezeitschriften im Textbeispiel 1 zu erinnern, die Abbildungen von BDM-ähnlicher Gestaltung gezeigt haben (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4).

Modernisierung des gesellschaftlichen Lebens in Deutschland, nachdem der Zusammenbruch der Monarchien unaufhaltsam geworden ist. Denn mit diesem Zusammenbruch ist auch die Befreiung aus überkommenen Kleidermoden und Körperidealen verbunden. Die Besinnung auf ein neues Körperideal bedeutet hier unter anderem eine Abwendung von der Mode der „Einschnürung“ des Leibes und des bürgerlich-elitären Müßiggangs. Auch hier steht die Reformbewegung im Zentrum dieser veränderten und sich erneuernden Lebensideale. Wolbert schreibt: „Der Sport war ein wichtiges Element der Opposition gegen die Konventionen und Prüderien der großbürgerlich-feudalen Gesellschaft. Er war nicht zuletzt der praktizierte Ausdruck körperlicher Befreiung aus den Zwängen der gravitatischen, Würde heischenden Haltungen der wilhelminischen Zeit. Im Sport kulminierten die Stimmungen von Jugend und Aufbruch, die seit der Jahrhundertwende in Jugendbewegung und ‚fortschrittlicher Reaktion‘ subjektiv rebellisch sich entluden. Im Dritten Reich schien die Konjunktur der Sportthemen, vor allem in der Plastik, diese Tendenz fortzusetzen.“ (Wolbert 1982, S. 53)

So wird deutlich, dass die Ablösung der körperverhüllenden „Hüllen“ der Tradition auch die Kleiderordnung und die Erneuerung des Lebensgefühls und des Leiblichkeitsempfindens bedeutet. Das Primat der körperlichen Ertüchtigung in der NS-Erziehungsideologie Hitlers zielt direkt auf diese Entwicklung. Er schreibt: „Es ist ein wahrer Jammer, sehen zu müssen, wie auch unsere Jugend bereits einem Modewahnsinn unterworfen ist, der so recht mithilft, den Sinn des alten Spruches: ‚Kleider machen Leute‘, in einen verderblichen umzukehren. Gerade bei der Jugend muß auch die Kleidung in den Dienst der Erziehung gestellt werden. Der Junge, der im Sommer mit langen Röhrenhosen herumläuft, eingehüllt bis an den Hals, verliert schon in seiner Bekleidung ein Antriebsmittel für seine körperliche Ertüchtigung. Denn auch der Ehrgeiz und, sagen wir es nur ruhig, die Eitelkeit muß herangezogen werden. Nicht die Eitelkeit auf schöne Kleider, die sich nicht jeder kaufen kann, sondern die Eitelkeit auf einen schönen, wohlgeformten Körper, den jeder mithelfen kann, zu bilden.“ (Hitler 1925-26/2016, Bd. 2, S. 1051 ff.)

Wolberts Darlegung der gedanklichen Verbindung von überkommenen Modevorstellungen der Kaiserzeit mit dem neu sich etablierenden sportlichen Körperbild als auch dem Körperideal der Leibesertüchtigung der NS-Erziehung formt sich bei Hitler und den Nationalsozialisten zu einem ästhetischen und kunstgeschichtlich legitimierten Körperkult, der in die Kunstpolitik und Kunsterziehung ausgreift und auch Ottos Kindheits- und Jugenderfahrungen maßgeblich prägt. Dieser Zusammenhang zwischen Körperkult, Körperbild, Sport, modischem Ideal und dem Schönheitsideal der rassistischen Kunsttheorie des NS-Faschismus muss bewusst in seiner Interdependenz beachtet werden, um Ottos kritische Auseinandersetzung mit diesen Themen in ihrer inhaltlichen Reichweite zu erkennen. Reichel schreibt: „Mochten die Pädagogen und Lebensreformer im Sport den Weg zu einem von Zwängen befreiten, sachlich-nüchternen Verhältnis zwischen den Geschlechtern sehen, jenseits bürgerlicher Lüsterheit und verklemmter Erotik, die politischen Akteure dachten weiter, zumindest an ihre Interessen. Der Arbeitersport, der sich in der Weimarer Republik wie die gesamte Arbeiterbewegung richtungspolitisch auseinanderdividierte, sollte vor allem das Selbstwertgefühl der Arbeiter heben und ihren jeweiligen ideologisch-kulturellen Zusammenhalt festigen. Die bürgerlichen Parteien und ihre Sportfunktionäre, voran Carl Diem und Theodor Lewald, hatten eher die Regenerierung der Arbeitskraft im Auge – als Ersatz für den weggefallenen Wehrdienst. Nach amerikanischem Vorbild setzten sie sich für Fitnessprogramme ein, bauten Sporthallen und propagierten Wehrsportvereine. Für die nationalistisch und rassistisch radikalisierte Rechte war das entschieden zu wenig. Sie sah die Gesellschaft von allen Seiten und in ihrer Totalität bedroht. Sport wurde hier folglich als eine Art Vorschule der Nation verstanden, als Instrument

zur ‚völkischen Gesundung‘ und zur Erneuerung der ‚Wehrkraft‘, also als vormilitärische Ausbildung.“ (Reichel 2006, S. 328 f.)

Die Differenzierung des Sports in „Massensport“/„Volkssport“, „Arbeitersport“, „KdF-Sport“, „Schul- und Hochschulsport“, „Leistungssport“, „Elitesport“ und olympische Wettkämpfer (zitiert nach Reichel, S. 328 ff.) zeigt die umfassende gesellschaftliche Durchdringung durch diese Kulturbewegung. Vor allem das Sportprogramm der Organisation „Kraft durch Freude“ (KdF) ist hierbei von historischer Bedeutung. Unter der Schirmherrschaft von Robert Ley als Reichsorganisationsleiter der NSDAP wird mit dieser eine umfassende *Erfassung* der Gesellschaft durch den Sport gefördert.¹⁷²

Die Entwicklung der Sportbewegung muss als gesamtgesellschaftliche Ausgangssituation der Inszenierung der Olympiade 1936 mitbedacht werden. Bei der Olympiade sollte die Überlegenheit eines Menschentypus als ideologische Botschaft inszeniert werden. Die behauptete Rasseverwandtschaft der nordischen Rasse mit dem antiken Griechenland findet seine überzeitliche historische und kunsthistorische Legitimation. Wolbert weist aus, welche kunstpolitische und geschmackserzieherische Wirkung von den Olympischen Spielen 1936 ausgeht: Der historische Anlass der Spiele wird zur Entscheidung eines auch innerparteilich ausgetragenen Richtungsstreits um das Kunstverständnis der Nationalsozialisten: „Spätestens mit der Olympiade 1936 war die offizielle Adaption des antiken ‚Schönheitsideals‘ in Theorie und Praxis, auch für die Plastik, zumindest programmatisch, beschlossene Sache. [...] Dies war die Schicksalsstunde der ‚antikisch‘ nackten Gestalt in der NS-Plastik, die nun unangefochten in ihre Positionen als leibliches Hoheitszeichen des deutschen Faschismus eingesetzt wurde.“ (Wolbert 1982, S. 88)

Die am Antikeideal entfaltete Botschaft, die sich mit dem Versuch der Vereinnahmung des olympischen Gedankens verbindet, wird auch in der Argumentation gegen die „entartete Kunst“ bedeutend. So wird erkennbar, wie die Zusammenhänge zwischen Kunsterziehung, Körperbildern und Sportereignis zu verknüpfen sind. Das antike Schönheitsideal wird, vermittelt über die ideologische These der Rasseverwandtschaft, Garant für die „Wiedergeburt“ des Volkes im heroischen Erscheinungsbild des nordischen Typus. Die ästhetisch legitimierte politische Herrschaft entfaltet ihre Wirkung ebenso in der Inszenierung der Olympiade 1936 wie in der Ausstellung der „Entarteten Kunst“, die nur ein Jahr später zur „Großveranstaltung“ mit „über zwei Millionen Besucher[n]“ (ebd., S. 467). Dies belegt ein Zitat Hitlers aus seiner Rede zur Eröffnung des „Hauses der deutschen Kunst“ und der Rede zur „Ersten Großen Deutschen Kunstausstellung“, ein Jahr nach den Olympischen Spielen, am 19.7.1937:

„Die heutige neue Zeit arbeitet an einem neuen Menschentyp.

Ungeheure Anstrengungen werden auf unzähligen Gebieten des Lebens vollbracht, um das Volk zu heben, um unsere Männer, Knaben und Jünglinge, die Mädchen und Frauen gesünder und damit kraftvoller und schöner zu gestalten. Und aus dieser Kraft und aus dieser Schönheit strömen ein neues Lebensgefühl, eine neue Lebensfreude! Niemals war die Menschheit in Aussehen und in ihrer Empfindung der Antike näher als heute. Sport-, Wett- und Kampfspiele stählen Millionen jugendlicher Körper und zeigen sie uns nun steigend in einer Form und Verfassung, wie sie viele tausend Jahre nicht gesehen, ja kaum gehnt worden sind. Ein leuchtend schöner Menschentyp wächst heran, der nach höchster Arbeitsleistung dem schönen alten Spruch huldigt: Saure Wochen, aber frohe Feste!

¹⁷² Reichel schreibt: „Der Massenerfolg des KdF-Sports ist unstrittig. Zahlen für eine zuverlässige Erfolgsbilanz fehlen jedoch auch hier. Aber bei aller gebotenen Vorsicht wird man davon ausgehen können, dass bis 1939 Hunderte von neuen Sportplätzen, Turnhallen, Schwimmbädern und Schießständen gebaut wurden, dass die Zahl der Kurse vor allem in den Anfangsjahren sprunghaft anstieg und die Zahl der TeilnehmerInnen in die Millionen ging.“ (ebd., S. 336)

Diesen Menschentyp, den wir erst im vergangenen Jahre in den Olympischen Spielen in seiner strahlenden, stolzen, körperlichen Kraft und Gesundheit vor der ganzen Welt in Erscheinung treten sahen, dieser Menschentyp, meine Herren prähistorischen Kunststotterer [Hitler wendet sich hier an die zuvor erwähnten Vertreter der Moderne und der „Ismen“-Kunst; Anm. d. Verfassers], ist der Typ der neuen Zeit, und was fabrizieren Sie? Mißgestaltete Krüppel und Kretins, Frauen, die nur abscheuerregend wirken können, Männer, die Tieren näher sind als Menschen, Kinder, die, wenn sie so leben würden, geradezu als Fluch Gottes empfunden werden müßten! Und das wagen diese grausamsten Dilettanten unserer heutigen Mitwelt als die Kunst *unserer* Zeit vorzustellen, d.h. als den Ausdruck dessen, was die heutige Zeit gestaltet und ihr den Stempel aufträgt.“ (Hitler 1937 in Hinz 1974, S. 166; Herv. i. O.)

Die enge ideologische Verbindung der beiden Veranstaltungen wird deutlich. Die Art, wie in beiden Fällen mit Ästhetik Politik gemacht und legitimiert wird, ist herauszustellen, um Ottos Unterrichtsbeispiel zur Olympiade 1936 auch *kunst*geschichtlich, anthropologisch und kunsterzieherisch angemessen zu kontextualisieren. Die ästhetische Inszenierung soll sportliche Leistungen politisch vereinnahmen und gleichzeitig eine Demonstration von einem Leistungs- und Schönheitsideal werden, das über den sportlichen Bereich weit hinausreicht. Sport, Körperideale, Kunst und Verfolgung von verfemten Künstlern gehören zusammen. Die multiperspektivische fächerübergreifende Annäherung an das Thema scheint in diesem Sinne angemessen, um die entscheidenden Zusammenhänge begreifbar und *erlebbar* zu machen. Die Auflösung der Hierarchieverhältnisse zwischen den Fächern wird zugunsten eines gemeinsamen ästhetischen, aber vor allem auch *politischen* Erziehungsziels vollzogen.

9.4.5 Exkurs: Das Antikenideal des NS-Faschismus in Ästhetik und Erziehung in Abgrenzung zum neuhumanistischen Antikenideal

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Aneignung des Antikenideals in der NS-Zeit eine spezifische ideologische Auslegung erfährt, die beispielsweise mit der klassizistischen Rezeption der Antike des Neuhumanismus nicht vereinbar ist. Denn das Selbstverständnis des Nationalsozialismus bildet sich, unter anderem, aus der *Ablehnung* des humanistischen Menschenbildes und Bildungsdenkens. Wolbert beschreibt die Wandlung des Antikenideals: „Der ideelle Gehalt des klassischen Körpers war korrumpiert, lange vor 1933. Die nackte Gestalt, deren erklärte ‚Schönheit‘ einst den Geist eines humanen Idealbildes immunisierend bergen sollte, war in der Folge zum inhumanen Idol heruntergekommen, das gleichwohl noch von vielen positiven Werten der klassizistischen Erbschaft ungerechtfertigt zehrte.“ (Wolbert 1982, S. 205)

Hitlers Entscheidung, die staatstragende NS-Ästhetik auf den traditionellen, bürgerlichen, wenn auch stark modifizierten Antikenkult zu stützen, ist ein Schachzug zur historischen und ästhetischen Legitimation der NS-Herrschaft. Dies widerspricht in gewissem Sinne dem revolutionären Anspruch der Bewegung.¹⁷³ So war der NS-Klassizismus ständigen Modifikationen unterworfen, um den revolutionären Anspruch der NS-Selbstdarstellung nicht in einem nur konservativ erscheinenden „Rückwärts“ der Antikeverehrung aufzugeben. Denn für den NS-Faschismus war ja gerade die Verbindung von Rückwärtsgeandtheit und Modernität bezeichnend (vgl. Reichel 2006, S. 122 ff.). Dieser Widerspruch wird jedoch durch die Hinwendung zum modernen Sportideal wieder aufgehoben. Denn diese Hinwendung zum

¹⁷³ Wolbert schreibt: „Nicht wenige NS-Autoren hatten offenbar das Gefühl dafür nicht verloren, daß die Stiladaption dem bemühten Originalitätsanspruch der Nationalsozialisten widersprach, abgesehen von grundsätzlichen Gegenpositionen vieler alter Parteimitglieder.“ (Wolbert 1982, S. 82)

„Sportklassizismus“ schafft gerade die Verbindung von „Tradition“ und Modernität, zwischen bürgerlicher Antikenverehrung und der antibürgerlichen, tendenziell revolutionären Sportbewegung als Kulturbewegung des zwanzigsten Jahrhunderts.

Das in der Mäßigung der griechischen Form der „stillen Einfalt“ im 18. Jahrhundert bei Winckelmann gefeierte Ideal war hierbei nicht gemeint (vgl. Wolbert 1982, S. 82). Vielmehr sollte es möglich werden, die bürgerlich „sanktionierte“ Tradition der griechischen Ästhetik mit militärischen Absichten zu vermitteln. Der Kunstkritiker Walter Horn schreibt im September 1939 in Bezug auf die „Große Deutsche Kunstausstellung“ zur NS-Antikennachahmung (vgl. Horn nach Wolbert 1982, S. 89).

Die Anschlussfähigkeit der NS-Kunst an die europäische Kulturgeschichte bekommt dabei größte Wichtigkeit, um die NS-(Kunst-)Politik zu konsolidieren. Die Orientierung der NS-Plastik und des Körperideals auf „das Überzeitliche, Typische und Allgemeingültige“ der Antike findet sein nationalsozialistisch-pädagogisches Äquivalent im Sinne einer „konservativen Bildungstradition“ (Wolbert 1982, S. 83).

Diese Bildung muss man sich jedoch entkleidet vom neuhumanistischen Bildungsbegriff und Humboldtscher Antikeverehrung denken. Die von Krieck als „formalistisch“ kritisierte Anverwandlung des *Griechenideals* des „Neuhumanismus“ ist mit dem Bezug auf die Antike im Sinne der NS-Ideologie ausdrücklich nicht gemeint (Krieck 1933, S. 109). Die NS-Ideologie und der Neuhumanismus beziehen sich somit in sehr unterschiedlicher Weise auf das Antikeideal. Krieck setzt auf eine inhaltliche Anverwandlung und meint diese im Sinne der NS-Ideologie *kämpferisch* (vgl. ebd., S. 109 f.). „Bildung“ gilt bei Krieck nicht als „Selbstzweck“ (ebd., S. 151). Das Ideal der Vervollkommnung des Individuums wird zum Gegenteil des NS-Erziehungsmodells, das in „Typ und Zucht“ (ebd., S. 107) seine Ausrichtung erfährt. Die bei der Olympiade 1936 gezogene gedankliche und räumliche Verbindungslinie zwischen dem olympischen Gedanken und dem in Deutschland inszenierten „neuen“ rassistischen Antikeideal eröffnet den Weg zur Interpretation der sportlichen Spiele als Wettkampf der Rassen. Hierbei kann ein humanistischer Klassizismus nur stören. Die Welt soll 1936 sehen, dass das Dritte Reich den wahren olympischen Gedanken verkörpert und schon durch die Vereinnahmung des Gedankens von Olympia durch das faschistische Denken einen Sieg der Ideologie erringt. Olympia soll ein nationalistischer und rassistischer Wettkampf werden.

9.4.6 Fazit zum Textbeispiel „Olympiade 1936“

Ottos Unterrichtsbeispiel zur „Olympiade 1936“, das als fächerübergreifender Projektunterricht vorgestellt wird, verdeutlicht, dass der NS-Faschismus in seinem totalen Anspruch nur aus der Komplexität der gesellschaftlichen Gesamtkonstellation verschiedener Faktoren zu verstehen ist. Dieses zu verdeutlichen ist eines von Ottos Anliegen. Die Separierung der Stoffanteile in den Einzelfächern erschwert das Gesamtverständnis für den Versuch der totalen ideologischen Durchdringung aller gesellschaftlichen Teilbereiche. Das Faschistische, das schwer in einzelnen Handlungsvollzügen als „das“ Faschistische einzuordnen ist, kann in einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit der Lehrer und ihrer Fächer herausgearbeitet werden.

Anhand des Zusammenhanges der Entwicklung des Sports als „Kulturbewegung“ und der daraus sich ergebenden massenmedialen Vermarktung der Olympischen Spiele 1936, ihren Körperidealen und rassistischen Schönheitsidealen, die sich spätestens 1937 auch auf die Kunstpolitik auswirken und maßgeblich zur Rechtfertigung der Verfemung der „Entarteten“ beitragen, der spezifischen Weise der rassistisch orientierten Vereinnahmung des Antikenideals sowie der damit verbundenen Ablehnung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs in der Erziehung des Nationalsozialismus, wird ein thematischer Komplex skizziert, der die exemplarische Bedeutung der „Olympiade 1936“ zeigt. Otto erläutert, dass die

fächerübergreifende Projektstruktur zu einem stärker *zusammenhängenden* Ergebnis kommen kann, als dies in der spezifischen Einzeldisziplin der Fächer möglich ist.

Die Mehrperspektivität, die Otto schon in „Auslegen“ als Forderung an Unterricht gestellt hat, die Verbindung der verschiedenen subjektiven Perspektiven kann in diesem Sinne über das Klassenzimmer und das Lehrer-Schüler-Verhältnis hinaus auf eine noch größere Schul- oder Jahrgangsgemeinschaft ausgeweitet werden, indem die einzelnen Fächerperspektiven ihren je eigenen Schwerpunkt zu einer Gesamtleistung zusammenfügen können. Damit werden nicht nur die gestalterischen Umsetzungsmöglichkeiten erweitert, das Gefühl der Gruppe erlebbar und das Einladen von „Zeitzeugen“ und Experten von „außerhalb“ ermöglicht, sondern auch die Vielzahl der perspektivischen Erkenntnisse in einem Kaleidoskop der Percepte der Individualitäten vergleichbar und gleichberechtigt erlebt. Die Methode des fächerübergreifenden Projektunterrichts verspricht vor allem ein „bewegteres“, vielseitigeres, erfahrungsreicheres Lernen, das die Erfahrung und die damit verbundene ästhetische Empfindung als Grundstock des Lernerfolgs bewertet. Die „spielerische“ Eindringlichkeit der Erfahrung ermöglicht ein Lernen, das die Parzellierung des „Stoffes“ und der „Welt“ in den Fächern überwindet.

Wie Otto im vorangegangenen Textbeispiel zu Brodwolfs Olympia-Buch Form und Inhalt seiner Darstellung verknüpft, ist er im hier besprochenen Textbeispiel darum bemüht, die Notwendigkeit des fächerübergreifenden Projektunterrichts als Methode dadurch zu legitimieren, dass er nachweist, wie sinnvoll dieser fächerübergreifende Ansatz ist, um den „Stoff“ der Unterrichtsstunde zu verdeutlichen. Wiederum bemüht sich Otto darum, eine bestimmte *Form* von Unterricht zu verwirklichen, die hilft, dem *Inhalt* des Stoffes adäquat zu sein. Wie in Ottos Texten wird auch hier versucht, Form und Inhalt kongruent werden zu lassen. „Auslegen“ wird im Rahmen eines klassen- oder schulgemeinschaftlichen Projekts erfahrbar, das die Dimensionen der Auslegung von Welt durch Weltanschauungen in seiner gesamtgesellschaftlichen und historischen Dimension verdeutlichen soll. Was in „Auslegen“ noch im Sinne einer auf Bilder bezogenen ästhetischen Alphabetisierung vorgetragen wird, wird in diesem hier vorgetragenen Beispiel bei gleicher pädagogischer Intention im fächerübergreifenden Rahmen weitergedacht.

Es bleibt anzumerken, dass auch die hier gewählte Unterrichtsmethode des Projektunterrichts trotz aller kritischen Absichten gegenüber dem Thema Momente von politischer (demokratischer) Erziehung beinhaltet, die ihrerseits mit den Schülern, im Sinne einer Metareflexion des Geschehens, reflektiert werden müssen.

Kritisch bleibt anzumerken, dass bei der „spielerischen“ Auseinandersetzung mit Historie darauf geachtet werden muss, dass der historische Abstand im Erleben mitberücksichtigt und ins Bewusstsein gerufen wird. Andernfalls könnte dies Missverständnisse im Umgang mit der historischen Thematik bedeuten. Dies kann jedoch bei keiner Unterrichtsmethode ausgeschlossen werden. Otto schreibt demgemäß 1985: „Die differente Sicht auf die Vermittlungssituation ist biographisch und historisch vermittelt.

Wer heute Sport treibt, tut aus eigener und aus gesellschaftlicher Sicht etwas anderes als der, der dieselben Übungen z. B. im Jahr 1937 absolviert hat.“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 26 f.)

9.5 Ottos bildungspolitische Haltung der achtziger und neunziger Jahre vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit ästhetischer Rationalität

Im Nachfolgenden soll vor dem Hintergrund des bisher Gesagten dargelegt werden, wie Ottos Anliegen als Fachdidaktiker auch durch sein bildungspolitisches Engagement bestimmt ist. Ihm geht es darum, in der Schule ein Verständnis für *ästhetisches Lernen* zu erarbeiten, das dessen Wert als Erkenntnismöglichkeit vertritt. Otto schreibt gemäß diesem Anliegen 1997 in „Warum ästhetische Erziehung – Über eine Erkenntnischance, die die Schule zu oft verpasst oder verweigert“, dass dieser Lernbereich absichtlich nur defizitär berücksichtigt wird:

„Die Bildungspolitiker und die Schuladministration nehmen dieses Defizit in unseren Schulen seit Jahrzehnten nicht zur Kenntnis. Sind sie ignorant oder abstinent, wenn es um Kultur geht?“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 281) Und Otto liefert für die Aufwertung der ästhetischen Erziehung auch eine demokratische Begründung: Er beruft sich auf den *Willen der Bevölkerung*: „Eine im Jahre 1987 durchgeführte Repräsentativ-Umfrage für die ganze Bundesrepublik fördert immerhin das interessante Ergebnis zutage, das rund die Hälfte aller Bürger, seien sie kinderlos oder Eltern von Schülern oder seien es die Schüler selber, dass rund die Hälfte der Gesellschaft der Auffassung ist, Kunstunterricht sollte mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht, was die Zuteilung von Geld und Zeit angeht, gleichrangig behandelt werden.“ (ebd., S. 282)

Weiterhin beruft sich Otto 1997 in demselben Text auf wissenschaftliche Forschungsergebnisse: „Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung stellte bereits im Jahre 1980 fest, die 9-klassige Hauptschule der Bundesrepublik sei durch besonders deutliche Defizite im Bereich der künstlerischen Fächer‘ charakterisiert. Mit der Vernachlässigung der künstlerischen Fächer verfehle die Schule einen wesentlichen Teil ihrer Aufgaben; praktisch/operative, bildhaft/ikonische und begrifflich/verbale Vermittlungsformen würden nicht hinreichend ineinander überführt.“ (ebd., S. 281)

Es geht Otto also darum, die ästhetische Erfahrungsfähigkeit des Menschen gegenüber einer reduzierten, rein kognitiv verkürzten Erfahrungs- und Lernvorstellung zu vertreten und diese Haltung auch *bildungspolitisch* durchzusetzen. Deshalb *beschuldigt* Otto in seiner bildungspolitischen Argumentation auch diejenigen, die die notwendige Berücksichtigung des Ästhetischen am Lernen und Lehren in der Schule nicht oder viel zu wenig berücksichtigen wollen. Otto fragt 1997: „Welche Schuld lädt eine Administration auf sich, die den Anspruch Allgemeiner Bildung zwar vor sich herträgt, aber nicht bereit ist, den Stand der Forschung, bezogen auf Erfahrung und Lernen, zur Kenntnis zu nehmen?“ (ebd., S. 88)

Durch diese Beschuldigung der Bildungspolitik hinsichtlich der verschleppten Umsetzung von Maßnahmen, die das gewandelte Bewusstsein über die Erkenntniswege des Menschen berücksichtigen würden, ruft Otto die Bildungspolitiker dazu auf, Schule zu verändern.

Otto nimmt außerdem die Pädagogen und Didaktiker, die Erziehungswissenschaftler und die Lehrer in die Pflicht, Schule als einen dynamischen und veränderbaren Ort zu begreifen. Es darf nicht gestattet werden, dass eine verkürzte Anthropologie das Lernverständnis anleitet und damit Erkenntnismöglichkeiten der Menschen, die als demokratische Bürger erzogen werden sollen, ausgeschlossen werden. Otto schreibt demgemäß schon 1994 in „Projekte in der Fächerschule – Über eine vernachlässigte Lernweise“, drei Jahre vor obigem Zitat: „Die Schreib-Lese-Schule, die *allein* nach Fächern gegliederte Schule, die Schule, die sich vor allem um das Lernen im Sitzen müht, die wird es nicht mehr unbegrenzt lange geben. Natürlich noch ein paar Jahrzehnte.

Aber die Verteilung erwünschten Wissens auf Schulfächer gelingt nicht mehr lange zugunsten der Traditionsfächer. Aus dieser Schule möchten die Benachteiligten schon heute oft ausziehen. Die, die drinbleiben, z. B. Latein und Mathematik, würden sich freuen. Einen, der Zeit beansprucht, wären sie los. Aber mit welchem Recht dürfen wir die Verantwortung dafür, was Schule heute sein muss, aufgeben? Aus den Eigeninteressen unseres Faches heraus? Damit die anderen weniger gestört werden? Das ist kurzfristig und kurzschlüssig gedacht. Schule soll nicht langsam verkümmern, sondern verändert werden. Sie wird bei aller Konkurrenz durch Fernsehen und Computerisierung bestehen bleiben. Als ein Ort der Kooperation, Integration und Vernetzung. Projekte sind eine Vorstufe dafür.“ (ebd., S. 164; Herv. i. O.)

Dieser hier am Ende des Zitats eingerückte Bezug zum Projektunterricht und seine reformierende Bedeutung setzt die Darstellung des Beispiels des Projektunterrichts zur Olympiade 1936 in seine eigentliche zentrale Stellung in Ottos pädagogischem, didaktischem und bildungspolitischem Denken (vgl. hierzu Kapitel 9.4). Die exemplarische Bedeutung des Unterrichtsbeispiels wird erneut erkennbar. Projektunterricht sichert für ihn eine zeitgemäße Möglichkeit der Umsetzung von Erziehung und Bildung. Die Ambivalenz in der Haltung Ottos gegenüber dem Ästhetischen wird diesem im Ganzen besser gerecht als eine vorbehaltlose „Feier“ der „Sinnenlust“ ohne Berücksichtigung seiner ambivalenten und „bösen“ Anteile. Dennoch will Otto das schulische Lernen durch die stärkere Berücksichtigung des *Ästhetischen verändern*. Otto will Schule und Lernen ästhetischer gestalten, um einem modernen Lernverständnis Raum und Zeit zu bieten. Dieses soll eine subjektive Perspektive und das Bewusstsein über die beständige Auslegung von Welt stärker berücksichtigen und damit auch zur intersubjektiven, sozialen Verständigung beitragen, gerade weil die ambivalenten Deutungsmöglichkeiten in der Auslegung von Welt erkennbar werden.

Die spezifische Aneignungsweise, die Otto gegenüber der philosophischen Theorie Paetzolds wählt, legt Zeugnis von der spezifisch bildungspolitisch und (fach-)historisch bedingten Auswahl von Argumenten und Theorieanteilen ab. Legitimation von Kunstunterricht bedeutet in diesem Sinne, den Nachweis zu erbringen, dass das Fach Kunst beziehungsweise der ästhetische Lernbereich in der Schule eine eigene auszubildende Form von Erkenntnismöglichkeit von Welt bereitstellt und deshalb mehr als bisher Aufmerksamkeit und Förderung verdient. Der politische und historische Bezug stellt dabei sicher, dass Kunstunterricht nicht länger als schmückendes Beiwerk des Fächerkanons anzusehen ist.

Über das einzelne Fach hinaus richtet sich Ottos Aufmerksamkeit auf die Ästhetik als Anteil jedes Erkenntnisprozesses. So schreibt Otto 1997 die Ergebnisse seiner Auseinandersetzung mit der Möglichkeit nach ästhetischer Erkenntnis zusammenfassend: „*Ästhetische Erziehung ist mehr als ein Fach. Keine Form der Erziehung kann als vollwertig gelten, die nicht das Element des Ästhetischen in sich einschließt. Auch die wissenschaftliche Forschung hat eine ästhetische Dimension.*“ (ebd., S. 284; Herv. i. O.)

Mit der Betonung der Bedeutung der ästhetischen Erkenntnisanteile an jedem Erfahrungs- und Lernvollzug legt Otto seine Aufmerksamkeit nicht alleine auf ein Einzelfach fest.

In dem Text „Rationalität kann ästhetisch sein“ von 1997, findet man die nachfolgende längere Textpassage, die einerseits die von Otto als prekär empfundene Stellung des Kunstunterrichts im Bildungssystem erkennbar werden lässt und gleichzeitig die Legitimationsfigur für Kunstunterricht in der Schule übersichtlich erfasst: „Wann immer auf die Schule von Interessengruppen neue Ansprüche zukommen, sind die künstlerischen Fächer sozusagen die

Verfügungsmasse.¹⁷⁴ Wenn die zwölfjährige Schulzeit realisiert werden sollte, ist bereits jetzt mindestens in einigen Bundesländern klar, dass die künstlerischen Fächer erhalten müssen, die Zeit für die Erfüllung wissenschaftlicher Ansprüche zu gewährleisten.

Alle Legitimationsversuche – sinnvolle und unsinnige gleichermaßen – sind fehlgeschlagen: der Hinweis auf das abendländische Kulturerbe ebenso wie das Versprechen, gegenüber dem kognitiven Unterricht ‚erholsamer‘ zu sein, der Hinweis auf die Kompensationschance ebenso wie die Forderung, gegenüber der verbal ausgerichteten Schule müsse es im optischen Zeitalter ein visuell signiertes Fach geben. Die Fehlsteuerungen staatlicher Schulverwaltungen geschehen meist in Verbindung mit dem Hinweis, dass man Kunst für besonders wichtig halte. Aber im gesellschaftlichen Bewusstsein scheint sie den Ruch des Luxurierenden, des Überflüssigen, des Entbehrlichen nicht los zu werden. Diese Praxis hat ihre konsistente Entsprechung in den disproportional hohen Sparraten der Kulturhaushalte und Bildungshaushalte.“ (ebd., S. 73 f.)

Otto diagnostiziert den beklagenswerten Missstand des ästhetischen Lernbereichs und der dazugehörigen Fächer in der Wahrnehmung der Bildungspolitik. Vor dieser Einschätzung der bildungspolitischen Lage versucht Otto durch seine Legitimationsfigur der ästhetischen Rationalität einen neuen Anlauf der Aufwertung des Ästhetischen gegenüber einem rationalistisch ausgerichteten Bildungssystem. Das „Luxurierende“ am Fach und am Lernbereich der ästhetischen Erziehung muss bestritten werden, um die Rationalität, also die Begründbarkeit einer Aufwertung der ästhetischen Erziehung im Bildungssystem zu legitimieren.

In „Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik – Ästhetische Erfahrung und Lernen“ beschreibt Otto 1998 den Missstand der Schule, der nach seiner Ansicht aus der spezifischen Minderbewertung des Ästhetischen am Lernen und Lehren hervorgeht. Seine „Schulkritik“ (ebd., S. 15) entwickelt er im Zusammenhang der Ausgrenzung des Ästhetischen aus dem Lehren und Lernen in allen Fächern. Otto sieht einer „Lernunlust“ (ebd., S. 15) aufseiten der Schüler eine mangelnde Bereitschaft zur Wandlung der „Vermittlungsstrategien“ (ebd., S. 15) der Lehrer gegenüber. Otto schreibt: „Formuliert man diese Beschreibung als Schulkritik aus der Sicht der Lernenden, dann richtet sich deren Verhalten dagegen, dass Schule zu oft ‚mit dem Hintern lernen‘, also still sitzen und zuhören, ist, dass Schule zu selten Handeln ist, Erfahrungen machen, dass in der Schule nicht die Probleme vorkommen, die Kinder und Heranwachsende, die lernenden Subjekte also, haben.“ (ebd., S. 15)

Weiterhin schreibt Otto in diesem Einleitungstext: „Lernen ohne die subjektiven Komponenten des Wahrnehmens, des Interessenehmens an etwas, des Verblüfftwerdens, der Neugier, der Lust am Lernen – ist kein Lernen. Was ich beschwöre, sind nicht ästhetische Objekte als Inhalte eines Unterrichtsfaches, sondern die ästhetischen Anteile eines *jeden* Lernprozesses, die sinnlichen, die ästhetischen Erfahrungen, die jeder von uns erinnert, wenn er sich fragt, wann hat mir Lernen ‚mal Spaß gemacht‘.

Die Protagonisten des Lehrens und Lernens sind davon immer ausgegangen: Pestalozzi hat das Lernen mit dem Kopf an Herz und Hand gebunden; Fröbel waren die taktile Aktivität und der soziale Zusammenhang im Spiel entscheidend; Makarenkos Lernen war an harte Arbeit gebunden. Nur unsere Schule delegiert die Aufmerksamkeit für die Sinne, den Leib und die Praxis am liebsten an die 45-Minuten-Quanten einzelner, ohnehin an den Rand gedrängter, Fächer.“ (ebd., S. 16; Herv. i. O.)

¹⁷⁴ An dieser Stelle wird beispielhaft erkennbar, inwiefern Otto seine Rolle als Fachvertreter seit 1969 weiterentwickelt beziehungsweise „gedreht“ (Otto, Gunter 1998, in allen Bänden, S. 9) hat. In „Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter“ hat Otto noch versucht, die Interessen der Interessensverbände, konkret des „Bundesverband der Deutschen Industrie“, zu berücksichtigen und das Fach gemäß diesen Vorstellungen zu erneuern. An der hier getroffenen Formulierung wird erkennbar, dass Otto stärker für den Eigenwert der ästhetischen Erkenntnis argumentiert, anstatt eine affirmative Anpassung an die industriellen Interessen als fachdidaktische Positionierung zu vertreten. Neben zahlreichen Kontinuitäten im Denken Ottos, auf die verschiedentlich im Text hingewiesen worden ist, lässt sich hier ein tatsächlicher Bruch mit seiner vorangegangenen Positionierung erkennen (vgl. Otto 1969 a, S. 269 f.).

Otto versteht die „Lernunlust“ der Schüler als ein Versagen von schulischer Lehre und ein Ergebnis fehlgesteuerter Bildungspolitik. Ottos Schulkritik richtet sich an die Erweckung der Lust am Lernen durch „ästhetische Momente“ (ebd., S. 16). Hierbei setzt Otto gegenüber dem Einwand der „Lehrplanabhängigkeit“ auf die bereitgestellte „Methodenvielfalt“ in der didaktischen Theorie und der bereits erprobten Praxis (ebd., S. 15). Ottos Kritik des Missstandes in der Schule richtet sich im Jahre 1998 gegen überlieferte und überholte Vermittlungspraxen, gegen den mangelnden Einsatz von modernen „Unterrichtsmedien“ (ebd., S. 16), gegen die mangelnde Bereitschaft von Lehrern, neue Vermittlungsformen auszuprobieren und gegen die insgesamt festzustellende schulische Ausrichtung von Unterricht auf „Faktenwissen“ (ebd., S. 16). Außerdem auf die mangelnde Berücksichtigung „der Sinne und des Leibes“ (ebd., S. 16) beim Lernen in der Tradition des Rationalismus seit Descartes (vgl. Otto 1998, Bd. 3, S. 18). Doch diese Kritik entwickelt Otto schon über Jahre hinweg, mindestens seit „Auslegen“. Seine Kritikbereitschaft entwickelt sich hierbei zentral aus der ästhetisch konstitutiven Berücksichtigung des Subjekts im Zuge der Hinwendung zur Theorie der „ästhetischen Rationalität“. So schreiben Otto und Otto schon 1987 in „Auslegen“: „Von der Didaktik der ästhetischen Erziehung ist die Chance noch nicht hinreichend rezipiert worden, die darin liegt, das Ästhetische als Modus der Rationalität auszulegen. Die bewährten Entgegensetzungen von rational und irrational, von vernünftig und vernunftlos, von Methode und Zufall verlören damit ihre Grundlage.“ (Otto & Otto 1987, S. 244)

Konkret in Bezug auf die Schule gewendet bedeutet dies, die *Lehrerschaft* für die Verwirklichung seiner Thesen zu *gewinnen* und gleichzeitig zu *ermahnen*. Er schreibt 1998: „Der Zustand, in dem die Schulen bei uns heute vielerorts sind, bedarf allererst der Erörterung mit den Lehrenden, weil man Schulen weder ohne noch gegen die Lehrer und Lehrerinnen reformieren kann. Über drei Ursachen muss nachgedacht werden:

- über die nicht selten mangelnde fachliche Kompetenz der Lehrenden,
- über die mangelnde Reflexion didaktischer und ästhetischer Prozesse,
- über die grundsätzliche Fehlakzentuierung des Schulsystems auf Kenntnisvermittlung mit dem Ziel des Erwerbs theoretischer Kompetenz.“ (Otto 1998 in allen Bänden, S. 10)

Es geht Otto bei seiner Schulkritik nicht darum, die ein für alle Mal gültige Didaktik zu entwerfen und zur immer gültigen Norm zu erheben und als Lösung für alle Probleme des Lehrens und Lernens anzubieten. Es geht ihm auch weniger darum, *neue* Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung vorzutragen. Dies wird ersichtlich, wenn er zusammen mit Maria Otto schon in „Auslegen“ darauf hinweist, „keine ‚Stundenentwürfe‘“ (Otto & Otto 1987, S. 17) entwickeln zu wollen. Dies wird erkennbar, da er, um seine Anliegen zu illustrieren, auf bereits bestehende Unterrichtsbeispiele „aus der Zeitschrift *Kunst + Unterricht*“ (ebd., S. 17; Herv. i. O.) zurückgreift. Es wird erkennbar, dass Otto nicht eigentlich konkrete *Praxis in der Schule* darlegt. *Es geht Otto vielmehr darum, ein neues Selbstverständnis und Selbstbewusstsein bei den Fachvertretern zu initiieren und hierbei im Unterricht die bestehenden Unterrichtsmethoden verstärkt im Sinne eines intensivierten ästhetischen Lernverständnisses anzuwenden. Die Bedeutung des Faches wird unter anderem durch seine Bezüge auf die politische Bedeutung von ästhetischer Erziehung bewusst gemacht. Seine Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik liefert hierbei eines seiner stärksten Argumente.*

Otto will dem Fach mithilfe der Theorie der ästhetischen Rationalität zu einem gesteigerten Ansehen und „qualitativ höheren Anspruch“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 76) in der bildungspolitischen Diskussion verhelfen, ebenso wie er aus diesem Ansatz heraus das gesamte schulische Lehr- und Lernverhalten reformieren will. Der erneuerte und nach Ottos Werthaltung auch *erhöhte*

Anspruch an ästhetische Erziehung und Lernen überhaupt, muss sich vor dem gewandelten historischen Hintergrund in einer neuen, einer „modernen“ Zeit beweisen, in der neue Medien eine umfassende Verfügbarkeit von Informationen bieten, die in Konkurrenz zum schulisch vermittelten „Informationsmonopol“ stehen.

Eine neue Legitimationsgrundlage für ästhetische Erziehung trifft auf eine neue gesellschaftliche Situation. Otto vollzieht hierbei stets eine Reflexion auf die zeitgeschichtliche Ausgangslage und die bildungspolitischen Bedingungen. Hierbei bleibt hervorzuheben, dass Otto trotz der Schwierigkeiten der Legitimation des ästhetischen Lernbereichs in der Schule das Ausscheiden des Faches aus der Schule unbedingt vermeiden will. Der Anspruch, Kunstunterricht in der Schule zu bewahren, bleibt trotz der benannten schul- und bildungspolitischen Schwierigkeiten immer bestehen. „Fluchtbewegungen aus der Schule heraus“ (Otto 1998 in allen Bänden, S. 10) werden von Otto nicht akzeptiert. Aus dem Bewusstsein, dass eine nicht angegangene Herausforderung wie ein „Betrug“ (ebd., S. 10) an den Schülern wäre. Otto schreibt: „Der Diskurs über ästhetische Rationalität schlägt ein härteres Verständnis dessen vor, was Kunst im Gegenüber zur Wissenschaft und zur Alltagspraxis ausmacht – nicht Beliebigkeit, nicht Mystik, nicht Dekoration, nicht Luxus, sondern eine spezifische Form auch vernunftbezogenen Handelns, eine spezifische Erscheinungsform von Vernunft. Das nimmt der Kunst nichts, sondern gibt ihr einen anderen Status.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 76)

Ganz im Sinne der Tradition der Aufklärung eignet sich Otto Paetzolds Ausführungen gemäß dem *Erkenntnis*potenzial von Ästhetik an und lässt hierbei die „hedonistischen“ Momente, die bei Paetzolds Darlegungen noch aufscheinen, zurücktreten. Otto schreibt 1992: „Unsere Schule ist ein Kind der Aufklärung.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 33) Vor diesem schulgeschichtlichen Hintergrund der Aufklärung und der damit verbundenen Verpflichtung auf *Vernunft* will Otto seine Position für ästhetische Erziehung in der Schule entfalten und damit die Schule in ihrem Verhältnis zu Lehre und Lernen im Ganzen reformieren. Ottos Ziel, das „hedonistische Moment“ und „irrationale“ Anteile der Ästhetik überhaupt zu „säkularisieren“ und in ihrem Status als *Erkenntnisweg und Anteil von Vernunft* in seinem Sinne aufzuwerten, wird an dieser Stelle deutlich.

Man muss jedoch hervorheben, dass Otto ein historisch relativiertes Verhältnis zur historischen Epoche der Aufklärung hat. Die Aufklärung als historische Epoche muss ebenso wie ein fixiertes Verständnis von Rationalität als szientifische Rationalität überwunden werden, damit der Prozess der Aufklärung fortschreiten kann. Die „Rettung“ der *Vernunft* als *Erbe der Aufklärung* kann nur durch eine Kritik dieser selbst geschehen. Deutlich wird dieses Bewusstsein über die „Dialektik der Aufklärung“, wenn Otto 1996 in „Rationalität kann ästhetisch sein“ schreibt: „Unsere Schule ist im Sinne eines Erbes der Aufklärung auf theoretische Rationalität verpflichtet. Cogito ergo sum. Begriffliches Denken ist der Extremwert. Was vernünftig, was rational nachvollziehbar, in sich schlüssig ist, sichert die Hierarchie der Schulfächer, der Schulnoten, der Unterrichtszeit. Diese Praxis ist nur möglich, weil das, was Rationalität genannt wird, traditionell verkürzt ist. Kunst fällt nur deswegen durch das Sieb, weil sie diesem landläufigen, aber überholten Rationalitätsverständnis folgend, nicht ohne Rest rationalisierbar ist. Dieses ausschließende, auf Gesetzmäßigkeit, Begrifflichkeit und Messbarkeit verengte Rationalitätskonzept ist keineswegs zwingend. Die aktuelle vernunfttheoretische Diskussion geht von unterschiedlichen Rationalitätstypen innerhalb des Vernunfttraumes aus. Es geht um die Unterscheidung von theoretischer, ästhetischer und praktischer Rationalität.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 74 f.)

Ottos Verständnis von „Aufklärung“ wird erkennbar: Einerseits geht es ihm um die Ausrichtung seiner Pädagogik und Didaktik auf Vernunft. Hierzu müssen gewisse „luxurierende“ und „hedonistische“ Aspekte des Ästhetischen zurückgedrängt werden, um schulpolitisch relevant zu

wirken. Andererseits ist Vernunft für ihn nicht mehr im Sinne einer Überbetonung der wissenschaftlichen Rationalität aktuell, die das sinnliche Element „erhellend“ verdrängen soll. Otto schreibt 1992: „Unsere aufgeklärte Schule sollte, ohne auf Aufklärung zu verzichten, aufhören, das Ästhetische unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten als defizienten Modus einzustufen (vgl. Otto/Otto 1987, 228 ff.).“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 56)

Somit bleibt Otto gerade wegen seiner Hinwendung zur ästhetischen Rationalität ein „Aufklärer“, aber einer, der nicht im Verständnis der Aufklärung als rationalistischer Strömung stehen bleibt (vgl. ebd., S. 52 f.). Dennoch, trotz dieser Weiterentwicklung und Öffnung des Verständnisses von Vernunft um die Aspekte der Ästhetik, der Leiblichkeit und Sinnlichkeit seit der Ästhetikdiskussion der achtziger Jahre, trotz der Öffnung für den Eigenwert des Ästhetischen als *Rationalität*, gibt es klar erkennbare Kontinuitäten in Ottos Haltung als Pädagoge, Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker. Ottos selektive Aneignungsweise von Paetzolds Theorie lässt diese Kontinuitäten aufscheinen: Diese sind maßgeblich aus der Ablehnung der musischen Erziehung und der Ablehnung der Kunsterziehung des Nationalsozialismus als definierende Antagonisten seiner eigenen Position gespeist. Für Otto bleibt das problematisch empfundene fachhistorische Erbe der musischen Erziehung und der Kunsterziehung des Nationalsozialismus samt seinen pädagogischen und didaktischen Vor-, Mit- und Nachläufern ein negativer Markstein für Kunstunterricht, der es nicht erlaubt das Ästhetische erneut in einer für Otto, „irrational“ empfundenen Weise aufzuwerten (vgl. exemplarisch Otto 1969 a, S. 265, Otto & Otto 1987, S. 10 ff. und Otto 1998, Bd. 1, S. 192). Auch Ottos Kritik am „unheilvollen Traditionsbezug“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 80) der musischen Erziehung, trotz vorsichtiger Aufnahme inhaltlicher Ansätze, am Beispiel des fächerübergreifenden Projektunterrichts dargestellt, liefert das Beispiel für die Suche nach einer „Belebung“ der Schule und des Lernens im Sinne einer „neuen Leiblichkeit“, die dennoch nicht durch „Irrationalismus“ gefährdet werden darf. Er schreibt 1992: „Die Schule des 19. Jahrhunderts, die wir gern ‚Lernschule‘ nennen, zielte auf ‚Denken‘ lernen in Verbindung mit Disziplinierung. Für die Verbindung von Vernunft und Sinnlichkeit gibt es kaum Belege, eher für Sinnesfeindlichkeit. Erfahrung, Erfahrungsbezüge des Lernprozesses kennt man – mindestens programmatisch formuliert – eher seit der Reformpädagogik. Aber eine sinnenfreudige Schule war das auch damals und danach beileibe nicht.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 53)

Otto will dem Bildungssystem mit Aufklärung begegnen, um das in der Schule verkürzte Verständnis von Rationalität zu überwinden und dabei ein „aufgeklärtes“ komplexeres Rationalitäts- und Vernunftverständnis etablieren (vgl. ebd., S. 75). Der Begriff der *Rationalität der ästhetischen Rationalität* ist für Otto das sichernde Fundament der Hinwendung zum Ästhetischen, wie er es in seinem pädagogischen und didaktischen Denken umsetzen will.

Ottos Legitimationsstrategie für Kunstunterricht und einen fächerübergreifend gedachten ästhetischen Lernbereich in der Schule besteht somit aus der Kombination zweier Argumentationsstränge: Einerseits die Aufwertung des Ästhetischen auf Legitimationsbasis der philosophischen Theorie der ästhetischen Rationalität. Andererseits aus einem kritischen politischen und historischen Bewusstsein. Dieses kritische historische und fachhistorische Bewusstsein formt wiederum die spezifische Umsetzung der Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität aus. Trotz seiner ambivalenten Haltung gegenüber dem Ästhetischen bleibt Otto zutiefst davon überzeugt, dass ästhetische Erziehung, auch gerade deshalb, in der Schule stattfinden muss.

Dieser Sachverhalt soll im Weiteren unter dem Begriff des *ästhetischen Gemeinsinns* dargestellt werden, den Otto in dieser Weise zwar selbst nicht anwendet, der jedoch einen brauchbaren Arbeitsterminus darstellt, um seine pädagogischen Absichten zu beschreiben.

10 Ottos demokratisches Erziehungsverständnis – ästhetische Erziehung, Gemeinsinn und interkulturelle Erziehung

10.1 Gemeinsinn und ästhetische Rationalität als mögliche Ausgangspunkte kunstpädagogischer Überlegungen (nach Chongki Kim)

Erinnert man an dieser Stelle an die vorausgegangene Darstellung von Ottos Auseinandersetzung mit NS-Ästhetik in den beiden Textabschnitten „Herkunftslinien“ und „Fallwick“ in „Auslegen“ und der Auseinandersetzung mit Brodwolfs Künstlerbuch zur Olympiade 1936, so wird erkennbar, dass es jenseits der Darlegung des subjektiven, persönlichen Zugangs zu den Werken, den sich Otto erarbeitet, bei der Reflexion über die Werke auch um die Suche nach einer „allgemeinen Stimme“ (Kant nach Kim 2007, S. 176) geht. Otto demonstriert ein Reflexionsverhalten, das einen „Standpunkt“ einnehmen will, der die „Menschheit“ in sich mit einbezieht und in die ästhetische Reflexion mit aufnimmt (vgl. hierzu insbesondere Kapitel 9.1). Das, was Kant das „Ansinnen“ des subjektiv-ästhetischen Urteils an die Urteile aller anderen nennt, findet sich auch bei Otto: Er sucht nach einer Positionierung seines Urteils, das die besprochenen Bilder in den Allocationsbedingungen eines *gesellschaftlichen Ganzen* verortet. Hierbei versucht er, andere denkbare Meinungen und Urteile zu beachten, ohne dabei in beliebig unterschiedliche Interpretationen zu verfallen. Aus der Reflexion auf die unterschiedlichen „anderen“ kommt er zu einem eigenen Reflexionsergebnis. Otto kommuniziert in seinen Schriften *öffentlich* über pädagogische, ästhetische, fachdidaktische Theorien und gesamtgesellschaftliche Fragestellungen. Auch seine eigene Position wird hierbei immer wieder hinterfragt. Er adaptiert Theorien und Meinungen, ohne hierbei in seiner Übernahme beliebig zu werden. Die Übernahme von Ansichten und Theorien wird durch seine eigene Position als Pädagoge und Fachdidaktiker bestimmt. Die subjektive Ausgangssituation jeder (ästhetischen) Erfahrung trifft sich hierbei mit den allgemeinen, gesellschaftlichen Bedingungen im Erleben des Subjekts. 1989 schreibt Otto in „Unterricht verstehen und sich über Praxis verständigen“ im Anschluss an Paul Heimann: „Es ist wahr: Unterrichtet werden nicht kanonische Inhalte, sondern Menschen in historischen Situationen. Das ist das Problem der Didaktik. Unterricht hängt von den Bedingungen ab, die nicht nur die Sache, sondern ebenso die gesamtgesellschaftliche Situation setzt wie die Subjekthaftigkeit der Lehrenden und Lernenden (Heimann 1962).“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 27)

Trotz der Komplexität der Bedingungen und der „Subjekthaftigkeit“ der ästhetischen Erfahrung, der ästhetischen Reflexion und des ästhetischen Urteils sowie der Bedingungen von Unterricht glaubt Otto an die Möglichkeit und die Notwendigkeit von Kommunikation mit und über ästhetische Erfahrung, auch wenn oder gerade, weil diese selbst konstitutiv in einem Abstand zum Begrifflichen und objektiv Nachvollziehbaren verbleibt.¹⁷⁵ Otto glaubt daran, dass trotz aller beschriebenen Unterschiede zwischen ästhetischer Erfahrung und ihrer begrifflich

¹⁷⁵ Otto verweist an anderer Stelle auf die „differenzierteste [...] Bestimmung dessen, was ästhetische Erfahrung genannt werden kann“, die von Bernd Kleimann aus dem „Hamburger Graduiertenkolleg Ästhetische Bildung“ stammt (Otto 1998, Bd. 1, S. 90). „*Ästhetische Erfahrungen sind handlungsentlastete, vollzugsorientierte, selbstzweckhafte, an sinnliche Wahrnehmung gebundene, affektiv, volitiv und kognitiv bestimmte Begegnungen mit Phänomenen, die durch die Weise, in der sie sich oder ihre Gehalte holistisch präsentieren, eine Selbstbegegnung der Erfahrenden in der Fremdbegegnung (Jauß 1982) mit dem Gegenstand ermöglichen und somit einen Rückbezug auf die Hintergrunderwartungen von Erfahrungssituationen einschließen. Formen ästhetischer Erfahrung sind das sinnabstinente, leibsinliche Gewärtigen der anschaulichen Gestalt des Phänomens, das orientierende Vergegenwärtigen von Lebenshaltungen in anschaulichen Darbietungen und das Entwerfen und Verstehen von möglichen Sichtweisen der Welt (vgl. Seel 1991). Ästhetische Erfahrungen sind nicht auf andere Arten von Erfahrungen rückführbar, sondern stellen einen eigenen Modus des In-der-Welt-Seins dar.*“ (Kleimann 1996 nach Otto 1998, Bd. 1, S. 90; Herv. i. O.)

angeleiteten Versprachlichung, also trotz des Chorismos von Begriff und ästhetischer Erfahrung, dennoch eine Verständigungsgrundlage für gelingenden Austausch gegeben ist.

Das wesenhaft Subjektive der ästhetischen Erfahrung, die Otto seinem Schreiben immer wieder ausdrücklich und demonstrativ zugrunde legt, indem er zum Beispiel von persönlichen ästhetischen Erfahrungen und Gefühlen ausgeht, um seine Texte zu entwickeln, verschließt sich *nicht* in einem solipsistischen Subjektivismus (vgl. Otto 1998, Bd. 1, S. 49). Vielmehr geht es für Otto darum, die ästhetische Erfahrung und die Erfahrung von moderner Kunst in einem gesteigerten Maße als „Selbstreflexion“ und „Reflexivität überhaupt“ zu begreifen, die die „Existenz bis hin zu Existenzproblemen der Gesellschaft“ bearbeitet (ebd., S. 49). Hierzu gehört in Ottos Sinne selbstverständlich auch das *ästhetische Reflexionsverhalten*.

Die reflexive Haltung der „modernen“ Kunst zur Welt will Otto in einem diskursorientierten Unterricht auch auf die Schule übertragen. Er verspricht sich hiervon eine Erneuerung des Unterrichts und des Selbstverständnisses von Schule durch die analog zur Kunst zu verwirklichende Veränderung (vgl. ebd., S. 50). Er fragt: „Kann sich Unterricht heute in der Richtung flexibilisieren, die an der Kunst ablesbar ist?“ (ebd., S. 50)

Es ist deshalb an dieser Stelle zu betonen, dass Ottos Auseinandersetzung mit Bildinterpretation, mit „Auslegen“, weit über die Suche nach einem besseren Verständnis der „objektiven Tatsachen“ am Bild hinausgeht, er vielmehr auf eine Veränderung von Unterricht, Schule und vor allem dem Selbstverständnis der Protagonisten der Institution drängt, die existenzielle Fragestellungen der Individuen in den Diskurs über und mit ästhetischer Erfahrung und Kunst beinhaltet.

Der Aspekt der reflexiven, rezeptiven und produktiven Partizipation von allen am Unterricht Beteiligten wird hierbei entscheidend, da der Lehrer nicht weiterhin die alleinige Dominante des Unterrichtsgeschehens darstellt, sondern die Deutungshoheit von „Welt“ verteilt wird. Sicherlich ist damit die Autorität des Lehrers in seiner unterrichtsgestaltenden Funktion noch nicht erloschen oder überflüssig.

Es geht Otto darum, durch die neu anzustrebende Reflexivität der Kunst und des Unterrichts „Lebensschicksale“ (ebd., S. 50) thematisch werden zu lassen und überhaupt das „Nachdenken [...] wachzuhalten“ (ebd., S. 49). Zu diesem Nachdenken gehört ästhetisches *und* begriffliches Reflexionsverhalten. Es ist wichtig, zu erkennen, dass Ottos Auseinandersetzung mit Bildinterpretationen von *Kunst* durch die Wendung auf den Rezipienten und die Betonung des Rezeptionsverhaltens nicht einem Interesse an einer möglichst operationalisierbaren Unterrichtseinheit geschuldet ist, sondern dass Otto durch die Hereinnahme der modernen Kunst und dem gewandelten Bewusstsein für die Reflexivität dieser, zunächst das Selbstverständnis aller am Unterricht Beteiligten wandeln will und daran anschließend das Verständnis von Schule und Lernen überhaupt (vgl. ebd., S. 50).

Hierbei wird jedoch von Otto nicht gefordert, die Schule dadurch zu „modernisieren“, dass durch die Ästhetisierung der Schule die begriffliche oder sprachliche Reflexion erneut einseitig zurückgedrängt wird. Vielmehr versucht er, durch die Betonung der Selbstreflexivität und Reflexivität gerade die Komplexität der Erkenntnismodi des Menschen überhaupt zu erhalten. Otto schreibt 1994: „Wir brauchen die Sprache auch vor visuellen Objekten. Wir brauchen sie gerade angesichts des symbolisch verschlüsselten, schon mit den Augen immer interpretiert wahrgenommenen Bildangebots. Wir könnten die Bedeutungsvielfalt, die Vieldeutigkeit von Bildern nicht erfahren, wenn wir nicht wüssten, was der andere ‚sieht‘, was die andere merkt, was diesem dazu einfällt, was jene denkt.“ (ebd., S. 23)

Weiterhin kann jedoch die subjektive, ästhetische Perspektive der Annäherung an Welt und die damit verbundene sprachliche Verständigung über Welt wiederum im Medium der bildenden Kunst eine *eigene, ästhetische Sprache* besonderer Intensität entwickeln, die in einem anderen Medium als „Sprache“ stattfindet, jedoch nicht unsprachlich sein muss (vgl. Otto & Otto 1987, S. 251).

Das Objekt des Kunstwerks wird als Speicher ästhetischer Rationalität *Äquivalent* und Träger der Subjektivität des Produzenten. Dies tritt nicht nur im Moment des Schönen oder Erhabenen ein, sondern kann sich auf nicht definierbar viele, verschiedene Äquivalente von subjektiven Empfindungen und ästhetischen Reflexionen beziehen.

Die „Übersetzung“ der Gedanken und der „Gemütslage“ des Subjekts in der Kunst ist immer durch die Bedingungen des jeweiligen Ausdrucksmediums mitbestimmt. Das Medium bestimmt in seiner Weise Form und Ausdruck und wird selbst Teil des Subjektbezugs. Der subjektiv bestimmte Umgang mit Medien ist wiederum lernbar, unterliegt jedoch schon subjektiven Vorlieben der Auswahl. Hierbei betonen Otto und Otto stets die *„Gleichrangigkeit von Produktion und Reflexion“* (Otto 1969 a, S. 268; Herv. i. O.; vgl. hierzu weiterhin Otto & Otto 1987, S. 20).

Das Abweichende jeder einzelnen Erfahrung eines Subjekts mit einem „Phänomen“, ebenso wie im intersubjektiven Austausch, kann gerade die persönlichen, wandelbaren Anteile an der Konstitution der Wahrnehmung, des Phänomens in Abhängigkeit vom Subjekt und seiner Wahrnehmung bewusst machen. Die Bewusstwerdung über das Subjektive als ständigem Anteil am ästhetischen Reflexionsprozess eröffnet einen Weg in die Intersubjektivität.

Subjektivität wird als solche erkannt, indem diese im Austausch mit anderen in Erscheinung tritt. Das Objekt, der Anlass der Reflexion, tritt gegenüber der Reflexion auf die Subjekte zurück. Subjektivität muss *als diese* erfahren werden, um, im Sinne Ottos ästhetischer Erziehung, *vernünftigen Umgang* mit dieser zu finden.

Mit anderen Worten, bezogen auf Kants Philosophie vom ästhetischen Urteil, könnte man sagen, Otto sucht in der ästhetischen und begrifflichen Reflexion einen möglichen Anschluss an einen „Gemeinsinn“ (Kim 2007, S. 176) als Ergänzung des auf Subjektivität gestützten ästhetischen Erfahrungsprozesses.

Die Annahme eines *Gemeinsinns*, der hier lediglich als Arbeitsterminus vorgestellt wird, um Ottos Anliegen zu kontextualisieren, beruht auf der angenommenen grundsätzlichen Gleichheit der menschlichen Sinnes- und Erkenntnisvermögen bei allen Menschen, der somit den „Rest“ an Gemeinsamkeit der subjektiven Perspektiven vor einem gemeinsam wahrgenommenen Objekt sicherstellt. Hierbei ist die schon dargestellte ästhetisch-reflexive Selbstversetzung eines Rezipienten in einen anderen Rezipienten von entscheidender Bedeutung, um Kommunikation möglich zu machen (vgl. hierzu Kapitel 9.1).

Von der subjektiven ästhetischen Erfahrung ausgehend sucht diese in der ästhetischen Reflexion den Anschluss an eine „allgemeinen Stimme“ (Kant nach Kim 2007, S. 176), die sich in der grundsätzlich gleich angenommenen Ausstattung des Menschen mit Erkenntnisvermögen gründet. Über die Allgemeingültigkeit des ästhetischen Urteils nach Kant schreibt der Philosoph Chongki Kim hierzu passend: „Die allgemeine Stimme ist also keine empirisch bestätigte Tatsache, auch wenn ein Urteilender an alle Anderen appelliert, seinem Urteil zuzustimmen. Daher ist die allgemeine Stimme beim Geschmacksurteil eine kontrafaktische Annahme.“ (Kim 2007, S. 176)

Was bedeutet dies in Bezug auf Kunstunterricht? Der Moment der Kommunikation im Unterrichtsgeschehen, in dem versucht wird, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu erarbeiten, wird angeregt durch den „Überschuss“ der Mannigfaltigkeit der Eindrücke der ästhetischen Erfahrung, die sich nicht in Gänze begrifflich fassen lässt, aber dadurch umso mehr zur Kommunikation anregt.

Ein singuläres ästhetisches Urteil wird nach Kant subjektiv gemeingültig gefällt, kann sich also *nicht* auf *objektive Kriterien* als Urteilsgrundlage berufen, erhebt allerdings auf dieser subjektiven Basis dennoch Anspruch, allgemeingültig zu sein. Nach dem Philosophen Jens Kulenkampff stellt sich hierbei eine hypothetische „Wahrheit“ des ästhetischen Urteils ein, *als ob* es jedermann so empfinden müsste, *als ob* das ästhetische Urteil ein objektives Urteil wäre und *objektive* Gründe hätte, ein solches Urteil zu fällen und sich nicht allein auf das subjektive Gefühl berufen *würde* (vgl. Kulenkampff 1978/1994, S. 79 f.). Kulenkampff schreibt: „Diese paradoxe Situation: Begriffslosigkeit und Allgemeingültigkeitsanspruch zugleich, kann nur dann aufgelöst werden, wenn für das Urteil des Reflexionsgeschmacks eine transzendente Basis gefunden wird, die den spezifischen Allgemeinheitssinn dieses Urteils trägt und legitimiert.“ (ebd., S. 84)

Kant hat nach dieser „transzendente[n] Basis“ gesucht und diese in der subjektiven Allgemeinheit jedes Urteils gefunden, die auf der grundsätzlichen Gleichheit der Ausstattung des Menschen mit Erkenntnisvermögen beruht, auch wenn hierbei wiederum subjektive Kriterien den individuellen Anteil des ästhetischen Urteils bestimmen.

Arbeit an einem ästhetischen Gemeinsinn bedeutet somit, sicherlich neben weiteren Aspekten, die begriffliche und ästhetische Reflexion über Ästhetisches, über ästhetische Objekte, auch über Kunst im gemeinsamen Diskurs wiederum ästhetisch und begrifflich zu reflektieren und sich über diese Momente ästhetischer Erfahrung ästhetisch und begrifflich vermittelt auszutauschen.

Diese Arbeit am ästhetischen Gemeinsinn bedeutet, in Unterricht und Schule anhand der Auseinandersetzung mit ästhetischer Rationalität eine Wendung zu den subjektiven Bedingungen der Rezeption, der Reflexion und der Produktion von Kunst anzubahnen. Die subjektiven und allgemeinen Anteile des Reflexionsverhaltens können bewusst gemacht werden. Hierdurch entsteht die Chance, Subjektivität als solche kennenzulernen. Otto und Otto schreiben: „Erkenntnis ist leiblich unmittelbar, sinnlich und kommunikativ gewonnene Einsicht. Sie ist unabschließbar, ereignishaft und mehrdeutig, und sie ist subjektbezogen [...]“ (ebd., Otto & Otto 1987, S. 244)¹⁷⁶

Auch im *sprachlichen* Austausch über ästhetische Erfahrungen kann also ästhetische Erziehung wirksam werden. Hierbei ist stets auf die Mehrperspektivität von Interpretation zu achten. Die Notwendigkeit der Achtung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten eines Phänomens wird hierbei eingeschränkt. Ganz in diesem Sinne schreibt Otto in „Nicht alle sehen alles gleich – Über Geographieunterricht aus der Sicht der Ästhetischen Erziehung“ 1992: „Mir fällt nur eine Situation ein, in der – aber auch nur bedingt – nicht interpretiert wird: beim Befolgen von Kommandos auf dem Kasernenhof. Da nehmen unter Druck und per Konvention alle dasselbe wahr. Aber eine Lücke bleibt – für den Hass auf den, der kommandiert. Was muss das für ein Mensch sein, der Lust dabei spürt, mich zu entmündigen? Wo nicht interpretiert werden darf, herrscht Entmündigung. Auch in der Schule.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 217)

Diese Entmündigung in der Schule nicht zuzulassen, ist eines von Ottos zentralen pädagogischen Anliegen. Der politische Bezug in Ottos Argumentation ist offensichtlich. Diese *Entmündigung* widerspricht einer pädagogisch verantwortungsvollen demokratischen Erziehung zur *Mündigkeit* des selbstbestimmten Individuums. Demokratische Erziehung scheitert, wo als Nebenprodukt einer monoperspektivisch-autoritären Deutungshoheit von Welt, Hass entsteht. Demokratische Erziehung, im Sinne der ästhetischen Erziehung Ottos, ist auf Diskursfähigkeit über die Multiperspektivität von Weltauslegung angewiesen. Die einsichtsvolle Zustimmung

¹⁷⁶ Der Bezug auf die Leibgebundenheit der Wahrnehmung lässt wiederum die Nähe zu Merleau-Pontys Phänomenologie erkennen (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 96).

aller zu den diskursiv und gemeinsam gesetzten Werten erübrigt im Idealfall die Gewaltanwendung.

Diesen Idealfall pädagogisch zu erwirken ist Ottos „Utopie“, die seinen pragmatischen Forderungen zugrunde liegt. Die Einsicht in die wechselseitige Bezogenheit der Individuen einer Gesellschaft aufeinander, schafft Einsicht in den Gemeinwillen und in den demokratischen Gemeinsinn. Diesen Gemeinsinn zu stützen ist die Absicht Ottos.

Kulenkampff schreibt hierzu passend über die *Allgemeingültigkeit* des *ästhetischen* Urteils: „Die Regel, der man in der Beurteilung des Schönen folgt, kann nicht formuliert oder angegeben werden; dennoch verhält man sich, als verfähre man nach einer bestimmten angebbaren Regel. Man hört auf eine ‚allgemeine Stimme‘, die einem sagt, was richtig und was falsch ist. Eine ‚allgemeine Stimme‘ als Idee der Übereinstimmung aller ist das Postulat, unter dem wir urteilen: weil wir überzeugt sind, in unserer besonderen Situation aus einem Gesichtspunkt zu urteilen, der gewissermaßen in einer Urabstimmung aller als Norm festgelegt worden ist, halten wir unser Urteil gegenüber jedermann durch die ‚allgemeine Stimme‘ für gerechtfertigt. Also verletzen jene, nicht wir, die Norm, der sie doch – idealiter – selbst zugestimmt haben. [...] Man beruft sich also beim Geltungsanspruch des Geschmacksurteils nicht auf einen möglichen Beweis, sondern auf eine ursprünglich einmal durch Zustimmung hergestellte Übereinstimmung aller.“ (Kulenkampff 1978/1994, S. 84)

Unabhängig von der Frage nach der Möglichkeit eines „rein“ ästhetischen Urteils entsteht die für Kunstunterricht wichtige Frage, ob die angenommene „allgemeine Stimme“ des ästhetischen Gemeinsinns angeboren ist oder auf einer Lernleistung besteht beziehungsweise Produkt der Sozialisation ist oder eine Mischung von beidem.

Die *Perceptbildung* durch *Sozialisation und Lernverhalten* dürfte für Otto in diesem Sinne einen ebenso großen Anteil an dem Verständnis der symbolischen Bedeutungen der „Phänomene“ bekommen wie eine auf einem gemeinsamen „Grund“ „der apriorischen Gleichheit der Struktur der erkennenden Subjekte“ (Kim 2007, S. 175) gegründete subjektive Allgemeingültigkeit des ästhetischen Urteils. Kim sieht hierbei sogar einen Vorrang des Ersteren und findet letztere Begründung Kants „wenig plausibel“ (ebd., S. 175). Er führt weiter aus: „Darüber hinaus haben wir auch darauf hingewiesen, dass der Gemeinsinn (genauer gesagt: der ästhetische Gemeinsinn) etwas ist, was unter der Bedingung von auf Geselligkeit gründender Sozialität angenommen werden kann und deshalb von dem zeitlich vorhergehenden (oder von dem von Erfahrungen unabhängigen) Begriff nicht vorher bestimmt werden kann.“ (ebd., S. 175).

Hierbei kann man eine gedankliche Verbindung zwischen dem von Kim behaupteten Primat der Sozialität als Bestimmungsgrund des ästhetischen Gemeinsinns zu Ottos Vorstellung von ästhetischer Erziehung ziehen: Kritikfähigkeit und Autonomie als Erziehungsziel der *ästhetischen* Erziehung werden in diesem Sinne über den in der Gemeinschaft gegründeten „Gemeinsinn“ begründet.

Kulenkampffs Ausführungen über die „allgemeine Stimme“ einer vermeintlichen „Urabstimmung aller“ liefert die Beschreibung dieser ästhetischen Reflexion auf ein „Allgemeines“, das jedoch nicht empirisch ermittelt wird, sondern in der ästhetischen Reflexion des Einzelnen auf diese „allgemeine Stimme“ *in sich* ermittelt wird. Dies wird ersichtlich, wenn Otto versucht, einer ästhetischen Desorientierung und Bewusstlosigkeit des Konsumenten entgegenzuwirken, indem er eine „ästhetische Alphabetisierung“ fordert.

Es wird erkennbar, dass Otto und Otto in ihrem pädagogischen und fachdidaktischen Konzept, wie sie es in „Auslegen“ formulieren, bestimmten demokratisch orientierten Wertsetzungen

verpflichtet sind, die sie im Sinne der Erzeugung eines demokratisch gesellschaftlichen Gemeinsinns *anzuerziehen* erstreben.¹⁷⁷

Zu einem geschulten Wahrnehmungsmodus im Sinne einer „ästhetischen Alphabetisierung“ zum Zwecke der Erlangung ästhetischer Rationalität durch das Kennenlernen und Erlernen von Auslegungsprozeduren zu befähigen, ist Ottos pädagogisches und didaktisches Anliegen, um somit einen ästhetischen Gemeinsinn zu schulen, der einen demokratischen Gemeinsinn stützt. Ottos ästhetische Erziehung ist der pädagogische Versuch, politische Verantwortung sozial wirksam werden zu lassen und im Sinne der demokratischen Ordnung mündige Bürger als mündige Wähler und mündige Konsumenten zu erziehen, die in der Lage sind, reflektiert zu wählen, was sie für sich und eine von ihnen mitbestimmte ideale Gemeinschaft wollen. Otto strebt somit eine „Urabstimmung aller“ im Sinne der Einigung auf einen demokratisch orientierten (ästhetischen) Gemeinsinn an.¹⁷⁸

Pädagogik bekommt bei Otto in diesem Sinne eine, wenn auch auf Emanzipation ausgerichtete, *erziehende*, also tendenziell menschenformende Bedeutung, die mit einem Bildungsbegriff, der auf Selbstbildung ausgerichtet ist, vermittelt werden muss. Wenn der ästhetische Gemeinsinn, in Ottos demokratischem Sinne, immer wieder neu zu erlernen ist, also beispielsweise nicht genetisch vorbestimmt erscheint, sondern eine pädagogische Leistung darstellt, dann ist für Otto die Erziehung zu einem demokratischen und ästhetisch-demokratischen Gemeinsinn die zentrale gesellschaftliche Herausforderung.¹⁷⁹

Otto geht es darum, auch bei den Lehrern ein Bewusstsein für die Aufgabe zur Pflege eines kritischen Gemeinwesens zu schaffen. Diese sollen Deutungsoffenheit und Diskursfähigkeit im Umgang mit ästhetischen Erfahrungen fördern und dogmatisch-ideologische Vereinseitigungen von Deutungshoheit zu entkräften lehren. Es bleibt die Frage, *wie* Kommunikation über ästhetische Erfahrung *gelernt* werden kann. Ottos didaktische Darlegungen, hier maßgeblich anhand der Theorie der ästhetischen Rationalität vorgestellt, ist ein Versuch, die Brücke zwischen philosophischer Theorie und Praxisanwendung zu schlagen, ohne hierbei in Darstellung von engen Vorgaben für die Praxis zu verfallen. Hinsichtlich des *zu erlernenden Anteils* im ästhetischen Urteil schreibt Kim: „Mithilfe des ästhetischen Gemeinsinns, also des Geschmacks als der reflektierenden ästhetischen Urteilskraft kann man, sofern das Allgemeine nicht gegeben ist, dieses durch Reflexion suchen. Ein solches Allgemeines ist nicht das, was vom Begriff bestimmt worden ist, sondern das, was der Urteilende dadurch erlangen kann, dass er sich über die subjektiven Privatbedingungen des Urteils hinwegsetzt und über sein eigenes Urteil reflektiert, indem er sich in die Sichtweise der Anderen versetzt [...]. Auf diese Weise kann man im Geschmacksurteil die Verallgemeinerbarkeit oder Universalisierbarkeit des Geschmacks finden. Ein solches Vermögen des Geschmacks ist nach Kants Diktion das Vermögen, die Mittelbarkeit der Gefühle a priori zu beurteilen, anders ausgedrückt, das

¹⁷⁷ Wenn der Gemeinsinn, der zum Gelingen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens führen soll, eine pädagogische *Leistung* darstellt, so bleibt die Frage, inwiefern diese Leistung in der Schule *messbar* werden könnte. Denn die Kompetenzorientierung der schulischen Bildung dürfte nur schwerlich die Ausbildung eines (ästhetischen) Gemeinsinns berücksichtigen können. Idealerweise würde diese Leistung der Erziehung sich in einem gelingenden Zusammenleben der Schul- oder Klassengemeinschaft selbst zeigen. Otto schreibt in diesem Sinne 1996:

„Schule wird zunehmend ein Ort nicht nur der Wissensvermittlung und des Wissenserwerbs sein, sondern der Kommunikation, des kulturspezifischen Zusammenlebens, der Erfahrungserweiterung. [...] Lehrende müssen in ihrem Studium die Grundlagen erwerben, um Kindern und Jugendlichen helfen zu können, sich in der jeweils gegebenen geschichtlichen und gesellschaftlichen Erscheinungsform von Kultur produktiv entfalten zu können.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 71)

¹⁷⁸ Die inhaltlichen Spannungen, die aus der *Erziehung zur Emanzipation* entspringen, sind oben bereits am Beispiel des fächerübergreifenden Projektunterrichts zur „Olympiade 1936“ angeklungen (vgl. hierzu Kapitel 9.4).

¹⁷⁹ Otto muss bei seiner Ausgestaltung von ästhetischer Erziehung, um seine eigenen Bestrebungen vertreten zu können, von der Voraussetzung der *Möglichkeit von Erziehung* jenseits verschiedener Determinationen, wie zum Beispiel durch Erbbiologie oder Sozialisationsprägung, ausgehen (vgl. Gudjons 2001, S. 181 ff). Deshalb ist wiederum verständlich, dass Otto begabungsabhängige Konzepte der Kunsterziehung, wie sie sich beispielsweise im Genie-Konzept zeigen, ablehnt.

Vermögen, dass man Anderen seine Gefühle mitteilen kann und dabei die Gefühle der Anderen beachtet. Hierbei könnten wir von der Rationalität des Geschmacks sprechen. Auf diese Weise kann man Kants ästhetischen Gemeinsinn mit der Rationalität des Geschmacks verbinden, und dies sagt uns, dass Rationalität Gefühle wie Emotionales nicht ausschließt. Wenn wir auf diese Weise Kant mit der ästhetischen Rationalität zusammendenken können, können wir sie als die Rationalität des Geschmacks bezeichnen. Sie bedeutet wohl eine praktische Rationalität, bei der man auf Grundlage des Emotionalen seine eigenen Gefühle und die der Anderen beachtet und die vom Standpunkt der Verständigung und Solidarität erfasst werden kann.“ (Kim 2007, S. 216 f.)

Kims Beschreibung des Gemeinsinns in Zusammenhang mit der Konzeption der ästhetischen Rationalität, die ebenfalls, wie schon bei Otto und Otto eine Solidaritätsforderung hinsichtlich des ästhetischen Urteils aufwirft, fasst das pädagogische Anliegen der ästhetischen Erziehung Ottos in den Grundzügen zusammen. Ästhetische und praktische Rationalität gehen hierbei einander einher, weil ästhetische Rationalität lehrt, durch ästhetische Reflexion die „Gefühle der Anderen“ zu respektieren. Dies kann nur durch Kommunikation und Austausch über ästhetische Erfahrungen gelehrt werden.

Insofern werden Ottos Forderungen nach dem sorgsamem Umgang mit der Interpretation von Bildern eine Forderung danach, eigene Gefühle zu berücksichtigen und gleichzeitig die Sorge um das gemeinschaftliche und gesellschaftliche Wohl auszudrücken, das bei Otto stets mit der Verhinderung von autoritären und faschistischen Tendenzen verknüpft gedacht wird. Solidarität und Toleranz gegenüber Auslegungen von ästhetischen Erfahrungen machen ästhetische Erziehung zu einer Erziehung zur Achtung des anderen. Ästhetische Erziehung bekommt bei Otto eine staatstragende, demokratische Auslegung.

Am Beispiel verdeutlicht, kann man, in Bezug auf das Wiederauftreten von Inszenierungsmustern der NS-Ästhetik in der Modewerbung, im Anschluss an Ottos Darlegungen von einer ästhetischen Erziehung von einem ästhetischen Gemeinsinn sprechen, der im Sinne Kulenkampffs in gemeinsamer „Urabstimmung aller“ im demokratischen Sinne zu erlernen und zu vermitteln ist: im Sinne eines „ästhetischen Gewissens“, das immer wieder pädagogisch erneuert werden muss.

Ottos ästhetisches Empfinden ist, wie in den oben gezeigten Textbeispielen erkennbar, durch die Wiederkehr der NS-Ästhetik im konsumsteigernden Werbeprodukt der Mode- und Unterhaltungsindustrie verletzt.

Ausgehend von der Idee einer demokratischen „Urabstimmung aller“ nach Kulenkampff fühlt Otto seine Gefühle im Sinne des ästhetischen Gemeinsinns in dieser popkulturellen Umgangsform mit der NS-Erfahrung unberücksichtigt. Otto verweigert deshalb derartige Formen eines zweckrationalen Umgangs mit NS-Ästhetik zum Zwecke der Produktvermarktung (vgl. hierzu Kapitel 5.3.4 und Kapitel 5.3.6). Die beim Gemeinsinn zu erwartende Versetzung in den *allgemeinen Anderen*, die „allgemeine Stimme“, wird im Sinne dieser Verletzung von Ottos Gefühlen vonseiten der Urheber der Werbekampagnen nicht geleistet. Als Zeitzeuge des Dritten Reiches wünscht Otto sich einen anderen Umgang mit dem Erbe der NS-Zeit. Hier argumentiert Otto gerade in dem Sinne, den Chongki Kim als die Verbindung der praktischen und ästhetischen Rationalität beschreibt. Otto empfindet in diesem Umgang mit der historischen Erfahrung ästhetische Rücksichtslosigkeit zum Zwecke der zweckrationalen Produktvermarktung. Ottos ästhetisches Urteil ist subjektiv konnotiert und *allgemeingültig behauptet* und trägt damit das Charakteristikum der subjektiven Allgemeinheit des ästhetischen Urteils anschaulich vor.

Otto betont 1985 im Text „Fachdidaktik über das Fach hinaus – Über Fachunterricht und Fächergrenzen“, dass unter der Berücksichtigung der Mehrperspektivität von Interpretationen von Bildern durch die Berücksichtigung von Subjektivität und Schülerperspektiven und die fächerübergreifende Ausrichtung ästhetischer Erziehung „die Frage unstatthaft“ wird, „ob wir es hier noch mit ästhetischer Erziehung oder mit Sozialkunde, Sozialgeschichte oder irgendeinem anderen Unterrichtsfach zu tun haben. Die Frage scheint mir unbeantwortbar zu sein: Um ästhetische Erziehung handelt es sich über den traditionellen Inhaltsbestand hinaus und noch diesseits aller Integrationsbemühungen dann, wenn im Unterricht in einer dem ästhetischen Gegenstand methodisch adäquaten Weise durch Interpretationen Inhalts- und Objektstrukturen zutage gefördert werden können, die für die Interpreten relevant sind.“ (Otto 1998, Bd. 2., S. 77; Herv. i. O.)

Die politische und anthropologische Bedeutung der Aufgabe der Entwicklung eines ästhetischen Gemeinsinns auf Grundlage von demokratischen Werten wird besonders deutlich, wenn Otto seine Vorstellungen von ästhetischer Erziehung in den gesellschaftspolitischen und globalen Rahmen der menscheitsgeschichtlichen Entwicklung rückt und die Aufgabe der Sicherung des sozialen Zusammenhalts betont: „Jahrhundertlang verrichtete die Mehrheit der Menschen gesellschaftliche Arbeit, um eine Minderheit für die Produktion eines sinnerfüllten Lebens jenseits der Arbeit freizusetzen. Heute mehren sich die Anzeichen dafür, dass dies nicht mehr lange durchzuhalten sein wird. Um den Erhalt der Lebensgrundlagen müssen sich alle kümmern. Deswegen müssen auch alle am ‚kulturellen Überbau‘ teilhaben – nein, nicht nur an Platon, Kant oder der Malerschule von Fontainebleau, sondern an der Reflexion auf die Lebenstätigkeit, auf die Lebensbedingungen, die Formen, die Chancen und Gefahren des Zusammenlebens *aller*: In der Ästhetik, in Kunstwerken zumal, wird die Frage nach dem Sinn gestellt.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 280)

Inwiefern diese Beteiligung am „kulturellen Überbau“ auch für die Integration anderer Kulturen in einer offenen demokratischen Gesellschaft gilt, soll im nachfolgenden Kapitel anhand Ottos Ausführungen zur ästhetischen Erziehung als *interkulturelle Erziehung* dargestellt werden.

Denn die Beteiligung „*aller*“ bedeutet für Otto auch die Öffnung einer möglicherweise an einem Kanon von Kulturgütern orientierten, „Leitkultur“ für „das Andere“. Ottos Hinweis auf die Freisetzung einer Minderheit aus der Notwendigkeit der Arbeit auf Kosten einer „Mehrheit der Menschen“ bekommt in Zeiten der Globalisierung somit auch eine globale Bedeutung. „Gegenstand der Ästhetischen Erziehung ist die Produktion und die Analyse der Kultur, in der wir leben. Ästhetische Erziehung nimmt Stellung zur Wirklichkeit. Ästhetische Erziehung beschreibt nicht die Wirklichkeit, sondern schafft Wirklichkeit.“ (ebd., S. 280; Herv. i. O.)

Diese *gesellschaftsformende Kraft* legt den Maßstab seines Anspruchs an ästhetische und politisch-demokratische Erziehung in der Schule fest, die immer darum bemüht sein soll, eine ästhetische Erziehung „*aller*“ zu sein. Die Gesamtheit der Gesellschaft umfasst das „Andere“, das „Fremde“.¹⁸⁰ Otto schreibt in diesem Sinne 1997: „Ästhetische Rationalität ist reflexiv. Diese Reflexion ist immer auch ein Nachdenken über sich und ein anderes.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 283)

Otto nimmt die komplexe Herausforderung einer tendenziell interkulturell bestimmten, mehr und mehr globalisierten Welt unter dem Zielhorizont eines ästhetischen Gemeinsinns an. Im

¹⁸⁰ Es wird erkennbar, wie konträr Ottos Vorstellungen zur NS-Staatsideologie einer organischen Reinheit des „Staatskörpers“ positioniert sind. Otto geht es zwar um die Pflege eines demokratisch bestimmten ästhetischen *Gemeinsinnes*, aber nicht um die *Homogenisierung und Nivellierung* aller individueller Unterschiede zugunsten von durch eine intolerante Leitkultur vereinheitlichten Menschentypen.

Weiteren soll gezeigt werden, wie ästhetische Erziehung für Otto nicht nur „kulturspezifisch“, sondern auch *interkulturell* bedeutend wird. Dies geschieht anhand eines Textbeispiels, das Otto 1992 formuliert hat.

10.2 Textbeispiel 6: „Integration durch interkulturelle ästhetische Erziehung“

Was kann ästhetische Erziehung, das „Auslegen“ und Interpretieren von Bildern, zur interkulturellen Verständigung beitragen? Über die Verbindung der Darstellung von Aspekten interkultureller Erziehung und ästhetischer Erziehung schreibt Otto: „Ich bin kein Experte für interkulturelle Erziehung. Ich rede darüber also in enger Anlehnung an das, wovon ich etwas verstehe, an Ästhetische Erziehung. Dies würde ich nicht tun, wenn ich nicht der Meinung wäre, dass Ästhetische Erziehung zur interkulturellen Verständigung beitragen kann.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 155)

Otto verbindet *ästhetische Erziehung* erneut mit einer praktischen politischen Anwendung dieser. Ausgehend von dieser Verbindung von Politik und ästhetischer Erziehung weist Otto erneut auf den Missstand der minderen Bedeutung der ästhetischen Lernanteile in der Schule hin. Die Verbindung von politisch-praktischen Zwecksetzungen und ästhetischer Erziehung im Sinne der interkulturellen Erziehung dient wiederum der Bekräftigung der Legitimationsbemühungen für den ästhetischen Lernbereich und das Fach Kunst in der Schule. Otto schreibt vorwurfsvoll: „Gegenüber Bildern sind wir alle Analphabeten. Das will unser Bildungssystem so.“ (ebd., S. 155) Otto bemüht sich darum, diesen Missstand abzuschaffen.

Otto weist zu Beginn seines Textes im Kapitel „Ein Beispiel für interkulturelles Handeln“ (ebd., S. 155) darauf hin, dass interkultureller Austausch häufig unter der Voraussetzung eines Kompetenzgefälles in der gegenseitigen Darstellung der Kulturen stattfindet: „Kompetent ist in diesem Verständigungsmodell immer nur einer. Und kompetent ist jeder auf der Ebene, die im Grunde nie angezweifelt wird: der Türke für die türkische Küche, die Deutsche für die deutsche Küche.“ (ebd., S. 155) Immer bleiben hierbei die „Hoheitsgebiete“ des jeweiligen Wissens über die Kulturen gewahrt, ohne tatsächlich in den Bereich einer zwischenmenschlichen Begegnung jenseits dieser Unterschiede zu kommen. „Bestenfalls hat man ‚das Fremde‘ als gleichwertig akzeptiert.“ (ebd., S. 155)

Otto geht es darum, zu zeigen, wie die Beteiligten im Moment der interkulturellen Begegnung in eine andere Ausgangslage, ohne Kompetenzgefälle kommen können, ohne kulturelle Unterschiede erneut zu manifestieren (vgl. ebd., S. 162). Er wählt hierfür als Ausgangspunkt der Begegnung einen ästhetischen Gegenstand, der ermöglicht, zu „existentielle[n] Themen“ (ebd., S. 162) vorzudringen, um sich über die jeweiligen kulturellen Eigenheiten hinwegzubewegen, um auf einen gemeinsamen Grund des Menschlichen vorzustoßen. Für Otto geht es um „Integration“ (ebd., S. 155) durch ästhetische Erziehung, die den unterschiedlichen kulturellen Hintergrund der Personen nicht negiert. Die Begegnung soll somit *jenseits der Differenzen* der kulturellen Gegensätze auf eine Ebene der mitmenschlichen Gemeinsamkeit in Ansehung und Wahrung der Unterschiede führen. Otto schreibt: „Die Differenz wird im ästhetischen Feld nicht primär in der Konfrontation mit eigenen oder fremden Kulturobjekten erfahren, sondern in einer für *alle* unvertrauten Zuwendung zu Bildern mit allen gleichermaßen angehenden Inhalten.“ (ebd., S. 162; Herv. i. O.)

Otto fügt ein Beispiel an, *auf welche Weise Expertenwissen*, das auf wissenschaftlicher Basis beruht, Menschen in einem gemeinsamen Arbeitsprozess verbinden kann und auf *diese* Weise

kulturelle Differenzen übersteigt: Diese Art der Begegnung wird dargestellt, um Ottos Ansatz *ästhetischer Erziehung als interkulturelle Erziehung* kontrastierend *abzugrenzen* (vgl. ebd., S. 156). Zur Darstellung wählt er wiederum ein sehr persönliches, autobiografisches Beispiel: seine eigene Herzoperation. Verschiedene Experten unterschiedlicher Nationen und kultureller Hintergründe haben „internationale Kompetenz versammelt“ (ebd., S. 156) und zu einer gelingenden Operation beigetragen (vgl. ebd., S. 156). Bei der Operation geht es um die Anwendung von Expertenwissen, um die Einigung auf „Englisch“ als „Wissenschaftssprache“ und eine Verständigung über ein gemeinsames medizinisches Anliegen (ebd., S. 156).

Problematisch wird das Verhältnis der kulturellen *Unterschiede* hierbei nicht, weil der Austausch über die wissenschaftliche Ebene dafür sorgt, ausschließlich zum gemeinsamen Handlungsvollzug zu befähigen, ohne kulturelle Differenzen in irgendeiner Weise zu berücksichtigen. Im Gegensatz zum Austausch auf Basis eines akzeptierten *kulturellen Kompetenzgefälles innerhalb abgesteckter kultureller Hoheitsgebiete* ist ein solches hier zwar aufgehoben, jedoch bleibt eine *kulturelle* Ebene als Bedingung für den rein wissenschaftlichen Austausch gänzlich *unberücksichtigt*.

Otto versucht, durch ästhetische Erziehung gerade den Fall auszuloten, bei dem Menschen mit *merklichen* kulturellen Unterschieden, sich „[...] als gleichwertig, gleichberechtigt und gleichermaßen notwendig erleben, gerade weil sie nicht übereinstimmen, weil sie auf Differenzen stoßen“ (ebd., S. 156). Im weiteren Argumentationsgang legt Otto ein Bildbeispiel des Malers Paul Wunderlich aus, um dieses Anliegen am Beispiel zu bestimmen: „Familie W. bei Tisch“ von 1980. Eine Lithographie im Format 84 x 64 cm¹⁸¹ (vgl. ebd., S. 157 und Abb. 200). Über das Bild schreibt er: „Das Kind erfährt sich als klein, die Mutter als groß, den Vater als ungreifbar gegenwärtig – auf diesem Bild eines *deutschen* Malers. Die Tischsituation ist unverrückbar fest gefügt. Die Rollen scheinen unbeirrbar definiert. Aus meiner Sicht ist das ein Belegstück für repressive Erziehungspraxis. Aus anderer Sicht könnte jemand bereits in Deutschland sagen, da ist die Welt noch in Ordnung. So soll es sein. Hier treten Differenzen schon innerhalb *einer* Kultur auf. Das ist keine Ausnahme, wenn wir subjektive Reaktionen zulassen.

Und wie sieht ein im Respekt vor dem Vater erzogenes türkisches Mädchen dieses Bild? Wie ein in der sprichwörtlichen italienischen Kinderliebe aufgewachsener Italiener? Integration heißt im Auslegungsprozess dieses Bildes nicht Addition der Sichtweisen, sondern das Erfahren der Differenzen.“ (ebd., S. 157; Herv. i. O.)

Das Bildbeispiel soll beim Austausch über dieses keine Kundgabe von Expertenwissen über Kunst erwirken, um wiederum ein Kompetenzgefälle zu erreichen oder sich auf eine Wissenschaftssprache zu einigen. Es soll vielmehr auf inhaltlicher, existenzieller Ebene den Austausch über subjektive Sichtweisen und Interpretationen von menschlichem Zusammenleben anregen, um in interkultureller und intrakultureller Differenz in Spannung und Austausch zu geraten.

Otto führt das „Spiel“ mit möglichen Bedeutungsinhalten vor, ohne eine definitive Interpretation des Bildes in seiner Wirkung und Bedeutung vorzugeben. Die Reduktion auf eine von vermeintlichem Herrschaftswissen angeleitete „gültige“ Interpretation würde die Begegnungsmöglichkeit der Differenzen und die damit einhergehende Kommunikation überformen.

¹⁸¹ Ebd., vgl. Werkangaben S. 157.

Die Aushandlung eines „Gemeinsinnes“ muss in diesem Sinne nicht auf eine Lösung, eine Einigung über die gültige Interpretation führen, sondern kann eine multiperspektivische Interpretationserfahrung als Integrationserfahrung von der je eigenen Subjektivität als Ergebnis einer Reflexionserfahrung als solcher aufzeigen.

Otto schreibt hierzu: „Alle Theoretiker stimmen darin überein, dass es nicht die richtige Interpretation gibt. Es gibt viele. Jeder muss seine begründen. Das ist die Chance für Kommunikation.“ (ebd., S. 162) Otto betont die Chance, in Austausch über existenzielle Themen zu geraten, gerade anhand eines ästhetischen Objekts, eines *Bildes* als Ergebnis ästhetischer Praxis, das Unterschiede der subjektiven Auslegung aufzeigt.¹⁸² „Es liegt auf der Hand: Je unterschiedlicher die Lebenswelten sind, mit denen Betrachter dieses Bild verknüpfen, desto kontroverser wird das Gespräch über das Bild sein, d. h., desto größer wird der *Verständigungsbedarf* zwischen den Sprechenden werden. Hier ist keine Kompetenz für Kunst gefragt, sondern die Konfrontation mit erlebter Erziehungspraxis, die sich schichtenspezifisch, altersbedingt – und kulturell unterscheidet.“ (ebd., S. 157; Herv. i. O.)

Man kann ergänzen: Je größer der Verständigungsbedarf, umso größer ist auch die Chance, Differenzen kennenzulernen und in einen konstruktiven Austausch über diese zu geraten und somit Integration anzubahnen. Ein gegenseitiges Kennenlernen ist Voraussetzung für Wertschätzung und Integration. Für den Verständigungsbedarf des intersubjektiven und interkulturellen Austauschs liefert Kunst einen prädestinierten Ausgangspunkt zur Bewusstwerdung von Subjektivität als solcher, da die Weltauslegung des Malers in diesem Werk selbst schon eine subjektive Sichtweise, eine „ästhetische Idee“ zeigt, die das begrifflich Benennbare übersteigt und damit zur Äußerung von Subjektivität anregt. Die *existenziellen Fragestellungen*, die bei der intersubjektiven Verständigung auftreten, schaffen einen gemeinsamen Ausgangspunkt der interkulturellen Auseinandersetzung. Hierbei verstellt keine Expertise mit einseitiger Deutungshoheit die subjektive Welterfahrung. Otto schreibt: „In der Situation sind alle, die ein Bild ansehen, die ‚Integrierten‘ und gleichzeitig die, die von draußen kommen. Aber sie haben – wenn auch versetzt – alle dasselbe Problem, dieselbe Herausforderung durch das Objekt. Könnte das eine Brücke für ‚Integration‘ sein?“ (ebd., S. 162)

Der subjektive Zugang und der Austausch über diesen lehren dabei nicht (nur) einen anderen Geschmack kennenzulernen, sondern führen zu existenziellen Fragen des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Es wird sowohl Kommunikation über die Besprechung des Dargestellten angeregt als auch über die Situation des Gesprächs selbst. Ein (ästhetischer) Gemeinsinn reformiert sich im gelingenden Fall der Integration in für das Zusammenleben produktiver Weise. Im Weiteren definiert Otto sein Kulturverständnis: „*Erstens* kommen die Tätigkeiten der Menschen, die Kultur schaffen und in Kulturen leben, ins Spiel; es ist von den Prozessen und den Bedingungen die Rede, unter denen Kultur entsteht und verstanden wird, und nicht von den Produkten, ihrem Wert oder ihrem Anspruch; *zweitens* wird auf Menschen als Mitglieder von Gesellschaften, als unter materiellen Bedingungen und in sozialen Zusammenhängen lebende verwiesen. Kulturproduktion ist nicht länger Folge von Begnadung genialischer Ausstattung Einzelner, nicht länger weitgehend unerklärlich, sondern von Bedingungen abhängig. *Drittens*: Kultur ist in diesem Verständnis nicht auf Klassen von Gegenständen, auf Objektgruppen oder

¹⁸² An dieser Stelle kann an das im vorangegangenen Beispiel zum „Gemeinsinn“ Gesagte erinnert werden. Hierbei ging es darum, dass Otto, ebenfalls ausgehend von einem offenen Bildinterpretationsprozess, dafür eintritt, dass Verständigungsprozesse über ästhetische Erfahrung möglich und notwendig sind und in der Schule im Rahmen einer ästhetischen Erziehung verwirklicht werden müssen, um Subjektivität als solche zu erfahren. Der „Gemeinsinn“ bekommt insofern seine Bedeutung, dass dieser im Sinne Kims Auslegung von Kants Darstellung dazu auffordert, in ästhetischer Reflexion die Gefühle „aller“ zu berücksichtigen. Durch diesen Vorgang hat die ästhetische Reflexion praktische, moralische, also auch politische Bedeutung erlangt.

Textsorten rückführbar und auch nicht auf tradierte Herstellungsverfahren, sondern über Kultur wird durch die Kultur produzierende oder in der Kultur lebende Gruppe entschieden [...].“ (ebd., S. 158 f.; Herv. i. O.)

Otto beschreibt sein Kulturverständnis anhand der Negation der Vorstellung von Kultur als Leitkultur, als einer ordnenden Zusammenfassung eines *Kanons* von Kulturgütern, den zu akzeptieren als verpflichtender Maßstab für kulturelle, interkulturelle und intrakulturelle Teilhabe erhoben wird.

Ottos Fokus richtet sich auf ein Kulturverständnis, das sich in gesellschaftlichen Wechselwirkungen ausformt und immer prozessual bleibt. Otto plädiert für eine Kultur des ständigen kommunikativen Austausches und der gemeinschaftsstiftenden Kommunikation. Der Einzelne, seine Bezugsgruppe, das Milieu, das Kunst und Kulturverständnis, das in diesem transportiert und reproduziert wird, wird bei ihm nicht an einem „objektiven“ Wissen, einem *Wissen-über-Objekte*, festgemacht. Keine stilistische Norm bildet für Otto einen werthierarchischen Kanon. Otto geht es bei der kulturellen, intrakulturellen und interkulturellen Erziehung um ein Vertrautwerden mit der Unabgeschlossenheit dynamischer Prozesse gesellschaftlicher Kulturentwicklungen, die Wandlungen und Reformierungen unterworfen sind. Nicht die Scheidung von Wert und Unwert eines Gegenstandes, von dem man sich im Idealfall erzieherische Vorbildlichkeit verspricht, sondern die „ganze Spanne von Lust und Leid“ (ebd., S. 159) wird für Erziehungsprozesse wirksam. Erziehung verwirklicht keinen Ausscheidungsprozess zugunsten einer idealen Hochkultur, sondern fördert einen Kommunikationsprozess von unterschiedlichen Subjekten über deren existenzielle und kulturelle Erfahrungen. Nicht das traditionell bestimmte Hochwertobjekt (vgl. ebd., S. 162) wird beim interkulturellen Austausch thematisch, sondern die „soziale und materiale Existenz wird psychisch wahrgenommen“ (ebd., S. 159) und in der Begegnung kommuniziert.¹⁸³

Otto schreibt 1989 in „Die richtige Interpretation gibt es nicht, aber manche sind falsch – Über Literatur lehren“ über das Festhalten an der Vorstellung eines Kanons in der allgemeinbildenden Schule, der eigentlich ein Festhalten an „Experten- oder der Elitekulturen“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 224) bedeutet: „Sicher ist – wenn auch für alle Fächer in anderer Weise – wohl nur: die tradierten Kanons, die alten Bildungsgüter oder die Bildungsgüter der Alten, die naturwissenschaftlichen Systeme, die fertigen Systeme, die Übersichten über Epochen und Gattungen – das alles gibt keine verbindlichen Inhalte für Unterricht mehr vor, so wenig übrigens wie das Tagesaktuelle oder die neuesten Hits alleine. Literarische Inhalte von Unterricht sollen an die Situation der Betroffenen anknüpfen, und sie sollen den Horizont öffnen für neue Erfahrungen; sie sollen jugendspezifisch und kinderspezifisch einerseits sein und in

¹⁸³ Der Unterschied von Ottos Kulturverständnis gegenüber der stark an einem Kanon der Kulturerzeugnisse ausgerichteten Kunst- und Kulturpolitik der NS-Zeit lässt sich hervorheben. Bei diesem geht es darum, einen abgegrenzten Kanon von deutscher Kunst und Kultur zu definieren, der Aushandlungsprozesse über unterschiedliche Perspektiven gerade verhindern und zugunsten einer identitätsstiftenden Zuordnung vereinheitlichen soll. Die Kommunikation der Differenzen soll im Sinne einer Anpassung an das Kulturprogramm verschwinden. Der *Nachvollzug* des gesetzten kulturellen Ideals wird eingefordert. Die Abgrenzung von „entarteter“ Kunst zur NS-Hochkunst ist hierbei das Mittel der Selbstversicherung der eigenen Identität durch Abgrenzung des als Fremd erkannte.

Schultze-Naumburgs Titel „Die Kunst der Deutschen. Ihr Wesen und ihre Werke“, erschienen 1934, legt ein beispielgebendes Zeugnis von der Behauptung der völkischen Definierbarkeit der Kunst einer Nation ab, die gleichzeitig eine Aussage über die „Wesenhaftigkeit“ der Deutschen ermöglichen soll (vgl. Schultze-Naumburg 1934). Die Festlegung der nationalen Kunst und die Ausbreitung von erlaubten Interpretationen der Werke im Sinne der Sprachregelungen Goebbels für die Kunstberichterstattung zeigt, wie sehr die *Engführung* der Kommunikation eines Kanons die Begegnung der Differenzen zugunsten einer kunst- und kulturpolitischen Homogenisierung „vereinfachen“ und einschränken kann. Die Selbstversicherung über die nationale Identität fordert die klare Abgrenzung von einem „Außen“.

Die Vermischung von Kulturgütern gilt in der NS-Zeit als organische Verfremdung im Volkskörper, in Analogie zu der zu vermeidenden Rasse Mischung in der Partnerwahl. Die Konsequenz dieser strikten Abgrenzung wird mit der Vernichtung des Nicht-Gemäßen verwirklicht. Es muss darauf hingewiesen werden, dass die Rassentheorie und das „organische“ Staatsdenken die entscheidende „Gewalt“ der Ausgrenzungswünsche im Kanon legitimierte und damit eine Ausschließlichkeit bekam, die nicht notwendigerweise und immer mit jeder Form von kulturpolitischer Kanonbildung verbunden ist. Jede Form von Leitkultur als kulturelle Selbstversicherung einer gesellschaftlichen Gruppe oder Nation bildet eine Abgrenzung gegen „Anderes“. Jedoch muss eine besondere Gewaltbereitschaft hinzukommen, um im Sinne der Definition dieser Leitkultur eine gewalttätige Verfolgung des „Anderen“ zu bewirken.

Struktur, Ordnung und Wirkung von Medien – z. B. Texte oder Bilder – einführen. Texte oder Bilder sollen authentisch sein, betroffen machen, anrühren *und* Distanz schaffen. Sie sollen andererseits komplex sein, sollen verfremden *und* vermitteln.“ (ebd., S. 224)

Die Mehrperspektivität und die Orientierung an den Interessen der Lerngruppe, die Otto schon in „Auslegen“ für Unterricht gefordert hat, bedeutet vor dem Hintergrund der interkulturellen Erziehung auch, Bildsprachen *anderer Kulturkreise* im Unterricht zuzulassen und einzubeziehen. Otto weist eine „nationale“ Orientierung von Bildungsgütern zurück. Bilder werden in „Auslegen“ für Otto und Otto zu „Fundstücken“ (Otto & Otto, 1987, S. 210), die überall gefunden werden können und in unterschiedlichsten „Herkunftslinien“ stehen. So schreiben Otto und Otto hierzu: „Der Künstler steht nicht mehr in *der* Tradition eines Stils, eines Jahrhunderts, einer Richtung, eines Meisters, einer Gruppe, sondern er steht in *Traditionen*.“ (ebd., S. 210; Herv. i. O.)

Otto betont im Anschluss an den Kunsthistoriker Ekkehard Mai die *Internationalität* der Bildwelten. Diese hat sich durch die rasende Entwicklungsgeschwindigkeit der neuen Medien seit 1987 bis in die heutige Gegenwart noch immer mehr ausgeweitet. Otto betont, dass es ihm „legitim“ erscheint, dass der „Bildermacher“ sich „auf das ganze Arsenal der ihm zugänglichen Bilder“ bezieht (ebd., S. 210). In diesem Sinne schreibt Otto über die „lohnenden“ Themen ästhetischer Erziehung in Bezug auf interkulturelle Erziehung: „Die Themen, die mir ergiebig scheinen, erfüllen zwei Bedingungen: Sie sind subjektbezogen, und in ihnen können verschiedenartige kulturelle Verarbeitungsmuster zutage treten, über die man sich austauschen und verständigen muss, ohne sich belehren oder überformen zu wollen, an denen man andere Sichtweisen aufgrund anderer Bräuche und Traditionen als begründbar erfahren kann. Die Begegnung mit dem Anderen erweitert das eigene Verstehen.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 159)

Otto führt diese Themen, an denen man „begründbar“ kulturelle Differenzen erfahren und kennenlernen kann, anhand von vier Bildbeispielen aus: Jürgen Brodwolfs „Beugung“ von 1982, einer Zeichnung von Saul Steinberg von 1976 „ohne Titel“, Otto Dix „Die Eltern des Künstlers II“ von 1924 und Fernando Boteros Bild „Haus der Arias Zwillinge“ von 1973 (ebd. Werkangaben, S. 159 ff.) Im Folgenden soll zur Veranschaulichung von Ottos Ausführungen Brodwolfs Werk „Beugung“ (vgl. Abb. 201) nachgegangen werden, da hierbei *existenzielle* Fragestellungen aufscheinen, die dem Ansatz der Arbeit thematisch entsprechen. Weiterhin ist die Besprechung dieses Werkes als exemplarisches Werk hervorzuheben, da Otto diese Arbeit in mehreren Texten zeigt, um sein Verständnis von ästhetischer Rationalität und ästhetischer Erziehung zu verdeutlichen (vgl. ebd., S. 46 ff. und vgl. ebd., S. 125 ff.). Brodwolf selbst setzt diese und weitere Arbeiten in einem Text von 1990 in Zusammenhang mit dem Holocaust (vgl. ebd., S. 127). Otto schreibt: „Ein 2,30 m breiter, 1,25 m hoher und 15 cm tiefer Kasten, in sechs Felder aufgeteilt.

Von oben links bis zum letzten Feld unten rechts eine Geschichte. Eine am Anfang aufrecht, wenn auch gebeugt sitzende Figur sackt in sich zusammen. Im letzten Feld hat sie ihre Gestalt verloren, nur liegende Masse ist noch zu erkennen. Sind das Zellen, in denen einer zugrunde geht? Ist das Isolierhaft? Ist es Einsamkeit, Qual oder Erlösung? Was bedeutet es, dass es um die Gestalt im Ablauf der Geschichte immer lichter wird? Wir wissen nicht, ob sich jemand in die Einsamkeit zurückgezogen hat, ob er eingesperrt oder verlassen worden ist. Erzählt die Geschichte vom Sterben oder vom Morden?

Zu Tode kommen ist das Thema. Die Vieldeutigkeit des Objektes markiert den Deutungsraum: einsamer Tod, Tod in der Zelle, selbst gewählte Isolation ...

Mir fällt Konzentrationslager ein – was fällt dir ein? Wie liest das Bild ein Iraner oder ein Türke? Menschen also, die möglicherweise andere Schicksale haben, als unsere wohl behüteten,

die andere Haftbedingungen kennen als unseren Strafvollzug? Wie liest es aber auch ein heute 90-jähriger Mann, eine uralte Frau, deren ganze Familien in NS-Konzentrationslagern umgebracht worden sind? Wo fängt die Differenz zwischen Kulturen an? Verstehen wir ‚die Anderen‘ so schwer, weil wir immer nur oder allererst mit unserer eigenen Erfahrung operieren?“ (ebd., S. 159 f.)

Otto veranschaulicht seine Reflexion über das Werk Brodwolfs. Wiederum wendet er eine direkte Anrede des Lesers als stilistisches Mittel seiner Textgestaltung an und reflektiert somit auf einen allgemeinen Standpunkt jenseits seiner eigenen subjektiven Wahrnehmung. Inhaltlich vergleicht er seine Assoziationen mit möglichen anderen Assoziationen, die jedoch ebenfalls seine sind, er jedoch aufwirft, um mögliche andere Interpretationen zu berücksichtigen. Otto reflektiert auf eine „allgemeine Stimme“, ohne tatsächlich andere „empirische“ Meinungen zu befragen. Otto befragt seine eigene „Menschheit“ und setzt hierzu historische Erfahrungen seiner eigenen Biografie in vergleichenden Bezug zu den möglichen vorgestellten anderen Erfahrungen von Menschen aus anderen Kulturkreisen.

Die Suche nach einem (ästhetischen) Gemeinsinn umfasst mehr als den eigenen kulturellen Horizont. Otto fragt nach Vergleichbarem (Strafvollzug) in anderen historischen und gesellschaftlichen Kontexten. Durch diese Reflexion auf das „Andere“ erhöht er seine eigene Befähigung, dem vermeintlich „Fremden“ auf Grundlage gemeinsam geteilter existenzieller Erfahrungen zu begegnen, um somit Integration anzubahnen.

Integration bedeutet in diesem Sinne die Bereitschaft, den eigenen „Horizont“ der Vorstellungen so weit zu erweitern, dass die existenzielle Vergleichbarkeit der Schicksale überhaupt erst wieder in den Blick geraten kann. Otto weist darauf hin, dass mithilfe des ästhetischen Reflexionsverhaltens die Offenheit für eine *neue* Begegnung mit dem *vermeintlich Gewohnten* entsteht (vgl. ebd., S. 162).

Die Kommunikation setzt selbstverständlich den *Willen* zur Begegnung aller „Parteien“ voraus. Die reflexive Integration möglicher anderer Vorstellungen und Erfahrungen in den eigenen Vorstellungen bahnt die Integration auf gesellschaftspolitischer Basis an, soweit die Erfahrung der Verbundenheit *angestrebt* wird und den Wunsch nach kultureller oder rassistischer Trennung überwindet. Integration kann nur gelingen, wenn der Wunsch, der Wille und die Fähigkeit besteht, zu integrieren und integrieren zu lassen.

Die Integration unterschiedlicher Kulturen in eine Gesellschaft kann wohl nicht durch die von Otto beschriebene Methode in Gänze bewältigt werden. Aber sie ist ein brauchbarer Vorschlag, um interkulturelle Begegnung im demokratischen Sinne und im Hinblick auf ästhetische Erziehung zu gestalten.

In Bezug auf das zuvor über den Gemeinsinn Gesagte, lässt sich an dieser Stelle ergänzen, dass Otto in seinem Text zur interkulturellen Integration seine Vorstellung einer Kultur der Kommunikation von Menschen darstellt. Ein *interkultureller* Gemeinsinn soll entwickelt werden, der die kulturellen Differenzen in der Kommunikation erleben lässt und zur Wertschätzung des Anderen jenseits dieser Differenzen beitragen kann. Der Eigenwert des Ästhetischen wird von Otto in einem pädagogischen und politischen Zweckzusammenhang verortet und damit notwendig „tendenziös“ ausgelegt. Diese Tendenz richtet sich gegen die utopische¹⁸⁴ Vorstellung einer homogenen Volksgemeinschaft.¹⁸⁵ In diesem Sinne wird

¹⁸⁴ Der Erziehungswissenschaftler Hans-Christian Harten schreibt über die „außerordentliche Wirkung der nationalsozialistischen Rassenideologie“, dass diese „ohne einen utopischen Aspekt nicht zu verstehen“ sei (Harten 1996, S. 10). „Diese Vision richtete sich sowohl auf das Versprechen von Macht für den einzelnen als auch auf den Wunsch nach einer Volksgemeinschaft, in der jeder seinen Platz fände und aus der das ‚Fremde‘ und damit die Angst vor dem Fremden verbannt wären; die Imagination des ‚Fremdrassischen‘ und ‚Fremdvölkischen‘ war eine Symbolisierung des Wunsches nach einer Gemeinschaft, in der es keine grundlegenden Konflikte mehr gäbe, weil alle durch die gemeinsame ‚Stimme des Blutes‘ miteinander verbunden wären, die nicht mehr durch das ‚Fremde‘ verunreinigt wäre. Sie war eine Symbolisierung des Wunsches, der anstrengenden Pragmatik diskursiver Kommunikation enthoben zu sein, die auf der Anerkennung der Differenzen beruht statt auf ihrer Negation.“ (ebd., S. 10)

ersichtlich, wie Ottos Entwurf der ästhetischen Erziehung als interkulturelle Erziehung ein weiteres Mal als Gegenentwurf zur nationalsozialistischen Gesellschaftsordnung zu lesen ist: Während die nationalsozialistische Volksgemeinschaft auf der Homogenisierung der Mannigfaltigkeit menschlicher Erscheinungsformen zum Zwecke einer Konfliktvermeidung im Sinne der Vermeidung „der anstrengenden Pragmatik diskursiver Kommunikation“ beruht, so ist Ottos pädagogischer Entwurf gerade auf *diskursive Kommunikation* und „der Anerkennung der Differenzen“ aufgebaut.

¹⁸⁵ erinnert man an die Auseinandersetzung Ottos mit der Olympiade 1936 in den zwei oben besprochenen Beispieltextrn (einmal als fächerübergreifender Projektunterricht, einmal in der Auseinandersetzung mit Brodwolfs „Olympia-Buch“: vgl. hierzu Kapitel 9.1 und 9.4), so kann an dieser Stelle ein Vergleich stattfinden: 1936 wird das „Fest der Völker“ von Seiten der Nationalsozialisten als „Kampf“ der Völker und Rassen untereinander interpretiert und als ästhetische Inszenierung von ideologisch angeleiteter Politik verwandelt, bei der die Athleten zu Symbolen von kulturell und rassistisch interpretierten „wesenhaften“ *Differenzen* werden. In diesem Text über die Möglichkeit von interkultureller ästhetischer Erziehung versucht Otto das Verständnis der Völker untereinander unter einem anleitenden Verständnis einer existentiellen Verbundenheit aller Individuen jenseits kultureller und sozialisationsbedingter Unterschiede verständlich zu machen und im Rahmen ästhetischer Erziehung produktiv werden zu lassen. Der „Kampf“ scheint für Otto überwindbar und die Harmonisierung der „typischen“ Unterschiede muss nicht durch die Unterwerfung unter eine anleitende Weltanschauung erreicht werden, die kulturelle Differenzen homogenisiert beziehungsweise ausschließt. Die Idee einer nationalen Leitkultur wird bei Otto zugunsten einer internationalen Verständigung der Kulturen zurückgestellt.

11 Die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit der Aufwertung des Ästhetischen als Lehr-Lernbereich in der Schule

11.1 Schule als Ort ästhetischer Erziehung

Otto versucht, den ästhetischen Lernbereich in der Schule durch das Argument der zu fördernden ästhetischen Rationalität zu legitimieren. Otto will diesen nicht aufgeben, nur weil er in der Schule nicht kompromisslos umgesetzt werden kann (vgl. hierzu Kapitel 9.4 und 9.5).

Otto konzentriert sich auf das *ästhetische Reflexionsverhalten* als Moment ästhetischer Rationalität.¹⁸⁶ Er bezieht sich nicht so sehr auf das Machen von Kunst *als* ästhetischer Rationalität. Ottos Aneignung erscheint also vielschichtig und im Detail, im Wechselspiel zwischen Anwendung und Vermeidung, zwischen Benennung und Verbergung von abgeleiteten Begriffen und Sachverhalten und in Bezug zu seiner Ausgangsquelle selektiv.

Doch Ottos spezifisches Aneignungsprofil wird *durch die Kontinuität der Ablehnung der musischen Erziehung bestimmt, die bei Otto immer im Zusammenhang mit der musischen Nationalerziehung der NS-Zeit gedacht wird und die ihm selbst in seiner Kindheit und Jugend angedeiht*. Durch die Kontinuität der ablehnenden Haltung gegenüber der *Kunsterziehung*, die bei Otto durch eine gedankliche Verbindung der Tradition der musischen Erziehung und der musischen Nationalerziehung charakterisiert ist, bestimmt auch die selektive Aneignung von Paetzolds Ausführungen zu ästhetischer Rationalität.

Vor diesem Hintergrund kann im Weiteren Gert Selles Kritik an Ottos Legitimation von Kunstunterricht durch ästhetische Rationalität entfaltet werden. Von der Kritik Selles ausgehend, soll Ottos Position *anhand der Kritik Selles* weiter herausgearbeitet werden. Hierbei ist es das Ziel, die Kontroverse produktiv auszuwerten und über die Polemik der Kontrahenten hinauszugelangen. Selbstverständlich steht hierbei, gemäß der Themenstellung der vorliegenden Arbeit, Ottos Position im Vordergrund. In der Kontroverse mit Selle nimmt Otto auch Bezug auf eine vorhergehende Auseinandersetzung mit der Position des Erziehungswissenschaftlers und Schulkritikers Klaus Mollenhauer.

In seinem 1994 veröffentlichten Aufsatz „Schule und Ästhetik sind kein Widerspruch – Gegen Klaus Mollenhauers ‚pädagogische Kiste‘“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 93) wendet sich Otto gegen die Einschätzung des Erziehungswissenschaftlers Klaus Mollenhauer, dass ästhetische Praxis in der Schule nicht angemessen verwirklicht werden könne. Ästhetische Praxis ginge über den „Rahmen“ des in der Schule Möglichen hinaus. Ottos Einwand gegen Mollenhauer entsteht im gleichen Jahr wie die Kontroverse zwischen Otto und Selle.

Mollenhauers Position findet an dieser Stelle nur insoweit Interesse und Berücksichtigung, wo sie durch die Entgegnung Ottos aufscheint. Der Verfasser erlaubt sich an dieser Stelle kein Urteil über Mollenhauers Position oder die inhaltliche *Richtigkeit* der Entgegnung Ottos. Es geht an dieser Stelle lediglich darum, *Ottos Argumentation ersichtlich werden zu lassen. Das Interesse folgt also nicht der Frage, ob Ottos Entgegnung zu Mollenhauer dessen Position gerecht wird.*

¹⁸⁶ Die Begriffe des Erhabenen und Schönen, die entscheidende ästhetische Erfahrungsdimensionen beschreiben und eben gerade nicht lediglich als „Objekteigenschaft“ von „Dingen“ beziehungsweise „Phänomenen“ zu denken sind, finden bei Otto keine Berücksichtigung. Ebenso wenig der Spielbegriff in seiner Komplexität, wie er gerade im ästhetischen Reflexionsverhalten gemeint ist. Weiterhin der Begriff der ästhetischen Idee, der bei Paetzold als besonders wichtige Konzeption von ästhetischer Rationalität bei Kant abgeleitet wird. Ebenso wenig findet die Genie-Konzeption der Kunstphilosophie Berücksichtigung. Diese Auslassungen werden einerseits dadurch legitimiert, dass Otto darauf hinweist, dass er Ästhetik gerade als *Erkenntnismöglichkeit* und nicht im Sinne einer Kunstphilosophie verstehen will, was dafür sorgt, dass die Konzeption ästhetischer Rationalität für „Alle“ relevant wird und nicht lediglich für Künstler. Dennoch bezieht sich Otto aber immer wieder auf Kunst als hervorragende Beispiele in Objekte gefasster ästhetischer Rationalität und übernimmt damit das Kriterium der heautonomen Regel des Kunstwerks für die *Beschreibung der Kunstwerke*, die Otto als solche jedoch nicht benennt.

Otto schreibt: „An der Argumentation von Klaus Mollenhauer irritiert mich, wie sie affirmativ die schlechte Möglichkeit von Schule für die einzige und Anpassung daran für unausweichlich hält. Aus den Defiziten macht er das Bild des Ganzen, in dem irritierenderweise dem Anspruch der Wissenschaft, nicht aber des Ästhetischen genügt werden kann. Mollenhauer übernimmt damit ungefragt eine Polarität, die ins Abseits führt, die lineare Entgegensetzung – vereinfacht gesprochen – von Wissenschaft und Kunst. Er sieht nicht, dass auch ästhetische Erfahrungsprozesse kognitive Strukturen haben. Er operiert mit einem defizienten Modus von Pädagogik, der sich gegen die Ästhetik sperrt. Mir wird jetzt klar, warum er sich verschiedentlich gegen den Begriff der ästhetischen Rationalität (Otto/Otto 1987; Otto 1992) gewehrt hat. Er hat die (halbierte) Rationalität an die delegiert, von denen er sich unterscheiden will. Erfahrungsprozesse in der Schule, Lernprozesse – nicht nur ästhetische – verlaufen komplexer, als Mollenhauer glauben machen will. Das Ästhetische – so sperrig es sein mag – darf nicht preisgegeben werden, weil es nicht nur ein Sonderfall des Lernens ist, sondern movens in jedem Lernen, das sich vom Pauken unterscheidet. Dass das Ästhetische eine Provokation für die Pädagogik sei, ist kein Anlass für Resignation, sondern im Gegenteil ein starkes Argument.“ (ebd., S. 98)

Otto formuliert, er wolle das „subversive Potential des ästhetischen Objekts“ (ebd., S. 105) im „Wirkungsspiel“ (ebd., S. 105) auch im Unterricht auftreten lassen.

Das Ziel der Legitimation von Kunstunterricht in der Schule ist Ottos Arbeit am *Recht des Einzelnen auf eine vielseitige Bildung*, auch wenn diese in der *Gruppe* in der *Schule* unter Kompromissen stattfinden muss. Das schulische Lernen ist ein soziales Lernen, in dem Subjektivität in besonderer Weise erfahren wird. Diese Erfahrung der Subjektivität als solcher wird vor dem Hintergrund der Ausformung des „ästhetischen Gemeinsinns“ dargelegt. Dieser schafft gerade durch die Möglichkeit der ästhetischen Reflexion auf ein „Allgemeines“, also eine „Urabstimmung aller“, die Erfahrung der Verbindung von Ästhetik und Moral, von Ästhetik und emotionaler Rücksichtnahme.

Den Wert des „ästhetischen Gemeinsinns“ im Klassenverband kennenzulernen, bringt notwendigerweise Kompromisse mit sich. In der Gruppe zu lernen und sich in der Gruppe kennenzulernen, bedeutet die Mäßigung jedes Einzelnen: auch in Bezug auf die in der Schule zu ermöglichenden ästhetischen Erfahrungen.

Andererseits bietet das Erlebnis der eigenen Subjektivität in der Gruppe eben auch besondere Erfahrungsdimensionen, die nicht gegenüber den möglicherweise stärker ins Extrem gehenden ästhetischen Einzelerfahrungen ausgespielt werden. Beide Erfahrungsdimensionen gehören zu den existenziellen Erfahrungsdimensionen des Menschen. Otto schreibt, dass die ästhetische „Ausnahmesituation“ (ebd., S. 104) kein zu verwirklichendes Ziel für die Schule ist: „Sie bedarf nicht des Unterrichts.“ (ebd., S. 104) Otto schreibt: „Dass es in der Mehrzahl der Unterrichtsfächer einen gewichtigen Überhang an Problemen, die durch instrumentelles Lernen nicht lösbar sind, gibt, darf nicht zum Verzicht auf solche Lernbereiche, zu ihrer Aussperrung führen, sondern zu erhöhter Aufmerksamkeit für die immer wieder herzustellende experimentelle Offenheit von Schule und Unterricht.“ (ebd., S. 104)

Trotz des Wunsches der Aufwertung des Ästhetischen als konstitutivem Element jedes Lehr-Lernprozesses sieht Otto, dass die Schule eine Institution ist, die dem ästhetischen Lernen Kompromisse abverlangt. Die Normen, die aus den verschiedenen pädagogischen und künstlerischen Theorien in die schulische Praxis übertragen werden, können zum Gelingen von Unterricht unter institutionellen Bedingungen beitragen, da diese dem Lerngeschehen Regeln geben. Sie müssen jedoch auch in ihrer tendenziell innovationshemmenden Kraft bewusst gemacht werden. Normen ästhetischer Praxis sind jedoch nach Otto nicht lediglich in der Institution Schule wirksam, sondern auch in der Kunst und der Kunstlehre.

11.2 Normen im Kunstunterricht

Im Text „Woher kommen die Normen im Kunstunterricht?“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 101) von 1995 verfolgt Otto die Frage woher Normen im Kunstunterricht stammen. Otto schreibt hierzu:

„Beliebt ist es in diesem Zusammenhang, stets ‚die anderen‘, die kunstfernen Theoretiker, der Einfachheit halber ‚die‘ Pädagogen, ‚die‘ Lehrer, ‚die‘ Didaktiker haftbar zu machen.“ (ebd., S. 102)

Am Ende des Textes wird Otto darauf hinweisen, dass es anhand der vorgebrachten Beispiele belegbar ist, dass es nicht nur „die“ Pädagogen sind, sondern auch die Künstler und „Kunstnahen“ (vgl. ebd., S. 111) selbst, die Normen aufbringen und in ihre Kunstlehren aufnehmen und damit „das Innovative“ (ebd., S. 111) der ästhetischen Praxis durch Normierung beschränken (vgl. ebd., S. 111). Hierbei bleibt auch die Frage zu stellen, was im Kunstunterricht überhaupt *lehrbar* ist. Kann *Innovation gelehrt* oder können lediglich *Normen tradiert* werden?

Otto versucht, die angeblich unvereinbaren Unterschiede zwischen schulischer Praxis und ästhetischer Praxis abzubauen. Otto sieht vor allem Gustav Britsch und Johannes Itten als Hervorbringer von Normen für den Kunstunterricht an. Britschs Untersuchung zu den Gesichtssinneserlebnissen versucht, ein *künstlerisches Denken* anhand der Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen nachzuweisen. Otto versucht, ästhetische Rationalität im Sinne eines *ästhetischen Erkenntnisweges* für die Legitimation von Kunstunterricht hervorzuheben. Hierbei tritt bei beiden Argumentationen das Abgrenzungsproblem von szientifisch-begrifflichem und künstlerisch-ästhetischem Denken auf.¹⁸⁷ Otto beschreibt die Vergleichbarkeit der Ansätze, indem er den Erkenntnisanspruch der „Theorie der Bildenden Kunst“ von Britsch hervorhebt: „Das Kunstwerk sei eine geistige Leistung. Die spezifisch künstlerische Leistung sei – im Unterschied zu wissenschaftlichen Werken – durch die Erlebnisse des Gesichtssinnes bestimmt. Dies lässt sich durchaus als Paraphrase zur Rede von der sinnlichen Erkenntnis lesen. Es gibt der Kunst einen für den Erkenntnisprozess genuinen Status.“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 108)

Otto kritisiert 1964 in „Kunst als Prozess im Unterricht“ das Modell der „Theorie der Bildenden Kunst“ dahingehend, dass diese weitere Beweggründe für kindliches Schaffen, neben der Darstellung der Verarbeitung der Gesichtssinneserlebnisse, ignoriert. Hierzu zählen affektive und körpermotorische Motive und auch die sozialisierenden Einflüsse. Otto weist in seiner didaktischen Konzeption stärker auf die soziokulturellen Einflüsse auf bildliches Gestalten und ästhetische Rezeption hin und geht somit in diesem Sinne über die „reine“ Verarbeitung der Gesichtssinneserlebnisse hinaus. Hierbei verankert Otto seine Theorie in einer historischen Situation seiner gesellschaftlichen und politischen Gegenwart: Die ästhetische Erziehung soll das Individuum durch die Erkenntnis der eigenen Sozialisationsbedingungen im gesamtgesellschaftlichen System ein kritisches Selbstverständnis erarbeiten lassen, das in emanzipierende Freiheit zu diesen Einflüssen versetzt. Dieses Grundverständnis verbindet die

¹⁸⁷ Kornmann schreibt im Vorwort zur zweiten Auflage der „Theorie der Bildenden Kunst“ 1930: „Aufgabe einer reinen Kunstwissenschaft wird es sein, über die Erkenntnistatsachen, deren Material in den Erlebnissen des Gesichtssinnes gegeben ist, wissenschaftliche Klarheit zu schaffen. Deshalb ist solche Wissenschaft anzusprechen als eine Erkenntnistheorie des künstlerischen Erkennens, entsprechend einer Erkenntnistheorie des begrifflich-wissenschaftlichen Erkennens.“

Das Ziel solcher reinen Kunstwissenschaft wird es sein, die besonderen Denkbedingungen klarzulegen, als deren Verkörperung ein Kunstwerk aufgefaßt werden kann. Sie wird das Gesetzmäßige innerhalb dieser Denkbedingungen aufzuzeigen haben, die logische Reihe, die sich stufenmäßig entwickelt, dadurch daß gewisse Denkbedingungen andere logisch voraussetzen.

Die reine Kunstwissenschaft als eine Erkenntnistheorie wird so die Voraussetzung bilden zu einer angewandten Kunstwissenschaft. Deren Aufgabe wird es sein, die Denkbedingungen aufzuzeigen, die dem einzelnen Kunstwerk zugrunde liegen; sie wird den künstlerischen Tatbestand des einzelnen Kunstwerkes analysieren. Damit stellt sie das Material bereit zu einer neuen Kunstgeschichte, die nicht Künstlergeschichte ist, sondern Geschichte der künstlerischen Erkenntnis.“ (Kornmann in Britsch/Kornmann 1930, S. 14 f.; Herv. i. O.)

ästhetische Rationalität mit der Erziehung zu einem Gemeinsinn, der immer auch durch ethische und politische Wertsetzungen Ottos angeleitet ist.

Otto betont das wechselseitige Verhältnis von bildlichen Einflüssen der gesellschaftlichen „Umwelt“ und davon beeinflusste Bild- und Gestaltungsinteressen der Kinder.¹⁸⁸ Weiterhin ist besonders Ottos Kritik an Britsch und Kornmanns Bezug auf das „biogenetische Grundgesetz“ hervorzuheben. Dies steht in Spannung zu dem eigentlich „eher formal und vor allem ahistorisch“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 108) geprägten Entwurf der „Theorie der Bildenden Kunst“ bei Britsch/Kornmann (vgl. ebd., S. 108 f.).

Dennoch gibt es auch eine auffallende Gemeinsamkeit im Ansatz von Britsch und Kornmann und Otto: Das Interesse an der Frage nach der Möglichkeit einer ästhetischen und künstlerischen Erkenntnis, einer *Erkenntnis*, die sich auch *im* einzelnen *Kunstwerk* findet.

Ottos Position der ästhetischen Rationalität sieht diese einerseits aus dem ästhetischen Reflexionsverhalten entspringen und andererseits in der heautonomen Regel in der Gestaltung des einzelnen Werks gefasst. Demgegenüber wird Britsch und Kornmanns Ansatz durch die stärker normierte Vorstellung des Kunstschaffens im Sinne der Kulturstufenhierarchie des biogenetischen Gesetzes ausgezeichnet, der „Kinderkunst“ im Zusammenhang mit Volkskunst und Archaik verortet. In Bezug auf die normierenden Auswirkungen der Parallelismus-Theorie distanziert Otto sich von Britsch mit folgenden Worten: „Die in Verbindung mit dem angenommenen Erkenntnispotenzial von Kunst durchaus denkbare Hoffnung ist damit zunichte gemacht. Die Kunsttheorie wird für einen außerkünstlerisch determinierten Unterricht missbraucht.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 109)

Der Missbrauch entsteht hierbei also durch die Verbindung der zwei Argumentationsstränge von künstlerischem Denken und der Suche nach „ästhetischer Erkenntnis“ und einer die Argumentation *normierenden* Auslegung, die diese inhaltlich nicht mehr wirksam werden lässt. Des Weiteren muss genannt werden, dass der bei Otto in Anlehnung an Kant stärker rezeptionsästhetische Ansatz auch jenseits der objektiven Analyse von „Werken“ des kindlichen Schaffens bedeutend wird.¹⁸⁹ Otto spricht vor allem im Hinblick auf die *Schüler* Britschs von einem innovationshemmenden „Dogma“ (ebd., S. 109), das sich aus der Parallelismus-Theorie ergibt.¹⁹⁰

Zeitbedingte und politische Einflüsse werden in beiden Modellen sichtbar. Bei Britsch und Kornmann wirken sich die Einflüsse der nicht nur in ihrem Ansatz wirksam werdenden „biogenetischen“ Überlegungen aus. Bei Otto wirkt sich das Bewusstsein einer „skeptischen Generation“ aus, die die kritischen Anteile der Theorie gegenüber den ästhetisch-manipulativen Gefährdungen durch Ästhetik betont. Nationalistische Tendenzen, die sich bei Kornmann erkennen lassen, stehen demokratischen Werthaltungen auf der Seite Ottos entgegen. Beide Ansätze sind politisch „tendenziös“ und zeitbedingt. Weiterhin wird bei Kornmann ein latenter

¹⁸⁸ Otto schreibt 1997: „Die ‚Bilder der Welt‘ bilden nicht nur ab, sie enthalten und provozieren Fragen nach der Welt, die wir haben oder die wir uns wünschen. Zu wenig wird beachtet, dass Bilder Medien der Aufklärung, der Erkenntnis und Information, des Genusses, aber auch der Herrschaft und der Manipulation sind. Dringlich ist die Vermittlung strukturierender Begriffe, ohne die uns die Anschauungsfülle blind und konfus macht.

Elternhäuser vermögen selbst da, wo sie heute noch modellhaft wirksam sind, die volle Pluralität des Angebots von Tafelbildern bis zu Video-Clips, vom Comic bis zum Kreuzgang, vom Reportage-Foto bis zum Kreisdiagramm, vom Urlaubsfoto bis zum Kriegerdenkmal und die Antwort auf alle diese Herausforderungen nicht mehr allein zu präsentieren. Wir brauchen daher Stätten der Reflexion und des experimentellen Handelns für alle – also Ästhetische Erziehung in allen Schulen auf allen Schulstufen.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 279)

¹⁸⁹ Otto untersucht eben nicht „bloß“ kindliche Zeichnungen im Hinblick auf deren Qualität als Zeugnis der Verarbeitung von Gesichtssinneserlebnissen. Otto geht es um die Ver- und Bearbeitung aller möglichen bildlichen Zeugnisse, rezeptiv und produktiv, während Britschs Ansatz stärker auf die kindlichen Produkte und deren vordeterminierte Analyse ausgerichtet ist.

¹⁹⁰ Otto kommt zu dem Schluss: „Die Diskussion vieler zeittypischer Ordnungs-, Typisierungs- oder Systematisierungsentwürfe ist auch als Bemühen um Übersichtlichkeit in der Fülle der Phänomene, um Ordnung, damit gewiss auch um Sicherheit, leicht erkennbar. Sie haben ihre Funktion – aber sie stellen still, innovationsfreudig können sie nicht sein.“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 109)

Antiintellektualismus erkennbar.¹⁹¹ Otto versucht, eine weniger einseitige Bewertung des kognitiven Lernens gegenüber der Möglichkeit ästhetischer Rationalität zu erwirken und in diesem Sinn ein „ausgewogeneres“ Verhältnis zwischen Intellekt und Ästhetik in der Schule zu erreichen (vgl. exemplarisch Otto 1998, Bd. 1, S. 283).

Beide Positionen verbindet ein ähnlicher *Grundgedanke*, der wiederum in sehr unterschiedlicher Auslegung in einer anderen Epoche unter gewandelten politischen und historischen Bedingungen wirksam wird. *Bestimmte, auch politisch bedingte Normierungen von Unterrichtsgestaltung sind in beiden Konzepten zu finden.*

Otto kritisiert außerdem vor allem Johannes Itten als Hervorbringer von Normen für Kunstunterricht: „Bewegungslehre, Vegetarismus, Meditationsübungen, Bildanalyse (nicht nur hier ist der Einfluss von Adolf Hölzel unverkennbar). Ähnlich wie die Britsch-Anhänger immer wieder Momente der Musischen Ideologie beschwören, spielt möglicherweise auch bei Ittens rigider bis zum Sektierertum hinführenden und weitgehend formalen Position noch eine andere Dimension des Denkens eine Rolle, die die Kontrasttheorie fundiert. Ittens gelegentliche Hinweise auf seine Beziehungen zur ostasiatischen Philosophie sind durch seine intensive Nähe zur Mazdaznan-Lehre belegt (vgl. die aufschlussreiche Schilderung von Citroen (in Neumann 1971). Selbstbeherrschung, vegetarische Ernährung, rhythmische Atemkultur sind Bestandteile dieser Lehre, die die planmäßige Selbstentfaltung des Menschen mit dem Ziel der Errichtung des Friedensreiches durch die ‚arische Rasse‘ anstrebt. Der Mazdaznan lehrt unter der Führung eines mit autoritärer Macht ausgestatteten Elektors und unter Berufung auf altiranische Traditionen universales Heil. Inhaltlich ist der Mazdaznan eine manichäisch orientierte Kontrastlehre, der polare Spannungen zugrunde liegen: Der böse Mensch und der gute Gott, vom Dunklen ins Helle, das Starke und das Schwache, das Reine und das Unreine.

Ich will keine kurzschlüssige Deduktion der Vorkursaufgaben aus der Mazdaznan-Lehre behaupten. Aber der Gedanke, dass Ittens Affinität zur Kontrastlehre doch nicht nur formaler Natur war, sondern aus einer ideologischen Grundhaltung gespeist gewesen sein kann, ist nicht von der Hand zu weisen. Ittens Kunstnähe ist nicht in Zweifel zu ziehen. Kritisch zu sehen ist das formale Surrogat, das seinem Unterricht zugrunde liegt.“ (ebd., S. 110 f.)

Die Normierung von Kunstunterricht wird von Otto durch die Verbindung von manichäischer Mystik und Kunstlehre beschrieben und kritisiert.¹⁹² Otto wirft der Britsch-Schule und Itten ideologisches, mystifizierendes und dogmatisches Denken vor, das einerseits, bei Britsch, durch die Vereinnahmung in der NS-Kunsterziehung in direktem Zusammenhang mit diesem historischen Moment der Fachgeschichte steht. Andererseits kritisiert Otto Itten anhand seiner gedanklichen Verbindung der Grundlehre mit dem mystischen Gedankengut und dem Hinweis auf die „Arier“, sodass er dessen Ansatz in die assoziative Nähe zur NS-Weltanschauung bringt.¹⁹³ Otto kritisiert also beide Positionen auch im spürbaren Bezug zur NS-Ideologie und

¹⁹¹ Kornmann schreibt: „Mit dieser Aufrichtung und Erklärung einer autonomen Logik in der Sphäre des Gesichtssinnesmäßigen ist der Begriff ‚Denken‘ das Gegenteil einer Intellektualisierung der Kunst geworden. Es ist vielmehr das Hoheitsgebiet der bildenden Kunst dem Begrifflich-Intellektuellen gegenüber von neuem aufgerichtet und abgegrenzt und der heute neu erfolgende Einbruch des Intellektualismus in die Kunst abgewehrt.“ (Kornmann in Britsch 1930, S. 8)

¹⁹² Bezieht man die Argumentation auf die Kontroverse mit Selle, so macht Otto deutlich, dass, entgegen dem Vorwurf der Normierung des Kunstunterrichts alleine durch die Pädagogen, die bei Selle einer „starken, risikofreudigen, autonomen Kunst“ (Selle 1995, S. 19) gegenübergestellt werden, auch die Künstler zur Normierung von Kunstunterricht beitragen.

Erläutert Otto zu Beginn seines Textes, dass es allzu oft geschehe, dass Pädagogen für diese Normierung verantwortlich seien, so geht es nun um eine Gegendarstellung, welche die „Kunstnähem“ in Verdacht bringt. So schreibt er unter der Abschnitts-Überschrift „Wo kommen die Normen her?“ (Otto 1998, Bd. 2, S. 111): „Dies lässt sich einfach sagen: Künstler, Kunst und Kunsttheorien normieren gewollt oder ungewollt, direkt oder indirekt in der Mehrzahl der Fälle auch den schulischen Kunstunterricht.“ (ebd., S. 111) Otto weist somit die vereinseitigende Kritik an „den“ Theoretikern zurück.

¹⁹³ Ittens formale Kontrastlehre wird von Otto durch die spiritualistischen Zusammenhänge der Mazdaznan-Lehre verdächtig gemacht. Auch wenn er schreibt, dass er keine „kurzschlüssige Deduktion“ zwischen Vorkurs und Weltanschauung herstellen möchte, weist Otto keinen weiteren Kritikpunkt an Ittens Lehre aus als eben diesen. Die inhaltliche Stichhaltigkeit kann hier, wie bereits gesagt wurde, nicht endgültig geklärt werden. Dennoch bleibt die Art der Argumentation, die Otto einschlägt, zu betonen. Dass Otto den Bezug zu „arischem“ Denken bei Itten einführt, dient an dieser Stelle ja nicht nur zur sachlichen Darstellung der

NS-Kunsterziehung. Der Grund der Abneigung gegenüber der volkskunst-typischen Normierung bei Britsch und die Kritik an der Mazdaznan-Lehre in seiner Ausrichtung auf „Polaritäten“ bei Itten laufen in beiden Fällen auf einen Bezug zur NS-Ideologie hinaus.¹⁹⁴¹⁹⁵

Ottos Position zu der Frage, inwiefern *ästhetische Praxis als pädagogische Praxis* wirksam werden kann, wird im Weiteren anhand der Kontroverse von Otto und Gert Selle weiter verdeutlicht. Die Darstellung dieser Kontroverse liefert die Gelegenheit, Ottos pädagogische und fachdidaktische Position hinsichtlich ihrer Stärken und Schwächen zu diskutieren, um ihre spezifische Charakteristik noch stärker herauszukristallisieren.

11.3 Ottos Position in der Kontroverse mit Gert Selle

„Die Hamburger Schulbehörde hat im Oktober 1994 die Lehrerinnen und Lehrer des Faches Kunst eingeladen, Zeuge einer Kontroverse zu sein. Aufgerufen waren Vertreter ,unterschiedlicher, wenn nicht gegensätzlicher Positionen‘ der gegenwärtigen Didaktikdiskussion.“ (Die Redaktion von Kunst+Unterricht in Selle 1995, S. 16)

Bei dieser Kontroverse äußern sich Selle und Otto. Selle verfasst den ersten Text: Er kritisiert hierbei Ottos Konzeption der ästhetischen Rationalität als Legitimation von Kunstunterricht.¹⁹⁶ Hieran wird zwar seine eigene fachdidaktische Position (in Teilen) ersichtlich, sie formt sich jedoch in dieser Kontroverse maßgeblich durch die Ablehnung von Ottos Konzeption aus. Auf die Kritik Selles antwortet Otto mit seinem Text. Die Kontroverse von 1994 wird als Textversion in der Fachzeitschrift „Kunst+Unterricht“ von 1995 abgedruckt.¹⁹⁷

Was wünscht sich Gert Selle für den Kunstunterricht in der Schule? Selle setzt ein Zitat Schillers aus den „Briefe[n] über die ästhetische Erziehung des Menschen“ an den Anfang seiner Kritik.

„Nur der ästhetische Zustand ist ein Ganzes in sich selbst, da er alle Bedingungen seines Ursprungs und seiner Fortdauer in sich vereinigt. Hier allein fühlen wir uns wie aus der Zeit gerissen, und unsere Menschheit äußert sich in einer Reinheit und Integrität, als hätte sie von der Einwirkung äußerer Kräfte noch keinen Abbruch erfahren. Was unseren Sinnen in der unmittelbaren Empfindung schmeichelt, das öffnet unser weiches und bewegliches Gemüth jedem Eindruck, aber macht uns auch in demselben Grad zur Anstrengung weniger tüchtig. Was unsere Denkkräfte anspannt und zu abgezogenen Begriffen einladet, das stärkt unsern Geist zu jeder Art des Widerstandes, aber verhärtet ihn auch in demselben Verhältniß und raubt uns eben

Glaubensinhalte der Mazdaznan-Lehre, sondern zunächst auch einer Verknüpfung dieses Begriffs im allgemeinen Bewusstsein mit der NS-Vergangenheit und den damit verbundenen Traumata. Die sachlich richtige Beschreibung der Mazdaznan-Lehre als eine „manichäisch“ ausgerichtete Denkweise wird im Kontext von Ottos Kritik an der „ideologischen Grundhaltung“ (siehe oben) von Itten durch die historisch bedingte Rezeption des „Arier“-Begriffs in den politisch denkbar problematischsten Kontext gerückt.

¹⁹⁴ Ob Otto Itten mit der Argumentationsstruktur seiner Kritik gerecht wird, muss an dieser Stelle offenbleiben. Findet sich „arisches“ Denken wirklich in direktem Zusammenhang mit formalen Kontrasten bei Arbeitsmaterialien? Otto gibt auf diese sich anschließende Frage keine Antwort, sondern belässt den Kritikpunkt in einer „unangreifbaren“ Schwebe der Andeutung. Otto legt sich nicht im Letzten fest, er formuliert jedoch den Zusammenhang von Ittens Kontrastlehre, der Heilslehre des Mazdaznan und dessen Arierdenken, das mit der Geschichte des Dritten Reiches assoziiert werden muss.

¹⁹⁵ Wenn Otto anhand der Kritik an Itten auf normierende Einflüsse auf Kunstunterricht hinweist und damit im Umkehrschluss der Argumentationsmethode eingeschränkte Innovationskraft zuspricht, wie auch im Falle Britschs, so muss doch darauf kritisch hingewiesen werden, dass die Lehre Ittens, die sich als „Vorkurs“ am Bauhaus entfaltet hat, zur Zeit der Entstehung selbst *Innovation* bedeutete, auch wenn mit dieser eine normative Wirkung auf Lehrvorstellungen einherging. Ottos Kritik hinsichtlich der normierenden Wirkung von Ittens Lehre wird „metaphysisch“ in Bezug auf Ittens Mystik begründet. Die normierende Wirkung der Kontrastlehre scheint somit nur indirekt getroffen.

¹⁹⁶ An dieser Stelle soll zunächst darauf hingewiesen sein, dass vor dem inhaltlichen Hintergrund der Arbeit stärker *Ottos Position* im Hinblick auf die Kritikpunkte Selles verdeutlicht wird, als dass eine gleichermaßen beide Positionen erläuternde Darstellung geleistet werden kann. Selles Position wird anhand des Textauszugs dargestellt, während Ottos Konzeption gemäß der Themenstellung der vorliegenden Arbeit schon rein quantitativ überwiegt. Ebenso wenig wird Mollenhauers Standpunkt, auf den sich auch Selle bezieht, nicht jenseits der Erläuterungen Ottos Positionierung dargestellt werden.

¹⁹⁷ Mit der Darstellung dieser Kontroverse endet der in der vorliegenden Arbeit gesetzte zeitliche Schwerpunkt auf die Schriften Ottos zwischen 1987 und 1995, weil sich dessen Position der *ästhetischen Erziehung* hierbei noch einmal kontrastierend zugespitzt erkennen lässt. Im Weiteren folgt noch ein Ausblick auf Ottos in der Folgezeit anschließende Entwicklung eines nicht-affirmativen Bildungsbegriffs (vgl. hierzu Kapitel 10) Dies jedoch lediglich als Ausblick.

so viel an Empfänglichkeit, als es uns zu einer größeren Selbstthätigkeit verhilft. Eben deßwegen führt auch das Eine wie das Andere zuletzt nothwendig zur Erschöpfung, weil der Stoff nicht lange der bildenden Kraft, weil die Kraft nicht lange des bildsamen Stoffes entzogen kann. Haben wir uns hingegen dem Genuß echter Schönheit dahingegeben, so sind wir einen solchen Augenblick unserer leidenden und thätigen Kräfte in gleichem Grad Meister, und mit gleicher Leichtigkeit werden wir uns zum Ernst und zum Spiele, zur Ruhe und zur Bewegung, zur Nachgiebigkeit und zum Widerstand, zum abstrakten Denken und zur Anschauung wenden.“ (Schiller nach Selle 1995, S. 16; Herv. i. O.)

Hierbei geht es Selle darum, den besonderen Wert des von Schiller beschriebenen „ästhetischen Zustand[es]“ (ebd., S. 16) zu betonen. Selle schreibt: „Uns ist vor allem vollständig aus dem Blick geraten, was Schiller mit dem ‚ästhetischen Zustand‘ meinte, in dem bis in die Vorstellung der Romantiker hinein das Existenzbewußtsein des modernen bürgerlichen Ich zu sich selbst kommt. Vermutlich ist ein Sonderstatus von wacher Bewußtheit des Wahrnehmens, Empfindens, Denkens und Handelns gemeint, bei dem es nicht um die Reproduktion einer wie auch immer gearteten Form von Rationalität geht, sondern um kostbare, unersetzliche Momente des bewußten Lebens.“ (Selle 1995, S. 16)

Selle benennt Schillers Beschreibung des ästhetischen Zustandes als Ausgangspunkt für seine Kritik an der Konzeption der ästhetischen Rationalität Ottos. Selle entwickelt seine Gegenposition zu Otto, die er, wie noch zu zeigen ist, als eine Form von didaktisch motivierter „Selbstbegrenzung“ (ebd., S. 20) von ästhetischer Erfahrungsfähigkeit einschätzt. Selle geht es nicht um ästhetische Rationalität, sondern um „Transrationalität (nicht Irrationalität)“ (ebd., S. 20).

Selle weist darauf hin, dass Schillers Darstellung des ästhetischen Zustands „jene Doppelfigur der Einheit von Anschauung und Denken begründet [ist], die mit dem Begriff der ästhetischen Rationalität in die pädagogische und kunstpädagogische Diskussion“ (ebd., S. 16) von Otto eingeführt wird. Beide haben nach Selle einen vergleichbaren Ausgangspunkt.

Dies liegt auch daran, dass Schiller zur Darlegung seiner Ausführungen zur ästhetischen Erziehung maßgeblich auf Kants Darlegungen zurückgeht, auf die sich, über Paetzold vermittelt, wiederum Otto bezieht (vgl. Schiller 1794/2010, S. 7). Die von Selle benannte Doppelfigur weist auf die im Spiel der Erkenntnisvermögen erlebte „Schwebe“ im Moment der Übereinstimmung von Einbildungskraft und Verstand hin.

Ohne die vorangegangenen Ausführungen zur ästhetischen Rationalität an dieser Stelle zu wiederholen, bleibt hier darauf hinzuweisen, dass Selle und Otto in ihrer Argumentation *hinsichtlich ihrer Quellen* eben zunächst *kein unüberbrückbarer* inhaltlicher Abstand trennt. Beide folgen jedoch unterschiedlichen Wegen der Auslegung dieser Quellen. So schreibt Selle: „Freilich deutet der Text Schillers eine komplexere Schichtung des inneren ästhetischen Erfahrungsfeldes an, als die heute übliche Rede von der ästhetischen Rationalität verbürgt. Weder wohnt ihr als zentrales Motiv die Überwältigung durch das Schöne, wie Schiller sie kennt, inne, noch erfasst sie den Prozess der Gemütsbewegung, der sich nach seiner Auffassung darin abbildet.“ (Selle 1995, S. 16) In diesem Zitat lässt sich das komplexe Problem der *gleichzeitig* stimmigen wie *gleichzeitig* unzutreffenden Kritik Selles an Otto erkennen. Dieses Problem entfaltet sich durch bestimmte Missverständnisse.

Einerseits lässt sich sagen, dass Ottos Darstellung der ästhetischen Rationalität, gemäß seiner selektiven Übernahmen von Paetzolds Gedanken, von ihrem Ansatz her noch die Momente des Schönen und Erhabenen berücksichtigen, da die Frage nach der Rationalität des Ästhetischen derjenigen der Erfahrung des Schönen oder Erhabenen noch vorausgeht und diese Erfahrungsdimensionen in das übergreifende Konzept der Möglichkeit einer ästhetischen

Erkenntnis (Baumgarten) oder Erkenntnisbedeutsamkeit (Kant) eingefügt sind. Insofern trifft Selles Kritik nicht zu.

Andererseits trifft Selles Kritik in dem Sinne zu, da Ottos Darstellung, die sich zwar auf das umfassende Konzept der Rationalität des Ästhetischen bezieht, die Erfahrung von Schönheit oder Erhabenheit in ihrer spezifischen Wirkung als ästhetische Erfahrungsmomente nicht einzeln thematisiert und kaum benennt. Dies führt dazu, dass diese Begriffe bei Otto tatsächlich nicht mehr erscheinen, obwohl sie in seinem Ansatz grundsätzlich mitbedacht werden. Hierdurch nimmt Selle an, Ottos Argumentation anhand ästhetischer Rationalität führe zu einer verminderten Komplexität von ästhetischer Erfahrung überhaupt.

Tatsächlich kommen die Begriffe des Spiels, der Schönheit, der Erhabenheit, des Genies, des ästhetischen Geistes und der ästhetischen Idee bei Otto nicht mehr vor, obwohl diese in Paetzolds Darstellung durchaus noch Berücksichtigung finden. Außerdem findet das Moment des harmonischen Spiels der Erkenntnisvermögen und aller damit einhergehenden „hedonistischen“ Erfahrungsmomente, die durchaus auch kompensatorische Wirkung haben können, bei Otto weniger Bedeutung als die Betonung des ästhetischen Reflexionsverhaltens, auch wenn es als solches diese Momente umfasst.¹⁹⁸

Es lässt sich im Sinne Selles sagen, dass die Darstellung der Erlebnisdimensionen des Erhabenen und Schönen bei Otto tatsächlich keine Benennung mehr findet und dadurch, gemäß der mangelnden *Darstellung und Verwendung* dieser Begriffe, der Eindruck einer spezifischen Vermeidung dieser Begriffe entsteht, welche in der Tradition der Ästhetik einen hohen Stellenwert haben und die Selle möglicherweise zurecht „vermisst“, obwohl sie prinzipiell in der Quelle (bei Paetzold) von Ottos Konzeption ästhetischer Rationalität als Legitimationsgrundlage von ästhetischer Erziehung beinhaltet sind.

Selle beschreibt in diesem Sinne eine tatsächlich auftretende begriffliche „Verkürzung“ des Konzeptes der ästhetischen Rationalität Paetzolds bei Otto, auch im Hinblick auf die oben dargestellten Auslassungen der Kunsttheorie im didaktischen Ansatz Ottos. Gleichzeitig kann Otto jedoch auf seinen „umfassenderen“ Ansatz verweisen, der die Begriffe, die Selle vermisst (Schönheit, Erhabenheit) grundsätzlich einschließt. So entsteht das Missverständnis in Selles Kritik an Ottos Ansatz.

Die Komplexität von Ottos Argumentation und Aneignungsweise hinsichtlich ästhetischer Rationalität erschwert das Zustandekommen einer inhaltlichen Auseinandersetzung zwischen den Kontrahenten der Kontroverse. Das Missverständnis in der Kontroverse zwischen Selle und Otto ist also einerseits einem Missverständnis der Theorie der ästhetischen Rationalität durch Selle geschuldet, andererseits der Komplexität und der teilweise als schwer durchsichtig erscheinenden Aneignungsstrategie der Theorie der ästhetischen Rationalität durch Otto.

Im Weiteren soll eine Differenzierung der Argumentation der Kontrahenten erfolgen, um diesen problematischen und komplexen Sachverhalt zu erläutern.

Findet man im Zitat bei Selle schon die Frage nach der für ihn bei Otto nicht auffindbaren „Überwältigung“ in Bezug auf „das Schöne“, so lässt er im Verlauf seines Textes weitere Begriffe folgen, die dieser gesuchten Erfahrungsintensität im ästhetischen Erleben Ausdruck

¹⁹⁸ Dies wird in der vergleichenden Untersuchung von Paetzolds Darstellung der ästhetischen Rationalität bei Baumgarten und Kant gegenüber Ottos Aneignung dargestellt (vgl. hierzu Kapitel 10 und Kapitel 8, insbesondere Kapitel 8.3).

verleihen. Hierbei wird erkennbar, dass Selle sich für die Ausnahmemomente des ästhetischen Erlebens ausspricht. Diese sollen auch in der Schule erlebbar werden.

Er spricht hierbei unter anderem von entstehendem „Existenzbewußtsein“, von „Sonderstatus“, von der Unersetzlichkeit der „Momente des bewußten Lebens“, von „Gewißheit des ästhetischen Augenblicks“ und seiner „existentiellen Bedeutung“, von der „poetische[n] Illumination einer Erfahrung dessen, was man heute vielleicht als Pädagoge den ästhetisch fruchtbaren Augenblick für das Ich nennen könnte“, von „existentialästhetische[m] Einschlag“, von der „Bewußtwerdung der Einzigartigkeit des Lebens, nicht bloß um den Genuß von Schönheit“ willen (ebd., S. 16). Weiterhin betont er die Unerreichbarkeit des Künstlerischen für die pädagogische Einwirkung: „Wenn nämlich das Subjekt kraft Freiheit des ästhetischen Zustands sicher im Raum seiner Existenz schwebt und für den glücklichen Moment das Zeitbewußtsein zugunsten einer gefühlten Kontinuität des Daseins verliert, geht es der Pädagogik als Klient verloren.“ (ebd., S. 17)

Es geht Selle um ein „transrationales Moment von Seinsbefindlichkeit“, um „Verrücktheit“, um „Grenzüberschreitung“ (ebd., S. 17). Im Anschluss an Hugo von Hofmannsthal und Mollenhauer gesprochen, um das Erleben „vom Schweben im Sturz des Daseins“, und vom „Aufscheinen plötzlicher Klarheit des Bewußtseins“ (ebd., S. 17). Selle sucht nach „befreite[r] Intelligenz des Wahrnehmungsgenusses“, nach der „persönlichen Sinn-Interpretation“, dem Erleben „der ästhetischen Handlungsgelüste“ und nach „ekstatische[n] Aktionen auf der Suche nach Erlebnis-Intensitäten“, „dem Sinn eines ‚anderen‘ Lebens“ (ebd., S. 18). Selle will „Teilhabebedürfnissen am unvergleichlichen Ereignis Kunst“ gerecht werden, die dem „Appetit auf das Leben“ der Schüler entspringen (ebd., S. 18). Er will die Wichtigkeit und Größe der Kunst bewusst machen (vgl. ebd., S. 18) und will den „Entgrenzungseffekt“ (ebd., S. 18) der Kunst in die Schule bringen. Er fragt „nach den *Wiederentdeckungsmöglichkeiten des ästhetischen Zustands*“ (ebd., S. 18; Herv. i. O.), um damit die „Fähigkeit zur Konstruktion von Lebenssinn“ (ebd., S. 18) zu ermöglichen. Selle will die „Verrückung des Bewußtseins“ als Ziel des Kunstunterrichts „ernst“ nehmen (ebd., S. 18). Er will sich „von mitreißenden Erscheinungen des Schönen oder Schrecklichen faszinieren“ lassen, den Begriff der ästhetischen Rationalität „ins Abenteuerliche und Ungewisse einer ästhetisch intelligenten Ekstase erweitern“ und den „fahrlässig-kreativ unbekümmerten Umgang mit dem kostbaren neuen Instrument [er bezieht sich hierbei auf die ästhetische Rationalität; Anm. d. Verf.] treiben“ und hierbei „Leidenschaft, Verstörung, Überraschungsmomente“ erleben lassen (ebd., S. 19). Selle sucht danach, die „dunkle, nicht so leicht einsehbare Seite des ästhetischen Ereignisses den Lernsubjekten“ (ebd., S. 20) zugänglich zu machen. Hierbei wird schon anhand der Beschreibung der „dunkle[n]“ Aspekte des Ästhetischen und der oben zitierten Faszination des „Schrecklichen“ erkennbar, dass Selle in die Richtung der Erfahrung des *Erhabenen* verweist, das in Ottos Darstellung von ästhetischer Rationalität, zumindest seiner begrifflichen Nennung nach, nicht vorkommt. Selle will „Verrückung, Exaltation, Erleuchtung, Transrationalität“ und „Intensität und Leidenschaftlichkeit“ im Kunstunterricht erlebbar machen (ebd., S. 20). Er schreibt: „Natürlich möchte ich die Leute in den ästhetischen Zustand katapultieren.“ (ebd., S. 19) Selle will folglich eine „Intensivierungskampagne im Kunstunterricht der gegenwärtigen Schule betreiben“ und Kunstunterricht als eine „Experimentalstation für das Vordringen ins Ungewisse und Verlockende“ begreifen (ebd., S. 20). Dies alles bedeutet für Selle jedoch eben gerade keine „Irrationalität“ (ebd., S. 20), sondern „Transrationalität“ (ebd., S. 17). Er schreibt: „Denn in diesem Fall müßte man alle Gewißheit in der künstlerischen Produktion und Rezeption, jedes ästhetisch grundierte Glücksgefühl im Leben, alles unbezweifelbar Aufscheinende im Bewußtsein der eigenen Existenz irrational nennen, was wenig einbrächte – es geht ja nicht um

ein Abqualifizieren, sondern um ein Unterscheiden und ein Qualifizieren gerade der wichtigen Lebensmomente, also nicht um Irrationalität, sondern um Transrationalität.“ (ebd., S. 17)

Selle beschreibt sich als „Empiriker des ästhetischen Experiments“ und rückt sich damit auf die Seite der „Existentialisten‘ des ästhetischen Augenblicks, wie Mollenhauer“ und zeigt somit seine Gegenposition gegenüber „den diskursbestimmenden Rationalisten“ (ebd., S. 17).

Selle erneuert in dieser *polarisierenden Kontroversfigur* zwischen Empiristen und Rationalisten die Trennung von Rationalismus und Empirismus, den Kant in seiner Erkenntnisphilosophie überwindet, wenn er auf die Bedingtheit der Erkenntnis durch *Anschauung und Verstand* hinweist. Selle wiederholt damit eine Kontroversfigur, die vereinfachend und polarisierend erscheint, jedoch Ottos Positionierung nicht gerecht wird.

Die Konzeption der ästhetischen Rationalität baut bei Otto in Anschluss an Seels Ausführungen gerade auf der Vermittlung der verschiedenen gleichwertigen Rationalitätsparadigmen auf. Selle argumentiert hierbei vereinfachend und verfehlt Ottos Position mit seiner Kritik.

Selle fasst sein Anliegen in vermeintlicher Abgrenzung von dem auf Erkenntnis ausgerichteten Paradigma der ästhetischen Rationalität folgendermaßen zusammen: „Die Formel von der ästhetischen Rationalität muß um das Moment des ästhetischen Zustands, der intensivierten Seinsbefindlichkeit erweitert werden, damit eine Praxis vorstellbar wird, die über den Normenhorizont schulischer und außerschulischer Lernangebote in Form, Inhalt und Zielsetzung hinausgreift und die gegenwärtige Produktivitätskrise der ästhetischen Bildungsinstitutionen überwindet. Deren innere Schwäche ist evident – trotz Einführung der frisch erfundenen ästhetischen Rationalität in das didaktische Denken.“ (ebd., S. 20)

Selle sieht seine pädagogische Aufgabe in der Intensivierung des Kunstunterrichts. Er will die tradierten Normierungen des schulischen und außerschulischen Lernangebots in seiner bestehenden Form überwinden. Die Kritik an Ottos Umgang mit der Argumentation der ästhetischen Rationalität ist teilweise zutreffend und teilweise zu stark vereinfachend.

11.3.1 Was kritisiert Gert Selle am Konzept der ästhetischen Rationalität als Legitimationsgrundlage für Kunstunterricht im Sinne Ottos?

Selle fordert ein „Mehr“ an Kunst im Kunstunterricht. Er rebelliert gegen die „diskursbestimmenden Rationalisten“ (ebd., S. 17), um seine Vorstellung von Kunst zurück in den Unterricht zu befördern und Unterricht zu einem Erlebnis werden zu lassen, das den ästhetischen Zustand erfahrbar macht, und die „Selbstbegrenzung“ (ebd., S. 20) der Pädagogen durch ihr Verständnis von ästhetischer Rationalität zu überwinden (vgl. ebd., S. 20). Ästhetische Rationalität im Sinne Ottos hat für Selle ausdrücklich keinen Bezug zu „existentiellen Fragen“ (ebd., S. 17). Er schreibt über ästhetische Rationalität: „Sie ist bei den Kunstpädagogen zur rundgeschliffenen Münze geworden und erlaubt ihnen, die Ausblendung des Verdrängten, hier zum Beispiel unsere Todesverfallenheit, weiter zu betreiben und so zu tun, als sei am Ästhetischen, auch an der Kunst, nichts, das beunruhigt oder verstört.“ (ebd., S. 17)

Selle geht bei dieser Kritik jedoch nicht vom theoretischen *Potenzial* der *Konzeption der ästhetischen Rationalität* für eine zu verändernde Unterrichtspraxis aus, sondern von einem, durch „die“ Pädagogen „freiwillig eingeschränkten Rationalitätsbegriff[s]“ (ebd., S. 17), der verantwortlich für eine von ihm als defizitär empfundene Unterrichtspraxis ist. Dieses Verschulden der Pädagogen sieht Selle als eine „Selbstbegrenzung“ aus „unterrichtspragmatische[n] Gründe[n]“ an (ebd., S. 20). Selle weist darauf hin, dass der

„Formel“ (ebd., S. 17) der ästhetischen Rationalität aufgrund dieser Selbstbegrenzung, mit „Vorsicht“ (ebd., S. 17) begegnet werden solle. Selle benennt zwei Gründe für diese Forderung: „Erstens vermissem ich in der Rede über ästhetische Rationalität einen Entwurf der Grenzüberschreitung, wie ihn die Kunst überhaupt darstellt und wie er in Schillers Auffassung vom ästhetischen Zustand des Subjekts oder Hofmannsthals Künstlerthese vom Schweben im Sturz des Daseins angelegt ist. Zweitens vermissem ich einen vertiefenden und differenzierenden Begriff von ästhetischer Praxis, der die ästhetische Arbeit des Subjekts eben nicht auf den Nenner von ‚Prozeduren‘ bringt, wie Gunter Otto aus Gründen der Praktikabilität (vgl. Otto/Otto 1987).“ (ebd., S. 17)

Der Begriff der Prozeduren bezieht sich auf die in „Auslegen“ von Otto und Otto vorgestellten praktischen Handlungsvorschläge beim Auslegungsprozess. Hierbei werden die von Selle genannten Auslegungsprozeduren Ottos, „die Fähigkeit des Sehens, des Sammeln, des Herstellens, des Sprechens über Bilder“ (ebd., S. 17), als „Kulturtechniken“ (ebd., S. 17) bezeichnet, die nach seiner Meinung allesamt nicht sicherstellen, dass derjenige, der diese beherrscht, tatsächlich ästhetisch intelligent handelt, da diese nicht dafür sorgen, dass das Subjekt den „ästhetischen Zustand“ (ebd., S. 17) erreicht, der die entgrenzende Kraft der Kunst auszeichnet (vgl. ebd., S. 17). Selle sieht diese Prozeduren lediglich als Element von „ritualisierten Formen von Unterricht“ (ebd., S. 17) an.

An dieser Stelle lässt sich, vor dem Hintergrund der bisherigen Darstellung von Ottos selektiver Aneignungsstrategie von Paetzolds Darlegungen zur ästhetischen Rationalität, sagen, dass Selle hier einen zutreffenden Kritikpunkt aufzeigt. Ottos „aufklärerische“ Abwertung des Begriffs der *Kunst* als eine besondere ästhetische Praxis, den er durch die pragmatische Beschreibung des „Bildermachens“ entleert, führt in die Richtung von Selles Kritik. Auch wenn Selle, wie oben gezeigt, vielleicht einem Missverständnis gegenüber der Bedeutung der Konzeption der ästhetischen Rationalität in seinem vollen Umfange aufsitzt, so trifft seine Kritik an Otto eben doch einen gewichtigen Punkt, denn Otto verkürzt die Darlegungen Paetzolds um bestimmte Momente, die bei diesem tatsächlich noch als Momente der ästhetischen Rationalität genannt werden. Hierbei genügt auch der Verweis auf den allumfassenden Ansatz der ästhetischen Rationalität nicht.

Dies wird besonders hinsichtlich des Begriffs der Erhabenheit deutlich. Diesen wendet Otto nicht mehr an und lässt hiermit vor allem *die* Dimension des Ästhetischen aus, die das komplexe Wechselspiel von Faszination, Überforderung, Schrecken, Versagen der sogenannten „Einbildungskraft“ und der damit verbundenen Konstitution von Vernunft aus. Dies bedeutet wiederum nicht, dass Otto im Zuge seiner Werkbeispiele keine Auseinandersetzung mit Phänomenen des Erhabenen führt. Dennoch wird *Erhabenheit* als wichtiger *ästhetiktheoretischer Begriff* nicht mehr thematisiert, wie schon mehrfach ausgeführt.

Somit wird ersichtlich, dass Selles Kritik am Mangel der Thematik des Erhabenen und Schönen nicht unbedingt auf die thematisierten Bildbeispiele der Auseinandersetzung Ottos bei seinen Auslegungsprozeduren anzuwenden ist, sondern auf die Art und Weise des *Umgangs* mit diesen *Begriffen*.

Selle kritisiert in diesem Sinne, dass Otto spezifische Erfahrungsdimensionen des Ästhetischen nicht „beim Namen nennt“. Für Selle entsteht somit der Eindruck, dass Otto den ästhetischen Lehr-Lernbereich um existentiell bedeutende Dimensionen bringt, die er ausdrücklich thematisiert wünscht, da sonst zu vermuten sei, dass Kunstunterricht seinem Anspruch als solchem nicht mehr gerecht werden kann.

Die grenzüberschreitende Kraft des Ästhetischen findet sich in Ottos pädagogischer Umsetzung von „Auslegen“ insofern, als die Anwendung der „Prozeduren“ einen zwanglosen Umgang mit

Bildtraditionen lehrt und somit in diesem Sinne schon eine Form der „Grenzüberschreitung“ bedeutet. Nur dürfte Selle diese „Auslegung“ der grenzüberschreitenden Kraft der *Kunst*, die Otto ja tatsächlich aus der pädagogischen Praxis, im Sinne einer Erziehung *durch Kunst*, nicht einer Erziehung zum *Umgang mit Kunst*, weitgehend ausspart, nicht genügen. Selles Kritik trifft also durchaus zutreffend Ottos *selektive Aneignung und Umsetzung* der Begriffe der Konzeption von ästhetischer Rationalität für seine ästhetische Erziehung im Unterricht. *Dass Ottos Position hierdurch dennoch nicht ihre Berechtigung verliert, wird im Weiteren deutlich werden.*

Zudem spezifiziert Selle seine Kritik an „Auslegen“ als *Kunstunterricht*. Hierbei richtet sich diese Kritik auf die von ihm behaupteten Schwierigkeiten, anhand der Prozeduren keinen Zugang zu bestimmten Kunstformen wie abstrakter Malerei zu finden, was konträr zur Darstellung von ästhetischer Rationalität nach Paetzold steht, der gerade in der „abstrakten“ Malerei“ (Paetzold 1983, S. 60) ein Potenzial zur Verwirklichung von ästhetisch rationalem Reflexionsverhalten sieht (vgl. ebd., S. 60). Selle schreibt in diesem Sinne: „Nennen wir Unterricht, auch Kunstunterricht, generell eine ‚Prozedur‘, das darf man wohl tun. Und nehmen wir an, sie richtet sich auf einen spezifischen Gegenstand wie ein Werk von Beuys oder Boltanski – nur zum Beispiel, oder auf einen Twombly oder Kirkeby, also auf Kunst, die sich der Prozedur des Auslegens entziehen und dennoch den Ankergrund für wiedererkennbare, ästhetisch verschlüsselte Seinsbefindlichkeiten des Betrachtersubjekts bilden kann. Man wird feststellen, daß man alles Mögliche mit solcher Kunst anstellen darf – sie kann sich ja nur stumm wehren, indem sie sich in ihr Schweigen hüllt. Aber man wird die schmerzliche Pädagogenerfahrung machen, daß die Instrumente abgleiten, daß ‚ästhetische Rationalität‘ nicht ausreicht, diese Kunst und ihre Wirkung zu ‚erklären‘, sondern daß etwas Transrationales im Subjekt wirksam wird, wenn überhaupt etwas wirksam wird, und alles andere nur Herumgerede bleibt, so schlau es auf den ersten Blick erscheinen und so geordnet das systematische Vorgehen auch gewesen sein mag. Ich fürchte, im Angesicht mancher Kunst ist ästhetische Rationalität ein ungeeignetes Mittel, der Erfahrung auf die Beine zu helfen. Oder sie ist ein Mittel, den Erfahrungshorizont einzuschränken. Wenn an dieser Behauptung auch nur eine Spur Wahrheit ist, müssen wir neu über den Begriff der ästhetischen Rationalität nachdenken und das Transzendieren seiner Grenze üben, ihn erweitern.“ (Selle 1995, S. 17 f.)

An diesem Zitat Selles wird ersichtlich, wie nah hier das Missverständnis der Konzeption von ästhetischer Rationalität zur gleichzeitig zutreffenden inhaltlichen Kritik an Ottos Konzeption für Unterricht nebeneinander auftreten. Denn Selles Beispiele der „abstrakten“ Kunst (Kirkeby, Twombly), einer Kunst, die sich mit Worten schwer benennen und beschreiben lässt, weil auf ihnen nichts oder wenig „Erkennbares“ auftritt, fallen gerade sehr zutreffend in den Bereich der *ästhetischen* Rationalität, wie sie Paetzold auch am Beispiel Vasarélys beschreibt. Gerade an der abstrakten Malerei beschreibt Paetzold das wirksam werdende ästhetische Reflexionsverhalten. Ästhetische Rationalität kann also, im Sinne ihrer philosophischen Konzeption bei Paetzold, gerade nicht gegen abstrakte Malerei ausgespielt werden, nur weil auf dieser nichts zu „erkennen“ und zu „benennen“ ist (vgl. Paetzold 1983, S. 60).

Selle missversteht in diesem Sinne die Konzeption von ästhetischer Rationalität. Hätte Selle sich mit Paetzolds Text auseinandergesetzt, so hätte er dieses Beispiel wohl nicht eingebracht. Und dennoch scheint Selle, möglicherweise ohne den Originaltext gelesen zu haben, auch eine zutreffende *Ahnung* zu haben, dass in *Ottos Konzeption* der ästhetischen Rationalität Dimensionen der ästhetischen Erfahrung in den Hintergrund treten, *die gerade* zum Bereich der ästhetischen Rationalität zu zählen sind. Die „Spur Wahrheit“ an Selles Kritik an Ottos „Einschränkung“ der Konzeption der ästhetischen Rationalität trifft ja gerade durch Ottos selektive Aneignung der Begriffe zu, die bei Paetzolds Darlegungen über ästhetische Rationalität

noch auftreten. Hätte sich Selle eingehender mit Ottos Quellentext auseinandergesetzt, hätte er diesen Sachverhalt in seiner Kritik deutlicher machen können.

Selle kritisiert unter anderem das Problem des sprachlich-diskursiven Zugangs zu abstrakter Kunst, die jedoch gerade im Sinne Paetzolds eine Möglichkeit zur Erfahrung ästhetisch rationalen Reflexionsverhaltens ermöglicht.

Es wird erkennbar, dass Selle die umfassende Konzeption der ästhetischen Rationalität nicht zutreffend einschätzt, wenn er diese als auf abstrakte Malerei nicht anwendbar beschreibt. Er scheint hier gemäß der oben genannten vereinfachenden Unterscheidung zwischen „Rationalisten“ und „Existentialisten“ zu argumentieren und hinsichtlich des Scheiterns der „Erklärung“ von abstrakter Malerei nur die szientifische Rationalität des begrifflichen Denkens zu meinen. Hierauf wird Otto antworten, wenn er Selle mangelndes wissenschaftliches Niveau vorwirft (vgl. Kapitel 11.3.3).

Die hier von Selle geäußerte Kritik trifft zwar auf *sprachliche Interpretationen* von Kunstwerken in vielerlei Hinsicht zu, jedoch geht es Otto ja gerade nicht darum, die Kunst *nur* durch „Herumgerede“ zugänglich zu machen, sondern er versucht über die Konzeption der *ästhetischen* Rationalität, wenn auch für Selle missverständlich, gerade das *ästhetische* Erkenntnis- und Erfahrungsmoment aufzuwerten, das eben nicht in „Herumgerede“ aufgeht. Dass in Unterrichtssituationen dennoch gesprochen wird, ist damit nicht ausgeschlossen. Denn hierbei wird, wie oben dargestellt, Perspektivität und Subjektivität erlebbar und ästhetischer Gemeinnsinn angebahnt. Außerdem kann auch Sprache selbst ästhetische Rationalität innewohnen. Diese ist gerade nicht nur an Malerei, Bildhauerei oder irgendein spezifisches Medium gebunden. Otto und Otto fordern insbesondere auch eine Diskurssprache, die sie als „erfahrungsgesättigt“ (Otto & Otto 1987, S. 27) beschreiben und die sich erkennbar von „Herumgerede“ distanziert.

Selles Kritik scheint an dieser Stelle übermotiviert und durch den Mangel an Auseinandersetzung mit der eigentlichen Theorie der ästhetischen Rationalität gerade dafür prädestiniert, durch polarisierende Bilder von misslingender pädagogischer Praxis diesen Mangel der Auseinandersetzung zu überspielen.

Otto sieht den sprachlichen Austausch, die verbale Kommunikation in der Schülergruppe deswegen auch nur als *einen* Teil des *Auslegungsprozesses* an. Otto geht es darum, den Wunsch der Schüler nach Kommunikation in Gegenwart von Kunst ernst zu nehmen und als anthropologische Grundkomponente zu respektieren (vgl. ebd., S. 27). *Wie* dies in der Praxis des schulischen Alltags umgesetzt wird und *ob* Ottos Verständnis von der Umsetzung der ästhetischen Rationalität im Einzelfall gelingt oder nicht, ist wiederum eine andere Frage. Diese bleibt jedoch auch außerhalb der Reichweite der *Absichten und Zielformulierungen* von Ottos Theoriebildung als Erziehungswissenschaftler.

An diese im Weiteren noch zu diskutierende Kritik an der ästhetischen Rationalität als Legitimationsgrundlage von Kunstunterricht schließt Selle die Forderung nach einem „anderen Kunstunterricht“ (Selle 1995, S. 18) an. Selle sucht nach Verwirklichungsmöglichkeiten einer „ästhetischen Existenzpädagogik“ (ebd., S. 18). Hierbei verschärft Selle seine Vorwürfe an Ottos Konzeption, indem er dessen didaktischen Entwurf in „Auslegen“ von 1987 für die *Umsetzung* von Kunstunterricht in der bestehenden *schulischen Praxis* von 1994 verantwortlich macht. Selle schreibt: „Ich denke, die Sprengung des Begriffspanzers und die Befreiung von der Norm der Prozeduren täte dem Kunstunterricht gut.“

Natürlich weiß ich, daß es ‚anderen‘ Kunstunterricht gibt, aber weshalb gibt es gleichzeitig so viel Oberflächengerede über Kunst, so viele harmlose Bildchen und diese unsäglichen Besinnungsaufsätze oder rituellen Interpretationstexte zum Abitur?“ (ebd., S. 18)

Welche „Bildchen“ sind „harmlos“? Auch hier scheint Selle in einen polemischen Tonfall gegenüber der *gerechtfertigten kritischen Auseinandersetzung* mit Bildern zu fallen. Die Gleichzeitigkeit des von Selle *gewünscht anderen* Kunstunterrichts und der diesem Wunsch gegenüber immer noch *beharrenden Form der Umsetzung* von Unterricht unter institutionellen Bedingungen bedeutet nicht, dass Otto, den Selle als einen Vertreter dieses „Systems“ einschätzt, diese pragmatischen Formen der Verwirklichung von Kunstunterricht in Gänze gutheißt. Selle resümiert seine Kritik: „Wenn ich mir vergegenwärtige, was heute in der Schulpraxis und in der Hochschulausbildung für das Fach Kunst an Entwicklungsarbeit getan wird, stelle ich fest, daß wir einen viel zu ‚rationalen‘ Kunstunterricht betreiben: didaktisch begründet, curricular abgesichert, prüfungsordnungskonform, traditionell verfestigt, im Grunde herunterrationalisiert bis zum Gegenteil dessen, was dieser Unterricht zu bewirken hätte.“ (ebd., S. 20)

Die für Selle zu „rationalen“ Bedingungen von Kunstunterricht in der Einbettung des schulischen Lehrbetriebes sind zwar zu kritisieren, jedoch sind diese „rationalen“ Bedingungen nicht mit der Konzeption der *ästhetischen Rationalität* im Sinne Ottos zu identifizieren. *Ästhetische Rationalität* wird hierbei nur im Sinne der Praktikabilität, Regelkonformität und einfachen Zweckrationalität bewertet. Selle schreibt: „Von der Erfahrung überwältigender Erscheinungen im ästhetischen Zustand weit entfernt signalisiert dieses Modell, daß es sich um einen anwendungsbezogenen didaktischen Entwurf handelt, der sich auf die Demonstration reproduzierbarer Praktiken oder Techniken – eben der ‚Prozeduren‘ beschränkt. Das schätze niemand gering; denn mit dieser auf das Erkenntnis- und Handlungsmuster ästhetischer Rationalität bezogenen Form des Übens sinnlicher und mentaler Beweglichkeit lässt sich durchaus Schule machen. Aber ich frage wieder: Ist das alles?“ (ebd., S. 18)

Selle kritisiert gemäß seiner Forderung nach einem „Mehr“ an ästhetischer Erfahrungsintensität die „pädagogische Handhabbarkeit des ästhetischen Rationalitätsbegriffs“ (ebd., S. 19), der „das Ästhetische allround sanktioniert“ (ebd., S. 19) und der einer „Selbstbegrenzung“ (ebd., S. 19) von Pädagogen entspricht, „die sich gern auf Rationalität verpflichtet sehen“ (ebd., S. 17), was aber in der Konsequenz der Unterrichtsgestaltung „die Bildungschancen und das Glück anderer begrenzt“ (ebd., S. 19).

Selle sieht in der Selbst- und Fremdbeschränkung der Pädagogen einen Verlust der Erfahrungsdimensionen der Ästhetik um „existentielle Fragen“ (ebd., S. 17) des Menschen. Das *Glückserleben* und die sich daraus ergebenden Bildungsmöglichkeiten sind das Ziel, das Selle seinem pädagogischen Ansatz zugrunde legt. Diese Motivation ist in jeder Hinsicht zu befürworten. Nur darf in umgekehrter Weise die Berechtigung des kritischen Umgangs mit ästhetischen Erfahrungsdimensionen hinsichtlich der Möglichkeit ihrer Verzweckung hierbei nicht außer Acht bleiben, ohne in ein zu affirmatives Verhältnis zum Ästhetischen zu geraten, das die Komplexität des Sachverhalts des Ästhetischen insgesamt bloß affirmativ und „gut gemeint“ ausblendet (vgl. hierzu Kapitel 9.3).

Die Konzeption der ästhetischen Rationalität als Rechtfertigungsgrundlage von Unterricht trägt nach Meinung Selles dazu bei, dass Kunst und ästhetische Erfahrung *verharmlost* werden (vgl. ebd., S. 17). Gerade dessen Kritik bestätigt jedoch, dass es auch eine Berechtigung für den kritischen Umgang mit einer eben *nicht harmlosen* Ästhetik gibt, die nicht *nur* bearbeitet wird, indem man sich dem *Nicht-Harmlosen* hingibt, sondern *auch*, indem man ein immer wieder distanzierendes Verhältnis zum Komplex der ästhetischen Erfahrungen einnimmt, wie Otto dies versucht.

Weiterhin kritisiert Selle die mit der Konzeption der ästhetischen Rationalität verbundene „Begründbarkeitsthese“ Ottos als „zu starke Eingrenzung“ von Kunstunterricht (ebd., S. 19). Hierbei geht es um die Frage, inwiefern ästhetisch rationales Verhalten zwar *begründbar*, aber nicht stets *begründet* ist und sein muss (vgl. hierzu Kapitel 6.2). Selle zitiert Otto: „Die Verwendung des Begriffs ästhetische Rationalität markiert sowohl die Bereitschaft zu als auch den Anspruch auf Begründbarkeit von ästhetischen Handlungen.“ (Otto nach Selle 1995, S. 19) Hierzu führt Selle weiter aus: „Offenbar erkennt die ästhetische Rationalität nicht mehr an, was man das Unbewußte der Erfahrung nennen könnte – es gilt nur noch ihr bewußt erfaßter, ‚begründbarer‘ Anteil. Ich gebe zu bedenken, daß doch gerade im an die inneren Biographien gebundenen Ästhetischen das Unbegründete, ja Unbegründbare in seiner Evidenz als begründet aufscheint und daß Künstler darin geübt sind, sich Gesetze zu geben, die sie selbst nicht verstehen. Würde man von Beuys nur seine politischen und pädagogischen Äußerungen kennen, wäre man enttäuscht. Hingegen gibt sein Werk immer noch Rätsel auf; es fasziniert ästhetisch und intellektuell viel mehr als alle rationale Rede des Künstlers.“ (Selle 1995, S. 20)

An dieser Stelle wird wieder erkennbar, dass Selle die „rationale Rede“, die „pädagogischen Äußerungen“ gegen das Ästhetische, das an dieser Stelle mit dem Unbewussten beschrieben wird, ausspielt. Er kritisiert das Rationale und weist auf die Faszination des Ästhetischen hin. Im Konzept der ästhetischen Rationalität wird jedoch, wie bisher klar geworden ist, gerade versucht, die ästhetische Faszination und das Unbewusste als Momente der spezifischen *ästhetischen* Rationalität zu denken. Dies wird insbesondere in Bezug auf Baumgartens Aneignung der Leibnischen Erkenntnisstufen ersichtlich. Hierbei wird erkennbar, dass Selle Rationalität doch wiederum mit dem verbalrationalen, begrifflichen Anteil des Weltzugangs identifiziert, der versucht, das Ästhetische zu „rationalisieren“.

Selle kritisiert hier diskursive Rationalität, wo er meint, ästhetische Rationalität im Sinne Ottos zu kritisieren. Ästhetische Rationalität im Sinne Ottos, der sich auf Baumgarten bezieht, schließt gerade Ahnungen und auch das Unterbewusste *nicht* von ästhetischer Rationalität und ästhetischer Erkenntnisgewinnung aus (vgl. Otto 1991, S. 49). Otto schreibt in Bezug auf Ausführungen des Philosophen Rüdiger Bubners über Eigenart und Wert des ästhetischen Verhaltens in genau dem gleichen Text (vgl. Otto 1991), den Selle hinsichtlich der Begründbarkeitsthese Ottos zitiert (den Selle also kennt): „Natürlich ist ästhetisches Verhalten kein behavior nach dem Reiz-Reaktions-Schema. Es geht auch nicht nur um nach außen gerichtete Aktivität, sondern im selben Ausmaß um innere Prozesse, um innere Bewegung, um Gefühle und Erinnerungen, um Ängste und Entwürfe, um Wünsche, wohl auch um Gewißheiten. Ästhetisches Verhalten überschreibt den komplexen sinnlichen Prozeß, innerhalb dessen ich in der Bezugnahme auf ein Gegenüber und im Kontext meiner Lebensgeschichte eine neue Erfahrung mit mir, mit anderen, mit der Sache mache. Neu oder immer wieder neu ist eine Erfahrung, die sich handlichen Kategorien sperrt oder Allgemeinbegriffen nicht subsumieren lässt (Bubner 1989, S. 36).“ (ebd., S. 40 f.)

Weiterhin kritisiert Selle die Sanktionierung der Ästhetik durch ästhetische Rationalität als Legitimationsgrundlage von Kunstunterricht. Hierbei wird erkennbar, dass er diese Legitimation durch ästhetische Rationalität für überbewertet hält. Ein polemischer Tonfall mischt sich erneut in seine Darstellung, wenn er über dieses „Instrument“ von „Pädagogen“ schreibt, „mit dem sie die Bedeutung und Eigenart des Ästhetischen nicht nur gegen die sonst vorherrschende, eingeschränkt wissenschaftliche Rationalität verteidigen, sondern eine offensive Inanspruchnahme aller Lernprozesse in der Schule betreiben können. Nichts geht plötzlich mehr ohne das Ästhetische, der Zeitgeist und die Philosophen sind zu Verbündeten der Propheten des ästhetischen Lernens geworden. Vor allem die Kunstpädagogen sehen sich bestätigt; endlich ist das Ästhetische allround sanktioniert.“ (Selle 1995, S. 19)

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass, obwohl Selle die Bedeutung des Ästhetischen hervorheben will und die Wichtigkeit der Kunst betont, *er der Argumentation der Aufwertung des Ästhetischen anhand der Theorie der ästhetischen Rationalität kritisch gegenübersteht*. Selle sieht in der Argumentation der ästhetischen Rationalität nach Otto eine ungenügende Legitimationsstrategie von Kunstunterricht und des ästhetischen Lernbereichs in der Schule. Vor allem gelten seine Vorbehalte „den“ Kunstpädagogen, die sich in ihrer Unterrichtspraxis auf diese Theorie berufen und damit eine erfahrungsarme ästhetische Lehr-Lernkultur legitimieren wollen. Er unterstellt diesen eine Verkürzung der Erfahrungsdimensionen des Ästhetischen, die sie anhand des ästhetischen Rationalitätsbegriffs unzulässig legitimieren. Selle ist der Meinung, dass der Begriff der ästhetischen Rationalität einer „Selbstbegrenzung“ entspricht, die maßgeblich auf der Begründbarkeitsthese beruht und sich negativ auf die Gestaltung von Kunstunterricht in der gegenwärtigen Praxis auswirkt. Er ist der Meinung, dass diese Form der Selbstbegrenzung im Widerspruch zur „Kunst der Gegenwart“ steht und somit „gegen die Kunst“ wirkt (ebd., S. 19). Mit dieser Haltung widerspricht er dem Ansatz der Darlegung der ästhetischen Rationalität bei Paetzold und Otto, da diese gerade den Eigenwert der Rationalität des *Ästhetischen* meinen. Selle macht sich somit zum „Anwalt“ der Kunst und der Künstler. Er argumentiert gegen „die“ Kunstpädagogen, um auf Potenziale der Kunst hinzuweisen, die er sich von „den“ Kunstpädagogen berücksichtigt wünscht. Er schreibt in diesem Sinne: „Wenn ich für mehr Leidenschaft und Risiko plädiere, so nicht um der Belebung des Betriebs willen, sondern um der Sache willen, die nur im Unterlaufen der Prozeduren, in der Erfindung des Experiments, in der wirklichen Nähe zur Kunst als Methode zu finden ist. Man sollte eine Weile bei den Künstlern, weniger bei den Didaktikern in die Lehre gehen.“ (ebd., S. 20)

Hierbei zielt Selle wiederum auf eine für ihn ungenügende Umsetzung von Kunstunterricht in der Schule, im Sinne einer zu großen Distanz zur Intensität der Kunsterfahrung echter künstlerischer Praxis. Hierbei bleibt jedoch die sich daran anschließende Frage, inwiefern Selle damit recht hat, dass unter dieser Legitimationsgrundlage ein Kunstunterricht in die Praxis umgesetzt wird, der tatsächlich an der philosophischen Grundlage vorbeigeht und einen ästhetisch limitierten „antiästhetischen“ Unterricht verwirklicht. Dies wäre jedoch nicht Ottos und Ottos theoretischem Entwurf anzulasten, auch wenn Selle diese im „Bund“ mit den „Rationalisten“ sieht.

Es bleibt damit die Frage offen, inwieweit die ästhetische Rationalität zwar eine fundierte Legitimationsgrundlage für Kunstunterricht darstellt, diese jedoch in der Praxis (möglicherweise absichtlich) missverstanden wird und tatsächlich zu einer „rundgeschliffenen Münze“ verkommt, die die mangelhafte schulische Praxis legitimiert.

In diesem Sinne wäre Selles Begriff der Transrationalität als die Ergänzung der Lücke zwischen der Darlegung von ästhetischer Rationalität bei Paetzold und der davon abgezogenen Auslegung dieser Theorie bei Otto zu begreifen, die dabei helfen sollte, die Kunstpädagogen in der Praxis an die Intensivierungskampagne des Kunstunterrichts heranzuführen.

Man könnte weiterhin sagen, dass der Begriff der Transrationalität bei Selle das enthält, was die Theorie der ästhetischen Rationalität bei Paetzold meint, ohne den Abzug der Begrifflichkeiten, die Otto zugunsten der Betonung des ästhetischen Reflexionsverhaltens quantitativ in seinen Darlegungen zurückdrängt (Schönheit, Erhabenheit, Genie). So wäre es verständlich, dass Selle mit dem Begriff der Transrationalität auf das Fehlen von Begriffen hinweist, die zwar generell in der Konzeption von ästhetischer Rationalität enthalten sind, bei Otto jedoch nicht mehr „beim Namen genannt“ werden und damit zu verschwinden scheinen.

Hier soll auf den Geniebegriff zurückgekommen werden: Es bleibt zu fragen, ob Selles „Intensivierungskampagne“ nicht zu einer Wiederbelebung des Ästhetischen gerade im Hinblick auf den bei Otto vermiedenen Anteil der Theorie der ästhetischen Rationalität im Sinne der Genietheorie abzielt, wie sie bei Paetzold noch beschrieben wird. Hierbei wäre zu fragen, inwiefern diese Forderung nach „Genie“ an einem „Geniekult“ orientiert ist, der möglicherweise die Wahrnehmung der Kunstproduktion verzerrt, und den Otto *berechtigerweise* aus seinen Überlegungen ausklammert.

Selle führt verschiedene Beispiele an, die seine gewünschte „Intensivierungskampagne“ für Kunstunterricht inhaltlich stützen. Vorrangig wird hierbei die Darstellung John Ruskins. Selle wünscht sich ein „Mehr“ an Kunst im Unterricht, das er gerade in „Ruskins Verrücktheit“ und der „rätselhafte[n] Geste der Selbstversunkenheit in den frühen Aktionen des Joseph Beuys, den auch kaum jemand für einen vernünftigen Menschen gehalten hat“ erkennt (ebd., S. 20). Hierbei entsteht der Eindruck, dass Selle damit auf das „Geniehafte“ der Künstlerpersönlichkeit abzielt. Die Kontroverse um die richtige Legitimation von Kunstunterricht mündet in der Darstellung Selles auch in der Frage nach einer der Kunst gerecht werdenden Haltung des Lehrers. Soll ein Lehrer *Künstler* sein?

Geht man von dieser an die einzelne Persönlichkeit geknüpfte Frage nach der richtigen Haltung von Kunstlehrern aus, so reicht die Frage genau in den Bereich dieser der Kunst entsprechenden Persönlichkeit hinein, die Kant mit dem naturbegabten Genie beschrieben hat. Die Frage richtet sich also an die besondere Eigenart des Subjekts, des Individuums des Lehrers. *Ist nur der „Künstlerlehrer“ geeignet, Kunstlehrer zu sein?*

Hierbei wird die Frage nach der *Lehrbarkeit von Kunst* entscheidend, ebenso wie die Frage nach den Eigenschaften der künstlerischen Persönlichkeit. Man stößt hierbei an die von Otto abgelehnte Begabungsdetermination im Hinblick auf das Kunst produzierende Subjekt. Bei Selle werden *Ausnahmepersönlichkeiten* mit „Verhaltensauffälligkeit“ als Vorbild für den Kunstlehrer vorgestellt. Man könnte somit sagen, Selle versucht, das Genie des Künstlers im *Kunstlehrer* zu erwecken, damit dieser seinem sozialen Auftrag als *Künstlerlehrer* gerecht werden kann.

Der Spagat zwischen Lehrbeamtentum und Künstlerkult eröffnet die stereotypen „Bilder“ vom Kunstlehrer, die in antagonistischer Weise gegenübergestellt werden. Selle wünscht sich einen künstlerisch tätigen Lehrer, der die Schüler in ihrem eigenen Gestaltungswunsch und bei deren ästhetischen Erfahrungsexperimenten begleitet. Selle wünscht sich im Kunstunterricht *Kunstnähe*. Selle wünscht sich eine Kunsterziehung durch ästhetische Praxis als künstlerische Praxis, eine Erziehung zur Kunst durch Kunst.

Selle verwendet den Begriff des Genies hierbei nicht. Doch er will einen Lehrer, der als Künstler voller Erfahrungswissen über den ästhetischen Ausnahmezustand ist und der die Schüler lehren kann, diesen Ausnahmezustand zu erreichen. Selle stützt seinen Ansatz auf Schiller und auf Hugo von Hofmannsthal. Außerdem findet er sich im Lager der „Romantiker“ (ebd., S. 16). Weiterhin hebt er vor allem John Ruskin als Vorbild für den Kunstlehrer hervor.

Selle empfiehlt die Darstellung von Ruskin durch Wolfgang Kemp, „in der beschrieben wird, wie der Protagonist (John Ruskin) durch Erschütterung, Extremzustände, Exaltationen seiner ästhetischen Sensibilität zum Handeln motiviert wird, ja Lebenswenden vollzieht und nicht nur bei einem komplementär abgerundeten ästhetischen Erkennen stehen bleibt. Ruskins ästhetische Epiphanien, die etwa dem ästhetischen Zustand bei Schiller entsprechen dürften, schmerzhaft verdichtet durch das Leiden an der Geschichte der Industrialisierung sind das biographische Agens, das dieses Leben zu einem kunstpädagogischen Exempel erster Güte macht.“ (ebd., S. 19)

Zwischen den Polen der Suche nach der ästhetischen Ausnahmeerfahrung, der vollen Identifikation mit dem Erlebnis der Kunst als ästhetischer Intensiverfahrung, als ungeteilter Erfahrung eines Glücksmoments und der stärker auf *ästhetische Reflexion* ausgerichteten Erfahrung der ästhetischen Rationalität, die Otto anstrebt, findet sich die Bandbreite der in der Kontroverse thematisierten Erfahrungsdimensionen, die Kunstunterricht oder ästhetische Erziehung erreichen können soll.

Die Kontroverse gibt hierbei *keine Antwort* auf die Definition eines idealen Lehrers als Typus. Die Darstellung Selles scheint aus seiner Motivation heraus verständlich, jedoch erscheint diese auch ein Problem einer *typisierenden Darstellung* des *Künstlers* im Sinne des *Geniekults* und daran anschließend des Lehrers als Künstlerlehrers zu sein. Diesem Geniekult gerecht zu werden, dürfte weniger „genialen“ Kunstlehrern wohl schwerfallen, wenn der Maßstab John Ruskin oder Joseph Beuys ist. Es erscheint nicht falsch, zu sagen, dass Selle mehr einem geniehaften Ideal zugeneigt ist, das besondere Talente besitzt, intensive ästhetische Erlebnisse erlebbar zu machen, während Ottos Bild des Kunstlehrers stärker an einer „realen“ Lehrerpersönlichkeit ausgerichtet ist.

Auch Otto drängt jedoch auf *Lehrerfortbildung*, wenn er diese auch wiederum nicht an einem geniehaften oder zumindest romantischen Idealtypus des Künstlerlehrers definiert (vgl. hierzu Kapitel 9.5).

Selles Kritik und dessen Gegenentwurf zu Ottos Haltung, den er im Sinne eines „Mehr“ an künstlerischer Praxis als pädagogischer Praxis ausrichtet, ist in diesem Sinne zutreffend formuliert, nur bleibt die Frage, ob Selles Gegenentwurf nicht lediglich utopischen oder idealistischen Charakter besitzt, der zwar sehr motivierend, aber schwer umsetzbar erscheint.

Selle meint, bei Otto solle die „dunkle“, undurchsichtige Seite der Kunstproduktion entmystifiziert und „aufgeklärt“ werden. Und er schreibt, die Begründbarkeitsthese Ottos fordere die Konsequenz „einer aufklärerisch-hellen Auseinandersetzung mit den ästhetischen Phänomenen, während die dunklere Seite des auf diese Weise nicht Ergründbaren (die gewiss auch pädagogisch zweifelhafte Seite) verdeckt bleibt.“ (Selle 1995, S. 19 f.) Ottos Haltung wird tatsächlich durch seinen aufklärerischen Antrieb verständlich, der jedoch nicht in einem Verständnis von Ausklärung im Sinne der historischen Epoche stehen bleibt, sondern hierbei gerade auf die Konzeption der *ästhetischen Rationalität* stößt, die die „Rationalisierung“ der Welt und der Kunst im Sinne der szientifischen Rationalität relativieren will.

Die Unterschiede in den Haltungen Selles und Ottos wirft die Frage auf, inwiefern die ästhetische Erfahrung in der schulischen Praxis überhaupt *steigerungsfähig* ist. Diese Frage ist jedoch keineswegs allgemein zu beantworten, sondern steht im Zusammenhang mit der einzelnen Lehrerpersönlichkeit, den Schülern, und den je spezifischen Rahmenbedingungen von Unterricht. Es gibt nicht „den“ idealen Lehrertypus, und es gibt sehr unterschiedliche Künstlerpersönlichkeiten. Mit der Forderung nach einer stärker künstlerischen Lehrerbildung ist also nicht viel über die spezifische Qualität eines Künstlers oder Künstlerlehrers gesagt.

Die Frage, inwiefern Selles Vorschläge für Kunstunterricht gerechtfertigt sind, beziehungsweise inwieweit er mit seiner Kritik an Otto richtig liegt, scheint den Konflikt zwischen Realitätsprinzip und Utopie zu treffen. Beide Konzepte haben ihre Berechtigung. Der Entwurf einer die Realität korrigierenden Utopie kann ein positiv motivierender Impuls für eine Veränderung eines vorläufigen Zustands schaffen.

Jedoch kann der hierbei formulierte Vorwurf Selles in Bezug auf Ottos angebliche Ausgrenzung *existenzieller Fragen* hinsichtlich seiner Konzeption von ästhetischer Rationalität als Legitimationsgrundlage von Unterricht nicht bestehen bleiben. Die *existenziellen* Fragen des Lebens werden nicht alleine im Ausnahmezustand der ästhetischen Erfahrung gestellt und beantwortet.

Selles Forderung nach einem „Mehr“ an künstlerischer Praxis wird zu einer bleibenden Aufforderung, sich nicht mit einer *Legitimation* von Kunstunterricht zufriedenzugeben und dabei in Routinen der Ritualisierung von Unterricht zu verfallen. Hier findet sich die Berechtigung einer positiven Utopie im Sinne von Selles Kritik. Der hierbei aufgebaute antagonistische Gegensatz zu Ottos Position ist in dieser Deutlichkeit jedoch nicht aufrechtzuerhalten. Denn auch Otto versucht die Momente der ästhetischen Erfahrung, in denen „Routinen“ im Schulunterricht nicht mehr ausreichen, durch entgrenzende ästhetische Erfahrung zu erweitern. Otto schreibt: „Wenn die eingelernten Typen und Stereotypen, wenn die Routinen nicht reichen, weil sich persönliches Schicksal, Erfahrungen, Erlebnisse begründbar, legitimerweise dazwischenschieben dürfen, dann hat ästhetisches Verhalten eine Chance.“ (Otto 1991, S. 41)

Es bleibt festzuhalten, dass Selles Entwurf einer am Ausnahmezustand orientierten Kunstpädagogik teilweise in eine so starke Vergröberung der kritischen Darstellung der Anliegen Ottos verfällt, dass diese Art der Darstellung auf Selles teilweise gerechtfertigte Kritik selbst negativ zurückfällt.

Denn gerade in der um spezifische Begriffe verkürzten Aneignung der Theorie der ästhetischen Rationalität, wird Ottos Öffnung zum Ästhetischen hin vollzogen. Wenn auch unter Prinzipien von Ottos fachdidaktischem Profil, das stark durch die Auseinandersetzung mit dem Erbe der musischen Erziehung und der musischen Nationalerziehung geprägt ist und gerade die kritische, nicht rauschhafte Auseinandersetzung mit Ästhetik sucht.

Ottos Haltung zur Ästhetik ist zwar im Vergleich zu der in der Kontroverse von 1994 eingenommenen Position Selles weniger „affirmativ“ gegenüber dem Ästhetischen, jedoch gerade durch das zu rechtfertigende *Bewusstsein für die problematischen Anteile des Ästhetischen* versucht Otto, der umfassenden und komplexen Wirklichkeit der ästhetischen Erfahrung in ihren *lebensförderlichen sowie problematischen* Anteilen gerecht zu werden.

11.3.2 Ottos Entgegnung auf Selles Kritik an der Konzeption der ästhetischen Rationalität als Legitimationsmodell für ästhetische Erziehung

Ottos Antwort auf Selles Kritik trägt die Überschrift „Theorie für pädagogische Praxis“ (Otto 1995, S. 16). In dieser Überschrift finden sich „zwei Annahmen“ (ebd., S. 16), die für Ottos Anliegen zentral sind. Er geht einerseits davon aus, dass „Pädagogische Praxis ohne *Theorie*“ (ebd., S. 16; Herv. i. O.) unmöglich und nicht „statthaft“ (ebd., S. 16) ist. Andererseits beschränkt er die thematische Behandlung von „ästhetische[r] Praxis“ (ebd., S. 16) auf das Verständnis als „*pädagogische Praxis*“ (ebd., S. 16; Herv. i. O.). Otto geht davon aus, dass ästhetische Praxis, also auch *Kunst*, im *Rahmen der pädagogischen Praxis* thematisiert werden muss. Otto spricht eine Erinnerung an Selle aus, dass es eine „*pädagogische Aufgabe*“ (ebd., S. 16; Herv. i. O.) ist, die in der Kontroverse verhandelt werden soll, und „die jeder und jede von uns mit der eigenen Berufsentscheidung übernommen hat“ (ebd., S. 16). Otto grenzt seine Darlegungen hiermit schon von Selles Forderungen nach einer vorrangigen Berücksichtigung *künstlerischer Praxis als pädagogischer Praxis* ab. Mit dieser thematischen Beschränkung und berufsethischen Ermahnung geht Otto zur Formulierung seiner zentralen Ausgangsfrage über: „Wie verhalten sich die Theorien des pädagogischen Handelns zu den Theorien, der Sache, um die es geht?“ (ebd., S. 16)

Hierbei geht es Otto also um die *theoretische* Befragung der Möglichkeit einer Verbindung von ästhetischen Theorien und didaktischen Theorien zu einem legitimen „Fachprofil“ (ebd., S. 17; vgl. ebd., S. 16 f.). Es geht ihm also um die Frage, ob pädagogische Praxis mit ästhetischer Praxis vermittelbar ist. Otto schreibt über diese zentrale Frage: „Wenn aber auch künstlerisches Handeln, ästhetische Praxis also, ein Handeln mit Gründen ist, dann entsteht das Problem, was Gert Selle mit Recht unruhig macht: Vertragen sich die Begründungen für pädagogisches Handeln mit den Begründungen für künstlerische Prozesse (Selle 1994)? Oder entsteht durch die pädagogische Praxis, durch Unterricht und seine Begründungsmuster eine Art von Umgang mit Kunst, der als künstlerische Praxis nicht mehr begründbar ist? Genauer: eine Art von Umgang mit Kunst in der Schule, die mit den vom Kritiker bevorzugten Theorien ästhetischer Praxis nicht mehr vereinbar ist.“ (ebd., S. 16)

Otto geht von einer weiteren anthropologischen Annahme aus: nämlich, dass jeder „in seinem Handeln Theorien“ (ebd., S. 16) befolgt, wobei nicht immer vorausgesetzt werden kann, dass darüber (immer) Bewusstheit herrscht. Entscheidend ist weiterhin die Frage, ob Diskussionsbereitschaft über die eigenen, handlungsanleitenden Theorien gegeben ist (vgl. ebd., S. 16). Diese Theorien entsprechen mehr oder weniger bewussten „Begründungen“ (ebd., S. 16) des eigenen Handelns. Diese Begründungen müssen nach Otto hinsichtlich ihrer „Verallgemeinerbarkeit“ (ebd., S. 16) befragt werden, vor allem, wenn diese pädagogische Praxis anleiten sollen und wollen (vgl. hierzu den Begriff Ideologie nach Peter Tepe 1.1). Hierbei ist es Otto wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Vermittelbarkeit von verschiedenen Praxen und den dazugehörigen theoretischen Begründungen nicht nur in Bezug auf *bestehende Praxen* diskutiert werden dürfen. Theorien zu diskutieren hilft nach Ottos Ansicht dabei, nicht lediglich in mehr oder weniger „genehme ‚Bilder‘ von Praxis“ (ebd., S. 16) zu verfallen und diese dann einseitig, nach eigenen Vorlieben zu bewerten. Otto schreibt in diesem Sinne mit erkennbarer Kritik an Selles Ausführungen: „Diskutiert man nur die Praxis, passiert es gar zu leicht, daß die Praxis, der die Sympathie gilt, sagen wir, daß die ästhetische Praxis hochstilisiert und zum Maßstab für die pädagogische Praxis gemacht wird.“ (ebd., S. 16)

Die Auseinandersetzung mit den „Begründungen“ (ebd., S. 16), also den hinter der Praxis liegenden Theorien, sichert die Diskussion, „welche Formen von Praxis möglich sind und welche Korrespondenzen zwischen den Praxen und ihren Begründungen aufgegriffen werden können“ (ebd., S. 16) ab. Im Weiteren beschreibt Otto die Art der didaktischen und ästhetischen Theorien, die er für die Anwendung in pädagogischer Praxis sinnvoll hält.

Für didaktische Theorien hält Otto fest: „*Didaktische Theorien* dienen nicht dazu, Handlungen vorzuschreiben oder Parameter für wünschenswerten Unterricht zu bieten. Didaktische Theorien – unter denen wir schließlich auswählen können – sind für Kunstpädagogen *diejenigen* (u. a. Heimann und Buck auf der schulpädagogischen, Lenz-Johanns, Maset, Otto, M. Peters auf der fachdidaktischen Seite), die den experimentellen Charakter und Erfahrungsbezug jeden Unterrichts betonen. Theorien schreiben in der Pädagogik nichts vor, sondern tragen dazu bei, die Handlungsweisen zu begründen.

Der Begründungsanspruch ist legitim, denn Unterricht ist keine Privatveranstaltung von pädagogischen Stars.“ (ebd., S. 16; Herv. i. O.)

Im Hinblick auf sinnvoll anzuwendende *ästhetische Theorien* schreibt Otto weiterhin: „*Ästhetische Theorien* schreiben auch nicht vor, wie die Kunst zu sein habe. Das ist nicht ihre Funktion. Aber sie setzen einen Diskussionsprozeß darüber in Gang, wie die Erscheinungsformen von Kunst, mit denen wir konfrontiert werden, jeweils begründbar sind. Das gilt für die mittelalterliche Kunst wie für die Moderne. [...]

Fazit: Der Gegenstandsbereich ästhetischer Theorien ist ebenso wie bei den pädagogischen Theorien eine Praxis, d. h. die Theoretisierung jener Praxis, in der Probleme in einer für ihre Zeit, für diese Künstlerin, für jenen Maler spezifischen Weise auf ästhetischer Ebene bearbeitet worden sind.“ (ebd., S. 17; Herv. i. O.)

Im Weiteren legt Otto seine Idee „von pädagogischer Praxis, von Unterricht“ (ebd., S. 17) dar und kommt hierbei zu der für sein pädagogisches Anliegen wichtigen Ansicht: „Unterricht ist eine prinzipiell *experimentelle* Situation.“ (ebd., S. 17; Herv. i. O.) Hierbei besteht Otto darauf, dass diese „soziale Praxis“ (ebd., S. 17) als solche gerade „von methodischem Vorgehen, von notwendigen sachbezogenen Vereinbarungen über Zwischenschritte und Arbeitsphasen“ (ebd., S. 17) abhängt. Hierbei wird erkennbar, dass Ottos Begründbarkeitsthese, die Selle kritisiert, erneuert wird.

Otto besteht auf der Offenlegung von handlungsanleitenden Theorien und einer Reflexionsbereitschaft über die eigenen „Maximen“ des pädagogischen Handelns. Die Offenlegung der eigenen theoretischen Voraussetzungen zur Unterrichtsgestaltung mündet idealerweise in der Nachvollziehbarkeit und Vermittelbarkeit des eigenen Handelns. Die Unterrichtsgestaltung auf Grundlage der von Otto benannten „sachbezogenen Vereinbarungen“ soll dafür sorgen, dass die Lehrerrolle, die mit Machtbefugnissen ausgestattet ist, in ihrer Stellvertreterfunktion des öffentlichen Schulsystems kontrollierbar, demokratisch und wertorientiert erfüllt wird. Somit bleibt zu sagen, dass Otto für den verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen amtlichen Macht von Lehrern einen demokratischen Weg der Legitimation des amtlichen Handelns vorschlägt. Diese Offenlegung und Begründung des eigenen Vorgehens, die Verpflichtung auf Selbstreflexion, soll nach Otto auf Grundlage einer „nachgehende[n] Reflexion“ zustande kommen, um „die möglicherweise verdeckte Logik des Prozesses“ nachzuweisen (ebd., S. 17). Otto formuliert sein Verständnis einer für Unterricht produktiven Theoriearbeit: „Das Kriterium für Gelungenheit des Unterrichts – d. h. für Erfahrungsgewinn für alle Beteiligten – ist nicht die konsequente Nähe zu einer bestimmten Theorie, die das Handeln von Lehrern und Schülern im Vorhinein steuert – es muß in der theoretischen Reflexion des Unterrichtsprozesses immer erst gefunden werden.“ (ebd., S. 17)

Anhand der *zeitlichen Nachgeordnetheit* der Theoretisierung von Praxis bleibt die Praxis in ihrer ganzen Komplexität erhalten. Sie wird nicht lediglich theoretisch bezungene Lebenswirklichkeit. Unterricht soll in seiner Praxis jedoch der bewussten Reflexion, der Theoretisierung unterzogen werden. Hierbei geht es um den Versuch, die Komplexität der Praxis im Sinne einer empirisch induktiven Zugangsweise zu verstehen, um das eigene Handeln aufgrund dieser Reflexionsgrundlage besser auf die gegebenen Herausforderungen einzustellen. Otto geht es um die reflektierende, theoretisierende Bewusstwerdung der Unterrichtsgeschehnisse, die dazu befähigen sollen, Unterrichtserfahrungen diskursiv auszutauschen und durch diesen Austausch Unterrichtspraxis zu verbessern. Otto schreibt: „Theorien folgen der Praxis, sie leiten sie nicht an. Sie können zu Korrekturen, zu verschärfter Aufmerksamkeit aller in analogen Situationen führen. Sie fragen: Ist unsere Vorgehensweise begründbar? Das heißt unter anderem ja immer auch: können wir sie wiederholen, beibehalten, anderen anraten.“ (ebd., S. 17)

Im Weiteren begründet Otto die Darlegung seine Vorstellung des Verhältnisses von Theorie und Praxis der Unterrichtsplanung unter zwei Perspektiven.

Erstens im Hinblick auf nachweisbar „gelingende[r] Praxis“, die Otto jedoch zu wenig innerhalb der Lehrerschaft und der „Lehrerweiterbildung“ kommuniziert findet (ebd., S. 17).

Zweitens unter Einbeziehung der Ergebnisse der „didaktische[n] Theoriediskussion“ (ebd., S. 17).

Hierfür nennt Otto verschiedene Autoren und Schriften, um die fachdidaktische Verortung seiner Ansichten offenzulegen. Zunächst Paul Heimann und Horst Rumpf (vgl. ebd., S. 17). Weiterhin bekennt sich Otto zu „den Vertretern des entdeckenden Lernens (Neber 1981)“ und beruft sich auf das „Konzept des offenen Unterrichts (Wallrabenstein 1991)“ (ebd., S. 17). Otto erläutert, dass es gerade eben auch (didaktische) Theorien gäbe, die nicht nur normierend auf Unterricht wirken, sondern die gerade „im Unterricht helfen, Freiheit schaffen [zu] können“, die von „Routinen“ des Gewohnten der pädagogischen Praxis befreien (ebd., S. 17). Es lässt sich erkennen, wie Otto Hinweise gibt, Selles Anfeindungen hinsichtlich der „Rationalisierung“ von Unterricht und Kunst im Unterricht zu relativieren. Es wird erkennbar, dass Otto Theorie nicht lediglich als Werkzeug der Verschulung von Unterricht begreift, sondern als einen Denkweg, der es ermöglichen soll, zu *gelingendem* Unterricht zu gelangen und gerade auch überkommene Vorstellungen von Unterricht zu überwinden. Ottos Hinweise machen bewusst, dass Theoriebildung nicht notwendigerweise zur „Rationalisierung“ von *ästhetischer* Erziehung führen muss und dass *Theorie nicht zwangsläufig praxisfeindlich formuliert ist*.

Im Weiteren äußert sich Otto über das Missverständnis des Konzepts der *ästhetischen Rationalität* bei Gert Selle. Hierzu weist er inhaltliche Kernelemente dieser Theorie aus, die er in Bezug auf Martin Seels Ausführungen begründet, und weist außerdem darauf hin, dass die Theorie der ästhetischen Rationalität bis zu Immanuel Kant nachweisbar ist und erwähnt hierbei wiederum Paetzolds Ausführungen (vgl. ebd., S. 17 f.). Die kurz zusammengefassten inhaltlichen Ausführungen zur Konzeption der ästhetischen Rationalität beziehen sich hierbei inhaltlich auf die in dieser Arbeit bereits dargelegten Aspekte der Theorie im Hinblick auf Seels übergeordneten Vernunftbegriff, der die „drei Rationalitätstypen“ (ebd., S. 18) integriert und dabei der ästhetischen Rationalität ihre eigenständige und eigenwertige Bedeutung zukommen lässt (vgl. ebd., S. 18). Otto wiederholt hierbei seine Begründbarkeitsthese in Bezug auf Seel (ebd., S. 18). Otto bemängelt das reduzierte *Rationalitätsverständnis* Selles, das zumindest hinsichtlich der gegenüber Ottos Konzeption von ästhetischer Rationalität vorgebrachten Kritik immer wieder in die Vereinfachung einer unvermittelten Gegenüberstellung eines rationalistischen und eines empirischen oder „existentialistischen“ Ansatzes zurückfällt. Selle scheint nach Otto „nur die *theoretische* Rationalität“ (ebd., S. 18) zu kennen. Otto schreibt zur Bedeutung der Konzeption von ästhetischer Rationalität: „Das ist auch das Mißverständnis unserer Schulentwicklung. Wir haben die wissenschaftlichen Fächer als die vermeintlich allein rationalen und als Luxus noch ein paar Stunden Kunst. Rationalität ist in unserer Schule eine Erbpacht der Wissenschaften. Dagegen ist anzugehen.“ (ebd., S. 18)

Otto wehrt sich gegen den Vorwurf, dass die Konzeption der ästhetischen Rationalität „ein Instrument der Entzauberung“ (ebd., S. 18) der Kunst sein soll.

An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass Otto den als mystifizierend begriffenen Terminus der „Entzauberung“ im Sinne seines aufklärerischen Denkens mit Blick auf die Besinnung des „Bildermachens“ wohl doch ablehnen würde: Auch wenn er sich weigert anzuerkennen, dass er die damit von Selle gemeinten Sachverhalte ausklammert. Denn er versucht ja gerade, diese im Sinne der Argumentation über die ästhetische Rationalität theoretisch in seinen Ansatz zu integrieren. *Denn Otto würde sich wohl schwer zur gegenteiligen Aussage hinreißen lassen, dass er danach streben würde, den „Zauber“ der Kunst zu vermitteln*. Vielmehr zeichnet ihn tatsächlich eine pragmatische Sicht auf das „Bildermachen“ aus.

Weiterhin versucht Otto, die Vermittelbarkeit von *ästhetischer Praxis* als pädagogische Praxis, also als *Unterricht*, darzustellen. Es gilt, die Verträglichkeit von Theorien zur Gestaltung von *pädagogischer Praxis* sowie Theorien zur Gestaltung ästhetischer Praxis im Hinblick auf Gemeinsamkeiten zu untersuchen.

Otto kommt bei dieser Suche erstens auf „ein hohes Maß an Nichtvorhersagbarkeit“, zweitens auf die „nicht festgelegten Verlaufsfiguren“ und drittens auf die „Unbestimmtheitsgrade[n] hinsichtlich ihrer Ergebnisse“ (ebd., S. 18).

Otto weist darauf hin, dass vor allem „im 19. Jahrhundert“ eine starke „Formalisierung und Kontrolle“ von Unterrichtsabläufen durchgeführt wird, wobei der „Prozessverlauf“ stärker vorgeformt werden soll (ebd., S. 18). Vor allem seit der Zeit der „Reformpädagogik“ (ebd., S. 18) sieht Otto eine gegenläufige Entwicklung: Seitdem soll „die Komplexität des didaktischen Prozesses, die Erfahrungs- und ErkenntnisKomponente des Lernens“ (ebd., S. 18) hervorgehoben werden. Otto führt hierzu aus, dass es eine fachartspezifische, stärker oder weniger starke Normierung der Prozesshaftigkeit von Unterricht gibt: „Für den gegenwärtigen Diskussionsgegenstand kann festgehalten werden, es gibt – vorsichtig formuliert – überwiegend allgemeindidaktische und schulpädagogische Publikationen, die dieses Moment der Kontingenz des pädagogischen Prozesses betonen (vgl. u. a. Bönsch 1991; Hentig 1993; Lippitz u. a. 1984; Rumpf 1981; Wagenschein 1973). Wenn eine durch Planung *vorwegnehmbare* Struktur des Lernprozesses betont wird, dann jedenfalls nicht in den ästhetischen Fächern, sondern eher von den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken der Sekundarstufen und von der kybernetischen Didaktik (vgl. Cube 1972; König/Riedel 1974).“ (ebd., S. 18)

Otto geht es darum, zu zeigen, dass die ästhetische Praxis als pädagogische Praxis wirksam werden kann, da sich „Affinitäten“ (ebd., S. 18) zwischen beiden Praxisformen feststellen lassen. Hierbei geht es ihm um den Nachweis, dass an beiden sowohl ein Anteil „Nachprüfbares“ als auch ein Anteil „Nichtfestgelegtes“ zu erkennen ist (ebd., S. 18).

Hierbei betont Otto, wie schon in Auslegen, dass „seit Schleiermacher sowohl der Produktions- wie der Rezeptionsprozess“ zum „ästhetischen Prozess“ gehören (ebd., S. 18; vgl. hierzu Kapitel 5.3.1). Otto nutzt Zitate und Bezüge zu Theodor Fontane, Heinrich von Kleist, Hugo von Hofmannsthal, Michael Lingner und Franz Fühmann, um darzustellen, dass auch an ästhetischen Prozessen „beide Strukturzüge“ (ebd., S. 18) betont werden (vgl. ebd., S. 18). Otto schreibt sein Fazit zu diesem Textabschnitt: „Ästhetisches läßt sich nicht allein auf rauschhafte Zustände reduzieren. Auch Handlungen, für die vorweg keine Gründe genannt werden können, sind begründbar. Zugestanden sei: Nicht alles geht in der Schule. Aber alles, was geht, wird noch gar nicht versucht. Was in der Schule geht, hängt auch von dem Verständnis von Schule und Unterricht ab, das die handelnden Personen haben.“ (ebd., S. 18)

Hierzu soll an dieser Stelle an das vorangegangene Textbeispiel zum fächerübergreifenden Projektunterricht zur „Olympiade 1936“ erinnert werden. Dieser von Otto 1994 veröffentlichte Text kann als ein Beispiel dafür gelten, wie Otto versucht darzulegen, wie das Maß von ästhetischer Erlebnisintensität in der Schule weiterentwickelt werden kann. Hierbei entwickelt Otto die Vorstellung einer Schule, die in Lernbereiche eingeteilt ist, wobei ein „ästhetischer Lernbereich“ eine durch das Argument der ästhetischen Rationalität erwirkte höhere Bedeutung bekommt als im bisherigen Fächerkanon (vgl. hierzu Kapitel 9.4). Über Mollenhauer und Selle urteilt Otto, indem er darauf hinweist, dass bei der Unterrichtsplanung im Sinne der ästhetischen Praxis als pädagogische Praxis entscheidend ist, „ein didaktisches Konzept“ anzuwenden, „das[s] Affinitäten zum Ästhetischen hat“ (ebd., S. 18). Hierbei wird wiederum deutlich, wie Otto darlegt, dass Theorie als Legitimationsgrundlage von ästhetischer Erziehung produktiv dabei mithelfen kann, den Eigenwert des Faches zu betonen. Damit wird eine Grundansicht Ottos erkennbar: *Er sieht keinen prinzipiellen Antagonismus zwischen didaktischer und pädagogischer Theorie und ästhetischer Praxis. Vielmehr geht er von einer sich gegenseitig stützenden und bereichernden Verbindung aus. Über Selle und Mollenhauer urteilt er demgemäß: „Alle derzeitigen kritischen Gegenredner von Mollenhauer bis Selle haben ein*

reduktionistisches Verständnis von Ästhetik und schlagen auf eine Karikatur überständig gewordener Pädagogik ein, statt sich bestehender didaktischer Möglichkeiten und Angebote zu versichern.“ (ebd., S. 18)

11.3.3 Ottos „Rettung“ der theoretischen Grundlagen von Kunstpädagogik und der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung

Ottos Entgegnung auf Selles Kritik formt sich inhaltlich zu einer Verteidigung der nach seiner Ansicht *notwendigen Verbindung zwischen Theorie und Praxis* in der Verwirklichung von ästhetischer Erziehung aus. Ottos Ausgangsbehauptung, dass pädagogische Praxis ohne Theorie nicht zulässig ist und dass ästhetische Praxis als pädagogische Praxis verstanden werden sollte, wenn über fachliche Belange diskutiert wird, legt ein deutliches Bekenntnis zur Notwendigkeit der Theoretisierung von pädagogischer Praxis ab. Selles Ausspruch, dass Kunstlehrer, um qualitätvollen Kunstunterricht gewährleisten zu können, „eine Weile bei den Künstlern, weniger bei den Didaktikern in die Lehre gehen“ (Selle 1995, S. 20) sollten, ist damit bestritten. Auch, oder gerade weil die ästhetische Praxis von Künstlern eben auch nicht „theoriefrei“ oder nur rauschhaft sinnlich ist. Otto schreibt hierzu: „Mir kann doch keiner erzählen, dass es möglich sei, einem Bild von Lucas Cranach oder einer Installation von Rebecca Horn gerecht zu werden, wenn man sie lediglich als Appell an die Sinnenlust wahrnehmen wollte.“ (Otto 1995, S. 17) Dies schließt jedoch gerade nicht die Formen des ästhetischen Reflexionsverhaltens aus.

Otto sieht die Anbindung *ästhetischer Praxis als pädagogische Praxis* an die Theorie als zwingend notwendig an. Ästhetisches Reflexionsverhalten und somit zu erlangende ästhetische Rationalität können hierbei jedoch berücksichtigt werden. Eine „Auszeit“ von der „nachgehenden Theoretisierung“, der Reflexion von Unterrichtsgeschehen ist für Otto nicht denkbar. Auch nicht bei ästhetischer Praxis als pädagogischer Praxis.

Ottos Positionierung ist ein Bekenntnis zum Wert von Theorie für pädagogische und ästhetische Praxis überhaupt. Seine Positionierung befindet sich damit in Gegensatz zu Selles Polemik gegenüber dem sinnlosen „Herumgerede“ der theoretischen Fachanteile der Kunstpädagogik. Der Versuch eines verbal-kognitiven, ästhetisch und kognitiv reflektierenden Zugangs zu Kunst ist für Otto nicht nur *nicht sinnlos*, sondern ein Weg der Erkenntnis, den es allen Lernwilligen zu ermöglichen gilt, auch wenn – oder gerade weil – *ästhetische Rationalität* nicht begrifflich fassbar ist. Ottos Kritik an der Verkürzung des Rationalitätsbegriffs und des Kunstbegriffs als bloß sinnlichem Erlebnis scheint aus seiner Positionierung heraus schlüssig.

Ästhetische Rationalität, wie sie Otto von Seel und Paetzold abgeleitet hat, als eine eigenwertige Rationalitätsform, wird von Selle zumindest teilweise missverstanden. An diesem Missverständnis scheitert eine tatsächlich auf ästhetische Rationalität als ästhetische Theorie bezogene diskursive Auseinandersetzung im Hinblick auf die Anwendbarkeit zur Legitimation von Kunstpädagogik.

Mit Blick auf dieses Missverständnis, wirft Otto Selle einen theoretisch zu wenig fundierten, auf „Meinungsebene“ (ebd., S. 17) abgehandelten und auf Polemik ausgerichteten Diskursstil vor (vgl. ebd., S. 17). Erkennbar wird das an den nachfolgend zitierten Textstellen: „Wer sich gegen pädagogische Theorien oder gegen den Theoretisierungsanspruch der pädagogischen Praxis wehrt, bezieht sich meist auf schlechte Erfahrungen, oder er hat die falschen Bücher gelesen. Man kann ihn ohnehin durch nichts mehr in Verlegenheit bringen, als durch die Frage, welche er denn meine, wenn er gegen didaktische Theorie opponiere.“ (ebd., S. 16)

„Auch meine Argumentation ist begründungsbedürftig. Sie darf nicht nur Meinung eines idealistisch gesonnenen Schönredners sein.“ (ebd., S. 17) „Alle entscheidenden Argumente, die ich gebraucht habe, stammen aus einem Text von Paul Heimann (Heimann [1962] 1970) aus dem Jahre 1962, aber – verzeihen Sie – viele Schul- und Unterrichtskritiker haben ihn nie zur Kenntnis genommen. Das ist für die Kritiker auch bequemer. Und manche Fachdidaktiker, die primär Kunst machen, müßten mehr lesen.“ (ebd., S. 17)

„Vielleicht besteht eine Gefahr: Wer Theorie pauschal verurteilt, dem entgehen auch die Theorien, die ihm im Unterricht helfen, Freiheit schaffen können.“ (ebd., S. 17)
Zur Frage, was ästhetische Rationalität genau bedeutet, schreibt Otto: „Gert Selle hat es leider nicht verstanden. Aber ich versteh’ auch nicht, was ästhetische Intelligenz ist, falls es nicht dasselbe wie ästhetische Rationalität ist. Er hält offenbar Rationalität prinzipiell für kognitives Erkennen von Welt (vgl. Selle 1994).

Das ist vor dem Hintergrund umgangssprachlicher Usancen verständlich. Nur: Wer gegen Martina Koch (1993), Wolfgang Welsch (1990), Dieter Henrich (1989) und andere antritt, hätte merken müssen, daß sie eine andere Frage verhandeln. Es scheint mir geboten, bei der Verständigung über pädagogische und ästhetische Prozesse die Meinungsebene zu verlassen und sich um das Niveau wissenschaftlicher Diskussionen zu bemühen.

Ich will erklären, was ästhetische Rationalität ist – aufgrund von Quellen, die nicht jeder Lehrer, aber ein Hochschullehrer kennen sollte, wenn er gegen das, was in Rede steht, ausführlich polemisiert.“ (ebd., S. 17)

Im Schlusssatz seines Textes schreibt Otto, Selle an sein Berufsethos mahnend: „Auch Selles Ausspruch ‚Ich möchte kein Fachdidaktiker sein, die tun mir schon im Geiste leid‘ entbindet ihn nicht von seiner Aufgabe als Hochschullehrer – für Didaktik.“ (ebd., S. 19)

Man kann somit an den zitierten Stellen erkennen, dass Otto Selle ein fehlgeleitetes Selbstverständnis in Bezug auf sein Berufsbild als *Didaktikprofessor* vorwirft. Er begründet dies durch den Vorwurf einer fachspezifisch ungenügenden theoretischen Kenntnis und unwissenschaftlichen, allein auf „Meinungsebene“ basierenden Argumentationsweise in der Kontroverse um die ästhetische Rationalität. Inwieweit dies auf Selles Position tatsächlich zutrifft, soll an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es geht hier lediglich darum, festzustellen, wie Otto seine Argumentation gegenüber Selle entfaltet.

Ottos Anliegen, die Wissenschaftlichkeit im Fachdiskurs zu wahren, ist hierbei entscheidend, um Ottos Entgegnung gegenüber Selle zu verstehen. Dies lässt sich auch an seiner Haltung gegenüber der Lehrerfortbildung erkennen, wenn er bemängelt, dass in der Lehrerschaft ein zu geringer Austausch über gelingende pädagogische Praxis stattfindet. Hierzu gehört auch sein Ausspruch, dass er die „Lehrerweiterbildung [...] zur Pflicht machen würde“ sowie er „Kultusminister“ wäre (ebd., S. 17).

Weiterhin wird die Kritik an Selle hinsichtlich der mangelnden theoretischen Fundierung seiner „Meinung“ um das Argument einer mangelnden Wissenschaftlichkeit seiner theoretischen Ausführungen verstärkt, wenn Otto drei Arten von Theorien nennt, „die im Fach entwickelt werden müssen“ (ebd., S. 19; vgl. ebd., S. 18 f.). Diese „Theoriesorten“ werden aufgrund verschiedener „Funktionen“ bedeutend (ebd., S. 18).

Die erste Theoriengruppe stellt solche dar, „die bei der Legitimation des Faches helfen“ (ebd., S. 19; Herv. i. O.). Hierbei verweist Otto vor allem auf die, „Ästhetikdiskussion“, die „seit den 80er Jahren in Europa“ stattfindet und die, wie bereits dargestellt wurde, Ottos fachdidaktisches und pädagogisches Selbstverständnis prägt (ebd., S. 19). Otto fragt nach den „Handlungskonsequenzen“ (ebd., S. 19), die aus den Ergebnissen dieser Diskussion für das Handeln als ästhetische und pädagogische Praxis folgen. Weiterhin weist er darauf hin, dass

diese Theorien auch „Argumente“ an die Hand geben, die „für die Vertretung unseres Faches“ einen wertvollen Beitrag leisten können (ebd., S. 19). Hier wird Ottos Legitimationsanspruch an Kunstunterricht und ästhetische Erziehung erneut erkennbar. Weiterhin legt Otto dar, dass man von diesen Theorien selbstverständlich nicht „praktische Unterrichtshilfen“ (ebd., S. 19) erwarten dürfe. Mit Kritik an Selle schreibt Otto, dass er es „ein wenig zu überschlau“ findet, wenn philosophische Theorien und die darum entstandene Diskussion von Fachvertretern „für irrelevant, für praktisch folgenlos“ (ebd., S. 19) gehalten werden.

Die zweite Theoriengruppe ist diejenige, „*die Schule und Unterricht verändern*“ (ebd., S. 19; Herv. i. O.). Wiederum Selles Ignoranz anmahndend schreibt Otto: „Es verdient auch nicht, lediglich verhöhnt, sondern gelesen zu werden, wenn sich Bildungstheoretiker und Allgemeine Didaktiker Gedanken über den Stellenwert des Ästhetischen im Fächerkanon und über seine Qualität in Lernprozessen machen. Es scheint mir Kraftmeierei zu sein, wenn Lehrer und Fachdidaktiker, also Pädagogen, sich in einer prinzipiellen Abwehrhaltung gegenüber der Pädagogik gefallen.“ (ebd., S. 19)

Otto wirft Selle eine tendenziell antiintellektualistische Haltung vor. Otto betont, dass auch von der zweiten Theoriengruppe nicht erwartet werden darf, „dass sie die inhaltlichen Entscheidungen für den Kunstunterricht treffen.“ (ebd., S. 19) Otto schreibt diesbezüglich: „Das müssen wir in Auseinandersetzung mit deren Theorien tun. Deswegen sollten wir sie nicht im Vorhinein und weitgehend ungeprüft für obsolet erklären.“ (ebd., S. 19) Otto wirft Selle hierbei mangelnde theoretische Auseinandersetzung mit den für das Fach bedeutsamen Theorien vor.

Als dritte Theoriengruppe zeigt Otto diejenigen auf, „*die bei der Begründung, Ausgestaltung und Veränderung der Ästhetischen Erziehung helfen*“ (ebd., S. 19; Herv. i. O.). Diese seien diejenigen, die von Hochschullehrern, wie Selle und Otto, selbst entwickelt werden müssen und „auf der Basis von Experimenten in der Schule, im Unterricht, gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern“ (ebd., S. 19) erprobt und geprüft werden sollten.

Im Weiteren führt Otto seine Sicht auf die Verantwortung zur Theorierezeption und -produktion für ästhetische Erziehung weiter aus, wobei der Hinweis relevant wird, dass nicht von Theoretikern anderer Fachgebiete zu erwarten sei, Antworten auf Herausforderungen zu formulieren, die von Theoretikern wie Selle und Otto selbst gegeben werden müssen. Otto schreibt: „Wer die Entscheidungen von den anderen Theorien und Theoretikern erwartet, hat ein deduktives Denkmodell, wenn nicht eine autoritative Erwartungshaltung. *Wir* müssen entscheiden. *Wir* sind für den Zustand von Schule und Unterricht – im Guten wie im Schlechten – verantwortlich.“ (ebd., S. 19; Herv. i. O.)

11.3.4 Die Frage nach der Möglichkeit der Verwirklichung existenziell relevanter ästhetischer Erfahrungen in der Schule

Hinsichtlich Ottos Konzeption der ästhetischen Rationalität als Legitimationsmodell für ästhetische Praxis als pädagogische Praxis muss darauf hingewiesen werden, dass die Kraft des Ästhetischen, Grenzen zu sprengen oder zumindest mit diesen zu spielen, gerade in der Schule, unter den besonderen, auch restriktiven und zu Kompromissen zwingenden Bedingungen von Schule erfahrbar wird, da in der Schule als Institution sozial vereinbarte Grenzen besonders wichtig und spürbar sind, die durch die subversive Kraft des Ästhetischen in Erfahrung gebracht und befragt werden können.

Eine „Grenzerfahrung“ ist hierbei gerade nicht ausgeschlossen, auch wenn diese nicht notwendigerweise bedeuten muss, einen körperlichen Erschöpfungszustand zu erreichen. Ästhetische Erziehung kann gerade in der Schule Akzente der ästhetischen Grenzüberschreitung setzen, wenn und *weil* sie *in* der Schule geschieht. Das Kennenlernen der Gruppendynamik und seiner Limitierungen ist eine besondere Lernerfahrung, die die Schule in besonderer Weise ermöglicht.

Gerade das Beharren auf ästhetischer Erziehung *in der Schule erhält* dieses spezifische, auch subversive Erlebnispotenzial. Das Ästhetische aus der Schule zu verbannen, käme hierbei einem Verlust der Möglichkeit gleich, die Kraft des Ästhetischen gegenüber schulischen Normierungen zu erfahren. Insofern behält Otto recht, wenn er den ästhetischen Lernbereich in der Schule nicht aufgeben will.

Außerdem bleibt daran zu erinnern, dass für viele Schüler gerade die Schule und der Kunstlehrer die *Bedingung der Möglichkeit* der Begegnung mit Kunst und der Reflexion über Ästhetik darstellt. Selle nennt zwei Beispiele einer ästhetischen Selbst- und Ausnahmeerfahrung, die „Tekkno-Party“ und „die am PC verbrachten Nächte des Computerfreaks“, um die „außerhalb von Unterricht“ freiwilligen ästhetischen Selbstbeanspruchungen von Jugendlichen zu veranschaulichen (Selle 1995, S. 18). Diese zwei Beispiele sind subjektiv von ihm gewählte, die *nur zwei* Aspekte der möglichen ästhetischen Erfahrung und Selbsterfahrung bedeuten und keinen allgemeingültigen Maßstab für ästhetische Ausnahmeerfahrungen an sich darstellen.

Diese Beispiele sind auch hinsichtlich der Belastungsgrenzen des Einzelnen in ihrem verallgemeinerbaren Aussagewert zu relativieren. Selle geht vom Erleben einer (rauschhaften) Ausnahmesituation aus. Hierbei bleibt darauf hinzuweisen, dass beispielsweise bei einer Tekkno-Party zwar eine Grenzerfahrung erlebt werden kann, hierbei jedoch der „*institutionelle*“ *Rahmen der Disco genau diesen Zustand erlaubt und sozial sanktioniert*. Eine „subversive“ Erfahrung der ästhetischen Grenzerfahrung, die gewohnte Denkmuster infrage stellt, wird in diesem Sinne gerade *nicht gemacht*.

Selle will den *schulischen Rahmen* durch ästhetische Erfahrung erweitern und sprengen und eine ästhetische und existenzielle Extremerfahrung erlebbar machen. Er will die Schüler in den ästhetischen Zustand „katapultieren“. Die schulische Anwendung ästhetischer Erfahrungsmöglichkeit braucht den Vergleich mit der Disco oder der Tekkno-Party jedoch nicht zu scheuen, da in beiden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durchweg unterschiedliche ästhetische und soziale Erfahrungen gemacht werden, die nicht wechselseitig zu ersetzen sind. Es reicht nicht, in der Schule zu lernen und in der Disco rauschhaft zu feiern, um hierbei zu lernen, dass das eine im anderen institutionellen Rahmen nicht lebbar ist.

Die Wirkung des Ästhetischen bleibt bei beiden Institutionen an ein anderes „Spielfeld“ des öffentlichen Lebens gebunden, oder entspricht einer Regelmäßigkeit des Spiels (Computerspiele), das jeweils nur eine *partielle* Form und Erlebnisbreite der ästhetischen *Ausnahmesituation* erfahrbar machen kann.

Ästhetische Ausnahmeerfahrungen müssen auch keinesfalls „laut“ oder „rauschhaft“ sein. Ästhetische Ausnahmeerfahrungen können in vielfältiger Weise auftreten. Beim Bergsteigen, beim Eislaufen, beim Betrachten eines noch nie gesehenen Deckengemäldes, in der Oper oder eben möglicherweise auch in einem Projektunterricht in der Schule, der Schule ganz anders erleben lässt, als bisher gewohnt.

Ein Verzicht auf Kunstunterricht im Fächerkanon der Schule im Sinne eines freiwilligen Rückzugs aus Anerkennung des Unterschiedes zur Disco oder zum Privatraum, in dem andere,

wenn auch nicht notwendigerweise intensivere ästhetische Erfahrungen gemacht werden können, wäre ein Verlust.¹⁹⁹

Was Selle als „Selbstbegrenzung“ und *als Schwäche* der Kunstpädagogik im schulischen Rahmen ansieht, sieht Otto als eine besondere Stärke seines Ansatzes an. Existenzielle Fragen zu beantworten bedeutet nicht allein, Schüler in sinnliche Selbsterfahrung zu „katapultieren“. Der Rausch in der Disco ist normal. Ebenso normal ist die Notwendigkeit der Kompromissbereitschaft für ästhetisches Erleben in der Schule, was jedoch in diesem Rahmen gerade Möglichkeiten der *Infragestellung von gesellschaftlichen Normierungen* zeigt und damit eine eigene Berechtigung behält. Es bleibt somit festzuhalten, dass ästhetische (existenzielle) Erfahrungen von schulischem Erleben nicht ausgeschlossen sind und dass neben anderen Fächern das Fach Kunst im Rahmen der Institution Schule die Möglichkeit schafft, ästhetische Erlebnisse zu verwirklichen, die durchaus biografische Entwicklungen beeinflussen können. Das quantitative „Mehr“ der ästhetischen Erfahrungsintensität, das Selle fordert, hebt das qualitativ Besondere der ästhetischen Praxis als pädagogischer Praxis in der Schule nicht auf.

11.3.5 Fazit zu Ottos Positionierung gegenüber Selles Kritik an der Konzeption ästhetischer Rationalität als Legitimationsgrundlage von ästhetischer Erziehung

Otto behauptet die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Theorien zur Durchführung pädagogischer Praxis. Weiterhin betont er die Notwendigkeit der Bewusstmachung der je eigenen Theorien, die handlungsanleitend wirksam werden, wenn Unterricht abgehalten wird. Otto geht hierbei von einer Begründungsnotwendigkeit des eigenen Handelns aus. Dabei legt er die von Selle abgeleitete *Begründbarkeitsthese* ästhetischen Verhaltens zugrunde. Otto sieht die Forderung nach theoretischer Reflexion und Begründung der auf pädagogische Praxis ausgerichteten ästhetischen Reflexion als legitim und notwendig an. Otto versucht, die Vermittelbarkeit von ästhetischer und pädagogischer Praxis zu klären, und fundiert diese mit affinen Theorieangeboten in beiden Bereichen. Die Affinität hinsichtlich ästhetischer und pädagogischer Theorien bezüglich ästhetischer und pädagogischer Praxis sieht Otto in der in beiden Prozessen und theoretischen *Begründungen* dieser Prozesse liegenden *Nichtvorhersagbarkeit* und *Unbestimmbarkeit* von Prozessverläufen und Prozessergebnissen. In beiden ist jedoch auch ein Anteil an *Planung* und *begründbarem Handeln* aufzuweisen. Vor dem Hintergrund dieser Affinitäten legt Otto seine Legitimation von ästhetischer Praxis als pädagogischer Praxis aus. Otto legt die von ihm als wertvoll betrachteten Theorien auf diejenigen fest, die den experimentellen und erfahrungsbezogenen Charakter pädagogischer und ästhetischer Praxis betonen.

Für Otto ist eine gelungene Unterrichtseinheit nicht an der Einhaltung der Regelvorgaben einer präskriptiven Theorie zu messen. Theorieproduktion ist ein der Praxis nachgeordneter Prozess, der das eigene Handeln und den spontanen, nicht vorweg bestimmbareren Unterrichtsverlauf versucht, wechselseitig zu verstehen. Hieraus soll Theorie entstehen, die eine Verallgemeinerbarkeit des eigenen Vorgehens prüft und durch diese Frage nach Verallgemeinerbarkeit zu Erfahrungsaustausch und Fachdiskurs anregt. Otto versucht das Verfahren der Theorieentwicklung nachvollziehbar zu machen. Er versucht die Legitimation für sein Vorgehen dadurch zu gewinnen, dass er sein Handeln begründbar macht. Er legitimiert durch eine solche Methode auch den amtlich verliehenen Machtgebrauch des Lehrbeamten unter

¹⁹⁹ Ottos Bereitschaft zur Weiterentwicklung der Möglichkeiten ästhetischer Erlebnismomente in der Schule ist bereits im Hinblick auf das Beispiel des fächerübergreifenden Unterrichts zur Olympiade 1936 erläutert worden (vgl. hierzu Kapitel 9.4).

der Bedingung, dass dieser dazu bereit ist, seine eigenen Ziele und Handlungen im Sinne der demokratischen Verfassung zu reflektieren und offenzulegen.

Auch in der ästhetischen Praxis als künstlerischer Praxis geht es nach Otto nicht lediglich um ein verstandesentblößtes, die Sinnenlust ansprechendes Kunstwerk. Diese Qualitäten können jedoch von Werk zu Werk, von Künstler zu Künstler unterschiedlich stark in der einen oder anderen Weise ausgeprägt sein und können nicht an einem Stereotyp „des“ Künstlers gemessen werden. Gefühl und Verstand sind miteinander verwoben. Otto positioniert seine Haltung gemäß der Synthese von pädagogischer und ästhetischer Theorie und Praxis.

Ottos Antwort auf Selles Kritik wird zu einer *pädagogischen* Mahnung, die Selle an die Ausfüllung seiner beruflichen Rolle „als Hochschullehrer – für Didaktik“ (Otto 1995, S. 19) erinnert. Otto lässt sich kaum auf Selles inhaltliche Kritikpunkte an der Konzeption der ästhetischen Rationalität als Legitimationsgrundlage für Kunstunterricht ein. Vielmehr geht Otto dazu über, die wissenschaftlich mangelhaft fundierte Kritik Selles zu beanstanden und in seiner Antwort auf Selle die Bedeutung dieser theoretischen Fundierung des Fachdiskurses herauszustellen. Otto kritisiert Selle hinsichtlich seiner Überbetonung der ästhetischen Praxis als künstlerischer Praxis, seiner polemischen Kritik auf „Meinungsebene“. Er kritisiert dessen mangelndes Wissen über den von ihm kritisierten Sachverhalt und weiterer fachdidaktisch relevanter Theorien.

Hierbei wird entscheidend, dass Otto Selle auf die Quellentexte zur ästhetischen Rationalität verweist. Selle hat, gemäß seinen Quellenangaben, das Verständnis von ästhetischer Rationalität jedoch Texten von Otto entnommen.

Das Entscheidende hieran ist die Frage, inwiefern Selles Verständnis von ästhetischer Rationalität und seine Kritik an der spezifischen mangelnden „Intensität“ der ästhetischen Lehre, die hieraus entsteht, stimmig im Verhältnis zu seinen Quellenangaben bleibt.

Wenn Otto Selle auf die Originaltexte verweist, dann hat er zwar einerseits eine Begründung dafür, zu sagen, Selle sei zu wenig über den Sachverhalt informiert, den er kritisiert, jedoch wird andererseits erkennbar, dass das, was Selle in Ottos Darstellung von ästhetischer Rationalität vermisst, bei Sichtung der Originalquelle, wie es hier in dieser Arbeit beispielsweise anhand Paetzolds Text versucht wird, noch weit stärker aufscheint als bei Otto.

Insofern haben beide Autoren „Recht“, wie auch beide auf „Lücken“ in ihrer Argumentation hingewiesen werden, die die gesamte Kontroverse um die ästhetische Rationalität inhaltlich wenig ergiebig machen.

Selle polemisiert an der Komplexität der ästhetischen Rationalität vorbei, trifft aber gemäß seiner Kritik an Otto doch auch Zutreffendes, ohne seine Kritik an Ottos komplexer Konzeption hierbei wirklich explizit und angemessen werden zu lassen. Otto fühlt sich – von seinem Standpunkt aus zutreffend – missverstanden und seine Antwort führt zu einer *pädagogischen Ermahnung* eines Kollegen. Otto kritisiert Selles Grundhaltung als tendenziell ignorant gegenüber diskursrelevanter Literatur. Otto zeigt Selle als einen, der Theorie „verhöhnt“, „für irrelevant“ und „praktisch folgenlos“ hält und „sich in einer prinzipiellen Abwehrhaltung gegenüber der Pädagogik“ gefällt (ebd., S. 19). Otto kritisiert Selle somit hinsichtlich seines mangelnden wissenschaftlichen Niveaus und der daraus für die Erfüllung seiner beruflichen Verpflichtungen auftretenden Versäumnisse. Otto verweist darauf, dass Selle kein adäquates Niveau einer fachwissenschaftlichen Diskussion jenseits einer „Meinungsebene“ leistet und Ottos Konzeption der ästhetischen Rationalität gar nicht wirklich erfasst. *Somit entzieht sich Otto Selles inhaltlichen Kritikpunkten teilweise zu Recht, teilweise zu Unrecht.*²⁰⁰

²⁰⁰Wenn Otto betont, dass seine Darlegung zu ästhetischer Rationalität Missverständnissen ausgesetzt ist, weil diese nicht in der eigentlichen Bedeutung verstanden wird, sondern im Sinne „umgangssprachlicher Usancen“ (Otto 1995, S. 17), hat er Selles Kritik im Grunde entkräftet. Dennoch muss an dieser Stelle gesagt werden, dass Otto in seiner spezifischen Aneignungsweise zu diesen

Ob diese Kritik Ottos, die tendenziell auf den Vorwurf des Antiintellektualismus hinausläuft, auf Selle tatsächlich zutrifft, muss an dieser Stelle angezweifelt werden.

Die Kontroverse wird hierdurch bedauerlicherweise nicht zu einem inhaltlich produktiven Diskurs, sondern demonstriert zwei Haltungen, die sich inhaltlich unproduktiv begegnen, wobei jedoch der polemische Ton der Diskursführung der Kontroverse zum Nachforschen reizt.

Otto legitimiert sein Handeln nicht aus einer sich selbst zugeschriebenen Genialität, sondern aus dem Abgleich mit gelingender schulischer Praxis und im Vergleich mit didaktischer und ästhetischer Theorie von anderen, die seine Meinung und Erfahrung mit beeinflussen. Otto versucht, die Wissenschaftlichkeit seines Vorgehens durch die Rezeption und Würdigung von ästhetischen und pädagogischen Theorieangeboten sicherzustellen. Otto setzt sich damit in die Rolle des theoretisch informierten Hochschullehrers, der seine Verpflichtungen als Pädagoge vorbildlich wahrnimmt und sich dafür einsetzt, das wissenschaftliche Diskursniveau im Fach zu wahren. Otto zeigt, dass er seinem Berufsbild dahingehend „typisch“ entspricht, dass er seine theoretischen Interessen und Verpflichtungen im Hinblick auf Schule umsetzt. Gemäß dieser berufsethischen Haltung ermahnt er Selle, der dieser Vorstellung Ottos nicht entspricht. Er verlangt von Selle, eine entsprechend „typische“ Haltung einzunehmen.

Für Selle entsteht der Anschein, dass die Theorie der ästhetischen Rationalität im Sinne Ottos im schulischen Kontext nicht die *volle* Wirkkraft des Ästhetischen im Sinne Schillers und Hofmannsthal entfaltet und somit eine verkürzte Form der ästhetischen Erkenntnis mit „Schulzuschnitt“ meint, die schulisch „gezähmt“ ist. Otto geht es bei seiner ästhetischen Erziehung ausdrücklich nicht um die Erziehung von Künstlern oder eine Erziehung *durch* Kunst. Selle kritisiert diese Haltung. Hierbei treffen zwei Arten des Fachverständnisses aufeinander, die in ihrer Unterschiedlichkeit beide berechtigt sind. Ottos Meinung, dass in der Gestaltung von Unterricht ein noch nicht ausgeschöpftes Potenzial steckt, dass der Wert der ästhetischen Praxis als pädagogische Praxis erst noch verwirklicht werden muss und kann, stellt die tendenziell denkbare Annäherung der beiden Positionen heraus (vgl. ebd., S. 18).

Hiergegen scheint Otto jedoch die tendenziell realistischere Position zu vertreten, dass die ästhetische Ausnahmesituation tatsächlich nicht im schulischen Rahmen, oder vielleicht überhaupt nicht, „lehrbar“ ist, da sie sonst den Charakter der Ausnahmesituation verlöre. Für Otto findet jedoch, jenseits des existenziellen Ausnahmezustandes, Kunstunterricht und ästhetische Erziehung vielerlei Berechtigung.

Es ist bedauerlich, dass die Positionen einer stärker am Realitätsprinzip orientierten Argumentation und einer utopischen Vision eines „besseren“ Unterrichts nicht als solche thematisiert werden. Denn Selles Polemik ist, zumindest teilweise, einer utopischen Gesinnung geschuldet, die einen korrigierenden Abgleich zu den realen Praxisverhältnissen im Unterricht bieten kann. Wenn man diese als solche darstellt, kann sie als wünschenswertes Idealbild Impulse für Unterricht geben, die nicht, nur weil nicht in Gänze umsetzbar, gänzlich verdrängt werden sollten. Ästhetische Rationalität ist für Otto vor allem ein ästhetisches Reflexionsverhalten, das jeder Schüler, unabhängig von seiner „genialen“ künstlerischen Begabung, lernen und erfahren kann. Das rauschhafte ästhetische Erleben in *ästhetischer Praxis als pädagogischer Praxis* ist für Otto nicht das pädagogische Ziel für Kunstunterricht. Otto geht es um die *Erkenntnismöglichkeiten* des Ästhetischen, die bei ihm jedoch, anders als bei Baumgarten, auf den er sich jedoch zumindest *auch* bezieht, nicht mehr mit dem Begriff der

Missverständnissen beiträgt, da er Begriffe, die tief in der Ästhetiktheorie verwurzelt sind (das Schöne, das Erhabene, das Genie) in seinen Ausführungen in welcher Art auch immer, affirmativ oder kritisch, zu wenig thematisiert. Es entsteht hieraus der zumindest teilweise verständliche Eindruck Selles, dass die Ästhetik um ihre grundlegenden Erfahrungsdimensionen beraubt ist.

Schönheit verbunden ist. Hinsichtlich des Verhältnisses des Ästhetischen zur Didaktik schreibt Otto 1998: „Unser Gegenüber von Didaktik und Ästhetik hat offenbar Haltepunkte in der Begriffs- und Theoriegeschichte. Sie sind auf beiden Seiten lange verdeckt gewesen: auf der Seite der Didaktik durch deren Verkürzung auf ein Steuerungsinstrument zur Herstellung erwünschter Praxis, für Planung und Kontrolle von Unterricht; auf der Seite der Ästhetik durch die fleißige Verkürzung auf einen Normenkatalog für das Schöne, wenn nicht nur für den ‚guten Geschmack‘. In diesem Verständnis haben Ästhetik und Didaktik freilich nur Restriktionen gemeinsam.“ (Otto 1998, Bd. 3, S. 17)

Die Darstellung des Verhältnisses von Didaktik und Ästhetik zeigt noch einmal Ottos Anliegen, diese beiden wechselseitig für einander zu erschließen. Dass Otto hierbei „das Schöne“ und den „guten Geschmack“ als Restriktionsmomente des Ästhetischen in seiner ganzen Komplexität begreift, verdeutlicht Ottos spezifische Darstellung von *ästhetischer* Rationalität. Otto spart den Begriff des Schönen aus, da er ihn in diesem spezifischen Verständnis ablehnt. Deshalb akzeptiert Otto die Fokussierung ästhetischer Theorie auf den Begriff von Schönheit nicht und bezieht sich auf die Theorie der ästhetischen Rationalität (vgl. ebd., S. 17). Dies geschieht stets, wie oben gezeigt, in Bezug auf Baumgartens ursprüngliche Definition von Ästhetik als „Theorie sinnlicher Erkenntnis“ (Baumgarten nach Otto & Otto 1987, S. 244).

Hierbei gerät Otto jedoch in die genannten Spannungen der Bedeutung von sinnlicher Erkenntnis als Erkenntnis der Wahrheit des Schönen, die auch noch bei aus Selles Kritik an Ottos Position zu vernehmen ist. Dennoch wird erkennbar, dass Otto die Erkenntnisfrage in seiner prinzipiellen Bedeutung unabhängig von der Frage des Schönen und Erhabenen thematisieren will, da diese den anderen Momenten vorausgeht. Ästhetisch erkenntnistiftend oder rational können Schönheit und Erhabenheit sein, ohne dass dieses extra benannt werden müsste, wenn über die Dimensionen der ästhetischen Rationalität *allgemein* gesprochen wird. In der Kontroverse mit Selle wird erkennbar, wie leicht dieser Ansatz missverstanden werden kann. Wenn Selle das Schöne und Erhabene in Ottos Ansatz nicht wiederfindet, ist dies nicht dadurch zu erklären, dass es diese Dimensionen ästhetischer Erfahrung bei Ottos Verständnis nicht mehr gibt. Vielmehr wird bei Otto im Anschluss an Paetzold eine Frage analysiert, die *vor* der Frage nach der spezifischen Qualität und vor dem Urteil über die spezifische Ausformung der ästhetischen Erfahrung steht.

Paetzolds geht in seiner Darstellung noch deutlicher auf diese Begriffe ein, wodurch deutlicher erkennbar wird, in welchem Verhältnis allgemeinere Frage *nach der Möglichkeit von ästhetischer Erkenntnis überhaupt* zur Frage nach dem *Schönen oder Erhabenen* steht.²⁰¹

Bei Otto wird der *Zusammenhang* des ursprünglichen philosophischen Komplexes weniger deutlich, da er, anders als Paetzold, die einzelnen Momente der ästhetischen Rationalität, wie sie sich im Gedankengebäude Kants aufzeigen lassen, nicht mehr begrifflich benennt oder vorstellt. In diesem Sinne „verkürzt“ Otto im Sinne Selles missverständlich.

So nimmt Otto eine selektive Übernahme der Konzeption der ästhetischen Rationalität vor, die der Kritik Selles in diesem Punkt einer pädagogisch ausgerichteten Auffassung des Ästhetischen zur „Handhabbarkeit“ in der schulischen Praxis jedoch gerade nicht recht gibt. Denn Ottos Aneignung scheint weniger auf „Handhabbarkeit“ ausgerichtet als aus einer in sich ausgereiften fachdidaktischen Theorie heraus entwickelt, die lediglich eine andere Haltung zum Wert des *Ästhetischen an sich* einnimmt als diejenige, die Selle vorträgt.

²⁰¹ Zur Verdeutlichung des Gesagten soll das entsprechende Zitat Paetzolds zur Darlegung seines Anliegens noch einmal angeführt werden: „Wenn es auch zutrifft, daß Kant die ästhetische Theorie als Theorie des Geschmacks einführt, so braucht sich eine Rekonstruktion – so meine ich – nicht ausschließlich an diese Perspektive zu binden. Damit wird nicht behauptet, daß man Kant nicht im Sinne einer Geschmackslehre *auch* lesen kann, vielmehr geht es darum, ob man ihn *nur* so verstehen muß. Unser Ansatz bei der Konzeption der ästhetischen Rationalität will gerade plausibel machen, daß man einen Ausgangspunkt wählen kann, welcher der Geschmacksproblematik noch vorausliegt.“ (Paetzold 1983, S. 55; Herv. i. O.)

Otto wahrt durch seine kritische Haltung gegenüber den vielfältigen ästhetischen Angeboten das Bewusstsein über die problematische Ambivalenz des Ästhetischen und wird diesem hierdurch in seiner Weise gerecht, ohne in die Feier des Schönen als Quelle beseligender Glücksmomente einzumünden.

Denn auch wenn Selles Kritik teilweise zutreffend ist, stellt Ottos Auslegung der ästhetischen Rationalität gemäß *seiner* Position keinen „Fehler“ dar.

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten scheint Ottos ambivalentes Verhältnis zum Ästhetischen stimmig und ethisch verantwortungsvoll ausgerichtet. Dies sogar, wenn dessen Haltung eine mögliche Einschränkung des ästhetischen Selbst-Erlebens in der Schule bedeutet. Denn die schulischen Einschränkungen ermöglichen gerade ein anderes Lernziel: die Entwicklung eines „ästhetischen Gemeinsinns“ der Schüler, der maßgeblich aus der reflexiven Berücksichtigung der Gefühle anderer besteht und nicht gegenüber einer „unbegrenzten“ ästhetischen Selbsterfahrung des Ausnahmezustandes ausgespielt werden sollte. Otto ist somit als „typischer“ Vertreter der sogenannten „skeptische[n] Generation“ (Schelsky nach Schmeling 1997, S. 200) zu verstehen. Der Historiker Franz-Josef Schmeling bezeichnet „die Flakhelferjahrgänge als die Speerspitze der skeptischen Generation“ (ebd., S. 200). Er schreibt: „Die Skepsis der früheren Luftwaffen- und Marinehelfer resultiert augenscheinlich aus einer Entpolitisierung und Entidealisierung ihres jugendlichen Bewußtseins.“ (ebd., S. 200 f.)

Ottos Absicht Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, mit ihrer gesellschaftlichen Umgebung kritisch umzugehen wird von ihm auch immer wieder durch Beispiele gerechtfertigt, die die Ästhetik des Dritten Reiches thematisieren. Hier wirft Otto sein „Lebensthema“ in die Waagschale, um sein Anliegen in der von ihm veranschlagten Dimension bewusst zu machen. Ottos Rationalitätsverlangen ist mindestens zum Teil aus der Erfahrung gespeist, dass für ihn irrationale Behauptungen und Dogmen an die Stelle des moralischen und kritischen Bewusstseins treten können. Schmeling schreibt an anderer Stelle hierzu passend: „Rückschauend können wir sagen, daß die sogenannten Flakhelferjahrgänge in einer extremen Ausnahmesituation lebten, die für sie in Kindheit und Jugend zur Normalsituation wurde. Einem kritisch geschulten Erwachsenen war immerhin noch die Möglichkeit des Vergleichs zu früher erlebten Zeiten gegeben. Er konnte die Andersartigkeit des neuen totalitären Staates verarbeiten, wenn auch die Masse des Volkes aus Angst vor Verfolgung und Anklage alles Widersprüchliche wegsteckte und totschwieg und sich dann schließlich auch mit dem System identifizierte. Den Jugendlichen fehlte der an normale Zeiten angepaßte Gegenwarts- und Zukunftshorizont völlig, sie wurde vom Staat regelrecht vereinnahmt. Eine rationale Auseinandersetzung mit dem NS-System gab es nicht. Es fehlten Informationen und kompetente Gesprächspartner. Zur politischen Kritikfähigkeit wurde niemand erzogen. Politische Bildung wurde völlig einseitig ausgerichtet.“ (ebd., S. 10)

Genau einen solchen Missstand als Pädagoge nicht zu verschulden, ist eines von Ottos Zielen. Hierzu gehört aber eben auch, im Sinne eines ästhetischen Gemeinsinnes, die Gefühle anderer in seinem ästhetischen Verhalten zu berücksichtigen. Ebenso ist Selles Wunsch nach der Erlangung des „ästhetischen Zustands“ als Ermöglichung des Erlebens von Glücksmomenten und existenziellen Momenten ethisch gerechtfertigt. Hier treffen zwei unterschiedliche Haltungen aufeinander, die zwar in sich stimmig erscheinen, jedoch durch eine tendenziell unterschiedliche Bewertung des *Ästhetischen an sich* zu einer je eigenen Form von pädagogischer Ethik tendieren. Die Darlegungen zur Ambivalenz des Ästhetischen, wie es Schweizer hinsichtlich des von ihm sogenannten „Bösen“ bei Baumgarten anmerkt, weisen in diese Richtung (vgl. hierzu Kapitel 9.3).

Die spezifische Eigenart von Ottos Ansatz steckt nicht zuletzt in der eingestandenen Ambivalenz des Ästhetischen. Otto verweigert, dem Ästhetischen rein affirmativ zu begegnen.

Die Einheit des Wahren, Guten und Schönen wird bei Otto aufgelöst, jedoch vorwiegend hinsichtlich des Schönen. Bei Otto bleibt ein erhofftes Verhältnis zwischen Wahren (Erkenntnis) und Gutem bestehen. Der Begriff der ästhetischen Rationalität in seiner Verbindung von Ästhetik und Rationalität unter der vorweggenommenen Möglichkeit von *ästhetischer Erkenntnis* ist direkter Ausdruck dieser Grundhaltung. Otto setzt seine Hoffnung auf Erkenntnis, die im Rahmen der umfassenden Vernunftkonzeption der drei Rationalitätstypen zum gelingenden Zusammenleben der Menschen beitragen soll, womit seine eigentlich *pädagogische* Prämisse erkennbar wird. Ästhetische Rationalität trägt *zur Vernunft bei*.

Das Schwärmen für den Wert des Ästhetischen als Ausnahmezustand verbietet sich Otto aus einem aus seiner Biografie heraus verständlichen Misstrauen gegenüber der Ästhetik und ihrer potenziell ambivalenten Wirkungen. Hierbei muss noch einmal an Ottos Teilhabe an propagandistischen Filmaufnahmen und Veranstaltungen während des Dritten Reiches erinnert werden. In dieser Hinsicht muss auch Selle widersprochen werden, wenn er schreibt, dass ästhetische Rationalität nichts mit „existenziellen Fragen“ zu tun hat, sondern diese „bei den Kunstpädagogen zur rundgeschliffenen Münze geworden“ ist, die ihnen „die Ausblendung des Verdrängten“ ermöglicht, um „so zu tun, als sei am Ästhetischen, auch an der Kunst, nichts, das beunruhigt oder verstört“ (Selle 1995, S. 17).

Der Vorwurf der Ausblendung „existenzieller Fragen“ durch das Konzept der ästhetischen Rationalität kann Otto gerade nicht entgegnet werden, formt sich sein Denken doch vor dem historischen Erfahrungshintergrund des Nationalsozialismus aus. Die „dunkle Seite“ des Ästhetischen hat Otto im Dritten Reich auf seine Weise biografisch erfahren. Ob man hierbei, wie Selle es tut, von *Übervorsichtigkeit* sprechen darf, soll an dieser Stelle nicht entschieden werden (vgl. ebd., S. 19). Tatsächlich jedoch definiert Otto den Begriff der Rationalität für sich im Zusammenhang mit dem Begriff der Angst. Das nachfolgende Zitat soll hier erneut eingebracht werden, um die zentrale Verbindung von Rationalität und Angst in Ottos Verständnis von Rationalität zu verdeutlichen. Otto definiert Rationalität im Zusammenhang mit seiner Biografie und Werkbiografie 1984 im Interview mit Britta Otto.: „Man könnte schlichtweg sagen, Rationalität ist ein Ausfluß der Angst vor Ungewißheit.“ (ebd., S. 360)

Im Sinne des „Anwalts“ der Kunst gegenüber der Kunstpädagogik schreibt Selle: „Freilich geraten wir als Pädagogen hier in einen fast unauflösbaren Widerspruch. Kunst und Pädagogik sind voneinander abweichende Praxisformen, zwei sehr verschiedene Projekte reagierenden Erkennens und Gestaltens. Kunstpädagogik ist der prekäre Versuch zur Verklammerung des an sich Unvereinbaren. Aber gerade deshalb kann man sich auf einem vorläufigen Rationalitätsbegriff nicht ausruhen. Man kann auch nicht so tun, als ob es keinen Widerspruch zwischen einer starken, risikofreudigen, autonomen Kunst und ihrer Rezeption auf der einen und einer schwachen, abhängigen, begrifflich übervorsichtigen Kunstpädagogik auf der anderen Seite gäbe, die ganze Erlebnis- und Erfahrungsbereiche des Subjekts gegenüber dem Schönen, die historisch schon einmal benannt worden sind, aus ihrem Rationalitätsverständnis ausgrenzt.“ (Selle 1995, S. 19)

Wo Otto die Möglichkeiten der Verbindung von Theorien für pädagogische Praxis mit Theorien ästhetischer Praxis sucht, betont Selle die Unterschiedlichkeit und die vermeintliche Unüberbrückbarkeit der „Projekte“. Selle betont das Trennende, während Otto die Affinitäten hervorhebt. Kunst ist für Selle „autonom“ und Kunstpädagogik schwach, abhängig und übervorsichtig. Die kontrastierende Gegenüberstellung zeigt Selles polarisierende, auf Kontrasten aufbauende Argumentationsweise. Auch wenn diese Gegenüberstellung in Bezug auf Einzelfälle richtig sein kann, bleibt dennoch der Eindruck einer zu drastischen

Gegenüberstellung. Richtig in seiner kritischen Einschätzung gegenüber Ottos Anliegen liegt Selle hinsichtlich des „Schönen“, dem Otto tatsächlich ein starkes Misstrauen gegenüber zeigt und damit kaum Stellenwert in seinen Vermittlungsvorschlägen einräumt. Dennoch ist diese Haltung Ottos nicht illegitim, sondern (fach-)historisch und vor allem aus seiner eigenen Lebenserfahrung heraus begründet.

Ottos Position mag zwar als weniger hedonistisch gelten als diejenige Selles, dennoch ist der Vorwurf einer *Vergessenheit gegenüber dem Existenziellen am Ästhetischen gerade falsch*. Im vorangegangenen Textbeispiel zur interkulturellen Erziehung auf Grundlage ästhetischer Erziehung betont Otto beispielsweise besonders die existenzielle Dimension der ästhetischen Erziehung (vgl. hierzu Kapitel 10.2). *Ottos Bestrebungen hinsichtlich der Aufwertung des Ästhetischen als ästhetische Rationalität und sein Verlangen nach einer vernunftorientierten Grundhaltung entspringen originär einem existenziellen Bewusstsein für die Kraft der Ästhetik in seiner Ambivalenz. Gerade, weil Otto Kunst und Ästhetik auch beunruhigend empfindet und nicht lediglich das Rauschhafte daran sieht, und gerade, weil Otto auch das Verführungspotenzial des „guten Gefühls“ berücksichtigt, kommt er zur Ansicht, dass ein komplexes Vernunftverständnis das Ästhetische als Rationalitätsform in seiner Macht mit den anderen Rationalitätsparadigmen vermitteln muss.*

Nach Ansicht des Verfassers bleiben zwei wesentliche Ausgangspunkte für Ottos Haltung zu berücksichtigen, die dessen Positionierung gegenüber Selles Kritik erklären:
Erstens: Otto schreibt nicht als „Anwalt der Kunst“, sondern als Vertreter eines Schulfaches (vgl. Otto 1995, S. 19) und als „ästhetischer Erzieher“. Ihm geht es um die Bewahrung des Faches im Fächerkanon, jenseits der Frage, welche Ausnahmestände im Rahmen dieses Faches realisiert werden können. Otto sieht seine berufliche Position in Bezug auf dieses Fach als schulische Praxis legitimiert. Er will Kunst nicht *gegen* Schule und *gegen* kognitives und „rationales“ Lernen aufwerten und damit vermeiden, Kunstunterricht letztlich aus dem Rahmen des schulisch Möglichen zu manövrieren. Otto schreibt aus der Rolle des *Fachvertreters*.

Zweitens: Otto sieht in seiner Konzeption von ästhetischer Rationalität eine Rückbindung des Ästhetisch-Rationalen an einen umfassenden Vernunftbegriff im Sinne Seels. Dies mag Selle noch nicht gänzlich widersprechen, es bestätigt jedoch die Einbindung des Ästhetischen in ein Vernunftkonzept, das gegenüber der Entfesselung des ästhetischen Ausnahmestandes verantwortungsbewusste Vorbehalte haben muss.

Ottos Haltung zur Ästhetik ist *ambivalent*. Einerseits sieht er sie als zu befürwortende, den Menschen vervollkommnende Rationalitätsform eigenen Rechts, die es im Bewusstsein der Schule zu verwirklichen gilt. Andererseits sieht Otto das Problematische des Ästhetischen, wenn dieses dazu beiträgt, affektgesteuerte Unmündigkeit zu verbreiten. Ottos Haltung ist also die eines abwägenden „Moderators“ im Umgang mit dem Ästhetischen. *Erkenntnis bleibt für Otto jedoch wichtiger als Ekstase.*

Dennoch wünscht sich auch er keine unnötig innovationshemmenden Regularien gegenüber dem Ästhetischen. Otto jedoch bleibt dem Ästhetischen und seiner „dunklen Seite“ gegenüber kritisch, *besonders* wenn hiermit die Forderung nach *Ausnahmestand* und besonderer Daseinserfüllung in *ekstatischer Selbsterfahrung* verbunden wird. Reichel schreibt: „Für viele war und ist Faschismus die ästhetische Erfahrung des Außergewöhnlichen. Vor und nach 1945. Im Film und auf der Bühne, im Roman und in der Realität, in der Erinnerung und in der obsessiven Nachgestaltung. Immer wieder sind Glauben und Gehorsam, körperliche Schönheit und Gewalt, Kampf und Tod, Licht und Feuer zum Thema gemacht worden: von Leni Riefenstahl und Albert Speer, von Ernst von Salomon und Ernst Jünger, von Hans-Jürgen Syberberg und Rainer Werner Fassbinder, von Jean Genet und Michel Tournier, von Yukio

Mishima und Marguerite Yourcenar, von Luchino Visconti und Liliana Cavani.“ (Reichel 2006, S. 283)

Ottos Pädagogik bezieht sich nicht auf das Außergewöhnliche oder die Ausnahme: Weder das außergewöhnliche Subjekt, das Genie, findet besondere Berücksichtigung noch das Außergewöhnliche des außergewöhnlichen Erlebnisses. Weder das sonderbegabte Kind noch der exzentrische Künstlerlehrer sind Leitbild seiner didaktischen Darlegungen. Otto bemüht sich nicht darum, die Ausnahme herbeizuerziehen. Hierzu gehört auch, dass das Ziel seiner ästhetischen Erziehung nicht ist, alle Menschen zu Künstlern zu machen. Vielmehr liefert Ottos Ästhetische Erziehung einen Beitrag dazu, einer Gesellschaft im Ganzen einen vernünftigen Umgang mit ästhetischen Angeboten zu vermitteln. Ottos Beitrag liegt erkennbar nicht in der Absicht, die Gesellschaft in einen Ausnahmezustand hineinzukatapultieren.

Hierin liegt der eigentliche Grund der Ausrichtung von Ottos pädagogischem und fachdidaktischem Denken, seine spezifische Qualität und Eigenart, die man befürworten oder kritisieren kann, die als solche jedoch nicht lediglich der Lust an der Verharmlosung des Ästhetischen entspringt und auch nicht dem Wunsch, Schüler um mögliche Glücksmomente zu berauben, sondern von Otto aus seiner subjektiven und existenziellen Lebenserfahrung gerechtfertigt wird, die Otto nicht leugnen und nicht ignorieren kann. Otto geht es um die Gestaltung des gelingenden alltäglichen Zusammenlebens der Menschen, zu dem selbstverständlich der Ausnahmezustand hinzukommen kann. Jedoch sind die Ausnahmen für Otto nicht das anleitende Ideal für die Regeln, um deren Einhaltung er sich im Sinne der demokratisch verfassten Gesellschaft bemüht. Auch und vor allem in der Schule, wo diese gelernt werden sollen.

12 Ergebnissicherung: Fazit zu Ottos fachdidaktischer Positionierung

Der Soziologe Hauke Brunkhorst beschreibt in seiner Einführung zu Jürgen Habermas die Herausforderungen, die sich den Jahrgängen, die zur sogenannten Flakhelfergeneration gehören, nach dem Zweiten Weltkrieg auftraten. Auch Otto, geboren 1927, war Teil dieser Generation: „Der Umbruch von 1945, der totale Zusammenbruch des Reiches, sein Verschwinden als Staat, die Aufdeckung der Naziverbrechen, die plötzliche Erfahrung, dass man, wie Habermas es einmal in einem Interview ausgedrückt hat, in einem durch und durch verbrecherischen Regime gelebt hatte, und schließlich die Neugründung der Bundesrepublik im Westen des ehemaligen Reichsterritoriums – dieser in wenigen Jahren vollzogene Austausch fast des gesamten staatlichen Institutionssystems, der Wechsel von der verbrecherischsten Diktatur der Weltgeschichte zur parlamentarischen Demokratie westlichen Zuschnitts prägte die Biografien dieser Generation tief. [...] Sie musste Stellung nehmen und ihre eigene Biografie unter dem leitenden Gesichtspunkt, vor *oder* nach 1945 politisch ordnen. Die Zeit vor 1945 war *Teil ihrer eigenen Lebensgeschichte*, doch die Generation der damals 15- bis 20-jährigen *konnte* für die Taten des Regimes, in dessen Familien, Kindergärten, Jugendorganisationen, Schulen, Kasernen, in dessen öffentlicher und privater Gemeinschaft sie groß wurde, nicht mehr moralisch und persönlich verantwortlich gemacht werden.“ (Brunkhorst 2013, S. 8 ff.; Herv. i. O.)

Auch Otto war von diesen Umstürzen und allen damit verbundenen persönlichen politischen Positionierungszwängen betroffen. Er steht schon kurz nach Beginn seines Studiums 1945 in der Rolle eines Amtsträgers des „geistigen Wiederaufbaus“: als Hilfslehrer an der „Dreilindenschule“ in Berlin. Otto schreibt in diesem Sinne: „Didaktische Argumentationen sind immer historisch standortgebunden, d. h., in eine bestimmte Konstellation hineingesprochen. Sie müssen sich als revidierbar erweisen, wenn sich die Konstellationen verändern.“ (Otto 1998 in allen Bänden, S. 9)

Im Sinne der Verwirklichung einer demokratischen Erziehung liegt Otto mit der Erziehungsabsicht seiner ästhetischen Erziehung gemäß den historischen Umständen der Nachkriegszeit im „Mainstream“ der politischen Haltung. Nicht jedoch liegt er im *Mainstream* des kunsterzieherischen Lagers der musischen Erziehung. Otto versucht eine neue Kunsterziehung zu verwirklichen, die sich wissenschaftlichen Ansprüchen und dem Rationalitätsbegriff verpflichtet.

Ottos ästhetische Erziehung ist im Sinne der Kritik Selles tatsächlich eine durch politische und moralische Aspekte *relativierte ästhetische Erziehung*, die jedoch gerade hierin ihre Stärke begreift, ein umfassendes Verständnis von menschlicher Vernunft zu wahren. Die *Mäßigung* der ästhetischen Erlebnismöglichkeiten in der zu Kompromissen zwingenden schulischen Lernsituation bedeutet in Ottos Sinne die Antwort auf die Erinnerung an eine übersteigerte Form des Auslebens von ästhetisch legitimer Macht in der NS-Zeit. Hierbei muss auch an die moralisch abwegigen Momente der biografischen Erfahrung in der NS-Formationserziehung erinnert werden, die die von Otto beschriebene Erfahrung der „Lust am Quälen“ der Vorgesetzten und „Führer“ und die Demütigungsrituale einer enthemmten Machtausübung in der Flakhelferzeit umfassen. Die Erfahrungen der in der Formationserziehung müssen gegenüber Ottos Versuch einer demokratischen ästhetischen Erziehung gesehen werden, die gerade versucht, das Individuum zu erziehen und nicht vorrangig den „Typus“. Ottos Versuch, *ästhetische* Rationalität als eigenwertige Form der Rationalität zu begreifen, berücksichtigt die *ästhetische Erfahrung* der „Attraktivität“ der Hitler-Jugend (vgl. Kapitel

2.3.2.4), die anziehend wirkt und mit dem Erlebnis des Kriegseinsatzes und der Kriegsgefangenschaft endet.

Ottos Versuch der Verwirklichung von ästhetischer Erziehung ist stark an moralische Überzeugungen und demokratische Wertsetzungen gebunden. Die Erfahrung einer antihumanistischen und antichristlichen Erziehungspraxis in der NS-Zeit dient Otto immer wieder zum kontrastierenden Abgleich.

Trotz aller Erkenntnisbedeutsamkeit der Sinne und des inneren Sinnes (der Sinnesleistungen von Ohren, Augen, Tastsinn, Geschmackssinn etc. und der daraus entstehenden und damit verbundenen Kreationen der „inneren Bilder“, der Träume etc.) ist für Otto das gesellschaftliche Zusammenleben auf Vernunftsteuerung angewiesen, die einer *vernünftigen* Vermittlung der Rationalitätsparadigmen von *szientifischer*, *ästhetischer* und *praktischer Rationalität* bedarf, um gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben zu gewährleisten. Und selbst Kunst ist für Otto, wie oben zitiert, „eine Erscheinungsform von Vernunft“ (Otto 1998, Bd. 1, S. 42). Ottos Skepsis gegenüber dem Ästhetischen bleibt bestehen, obwohl er versucht, das Fach durch das Argument der ästhetischen Rationalität neu zu legitimieren und aufzuwerten. Ottos Skepsis ist im Grunde eine Skepsis, die sich gegen die politische und ökonomische Manipulierbarkeit aller ästhetischen Phänomene richtet.

Nicht das Ästhetische an sich steht in Verdacht, sondern das Ästhetische im Sinne seiner Verzweckung zu politischen Absichten. Das Misstrauen entspringt nicht zuletzt einer Erziehungs- und Sozialisationserfahrung in der NS-Zeit, die ästhetisches Erleben maßgeblich in der Inszenierung von „Scheinwelten“ (Reichel 2006, S. 484) zur „Kompensation“ (ebd., S. 484) von Gewaltherrschaft einsetzt. Dies ist besonders vor dem biografischen Hintergrund von Ottos eigenen Erfahrungen mit filmischen Inszenierungen in propagandistischer Absicht zu bedenken. Seine Beteiligung an Drehaufnahmen zu „Junges Europa“ ist hierbei als persönliche Prägung im jugendlichen Alter zu lesen. Sich mit dieser und ähnlichen Erfahrungen auseinanderzusetzen, bleibt Otto als ein Lebensthema.

Das Ästhetische trägt zwar in einem sehr komplexen Sinne zur *Erkenntnisleistung* bei, allerdings ist für Otto der erkenntnistiftende Anteil des Ästhetischen als Beitrag zu *Erkenntnis überhaupt* auch entscheidend für dessen Aufwertung. Das Irrationale des Ästhetischen gegenüber diesem ästhetischen Rationalitätsbegriff abzugrenzen, dürfte umso schwieriger sein, je weiter dieser gefasst wird: Im Einzelfall zu sagen, ob eine Fantasie, ein Traum, eine Empfindung irrational oder ästhetisch rational ist, dürfte schwierig sein, auch wenn der Begriff der ästhetischen Rationalität aus der philosophischen Theorie heraus in gedanklichen Systemen, wie denen Baumgartens und Kants, systematisch zu verankern ist.

Der Begriff der Schönheit, dem Otto keine pädagogische Bedeutung im Sinne der „Besserung“ des Menschen zutraut, legt Zeugnis von dieser Bedingtheit von Ottos Aufwertung des Ästhetischen ab. Denn Schönheit zu erleben ist für Otto nicht Selbstzweck: Die Erziehung zum „Wahren Guten und Schönen“, wie es besonders in der Hitler-Jugend als Maßstab hervorgehoben wird, ist durch die historischen Geschehnisse des Dritten Reiches für Otto nicht mehr annehmbar. Umso mehr stören ihn die wiederkehrenden Inszenierungsmuster der NS-Ästhetik, wie er es an der Modewerbung nachweist. Schönheitsideale im Sinne ihrer politischen Verzweckung sind durch die historische Erfahrung mit der NS-Ästhetik und ihrer herrschaftssichernden Kraft für Otto zutiefst verdächtig. Wo etwas Schönes erscheint, fragt Otto stets nach dem Interesse, das dieses in die Welt setzt. Hier eröffnet sich die Spannung zwischen Schönheit als „Problem“ und Schönheit als Teil von ästhetischer Rationalität. Denn Letztere umfasst Erstere, auch wenn Otto diese als „Objekteigenschaft“ relativieren will. Hierbei ist auf Ottos pädagogischen Umgang mit Ästhetik zu achten. Mit der ästhetischen Erkenntnisfähigkeit soll der *Kult* um das Schöne und Erhabene in seiner Verzweckung zu verschiedenen politischen und marktwirtschaftlichen Interessen „aufgeklärt“ werden.

Im NS-Staat herrscht hinter der „Wirklichkeit des schönen Scheins“ (ebd., S. 484). Das Bewusstsein über „„Konzertlager““ (Otto 1987, S. 19) und das Erleben der Zerstörungen in der sogenannten „Reichskristallnacht“ (Otto, Gert 2002 b, S. 15) sind nur zwei Beispiele für das (im Alter von elf Jahren) noch unvollständige Bewusstsein über die Ambivalenz des menschlichen Wesens, wie es sich in der Zeit des Dritten Reiches maßgeblich in der Freisetzung von „Verführungsbereitschaft“ und „Quältrieb“ (Gamm 1964, S. 7) gezeigt hat (vgl. Kapitel 2.3.1.7). Gerade das Wechselspiel von „Betrug und Selbstbetrug“ (Reichel 2006, S. 484), das so zentral für das „Funktionieren“ des NS-Regimes ist, das auf ästhetische Inszenierungen des „Schönen und Erhabenen“ (nicht nur in der Kunst) setzt, um die Aushebelung des Rechtsstaates zu „legitimieren“, gerade diese Erfahrung ist es, die bei Otto eine lebenslang anhaltende Skepsis gegenüber Glücksversprechen des „ästhetischen Erlebnisses“ und der utopischen Hoffnung auf einen „neuen“ oder „besseren“ Menschen hervorruft. Insofern ist Otto „typischer“ Vertreter der sogenannten „skeptischen Generation“.

Hierbei muss betont werden, dass Ottos Skepsis gegenüber dem „Irrationalen“ des „Gefühls“, das er auch der musischen Erziehung zuschreibt, einer grundpositiven Haltung gegenüber dem Wort der „Ratio“ entspricht. Dieses Wort, angewandt auf ästhetische oder szientifische Ratio, stützt in beiderlei Bedeutungen in den verschiedenen Werkphasen seine Legitimation von Kunstunterricht. Rationalität als *Wort* auch in durchaus unterschiedlicher *begrifflicher Bedeutung* bleibt ein positiv konnotiertes Instrument, mit dem Otto gelingendes gesellschaftliches Zusammenleben im Sinne der Demokratisierung assoziiert.

Jedoch ist es nicht nur das „Gefühl“ und seine Täuschungsanfälligkeit, die das „Dritte Reich“ ermöglichte, sondern auch die vor allem auf *technologischen Fortschritt* ausgerichtete „unheimliche“ *Rationalität*, die das System bei seiner „reaktionären Modernisierung“ (ebd., S. 365) nutzt. Das System der nationalsozialistischen Herrschaft ist gerade in der Verbindung von reaktionärer Ideologie und einer durch ästhetische „Scheinwelten“ verblendete Umsetzung von allen gegebenen technologischen und industriellen sowie technischen Möglichkeiten zur „Herrschaftsausübung“ (ebd., S. 365), Kriegsvorbereitung und Kriegsführung in seinem Sinne erfolgreich (vgl. ebd., S. 365 und S. 415 ff.).

Die moderne Technik und „die Intensivierung und Rationalisierung industrieller Produktionsprozesse“ (ebd., S. 415) in der NS-Zeit böten ebenfalls Anlass für eine kritische Auseinandersetzung im Sinne Ottos Pädagogik. Diesen Weg hat Otto jedoch in seiner Argumentation für die Legitimation seiner fachdidaktischen Position weit weniger berücksichtigt als die Ablehnung der „Irrationalität“, die er der NS-Kunsterziehung und der Tradition der musischen Erziehung sowie einer sich auf Langbehn berufenden Tradition der Kunsterziehungsbewegung zuschreibt. Dieser Zuordnung geht die Verbindung des Begriffs der Rationalität mit *Kunstunterricht* gegenüber der *Kunsterziehung* der musischen Tradition einher. Dieses stark vereinfachende gedankliche Grundmodell liegt der Ausrichtung von Ottos fachdidaktischer Grundhaltung in allen Werkphasen zugrunde. Das Musische als „Irrationales“ wird abgelehnt. Diese schematische und profilbildende Ablehnung des Musischen bei Otto muss der kritischen Betrachtung unterzogen werden, bleibt an dieser Stelle aber Desiderat (vgl. die Argumentation Ottos in Otto 1969 a; vgl. hierzu auch noch einmal das Zitat Kogons, der auf die Gefahren der Rationalität in ihrer Anwendung in Terrorsystemen hinweist: Kogon 1946/1974, S. 1 f.; vgl. hierzu Kapitel 5.3.7). Was bei Otto bleibt, ist das (Kampf-) *Wort Rationalität*, dem somit ein besonderer Stellenwert für Ottos ästhetische Erziehung zugesprochen werden muss.

In der Bundesrepublik ist die nach 1945 einsetzende Ökonomisierung im Anschluss an das westliche Wirtschaftsmodell und die demokratische Verfassung der Bundesrepublik Deutschland auf *ökonomische Zweckrationalität* ausgerichtet. Der Begriff der Rationalität ist bei Otto vor

dem Hintergrund dieser historischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklung bewusst zu machen. Otto legt diesen Zusammenhang in „Auslegen“ ausdrücklich dar (vgl. Otto & Otto 1987, S. 11 f.). Otto entscheidet sich in seiner frühen Werkphase für das dualistisch gedachte Gedankenmodell, dass der Erfahrung des Dritten Reiches und der musischen Erziehung alles Irrationale zuschreibt, während der Aufbau des neuen gesellschaftlichen (demokratischen) Modells der Begriff der Rationalität zugeordnet wird.

Die historisch bedingte Skepsis und die damit verbundene politisch (demokratisch) motivierte Relativierung des Ästhetischen (Ausschließung des „elitären“ Geniebegriffs und des damit verbundenen Kunstbegriffs gegenüber „Bildermachen“) mag in vielerlei Hinsicht begründbar sein, muss jedoch in ihrer *fachdidaktischen und fachpolitischen* Konsequenz bewusst werden, um den Begriff der ästhetischen Rationalität, wie ihn Otto pädagogisch und fachpolitisch anwendet, in seiner umfassenden Komplexität zu erkennen. *Hierbei ist auch darauf zu achten, dass unter dieser dualistischen Sichtweise auf Rationalität und Irrationalität in Bezug zur NS-Zeit die ästhetische Zweckrationalität der Nationalsozialisten als „blinder Fleck“ der Hoffnung auf ästhetische Rationalität als Erkenntnisweg nicht übersehen wird.* Reichel schreibt in diesem Sinne: „Die Regisseure dieser Scheinwirklichkeit wollten die Massen eine von der empirischen Wirklichkeit *weltanschaulich* abweichende Sicht der Dinge glauben machen. Sie konnten das umso leichter, als sie selbst in einer Welt voller Mythen und Fiktionen lebten. Und sie waren mit der Erzeugung von schönem Schein wohl auch erfolgreich – jedenfalls bis weit in die Kriegsjahre hinein –, weil sie die verfügbaren technischen Mittel differenziert und professionell zu nutzen verstanden. Insofern wird man hier zumindest von einer instrumentellen Rationalität sprechen müssen.“ (Reichel 2006, S. 481; Herv. i. O.)

Es muss angefügt werden: einer instrumentellen, mindestens auch instrumentell-ästhetischen Rationalität. *Somit wird an Ottos Ansatz erkennbar, dass er zwar die Aufwertung der ästhetischen Rationalität befürwortet und vertritt, er hierbei jedoch immer wieder politisch konnotierte Texte entwickelt, die sich gegen die Wiederkehr von NS-Ästhetik und Faschismus wenden, denn Otto ist die vermeintliche moralische Neutralität der ästhetischen Rationalität Mahnung, diese in für ihn vertretbare politische Fahrwasser zu lenken. Deshalb ist die Verknüpfung von Darlegungen zu ästhetischer Rationalität und Themen der NS-Ästhetik für Ottos Position elementar. Eine Aufwertung des Ästhetischen als ästhetische Rationalität wird befürwortet, aber nur unter der Bedingung, dass die gewünschte politische Auslegung von ästhetischer Rationalität gewahrt ist.*

Otto will nicht für schönen Schein sterben. Weder in der Zeit des Dritten Reiches noch danach. Dies zu vermitteln ist eines der wichtigsten Anliegen seiner ästhetischen Erziehung.

13 Schlusswort: Das „Problem“ der Verbindung von ästhetischer und praktischer Rationalität

Otto verbindet in seinen Texten immer wieder ästhetische mit politischen und ethischen Fragen. Beispielsweise beim Vergleich von Werbereklamen und NS-Plastiken legitimiert Otto seine Forderung nach mehr Anerkennung für *ästhetische Erziehung* in der Schule. Otto will verdeutlichen, dass ästhetische Erziehung zur Kritikfähigkeit der Mitglieder der demokratisch verfassten Gesellschaft beiträgt. Hier wird Ottos Gedanke einer Erziehung zu einer *umfassenden Vernunft* im Sinne Seels in seiner politischen Dimension erkennbar. Das moralisch-praktische Paradigma schiebt sich neben das Ästhetische. Hierbei kann der Eindruck entstehen, dass das politische Urteil in einer direkten Übereinstimmung mit dem ästhetischen Urteil steht. Dass es also eine „typische“ Ästhetik der Nationalsozialisten gibt, die als solche ästhetisch und moralisch abzulehnen ist, weil sie *ästhetisch* nicht rational ist. Otto wählt, um seinen Ansatz zu verdeutlichen, Plastiken von Thorak. Ottos Vorgehen würde jedoch deutlich schwieriger, wenn man Werke von Bildhauern heranzieht, die während der Zeit der NS-Herrschaft figürlich arbeiten, sogar Anerkennung finden, aber nicht im gleichen Rang wie Thorak stehen und deren Verhältnis zur NS-Kunstpolitik ambivalenter ist. Dies wird schon bei Georg Kolbe, bei Hermann Blumenthal, Gerhard Marcks und Ludwig Kasper problematisch. Diesen Sachverhalt arbeitet die Ausstellungsreihe „Taking Positions“ heraus.²⁰² Es lässt sich nicht immer so leicht sagen, was „Plastiken aus dem Nationalsozialismus“ sind und was „NS-Kunst“ ist (vgl. Curtis 2001, S. 13). Hierbei kommt der Unterschied zwischen dem verkündeten Anspruch der Ideologie und der gelebten Realität der einzelnen Künstlerbiografien zum Tragen (vgl. Berger, 2001, S. 68 f.). Die Kunsthistorikerin Ursel Berger schreibt: „Die Untersuchung, wie Kunst in der NS-Propaganda benutzt wurde, war und ist eine wichtige Forschungsaufgabe, doch in keiner Epoche – auch nicht im Deutschland der NS-Zeit – darf Kunst nur aus der Grundlage ihrer Instrumentalisierung verstanden werden, zumal dann nicht, wenn die Möglichkeit vorhanden ist, dass die Auffassung des Künstlers nicht mit der Tendenz der Vereinnahmung in Einklang stehen könnte. Die Bedingungen, unter denen Künstler während der NS-Diktatur gearbeitet haben, lassen sich nur dann herausfinden, wenn nicht von vornherein eine Übereinstimmung von Propaganda und dem individuellen künstlerischen Willen festgeschrieben ist oder letzteres als unwesentlich abgetan wird.“ (ebd., S. 70 f.)

Auch die schwierige Bewertung der Entwicklung der politischen Haltung Noldes, der „als ‚entarteter Künstler‘ zugleich glühender Nationalsozialist“ (van den Berg, S. 45) ist, kann ein sensibilisierendes Beispiel dafür sein, wie Ambivalenzen die historische Beurteilung von Fragen künstlerischer Wertigkeit erschweren, wenn politische und ästhetische Fragestellungen miteinander verbunden werden. Auch an dieser Stelle können die vielen Irritationen und Unsicherheiten über die Deutungen des künstlerischen Schaffens in der NS-Zeit zur hermeneutischen Differenzierung führen und grob vereinfachte Bewertungsmuster pauschaler Beurteilungen auf „beiden Seiten“ der Kunstpolitik des Nationalsozialismus vermeiden helfen (vgl. Fuhrmeister, 2015, S. 101 f.).

Wenn es nicht darum geht, ästhetische Alphabetisierung als eine Zuweisung von „guter“ und „böser“ Kunst zu leisten, sondern sich auf die historische und ästhetische Komplexität einzulassen, ist eine ästhetische Alphabetisierung im Sinne Ottos ein sehr komplexes Anliegen. Ambivalenzen von Auslegung von Bildern und Kunstgeschichte zu akzeptieren mag verunsichern, ist aber eine nicht auszuklammernde Aufgabe für einen Kunstunterricht, der eine

²⁰² Diese wird gemeinsam vom Henry Moore Institute, dem Georg Kolbe-Museum Berlin und dem Gerhard Marcks-Haus, Bremen, unter der kuratorischen Leitung von Penelope Curtis, Ursel Berger und Arie Hartog zwischen 2001 und 2002 verwirklicht (vgl. Curtis, Hartog, Gabler, & Berger 2001).

komplexe Form der ästhetischen Alphabetisierung anstrebt. Die Theorie der ästhetischen Rationalität und das komplexe Auslegungsverfahren, das Otto für ästhetische Erziehung vorschlägt, verlangt danach, die Komplexität der Wahrnehmung zu erhöhen und die ambivalenten Differenzierungen bei der Allocation zu beleuchten. Otto und Otto rufen dazu auf, „verkürzte Gesellschaftsanalysen“ (Otto & Otto 1987, S. 12) – wie sie nach ihrer Meinung von Vertretern der Visuellen Kommunikation vollzogen werden – zu hinterfragen.

Die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit hat bei vielen Künstlern der Nachkriegszeit einen unterschiedlichen Weg gefunden. Nicht wenige (z. B. Anselm Kiefer, Georg Baselitz, und Markus Lüpertz) haben sich in Ambivalenzen begeben und in dieser „Schwebe“ der Deutungen gerade die Möglichkeit gefunden, das Problem des NS-Erbes zu *bearbeiten* (vgl. Bussmann 1987).

Ottos Festhalten am Begriff der Vernunft als Koordinatorin der *Rationalitäten* bedeutet die Setzung eines Höchstwertes. Ästhetische Rationalität verbindet sich mit Ethik und szientifischer Erkenntnis. Alle gemeinsam bilden Vernunft.

Für Otto ist das ästhetische Urteil nicht vom moralischen und politischen Urteil zu trennen.

Otto war einer der bestimmenden Kunstpädagogen der zweiten Hälfte des Zwanzigsten Jahrhunderts. In dieser Arbeit sollte es darum gehen, Ottos Arbeit aus dem Kontext seiner biografischen Prägungen im Nationalsozialismus herauszulesen, der von Wegbegleitern Ottos immer wieder als eines seiner Lebensthemen beschrieben wird.

Diese Arbeit ist nicht abgeschlossen. Ottos Werk, das zentral in der Kunstpädagogik der zweiten Hälfte des Zwanzigsten Jahrhunderts steht, bietet immer wieder Anlass und Perspektiven, die Entwicklung der Kunstpädagogik im Zwanzigsten Jahrhundert insgesamt zu befragen.

Selbstverständlich ist auch die hier vorgetragene Lesart von Ottos Schriften notwendigerweise „selektiv“. Zur abschließenden und letzten Legitimation der hier dargelegten Auslegung der Schriften Ottos soll dieser noch einmal zitiert werden: „Ich bin, was andere über mich erzählen, und sie werden nicht alle dasselbe erzählen.“ (ebd., S. 23)

14 Literatur und Quellenverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1966/2015): Erziehung nach Auschwitz. In: Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit. Hrsg. v. Gerd Kadelbach. Frankfurt/M. (25. Aufl.), S. 88–105.
- Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt/M.
- Baeumler, Alfred (1923/1967): Das Irrationalitätsproblem in der Ästhetik und Logik des 18. Jahrhunderts bis zur Kritik der Urteilskraft. Darmstadt (2. Aufl.).
- Bauer, Kurt 2015: Nationalsozialismus. Ursprünge, Anfänge, Aufstieg und Fall. Wien.
- Beenken, Hermann (1933): Die Krise der Malerei. In: Wulf, Joseph (1989): Kultur im Dritten Reich. 5 Bde. Bd. 3: Die bildenden Künste im Dritten Reich. Frankfurt/M., S. 69–70.
- Benz, Ute (1998): Verführung und Verführbarkeit. NS-Ideologie und kindliche Disposition zur Radikalität. In: Benz, Ute & Benz, Wolfgang (Hrsg.): Sozialisation und Traumatisierung. Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus. Frankfurt/M. (3. Aufl.), S. 25–39.
- Benz, Wolfgang (1998): Kinder und Jugendliche unter der Herrschaft des Nationalsozialismus. In: Benz, Ute & Benz, Wolfgang (Hrsg.): Sozialisation und Traumatisierung – Kinder in der Zeit des Nationalsozialismus. Frankfurt/M. (3. Aufl.), S. 11–24.
- Berg, Karen van den (2016): Abrichtung der Volksseele. NS-Kunst und das politisch Unbewusste. In: Berswordt-Wallrabe, Silke von, Jörg-Uwe Neumann & Agnes Tieze (Hrsg.): Artige Kunst – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Compliant Art – Art and politics in the National Socialist era. In deutscher und englischer Sprache gedruckt. Bielefeld, S. 25–46.
- Berger, Ursel (2001): „Moderne Plastik“ gegen „Die Dekoration der Gewalt“. In: Berger, Ursel, Penelope Curtis, Josephine Gabler & Arie Hartog: Untergang einer Tradition. Figürliche Bildhauerei und das Dritte Reich. Taking Positions. Figurative Sculpture and the Third Reich. In deutscher und englischer Sprache gedruckt. Leeds, S. 60–75.
- Berger, Ursel, Penelope Curtis, Josephine Gabler, & Arie Hartog (2001): Untergang einer Tradition. Figürliche Bildhauerei und das Dritte Reich. Taking Positions. Figurative Sculpture and the Third Reich. In deutscher und englischer Sprache gedruckt. Leeds.
- Birk, Karina (2003): Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk. Ein ‚kanonisches Standardwerk‘ der NS-Kunsterziehung. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes, S. 101–114. Wuppertal.
- Böttcher, Robert (1933): Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich. Breslau.
- Böttcher, Robert (1943): Zeichenschule. Eine organische Wegführung für die bildnerische Arbeit. Berlin.
- Bourdieu, Pierre (1979 /2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übers. v. Bernd Schwibs & Achim Russer. Frankfurt/M. (24. Aufl.).
- Brenner, Hildegard (1963): Die Kunstpolitik des Nationalsozialismus. Reinbek bei Hamburg.
- Britsch, Gustav (1926/1930): Theorie der Bildenden Kunst. Hrsg. v. Egon Kornmann. München (2. Aufl.).
- Brunkhorst, Hauke (2013): Habermas. Stuttgart (2. Aufl.).
- Bubner, Rüdiger (1985): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt/M.
- Burke, Edmund (1757/1989): Philosophische Untersuchung über den Ursprung unserer Ideen vom Erhabenen und Schönen. Hrsg. v. Werner Strube. Übers. v. Friedrich Bassenge. Hamburg.
- Bussmann, Georg (1975): Die Darstellung des Krieges. In: Frankfurter Kunstverein & Arbeitsgruppe des Kunstgeschichtlichen Instituts der Universität Frankfurt im Auftrag der Stadt (Hrsg.): Kunst im 3. Reich. Dokumente der Unterwerfung. Frankfurt/M. (3. Aufl.), S. 194–199.
- Bussmann, Georg (1987): Hakenkreuze im deutschen Wald. Faschistisches als Thema der Neuen Malerei. In: Redaktion und Ausstellungsgruppe „Inszenierung der Macht“ (Hrsg.): Inszenierung der Macht. Ästhetische Faszination im Faschismus. Berlin. S. 315–334.
- Cassirer, Ernst (1932/2007): Die Philosophie der Aufklärung. Mit einer Einleitung von Gerald Hartung. Hamburg.

- Curtis, Penelope (2001): „Taking Positions“. In: Berger, Ursel, Penelope Curtis, Josephine Gabler & Arie Hartog: Untergang einer Tradition. Figürliche Bildhauerei und das Dritte Reich. Taking Positions. Figurative Sculpture and the Third Reich. In deutscher und englischer Sprache gedruckt. Leeds, S. 11–14.
- Davis, Brian Leigh & Turner, Pierre (1980): Deutsche Uniformen im Dritten Reich 1933-1945. München.
- Diel, Alex (1969): Die Kunsterziehung im Dritten Reich. München.
- Dunkel, Ole & Kerbs, Diethard (Hrsg.) (1980): Kind und Kunst. Bd. 2: Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Ausstellungskatalog und Dokumentation. Hannover.
- Endlich, Stefanie (2007): Lexikoneintrag „Entartete Kunst“. In: Benz, Wolfgang, Hermann Graml & Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München (5. Aufl.).
- Engelbrecht, Kurt (1933): Deutsche Kunst im totalen Staat. Lahr in Baden.
- Eppler, Christoph (2012): Erziehung im Nationalsozialismus. Bündische Jugend – Hitler-Jugend – Reformpädagogik. Beltheim-Schnellbach.
- Fend, Helmut (1981): Theorie der Schule. Hamburg (2. Aufl.).
- Fischer, Hans W. unter Mitwirkung führender Lichtbildner (1935): Menschenschönheit. Gestalt und Antlitz des Menschen in Leben und Kunst. Berlin.
- Fössel, Michaël (2008): Analytik des Erhabenen. In: Höffe, Otfried (Hrsg.): Immanuel Kant – Kritik der Urteilskraft. Übers. v. Guillaume Fussler & Renée Wybrecht. Berlin, S. 99–119.
- Franck, Norbert (1983): Einleitung für die Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum. In: Franck, Norbert & Asmus, Gesine (Hrsg.): Heil Hitler, Herr Lehrer. Volksschule 1933–1945. Das Beispiel Berlin. Hamburg, S. 7–9.
- Fuhrmeister, Christian (2015): Die Große Deutsche Kunstausstellung 1937–1944. In: Ruppert, Wolfgang (Hrsg.): Künstler im Nationalsozialismus. Köln, S. 96–106.
- Fuhrmeister, Christian (2016): Die (mindestens) doppelte Zurichtung der „gewordenen Kunst“. In: Berswordt-Wallrabe, Silke von, Jörg-Uwe Neumann & Agnes Tiede (Hrsg.): Artige Kunst – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Compliant Art – Art and politics in the National Socialist era. In deutscher und englischer Sprache gedruckt. Bielefeld, S. 103–109.
- Gamm, Hans-Jochen (1964): Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München.
- Geist, Hans-Friedrich (1934): Die Wiedergeburt des Künstlerischen aus dem Volk. Leipzig.
- Giesecke, Hermann (1999): Hitlers Pädagogen. Theorie und Praxis nationalsozialistischer Erziehung. Weinheim (2. Aufl.).
- Goethe, Johann Wolfgang (1808/1987): Faust. Der Tragödie erster und zweiter Teil. Urfaust. Hrsg. und kommentiert v. Erich Trunz. München.
- Goletzka, Klaus (1985): Kunst im Knast ? – Ein Gefängnispsychologe auf Abwegen. In: Ehmer, Hermann K. & Kämpf-Jansen, Helga (Hrsg.): Kunst im Knast 1980–1985. Dokumente ästhetischer und sozialer Erfahrung. Giessen. S. 3–14.
- Groscurth, Steffen (2014): Fluchtpunkte widerständiger Ästhetik. Berlin.
- Groß, Steffen W. (2001): Felix Aestheticus. Die Ästhetik als Lehre vom Menschen. Würzburg.
- Grünwald, Dietrich, Wolfgang Legler & Karl-Josef Pazzini (1997): Gunter Otto: Lebensdaten. In: Grünwald, Dietrich, Wolfgang Legler & Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung – Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber, S. 497–498.
- Gudjons, Herbert (2001): Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn (7. Aufl.).
- Harten, Hans-Christian (1996): De-Kulturation und Germanisierung. Die nationalsozialistische Rassen- und Erziehungspolitik in Polen 1939–1945. Frankfurt/M.
- Hartog, Arie (2001): Eine saubere Tradition? Überlegungen zur deutschen figürlichen Bildhauerei. In: Berger, Ursel, Penelope Curtis, Josephine Gabler, & Arie Hartog (Hrsg.): Untergang einer Tradition. Figürliche Bildhauerei und das Dritte Reich. Taking Positions. Figurative Sculpture and the Third Reich. In deutscher und englischer Sprache gedruckt. Leeds, S. 30–41.
- Herwig, Malte (2013): Die Flakhelfer. Wie aus Hitlers jüngsten Parteimitgliedern Deutschlands führende Demokraten wurden. München.
- Hinkel, Hermann (1975): Zur Funktion des Bildes im deutschen Faschismus. Bildbeispiele – Analysen –

Didaktische Vorschläge. Steinbach/Gießen.

- Hinz, Berthold (1974): Die Malerei im deutschen Faschismus – Kunst und Konterrevolution. München.
- Hinz, Berthold (1975): Malerei des deutschen Faschismus. In: Frankfurter Kunstverein und Arbeitsgruppe des Kunstgeschichtlichen Instituts der Universität Frankfurt im Auftrag der Stadt (Hrsg.): Kunst im 3. Reich. Dokumente der Unterwerfung. Frankfurt/M. (3. Aufl.), S. 122–129.
- Hitler, Adolf (1925–26/2016): Mein Kampf – Eine kritische Edition. 2 Bde. Hrsg. v. Christian Hartmann, Thomas Vordermayer, Othmar Plöckinger & Roman Töppel. München.
- Hitler, Adolf (1933): Hitlers Rede auf der Kulturtagung des Parteitags der NSDAP in Nürnberg 1933. In: Wulf, Joseph (1989): Kultur im Dritten Reich. 5 Bde. Bd. 3: Die bildenden Künste im Dritten Reich. Frankfurt/M., S. 64–68.
- Hitler, Adolf (1937): Hitlers Rede bei der Eröffnung der „Ersten Großen Deutschen Kunstausstellung“ 1937. In: Hinz, Berthold (1974): Die Malerei im deutschen Faschismus – Kunst und Konterrevolution. München, (Erstveröffentlichung in: Völkischer Beobachter, Nr. 200, vom 19.7.1937), S. 152–170.
- Hitler, Adolf (1939): Hitlers Rede zur Eröffnung der „Großen Deutschen Kunstausstellung“ 1939. In: Hinz, Berthold (1974): Die Malerei im deutschen Faschismus – Kunst und Konterrevolution. München, (Erstveröffentlichung in: Völkischer Beobachter, Nr. 198, vom 17.7.1939, Berliner Ausgabe), S. 183–188.
- Horn, Klaus-Peter (2011): „Immer bleibt deshalb eine Kindheit im Faschismus eine Kindheit“ – Erziehung in der frühen Kindheit. In: Horn, Klaus-Peter & Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 29–56.
- Horn, Klaus-Peter & Heinze, Carsten (2011): Zwischen Primat der Politik und rassetheoretischer Fundierung – Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus. In: Klaus-Peter Horn, & Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 319–339.
- Horn, Walter (1943): Dreiklang des Schönen. Zu Aquarellen und graphischen Blättern der Grossen Deutschen Kunstausstellung 1943 in München. In: Die Kunst im Deutschen Reich. Hrsg. v. Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP [Alfred Rosenberg], 7. Jahrgang, Folge 10, Ausgabe A, Oktober, S. 200–207.
- Horváth, Szilvia (1987): Reorganisation der Geschlechterverhältnisse. Familienpolitik im faschistischen Deutschland. In: Redaktion und Ausstellungsgruppe „Inszenierung der Macht“ (Hrsg.): Inszenierung der Macht – Ästhetische Faszination im Faschismus. Berlin, S. 129–142.
- Husserl, Edmund (1972): Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik. Hamburg
- Kant, Immanuel (1781/1787/1998): Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. v. Jens Timmermann. Hamburg (nach der 1. und 2. Originalausgabe).
- Kant, Immanuel (1790/2011): Kritik der Urteilkraft. Hrsg. v. Gerhard Lehmann. Stuttgart.
- Kant, Immanuel (1803/2015): Über Pädagogik. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Bd. XII. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M. (16. Aufl.).
- Kehr, Wolfgang (2008): Geschichte der Münchner Kunstakademie in Bildern. München.
- Keim, Wolfgang (1997): Erziehung unter der Nazi-Diktatur. Bd. 1: Antidemokratische Potentiale, Machtantritt und Machtdurchsetzung. Bd. 2: Kriegsvorbereitung, Krieg und Holocaust. Darmstadt.
- Kemnitz, Heidemarie & Tosch, Frank (2011): Zwischen Indoktrination und Qualifikation – Höhere Schule im Nationalsozialismus. In: Horn, Klaus-Peter & Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 109–134.
- Kim, Chongki (2007): Ästhetischer Gemeinsinn und Ästhetische Rationalität. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Berlin. [siehe Onlinequellen]
- Klafki, Wolfgang (1964): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, Heinrich & Blumenthal, Alfred (Hrsg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“. Hannover, S. 5–34.

- Klare, Anke (2011): Nationalsozialistische Ausleseschulen – „Stätten konzentrierter und auserlesener Menschenformung“. In: Horn, Klaus-Peter & Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 137–160.
- Klee, Ernst (2013): Das Personenlexikon zum Dritten Reich: Wer war was vor und nach 1945. Frankfurt/M. (4. Aufl.).
- Klönne, Arno (1982): Jugend im Dritten Reich. Die Hitler-Jugend und ihre Gegner. Dokumente und Analysen. Düsseldorf.
- Kollmeier, Kathrin (2011): Erziehungsziel „Volksgemeinschaft“ – Kinder und Jugendliche in der Hitler-Jugend. In Horn, Klaus-Peter & Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 59–76.
- Koop, Andreas: (2012). NSCI. Das visuelle Erscheinungsbild der Nationalsozialisten 1920–1945. Mainz (2. Aufl.).
- Kriek, Ernst (1933): Nationalpolitische Erziehung. Altenburg (5. und 6. Aufl., 1. Aufl. 1932).
- Kriek, Ernst (1935): Musische Erziehung. Leipzig (2. Aufl., 1. Aufl. 1933).
- Kulenkampff, Jens (1978/1994): Kants Logik des ästhetischen Urteils. Frankfurt/M. (2. Aufl.).
- Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.
- Ludwig, Ralf (2008/2011): Kant für Anfänger. Die Kritik der Urteilskraft. München (2. Aufl.).
- Mann, Thomas (1939/1989): „Bruder Hitler“. In: Koebner, Thomas (Hrsg.): „Bruder Hitler“ (Thomas Mann). Autoren des Exils und des Widerstands sehen den ‚Führer‘ des Dritten Reiches. München, S. 24–31.
- Merker, Reinhard (1983): Die bildenden Künste im Nationalsozialismus. Kulturideologie, Kulturpolitik, Kulturproduktion. Köln.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Übers. v. Rudolf Boehm. Berlin (6. Aufl., 1. Aufl. 1945).
- Meyer, Hilbert (1987/1994): Unterrichtsmethoden. 2 Bde. Bd. 2: Praxisband. Berlin (6. Aufl.).
- Neliba, Günter (2007): Lexikoneintrag „Volk ohne Raum“. In: Benz, Wolfgang, Hermann Graml & Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München (5. Aufl.).
- Nicolaisen, Hans-Dietrich (1981): Die Flakhelfer. Luftwaffenhelfer und Marinehelfer im Zweiten Weltkrieg. Berlin.
- Nill, Ullrich (1991): Die „geniale Vereinfachung“. Anti-Intellektualismus in Ideologie und Sprachgebrauch bei Joseph Goebbels. Frankfurt/M.
- Oberwinter, Kristina (2007): „Bewegende Bilder“. Repräsentation und Produktion von Emotionen in Leni Riefenstahls „Triumph des Willens“. München.
- Odoy, Max (1937): Zeichen und Kunstunterricht. In: Wulf, Joseph (1989): Kultur im Dritten Reich. 5 Bde. Bd. 3: Die bildenden Künste im Dritten Reich. Frankfurt/M., S. 206–207.
- Otto, Britta (1984): Untersuchungen zum Paradigmenwechsel in der Ästhetischen Erziehung. Frankfurt/M.
- Otto, Gunter (1964): Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig.
- Otto, Gunter (1965/1979): Kunstunterricht: „Reicher Hafen“. Planungsbeispiel für eine Unterrichtseinheit in der 10. Klasse. In: Heimann, Paul, Gunter Otto & Wolfgang Schulz: Unterricht. Analyse und Planung. Auswahl, Reihe B, Bd. 1/2. Hannover (10. Aufl.), S. 125–139.
- Otto, Gunter (1969 a): Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Ellwein, Thomas, Hans-Hermann Groothoff, Hans Rauschenberger & Heinrich Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Bd. 1: Das Erziehen als gesellschaftliches Phänomen. Deskription und Analyse eines geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhanges. Berlin, S. 227–281.
- Otto, Gunter (1969 b): Ursachen und Folgen von Selbstverständnis und Selbstdarstellung des Lehrers im Kunstfach zwischen 1900 und 1970. In: Der Pelikan 71, S. 5–9.
- Otto, Gunter (1974): Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze – Materialien – Verfahren. Braunschweig.
- Otto, Gunter (Hrsg.) (1975): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Kunst – Didaktik – Medien 1969 bis 1974.

Braunschweig.

- Otto, Gunter (1987): Anmerkungen zu G. von G. In: Grözinger, Albrecht & Luther, Henning (Hrsg.): Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion. Festgabe für Gert Otto zum 60. Geburtstag. München, S. 13–29.
- Otto, Gunter (1988): Es war alles so normal – und doch ganz anders. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Verführung – Distanzierung – Ernüchterung – Kindheit und Jugend im Nationalsozialismus. Autobiographisches aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Weinheim, S. 120–130.
- Otto, Gunter (1991): Ästhetische Rationalität. In: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Ästhetik und Erkenntnis – Berichte aus den Forschungskolloquien. Hamburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 1. Hamburg, S. 37–51.
- Otto, Gunter (1995): Theorie für pädagogische Praxis – Antwort auf Gert Selle in K+U 192. In: Kunst+Unterricht 193, S. 16–19.
- Otto, Gunter (1997): Georg Tappert (1880–1957) – Maler und Lehrer. In: Bildungs- und Förderungswerk der GEW (Hrsg.): Broschüre zum Georg-Tappert-Preis. Frankfurt/M.
- Otto, Gunter (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen. Bd. 2: Schule und Museum. Bd. 3: Didaktik und Ästhetik. Seelze-Velber.
- Otto, Gunter in Zusammenarbeit mit Hans Dickel (1984): Otto Dix. Bildnis der Eltern. Klassenschicksal und Bildformel. Frankfurt/M.
- Otto, Gunter & Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Teil 1: Hauptschrift. Teil 2: Anmerkungen, Theoriediskussion, Bibliographie und Register. Velber.
- Paetzold, Heinz (1983): Ästhetik des deutschen Idealismus. Wiesbaden.
- Parnitzke, Erich (o. J.): Soldaten werken. Schriftenreihe zur Truppenbetreuung. Die grauen Hefte der Armee Busch 4. o. O. Verantwortlich zeichnet „Die Propaganda-Kompanie“.
- Patel, Kiran Klaus (2011): Die „Volkserziehungsschule“ – Der Arbeitsdienst für Männer und Frauen. In: Horn, Klaus-Peter & Link, Jörg-W. (Hrsg.): Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus. Totaler Anspruch und Erziehungswirklichkeit. Bad Heilbrunn, S. 187–203.
- Pazzini, Karl-Josef (1999): Zum Gedenken an Gunter Otto. In: EWI-Report. Nachrichten und Kommentare aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg 19, S. 44–46.
- Pöltner, Günther (2008): Philosophische Ästhetik. Stuttgart.
- Pyta, Wolfram (2015): Hitler. Der Künstler als Politiker und Feldherr. Eine Herrschaftsanalyse. München.
- Reichel, Peter (2006): Der schöne Schein des Dritten Reiches. Gewalt und Faszination des deutschen Faschismus. München (Neuaufgabe).
- Reichel, Peter (2007): Bildende Kunst und Architektur. In: Benz, Wolfgang, Hermann Graml & Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München (5. Aufl.), S. 166–179.
- Rentsch, Thomas (2014): Philosophie des 20. Jahrhunderts. Von Husserl bis Derrida. München.
- Rieß, Volker (2007): Lexikoneintrag „Wartheland, Reichsgau“. In: Benz, Wolfgang, Hermann Graml & Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München (5. Aufl.).
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1998): Emil oder über die Erziehung. In neuer dt. Fassung besorgt v. Ludwig Schmidts. Paderborn (13. Auflage).
- Rosenbaum, Heidi (2014): „Und trotzdem war's 'ne schöne Zeit“. Kinderalltag im Nationalsozialismus. Frankfurt/M.
- Rosenberg, Alfred (1930/1942): Der Mythos des 20. Jahrhunderts. München (5. Aufl.).
- Rosenberg, Alfred (1934): Von der Auffassung über nationalsozialistische Erziehung. In: Gamm, Hans-Jochen: Führung und Verführung. Pädagogik des Nationalsozialismus. München, S. 67–72.
- [Rosenberg, Alfred=] Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP (Hrsg.) (1943): Die Kunst im Deutschen Reich, 7. Jahrgang, Folge 10, Ausgabe A, Oktober.
- Ruhl, Moritz (Hrsg.) (o. J.): Deutsche Uniformen. Heer, Marine, Luftwaffe, Arbeitsdienst, SS, SA, NSFK, NSKK, RLB, HJ, DJ, Polizei und Gendarmerie. Leipzig.
- Rüdiger, Jutta (Hrsg.) (1983/1998): Die Hitler-Jugend und ihr Selbstverständnis im Spiegel ihrer Aufgabengebiete. Koblenz (4. Aufl.).

- Safranski, Rüdiger (2016): Schiller oder Die Erfindung des deutschen Idealismus. Frankfurt/M.
- Schätz, Ludwig (1974): Schüler-Soldaten. Die Geschichte der Luftwaffenhelfer im zweiten Weltkrieg. Darmstadt.
- Schilde, Kurt (2007): Lexikoneintrag „Langemarck-Studium“. In: Benz, Wolfgang, Hermann Graml & Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München (5. Aufl.).
- Schiller, Friedrich (1794/2010): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Hrsg. v. Klaus L. Berghahn. Stuttgart.
- Schirach, Baldur von (1934): Die Hitler-Jugend. Idee und Gestalt. Berlin.
- Schleiermacher, Friedrich (1838/1977): Hermeneutik und Kritik. Hrsg. v. Manfred Frank. Frankfurt/M.
- Schlosser, Horst Dieter (2013): Sprache unterm Hakenkreuz. Eine andere Geschichte des Nationalsozialismus. Köln.
- Schmeling, Franz-Josef (1997): Vom Krieg ein Leben lang geprägt. Ehemalige Luftwaffen- und Marinehelfer antworten 50 Jahre danach. Osnabrück.
- Schmidt, Georg (1959/1976): Naturalismus und Realismus. In: Schmidt, Georg (1976): Umgang mit Kunst. Ausgewählte Schriften 1940–1963. Hrsg. v. Anita Moppert-Schmidt. Olten, S. 27–36.
- Schörken, Rolf (1984/1985): Luftwaffenhelfer und Drittes Reich: die Entstehung eines politischen Bewußtseins. Stuttgart (2. Aufl.).
- Schörken, Rolf (2007): Jugend. In: Benz, Wolfgang, Hermann Graml & Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München (5. Aufl.), S. 223–241.
- Scholtz, Harald (1985/2009): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen.
- Schulz, Frank (2017): Gunter Otto im kunstpädagogischen Ost-West-Dialog: Die Ostperspektive. In: Johannes Kirschenmann & Fritz Seydel (Hrsg.): Gunter Otto – was war, was bleibt? München, S. 95–102.
- Schultz, Uwe (1965/2008): Immanuel Kant. Reinbek bei Hamburg (4. Aufl.).
- Schultze-Naumburg, Paul (1928): Kunst und Rasse. München.
- Schultze-Naumburg, Paul (1934): Die Kunst der Deutschen. Ihr Wesen und ihre Werke. Stuttgart.
- Schulz, Robert als Gauhauptmann im Reichsgau Wartheland (Hrsg.) (1943 a): Das Antlitz des Deutschen im Wartheland. Posen (2. Aufl.)
- Schulz, Robert als Gauhauptmann im Reichsgau Wartheland (Hrsg.) (1943 b): Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler. Posen (2. Aufl.)
- Schweizer, Rudolf (1973): Ästhetik als Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Eine Interpretation der „Aesthetica“ A. G. Baumgartens. Mit teilweiser Wiedergabe des lateinischen Textes und deutscher Übersetzung. Basel.
- Seel, Martin (1985/1997): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M.
- Selig, Wolfram (2007): Lexikoneintrag „Volksdeutsche“. In: Benz, Wolfgang, Hermann Graml & Hermann Weiß (Hrsg.): Enzyklopädie des Nationalsozialismus. München (5. Aufl.).
- Selle, Gert (1995): Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? – Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. In: Kunst+Unterricht 192, S. 16–21.
- Stamm, Karl (1979): Das „Erlebnis“ des Krieges in der Deutschen Wochenschau. Zur Ästhetisierung der Politik im „Dritten Reich“. In: Hinz, Berthold, Hans-Ernst Mittag, Wolfgang Schäche & Angela Schönberger (Hrsg.): Die Dekoration der Gewalt. Kunst und Medien im Faschismus. Fulda, S. 115–122.
- Stierle, Karlheinz (1996): Ästhetische Rationalität: Kunstwerk und Werkbegriff. München.
- Tepe, Peter (2012): Ideologie. Berlin.
- Thomsen, Erich (1971): Deutsche Besatzungspolitik in Dänemark 1940–1945. Düsseldorf.
- Trunz, Erich (1987): Nachwort. In: Goethe, Johann Wolfgang: Faust. Der Tragödie erster und zweitem Teil. Urfaust. Hrsg. und kommentiert v. Erich Trunz. München, S. 470–504.
- Tümmler, Holger (2008): Hitlers Wehrmacht. Uniform-Fibel für die Luftwaffe. Wolfenbüttel
- Wältermann, Iris (2003): Volkskunst und Laienmalerei. Ziele und Mittel der Erziehung bei Hans Friedrich Geist. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Wuppertal, S. 115–124.

- Wagner, Adolf (1937): Vorwort. In: Große Deutsche Kunstausstellung 1937 im Haus der Deutschen Kunst zu München. Offizieller Ausstellungskatalog. München.
- Wagner, Frank & Linke, Gudrun (1987): Mächtige Körper. Staatsskulptur und Herrschaftsarchitektur. In: Redaktion und Ausstellungsgruppe „Inszenierung der Macht“ (Hrsg.): Inszenierung der Macht. Ästhetische Faszination im Faschismus. Berlin, S. 63–79.
- Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt/M.
- Wick, Rainer K. (Hrsg.) (2003 a): Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Wuppertal.
- Wick, Rainer K. (2003 b): Das Heute geht gespeist durch das Gestern ins Morgen. In: Wick, Rainer K. (Hrsg.): Hans Friedrich Geist und die Kunst des Kindes. Wuppertal, S. 9–12.
- Wienert, Annika (2016): Artige, bösertige Kunst. In: Berswordt-Wallrabe, Silke von, Jörg-Uwe Neumann & Agnes Tiede (Hrsg.): Artige Kunst – Kunst und Politik im Nationalsozialismus. Compliant Art – Art and politics in the National Socialist era. In deutscher und englischer Sprache gedruckt. Bielefeld, S. 49–56.
- Wolbert, Klaus (1975): Programmatische Malerei. In: Frankfurter Kunstverein und Arbeitsgruppe des Kunstgeschichtlichen Instituts der Universität Frankfurt im Auftrag der Stadt (Hrsg.): Kunst im 3. Reich. Dokumente der Unterwerfung. Frankfurt/M. (3. Aufl.), S. 130–143.
- Wolbert, Klaus (1982): Die Nackten und die Toten des Dritten Reiches. Folgen einer politischen Geschichte des Körpers in der Plastik des deutschen Faschismus. Gießen.
- Wühr, Hans (1943): Hans Holbein d. J. Zum 400. Todestag des Künstlers. In: Die Kunst im Deutschen Reich. Hrsg. v. Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP [Alfred Rosenberg], 7. Jahrgang, Folge 10, Ausgabe A, Oktober, S. 195–199.
- Wulf, Joseph (1989): Kultur im Dritten Reich. 5 Bde. Bd. 3: Die bildenden Künste im Dritten Reich. Frankfurt/M.
- Zabka, Thomas (1995): Vom „deutschen Mythos“ zum „Kriegshilfsdienst“: „Faust“-Aneignungen im nationalsozialistischen Deutschland. In: Möbus, Frank, Friederike Schmidt-Möbus & Gerd Unverfehrt (Hrsg.): Faust. Annäherungen an einen Mythos. Göttingen, S. 313–331.
- Zacharias, Thomas (1984): Blick der Moderne. Einführung in ihre Kunst. München.
- Zentner, Christian (1974/2013): Adolf Hitlers Mein Kampf. Eine kommentierte Auswahl. München (22. Aufl.).
- Zimmer, Robert (1995): Burke zur Einführung. Hamburg. Zuber, Brigitte (2009): Gymnasiale Kunsterziehung der NS-Zeit. Das Beispiel München. Göttingen.

Unveröffentlichte Textdokumente:

- Otto, Gert (2002 a): Man macht dies, und man macht das, und auf einmal war's ein Leben – Autobiographische Skizzen. Mainz. [in kleiner Auflage gedruckte, unveröffentlichte Erinnerungen für die Familie Otto; hier: kopierte Auszüge].
- Otto, Gert (2002 b): Man macht dies, und man macht das, und auf einmal war's ein Leben – Autobiographische Skizzen. Mainz. [hier: Auszüge aus der Manuskriptvorlage Otto, Gert 2002 a].
- Steffensky, Fulbert (1999): Trauerfeier für Gunter Otto. Pedigt gehalten in Hamburg, Sankt Katharinen, 10.2.1999. Manuskript.

Onlinequellen:

- Altenburger, Andreas (o. J.): Lexikon der Wehrmacht:
 Quelle a: [online] <http://www.lexikon-der-wehrmacht.de/Gliederungen/InfErsBat/InfErsBat3-R.htm>
 Quelle b: [online] <http://www.lexikon-der-wehrmacht.de/Gliederungen/Panzerergrenadierregimenter/PGR42-R.htm>
 Quelle c: [online] <http://www.lexikon-der-wehrmacht.de/Gliederungen/ResPzDiv/233ResPzDiv-R.htm>
 Quelle d: [online] <http://www.lexikon-der-wehrmacht.de/Gliederungen/Panzerergrenadierdivisionen/>

18PGD.htm

Quelle e: [online] <http://www.lexikon-der-wehrmacht.de/Gliederungen/Heeresgruppen/HeeresgruppeWeichsel.htm> [alle aufgerufen am 30.8.2016].

Götzl, Katharina (2009): Ploom: Das letzte Modetabu. [online] http://diepresse.com/home/leben/mode/477830/Ploom_Das-letzte-Modetabu [18.07.2016].

Kim, Chongki (2007): Ästhetischer Gemeinsinn und Ästhetische Rationalität. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Berlin. [online]<http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/kim-chongki-2007-07-16/PDF/kim.pdf> [12.11.2013].

Koldehoff, Stefan (2013): Noldes Bekenntnis. [online] <http://www.zeit.de/2013/42/emil-noldenationalsozialismus> [19.12.2016].

Rademacher, Michael (2006): Landkreis Flatow (poln. Zlotów) [online] <http://www.verwaltungsgeschichte.de/flatow.html> [13.12.2016].

Rohr, Kurt & Strässer, Horst (2016): Versorgungsmedizinische Grundsätze 2009. [online] <http://www.anhaltspunkte.de/vmg/e/krankheitenverzeichnis.htm> [28.08.2016].

Spörl, Uwe (2007): Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe. Eintrag zu „prodesse-delectare“. [online] <http://www.li-go.de/prosa/rhetorik/prodesse-delectare.html> [27.07.2016].

Stübs, Gunthard (2011 a): Der Wohnort Lugetal. [online] <http://lugetal.kreis-flatow.de/> [13.12.2016].

Stübs, Gunthard (2011 b): Die Gemeinde Lugetal. [online] <http://gemeinde.lugetal.kreis-flatow.de/> [13.12.2016].

Süntinger, Hildegard (1997): Ein Zar, ein Superstar und viele Helden. [online] <http://www.hildegardsuntingerwe.com/modedesign-wien-1945-1997.html> [18.07.2016].

Videomaterial:

Neuß, Norbert (Hrsg.) (2006): Pädagoginnen und Pädagogen der Gegenwart: Prof. Dr. h. c. Gunter Otto. Teil 1: Biographisches. Teil 2: Didaktik & Kunstpädagogik. Teil 3: Auslegen [DVD]

15 Anhang

Katalog der verzeichneten Werke von Gunter Otto

Frühe Zeichnung ohne Datierung

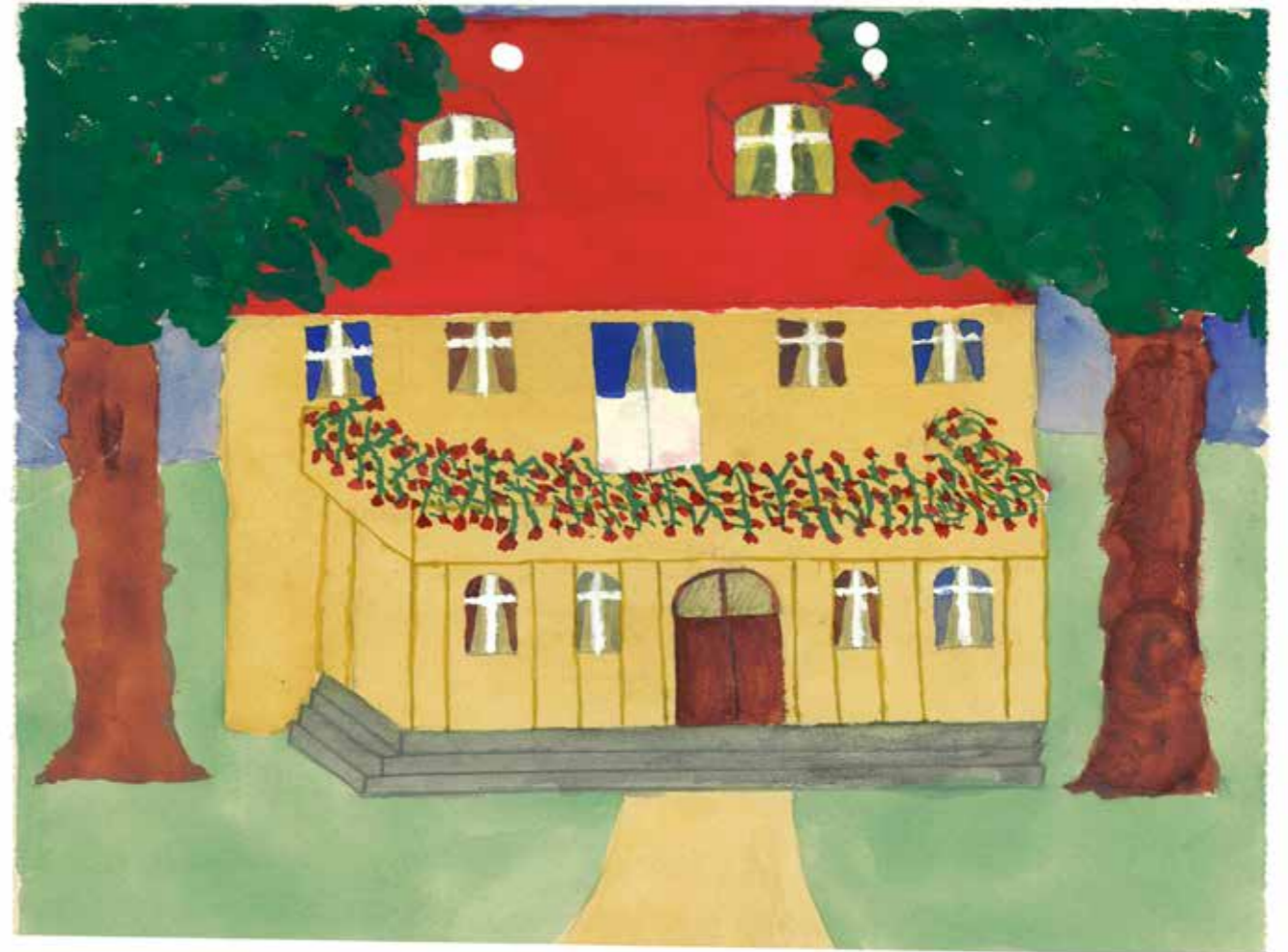


Abb. 1: Zeichnung 1: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 21 x 27,5 cm, ohne Jahr
Die Zeichnung ist doppelt gelocht. Das Blatt ist links und rechts perforiert.

Zur Zeichnung: Die Darstellung zeigt ein größeres Haus mit bepflanztem Balkon. Es wird von zwei ausladenden Bäumen umstanden.

Zeichnungen 1937/1938

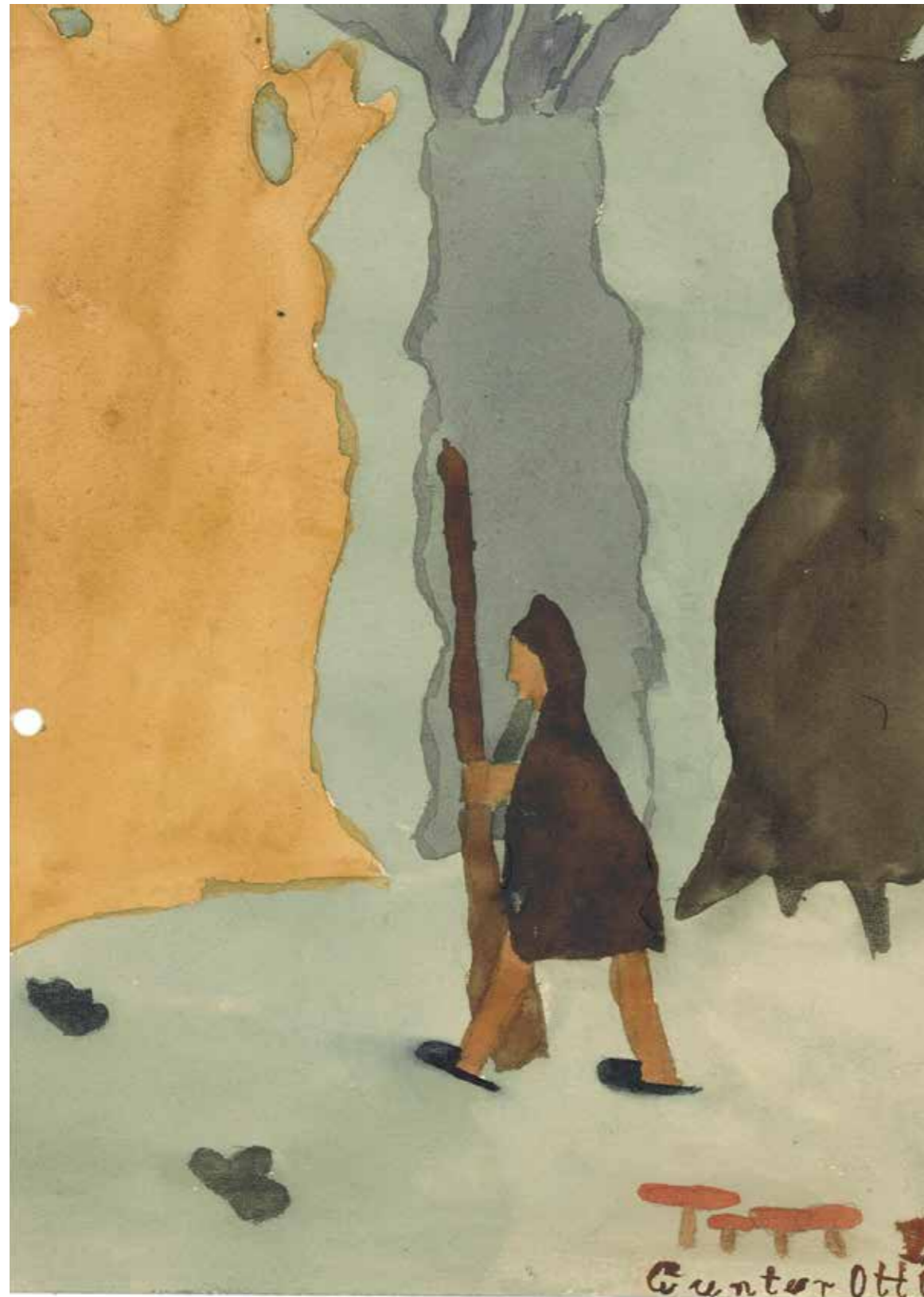


Abb. 2: Zeichnung 2: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 29,5 x 19,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert und datiert „VI“, gelocht. Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI (=Sexta) auf das Schuljahr 1937/1938 verweist. Rechte Blattkante perforiert.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt einen Mann im Wald. Seine Kleidung weist Besonderheiten auf: Er trägt Pantoffeln und einen kurzen Kapuzenumhang sowie einen übermannshohen dicken Stock. Eventuell handelt es sich um eine Märchenszene oder eine Sagengestalt.



Abb. 3: Zeichnung 3: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 19 x 29,5 cm, 1937/1938

Die Zeichnung ist doppelt gelocht. Blatt ist oben perforiert.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt vermutlich Mitglieder der Hitler-Jugend beim Beerenpflücken. Blaue Punkte auf den grünen „Büschen“ könnten ein Hinweis darauf sein, dass es sich um das Pflücken von Blaubeeren handelt. Die Gefäße könnten Henkeltassen und eine Milchkanne sein. Braunhemd und kurze Hose erlauben die Interpretation, dass hier Mitglieder der Hitler-Jugend dargestellt sind. Die Jungen bewegen sich in einem Wald, was durch die Bäume und herumliegende Äste dargestellt wird. So interpretiert, zeigt sich hier die Selbstversorgermentalität im Lagerleben der Hitler-Jugend.



Abb. 4: Zeichnung 4: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 20 x 26,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert, datiert „VI a“. Blatt gelocht, links und rechts beschnitten.

Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Flugzeug, drei Panzer, zwei Fallschirme (mit Tieren?), ein Zelt im Gelände, braune Hügel und Grünflächen. Ein weißes V (mit Deckweiß gemalt) teilt den Vordergrund ein. Es scheint sich bei dieser Zeichnung um eine Darstellung einer militärischen Übung oder einer fiktiven Kriegsszene zu handeln.



Abb. 5: Zeichnung 5: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 21 x 27,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert, datiert „VI a“, gelocht. Blatt links und rechts perforiert.

Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist.

Die Zeichnung zeigt ein rotes Haus (?) mit Fenstern. In den Fenstern sind Gardinen angebracht. In jedem Fenster ist ein Hase zu sehen. Das Haus ist von zwei Bäumen flankiert. Ein grüner Zaun (Darstellung eines Holzzaunes) ist zwischen den Bäumen angebracht und überschneidet die frontale Ansicht des Hauses.

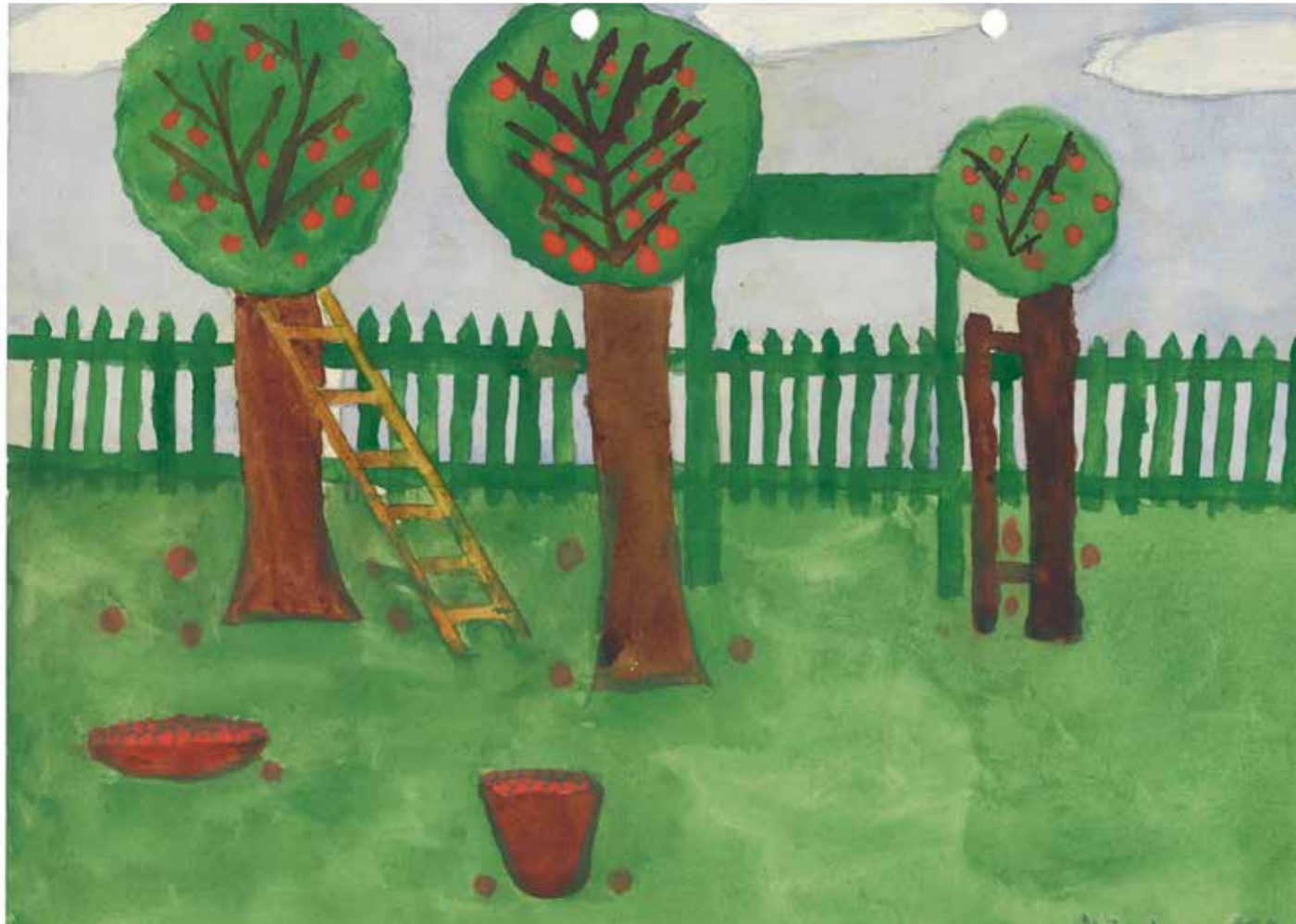


Abb. 6: Zeichnung 6: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 19,5 x 29,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert. Blatt gelocht, oben perforiert.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt vermutlich ein Moment einer Apfelernte.

Die an die Bäume gelehnten Leitern und Sammelkörbe legen diese Interpretation nahe.

Das Zaunelement (Darstellung eines Holzzauns) ist sehr ähnlich gestaltet wie in Abb. 5.



Abb. 7: Zeichnung 7: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 19 x 29,5 cm, 1937/1938

Unten links signiert, datiert „VI a“. Blatt gelocht, oben perforiert und unten mittig ein wenig eingerissen.

Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist.

Zur Zeichnung: Bei der Darstellung handelt es sich vermutlich um eine Darstellung des Märchens von Hänsel und Gretel.

Das Hexenhäuschen aus Lebkuchen (?) und die dargestellten Figuren (eingesperrter Hänsel im Käfig, Hexe und

Gretel als Dienstmagd) legen diese Interpretation nahe.



Abb. 8: Zeichnung 8: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 19,5 x 29,5 cm, 1937/1938

Unten links signiert, datiert „VI a“. Blatt zweifach gelocht, oben perforiert, rechts oben ist ein kleiner Einriss im Blatt.

Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist.

Zur Zeichnung: Die Darstellung zeigt einen Hahn. Möglicherweise handelt es sich hierbei um den von Otto erwähnten Hahn, den sein Kunstlehrer Herr Hübener lobt.



Abb. 9: Zeichnung 9: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 21 x 27,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert, datiert „VI a“. Blatt gelocht, links und rechts perforiert.

Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt vermutlich eine Dschungel-Szene. Bei den abgebildeten Tieren sind ein Krokodil, ein Elefant, ein Tukan und ein Papagei (?) erkennbar. Außerdem werden Pilze dargestellt.

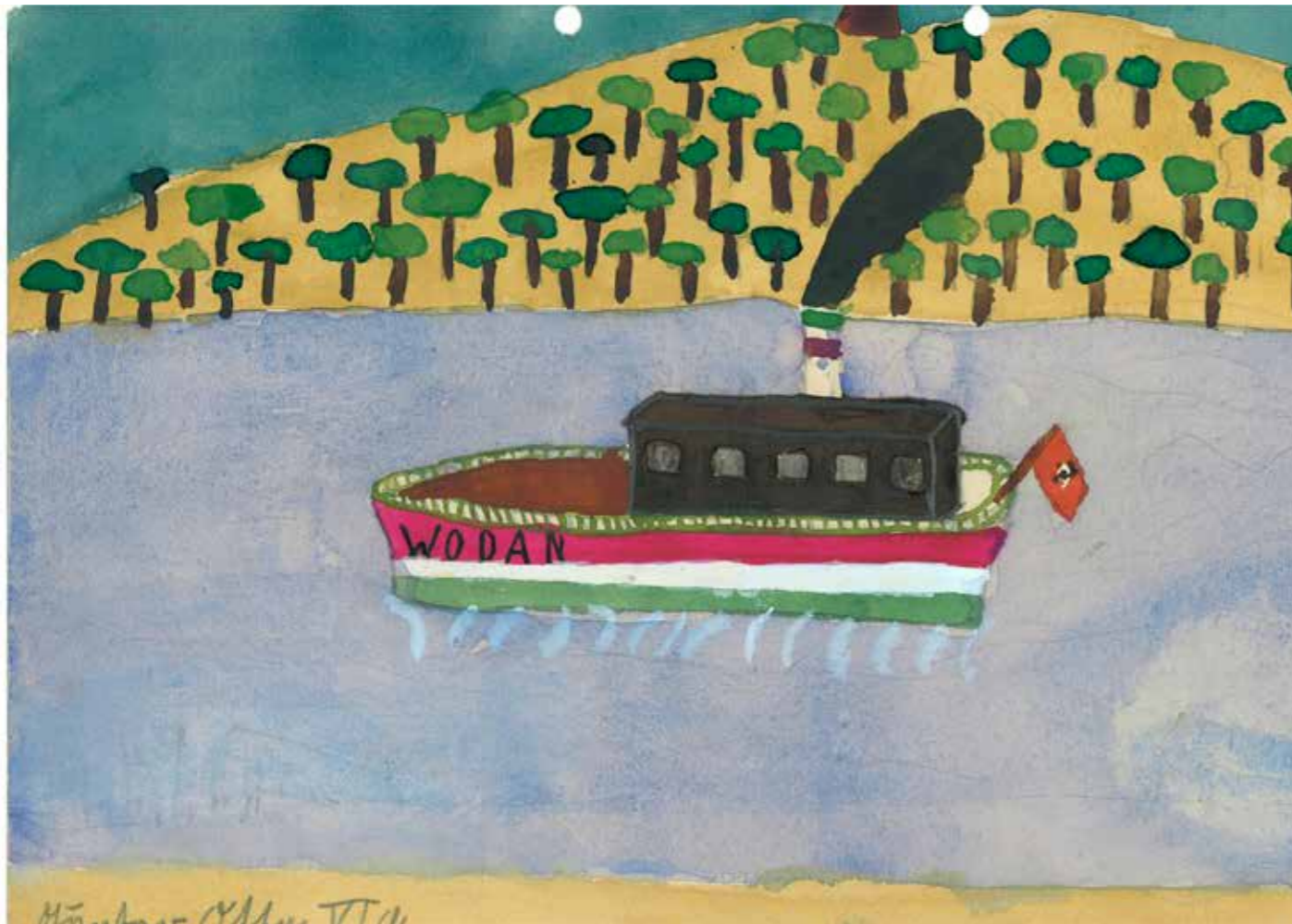
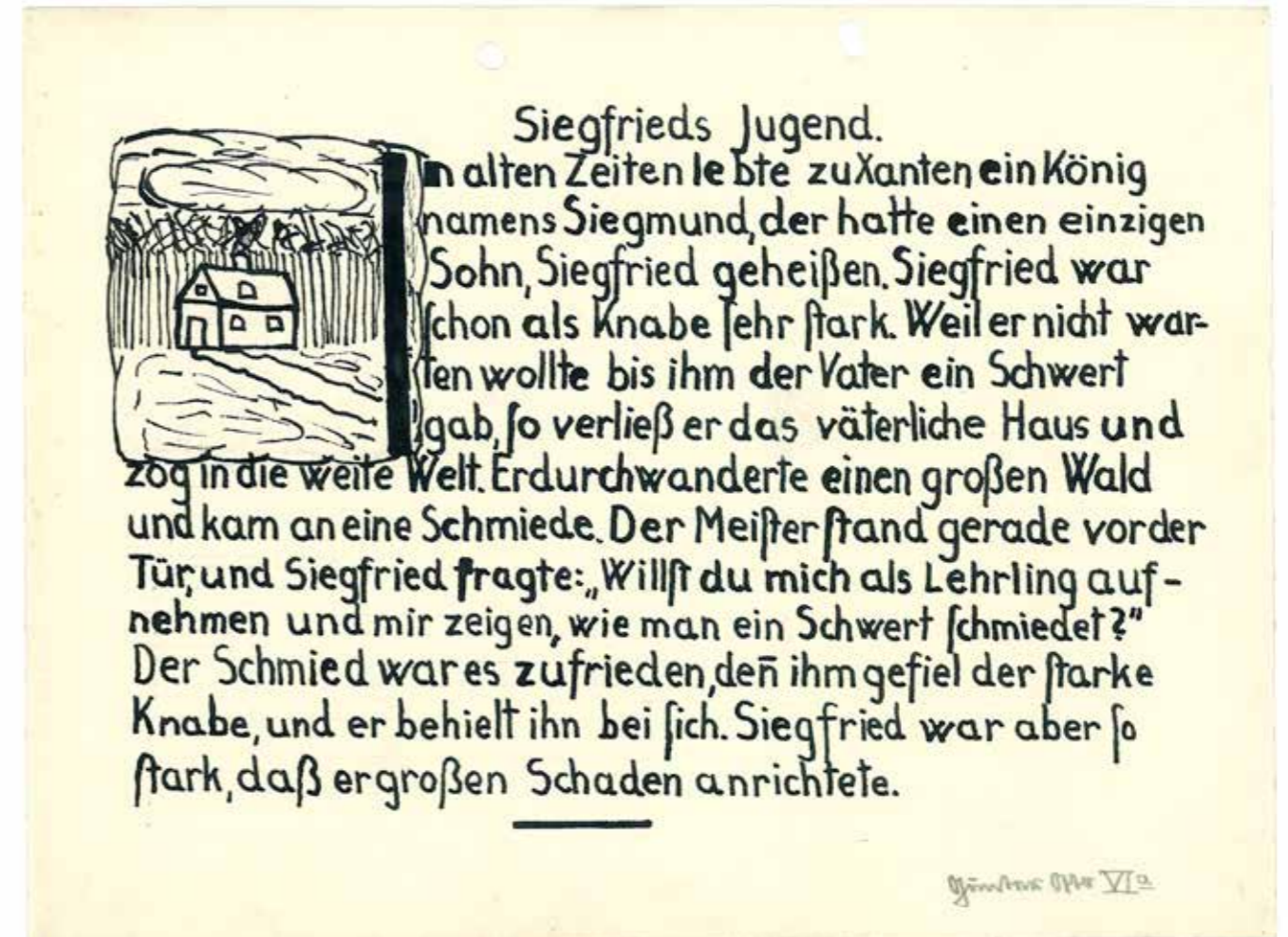


Abb. 10: Zeichnung 10: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 19 x 29,5 cm, 1937/1938

Unten links signiert, datiert „VI a“. Blatt beschnitten, gelocht, oben perforiert und oben links an der Ecke schräg abgerissen. Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/38 verweist. Die Datierung ist beschnitten, aber noch erkennbar.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Boot auf einem Fluss oder See. Auf der hinteren Uferseite sind Bäume dargestellt. Das Schiff trägt den Namen „Wodan“ und verweist damit auf die germanische Mythologie. An der Heckseite des Bootes ist eine schwarz-weiß-rote Fahne angebracht, die als Versuch der Darstellung einer Hakenkreuzfahne angesehen werden kann.



Siegfrieds Jugend.

In alten Zeiten lebte zuhause ein König namens Siegmund, der hatte einen einzigen Sohn, Siegfried geheißen. Siegfried war schon als Knabe sehr stark. Weil er nicht warten wollte bis ihm der Vater ein Schwert gab, so verließ er das väterliche Haus und zog in die weite Welt. Er durchwanderte einen großen Wald und kam an eine Schmiede. Der Meister stand gerade vorder Tür, und Siegfried fragte: „Willst du mich als Lehrling aufnehmen und mir zeigen, wie man ein Schwert schmiedet?“ Der Schmied war es zufrieden, denn ihm gefiel der starke Knabe, und er behielt ihn bei sich. Siegfried war aber so stark, daß er großen Schaden anrichtete.

Günther 1937 VI a

Abb. 11: Zeichnung 11: Ohne Titel, Bleistift und schwarze Tusche auf Papier, 20,5 x 28 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert, datiert „VI a“. Blatt zweifach gelocht. Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist. Links und rechts leicht perforiert.

Zur Zeichnung: Die Darstellung zeigt ein Schriftbild zur Siegfried-Sage: „Siegfrieds Jugend“.



Abb. 12: Zeichnung 12: Ohne Titel, Bleistift und schwarze Tusche auf Papier, 20,5 x 27,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert, datiert „VI a“. Blatt gelocht, links und rechts leicht perforiert.

Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist.

Zur Zeichnung: Das Schriftbild zeigt Initialen: GO und MA. Möglicherweise handelt es sich um die Initialen Gunter Ottos.



Abb. 13: Zeichnung 13: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 30 x 19,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert, datiert „VI a“. Blatt links und rechts gelocht, rechts perforiert.

Die Datierung ist näherungsweise möglich, da die Angabe der Klasse VI a auf das Schuljahr 1937/1938 verweist.

Zur Zeichnung: Bei der Darstellung handelt es sich um das Berliner Stadtwappen mit der Datierung zum siebenhundertjährigen Bestehen der Stadt.

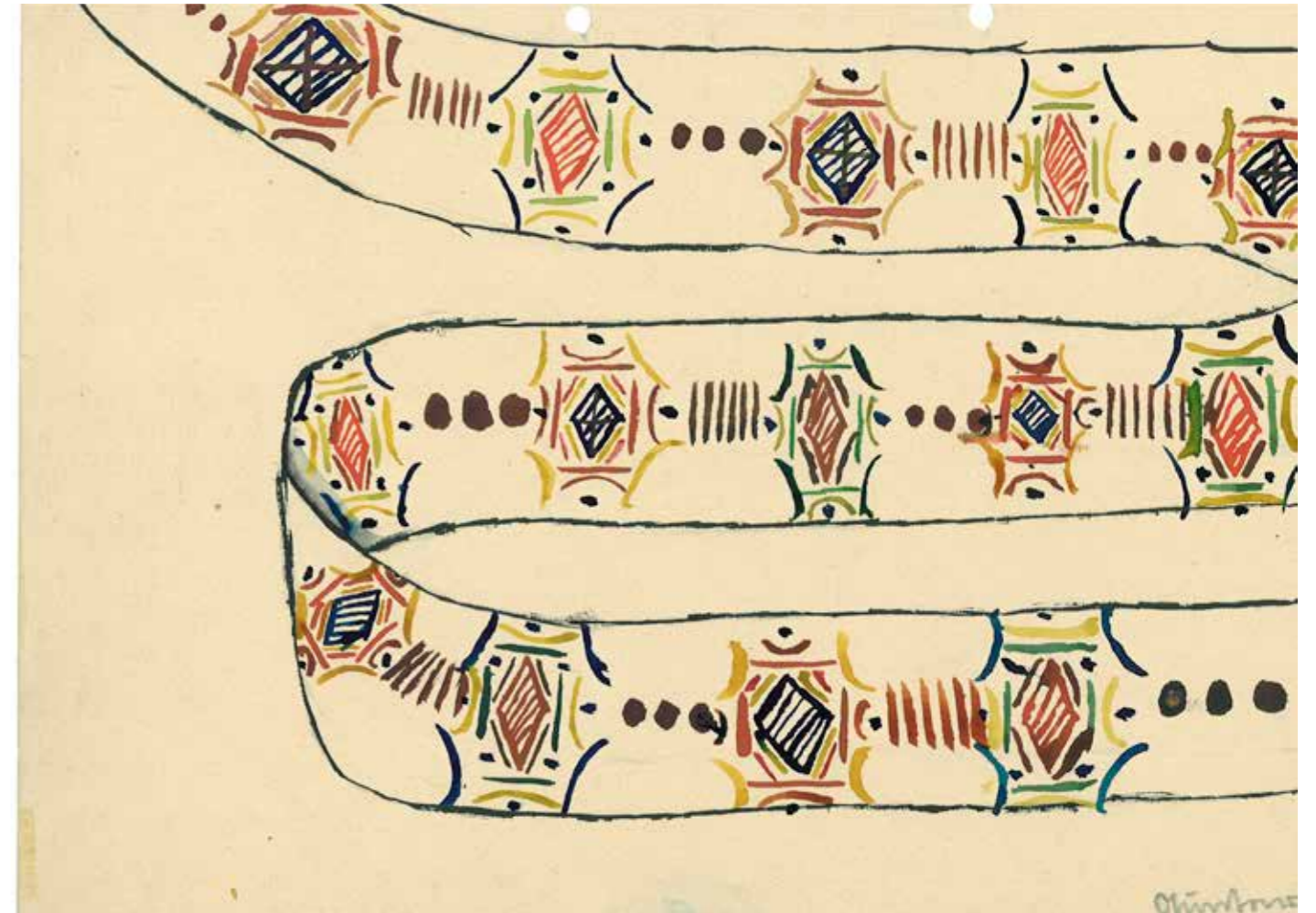


Abb. 14: Zeichnung 14: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 19,5 x 29,5 cm, 1937/1938

Unten rechts signiert, datiert „VI a“. Zeichnung ist gelocht. Blatt oben perforiert.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt einen über die Bildfläche gewundenen Schal, der mit reicher Ornamentik geschmückt ist.

Rechts unten sind die Fransen des Schals zu sehen, die ihn als solchen erkennbar machen.

Möglicherweise handelt es sich hierbei um eine Handarbeitsvorlage.

Zeichnungen 1940



Abb. 15: Zeichnung 15: Ohne Titel, Bleistift und schwarze Tusche auf gelbem Karton, 33 x 47 cm, 1940

Auf der Zeichnung findet sich ein Vermerk: „Gunter Otto 3 a“. Gemäß der Schuljahreszählung auf der Oberschule müsste es sich somit um das Schuljahr 1939/1940 handeln. Vermerk auf Rückseite auf einem kleinen Stück Papier, das aufgeklebt ist: „Gunter Otto / Bln. 0112 Naumburgstr. 31 I“. Es kann bisher nicht gesagt werden, worauf die Adresse Naumburgstraße hinweist:

Waren Ottos zwischenzeitlich ausquartiert? Oder waren diese beiden gelben Blätter der erste Versuch, bei irgendeinem kleineren Malwettbewerb teilzunehmen? Ev. Adresse der Gruppentreffen der HJ oder des Kunstlehrers?

Dieselbe PLZ wie Sonntagstraße (Wohnadresse). Außerdem Vermerk auf der Rückseite: „1940“. Der Text im Bild besagt: „Mein lieber Freund eins rat' ich dir / spiel' niemals ‚blinder Passagier,‘ / häng' dich nicht am Wagen an, / da leicht ein Unfall folgen kann!“

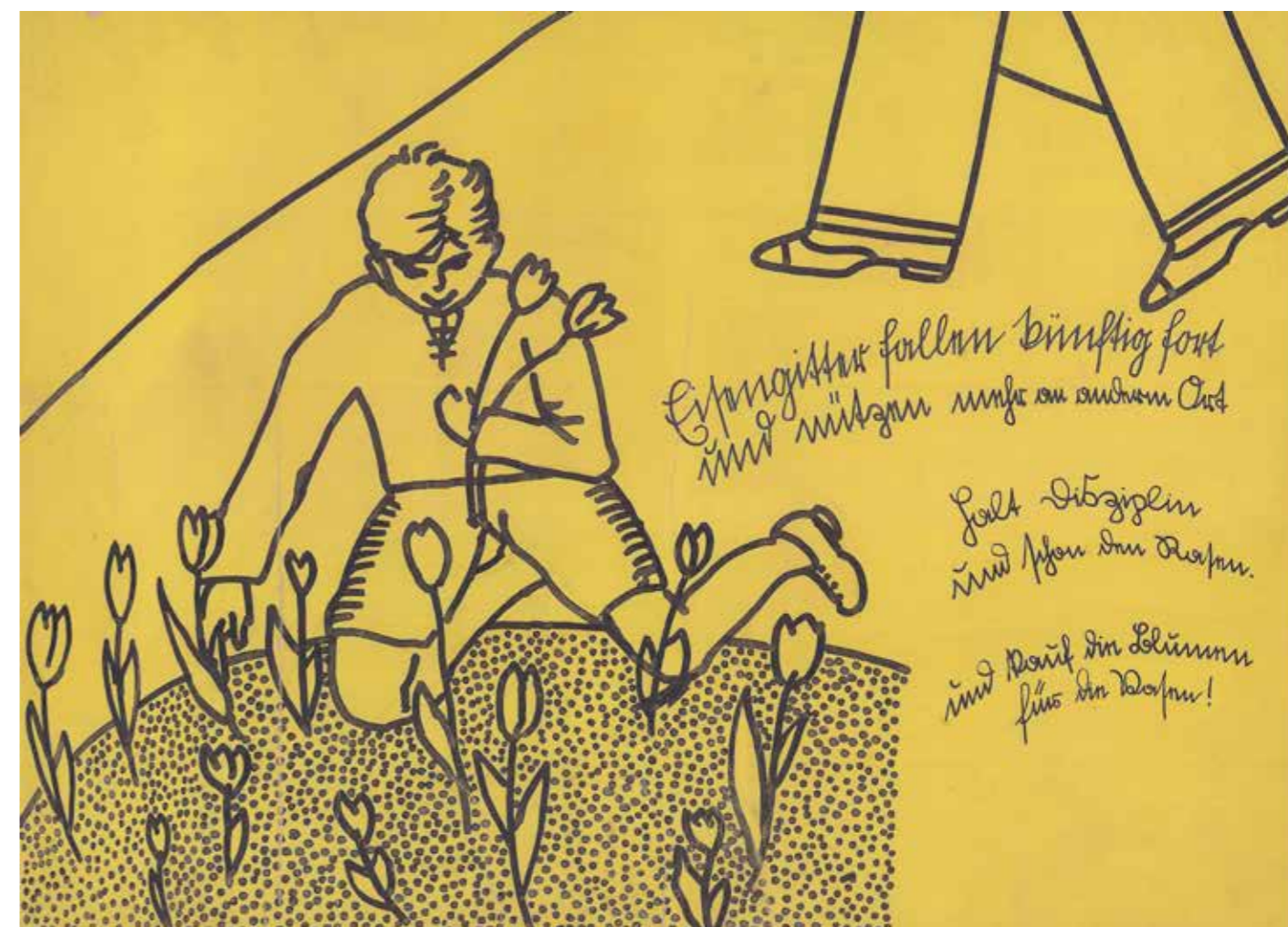


Abb. 16: Zeichnung 16: Ohne Titel, Bleistift und schwarze Tusche auf gelbem Karton, 33 x 47 cm, 1940

Blatt unten mittig eingerissen. Datierung auf der Rückseite: „1940“. Der Text im Bild besagt: „Eisengitter fallen künftig fort / und nützen mehr an andrem Ort / halt Disziplin und schon den Rasen. / und kauf die Blumen für die Vasen!“ Der Text im Bild spricht dafür, dass im Kriegsjahr 1940 Metallsammlungen zu Rüstungszwecken veranstaltet werden.

Zeichnungen 1941

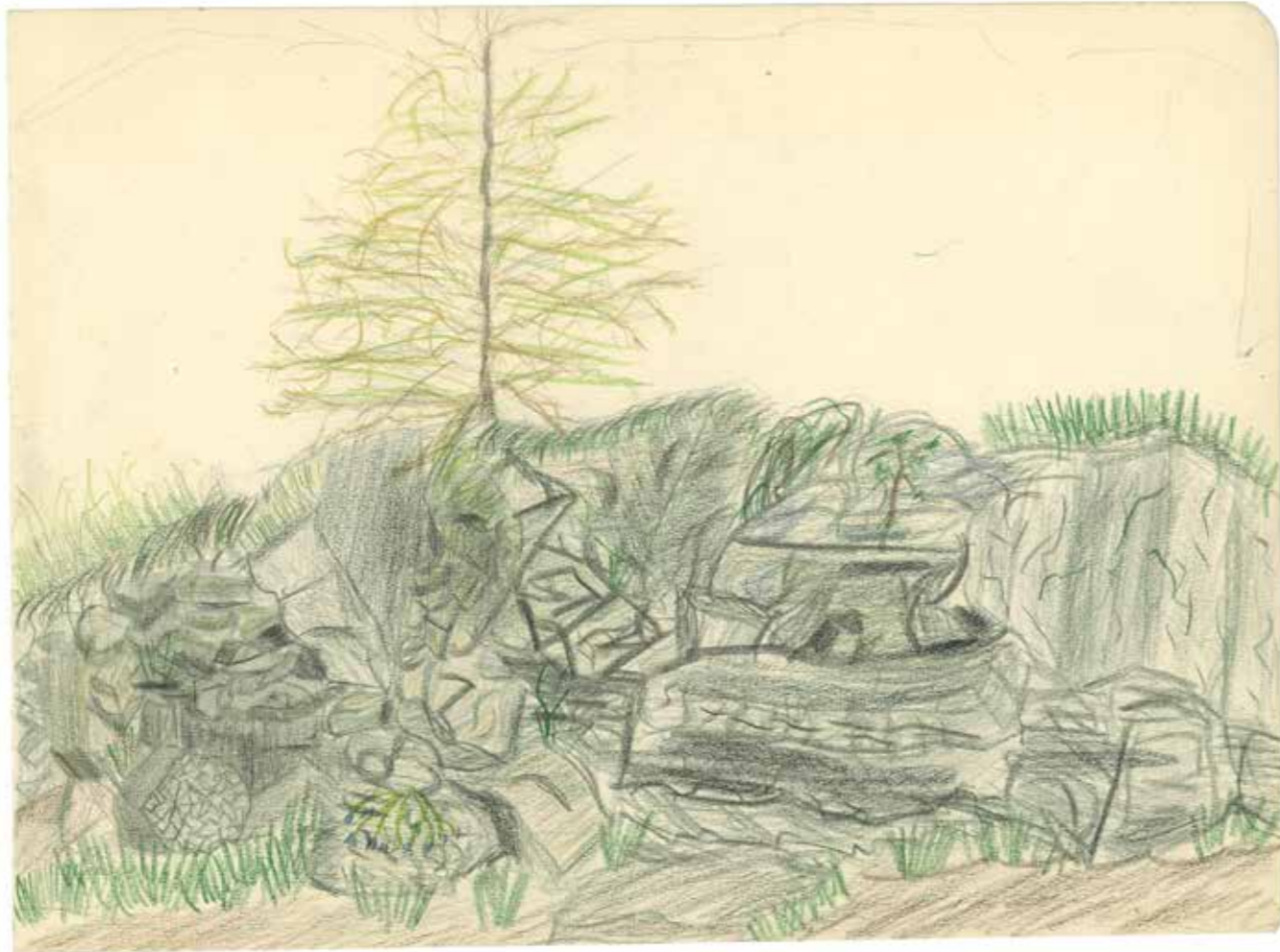


Abb. 17 Zeichnung 17: Ohne Titel, Buntstift auf Papier, 21 x 28 cm, 1941

Blatt links leicht perforiert. Vermerk auf Rückseite: „41“.

Beachte hierbei die stilistische Ähnlichkeit zu Abb. 18 und 19 und die ebenfalls abgerundeten Blattkanten.

Vermutlich sind diese Zeichnungen im gleichen Zeitraum entstanden.

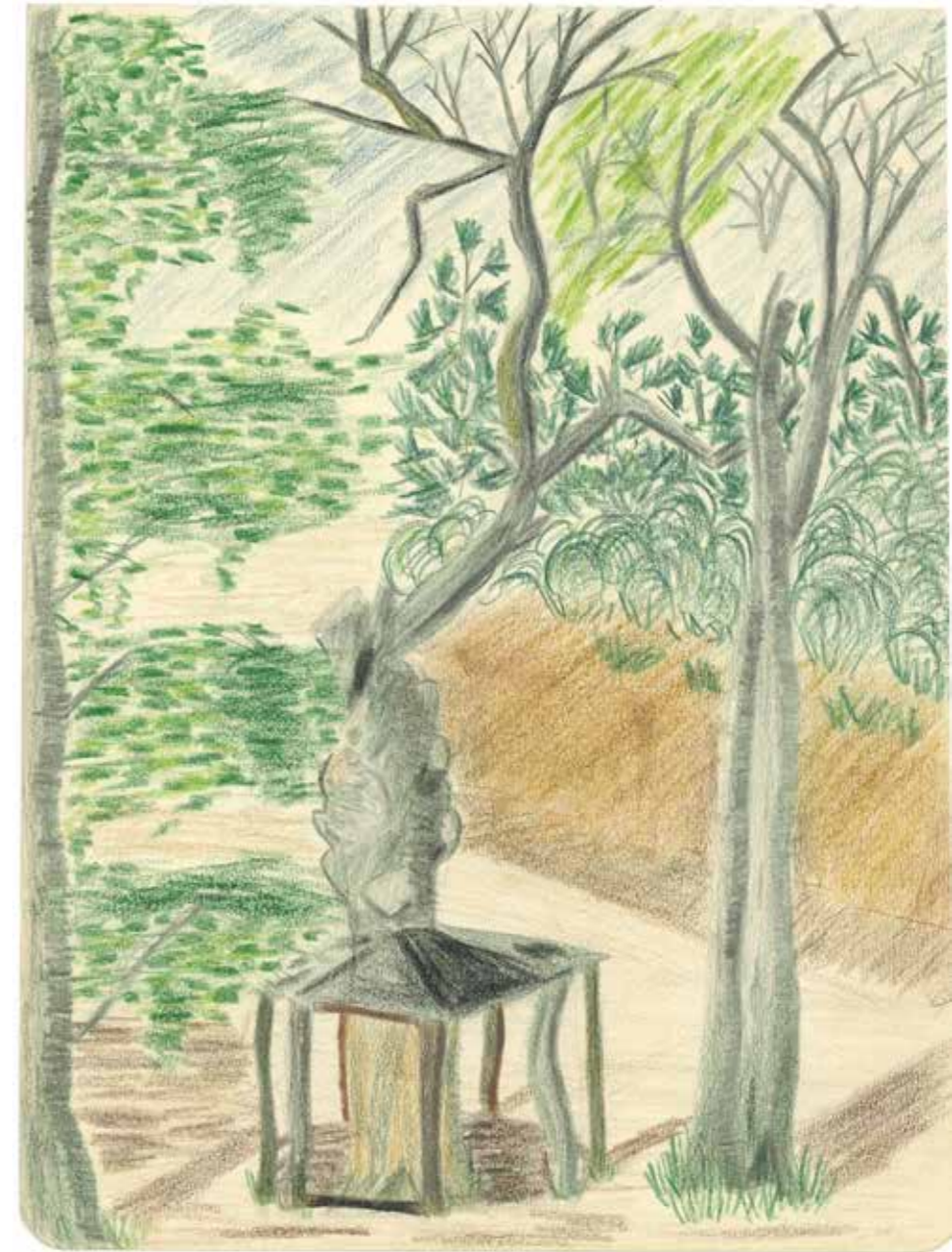


Abb. 18: Zeichnung 18: Schweizerhütte, Buntstift auf Papier, 28 x 21 cm, 11.8.1941

Signatur und Datierung auf Rückseite. Vermerk auf Rückseite: „Schweizerhütte / Gunter Otto / 11.VIII.41“

Blatt links leicht perforiert. Diese und die Zeichnung „Hornungshöhe“ von 1941 tragen die ersten von Otto gegebenen Titel.

Das Blatt ist rechts unten und links unten abgerundet.



Abb. 19: Zeichnung 19: Hornungshöhe, Buntstift auf Papier, 27,5 x 20,5 cm, 20.8.1941

Vermerk auf Rückseite: „Hornungshöhe / Gunter Otto / 20.VIII.41“.

Diese und die nachfolgende Zeichnung „Schweizerhütte“ von 1941 tragen die ersten von Otto gegebenen Titel.

Blatt links leicht perforiert. Das Blatt ist rechts oben und rechts unten abgerundet.

Zur Zeichnung: Die Hornungshöhe ist ein Wanderziel bei Bad Frankenhausen beim Kyffhäusergebirge.



Abb. 20: Zeichnung 20: Ohne Titel, Buntstift auf Papier, 29,8 x 21 cm, 1941

Unten rechts monogrammiert und datiert „41“. Grüner gezeichneter Rahmen am Blattrand.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt möglicherweise ein Porträt des Vaters.

Zeichnungen ohne Datierung
(vermutlich nach 1941)



Abb. 21: Zeichnung 21: „Alte Amtstrasse“, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 26,5 x 36 cm, ohne Jahr
 Vermerk auf der Rückseite: „Alte Amtstrasse“ Vermerk auf der Rückseite: „90-“
 (Kein Bezug zum Titel; keine Hausnummer) Blatt oben perforiert.



Abb. 22: Zeichnung 22: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 19,5 x 28 cm, Datierung unlesbar (1941?)
 Signiert und datiert unten rechts. Das Blatt hat an der unteren linken Seite ein kleines Befestigungsloch und ist an diesem an der Ecke ausgerissen.
 Weitere Befestigungslöcher an den anderen Ecken. Auf der Rückseite finden sich durch vorherige Verklebung entstandene Abrisspuren.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Stillleben einer Vase mit Blumenstrauß, verschiedenen Tüchern, einer Schale mit Henkeln (?)
 und einem größeren Behältnis mit erkennbarer Rosenmalerei. Die Gegenstände sind reich verziert und ornamentiert.

Zeichnungen 1942/I
(genauere Datierung als Jahresangabe)

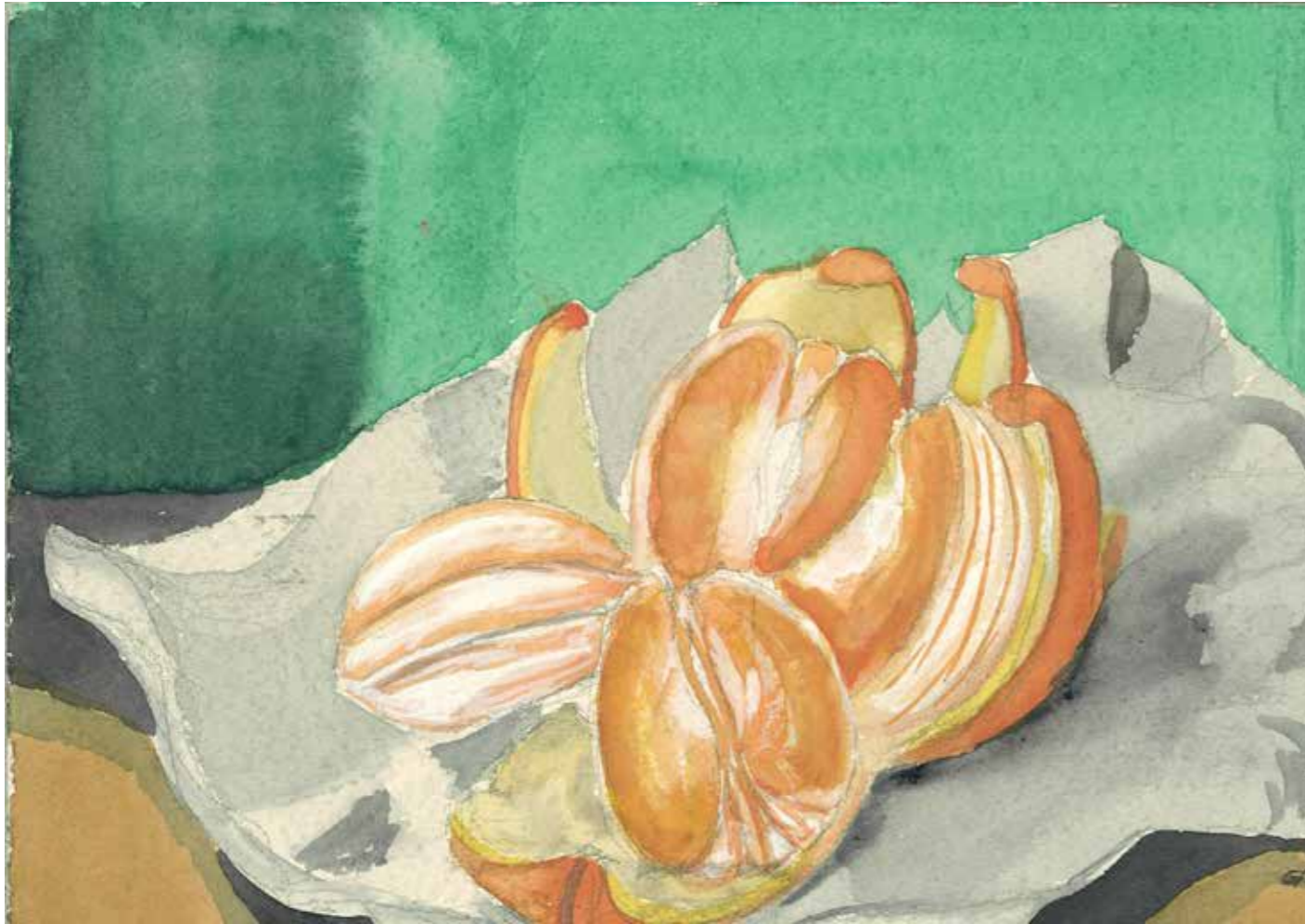


Abb. 23: Zeichnung 23: Apfelsinen, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 17,5 x 23 cm, 26.4.1942
 Unten rechts signiert „G. Otto“ und datiert „26.4.1942“. Blatt hat Befestigungslöcher an allen Ecken.
 Vermerk auf der Rückseite: „Apfelsinen, / Gunter Otto, / 26.IV.1942“.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Stillleben mit Apfelsine auf einem Verpackungspapier (?).



Abb. 24: Zeichnung 24: Ohne Titel, Wasserfarbe auf Papier, 26,5 x 20,5 cm, 29.4.1942
 Unten rechts monogrammiert und datiert „29.IV.1942“. Blatt oben und unten perforiert.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Studie von Gläsern in verschiedenen Farben ausgeführt.
 Ein Glas zeigt eine Blumenverzierung.



Abb. 25: Zeichnung 25: Vertriebene Volksdeutsche, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 50 x 65 cm, 1.6.1942

Unten rechts signiert und datiert „Langemarckschule, 1942, 5 a“ (= Schuljahr 1941/1942).

Die Arbeit hat einen Freistand am Rand, der eine Rahmung des Bildes durch das freigelassene Papier ergibt.

Das Blatt besitzt in der Mitte eine Faltkante. An allen vier Ecken finden sich Befestigungslöcher.

Vermerk auf der Rückseite: „Vertriebene Volksdeutsche“ / Gunter Otto / Berlin 0.112, Sonntagstr. 31 / 1.VI.1942“.

Auf der Rückseite finden sich Reste eines aufgeklebten Zettels. Dieser ist aus kariertem Schreibpapier. Er ist oben erkennbar perforiert.

Hier ist noch zu lesen: „Vertriebene Volksdeutsche! / Gunter Otto / Bln. 0“



Abb. 26: Zeichnung 26: Pfingstrosenstudie, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 40 x 29 cm, 15.6.1942

Unten links monogrammiert und datiert „42“. Das Blatt hat an allen vier Ecken Befestigungslöcher. Insgesamt acht Befestigungslöcher.

Um die Hängelöcher herum findet sich ein Radius von einer Größe, die einem Reißnagel entspricht. In diesem Radius ist die Zeichnung nicht ausgearbeitet. Die Zeichnung wird um die Reißnägel herumgearbeitet. Es wird erkennbar, dass die Zeichnung im Arbeitsprozess vermutlich auf einem Zeichenbrett festgesteckt ist. Das Blatt hat in der linken Ecke eine dreieckige Prägung der Marke „Neptun“.

Auf der Rückseite findet sich der Vermerk: „Pfingstrosenstudie / Aquarell / Gunter Otto/ 15.VI.1942“.

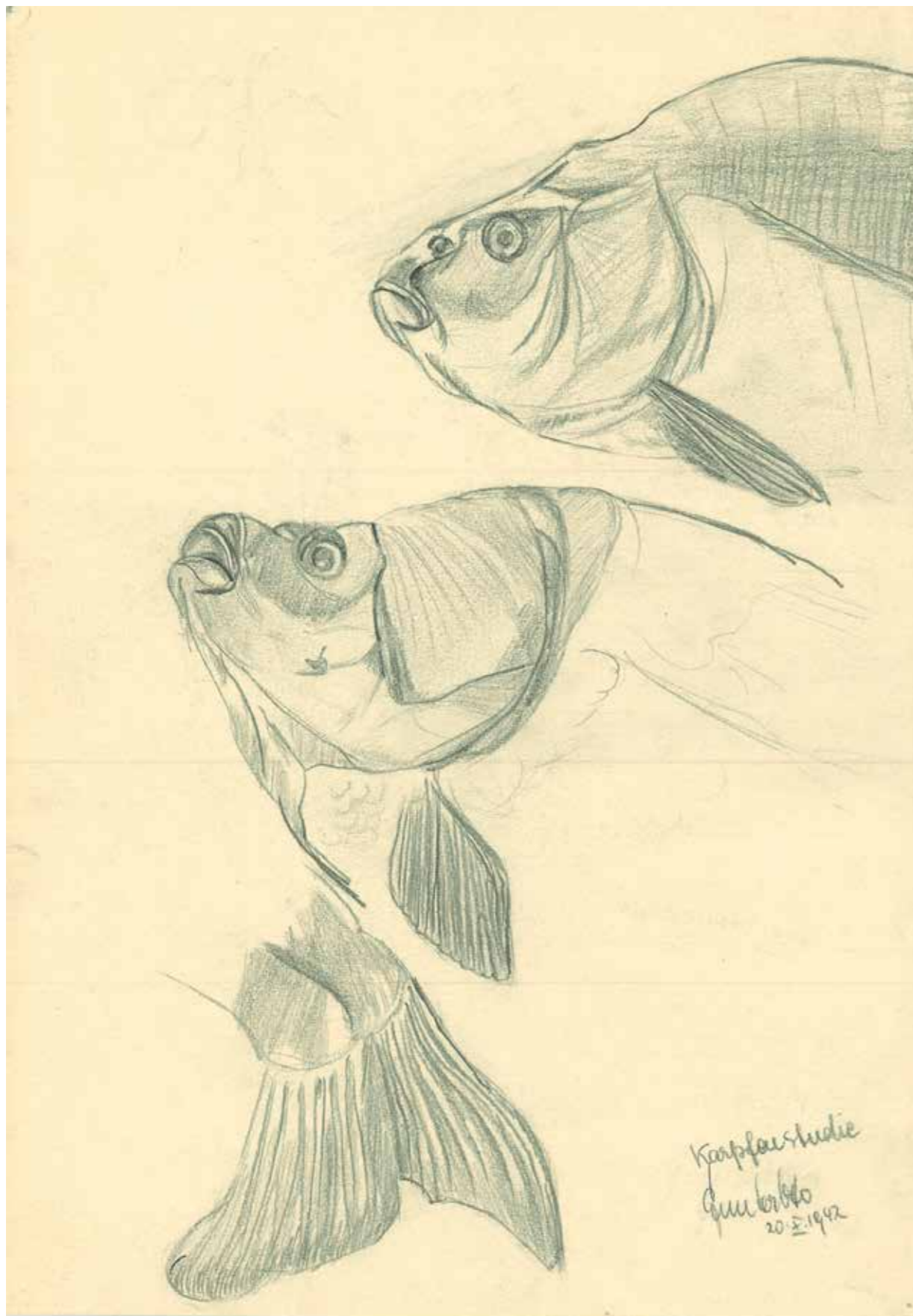


Abb. 27: Zeichnung 27: Karpfenstudie, Bleistift auf Papier, 29 x 23 cm, 20.10.1942

Unten rechts signiert, betitelt und datiert. Vermerk auf Rückseite: „Karpfenstudie / Bleistift / Gunter Otto / 20.X.1942“
 Das Blatt hat an allen vier Seiten ein Befestigungsloch. Das Blatt ist rechts aus einer Buchbindung ausgerissen.
 Es entsteht gemäß der Datierung wahrscheinlich ebenfalls im Ernteeinsatz in Lugetal.



Abb. 28: Zeichnung 28: „Verlassene Hütte“, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 25 x 33 cm, 24.10.1942“

Unten rechts signiert und datiert „1942“. Vermerk auf Rückseite: „Verlassene Hütte“ / Aquarell nach Skizze vom Ernteeinsatz,
 Lugetal 1942 / Gunter Otto, Berlin, 24.X.1942“

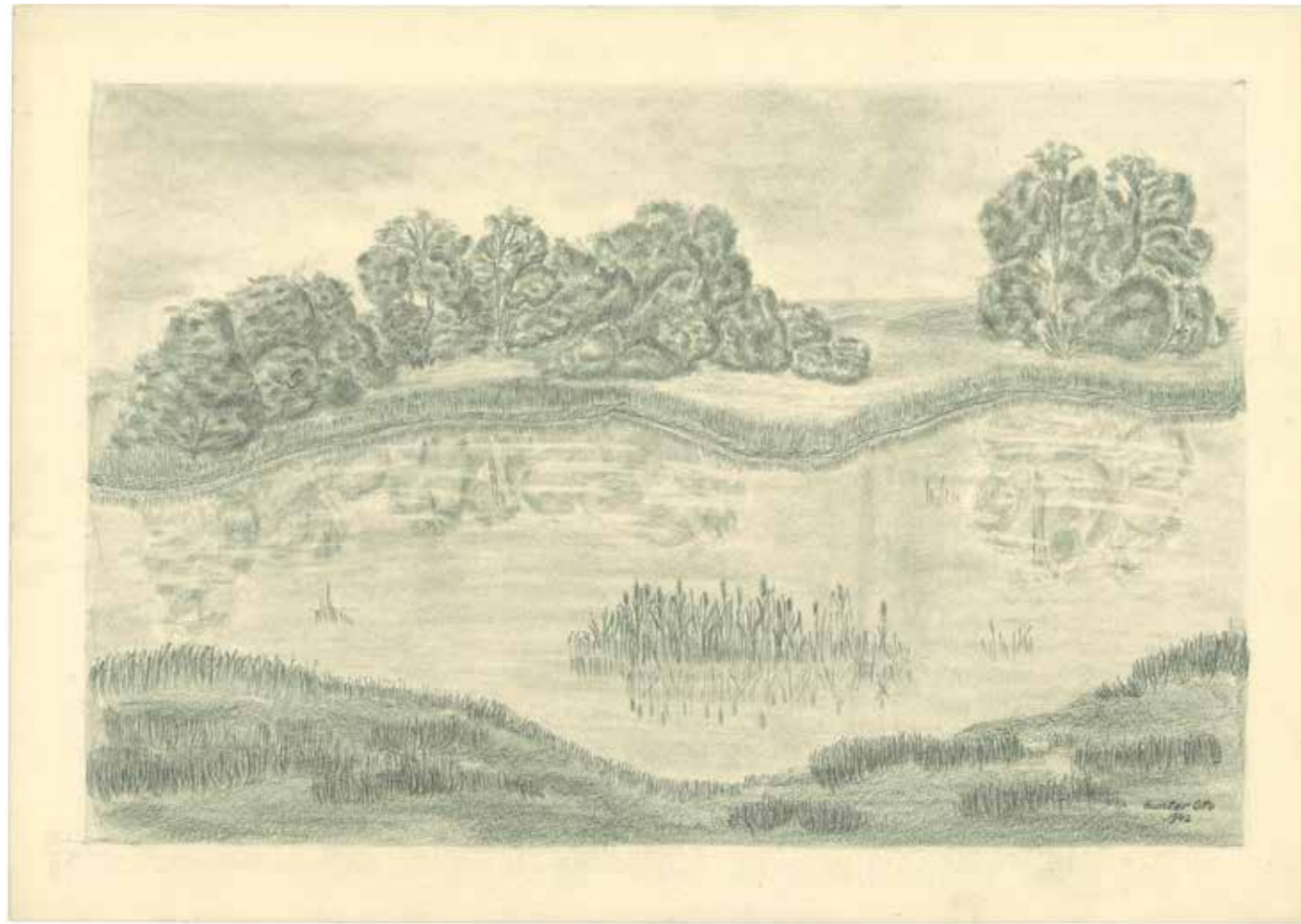


Abb. 29: Zeichnung 29: Pommersche Landschaft, Bleistift auf Papier, 29,5 x 41 cm, 28.10.1942

Unten rechts signiert und datiert „1942“. Das Blatt hat in der linken Ecke eine dreieckige Prägung der Marke „Neptun“.

Vermerk auf Rückseite: „Pommersche Landschaft“ / Bleistiftzeichnung nach Skizze vom Ernteeinsatz Lugetal 1942 / Gunter Otto / 28.X.1942“.

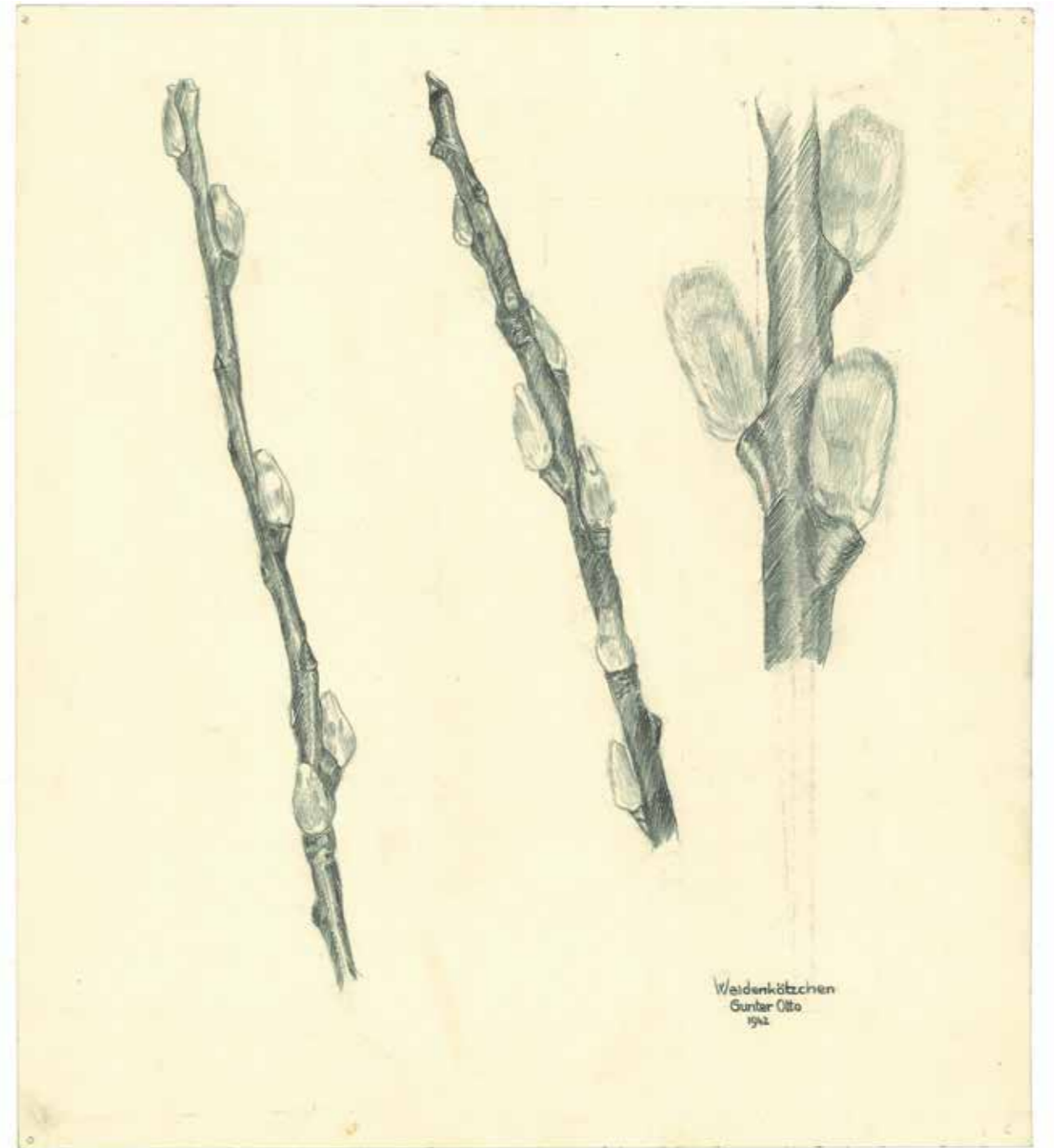


Abb. 30: Zeichnung 30: Weidenkätzchen, Bleistift auf Papier, 30 x 27 cm, 6.12.1942

Unten rechts signiert, betitelt und datiert 1942. An allen Ecken Befestigungslöcher.

Vermerk auf der Rückseite: „Gunter Otto / 6.XII.1942“.



Abb. 31: Zeichnung 31: Korbstudie, Bleistift auf Papier, 27 x 30 cm, Dezember 1942
Unten rechts signiert und datiert „1942“. Befestigungslöcher oben links und rechts.
Blatt links perforiert. Vermerk auf der Rückseite: „Korbstudie / Dezember 1942 / Gunter Otto“.

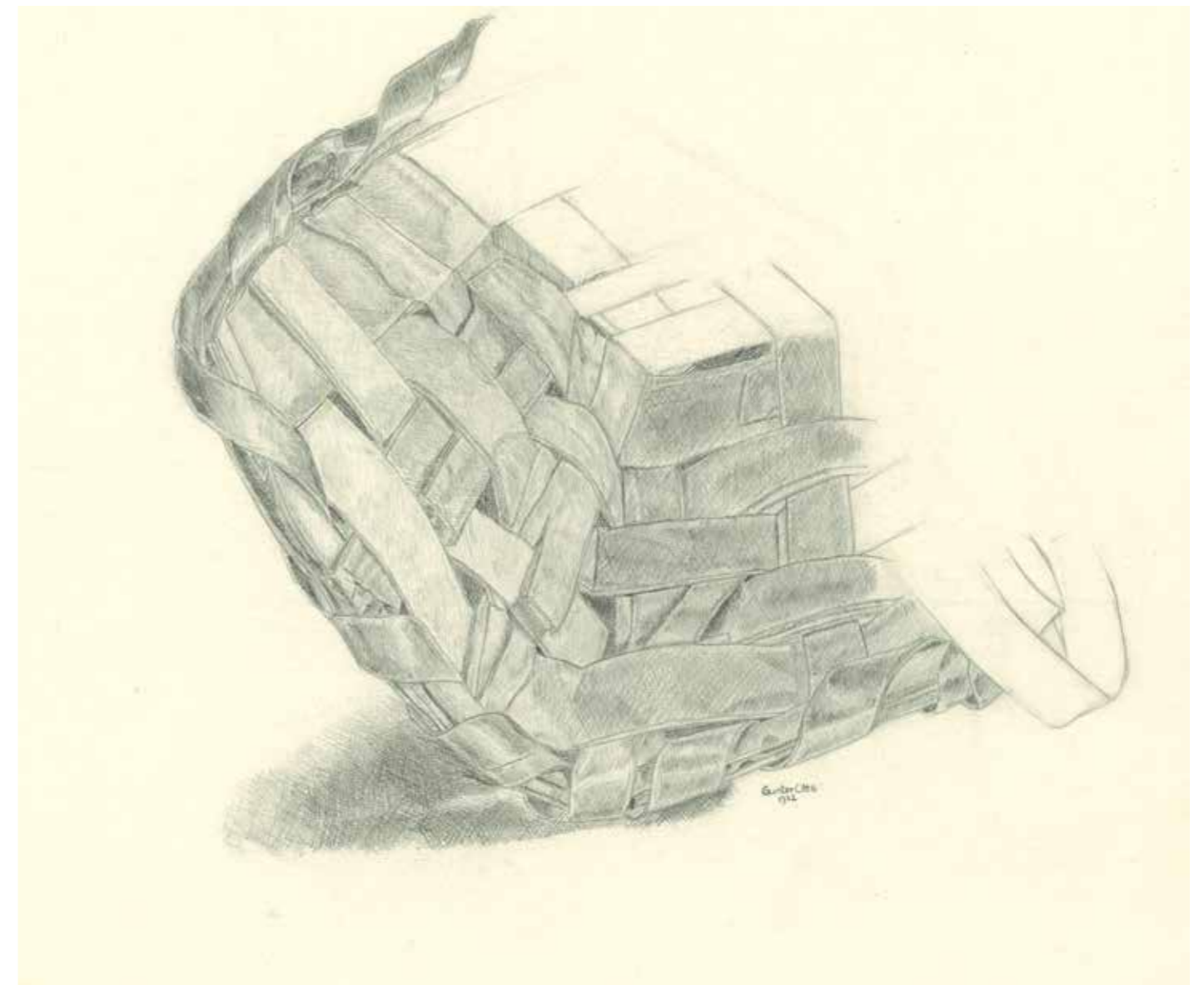


Abb. 32: Zeichnung 32: Korbstudie, Bleistift auf Papier, 24 x 26 cm, Dezember 1942
Unten rechts signiert und datiert „1942“. Befestigungslöcher an allen vier Ecken.
Vermerk auf der Rückseite: „Korbstudie / Dezember 1942 / Gunter Otto“.



Abb. 33: Zeichnung 33: Pflanzenstudie, Bleistift auf Papier, 30 x 20,5 cm, 29.12.1942
Rechts signiert und datiert „1942“. Befestigungslöcher oben links und unten links.
Vermerk auf der Rückseite. „Pflanzenstudie / Gunter Otto / 29.XII.1942“.

Zeichnungen 1942/II
(Datierung durch Jahresangabe)



Abb. 34: Zeichnung 34: Gert, Kohle auf Papier, 40 x 27 cm, 1942

Unten mittig signiert und datiert „1942“. Blatt oben perforiert. Links leicht perforiert. Rechts etwas eingeschnitten.
Vermerk auf der Rückseite: „42 / ,Gert“.

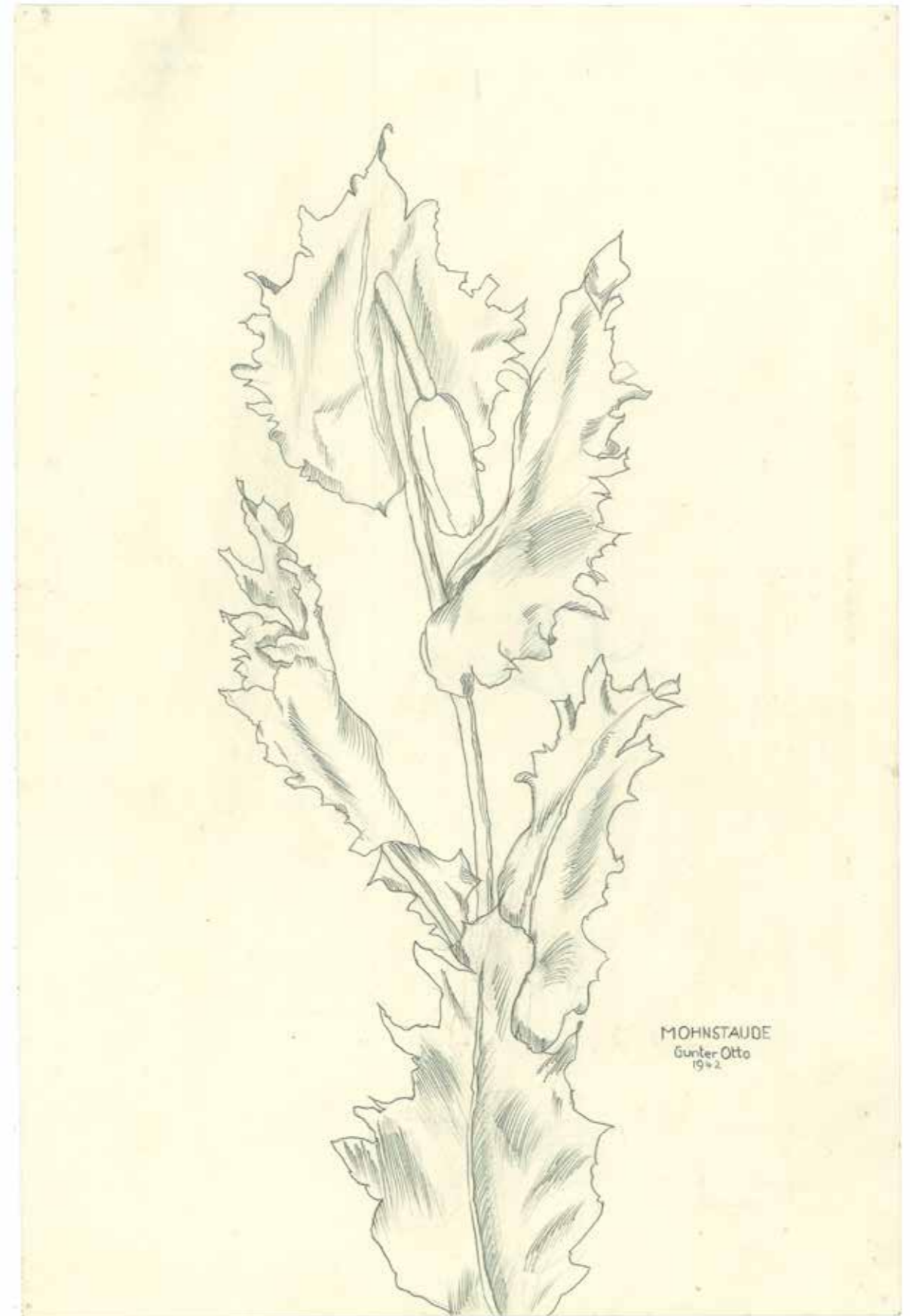


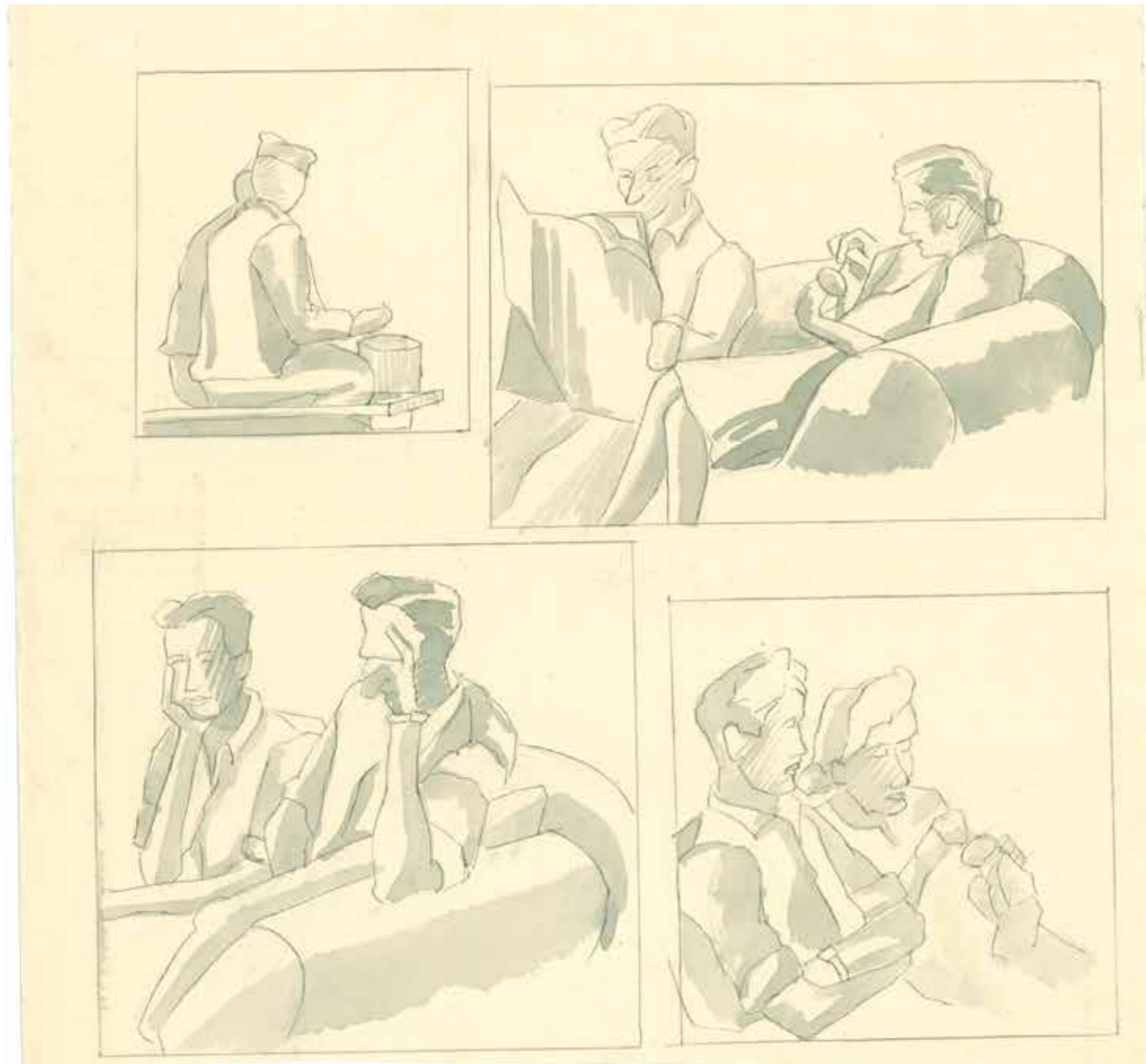
Abb. 35: Zeichnung 35: Mohnstaude, Bleistift auf Papier, 35 x 24 cm, 1942

Rechts unten signiert, betitelt und datiert 1942.
An allen Ecken Befestigungslöcher, Blatt links geknickt und perforiert.



Abb. 36: Zeichnung 36: Ohne Titel, Tuschefeder mit schwarzer Tusche auf Papier, 35 x 24 cm, 1942
Unten rechts signiert und datiert „1942“. Blatt links perforiert und an allen vier Ecken Hängelöcher. Um die Hängelöcher herum findet sich ein Radius in der Größe, die einem Reißnagel entspricht. In diesem Radius ist die Zeichnung nicht ausgearbeitet. Die Zeichnung wird um die Reißnägeln herumgearbeitet. Es wird erkennbar, dass die Zeichnung im Arbeitsprozess vermutlich auf einem Zeichenbrett festgesteckt ist.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine umrankte Straßenlaterne vor einer Häuserzeile im Hintergrund.

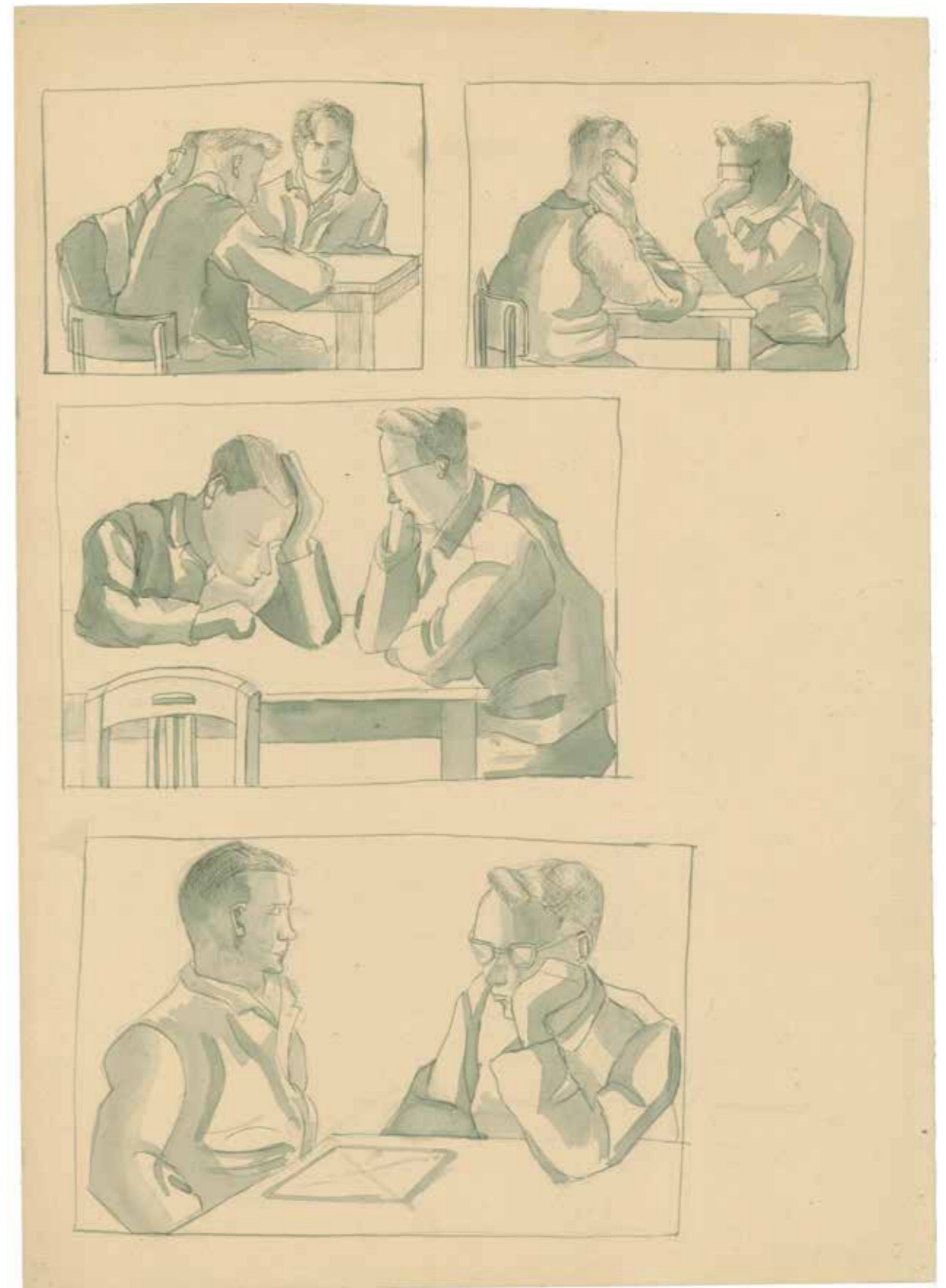
Zeichnungen ohne Jahresangabe
(vermutlich 1942/1943)



**Abb. 37: Zeichnung 37: Ohne Titel, Bleistift und Feder
mit verdünnter Tusche oder Wasserfarbe auf Papier, 27 x 29 cm, ohne Jahr**

Blatt unten beschnitten. Links und rechts leicht perforiert.

Zur Zeichnung: Die Darstellung enthält vier Teilbilder, die in einen je eigenen Bildrahmen gefasst sind.
Vier Szenen mit Figuren in unterschiedlicher Konstellation sind erkennbar.



**Abb. 38: Zeichnung 38: Ohne Titel, Bleistift und Feder
mit verdünnter Tusche oder Wasserfarbe auf Papier, 40,5 x 29 cm, ohne Jahr, vermutlich 1942/1943**

Rückseitig signiert. Blatt rechts dreimal eingerissen. An allen Ecken Befestigungslöcher.

Zur Zeichnung: Die Darstellung enthält vier Teilbilder, die in einen je eigenen Bildrahmen gefasst sind.
Vier Szenen mit Figuren an einem Tisch sind erkennbar.



Abb. 39: Zeichnung 39: Ohne Titel, Federzeichnung mit Sepia, 29,8 x 21 cm, ohne Jahr, vermutlich 1943
 Nicht signiert und nicht datiert. Kein Vermerk auf Rückseite. An allen Ecken Befestigungslöcher, zum Teil mit Reißnagelabdruck.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt einen Ruhenden, der sich scheinbar in der Sonne entspannt.
 Das Licht der Zeichnung entspricht dem Schattenspiel einer direkten Sonneneinstrahlung.

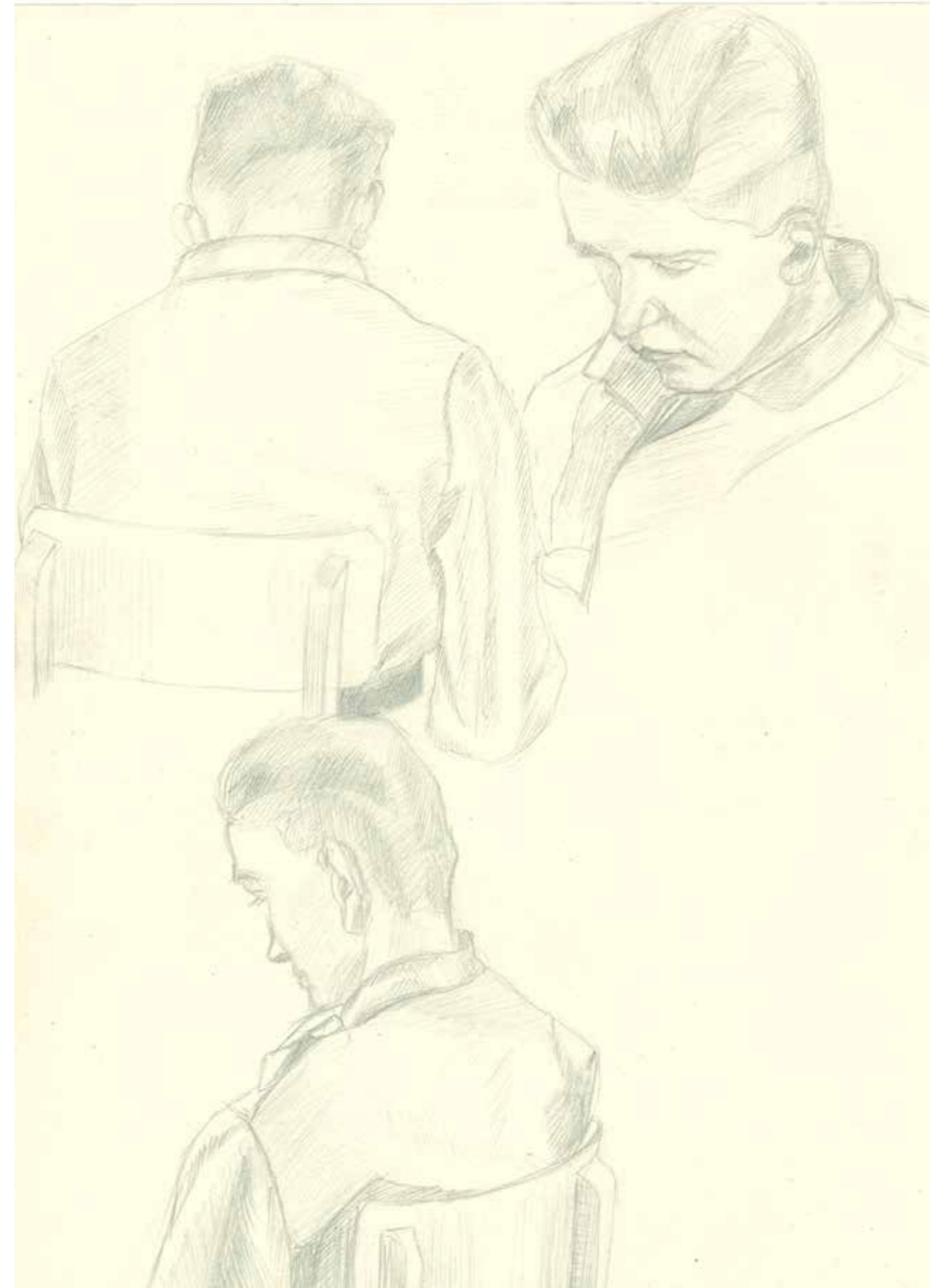


Abb. 40: Zeichnung 40: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 31 x 22 cm, ohne Jahr, vermutlich 1943
 Keine Datierung und nicht signiert. Blatt links perforiert.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt Figurenstudien zu einem nach vorne gebeugten sitzenden jungen Mann. Gert?

Zeichnungen 1943/I
(genauere Datierung als Jahresangabe)

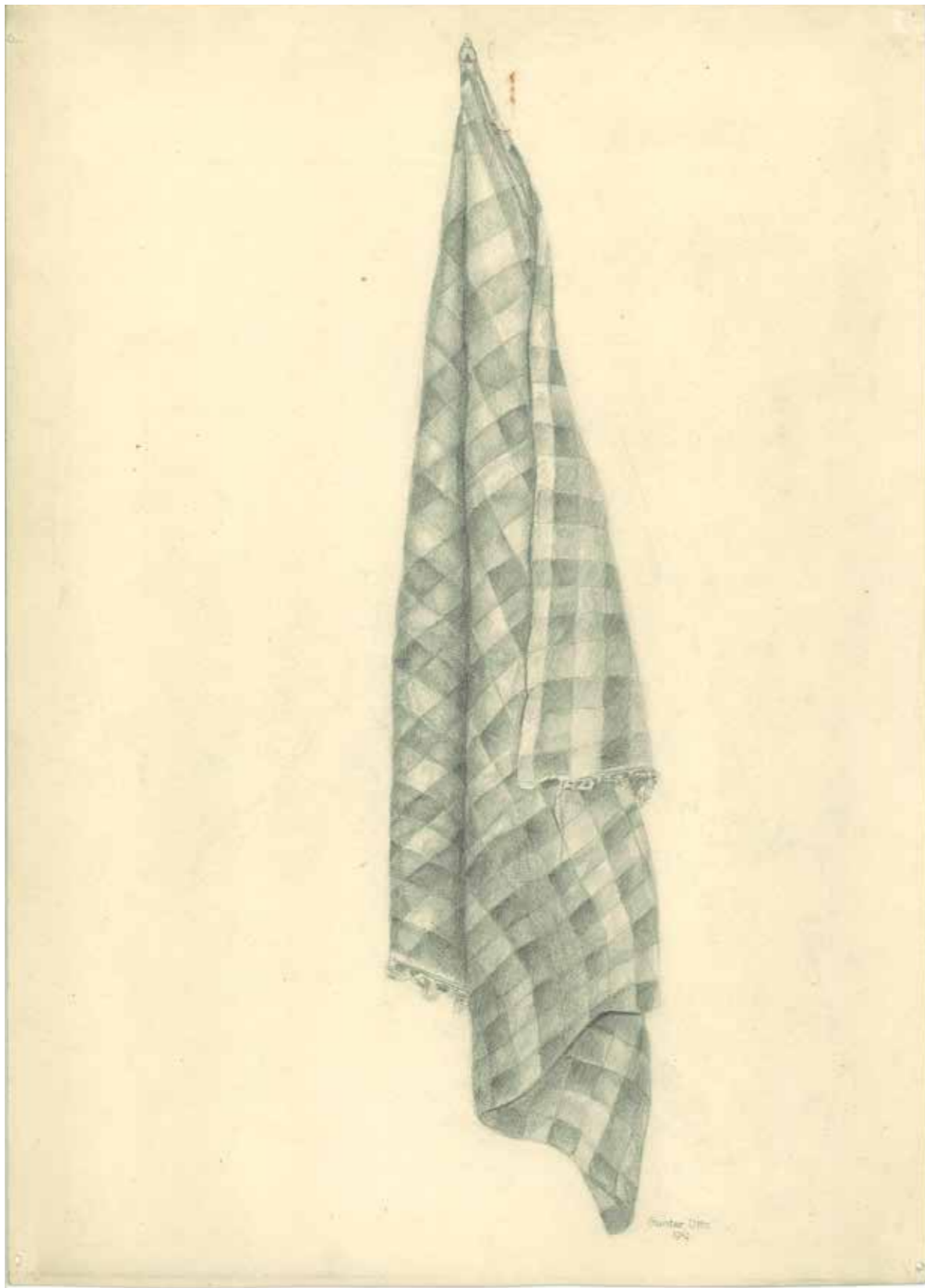


Abb. 41: Zeichnung 41: Tuchstudie I., Bleistift auf Papier, 40 x 29,5 cm, Februar 1943

Unten rechts signiert und datiert „1943“. Deutlich erkennbare Befestigungslöcher in allen Ecken. Rotspreuen (einer rostigen Büroklammer?) oben in der Mitte vom Blatt. Papier besitzt auf Rückseite unten links eine dreieckige Prägung mit Schriftzug „Neptun“. Auf Rückseite beschriftet: „Tuchstudie I. / Bleistift / Gunter Otto / Feb. 1943 / z. Zt. Luftwaffenoberhelfer L39899 privat Berlin 0.112 Sonntagstraße 31.“ Hierbei ist zu betonen, dass Otto bereits kurz nach seinem Dienstantritt zum Luftwaffenoberhelfer befördert wird. Otto wird am 15.2.1943 als Luftwaffenoberhelfer einberufen. Gemäß der Datierung ist ersichtlich, dass die Beförderung zum Luftwaffenoberhelfer noch im gleichen Monat erfolgt.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine in Bleistift ausgeführte Tuchstudie eines hängenden Tuches.

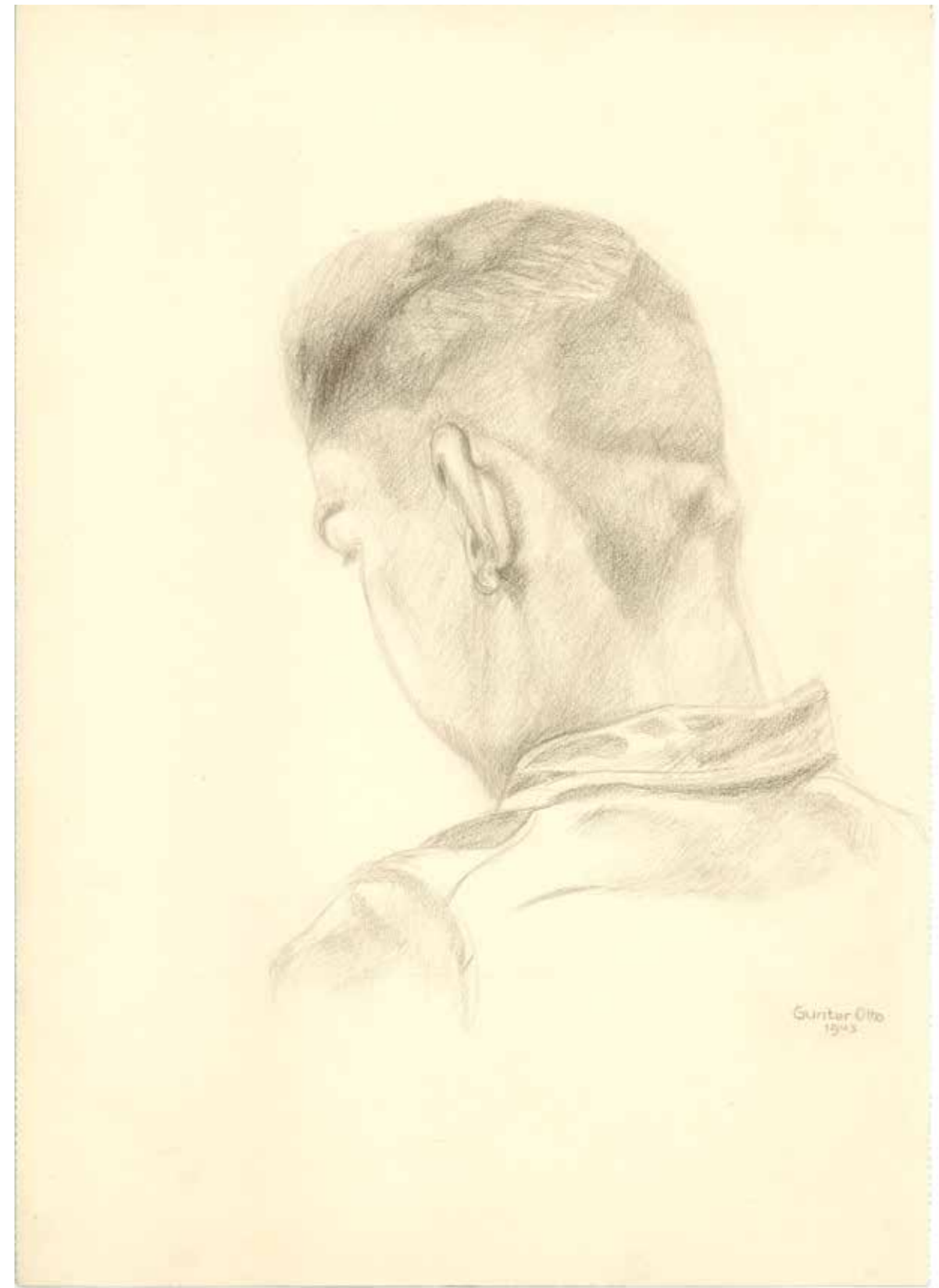


Abb. 42: Zeichnung 42: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 38 x 27 cm, 20.3.1943

Unten rechts signiert und datiert „1943“. Blatt links und rechts perforiert. Vermerk auf Rückseite: „Gunter Otto 20. März 1943“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Hinterkopfstudie und das Schulterstück eines Hemdes oder einer Jacke.



Abb. 43: Zeichnung 43: Zweigstudie, Bleistift auf Papier, 40 x 27,5 cm, April 1943
 Unten rechts signiert und datiert „1943“. Vermerk auf Rückseite: „Zweigstudie / Gunter Otto / April 1943“.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Zweigstudie mit knospenden Blättern.

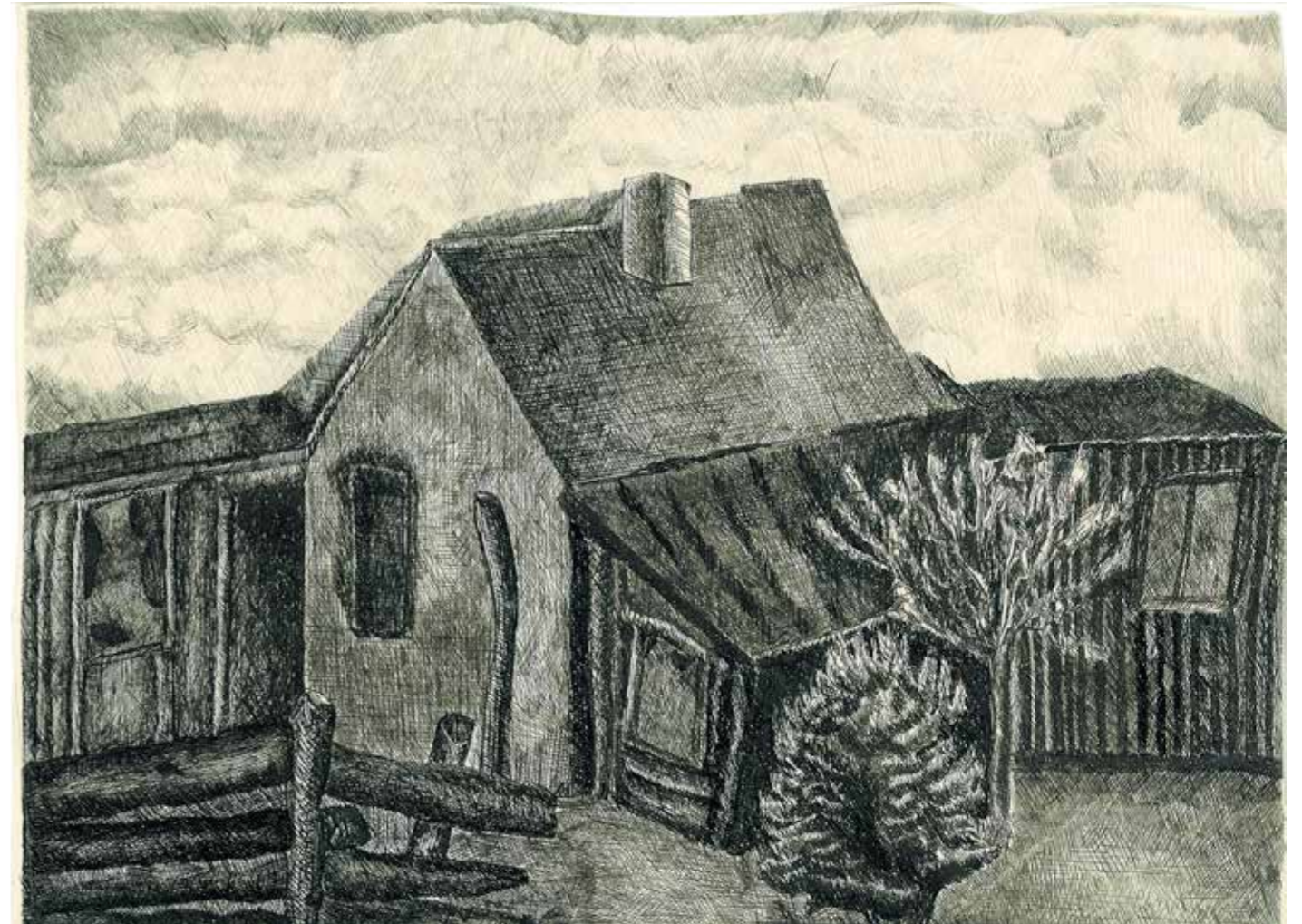


Abb. 44: Zeichnung 44: Ohne Titel, Feder und Tusche auf Papier, 18,7 x 24,8 cm, 2.5.1943
 Das Blatt ist zweifach eingeschnitten: unten links und oben rechts. Vermerk auf der Rückseite: „2.V.1943“.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung in Feder und Tusche zeigt ein kleines Haus mit Nebengebäuden, einem Zaun und zwei kleinen Bäumen.



Abb. 45: Zeichnung 45: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 31 x 22 cm, 4.5.1943

Unten rechts signiert und datiert „1943“. Blatt links perforiert. Vermerk auf Rückseite: „Gunter Otto / 4.V.1943“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt zwei Studien junger Männer. Der eine wird im Gehen gezeigt. Er ist erkennbar uniformiert. Er trägt eine Feldmütze und eine Koppel mit Koppelschloss. Der Zweite scheint wiederum ein Lesender, ein Schreibender oder Zeichnender zu sein. Der Blick ist gesenkt und der Arm aufgestützt.



Abb. 46: Zeichnung 46: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 31 x 25 cm, 5.5.1943

Signiert und datiert auf der Rückseite: „Gunter Otto / 5.V.1943“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt zwei sich überschneidende Studien von Arm- und Schulterstücken. Eine Studie zeigt einen auf den Ellenbogen aufgestützten Oberkörper, die zweite Studie einen ein Buch haltenden Jungen, wobei das Detail des Arms untersucht wird.



Abb. 47: Zeichnung 47: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 38 x 27 cm, 10.5.1943

Unten rechts datiert „10.V.1943“. Blatt rechts und links perforiert.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt erkennbar die Studien einer Uniform.

Das Schulterstück und die Militärstiefel weisen auf eine Flakhelferuniform hin.

Otto ist seit 15.2.1943 Luftwaffenhelfer. Das Datum der Zeichnungen scheint ein Indiz dafür zu sein, dass es sich auch bei den weiteren Kleidungsstudien in Abb. 40–42 und der Abb. 57–63 um Studien von Luftwaffenhelferuniformen und Luftwaffenhelfern handelt.



Abb. 48: Zeichnung 48: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 38 x 27 cm, 12.5.1943

Unten rechts datiert „12.V.1943“. Blatt links und rechts perforiert.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt zwei Faltenwürfe von Ärmeln (einer Uniform?).



Abb. 49: Zeichnung 49: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 38 x 27 cm, 13./14.5.1943
Unten rechts signiert mit „Otto“ und datiert „13./14.V.1943“. Blatt links und rechts perforiert. Rückseitig signiert.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt die Studie zweier Faltenwürfe an Hosenbeinen (einer Uniform?). Ein Stiefel ist erkennbar.

Abb. 50: Zeichnung 50: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 38 x 27 cm, 15./16.5.1943
Blatt links und rechts perforiert. Unten rechts signiert mit Otto und datiert „15./16.V.1943“. Rückseitig signiert.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt die Studie zweier Faltenwürfe, oben eines Hosenbeins und unten eines Ärmels (einer Uniform?).



Abb. 51: Zeichnung 51: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 38 x 27 cm, 23.5.1943
 Unten rechts datiert „23.V.1943“. Blatt links und rechts perforiert. Rückseitig signiert.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt einen im Liegen lesenden jungen Mann in kurzen Hosen und kurzem Hemd.



Abb. 52: Zeichnung 52: Ohne Titel, Rötelskreide auf Papier, 27 x 37 cm, 22.6.1943
 Unten rechts datiert „22.VI.1943“. Faltspur in der Mitte. Blatt ist oben und unten perforiert. Rückseitig signiert.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt möglicherweise zwei Jungen oder einen Jungen in zwei Haltungen.

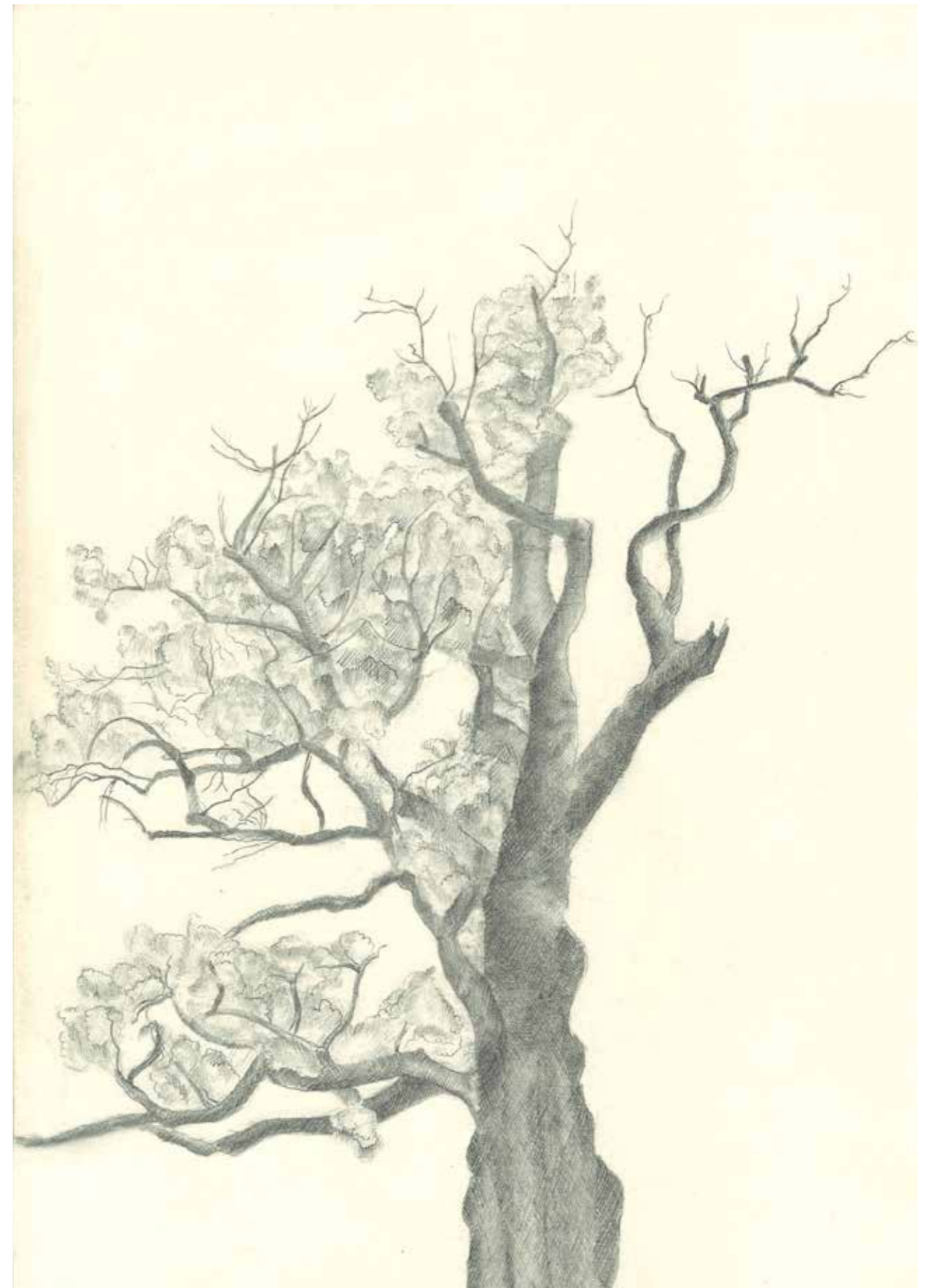


Abb. 53: Zeichnung 53: Baumstudie I, Bleistift auf Papier, 24 x 32,5 cm, 25.6.1943
Unten rechts datiert „23.VI.1943“. Vermerk auf Rückseite: „Baumstudie I. / 25.VI.43 / Gunter Otto“.

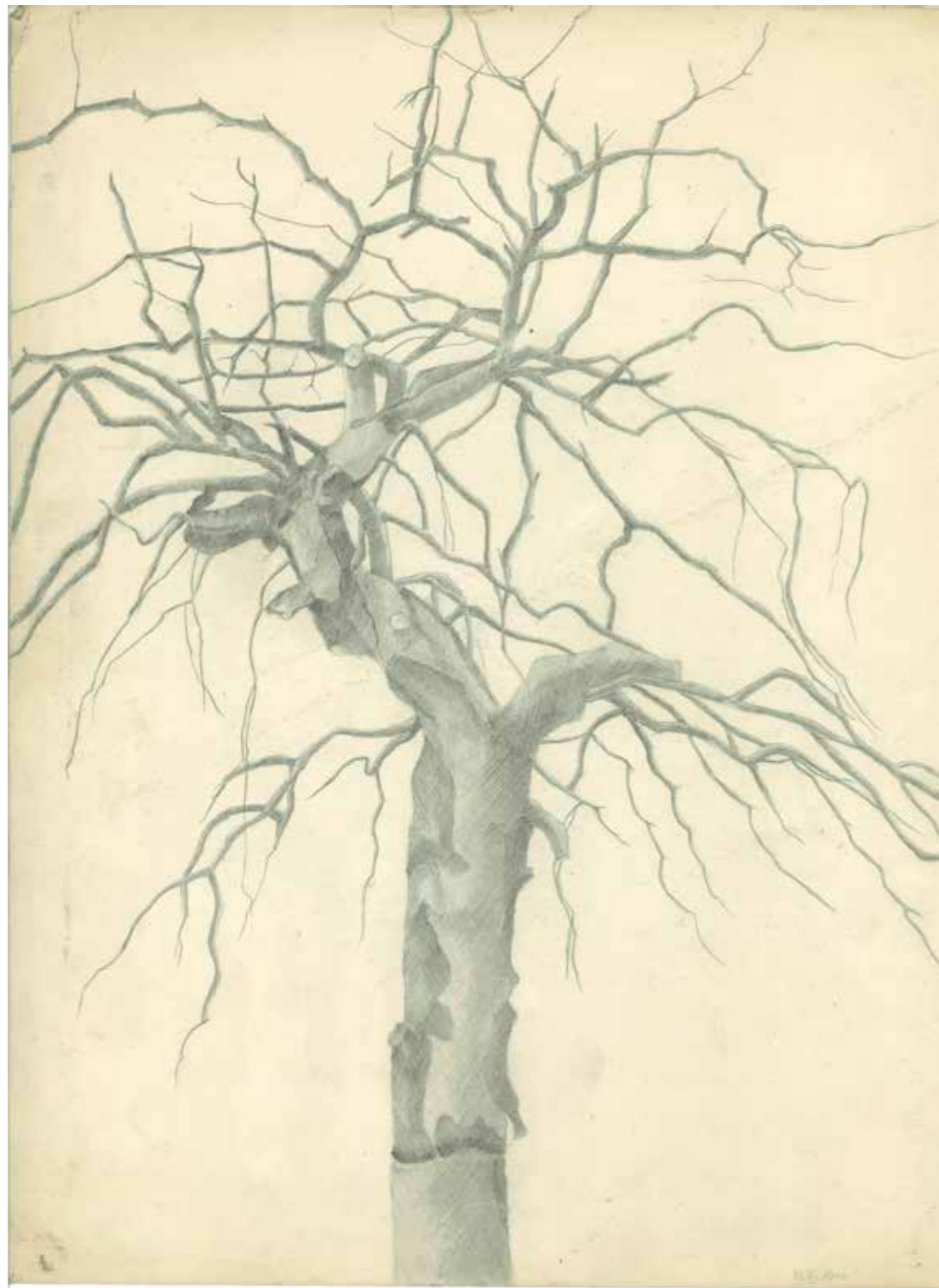


Abb. 54: Zeichnung 54: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 40,5 x 30 cm, 29.6.1943

Unten rechts datiert „29.VI.1943“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine kahle Baumkrone.

Beachte Rückseite! (Abb. 54 und Abb. 214–216)

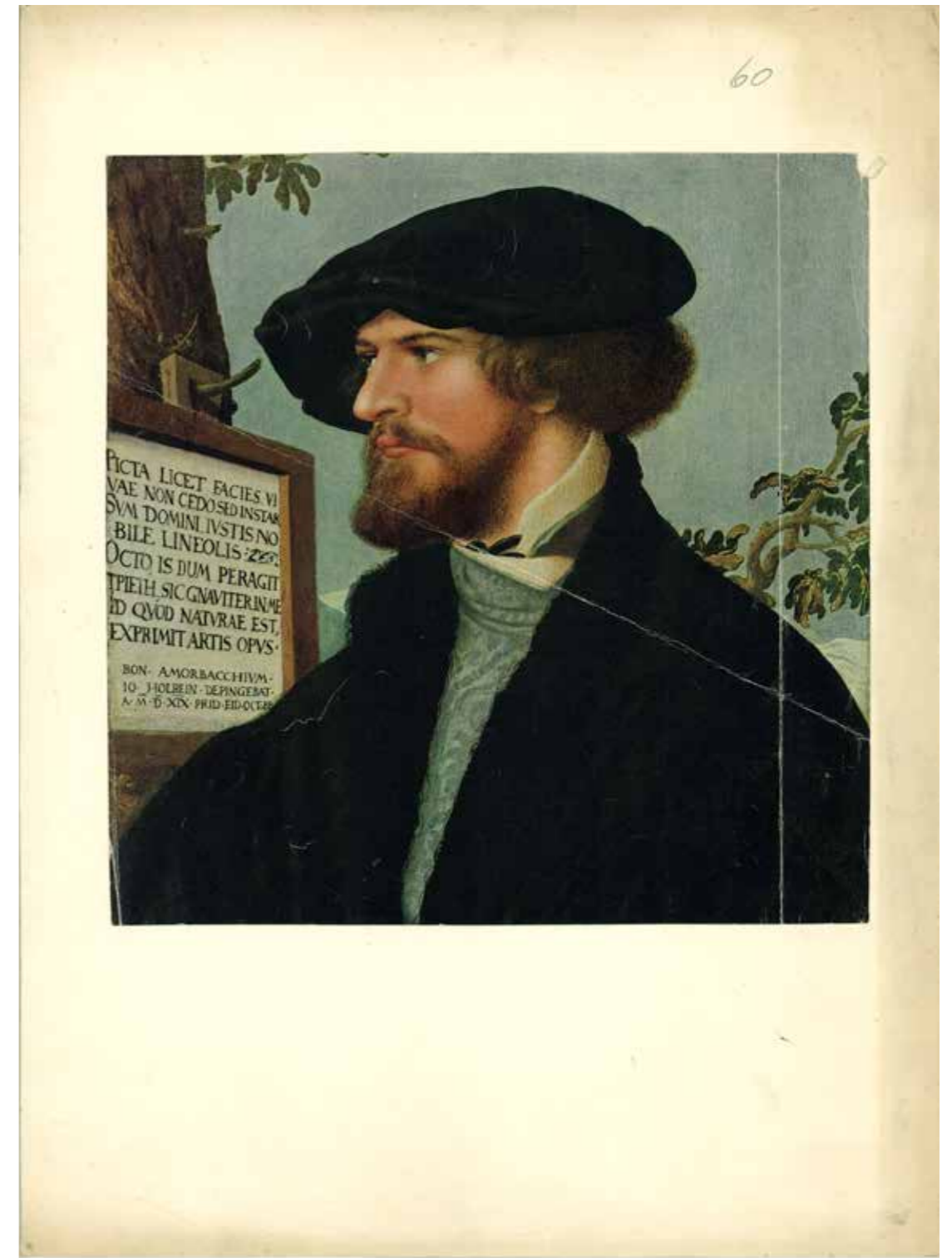


Abb. 55: Rückseite Zeichnung 54: 40,5 x 30 cm, 29.6.1943

Farbige Abbildung des Gemäldes von Hans Holbein d. J., Porträt des „Bonifacius Amerbach“ von 1519. Auf der Rückseite von Zeichnung 54 zum Teil fixiert, oben rechts auf dem Blatt eine „60“ mit Bleistift notiert. Der Ausschnitt weist mehr Falzspuren und eine Beschädigung oben rechts auf.

Es handelt sich bei der Abbildung um einen Ausschnitt aus der Zeitschrift „Die Kunst im Deutschen Reich“ von 1943 (vgl. hierzu Abb. 214–216): Auf der bedruckten Rückseite dieses teilfixierten Blattes steht ein Text von Walter Horn mit der Überschrift: „Dreiklang des Schönen. Zu Aquarellen und graphischen Blättern der Grossen Deutschen Kunstausstellung 1943 in München“. Es folgt der weitere Text dieses Artikels, der von Otto allerdings aufgrund seines Hauptinteresses der Abbildung des Gemäldes von Holbein zugeschnitten worden ist. Zu sehen sind weiterhin zwei Bleistiftvermerke: „Holbein d. J.“ und „Bonifacius Amerbach“. Es wird also erkennbar, dass Otto bewusst dieses Gemälde in einen Zusammenhang mit seiner eigenen Zeichnung auf der Vorderseite stellt. Weiterhin wird deutlich, dass Otto Zugang zur Zeitschrift „Die Kunst im Deutschen Reich“ hat, die als zentrales kunstpolitisches Sprachrohr der NS-Kunstpolitik gilt. Herausgeber ist Alfred Rosenberg als „Beauftragter des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP“. Otto kann sich also darüber informieren, was beispielsweise in der „Grossen Deutschen Kunstausstellung“ zu sehen ist und wie es besprochen wird.

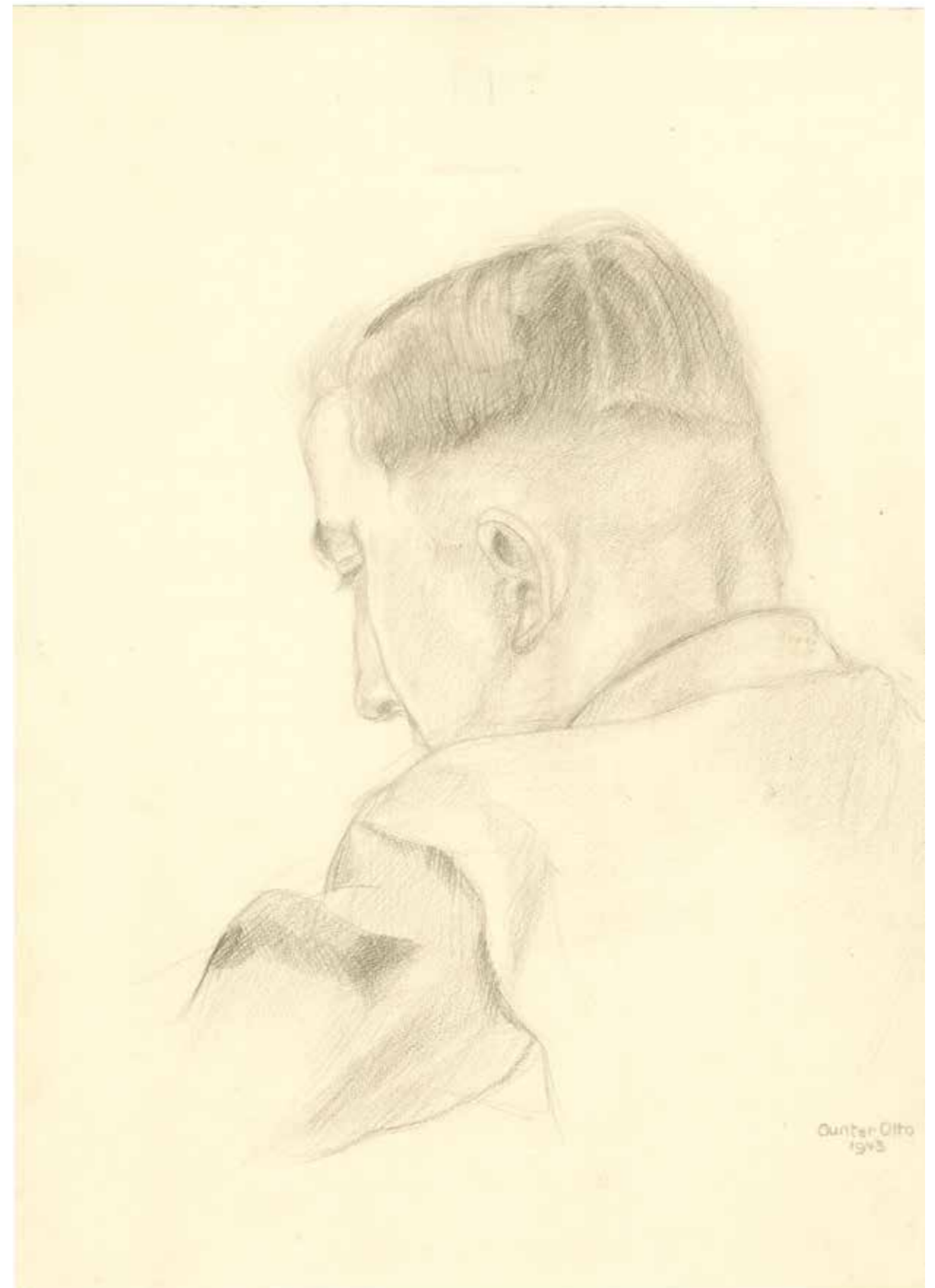


Abb. 56: Zeichnung 55: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 38 x 27 cm, 5.7.1943
Unten rechts signiert und datiert „1943“. Blatt links und rechts perforiert. Vermerk auf Rückseite „Gunter Otto / 5.VII.1943“.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Hinterkopfstudie und das Schulterstück eines Hemdes oder einer Jacke.

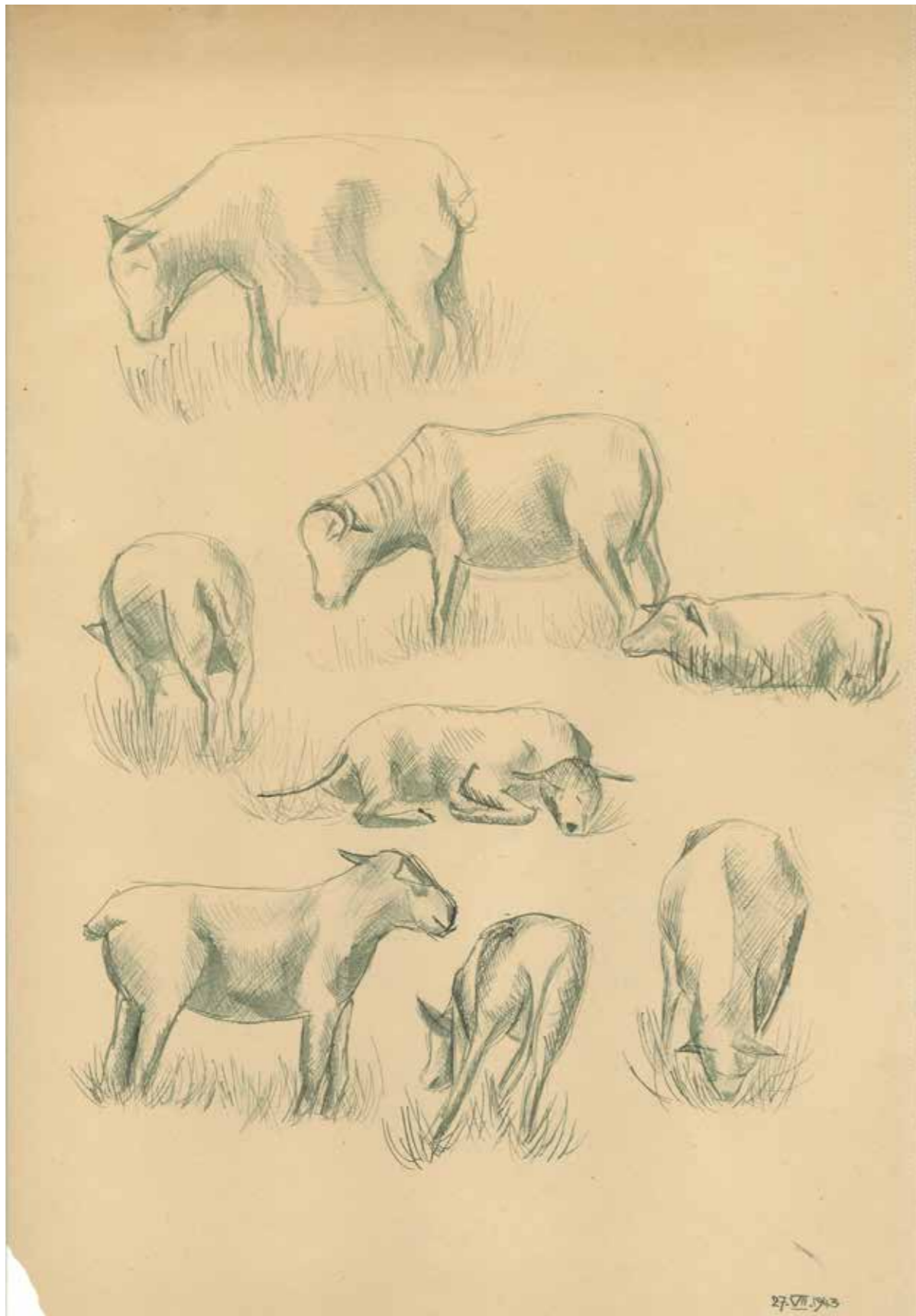


Abb. 57: Zeichnung 56: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 42 x 29,4 cm, 27.7.1943

Unten rechts datiert „27.VII.1943“. Die Zeichnung ist links abgerissen. Unten links fehlt eine Ecke abgerissenen Papiers.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt Tierstudien (Schafe, Kälber?).



Abb. 58: Zeichnung 57: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 32,5 x 24,9 cm, 3.8.1943/26.7.1943

Zwei Datierungen auf Vorderseite: oben rechts datiert „26.VII.1943“, unten rechts signiert und datiert „3.VIII.1943“. Radierspuren, Befestigungslöcher an allen vier Ecken, zum Teil Reißnagelabdruck. Rückseitig findet sich eine weitere Signatur und Datierung: „Gunter Otto / 26.VII 1943“ Möglicherweise handelt es sich um Datierungen von Beginn und Fertigstellung der Zeichnung.
Die Zeichnung zeigt die Naturstudie eines Grasbüschels.



Abb. 59: Zeichnung 58: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 14,9 x 21 cm, 10.8.1943

Datierung auf Rückseite „10.VIII.1943“. Vermerk auf Rückseite: „30/50“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt einen weiten Blick in die Landschaft. Zu sehen sind Bäume an einem Abhang und Gehöfte. Vor den Gehöften möglicherweise aufsteigender Rauch?

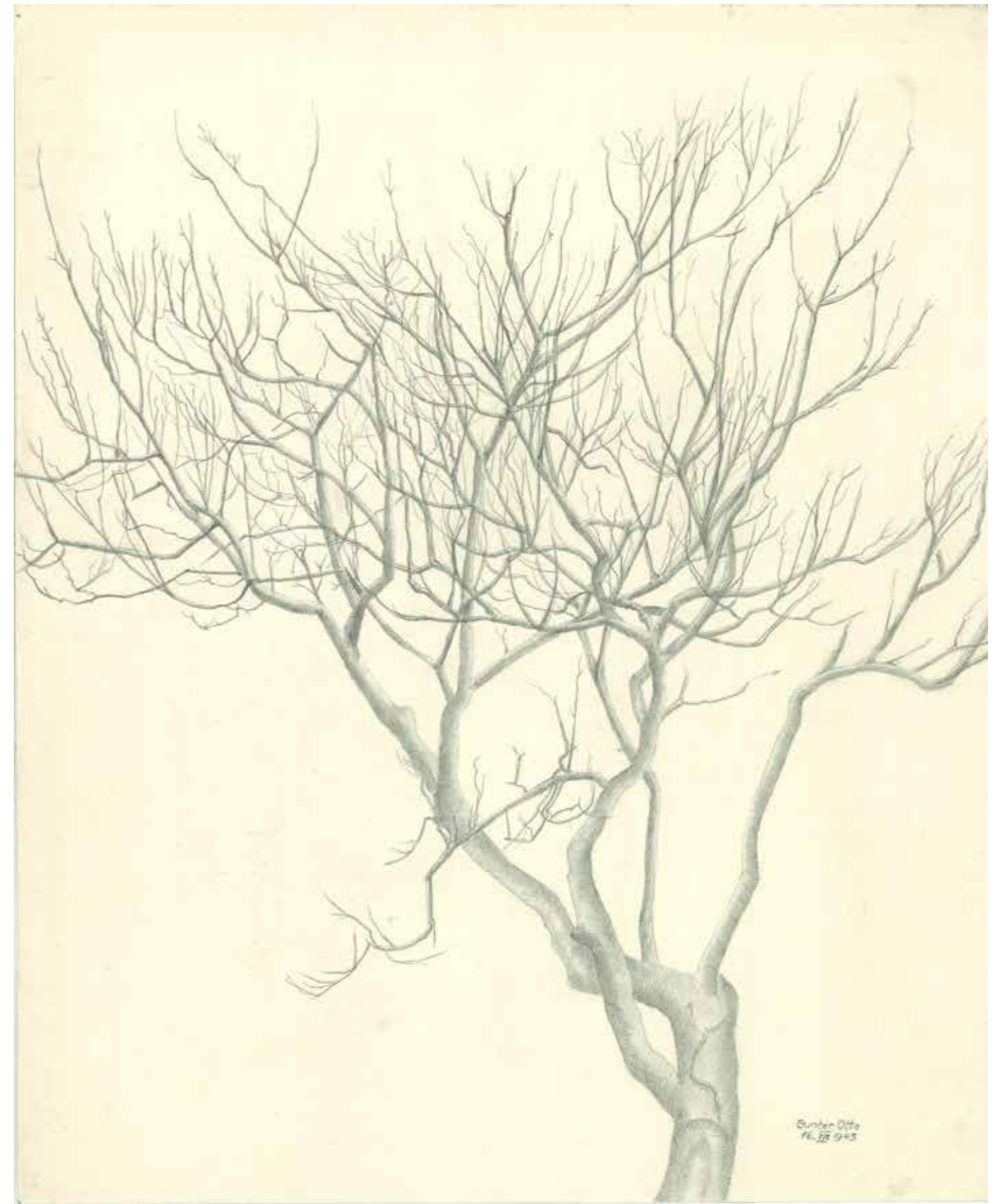


Abb. 60: Zeichnung 59: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 36,2 x 30 cm, 16.8.1943

Unten rechts signiert und datiert „16.VIII.1943“. Befestigungslöcher an allen Ecken, Raderspuren. Rückseitig erneut signiert.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine kahle Baumkrone. Das Datum der Zeichnung verweist auf den Monat August als Entstehungsdatum.

Die kahle Baumkrone stammt entweder von einem abgestorbenen Baum, einem entlaubten Baum, ist nach einem Foto gezeichnet oder ist keine naturalistische Naturstudie im Sinne einer bildlichen Wiedergabe eines unmittelbaren visuellen Eindrucks.

Bäume werfen üblicherweise im August noch nicht ihr Laub ab.



Abb. 61: Zeichnung 60: Ohne Titel, braune Zeichenkreide auf Papier, 27 x 17,3 cm, 1.9.1943

Unten links datiert „43“. Signatur und Datierung auf Rückseite: „Gunter Otto / 1.IX.43“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt die Studie eines Faltenwurfs am Ärmel (einer Uniform) mit Rückenansicht und Kragen, Seitenansicht.

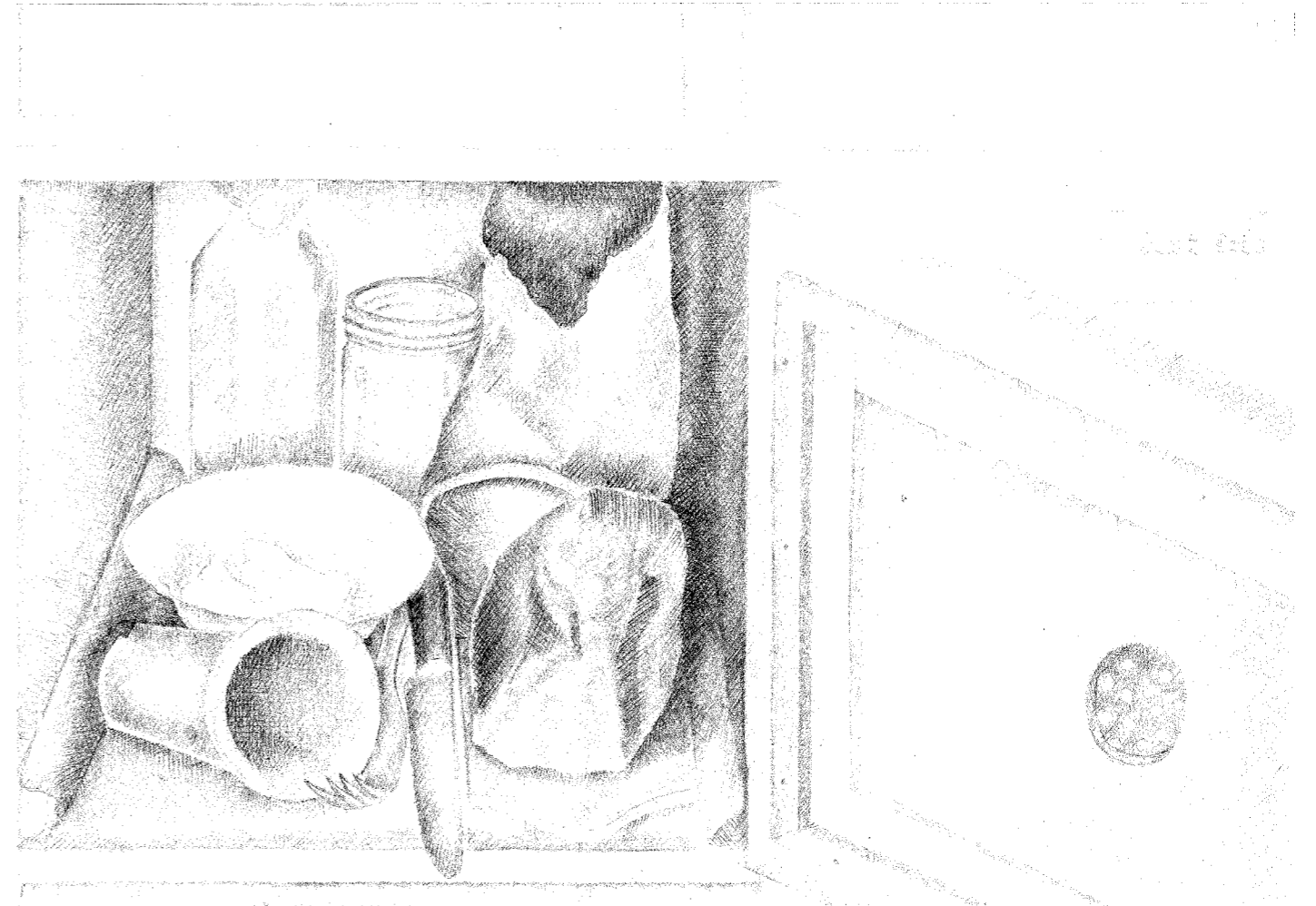


Abb. 62: Zeichnung 61: Essfach/Studie, Bleistift auf Papier, 33,7 x 33 cm, 26.9.1943

Datierung auf Vorderseite in Gunter Ottos Namensschild. Befestigungslöcher an allen Ecken.

Oben links findet sich eine Prägung des Papiers: Zwei Löwen halten ein Wappen. Lesbar: „Bristol“.

Weiterhin finden sich Signatur, Datierung und der Titel auf der Rückseite: „Gunter Otto / 26.IX.1943 / Essfach / Studie“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt das Essfach Ottos. Das Essfach neben dem geöffneten Spint ist dasjenige seines Bruders.

Das Namensschild verrät dies. Gunter Ottos Darstellung seines Essfachs zeigt ein Stillleben von verschiedenen Gegenständen:

Eine Glasflasche, ein Glasgefäß mit Schraubverschluss, eine Schale, einen Becher, eine verbogene Gabel, ein Messer und zwei weitere Gefäße. Alle Gefäße sehen leer aus. Das Essfach scheint nicht besonders geordnet zu sein, sondern eher vernachlässigt.

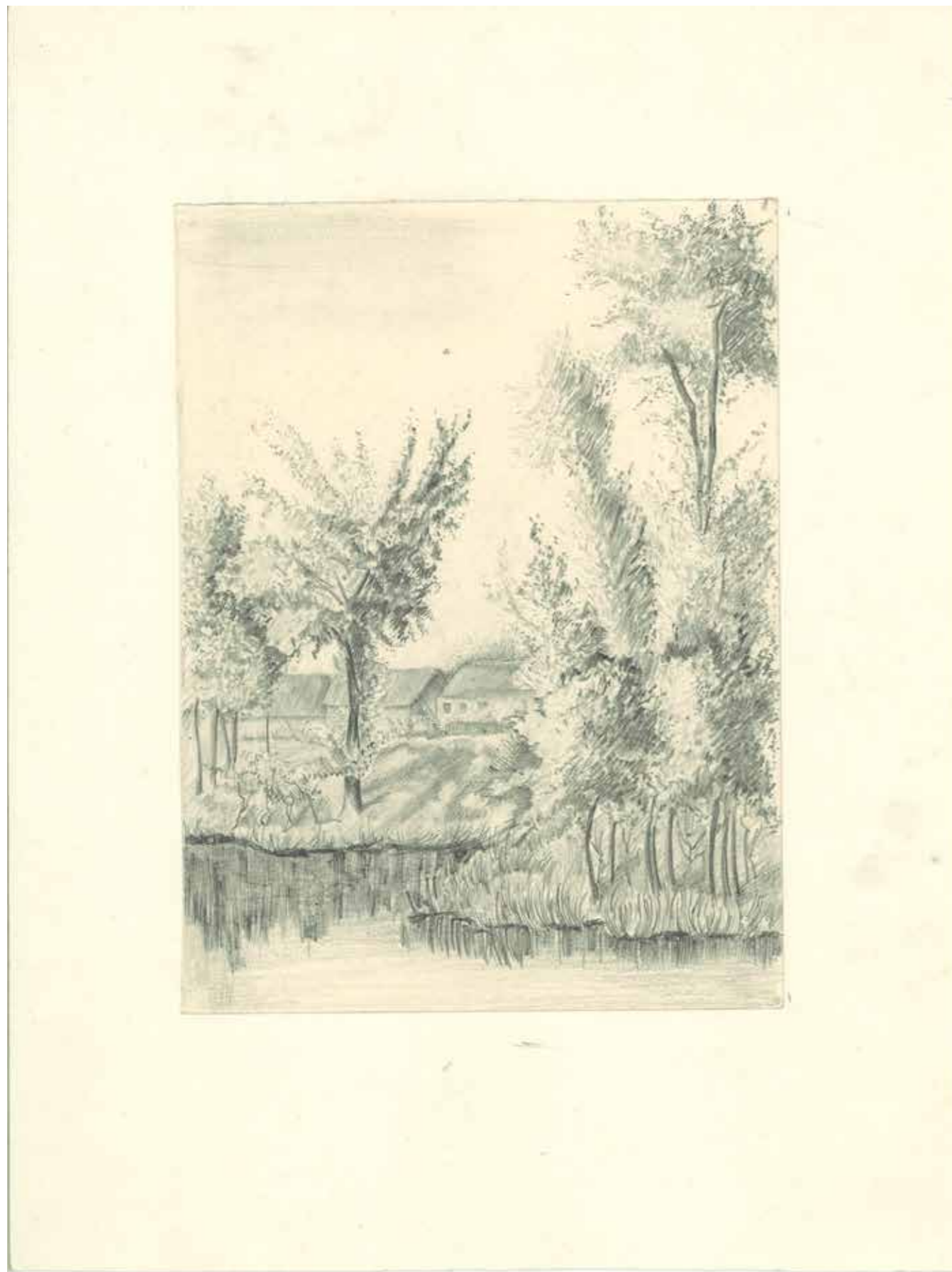


Abb. 63: Zeichnung 62: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 21,2 x 15,7 cm, 5.10.1943
Vermerk auf Rückseite: „Gunter Otto / 5.X.1943“.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Landschaft mit Uferstück und Gehöften.



Abb. 64: Zeichnung 63: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 21 x 13,9 cm, 12.10.1943
Vermerk auf Rückseite des Trägerblattes (Zeichnung aufgeklebt). „Gunter Otto / 12.X.1943“. Vermerk auf Rückseite Passepartout: „30/50“.
Die Zeichnung ist auf einem Papier aufgeklebt. Weiterhin ist ein überlappendes drittes Papier als Passepartout-Rahmen hinten oben angeklebt und nach vorne umgefaltet. Es ergibt sich das Passepartout. Das Passepartout trägt auf der Vorderseite Bleistiftmarkierungen.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt einen Bachlauf mit der Giebelspitze eines Gehöfts, das zwischen Bäumen und Wald liegt.



Abb. 65: Zeichnung 64: Tuchstudie II, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 37,8 x 27 cm, 10.11.1943
Unten rechts signiert und datiert „10.XI.1943“. Oben rechts Anmerkung quer zur Leserichtung: „3/1“. Blatt links und rechts perforiert.
Auf Rückseite beschriftet: „Gunter Otto, / Luftwaffenoberhelfer, L39899, / LgPa Berlin. / Tuchstudie II“ / Aquarell / privat Berlin 0.112 /
Sonntagstraße 31“. Auch hier erscheint der Vermerk „Luftwaffenoberhelfer“ (vgl. Abb. 41).

Zeichnungen 1943/II
(Datierung durch Jahresangabe)



Abb. 66: Zeichnung 65: Ohne Titel, Bleistift, Feder und Tusche auf Papier, 18 x 43 cm, 1943
 Unten rechts signiert und datiert „1943“. Blatt ist an der oberen linken Ecke rundlich abgerissen.
 Oben in der Mitte rechts findet sich eine Einkerbung. Rückseitig datiert „1943“.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Ansammlung mehrerer Gehöfte.



Abb. 67: Zeichnung 66: Stiefelstudie, Kohle und weiße Zeichenkreide auf grauem Papier, 33 x 50,5 cm, 1943
 Unten rechts signiert und datiert „1943“. Vermerk auf der Rückseite:
 „Gunter Otto / (Bln. 0.112 / Sonntagstr. 31 / Z. Zt. Luftwaffenhelfer / L39899 / LgPa Berlin / ‚Stiefelstudie‘“.
 Rückseitig signiert und datiert „Gunter Otto / 1943“. Zeichnung mit auf Rückseite oben angeklebtem
 grün-transparentem Schutzpapier zum Einschlagen. Papier vor- und rückklappbar.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt Schnürschuhe der Wehrmacht mit vier Klammern und fünf Ösen (Modell 36?).



Abb. 68: Zeichnung 67:
Ich, Kohle oder schwarze Zeichenkreide und weiße Zeichenkreide (Höhungen) auf Papier, 50 x 32,5 cm, 1943
 Unten rechts signiert und datiert „Gunter Otto / 1943“. Vermerk auf Rückseite „43 / ‚Ich‘“.



Abb. 69: Zeichnung 68: Grasstudie, Bleistift auf Papier, 41 x 30 cm, 1943
 Unten rechts signiert und datiert „1943“. Das Blatt hat an allen Ecken mehrere Einstichlöcher von Reißnägeln.
 Vermerk auf Rückseite: „Grasstudie“ / Bleistift / Gunter Otto, / Luftwaffenhelfer, L39899, LgPA. Berlin / privat: / Berlin 0.112 / Sonntagstr. 31“.
 Zur Zeichnung: Die Grasstudie zeigt ein ausgerissenes Büschel Gras mit Wurzeln.



Abb. 70: Zeichnung 69: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 32,4 x 23,4 cm, 1943
 Unten rechts signiert. Befestigungslöcher oben links und oben rechts. Datierung auf Rückseite „1943“
 Zur Zeichnung: Bei dieser Pflanzenstudie handelt es sich wohl um die Darstellung einer Distel.



Abb. 71: Zeichnung 70: Russische Dorfecke, Bleistift auf Papier, 15,8 x 20,9 cm, 1943
 Die Zeichnung zeigt oben links die Spur eines Reißnagels. Die Zeichnung ist auf einem Trägerpapier aufgeklebt.
 Ein Bleistiftrahmen auf dem Trägerpapier markiert das Feld, in dem die Zeichnung angebracht ist.
 Titel und Datierung auf der Rückseite: „Russische Dorfecke“ / 1943“. Vermerk auf Rückseite: „30/50“.
 Ob Otto tatsächlich selbst in Russland ist, wie dieser Titel der Zeichnung denkbar werden lässt, kann nicht durch weitere Belege bestimmt werden.
 Otto könnte durch einen weiteren Osteinsatz tatsächlich auch nach Russland gekommen sein. Andererseits könnte es sich hier auch um eine begriffliche Verallgemeinerung handeln, die schlicht „östlich“ meint. Weiterhin könnte es sein, dass Otto nach einer Fotovorlage gearbeitet hat.



Abb. 72: Zeichnung 71: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 14,6 x 20,9 cm, 1943

Datierung auf Rückseite: „43“. Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein in Wasserfarben ausgearbeitetes winterliches Landschaftsmotiv von 1943. Sollte dieses eine Anfertigung nach der Natur darstellen, so wäre es wohl auf Januar/Februar 1943 oder November/Dezember 1943 zu datieren.



Abb. 73: Zeichnung 72: Motiv aus Kalisch, Bleistift und Wasserfarbe auf grobem Aquarellpapier, 21 x 29,6 cm, 1943

Titel und Datierung auf Rückseite: „Motiv aus Kalisch“ / 1943“. Weiterer Vermerk auf der Rückseite: „30/50“. Von vorne ist ein Kartonrahmen auf das Blatt als Rahmung aufgeklebt.

Zeichnungen 1944/I
(genauere Datierung als Jahresangabe)



Abb. 74 Zeichnung 73: Deutscher Junge, Luftwaffenhelfer Modell Horst Krebs, 42 x 29,5 cm, braune Zeichenkreide auf Papier 20.4.1944
 Datierung unten rechts „1944“. Genaue Datierung auf Rückseite „20.IV.1944“ Das Blatt ist auf der Hinterseite mit einem dünneren grünen Papier an der Oberkante verklebt gewesen. Möglicherweise ist es das erste oder letzte von einem Block verwandte Papier oder das Blatt hat aufgrund seiner hohen Qualität ein einzelnes entfernbares Schutzpapier besessen. Unten rechts findet sich eine Prägung der Papiermarke „Schoellers Parole“. Hierbei ist zu betonen, dass es erstaunlich ist, dass Otto dieses sehr hochwertige Papier im Kriegsjahr 1944 überhaupt erhält. Dies zeugt von dem hohen Wert, der Ottos Zeichnungen zukommt. Welcher spezifische Mehrwert Ottos Zeichnung zugesprochen wird, der den Einsatz so hochwertigen Papiers rechtfertigt, kann leider nicht gesagt werden. Auch der Titel klingt sehr „offiziell“: „Deutscher Junge“. Möglicherweise steht die Zeichnung in Zusammenhang mit dem Musischen Wettbewerb 1944. Vermerk auf Rückseite: „Gunter Otto / Bln. 0.112 / Sonntagstr. 31/ z. Zt. Luftwaffenhelfer / L 39899 / LgPa Berlin“. Weiterer Vermerk: „Modell: Horst Krebs“. „Modell“ ist mit Zeichenstift, „Horst Krebs“ mit Tinte geschrieben. Letzteres ist wie mit „Kinderschrift“ in einer sehr genau ausgeführten Schreibschrift notiert, und sieht aus, wie von Horst Krebs selbst unterschrieben. Weiterer Vermerk: „„Deutscher Junge“ (Lw. Helfer) / Portraitzeichnung / Gunter Otto / 20.IV. 1944“. Vgl. Fotografie der Abbildung Abb. 171!

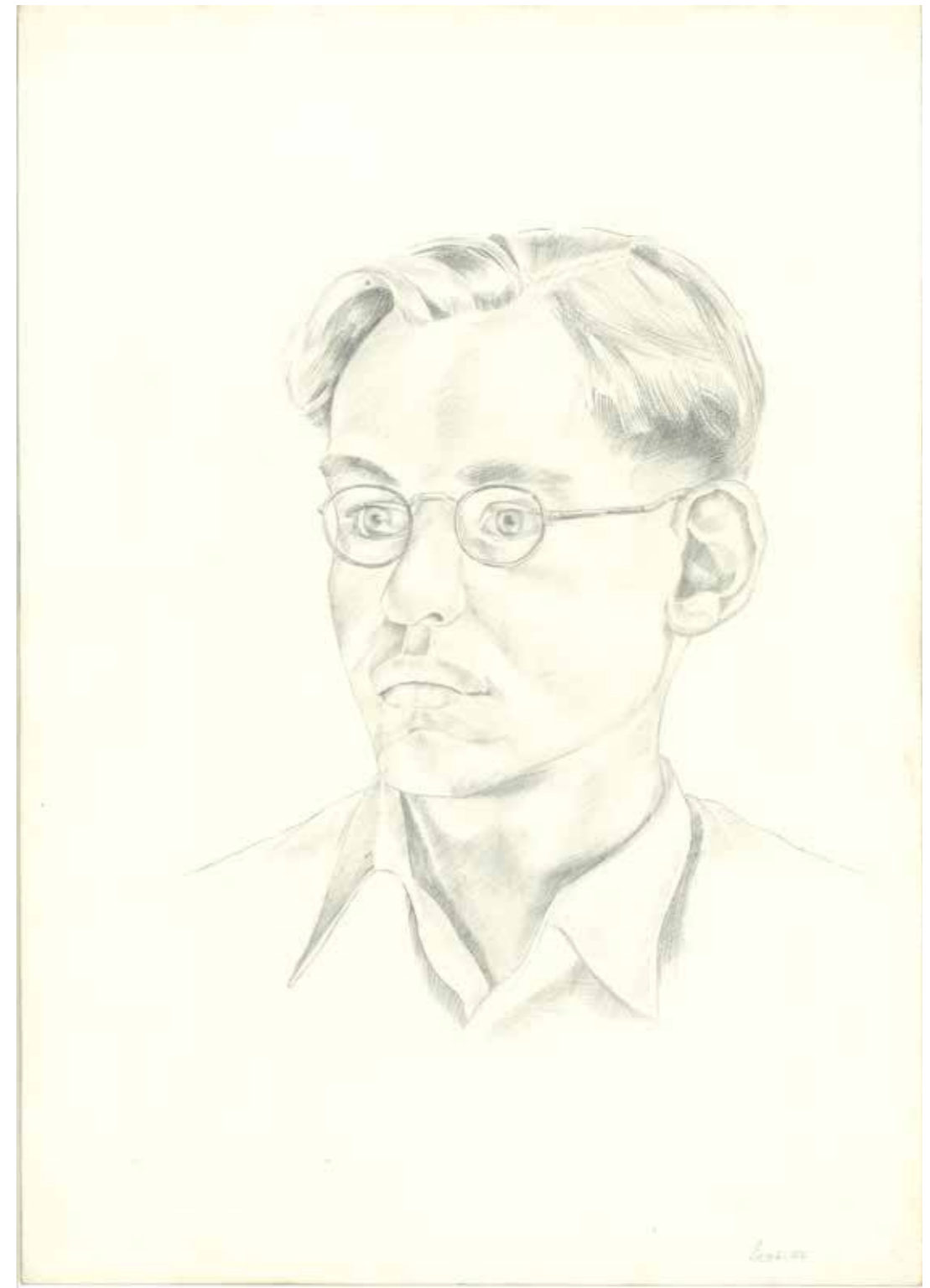


Abb. 75: Zeichnung 74: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 42 x 29,5 cm, September 1944
 Unten rechts datiert „Sept. 44“. Unten rechts findet sich eine Prägung der Papiermarke „Schoellers Parole“. Hierbei ist zu betonen, dass es erstaunlich ist, dass Otto dieses sehr hochwertige Papier im Kriegsjahr 1944 überhaupt erhält. Dies zeugt von dem hohen Wert, der Ottos Zeichnungen zukommt. Welcher spezifische Mehrwert Ottos Zeichnung zugesprochen wird, der den Einsatz so hochwertigen Papiers rechtfertigt, kann leider nicht gesagt werden. Keine Beschriftungen auf der Rückseite. Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt höchstwahrscheinlich ein Selbstporträt von Otto.

Zeichnungen 1944/II



Abb. 76: Zeichnung 75: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 42 x 29,6 cm, 1944
 Rechts unten signiert und datiert „1944“. Befestigungslöcher in allen Ecken mit Reißnagelabdrücken.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Gehöft mit verschiedenen Gebäuden. Diese sind mit Bäumen umstanden.
 Besondere Betonung liegt auf dem Himmel, der das Bild mit einer dynamischen Diagonale einteilt.



Abb. 77: Zeichnung 76: Sinnender, braune Zeichenkreide auf Papier, 35,9 x 51,8 cm, 1944
 Rechts unten signiert und datiert „1944“. Das Blatt hat rückseitig drei Verklebungsstellen,
 an denen noch Reste braunen (gestreiften) Papierses hängen.
 Vermerk auf Rückseite: „Lw. Hlf. Gunter Otto / L39899 / LgPa Berlin / „Sinnender“ / Kreide“.

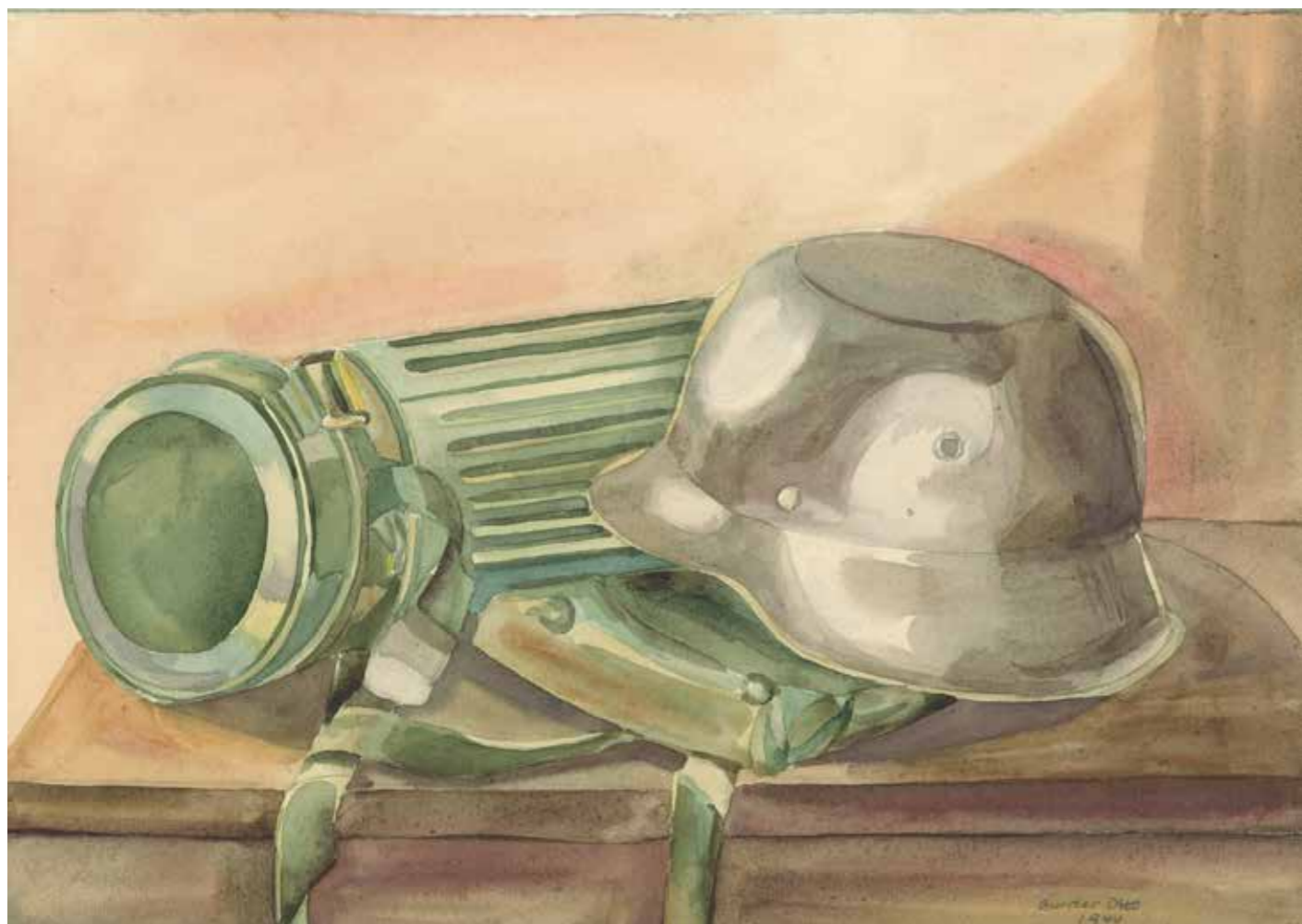


Abb. 78: Zeichnung 77: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 21,5 x 29,9 cm, 1944
 Rechts unten signiert und datiert „1944“. Rechts unten findet sich ein Befestigungsloch.
 Rückseitiger Vermerk: „1944“. Vier großflächige Klebestellen auf Rückseite.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Stillleben mit Gasrüstung und Stahlhelm.



Abb. 79: Zeichnung 78: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 26 x 34,2 cm, 1944
 Rechts unten signiert und datiert „1944“. Rückseitig signiert und datiert: „Gunter Otto 1944“. Rückseitig sechs Verklebungsstellen.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Stillleben mit Verpflegungsausrüstung.



Abb. 80: Zeichnung 79: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 26,5 x 15,6 cm, 1944
 Rückseitig datiert „1944“. Blatt unten perforiert.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Pflanzenstudie mit Wiesenblumen.



Abb. 81: Zeichnung 80: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 20,9 x 14,7 cm, 1944
 Rückseitig datiert „1944“. Blatt hat an allen Ecken ein Befestigungsloch. Kein weiterer Vermerk.
 Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt vermutlich eine Chrysantheme. An der Zeichnung sind Kommentare in Bleistift angefügt, die als Korrekturen zu lesen sind. Die Beschriftungen lauten im Uhrzeigersinn (soweit lesbar): „gut“, „Form fehlt“, „[?]“, „gut“, „... müßte fühlbar werden.“ „dunkel keine Farbe“.



Abb. 82: Zeichnung 81: Ohne Titel, Bleistift und Wasserfarbe auf Papier, 24 x 30,4 cm, 1944
Rechts unten monogrammiert und datiert „1944“.

Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt Rüben. (Zuckerrübenenernte ab Mitte September bis Ende Dezember/Anfang Januar, je nach Witterung. Eventuell zwischen RAD und Fronteinsatz entstanden?)
Auf der Rückseite der Zeichnung steht der Vermerk: „Gunter Otto / Rüdersdorf 1944“.

Zeichnungen 1945/I



Abb. 83: Zeichnung 82: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 15,2 x 10,2 cm, 20.7.1945
Unten rechts datiert „20.7.45“. Rückseitig signiert „Gunter Otto“.
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt eine Pflanzenstudie.



Abb. 84: Zeichnung 83: Ausblick a. d. Fenster, Bleistift und weiße Zeichenkreide auf Papier, 13,4 x 20,6 cm, September 1945
Rechts unten monogrammiert. Titel und Datierung auf der Rückseite: „Ausblick a. d. Fenster“ / Sept. 45.“
Zur Zeichnung: Die Zeichnung zeigt ein Gehöft, das von Bäumen umstellt ist.
Die Wolkendarstellungen haben mit Zeichenkreide ausgeführte weiße Höhungen.

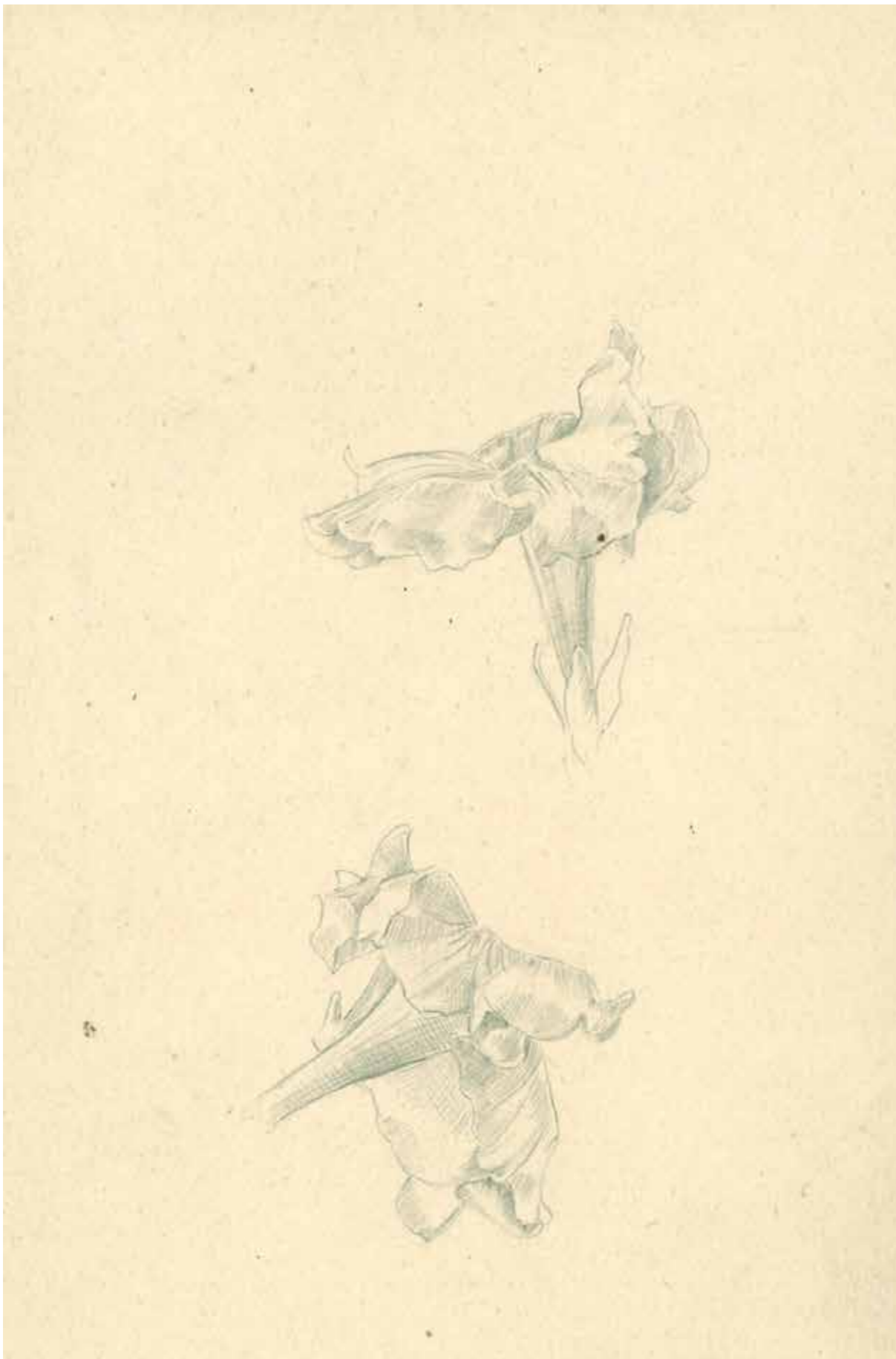


Abb. 85: Zeichnung 84: Petunienstudien, Bleistift auf Papier, 15,2 x 10,2 cm, September 1945
Titel und Datierung auf Rückseite: „Petunienstudien“ / Sept. 45.“



Abb. 86: Zeichnung 85: Welkende Dahlie, Bleistift auf Papier, 10,2 x 15,2 cm, September 1945
Unten rechts betitelt. Datierung auf der Rückseite: „Sept. 1945“.



Abb. 87: Zeichnung 86: S.portraitstudie, Bleistift auf Papier, 15,2 x 10,2 cm, 26.9.1945
Unten rechts datiert „26.9.45“. Vermerk auf Rückseite: „26.9.45. / S.portraitstudie“.



Abb. 88: Zeichnung 87: Petunien, Bleistift auf Papier, 21 x 14,5 cm, 3.10.1945
Unten rechts betitelt und datiert „3.10.45“. Rückseitig signiert „Gunter Otto“.

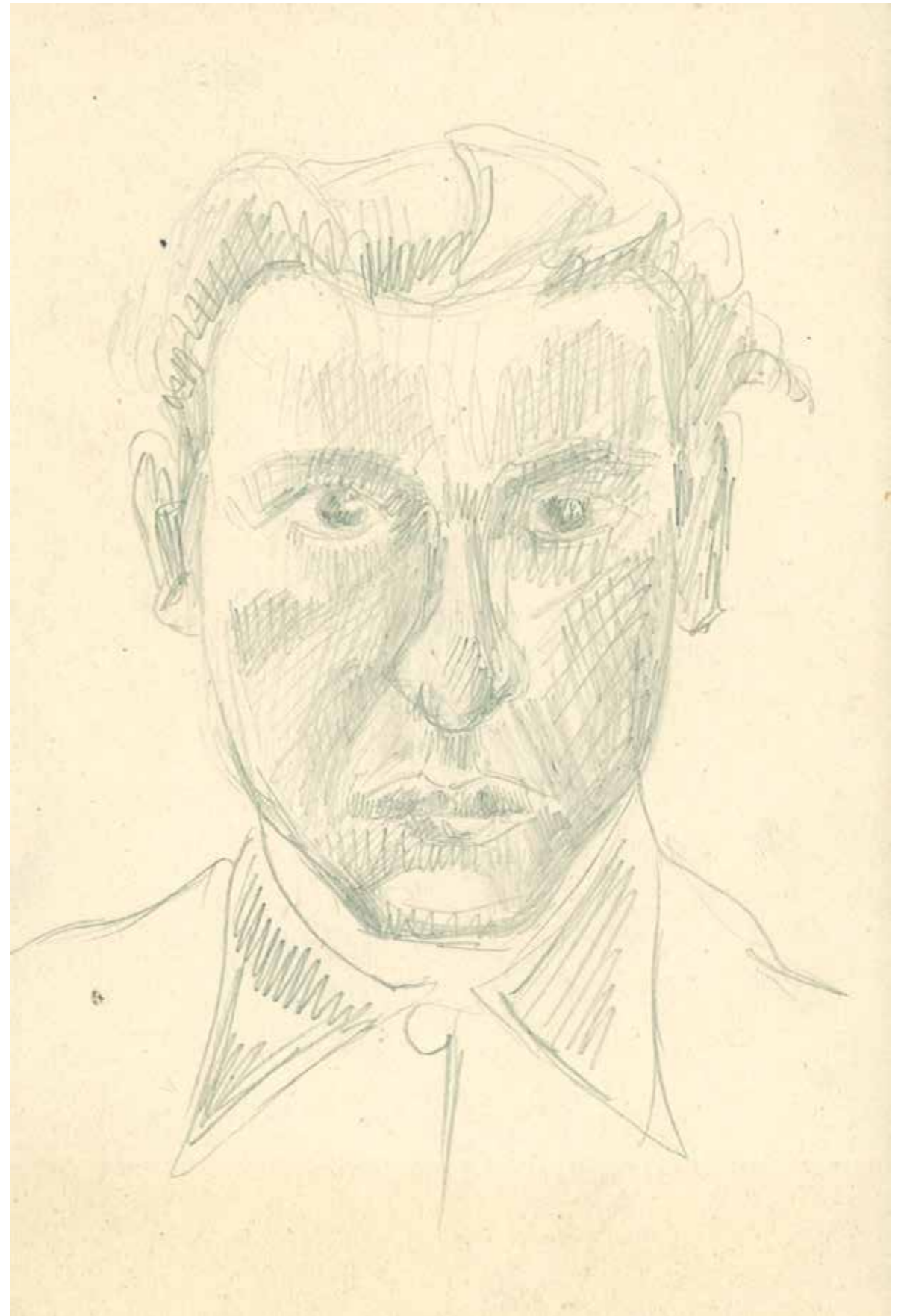


Abb. 89: Zeichnung 88: Ohne Titel, Bleistift auf Papier, 15,2 x 10,2 cm, 23.10.1945
Datierung auf Rückseite. Auf der Rückseite findet sich ein begonnenes Portrait der Mutter (?), das durchgestrichen wird.
Die Datierung steht zu dieser Zeichnung auf dem Kopf. Sie bezieht sich also auf die Zeichnung der Vorderseite.
Zur Zeichnung: Es könnte sich um ein Selbstportrait Ottos oder ein Portrait Gerts handeln.

Zeichnungen 1945/II



Abb. 90: Zeichnung 89: Tuchstudie, Bleistift auf Papier, 21 x 14,5 cm, 1945
Unten rechts monogrammiert, betitelt und datiert „45“.

Dokumente

Erstes Kind:

Geburtsregister Nr. 91 des Jahres 1927. G

Geburtschein.

Vornamen und Familienname: Junker Otto

geboren am 10 ten Januar 1927
naehm. 12. 14. 24.

in Berlin-Lichtenberg
Berlin-Lichtenberg, am 17. Januar 1927.

Der Standesbeamte

In Vertretung: Reinicke



Getauft am 25. Dezember 1927 in der evangelischen
Glaubenskirche zu Berlin-Lichtenberg.

Lichtenberg, den 25. Dezember 1927.

Hoppe



Für amtliche Vermerke:

Zeugnisse

Abb. 91: Dokument 1: Geburts- und Taufschein von Otto

Geburt am 10.1.1927. Der Geburtsschein gibt auch Auskunft über Ottos Taufe:

„Getauft am 25. Dezember 1927 in der evangelischen Glaubenskirche zu Berlin Lichtenberg.“

Zeugnis

für Günter Otto, geb. 10.1.27,
Schüler(in) der 8^a Klasse im Sommer-Halbjahr 1933

Gesamtbericht:

Günter war durch seine schwere Erkrankung zwar nur kurze Zeit Schüler unserer Klassengemeinschaft. Er hat sich aber vom ersten Tage an als interessierter und fleißiger Mitarbeiter gezeigt und gute Fortschritte gemacht. Sein Betragen war lobenswert.

Versäumte 85 Tage. Wird in die 7 Klasse versetzt.

Berlin Lichtenberg, den 29. September 1933

Prepeltke
Direktor

E. Gohl
Lehrer

Walter Otto
Unterschrift des Vaters (oder des Erziehungsberechtigten)

Abb. 92: Dokument 2: Zeugnis der 23. Volksschule für das Sommerhalbjahr 1933
Gunter Otto Schüler der Klasse 8 a. Die Klasse 8 entspricht unserer heutigen 1. Klasse.
Man beachte hier den Vermerk der Fehltage: 85!

Zeugnis

für Günter Otto, geb. 10.1.27,
Schüler(in) der 8^a Klasse im Winter-Halbjahr 1933/34

Gesamtbericht:

Günter hat durch seine lange Krankheit im Winter-Halbjahr abnormale viele Wochen der Schule fernbleiben müssen. Aber durch verantwortliche Mitarbeit des Elternhauses und Verantwortung und Fleiß seinerseits ist es gelungen, die Lücken nicht allzu groß werden zu lassen. Er besitzt eine fleißige Aufmerksamkeit, in der Klasse mitzuarbeiten und will natürlich nicht immer aufpassen, das findet er sich täglich besser hinein, und er wird langsam fester. Er zu erwarten ist, dass Günter bei seinen Anstrengungen mit bei stabilen Erfolgezeitgeist und das was er in der Klasse langsam aufholt, so wird er in die neue Klasse übernommen.

Versäumte 51 Tage. Wird in die 7 Klasse versetzt.

Berlin Lichtenberg, den 28. März 1934

Prepeltke
Direktor

E. Gohl
Lehrer

W. Otto
Unterschrift des Vaters (oder des Erziehungsberechtigten)

Abb. 93: Dokument 3: Zeugnis der 23. Volksschule für das Winterhalbjahr 1933/1934
Otto ist noch Schüler der Klasse 8 a. Versetzungszeugnis für die Klasse 7, also nach heutiger Zählung die 2. Klasse.
Man beachte hierbei die Fehltage: 51!

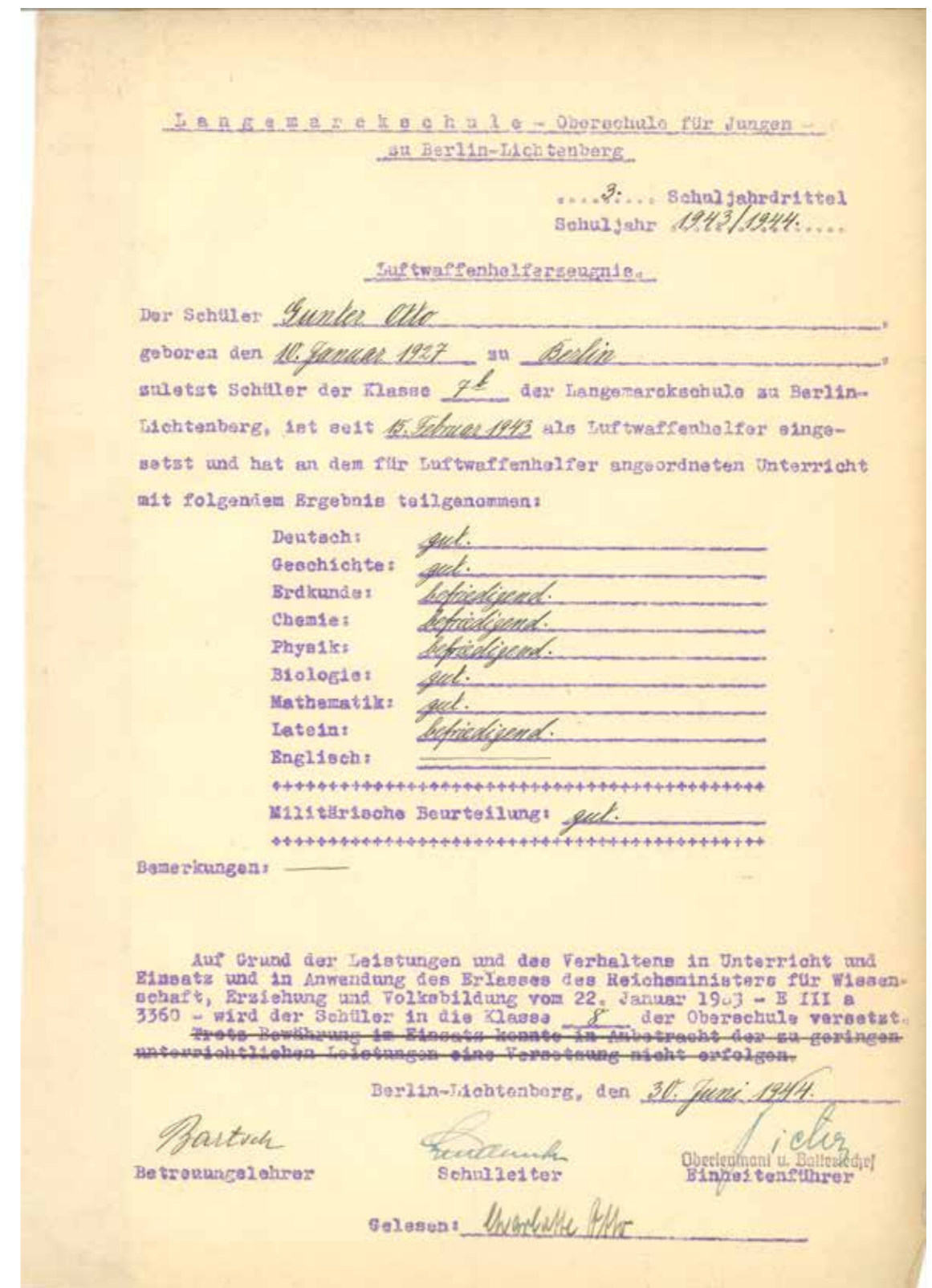
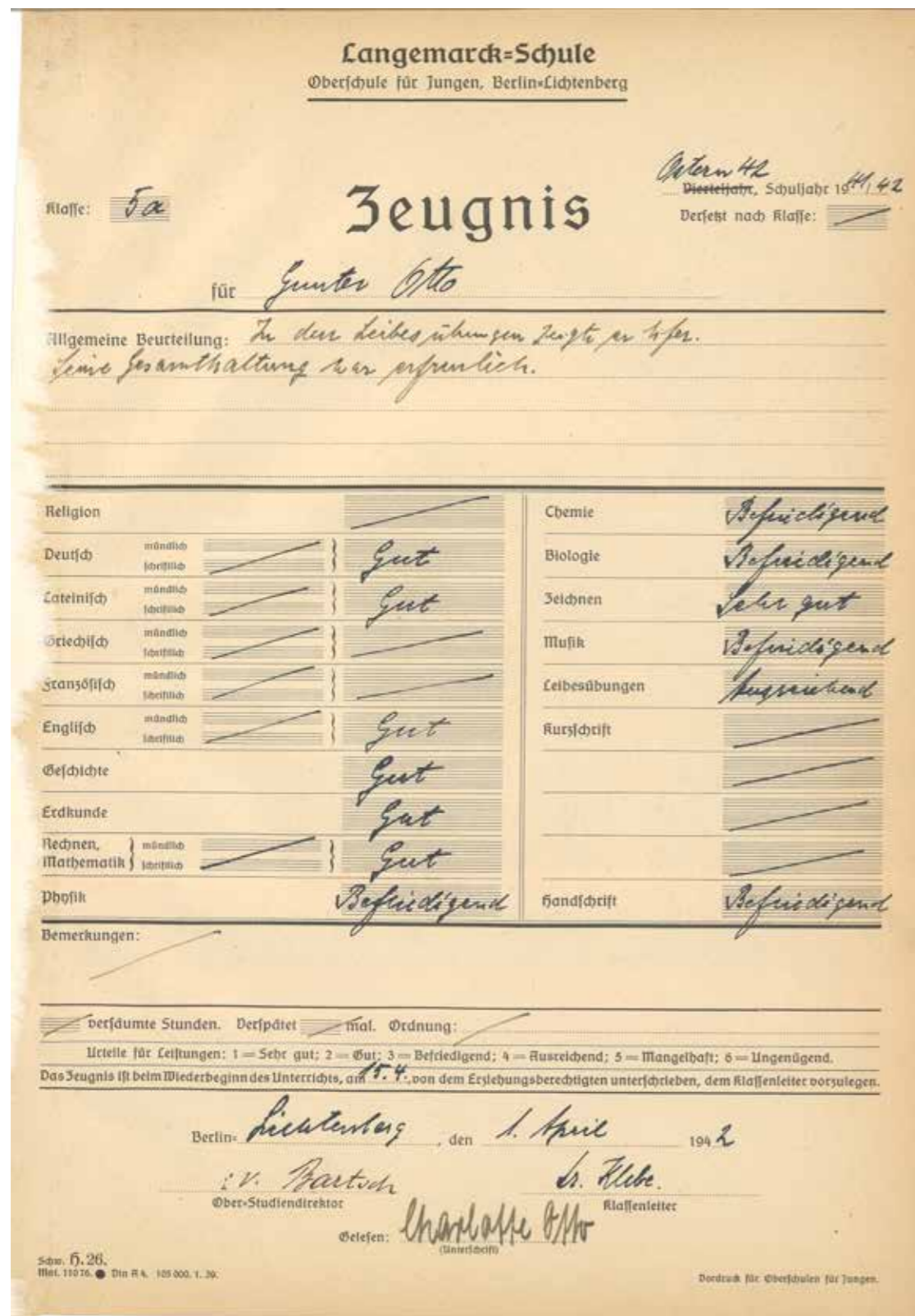


Abb. 94: Dokument 4: Zeugnis der Langemarck-Schule, Oberschule für Jungen für das Schuljahr 1941/1942, Klasse 5 a
Das Zeugnis wird Ostern 1942 ausgestellt. Die Klasse 5 entspricht unserer heutigen 9. Klasse.

Abb. 95: Dokument 5: Luftwaffenhelferzeugnis der Langemarck-Schule - Oberschule für Jungen - zu Berlin Lichtenberg für das Schuljahr 1943/1944, Klasse 7 b
Das Zeugnis wird für das dritte Schuljahrdrittel des Schuljahres 1943/1944 ausgestellt. Die Klasse 7 entspricht unserer heutigen 11. Klasse.

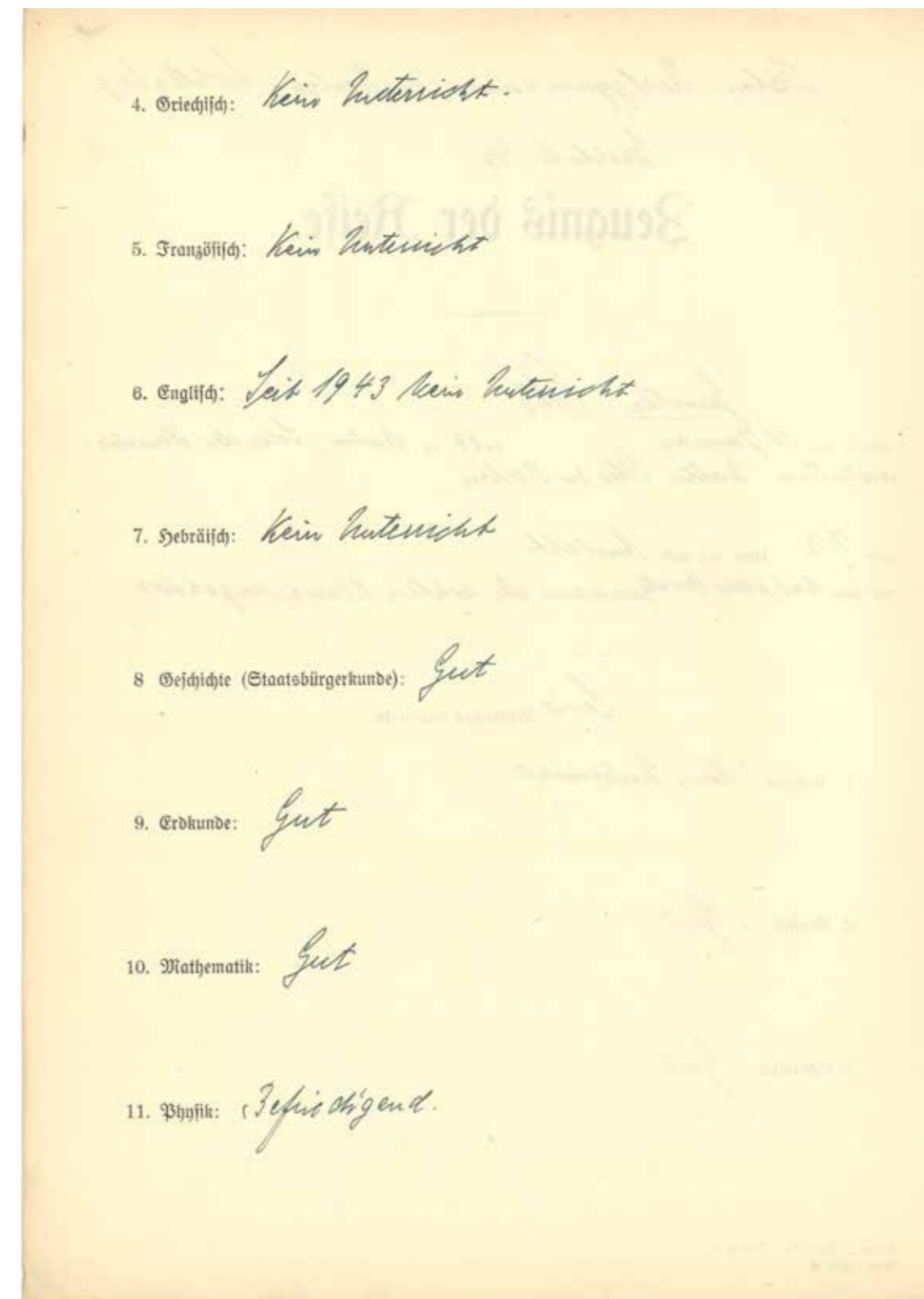
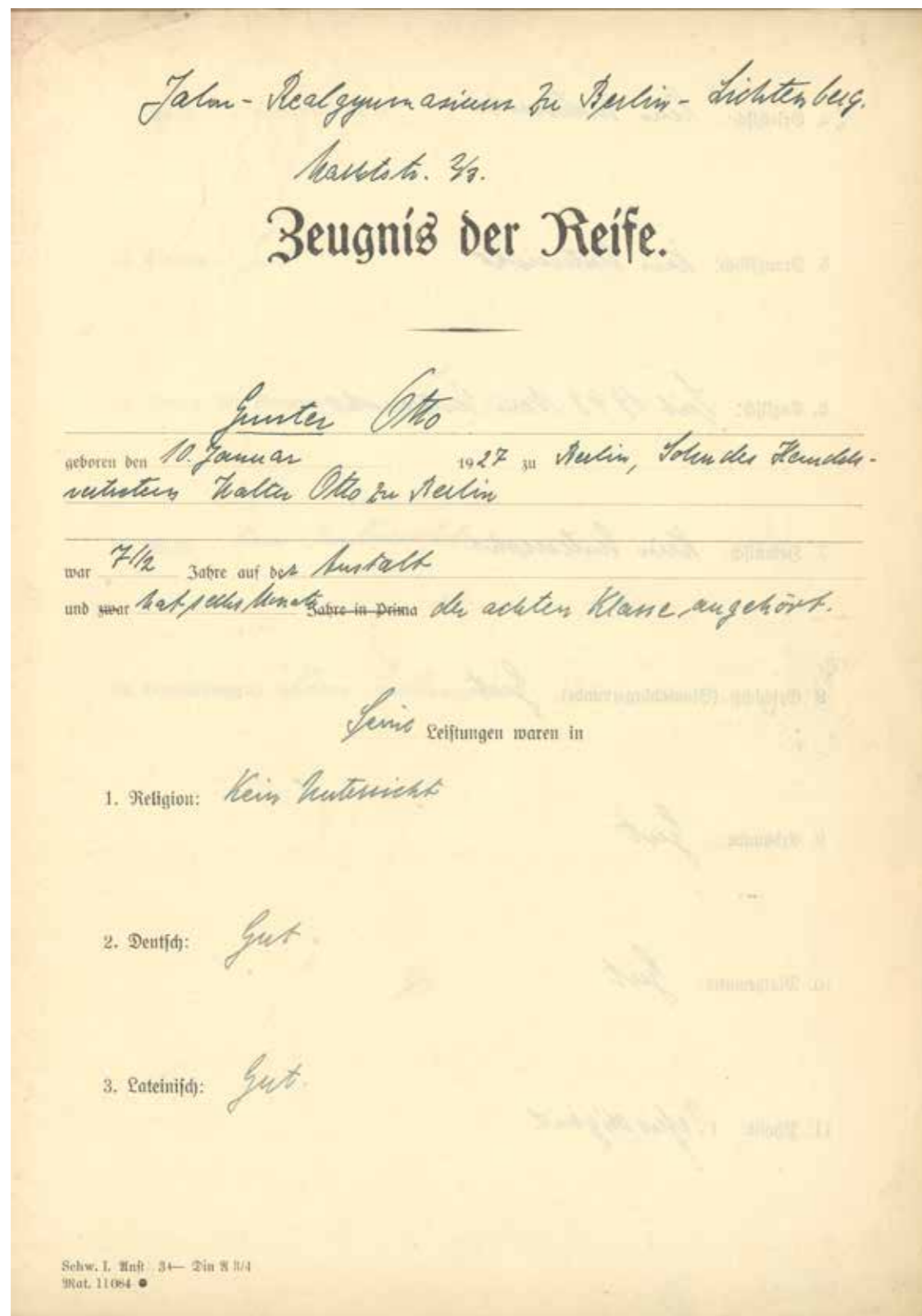


Abb. 96: Dokument 6: Zeugnis der Reife, ausgestellt vom Jahn-Realgymnasium zu Berlin-Lichtenberg am 6.12.1945 (Seite 1)
 Man beachte hierbei die Namensänderung des Schulnamens: Nach Kriegsende lautet der Schulname nicht mehr Langemarck-Schule, sondern Jahn-Realgymnasium. Otto hat der Schule insgesamt siebeneinhalb Jahre bis zur Klasse 8 angehört. Das entspricht unserer heutigen 12. Klasse.

Abb. 97: Dokument 6: Zeugnis der Reife, ausgestellt vom Jahn-Realgymnasium zu Berlin-Lichtenberg am 6.12.1945;
 Auflistung der Fachnoten (Seite 2)

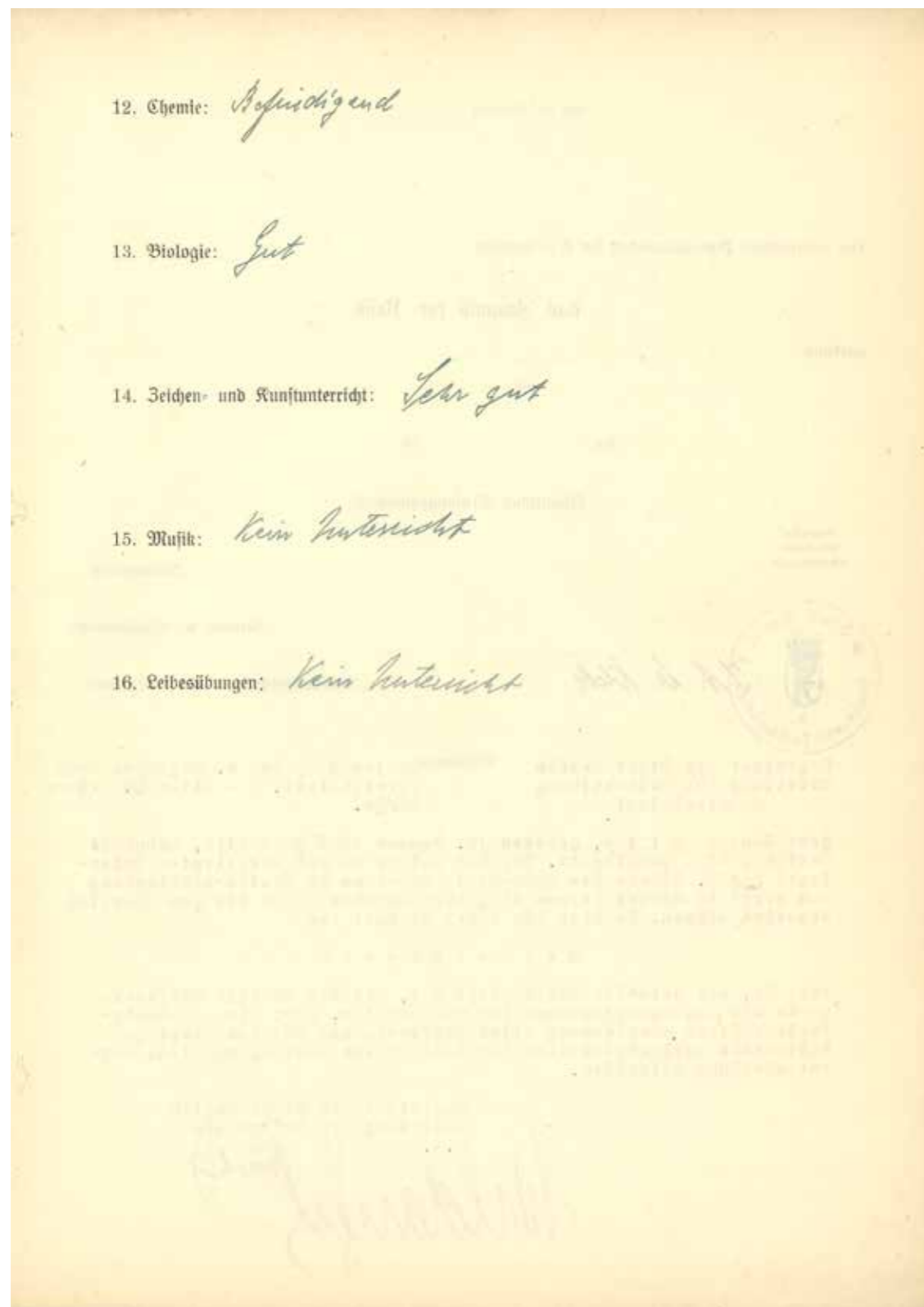


Abb. 98: Dokument 6: Zeugnis der Reife, ausgestellt vom Jahn-Realgymnasium zu Berlin-Lichtenberg am 6.12.1945; Auflistung der Fachnoten (Seite 3)

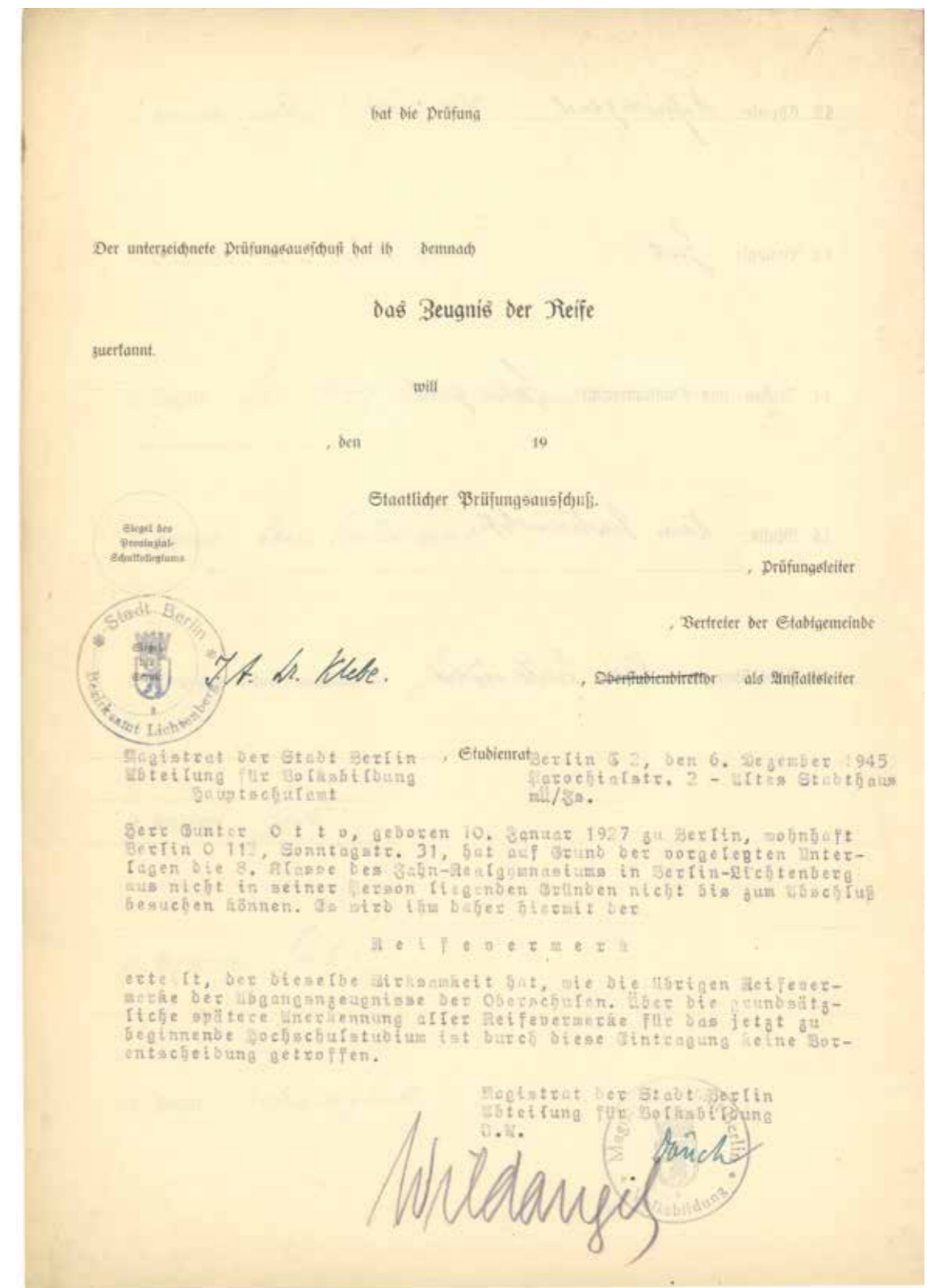


Abb. 99: Dokument 6: Zeugnis der Reife, ausgestellt vom Jahn-Realgymnasium zu Berlin-Lichtenberg am 6.12.1945; Reifevermerk (Seite 4).

Die Zeit als Luftwaffenhelfer
(15.2.1943–22.9.1944)

Gewinn des Muischen Wettbewerbs
der HJ Berlin 1944

PERSONAL AUSWEIS NR. 39

für den Lw.-Helfer: O t t o , Gunter
(Vor- und Zuname)

geboren am: 10.1.1927 zu: Berlin

Diensteintritt am: 15.2.1943. Alle militärischen und zivilen Dienststellen werden ersucht, dem Inhaber nötigenfalls Schutz und Hilfe zu gewähren.

Haar: _____ Augen: _____

Besondere Kennzeichen: Der Reichsminister der Luftfahrt und Oberbefehlshaber der Luftwaffe.

Gunter Otto
(Vor- und Zuname, Eigenthändige Unterschrift)

15. 2. 1943.
(Ort und Tag)

Feldpostnummer I 39-899 G. P. H. Berlin
(Truppenteil)

Kaufmann
(Unterschrift und Dienstgrad)
Oberleutnant u. Batteriechef

(Zeitstempel)

I	19 43	II
III		IV
I	19 44	II
III	1. Sep 1944	

Kaufmann
(Name des Inhabers)
Oberleutnant u. Batteriechef
(Dienstgrad und Bezeichnung des Einheitsführers)

K. St. Nr. 38





Bestimmungen

Den Personalausweis hat der Lw.-Helfer stets in seiner Rocktasche bei sich zu tragen. Aufbewahrung im Gepäck, im Quartier usw. ist unzulässig. Sorgsame Aufbewahrung liegt im eigenen Interesse des Lw.-Helfers.

Zu Eintragungen sind nur Dienststellen der Luftwaffe befugt. Eigenmächtige Änderungen sind verboten.

Der Verlust des Personalausweises ist von dem Lw.-Helfer ungesäumt dem Truppenteil oder der Dienststelle, bei der er sich gerade befindet, zu melden; die Ausstellung eines neuen Personalausweises ist zu erbitten.

Abb. 100: Dokument 7: Personalausweis Nr. 39 für den Luftwaffenhelfer Gunter Otto
 Vermerk der Feldpostnummer: 39-899. Vermerk des Diensteintritts am 15.2.1943. Das Datum des Diensteintritts ist gleichzeitig das Ausstellungsdatum des Personalausweises. Gelocht.

Abb. 101: Dokument 7: Personalausweis Nr. 39 für den Luftwaffenhelfer Gunter Otto; Rückseite
 Die Rückseite des Personalausweises trägt die Hinweise zum Gebrauch des Dokuments.

d. 21. 1. 44

Sie werden aufgefordert, sich am 27. 1. 44 um 15 Uhr zur Musterung in Bln. O. 112, Boxhagenstr. 76-78 einzufinden.

Mitzubringen sind:

1. Personlpapiere (Geb. Urkunde, Arier-Nachweis)
2. Arbeitsbuch
3. Brillenrezept.
4. 2 Lichtbilder (37x52mm, Brustbild ohne Kopfbedeckung sofern noch nicht abgegeben.)
5. Dienstkarte der H. J., sämtliche Bescheinigungen u. Ausweise über abgelegte Prüfungen, erworbene Abzeichen und Teilnahme an Lehrgängen.
6. Diese Aufforderung ist mitzubringen.

--Sie haben zur Musterung sauber gewaschen u. mit ordentlichen H.-rschnitt zu erscheinen.

J. A.
Hauptmann

Abb. 102: Dokument 8: Musterungsbescheid zum 27.1.1944

Am Dokument ist auffällig, dass der Druckbuchstabe des kleinen a ausfällt und durch einen Krinkel ersetzt wird. Oben rechts ist handschriftlich das Ausstellungsdatum zu sehen: „d. 21.1.44“.

**Der Direktor
der Staatlichen Hochschule
für Kunsterziehung**

Berlin, den 24. Januar 1944
Grunewaldstr. 3-5 (Post Schönberg)

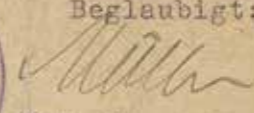
Egb. Nr. 61


An Herrn
Gunter Otto

Berlin O 112
Sonntagstr. 31

Aufgrund der vorgelegten Studienarbeiten trage ich keine Bedenken, Sie nach Ableistung Ihrer Reichsarbeitsdienstpflicht zum Studium an der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung zuzulassen.

Heil Hitler!
gez. H. Zimbal

Beglaubigt:

Verw.-Obersekretär



C/0001

Abb. 103: Dokument 9: Ottos Studienempfehlung durch den Direktor der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung H. Zimbal, ausgestellt am 24.1.1944

Das Dokument zeigt, dass sich Otto schon vor dem 24.1.1944 für ein Studium an der Staatlichen Hochschule für Kunsterziehung bewirbt und eine Studienempfehlung erhält. Einzige Bedingung ist hierbei, dass Otto seinen Reichsarbeitsdienst zuvor ableistet.

Gültig für freie Urlaubsreisen auf kleinen Wehrmachtsfahrtschein

Kriegsurlaubsschein Nr. 262

er Lw.-Oberhelfer Gunter Otto
(Dienstgrad, Vor- und Zuname)
 von Feldpostnummer 1 39 899 Lg. P. A. Berlin
(Truppenteil bzw. Feldpostnummer)
 ist vom 26.6.44 n.D. 194 bis einschl. 10.7. 1944 22.00 Uhr beurlaubt
 nach Berlin nächster Bahnhof Berlin
 nach Kalisch nächster Bahnhof Kalisch/Warthechau

Er reist auf kleinen Wehrmachtsfahrtschein. Es darf nur der verkehrsübliche Reiseweg benutzt werden. Fahrten über größere Umwege sowie Zickzack- und Rundreisen sind verboten. Die Inanspruchnahme von Wehrmachtsfahrkarten oder Fahrkarten des öffentlichen Verkehrs für die im Wehrmachtsfahrtschein bezeichnete Strecke ist verboten.
 Über die umstehenden Befehle ist er belehrt worden.



(Dienststempel)

Ausgefertigt am 26. 6. 1944
 Feldpostnummer 1 39 899 Lg. P. A. Berlin
(Truppenteil bzw. Feldpostnummer)

(Unterschrift, Dienstgrad, Dienststellung)
 Oberleutnant u. Batteriechef

27b II, Maximilian-Verlag, Berlin SW 68, Ritterstr. 33, Ruf 17 06 44

Verpflegungskarte für Juni/Juli 44 erhalten.
 1a belehrt über Verhalten bei Fliegerangriffen.

1. Dieser Urlaubsschein ist nur den Kontrollorganen der Wehrmacht vorzuzeigen.
2. Jeder Urlauber hat sich am Urlaubsort — sofern der Aufenthalt länger als 48 Stunden dauert — innerhalb der ersten 48 Stunden bei der Standortkommandantur (Standortältesten) oder in Orten, die nicht Standort sind, bei der Ortspolizei (Gemeindeamt) zu melden. Die Meldung hat er sich hierunter bescheinigen zu lassen.
3. Verschwiegenheit und Zurückhaltung bei Gesprächen ist Pflicht.
4. Bei Erkrankung sofort den nächsten Wehrmachtarzt (Standortarzt, Lazarett; Zivilarzt nur in Notfällen) aufsuchen.
5. Bei Zweifel über Rückreiseziel Auskunft nicht bei Zivilbehörden, sondern nur bei Wehrmachtdienststellen einholen.
6. Ist Inhaber Selbstverpfleger mit Lebensmittelkarten für Normalverbraucher der Zivilbevölkerung? ja — ~~xxx~~ —
7. Abgerechnet mit: Gebühren bis einschl. 20.6.44, Verpflegung in Geld bis einschl. 10.7.44
 Verpflegung in Natur: Brot bis einschl. 26.6.44, Mundverpflegung bis einschl. 26.6.44
 Reichsurlauberkarten (Reise- und Gaststättenmarken) — bei Urlaub bis zu 3 Tagen — bis einschl. ==
 Feinselse bis einschl. Juni 44, Rasierseife bis einschl. Juli 44
8. Hat als Teilnehmer an der Wehrmachtverpflegung während des Aufenthalts am Urlaubsort vom 27.6.44 bis 10.7.44 einschl. Anspruch auf Reichsurlauberkarten von der zuständigen Kartenausgabestelle. Die Ausbändigung hat die Kartenausgabestelle hierunter zu bescheinigen.
9. Inhaber besitzt eine Kontrollkarte „M“ oder Inhaber hat Anspruch auf einen Kontrollausweis für den Einkauf von Tabakwaren für die Zeit vom == bis == = == Tage*).
10. Dieser Urlaubsschein ist nach Rückkehr vom Urlaub der Wehrmachtdienststelle abzugeben.
11. Besondere Vermerke (z. B. über das Tragen bürgerlicher Kleidung am Urlaubsort u. a.):

Erholungsurlaub!

Oberleutnant u. Batteriechef
(Einträge zu Ziffer 11 sind hier durch Unterschrift des Klubsführers besonders zu bescheinigen)
 Führers zu Ziffer 6-9)

Bescheinigung über Meldung am Urlaubsort: 27. Juni 1944
 gemeldet am W. Bet. Stad. Kalisch
(Ort, Datum, Stempel oder Unterschrift)

Bescheinigung der Kartenausgabestelle:
 Reichsurlauberkarten sind ausgehändigt für die Zeit vom 27.6. bis 10.7.44 einschl.
Kalisch, 28.6.44 J. a. Rudolf
(Ort, Datum, Stempel oder Unterschrift)

*) Nichtzutreffendes streichen.

Abb. 104: Dokument 10: Kriegsurlaubsschein für Otto zur Teilnahme an der Siegerehrung des Musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944

Das Dokument ist gleichzeitig die Zugfahrkarte für die Hin- und Rückfahrt zwischen Kalisch und Berlin! Der Fahrtschein zeigt, dass sich Otto zu dieser Zeit in Kalisch aufhält. Und die Anrede zeigt erneut, dass Otto „Lw.-Oberhelfer“ ist (vgl. Abb. 41, Abb. 65 und Abb. 110).

Abb. 105: Dokument 10: Ottos Verpflegungskarte für den Zeitraum von Juni und Juli 1944, Rückseite des Kriegsurlaubsscheins Rückseite des Dokuments der vorherigen Abb. 104.

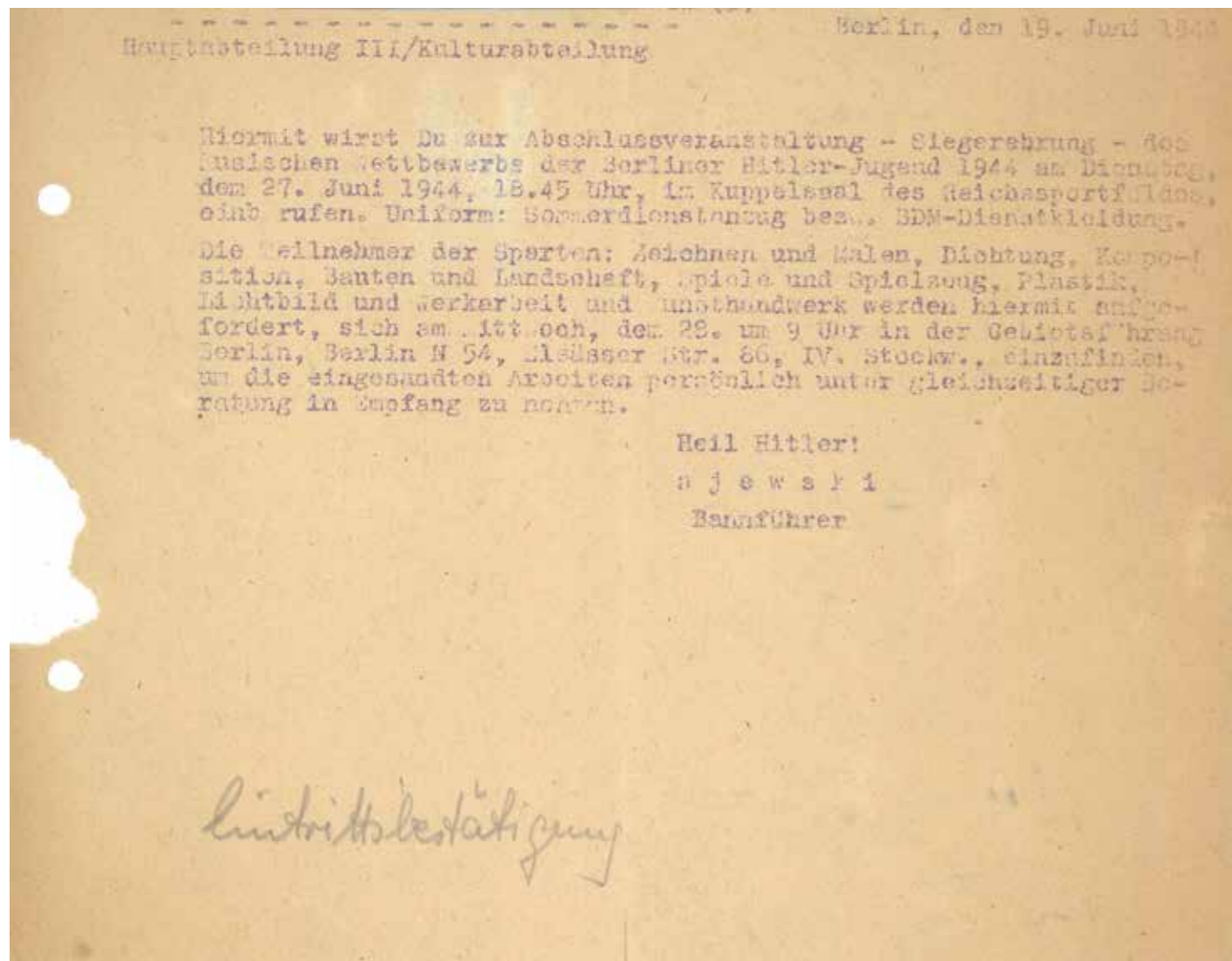


Abb. 106: Dokument 11:

Einberufung zur Siegerehrung des Musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944

Das Dokument ist auf den 19.6.1944 datiert. Otto soll sich am 27.6.1944 um 18:45 Uhr im Kuppelsaal des Reichssportfeldes einfinden.

Als Bekleidung ist der Sommerdienstanzug vorgesehen. Am Mittwoch, dem 28.6.1944 um 9:00 Uhr, soll sich Otto dann in der Elsässer Str. 86 einfinden, um seine ausgezeichneten Arbeiten wieder abzuholen. Zu beachten ist hierbei besonders, dass bei dieser Abholung eine *Beratung* stattfindet! Unten links handschriftliche Notiz (Otto's) „Eintrittsbestätigung“.

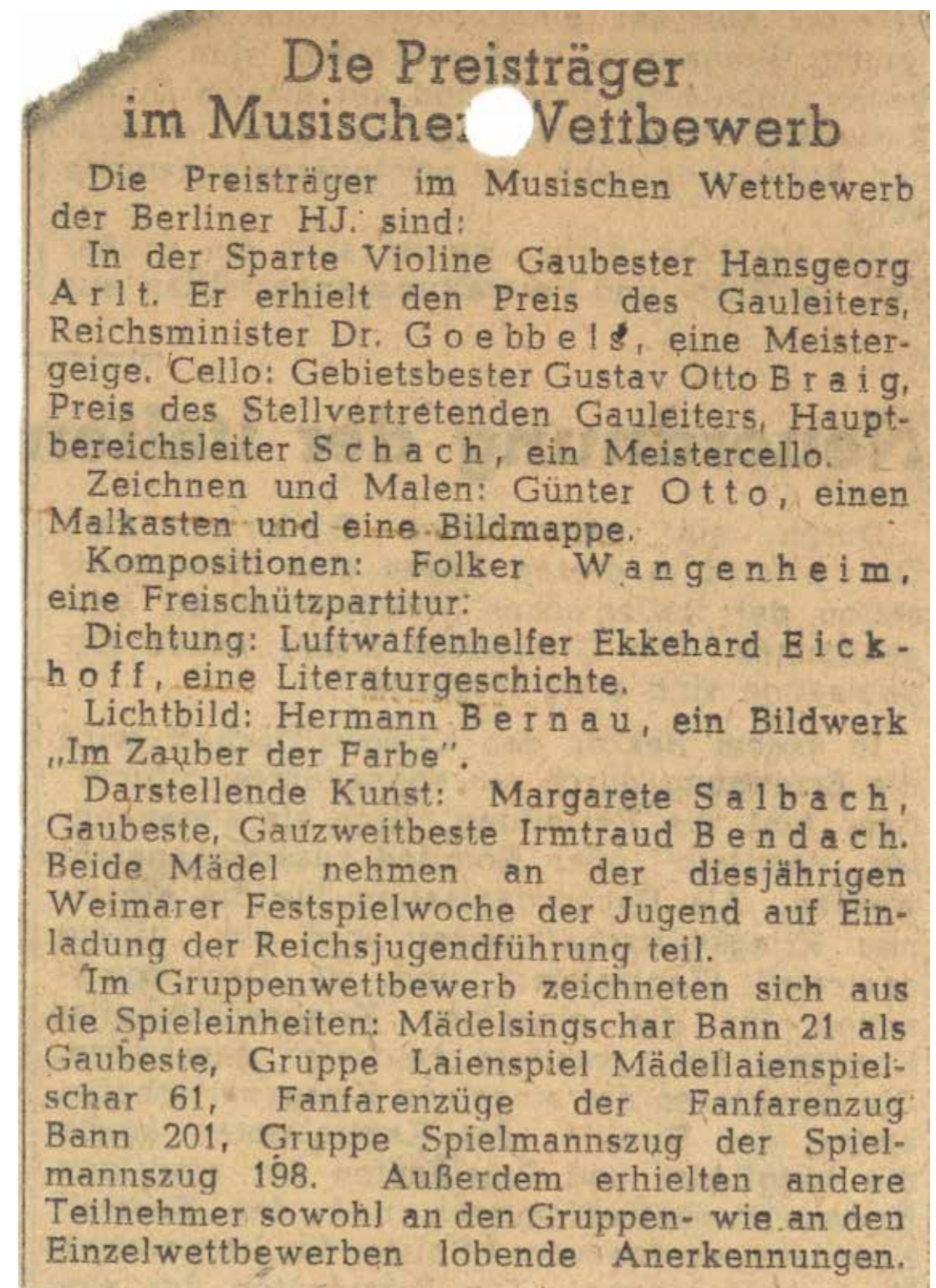


Abb. 107: Dokument 12: Zeitungsausschnitt (Zeitungstitel nicht ersichtlich)

zur Verkündung der Preisträger des Musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944

Otto gewinnt einen Malkasten und eine Bildmappe.



Abb. 108: Dokument 13: Siegerurkunde zum Gewinn des Musischen Wettbewerbs der Berliner Hitler-Jugend 1944 in der Sparte Zeichnen und Malen
Die Urkunde ist nicht genau datiert.



Abb. 109: Dokument 14: Dokument der Reichsjugendführung zum Nachweis für Ottos Berechtigung an der Teilnahme an einem etwaigen späteren Reichsentscheid im Musischen Wettbewerb in der Sparte Zeichnen und Malen
Das Dokument ist auf August 1944 datiert. Aus diesem Dokument geht hervor, dass 1944 kein Reichsentscheid im Musischen Wettbewerb abgehalten wird. Ursache für die Absage des Reichsentscheides sind die „totalen Kriegsmaßnahmen“.

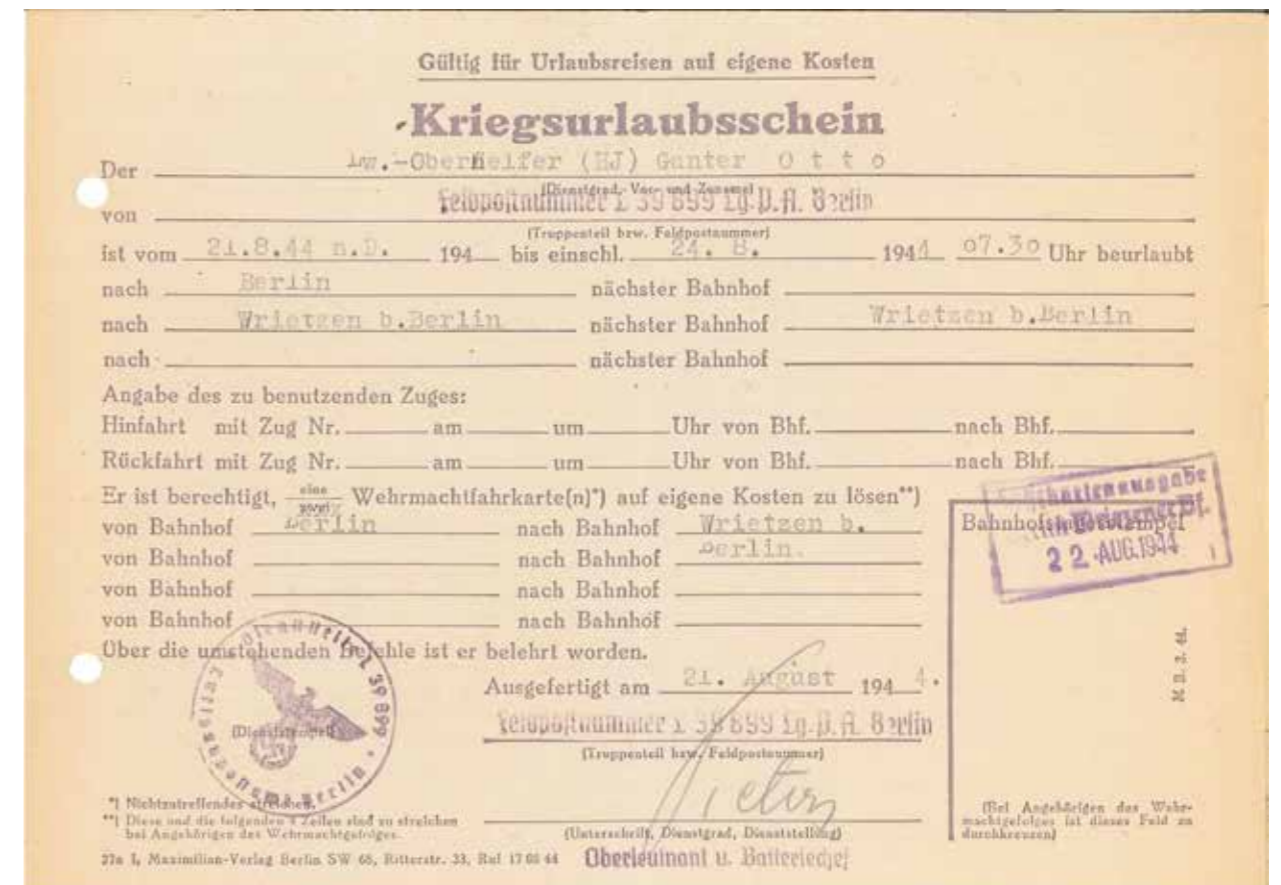
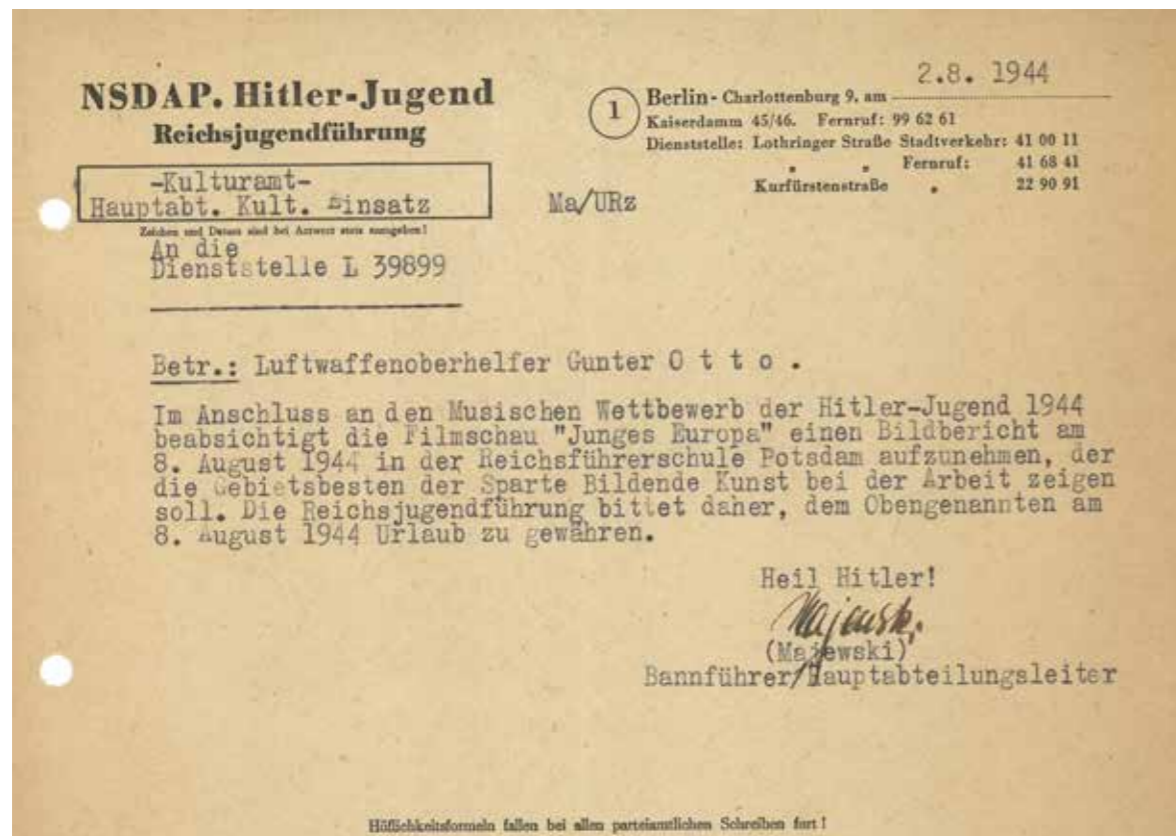


Abb. 110: Dokument 15: Antrag zur Beurlaubung Ottos zur Teilnahme an der Bildberichterstattung der Filmschau „Junges Europa“ durch das Kulturamt der Reichsjugendführung.

Das Dokument ist auf den 2.8.1944 datiert. Die Bildberichterstattung will die „Gebietsbesten der Sparte Bildenden Kunst“ des Musischen Wettbewerbs zeigen. Der Tag der Aufnahmen ist der 8.8.1944. Der Drehort ist die Reichsführerschule Potsdam. Auch hier findet sich der Vermerk „Luftwaffenoberhelfer“ (vgl. Abb. 41, Abb. 65 und Abb. 104).

Abb. 111: Dokument 16: Kriegsurlaubsschein

Kriegsurlaubsschein. Ausgestellt am 21.8.1944. Ausgestellt für den 21.8.1944–24.8.1944. Vermerkt ist die erlaubte Zugreise zwischen Berlin und „Wrietzen b. Berlin“. (Otto hält sich scheinbar (noch) in Berlin auf)

IN BELEHNT ÜBER VERHALTEN BEI ZUGKONTROLLE!

- Beim Lösen von Wehrmachtfahrkarten und bei der Zugkontrolle durch die Organe der Wehrmacht sowie bei der Fahrkartenprüfung durch die Eisenbahn ist dieser Urlaubsschein unangefordert vorzuzeigen.
- Eine Wehrmachtfahrkarte berechtigt zum Benutzen der 3. Klasse, zwei Wehrmachtfahrkarten berechtigen zum Benutzen der 2. Klasse. Der Übergang in eine höhere Klasse ist auch gegen Lösen einer Übergangskarte nicht gestattet.
- Bei Benutzung von Schnellzügen für Fronturlauber (SF), auch mit Reisezugteil (SFR) sowie von Schnell- und Eilzügen des öffentlichen Verkehrs mit Wehrmachtteil (DmW, EmW) ist der tarifmäßige Zuschlag zu zahlen. Schnell- und Eilzüge des öffentlichen Verkehrs ohne Wehrmachtteil (D, E) dürfen nur in den vom OKW befohlenen Ausnahmefällen gegen Zahlung des tarifmäßigen Zuschlags benutzt werden. Die Erlaubnis hierzu ist vom Einheitsführer in Ziffer 13 zu bescheinigen.
- Jeder Urlauber hat sich am Urlaubsort — sofern der Aufenthalt länger als 48 Stunden dauert — innerhalb der ersten 48 Stunden bei der Standortkommandantur (Standortältesten) oder in Orten, die nicht Standort sind, bei der Ortspolizei (Gemeindeamt) zu melden. Die Meldung hat er sich hierunter bescheinigen zu lassen.
- Verschwiegenheit und Zurückhaltung bei Gesprächen ist Pflicht.
- Bei Erkrankung sofort den nächsten Wehrmachtarzt (Standortarzt, Lazarett; Zivilarzt nur in Notfällen) aufsuchen.
- Bei Zweifel über Rührreizeil Auswahl nicht bei Zivilbehörden, sondern nur bei Wehrmachtdienststellen einholen.
- Ist Inhaber Selbstverpfleger mit Lebensmittelkarten für Normalverbraucher der Zivilbevölkerung? ja — DAHLG-7
- Abgelunden mit: Gebühren bis einschl. 20.8.44, Verpflegung in Geld bis einschl. 21.8.44
 Verpflegung in Natur: Brot bis einschl. 21.8.44, Mundverpflegung bis einschl. 21.8.44
 Reichsurlauberkarten (Reise- und Gaststättenmarken) — bei Urlaub bis zu 3 Tagen — bis einschl. 23.8.44
 Feinselle bis einschl. NOV. 44, Rasierselle bis einschl. NOV. 44
- Hat als Teilnehmer an der Wehrmachtverpflegung während des Aufenthalts am Urlaubsort vom _____ bis _____ einschl. Anspruch auf Reichsurlauberkarten von der zuständigen Kartenausgabestelle.
 Die Aushändigung hat die Kartenausgabestelle hierunter zu bescheinigen.
- Inhaber besitzt eine Kontrollkarte „M“ oder Inhaber hat Anspruch auf einen Kontrollausweis (für den Einkauf von Tabakwaren für die Zeit vom _____ bis _____ Tage)
- Dieser Urlaubsschein ist nach Rückkehr vom Urlaub der Wehrmachtdienststelle abzugeben.
- Besondere Vermerke (z. B. über das Tragen bürgerlicher Kleidung am Urlaubsort, Bescheinigung zur Benutzung von Schnell- und Eilzügen des öffentlichen Verkehrs ohne Wehrmachtteil [D, E] u. a.): Sonderurlaub zur Filmaufnahme für „Junger Adler“

(Einträge zu Ziffer 13 sind hier durch Unterschrift des Einheitsführers besonders zu bescheinigen!)

 (Ort, Datum, Stempel oder Unterschrift)

 (Ort, Datum, Stempel oder Unterschrift)

*) Nichtzutreffendes streichen.

Abb. 112: Dokument 16
 Rückseite des Kriegsurlaubsscheines von Abb. 111.
 Vermerk „Sonderurlaub zur Filmaufnahme für „Junger Adler““.



DER HITLERJUNGE
 Gunter Otto

GEBOREN AM 10.1.27
 HAT VOM 10.1.27 BIS 12.9.44 DER LUFT-
 WAFFE ALS LUFTWAFHENSHELPER
 ANGEHÖRT

ANLÄSSLICH SEINES AUSSCHIEDENS
 WIRD IHM HIERDURCH FÜR DEN DEM
 VATERLAND IN JUNGEN JAHREN GELEI-
 STETEN KRIEGSHILFSDIENST DANK UND
 ANERKENNUNG AUSGESPROCHEN



DIE EINHEIT:  **DER BATTERIECHEF:**

 Oberleutnant u. Batteriechef

Abb. 113: Dokument 17: Urkunde zum Ausscheiden Ottos aus dem Luftwaffenhelferdienst
 Das Ende der Dienstzeit ist auf den 12.9.1944 datiert. Der Beginn der Dienstzeit als Flakhelfer ist hier fälschlicherweise
 mit Ottos Geburtsdatum versehen! Otto hätte demnach sein Leben lang als Luftwaffenhelfer gedient.
 Ottos eigentliches Eintrittsdatum als Luftwaffenhelfer ist der 15.2.1943.

Reichsarbeitsdienst

Reichsarbeitsdienst-Entlassungsschein

Gilt als Fahrausweis auf der Eisenbahn in der 3. Wagenklasse

von Parlin (Abgangsbahnhof) nach Berlin (Zielbahnhof)

Der Arbeitsmann Grotzer Otto (Dienstgrad) (Vor- und Familienname)

geboren am 10. 1. 27. (Tag, Monat, Jahr) in Poln. (Geburtsort)

war vom 19. 9. bis 14. 11. 44 Angehöriger des Reichsarbeitsdienstes

Er wurde am 14. 11. 44 nach Poln 0112, Sonntagstr. 31 (Tag, Monat, Jahr) (Ort)


gültig - ~~zur Wiedereinstellung~~ - entlassen. Ramsteinkarte bis 4. 2. 45 (siehe Anmerkung Rückseite)

Er hat am Entlassungstage erhalten*)

- a) den Wehrpaß
Bescheinigung über Dienstleistung im Reichsarbeitsdienst
- b) Taschengeld ausgezahlt bis einschl. 15. 10. 44
- c) Wehrosold bis einschl. 30. 11. 44
in Höhe von RM 30,- monatlich
- d) Verpflegungsgeld bis einschl. 1.
- e) Naturalverpflegung bzw. Lebensmittel-(Urlauber-)Karten bis einschl. 16. 11. 44 geändert
- f) Einheitsseife bis Okd. einschl.
- g) Rasierseife bis Okd. einschl.
- h) Waschmittel bis Okd. einschl.
- i) die bei der Einheit aufbewahrte Bescheinigung des Wirtschaftsamtes über die Abgabe der Reichskleider- und Reichsseifenkarte
- k) leihweise: Marschanzug, bestehend aus
- l) Entlassungsgeld im Betrage von 1. RM.

Die Eintragungen zu Ziffer a) bis l) sind zu streichen.

Grützen, den 12. 11. 44 (Ort, Tag, Monat, Jahr)


Reichsarbeitsdienst
 (Dienststempel) (RAD-Dienststempel)
Oberfeldmstr. u. Abteilungsführer
 (Unterschrift, Dienstgrad)

*) Nichtzutreffendes ist zu streichen. (Hier vom ... abzutrennen.)

Reichsarbeitsdienst **Männer**

Kraftomnibus - Fahrausweis

Gültig zur einmaligen Fahrt mit Kraftposten und Landkraftposten sowie mit Omnibussen der Deutschen Reichsbahn und der Kraftverkehr Sachsen AG.

von

nach

(Dienststempel) Zum RAD-Entlassungsschein vom

für (Vor- und Zuname)

aus

Vordr. RAD. Faetsch & Collin, Berlin SO 16

Abb. 114: Dokument 18: Ottos Reichsarbeitsdienst-Entlassungsschein und gleichzeitige Zugfahrkarte von Parlin nach Berlin. Das Dokument zeigt, dass Otto vom 19.9-14.11.1944 seine Reichsarbeitsdienstpflicht erfüllt. Das Dokument ist auf den 12.11.1944 datiert und in Grützen ausgestellt. Grützen heißt heute Gruzno. Der Bahnhof Parlin besteht heute noch. Hierbei handelt es sich um das Parlin ca. 3,5 km nordwestlich von Grützen.

Soldbuch Wehrmacht

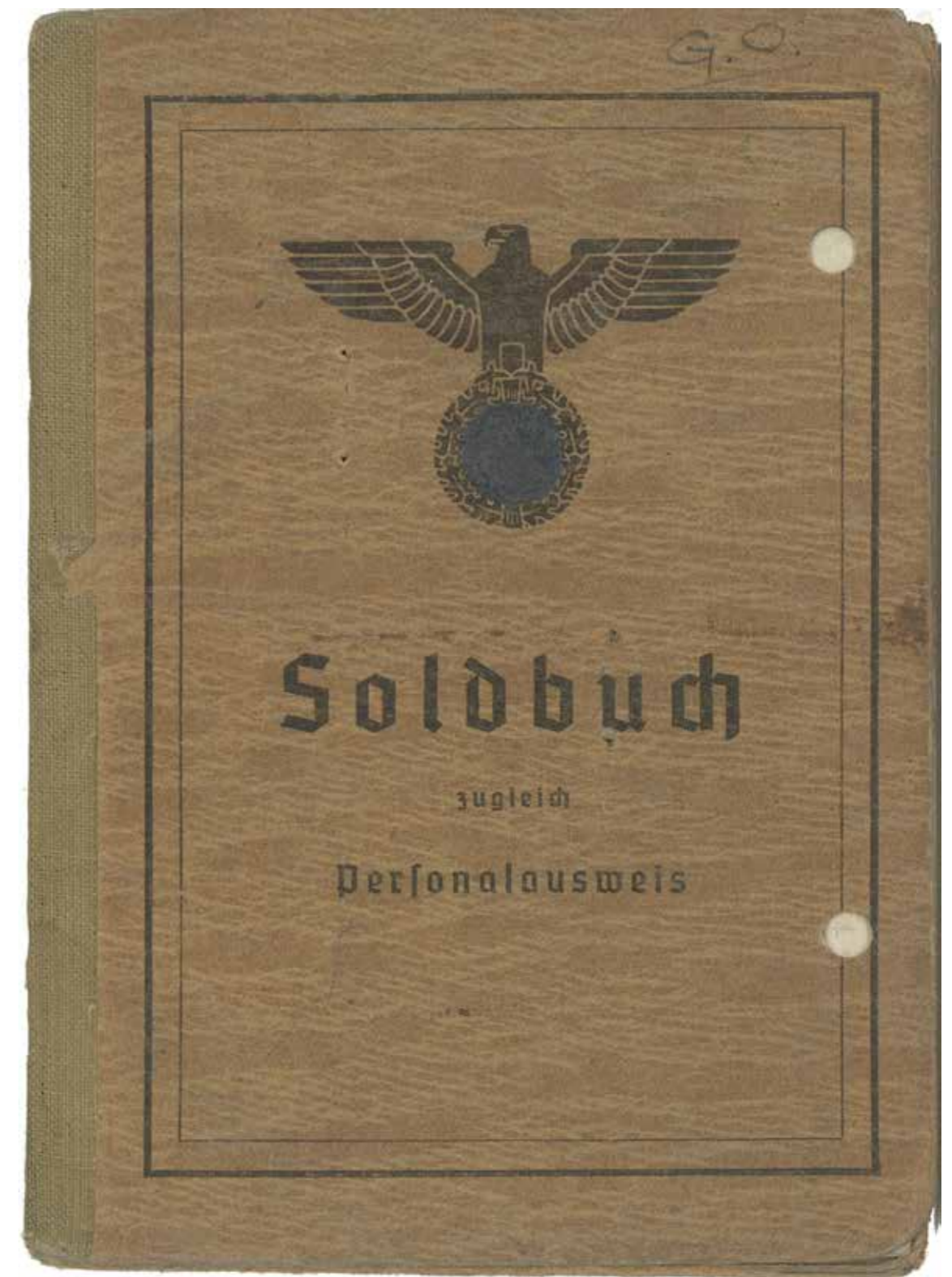


Abb. 115: Dokument 19: Soldbuch und Personalausweis des Heeressoldaten Gunter Otto; Vorderseite
Oben rechts monogrammiert. Hakenkreuz unter Reichsadler entfernt.

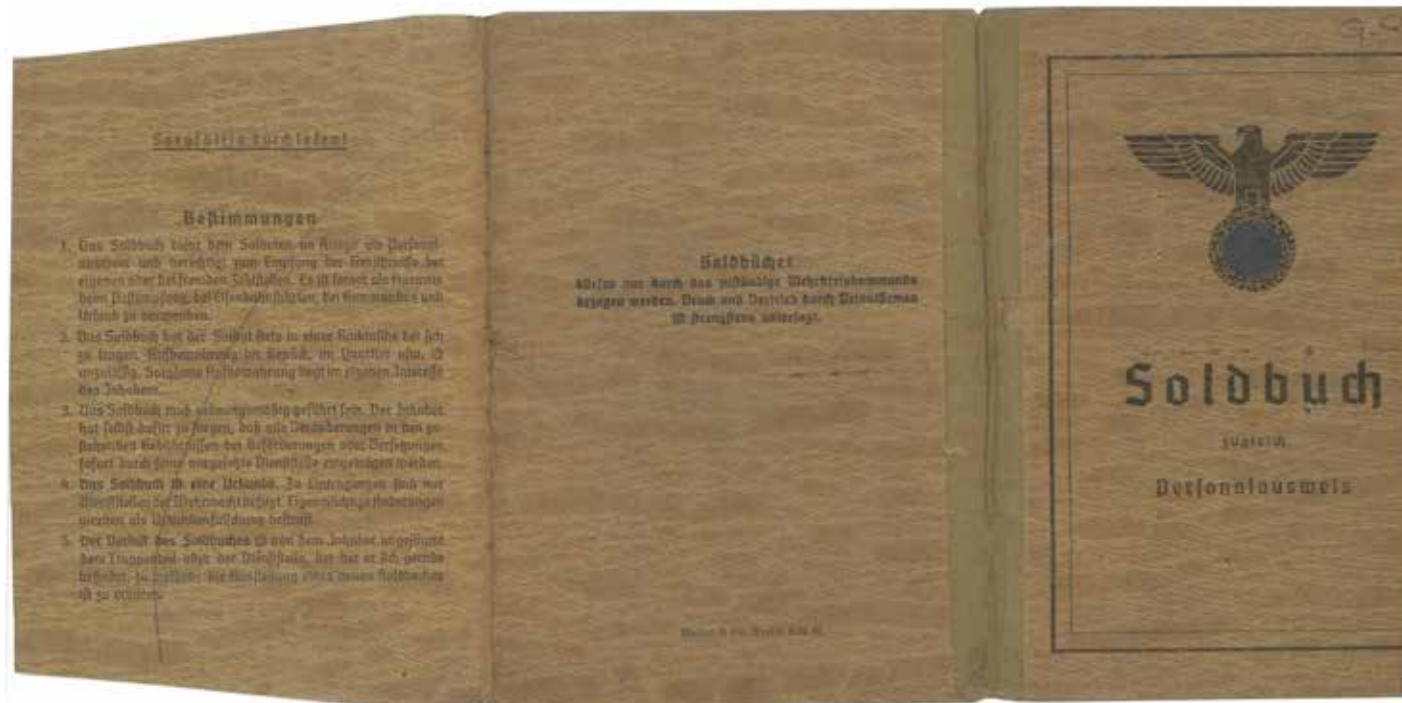


Abb. 116: Dokument 19: Außenseiten des Soldbuches und Personalausweises



Abb. 117: Dokument 19: Erste Innenseite des Soldbuches und Personalausweises
Passbild entfernt! Handschriftlicher Eintrag: „Gunter Otto Pz. Gren.“ (=Panzer Grenadier)

geb. am 10. 1. 27 in Leulin
(Vor-, Nach-, Berufs-Nachname)

Religion ev Stand, Beruf Kaufm. Hilfsk. 4. Lt.

Personalbeschreibung: Ko. 612

Größe 177 Gestalt stark
Gesicht oval Haar sch. blond
Bart keiner Augen blau

Besondere Kennzeichen (z. B. Brillenträger): ja

Schuhzeuglänge Schuhzeugweite

Grünes 612.
(Vor- und Zuname, eingetragter Name/Ort des Inhabers)

Die Richtigkeit der nicht umrandeten Angaben auf Seiten 1 und 2 und der eigenhändigen Unterschrift des Inhabers bescheinigt

den 24. Okt. 1914

Pz. Gren. Ers. Btl. 9
(Majestätischer Truppenteil, Dienstort)

Leutnant und Adjutant

Befcheinigungen
über die Richtigkeit der Zusätze und Berechtigungen auf Seiten 1 und 2

Dienstort und Dienststellung	Unterführer	Truppenteil	Datum	auf Seite	Art der Änderung	CPD. Nr.
<u>612</u>	<u>612</u>	<u>172. Gren. Ers. Btl.</u>	<u>2. 2. 14</u>	<u>2</u>	<u>Beitritt</u>	<u>7</u>

Abb. 118: Dokument 19: Soldbuch und Personalausweis: Seite zwei und drei

A. Zuletzt zuständige Wehrerfordienststelle:
W.M.F. Harit Wessel, Berlin

B. Zum Feldheer abgefordert von:*)

	Erfahrttruppenteil	Kompanie	Nr. der Truppen-Nammliste
a	<u>Pz. Gren. Ers. Btl. 9</u>	<u>Hydrant 4/10</u>	<u>28-10</u>
b			
c			

C.

	Soldtruppenteil*)	Kompanie	Nr. der Kriegs-Nammliste
a	<u>6./Res. Pz. Gren. Btl. 3</u>		<u>870</u>
b	<u>1./Res. Pz. Gren. Btl. 3</u>		<u>3287</u>
c	<u>4. 11. B. Pz. Gren. Btl. 28</u>		<u>2282</u>
	<u>1./1. Hauptk.</u>	<u>233</u>	<u>3287</u>

D. Jetzt zuständiger Erfahrttruppenteil*)

Panzergranadier-Ers.-Btl. 3 Standort Schwedt/Oder

(Meldung dortselbst nach Rückkehr vom Feldheer oder Casarott, zuständig für Ersatz an Bekleidung und Ausrüstung)

*) Dem Erfahrttruppenteil einzutragen, von dem der Soldbuchinhaber zum Feldheer abgefordert wird.
*) Dem Soldtruppenteil einzutragen und bei Desloerungen von einem zum anderen Soldtruppenteil dezent abzuändern, daß die alten Angaben nur durchstrichen werden, also lesbar bleiben.

Weiterer Raum für Einkagungen auf Seite 17.

Anschriften der nächsten lebenden Angehörigen

des Günther Otto
(Vor- und Zuname)

1. Ehefrau: Vor- und Mädchenname Marie
(vgl. Dienst-Jahrg.) 177 112

Wohnort (Kreis)

Straße, Haus-Nr.

2. Eltern: des Vaters, Vor- und Zuname Walter Otto

Stand oder Gewerbe Handelsvertreter

der Mutter, Vor- u. Mädchenname

Wohnort (Kreis) 1 Leulin O. 112

Straße, Haus-Nr. Kornberg Nr. 31

3. Verwandte oder Braut:*)

Vor- und Zuname

Stand oder Gewerbe

Wohnort (Kreis)

Straße, Haus-Nr.

*) Ausfüllung nur, wenn weder 1. noch 2. ausgefüllt sind.

Abb. 119: Dokument 19: Soldbuch und Personalausweis: Seite vier und fünf

Nachweisung über etwaige Aufnahme in ein			Standort-, Feld-, Kriegs- oder Reservelazarett					
Lazarett	Tag und Monat	Jahr	Krankheit	Unterschrift des absendenden Truppenteils (Hauptmann u./a. Hauptfeldwache)	Tag und Monat	Jahr	Etwasige Bemerkung in Bezug auf die Entlassung aus dem Lazarett (übergeführt nach III. als geheilt zum Truppenteil u/a.)	Unterschrift des die Entlassung bewirkenden Lazarettbeamten
	der Laz.-Aufnahme				der Entlassung aus dem Lazarett			
Feldlazarett Chirurgische Abteilung	1954	I. 45	-34-		45		ist in die (Reservat)	<i>[Signature]</i>

Mitgegebene Wertfachen und Papiere siehe folgende Seiten!

Abb. 122: Dokument 19: Soldbuch und Personalausweis: Seite zwölf und dreizehn

In das Lazarett mitgegeben: Geld, geldwerthabende Papiere, Wertgegenstände u. dergl.		In das Lazarett mitgegeben: Geld, geldwerthabende Papiere, Wertgegenstände u. dergl.	
Tauglichkeit: Fehler: Urteil: <i>KV</i> Datum: 5. APR. 1945.		Truppenarzt 57709 A <i>[Signature]</i> Oberarzt u. Btl.-Arzt	

Abb. 123: Dokument 19: Soldbuch und Personalausweis: Seite vierzehn und fünfzehn

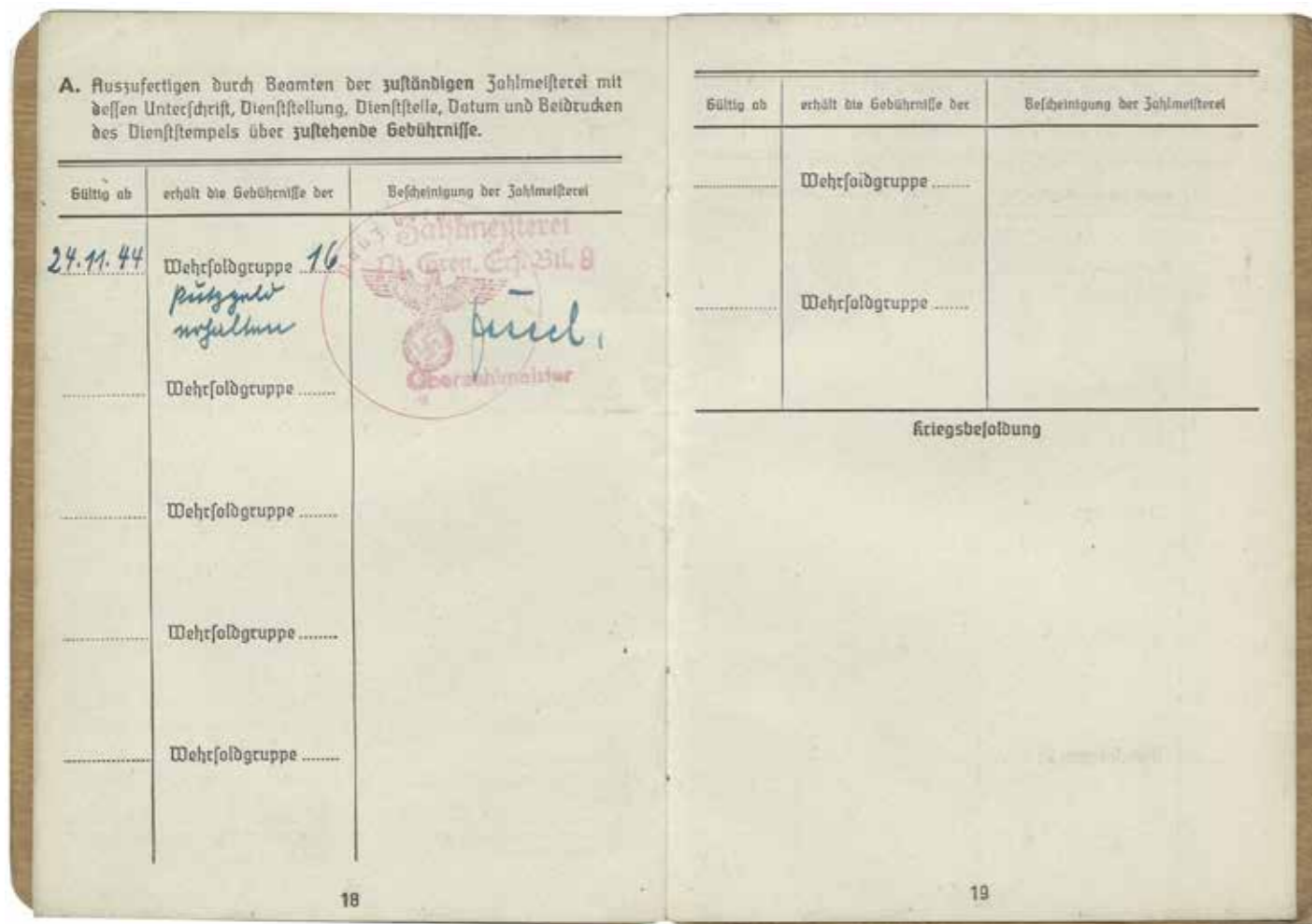


Abb. 124: Dokument 19: Soldbuch und Personalausweis: Seite achtzehn und neunzehn
Vermerk des Beginns der Besoldung: 21.11.1944, Wehrsoldgruppe 16.

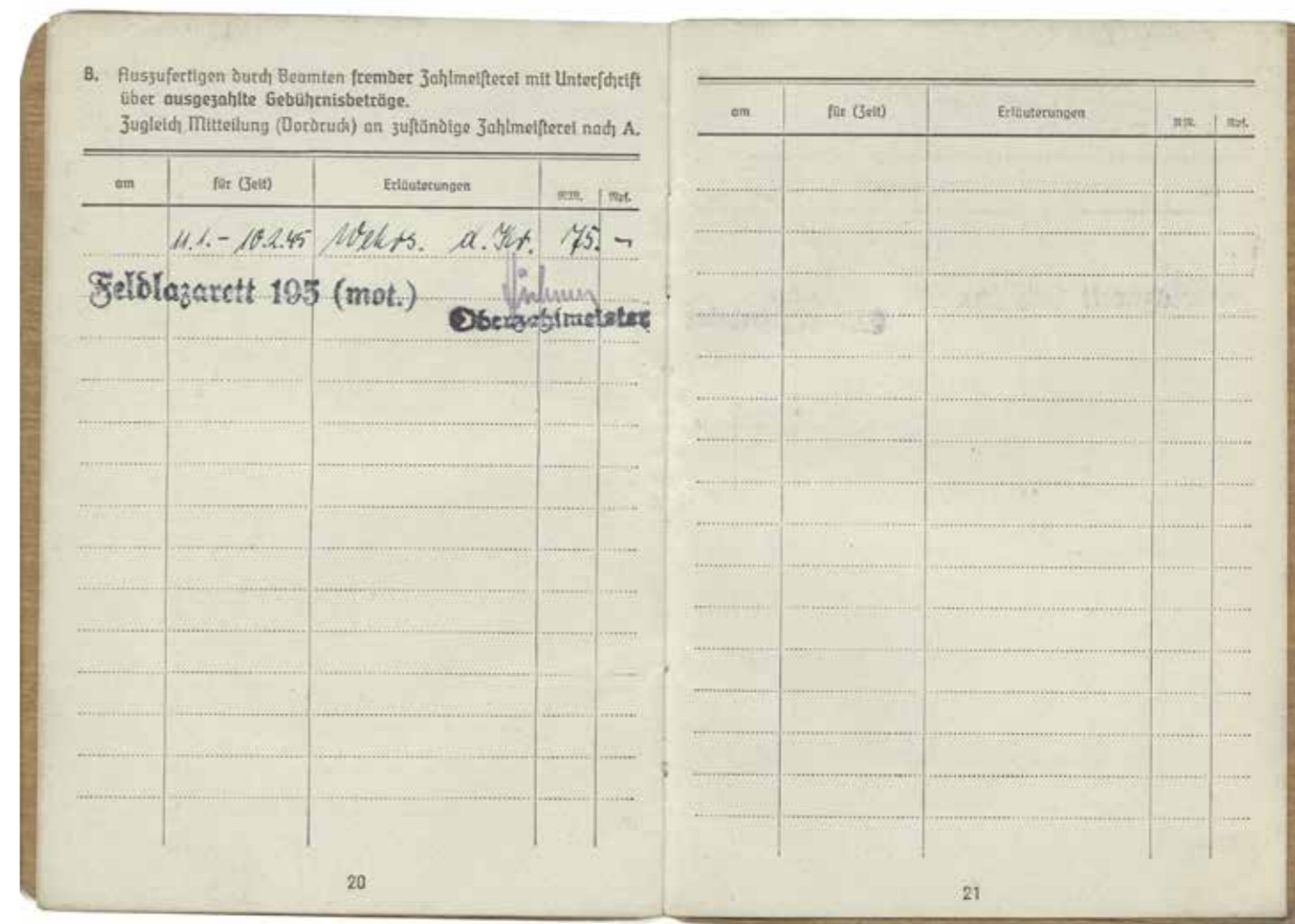


Abb. 125: Dokument 19: Soldbuch und Personalausweis: Seite zwanzig und einundzwanzig
Vermerk des Lazarettaufenthalts von Otto.

Kriegsgefangenschaft

erl
9.11.45

Army Form W305 (German)

PRISONERS OF WAR POST CARD.

Kriegsgefangenensendung.

Zur Beachtung. NUR FÜR DIE ADRESSE.

Nichts hinzufügen An Frau Charlotte Otto

Widrigensfalls wird Berlin O.112

die Karte Sonntagstr. 31

vernichtet.

Zur Beachtung. Nichts hinzufügen. Widrigensfalls wird die Karte vernichtet. Nichtbezügliches durchstreichen.

Abb. 126: Dokument 20: Kriegsgefangenensendung (Vorderseite) aus englischer Kriegsgefangenschaft vom 3.5.1945
Oben links handschriftlicher Vermerk: „erl. 9.11.45“. Dies ist das Einschreibungsdatum an der Hochschule (Abb. 132).
Eventuell hat Otto dies als Nachweis seiner Aufenthalte vorzeigen müssen.

Ich bin in englische Gefangenschaft geraten.
 Bin gesund.
~~Bin leicht verwundet.~~
 Feste Adresse folgt.

Absender Pz. Gren. Guntter Otto

Regiment 1. IT. Kampfgr. 233

Datum 3. Mai 1945

1500m-11/43 [87564] 33811/1571 1,485,500 3/44 M&C Ltd. 47-211

Abb. 127: Dokument 20: Kriegsgefangenenendung (Rückseite) aus englischer Kriegsgefangenschaft vom 3.5.1945
 Otto gemeldet als „gesund“!

CONTROL FORM D.2
Kontrollblatt D.2

CERTIFICATE OF DISCHARGE
Entlassungsschein

ALL ENTRIES WILL BE MADE IN BLOCK LATIN CAPITALS AND WILL BE MADE IN INK OR TYPE-SCRIPT.

I
PERSONAL PARTICULARS
Personalbeschreibung

Dieses Blatt muss in folgender Weise ausgefüllt werden:
 1. In lateinischer Druckschrift und in grossen Buchstaben.
 2. Mit Tinte oder mit Schreibmaschine.

SURNAME OF HOLDER OTTO DATE OF BIRTH 10. 1. 27.
 Familienname des Inhabers Geburtsdatum (DAY/MONTH/YEAR)

CHRISTIAN NAMES GUNTER PLACE OF BIRTH BERLIN
 Vornamen des Inhabers Geburtsort

CIVIL OCCUPATION STUDENT FAMILY STATUS SINGLE Ledig
 Beruf oder Beschäftigung Familienstand MARRIED Verheiratet
 WIDOW(ER) Verwitwet
 DIVORCED Geschieden

HOME ADDRESS Strasse OSTSCHEID 128 NUMBER OF CHILDREN WHO ARE MINORS
 Heimatschrift Ort BEI LOEHNE Zahl der minderjährigen Kinder
 Kreis HERFORD
 Regierungsbezirk/Land MINDEN/WESTF.

I HEREBY CERTIFY THAT TO THE BEST OF MY KNOWLEDGE AND BELIEF THE PARTICULARS GIVEN ABOVE ARE TRUE.
 I ALSO CERTIFY THAT I HAVE READ AND UNDERSTOOD THE "INSTRUCTIONS TO PERSONNEL ON DISCHARGE" (CONTROL FORM D.1).
 SIGNATURE OF HOLDER Gunter Otto
 Unterschrift des Inhabers

II
MEDICAL CERTIFICATE
Ärztlicher Befund

DISTINGUISHING MARKS INDEX FINGER L. HAND MISSING
 Besondere Kennzeichen 2. FINGER " " STIFF

DISABILITY, WITH DESCRIPTION
 Dienstunfähigkeit, mit Beschreibung

MEDICAL CATEGORY FIT FOR LIGHT WORK ONLY
 Tauglichkeitsgrad

I CERTIFY THAT TO THE BEST OF MY KNOWLEDGE AND BELIEF THE ABOVE PARTICULARS RELATING TO THE HOLDER ARE TRUE AND THAT HE IS NOT VERMINOUS OR SUFFERING FROM ANY INFECTIOUS OR CONTAGIOUS DISEASE.
 Ich erkläre hiermit, nach bestem Wissen und Gewissen, dass die obigen Angaben wahr sind, dass der Inhaber ungezeiffertfrei ist und dass er keinerlei ansteckende oder übertragbar Krankheit hat.

SIGNATURE OF MEDICAL OFFICER Dr. Thies
 Unterschrift des Sanitätsoffiziers

NAME AND RANK OF MEDICAL OFFICER
 IN BLOCK LATIN CAPITALS DR. THIES
 Zuname/Vorname/Dienstgrad des Sanitätsoffiziers
 (In lateinischer Druckschrift und in grossen Buchstaben)

P.T.O.
Bitte wenden

† DELETE THAT WHICH IS INAPPLICABLE
 Nichtzutreffend durchstreichen

Abb. 128: Dokument 21: Certificate of Discharge:
 Entlassungsschein aus englischer Kriegsgefangenschaft (Vorderseite). Ausgestellt von der D. C. U. (= Disbandment Control Unit)
 Als Heimatadresse ist hier nicht Berlin, sondern Ostscheid 128 bei Löhne, Kreis Herford, Regierungsbezirk Minden/Westfalen angegeben.
 Zudem gibt Otto an, Student zu sein. Möglicherweise musste Otto eine Adresse angeben, die innerhalb der britischen Besatzungszone liegt.
 Otto begibt sich aber alsbald nach Berlin. Vermerk über Ottos Verlust des linken Zeigefingers und der Versteifung des Mittelfingers.
 Vermerk darüber, dass Otto nur für leichte Arbeit geeignet ist („FIT FOR LIGHT WORK ONLY“).

III
PARTICULARS OF DISCHARGE
Entlassungsvermerk

THE PERSON TO WHOM THE ABOVE PARTICULARS REFER
Die Person auf die sich obige Angaben beziehen

WAS DISCHARGED ON (Date) 7.8.45 FROM THE Army
wurde am (Datum der Entlassung) vom/von der entlassen

RIGHT THUMBPRINT
Abdruck des rechten Daumen

CERTIFIED BY [Signature]
Begläubigt durch

NAME, RANK AND APPOINTMENT OF ALLIED DISCHARGING OFFICER IN BLOCK CAPITALS
O.C. 31 D.C.U. Major
Offizierlicher Emprägestempel

OFFICIAL
31
EMBOSSED
D.C.U.

* INSERT "ARMY", "NAVY", "AIR FORCE", "VOLKSTURM", OR PARA-MILITARY ORGANIZATION, e.g. "R.A.D.", "N.S.F.K.", ETC.
Wehrmacht oder Gliederung der die Einheit angehört, z.B. "Heer", "Kriegsmarine", "Luftwaffe", "Volkssturm", "Waffen SS", oder "R.A.D.", "N.S.F.K.", u.s.w.

Lebensmittelkarten
vom 2.9. bis 16.9.45
erhalten erhalten
Notend, Datum 13.9.45.

Abb. 129: Dokument 21: Certificate of Discharge, Entlassungsschein aus englischer Kriegsgefangenschaft (Rückseite)
Vermerk des Entlassungsdatums am 1.8.1945.

6. Sept. 1945.
31
D.C.U.

To whom it may concern

This is to certify that P.O.W.
405449. GUNTER OTTO.

has been employed as a clerk in the D.C.U. and
has found to be reliable and competent.

[Signature]
Major
O.C. 31 D.C.U.

Abb. 130: Dokument 22: Dokument der D. C. U. (= Disbandment Control Unit) über Ottos Anstellung als Clerk vom 6.9.1945
Vermerk der Kriegsgefangenennummer 405449. Vermerk einer Bewertung: „reliable and competent“.

Studium



Abb. 131: Dokument 23: Ottos Studienbuch an der Hochschule für Bildende Künste Berlin, Abteilung Kunstpädagogik in der Grunewaldstraße 2-5
Vorderseite des Studienbuches.



Abb. 132: Dokument 23: Ottos Studienbuch an der Hochschule für Bildende Künste Berlin Abteilung Kunstpädagogik: Seite eins des Studienbuches mit Passbild. Vermerk der Einschreibung zum Studium am 9.11.1945 mit der Matrikelnummer 169.

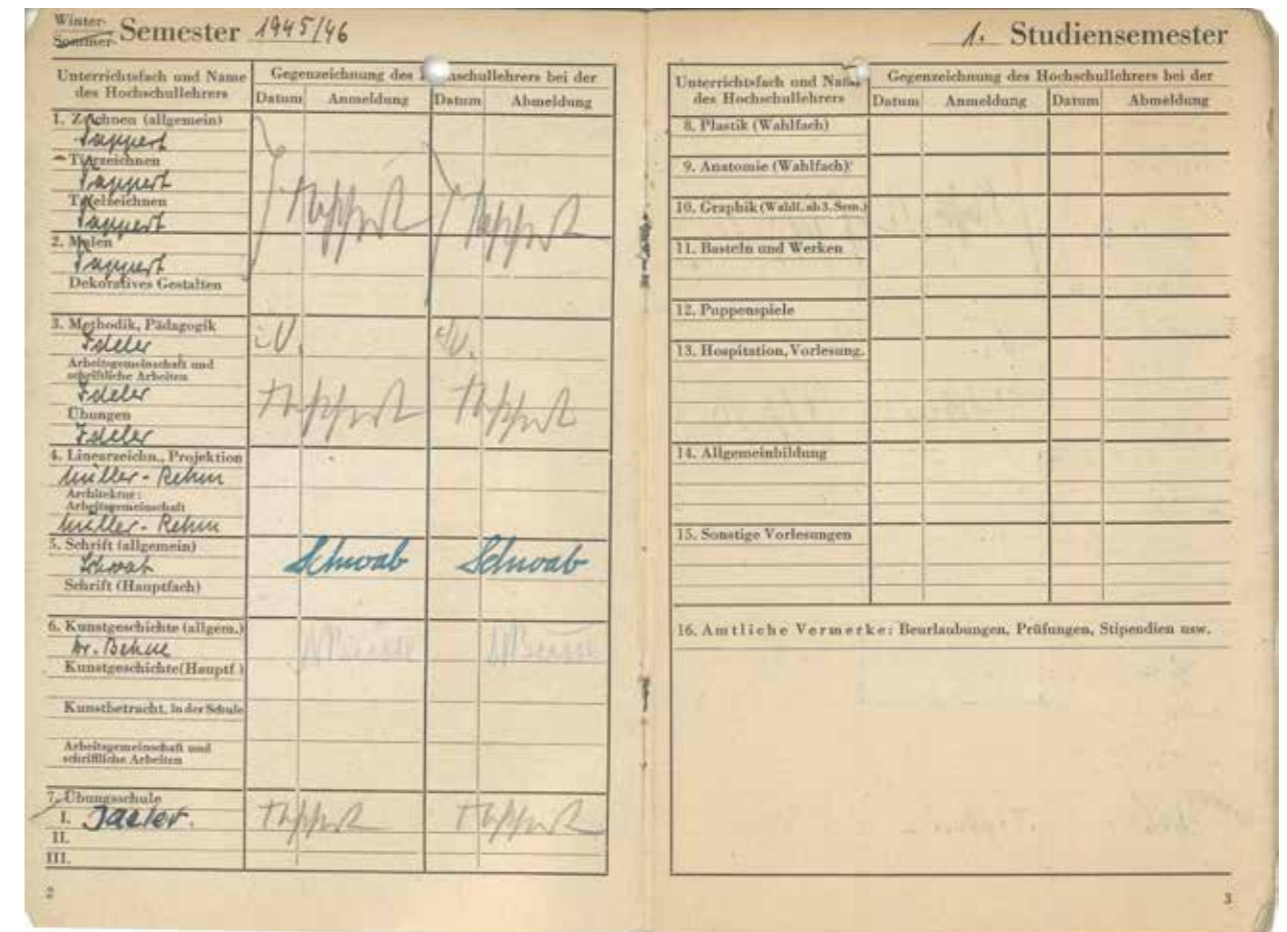


Abb. 133: Dokument 23: Ottos Studienbuch an der Hochschule für Bildende Künste Berlin Abteilung Kunstpädagogik: Seite zwei und drei des Studienbuches.

Berlin-Schöneberg,
Hochschule f. Bild. Künste,
den 6.7.1946

Herrn Günter Otto, geb. 10. I. 1927,
z. Zt. wohnhaft: Blu. O. 112, Sonntag Str. 31
kenne ich seit ungefähr 1 Jahre. Ich habe ihn
als eifrigen u. fleißigen Studierende in meinem
Unterricht kennengelernt. Sein Auftreten war
immer bescheiden, aber bestimmt.

Aus meiner pädagogischen Erfahrung heraus
halte ich Herrn Günter Otto für den Erzie-
herberuf geeignet. Aus Aufzählungen und priv-
vaten Gesprächen konnte ich feststellen, daß
an der demokratischen Einstellung u. Einstellung
des Herrn Günter Otto kein Zweifel bei mir
bestehen.

Martin Ideler, Maler
und Lehrer an d. Hochschule für
Bild. Künste, Abt. 4.




Abb. 134: Dokument 24: Empfehlungsschreiben des Malers und Hochschullehrers Martin Ideler (Hochschule für Bildende Künste in Berlin) für Gunter Otto vom 6.7.1946

Das Empfehlungsschreiben Martin Ideler für Otto enthält einen Vermerk über dessen demokratische Gesinnung und dessen Eignung für den Erzieherberuf. Es wird erkennbar, dass Otto zu diesem Zeitpunkt seine Wohnadresse in der Sonntagstraße 31 angibt. Die gleiche Adresse, an die die Kriegsgefangenensendung geschickt wird (vgl. Abb. 126). Otto wohnt zu diesem Zeitpunkt wohl noch oder wieder bei seiner Mutter Charlotte.

Hochschule für bildende Künste der Stadt Berlin; Abteilung IV
Kunstpädagogik
Berlin-Schöneberg,
den 3. Juli 1946

Herr Gunter O t t o ist künstlerisch und pädagogisch sehr be-
gabt, sodass ich seinen Einsatz als Zeichenlehrerstellvertreter befür-
worten konnte.

In antifaschistischer Gesinnung nimmt er an allen das öffentliche
Leben betreffenden Fragen lebhaften Anteil; seine Haltung als Lehrender,
der ist einwandfrei.

Der Leiter
(Geogr.) Prof. Tappert.

Siegel der Hochschule
f. bildende Künste.
Die gegenwärtige Unterschrift wird hiermit
bezeugt.

Präsident Berlin
P. Schuchowicz

Geb. Datum: 10. I. 1927
Geb. Ort: 91/10 92/46

G. H.
Frieder

Politischer Prüfungsausschuss
an den Berliner Hochschulen

Berlin W 8, den 7. VII. 46
Mauerstr. 53
Tel. 42 00 18
App. 1773

An das Hauptschulamt
Mag. Berlin

Betr. O t t o, Günter

Herr O. ist anlässlich seiner Bewerbung zum Studium an der Hochschule
für Bildende Künste vom politischen Prüfungsausschuss überprüft worden.
Herr O. gehörte von 1937.1943 der H.J. ohne jede Funktion an und hat sich
wie eingehende Prüfungen ergeben haben, in keiner Weise als nazistischer
Aktivist hervorgetan. Da Herr O. ein politisch stark interessierter und
für alle Belange in Fragen der Allgemeinheit aufgeschlossener junger
Mensch ist, hat der Prüfungsausschuss der Bewerbung des Herrn O. entsprochen.
Eine Bewerbung für eine Anstellung im Schuldienst kann von unserer Seite
nur befürwortet werden.

Politische Prüfungsausschuss
an den Berliner Hochschulen
i. A.
L. Kempner




Abb. 135: Dokument 25 und 26: Dokumente zur Bestätigung der demokratischen Gesinnung Ottos, Juli 1946
Dokument 24: Bestätigung der Hochschule für Bildende Künste der Stadt Berlin Abt. IV Kunstpädagogik durch Prof. Georg Tappert.
Dokument 25: Bestätigung des politischen Prüfungsausschusses an den Berliner Hochschulen. Beide Dokumente sind zur Bestätigung
der Eignung Ottos für den Schuldienst ausgeführt, um Ottos Anstellung als Aushilfslehrer zu ermöglichen.

Fotografien

Eltern



Abb. 136: Fotografie 1: Porträt Charlotte Otto



Abb. 137: Fotografie 2: Porträt Charlotte Otto, 1944
Datierung auf Rückseite.



Familienbilder /
Bilder der Zwillinge als Kinder

Abb. 138: Fotografie 3: Porträt Walter Otto, März 1941
Datierung auf Rückseite.



Abb. 139: Fotografie 4: Charlotte Otto mit den Zwillingen auf dem Schoß, im Geburtsjahr 1927
Datierung auf Rückseite.



Abb. 140: Fotografie 5: Die Zwillinge im September 1928
Datierung auf Rückseite. Die Zwillinge auf dem Balkon in der Gunterstraße in Berlin Lichtenberg.



Abb. 141: Fotografie 6: Die Zwillinge auf dem Schlitten, ohne Jahr



Abb. 142: Fotografie 7: Die Zwillinge ca. 1933

Datierung auf Rückseite: „ca. 1933“. Die Brüder tragen Schulmappen und Umhängetaschen.
Möglicherweise handelt es sich hier um eine Fotografie zur Einschulung im Jahr 1933.



Abb. 143: Fotografie 8: Porträt von Otto 1935
Datierung auf Rückseite.



Abb. 144: Fotografie 9: Familienbild, ohne Jahr

Fotografien an Weihnachten vor 1945



Abb. 145: Fotografie 10: Otto 1941

Datierung auf Rückseite. Im Hintergrund ist eine mit Stacheldraht versehene Mauer zu sehen.
Möglicherweise der „Ochsenkopp“?



Abb. 146: Fotografie 11: Die Zwillinge und Charlotte Otto vor dem Weihnachtsbaum, ohne Jahr
Einer der Brüder weint und hält die Mutter Charlotte fest. Der andere Bruder steht „stramm“.



Abb. 147: Fotografie 12: Familie Otto um den Weihnachtsbaum, ohne Jahr



Abb. 148: Fotografie 13: Die Zwillinge vor dem Weihnachtsbaum, ohne Jahr

Neben den sitzenden Brüdern sind zwei Züge von Zinnfiguren aufgebaut, die aufeinander zugehen. Erkennbar ist, dass jeweils ein Trommler dem Zug der Figuren vorangeht. Ebenfalls erkennbar ist, dass die Züge jeweils eine Hakenkreuzfahne mitführen. Außerdem ist erkennbar, dass die Figuren in Dreierreihe marschieren. Möglicherweise handelt es sich um Züge der Hitler-Jugend oder der SA. Wahrscheinlich gleiches Jahr wie Abb. 147. Vergleiche den Aufbau des Wohnzimmers mit Standuhr und Weihnachtsbaum.



Abb. 149: Fotografie 14: Die Zwillinge mit Gitarre und Ziehharmonika vor dem Weihnachtsbaum, ohne Jahr
Der Weihnachtsbaum steht hinter einem Vorhang und etwas erhöht. Vielleicht in einer Art verschließbarer Wandnische.



Abb. 150: Fotografie 15: Die Brüder mit Holzpferden vor dem Weihnachtsbaum, ohne Jahr



Abb. 151: Fotografie 16: Porträt der Zwillinge an Weihnachten 1939
Datierung auf Rückseite.

Urlaub in Ahlbeck



Abb. 152: Fotografie 17: Familie Otto am Strand vor einem Strandkorb, ohne Jahr



Abb. 153: Fotografie 18: Charlotte Otto mit den Kindern am Strand, ohne Jahr
Wahrscheinlich handelt es sich um den gleichen Strandkorb wie in Fotografie 17 (vgl. die Position des Strandkorbes).



Abb. 154: Fotografie 19: Die Zwillinge mit Grabespaten am Strand, sich umarmend, ohne Jahr



Abb. 155: Fotografie 20: Familie Otto am Strand vor der Seebrücke Ahlbeck mit dem Restaurant „Seebrücke Ahlbeck“ im Hintergrund, ohne Jahr



Abb. 156: Fotografie 21: Die Zwillinge im Meer, sich einhakend, ohne Jahr

Otto als Schüler und seine Lehrer



Abb. 157: Fotografie 22: Otto (Mitte) mit anderen Schülern im Sommer 1940
Datierung auf Rückseite. Auf der Rückseite der Fotografie steht Ottos Vermerk: „Mein einziges Foto als Schüler“.



Abb. 158: Fotografie 23: Franz Schöne auf Schulhof mit Schülern der Langemarck-Schule, Oberschule für Jungen, ohne Jahr
Auf der Rückseite beschriftet „Schöne“.

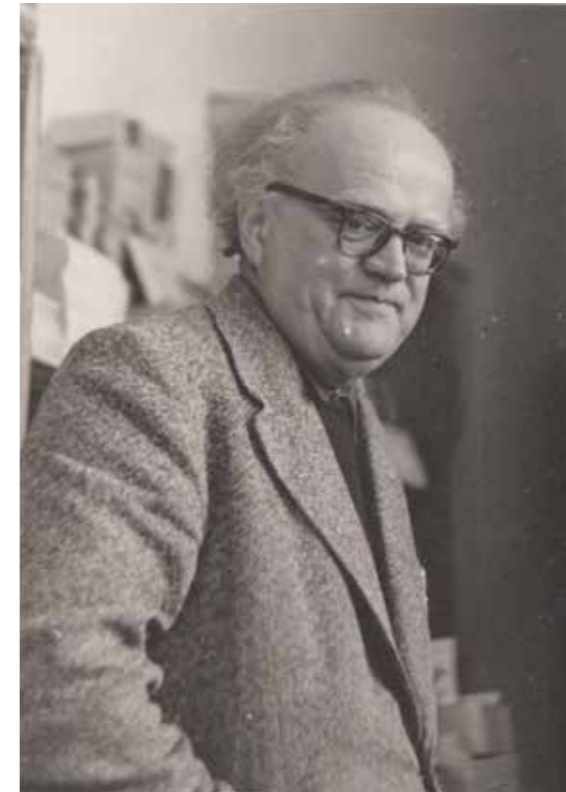


Abb. 159: Fotografie 24: Porträt (wahrscheinlich Franz Schöne), ohne Jahr
Höchstwahrscheinlich ein Porträt Franz Schönes: Vergleiche die Ähnlichkeit der Nase und des Haares zur Abb. 158.
In Abb. 159 aber andere Brille und fülligere Gesichtspartie (mehr „Doppelkinn“).
Abb. 159 wahrscheinlich später entstanden als Abb. 158.



Abb. 160: Fotografie 25: Herr Hübener (Kunstlehrer) und eine weitere Person, die aus der Tür schreitet, ohne Jahr
Auf Rückseite beschriftet „Hübener“.



Abb. 161: Fotografie 26: Chemielehrer, ca. 1940
Auf der Rückseite beschriftet „Dr. W. Klebe / Chemielehrer / ca 1940“.



Abb. 162: Fotografie 27: Mann mit Stock, Mantel und Hut, ohne Jahr
Auf der Rückseite beschriftet: „Dr. Klebe“ (Chemielehrer). Der gleiche Lehrer wie in Abb. 161



Abb. 163: Fotografie 28: Unbekannte Person (wahrscheinlich Lehrer) mit Schülern auf Schulhof, ohne Jahr



Abb. 164: Fotografie 29: Lehrer (?) mit Schülern, ohne Jahr
Beschriftung auf der Rückseite „Wegener“.



Abb. 165: Fotografie 30: Gruppensituation auf der Straße oder in der Schule (?), ohne Jahr
Lehrer (?) mit Pfeife vor einer Gruppe von Jungen. Am Fenster im ersten Stock sieht man eine junge Frau (Lehrerin?).
Rechts im Bild mit dem Rücken zum Betrachter erscheint ein weiterer Lehrer (Herr Wegener?).

Fotografien der Luftwaffenhelferzeit



Abb. 166: Fotografie 31: Barackenlager (?) in der Flakhelferzeit (?), ohne Jahr
Zwei Lehrer (?) in Begleitung eines Flakhelfers (Drillichzeug mit Koppel und Dienstmütze). Links Herr Wegener?



Abb. 167: Fotografie 32: Otto in Uniform,
ohne Abzeichen und ohne Hakenkreuzbinde, ohne Jahr
Oben und unten Befestigungslöcher.



Abb. 168: Fotografie 33: Gruppe von Flakhelfern im Ausgehanzug
der Luftwaffenhelferuniform im Jahr 1943
Datierung auf Rückseite. Es ist die Hakenkreuzbinde erkennbar, die
die Luftwaffenhelfer von den Soldaten der Luftwaffe unterscheidet.
Otto Zweiter von links. Gert Otto rechts außen?



Abb. 169: Fotografie 34: Die Brüder im Drillichzeug auf einem Holzsteg vor einer Baracke



Abb. 170: Fotografie 35: Otto zeichnet, 1943

Datierung auf Rückseite. Auf der Rückseite beschriftet: „Herzlichst dein Gunter“.



Abb. 171: Fotografie 36: Fotografische Abbildung der Zeichnung aus Abb. 74.

Beschriftung auf der Rückseite: „Winter 1944 / Rüdersdorf / Luftwaffenhelferzeit / Aufnahme-/ prüfung / Hochschule“.

Dieser Fotografie liegt die gleiche Zeichnung wie Abb. 74 zugrunde, allerdings ist hier Ottos Signatur, das Datum und ein mit Bleistift angefügter Vermerk „16 Jhr“ im rechten unteren Drittel zu sehen. Möglicherweise handelt es sich hier um die Angabe des Alters des Modells oder eine (leicht fehlerhafte) Angabe zu Ottos Alter. Dieser ist am 20.4.1944, dem Entstehungsdatum der Zeichnung, bereits siebzehn Jahre alt. Rechts unten (über einem Wasserzeichen) ist der Vermerk „3/1“ (wie auch in Abb. 51). Diese Angaben sind in Abb. 74 wegradiert zugunsten einer einfachen Datierung „1944“ unten rechts. Der Vermerk „3/1“ ist allerdings noch schwach über dem Wasserzeichen zu identifizieren. Es ist also erkennbar, dass Otto nachträgliche Veränderungen an Zeichnungen vornimmt.



Abb. 172: Fotografie 37: Fotografische Abbildung einer Wasserfarbenarbeit von 1944

Diese Arbeit liegt nicht mehr im Original vor, man erkennt jedoch deutlich unten rechts die Signatur Ottos und die Datierung 1944. Eine Beschriftung auf der Rückseite besagt: „Herbst 1944 Kalisch/Polen Aufnahmeprüfung Hochschule“.

Fotografien nach 1945



Abb. 173: Fotografie 36: Passbild Ottos in Feldbluse des Heeres, 1944

Das Passbild ist zweimal mit blauer Tinte gestempelt. Der Stempel oben links zeigt einen Reichsadler und ein Hakenkreuz.
Es handelt sich um das aus dem Soldbuch entfernte Passbild (vgl. Abb. 117).



Abb. 174: Fotografie 39: Otto an einem Steilufer bei Güstrow im August 1946
Beschriftung auf der Rückseite: „Herzlichst dein Gunter Güstrow August 1946“.



Abb. 175: Fotografie 40: Die Brüder an Weihnachten 1946
Datierung auf Rückseite.



Abb. 176: Fotografie 41: Die Zwillinge



Abb. 177: Fotografie 42: Otto 1953
Datierung auf Rückseite.

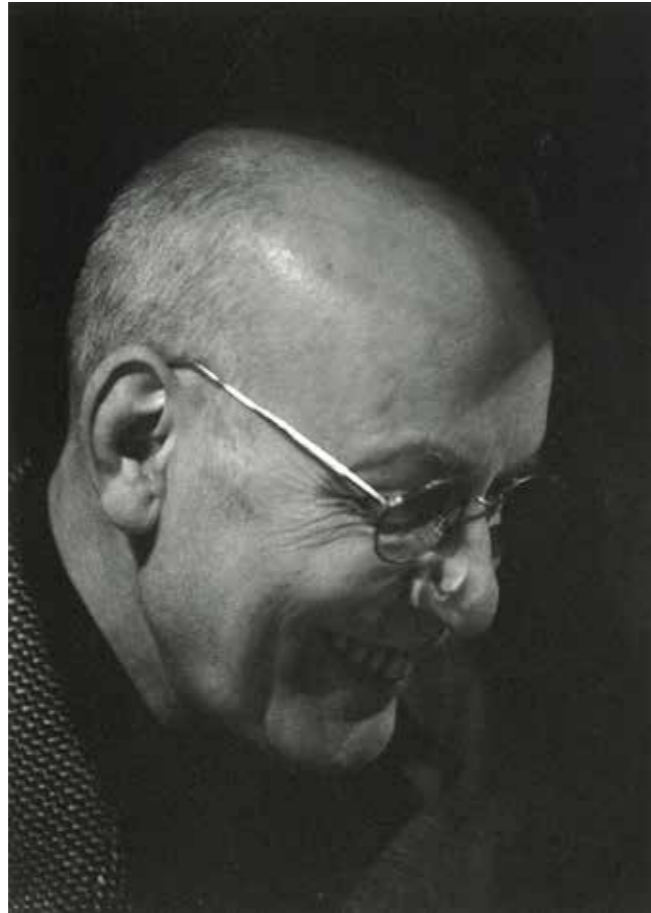


Abb. 178: Fotografie 43: Otto 1994
Datierung auf Rückseite.

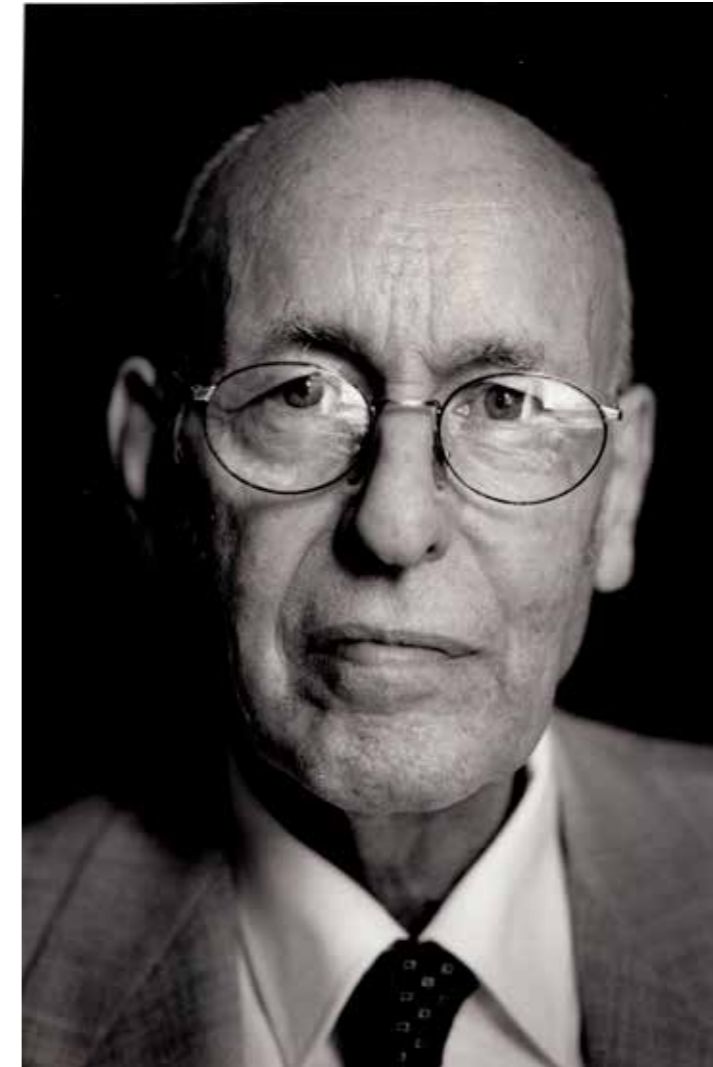


Abb. 179: Fotografie 44: Otto 1996
Ein Aufkleber auf der Rückseite der Fotografie zeigt, dass die Aufnahme 1996 in Kopenhagen entsteht:
„Fotograf Henning Hjorth Date 30/8/96 Ragnarok APS Skyttegade 7 DK-2200 København N TLF 31392244“

Abbildungen aus Büchern

Abbildungen aus „Auslegen“ (1987)



Abb. 180: Abbildung aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 52).

Bildkommentar Otto & Otto: „Bundeskanzler Helmut Kohl beim Hamburger Überseetag 7.5.1984 (Foto dpa)“



Abb. 181: Abbildung aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 121).

Bildkommentar Otto & Otto: „Rudy Molacek: Rhythmische Gymnastik. In: Vogue 1/1984, S. 139“



Abb. 182: Die Abbildung ist eine Gegenüberstellung zweier Abbildungen aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 122).
 Bildkommentar Otto & Otto: „Werbung, Martinique, in: Avenue, September 1984“ und „J. Thorak, Faustkämpfer, Bronze, 1935“

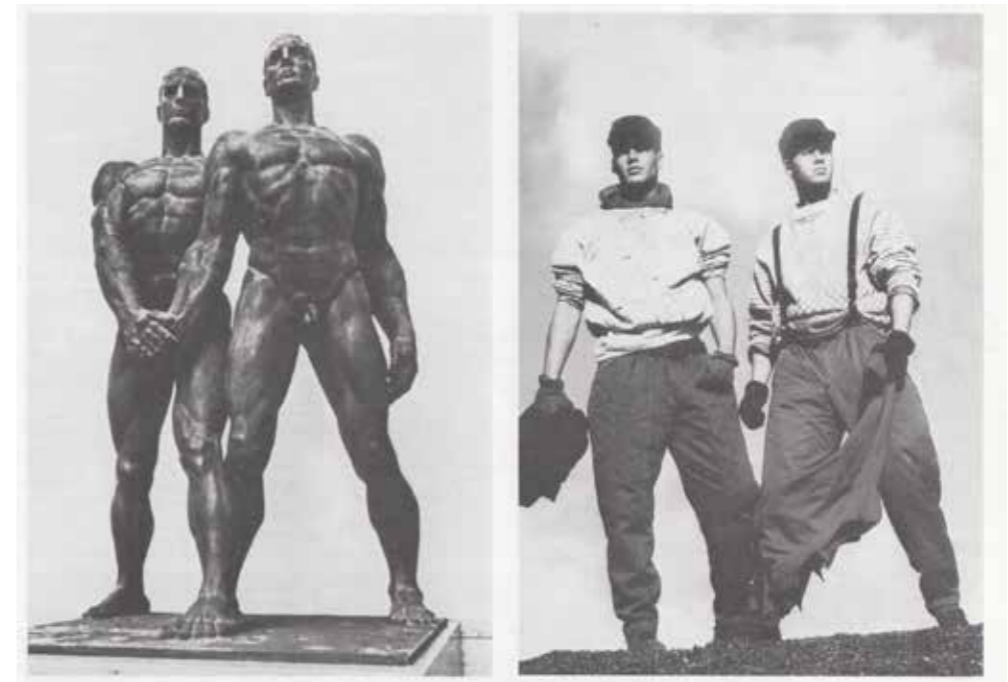


Abb. 183: Die Abbildung ist eine Gegenüberstellung zweier Abbildungen aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 123).
 Bildkommentar Otto & Otto: „J. Thorak, Kameradschaft, Gipsmodell, 1937“ und „Werbung, Martinique, in: Avenue, September 1984“

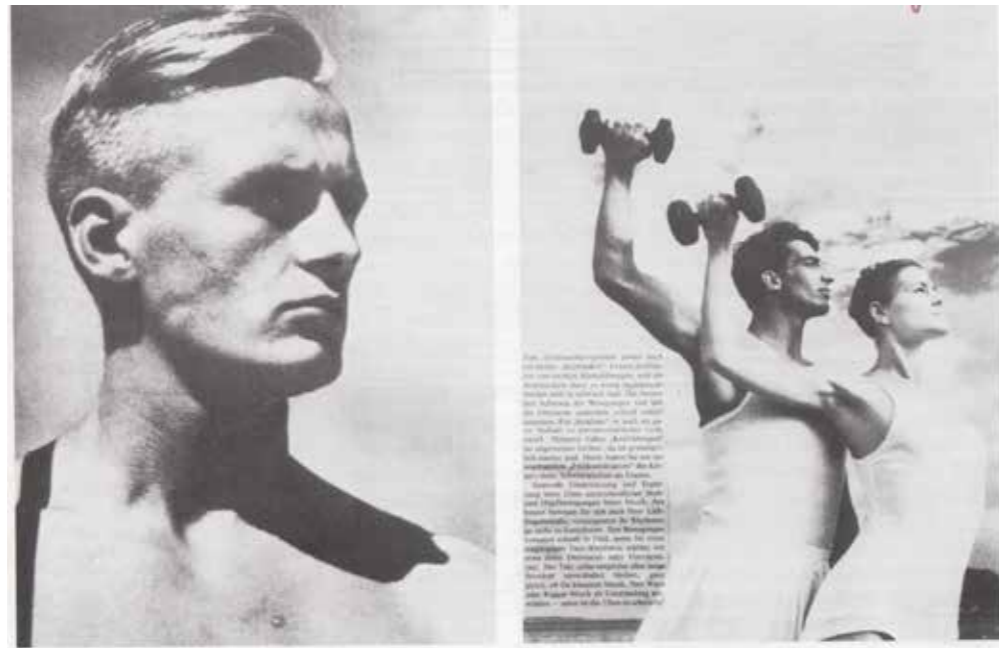


Abb. 184: Die Abbildung ist eine Gegenüberstellung zweier Abbildungen aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 124).
 Bildkommentar Otto & Otto: „Der ideale deutsche Mann, aus: Heil Hitler, Herr Lehrer – Volksschule 1933–1945, Hamburg 1983“ und „Rudy Molacek, Rhythmische Gymnastik, aus: Vogue 1/1984“

Abb. 185: Die Abbildung zeigt drei Gegenüberstellungen von je zwei Abbildungen aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 125).
 Bildkommentar Otto & Otto: „W. Willrich, Steierische Bauerntochter, 1933“ und „Rudy Molacek, Rhythmische Gymnastik, aus: Vogue 1/1984“,
 „Rudy Molacek, Modefoto aus: Vogue 1/1984“ und „W. Willrich, Deutsches Mädel aus dem Baltenland, 1939“, „Rudy Molacek, Rhythmische
 Gymnastik, aus: Vogue 1/1984“ (Ausschnitt aus Abb. 181) und „Fahnschwingerin, aus: Fischer H. W., Menschenschönheit, Berlin 1935“

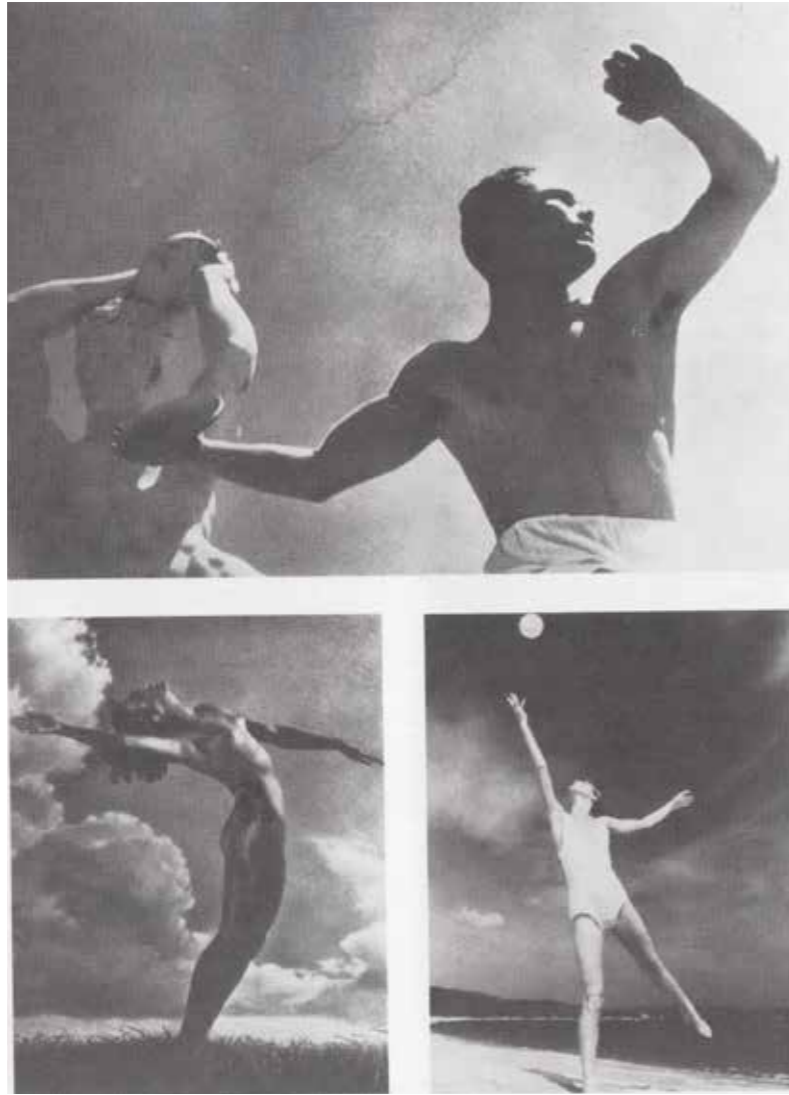


Abb. 186: Die Abbildung ist eine Gegenüberstellung dreier Abbildungen aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 126).
 Bildkommentar Otto & Otto: „Adolf Friese: Revolution der Jugend, in: Die neue Linie, XI, Jg. (1940), Heft 12“,
 „Leni Riefenstahl, Anmut, 1936“ und „Rudy Molacek, Rhythmische Gymnastik, aus: Vogue I/1984“



Abb. 187: Die Abbildung ist eine Gegenüberstellung zweier Abbildungen aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 127).
 Bildkommentar Otto & Otto: „Fidus, Lichtgebet, 1913“ und „Leni Riefenstahl, Schönheit im olympischen Kampf, 1936“



Abb. 26: Werbung, Martinique, in: Avenue, September 1984



Abb. 27: Luis Trenker in dem Film «Heiliger Berg» von Leni Riefenstahl, 1933



Abb. 28: Werbung, Martinique, in: Avenue, September 1984



Abb. 29: Bild zu: «Das Programm der NSDAP wird erfüllt», 1939



Abb. 30: Teil einer Skulptur von Arno Breker, aus: Die Kunst im Dritten Reich, 1939



Abb. 31: W. Willrich, Deutscher Jugendbauernführer aus dem Baltenland, 1939

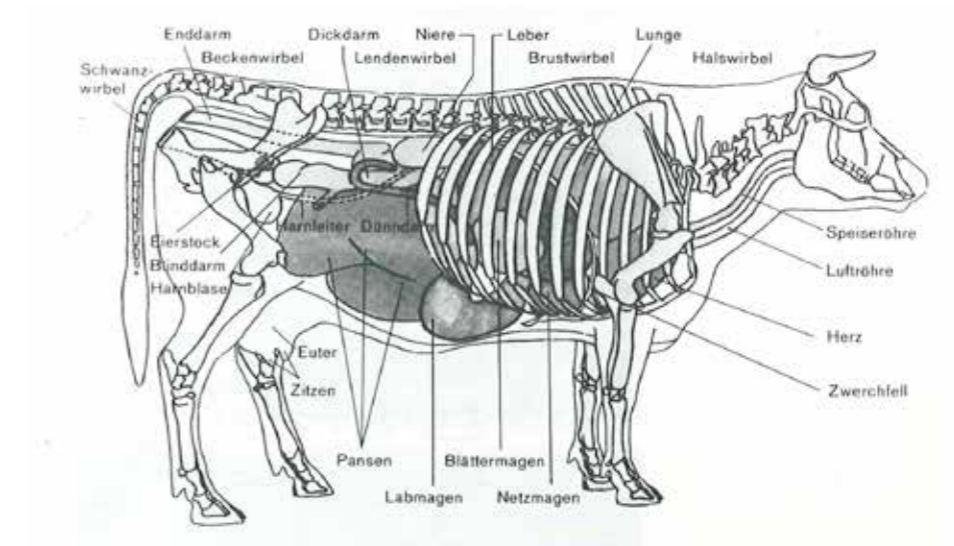


Abb. 1: Knochengüst und innere Organe des Rindes – nach einem Biologiebuch

Abb. 188: Die Abbildung zeigt drei Gegenüberstellungen von je zwei Abbildungen aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 129). Bildkommentar Otto & Otto auf Abbildung ersichtlich.

Abb. 189: Die Abbildung zeigt ein naturwissenschaftliches Schaubild einer Kuh. Die Abbildung stammt aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 229). Bildkommentar Otto & Otto: „Knochengüst und innere Organe des Rindes – nach einem Biologiebuch“



Abb. 190: Die Abbildung ist eine Abbildung einer Gegenüberstellung, wie sie Otto & Otto in „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 240) übernehmen.
Bildkommentar Otto & Otto: „Abb. 10: Doppelseite aus: Vogue, September 1986“

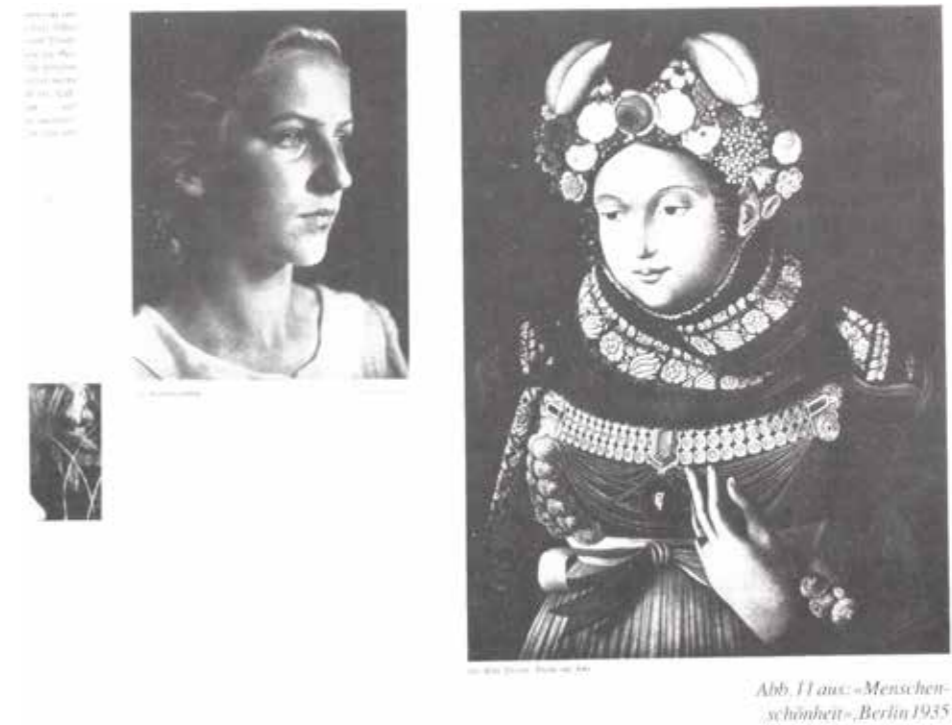


Abb. 191: Die Abbildung ist eine Abbildung einer Gegenüberstellung, wie sie Otto & Otto in „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 241) übernehmen.
Bildkommentar Otto & Otto: „aus: ‚Menschenschönheit‘, Berlin 1935“



Abbildungen aus „Lehren und Lernen
zwischen Didaktik und Ästhetik“
(Otto 1998)

Abb. 192: Abbildung aus „Auslegen“ (Otto & Otto 1987, S. 251).
Bildkommentar Otto & Otto: „Rembrandt, Familienbild, 1668“

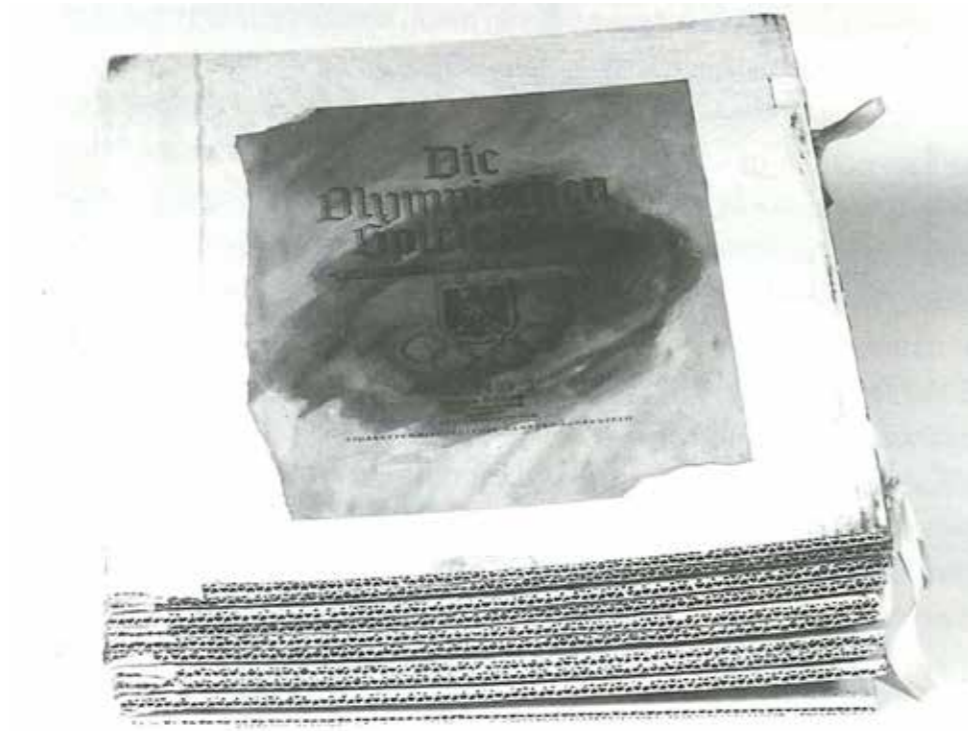


Abb. 193: Die Abbildung stammt aus Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik (Otto 1998, Bd. 1, S. 38).
Sie zeigt die Arbeit „Olympia-Buch“ von Jürgen Brod Wolf.
Bildkommentar Otto: „Jürgen Brod Wolf: Olympia-Buch, 9 x 35 x 40 cm. Wellpappe, Leimfarbe“



Abb. 2



Abb. 3

Abb. 194: Die Abbildung stammt aus Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik (Otto 1998, Bd. 1, S. 39).
Sie zeigt zwei Abbildungen (olympischer Fackelläufer und olympisches Wappen) aus der Arbeit „Olympia-Buch“ von Jürgen Brod Wolf.
Bildkommentar Otto: „Jürgen Brod Wolf: Olympia-Buch (Ausschnitte)“

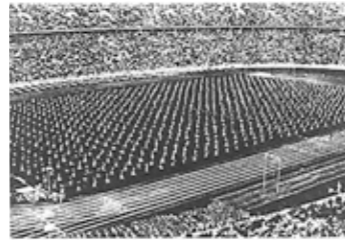


Abb. 4



Abb. 5



Abb. 6

Abb. 195: Die Abbildung stammt aus *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik* (Otto 1998, Bd. 1, S. 39).
 Sie zeigt eine Doppelseitenkonstellation aus „Olympia-Buch“ von Jürgen Brodwolf.
 Bildkommentar Otto: „Jürgen Brodwolf: Olympia-Buch (Ausschnitte)“

Abb. 196: Die Abbildung stammt aus *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik* (Otto 1998, Bd. 1, S. 40).
 Die Abbildung zeigt eine Doppelseite mit der Liste der Gold- und Silbermedaillengewinner der Olympiade 1936. Die Abbildung ist Teil der Arbeit
 „Olympia-Buch“ von Jürgen Brodwolf. Bildkommentar Otto: „Jürgen Brodwolf: Olympia-Buch (Ausschnitt; Doppelseite)“

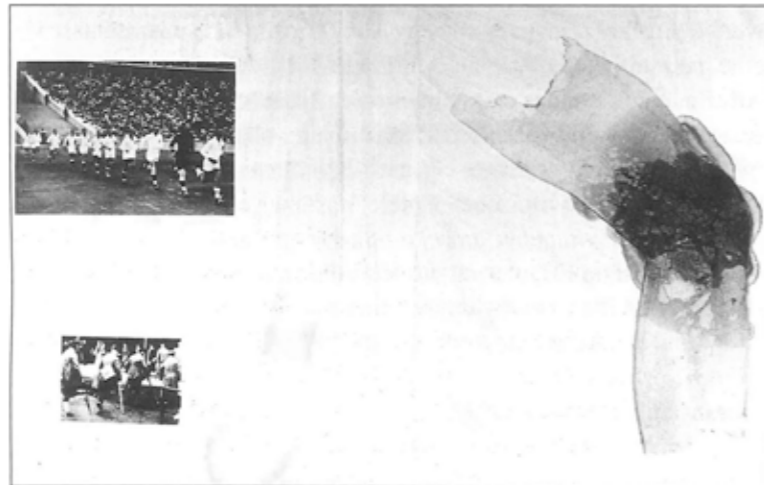


Abb. 8



Abb. 9

Abb. 197: Die Abbildung stammt aus Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik (Otto 1998, Bd. 1, S. 40).
Die Abbildung zeigt eine Doppelseitenkonstellation aus „Olympia-Buch“ von Jürgen Brodolf. Bildkommentar Otto:
„Jürgen Brodolf. Olympia-Buch (Ausschnitt; Doppelseite)“

Abb. 198: Die Abbildung stammt aus Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik (Otto 1998, Bd. 1, S. 41).
Die Abbildung zeigt eine Doppelseitenkonstellation und ein Detail aus „Olympia-Buch“ von Jürgen Brodolf. Bildkommentar Otto:
„Jürgen Brodolf. Olympia-Buch (Ausschnitte)“

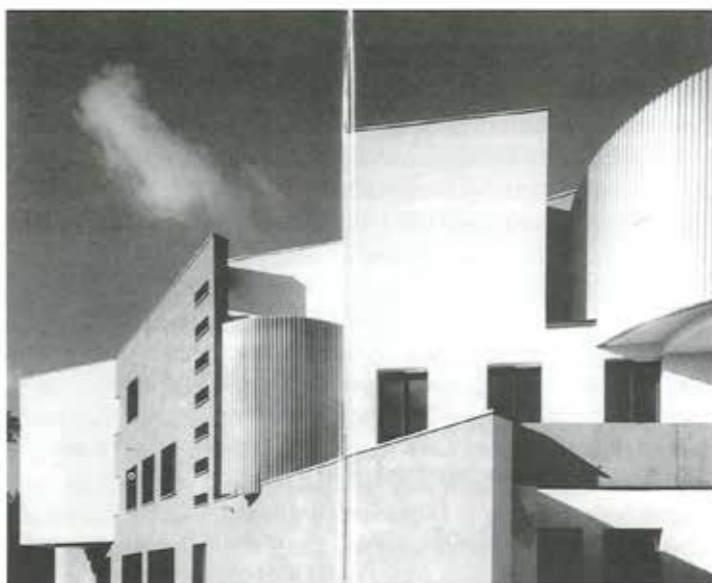
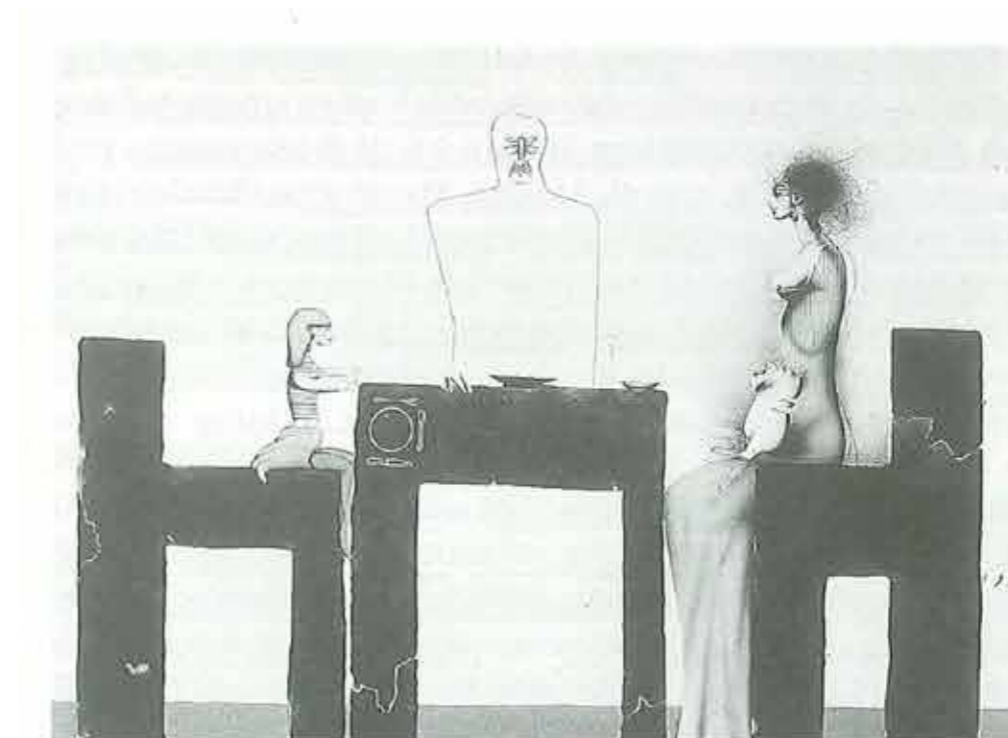


Abb. 199: Die Abbildung stammt aus *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik* (Otto 1998, Bd. 1, S. 269).
Die Abbildung zeigt die Heinz-Galinski-Schule des israelischen Architekten Zvi Hecker in Berlin Charlottenburg, eingeweiht im Jahr 1995.



*Abb. 1: Wunderlich,
Paul: Familie W. bei
Tisch, 1980
Lithographie, 84 x 64 cm*

Abb. 200: Die Abbildung stammt aus *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik* (Otto 1998, Bd. 3, S. 157).
Bildkommentar Otto: (Wunderlich, Paul: Familie W. bei Tisch, 1980 Lithographie, 84 x 64 cm)

Abbildungen aus „Zeichenschule“ (Böttcher 1943)
von Robert Böttcher

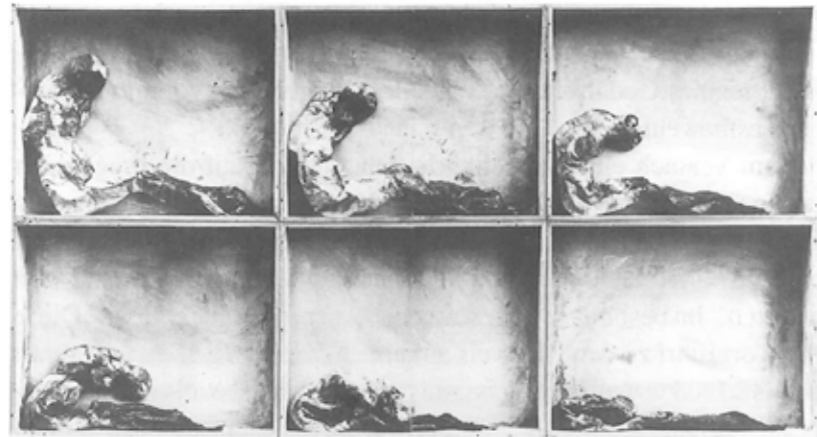


Abb. 201: Die Abbildung stammt aus *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik* (Otto 1998, Bd. 3, S. 159).
Sie zeigt die Arbeit „Beugung“ von Jürgen Brodwolf.
Bildkommentar Otto: „Brodwolf, Jürgen: Beugung, Figurenschrein, 1982“



Abb. 202: Abbildung aus „Zeichenschule“ (Böttcher 1943, S. 21).
Bildkommentar Böttcher: „Lavierte Federzeichnung um 1638“

20. Hans Thoma:
Feigenbaum (Handzeichnung). Der
Meister hat diese feinfühlig und beson-
ders sorgfältig durchgezeichnete Baum-
studie auch für ein Gemälde (Ruhe auf
der Flucht) verwandt

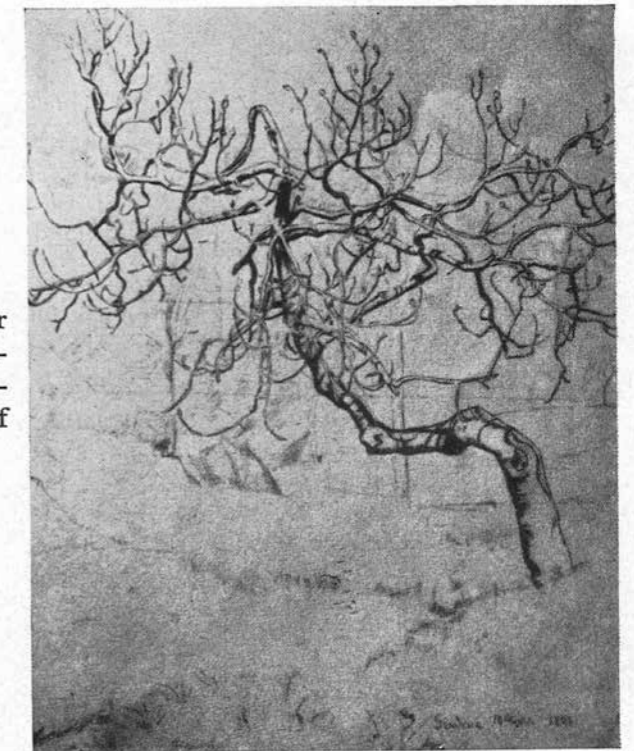


Abb. 203: Abbildung aus „Zeichenschule“ (Böttcher 1943, S. 34). Linke Seite einer Doppelseite mit Bildvergleich (vgl. Abb. 204).
Bildkommentar Böttcher: „Hans Thoma: Feigenbaum (Handzeichnung). Der Meister hat diese feinfühlig und besonders sorgfältig durchgezeichnete Baumstudie auch für ein Gemälde (Ruhe auf der Flucht) verwandt“

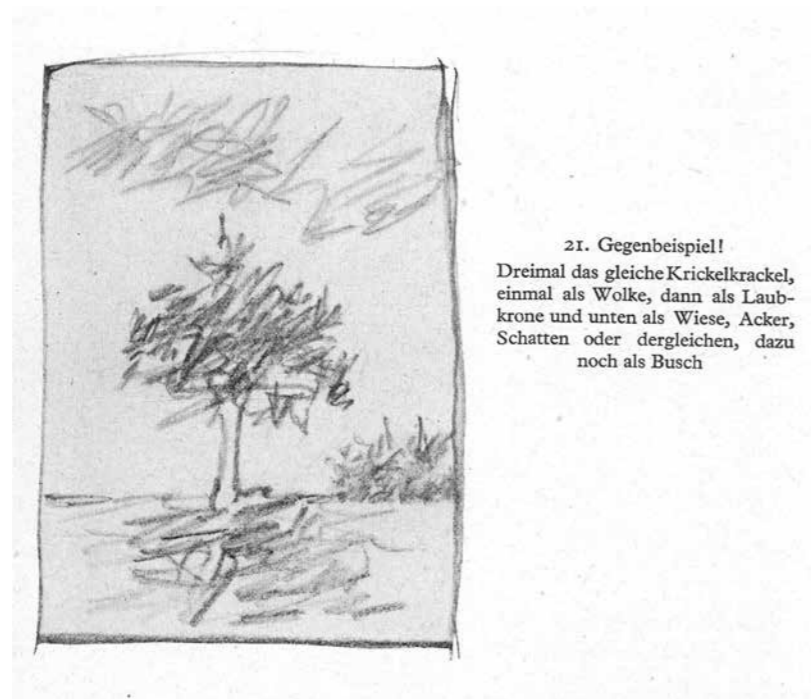


Abb. 204: Abbildung aus „Zeichenschule“ (Böttcher 1943, S. 35). Rechte Seite einer Doppelseite mit Bildvergleich (vgl. Abb. 203).
 Bildkommentar Böttcher: „Gegenbeispiel! Dreimal das gleiche Krickelkrackel, einmal als Wolke, dann als Laubkrone und unten als Wiese, Acker, Schatten oder dergleichen, dazu noch als Busch“

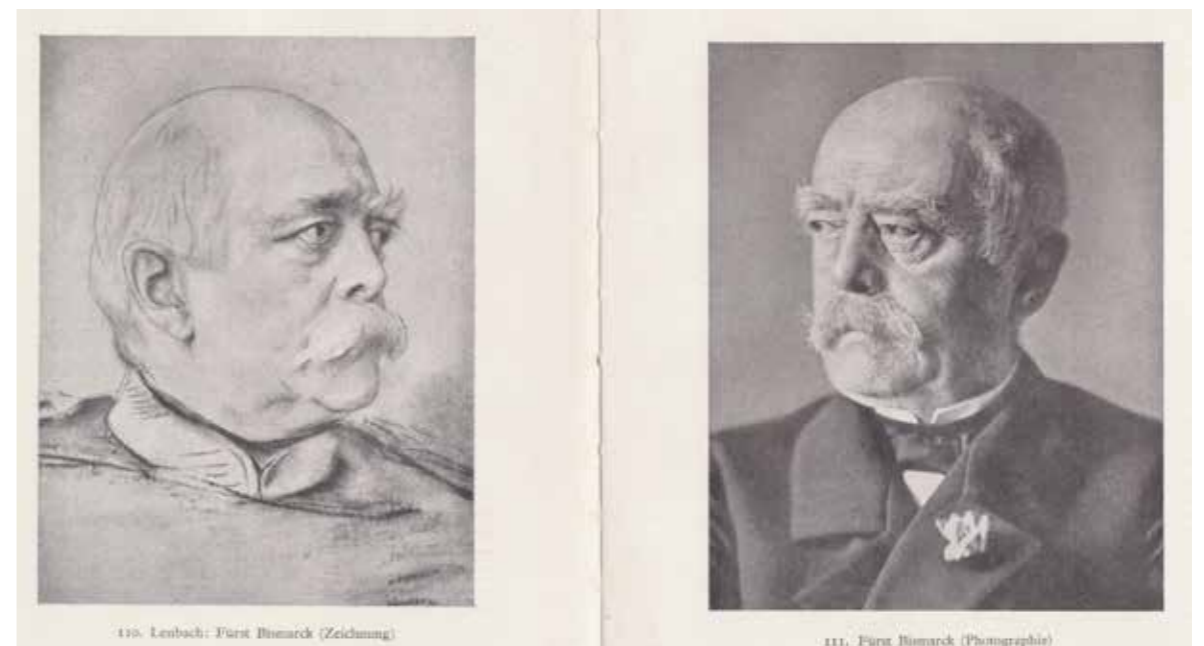


Abb. 205: Die Abbildung ist eine Gegenüberstellung zweier Abbildungen aus „Zeichenschule“ (Böttcher 1943, S. 148 f.).
 Bildkommentar Böttcher: „Lenbach: Fürst Bismarck (Zeichnung)“ und „Fürst Bismarck (Photographie)“

Abbildungen aus Schriften des Gauhauptmanns
im Reichsgau Wartheland (Hrsg.)
und des Heimatbundes Wartheland
Abbildungen aus: Das Antlitz des Deutschen
im Wartheland (Schulz 1943 a)

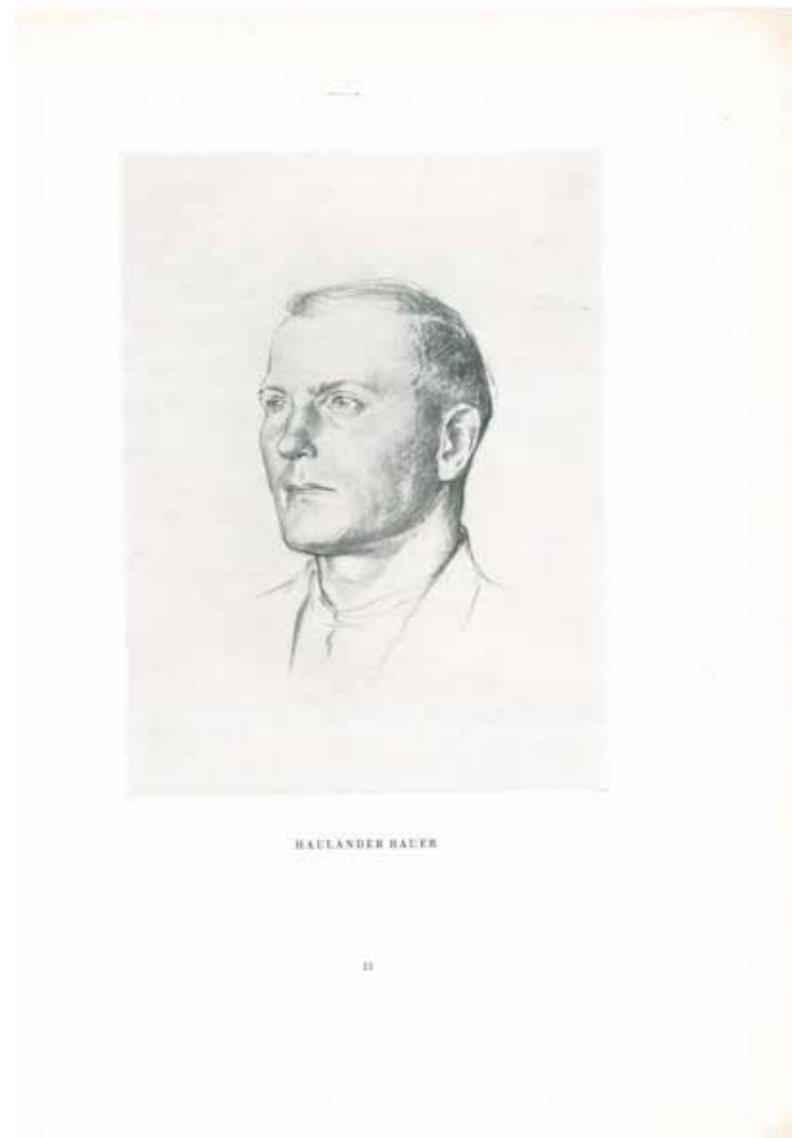


Abb. 206: Die Abbildung stammt aus „Das Antlitz des Deutschen im Wartheland“ (Schulz 1943 a, S. 11).
Zeichnung von Lorenz Kraus. Bildkommentar: „Hauländer Bauer“

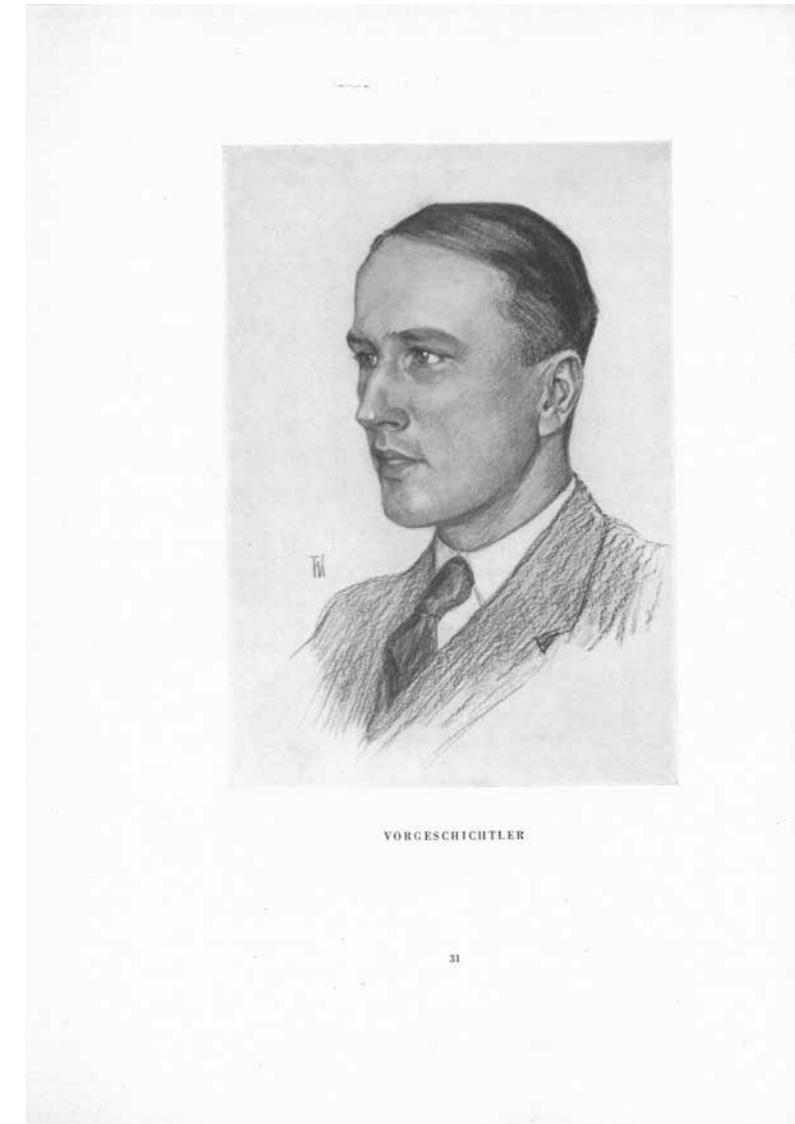


Abb. 207: Die Abbildung stammt aus „Das Antlitz des Deutschen im Wartheland“ (Schulz 1943 a, S. 31).
Zeichnung von Theodor Kraus. Bildkommentar: „Vorgesichtler“

Abbildungen aus Schriften des Gauhauptmanns
im Reichsgau Wartheland (Hrsg.)
und des Heimatbundes Wartheland
Abbildungen aus: Der Warthegau.
Landschaft und Siedlung in Werken
Deutscher Maler
(Schulz 1943 b)



Aquarell von Hans Beckers

Bauernhaus in Charbin (Kreis Gnesen)

18

Abb. 208: Die Abbildung stammt aus „Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler“ (Schulz 1943 b, S. 18).
Zeichnung von Hans Beckers. Titel: „Bauernhaus in Charbin (Kreis Gnesen)“



Gemälde von Guenther-Silberberg

Landstraße bei Hohensalza

21

Abb. 209: Die Abbildung stammt aus „Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler“ (Schulz 1943 b, S. 21).
Gemälde von Guenther-Silberberg. Titel: „Landstraße bei Hohensalza“

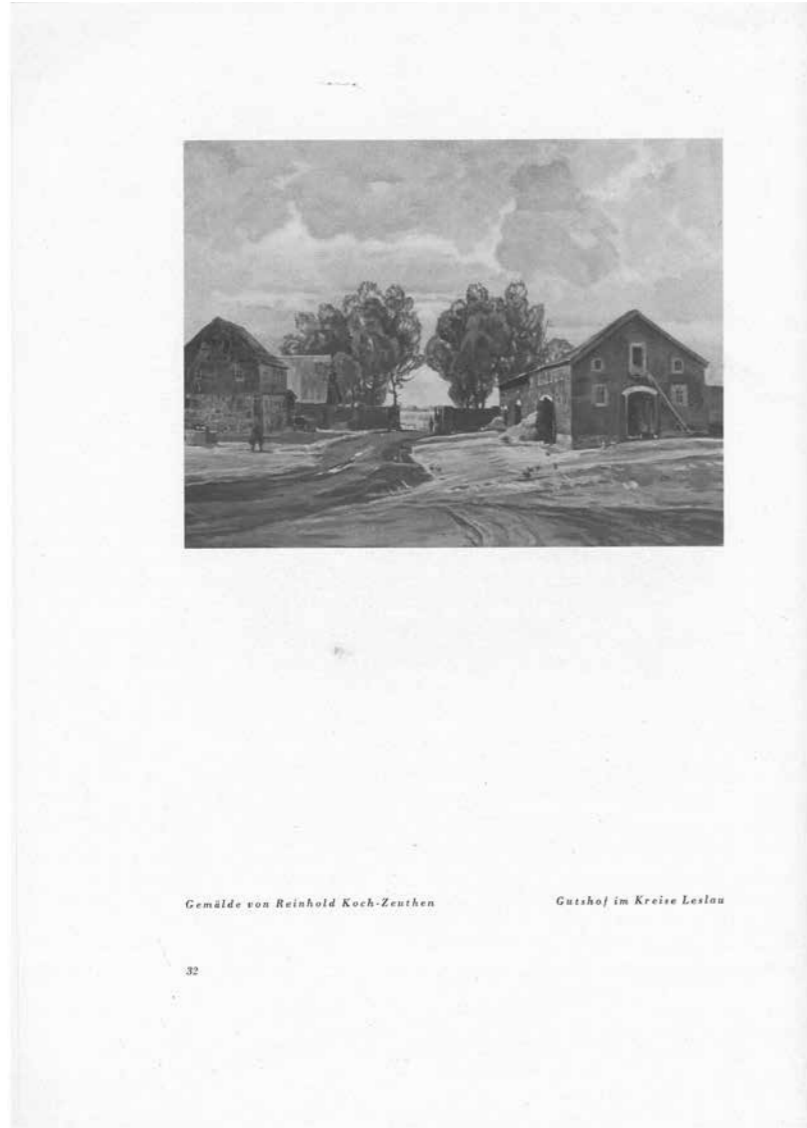


Abb. 210: Die Abbildung stammt aus „Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler“ (Schulz 1943 b, S. 32).
Gemälde von Reinhold Koch-Zeuthen. Titel: „Gutshof im Kreise Leslau“

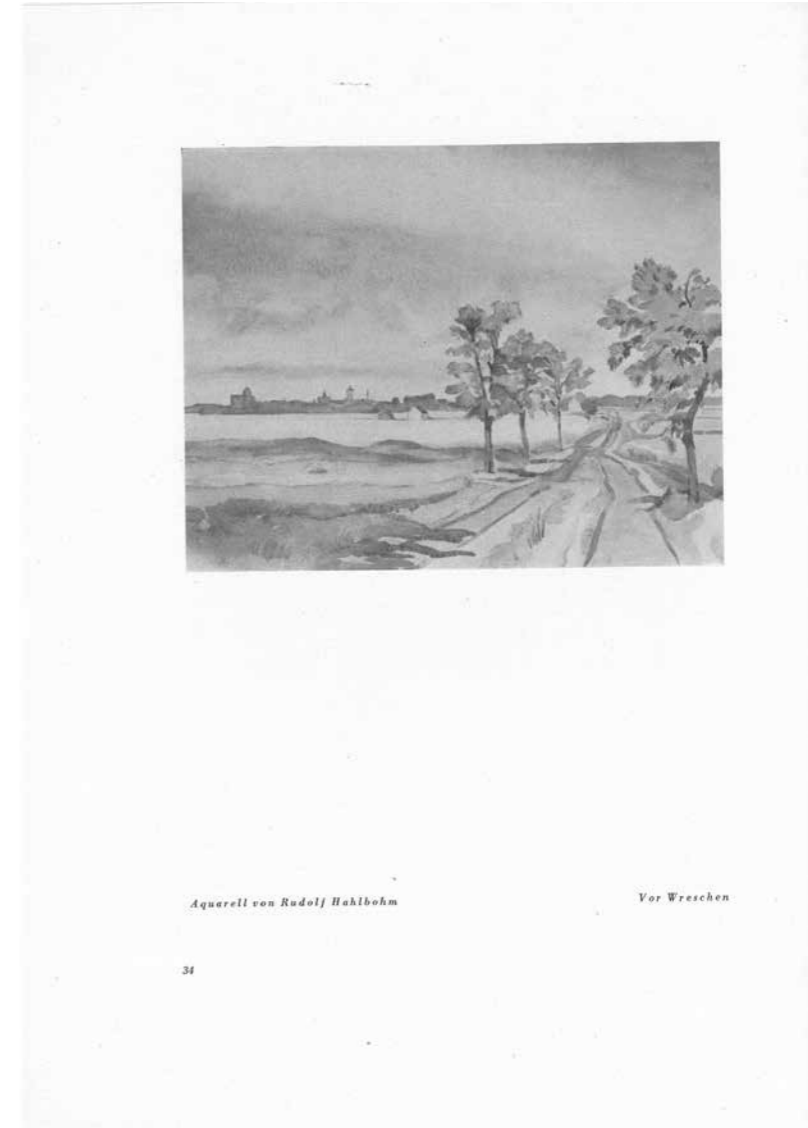


Abb. 211: Die Abbildung stammt aus „Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler“ (Schulz 1943 b, S. 34).
Aquarell von Rudolf Hahlbohm. Titel: „Vor Wreschen“



Gemälde von Engelbert Schöner

Torfstich im Kreise Kolmar

70

Abb. 212: Die Abbildung stammt aus „Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler“ (Schulz 1943 b, S. 70).
Gemälde von Engelbert Schöner. Titel: „Torfstich im Kreise Kolmar“



Gemälde von Fritz Lütke

Herbst am See von Lubasch (Kreis Scharnikau)

71

Abb. 213: Die Abbildung stammt aus „Der Warthegau. Landschaft und Siedlung in Werken Deutscher Maler“ (Schulz 1943 b, S. 71).
Gemälde von Fritz Lütke. Titel: „Herbst am See von Lubasch (Kreis Scharnikau)“

Abbildungen aus „Die Kunst im Deutschen Reich“



Abb. 214: Titelblatt der Zeitschrift „Die Kunst im Deutschen Reich“, 7. Jahrgang, Folge 10, Ausgabe A, Oktober 1943



Abb. 215: Die Abbildung stammt aus „Die Kunst im Deutschen Reich“ (Wühr 1943, S. 199),
Gemälde von Hans Holbein d. J., Titel: „Bonifacius Amerbach“.
 Diese Abbildung ist auf der Rückseite von Ottos Zeichnung der Abb. 54 zum Teil fixiert (vgl. Abb. 54–55).
 Die Abbildung ist Teil des Aufsatzes „Hans Holbein d. J. Zum 400. Todestag des Künstlers“ von Hans Wühr.
 Auf der Rückseite findet sich ein Textauszug von Walter Horn (Horn 1943, S. 200), der in Abb. 216 dargestellt wird:
 „Dreiklang des Schönen. Zu Aquarellen und graphischen Blättern der Grossen Deutschen Kunstausstellung 1943 in München“.

DREIKLANG DES SCHÖNEN

ZU AQUARELLEN UND GRAPHISCHEN BLÄTTERN DER GROSSEN DEUTSCHEN

KUNSTAUSSTELLUNG 1943 IN MÜNCHEN

Die kleinmeisterliche Kunst des Aquarells und der Graphik gilt zuweilen als eine Äußerung bildhaft anchaalischer Poesie. Neben dem anspruchsvollen künstlerischen Organismus des Ölgemäldes, dessen schöpferische Ordnung sich strengen Gesetzen der Komposition unterwerfen muß, behaupten sich das Liniengeplins des Schwarzweißblattes und die zarte Farbenskala des Aquarells wie eine gedämpfte Kammermusik neben der meisterlichen Sinfonie. In der Tat findet das künstlerische Streben nach dem Anmutigen und Gemütvollen in einem begrenzten Ausschnitt des künstlerischen Kosmos eher einen vollendeten Widerhall. Der Ausdruckswert des Aquarells, das hinter transparenten Farben den stofflichen Ursprung des Papiers aufleuchten läßt und in die Substanz der Formen einbezieht, beschränkt sich nicht auf die reizvollen Möglichkeiten handwerklich-maltechnischer Gestaltung. Ebenso ist die vielseitige schöpferische Methodik des Graphikers nicht auf ihre werkmäßigen Voraussetzungen beschränkt. Ob der Künstler mit dem Bleistift großzügig und lässig die geschwungenen Formen einer Landschaft, einer Blüte, einer Gestalt umreißt oder mit behutsamer Sorgfalt fast architektonisch aufbaut, in das feine Netzwerk einer Radierung zwingt, in die Mater des Holzschnitts mit harten schroffen Zügen schnidet oder mit den hauchzarten verbläuterten Tönungen des Silberstifts beschränkt, immer wird die reine Darstellung von einer starken Empfindung überhöht. So bildet der Künstler auch im Aquarell die kaum spürbaren Stuhlungen der Atmosphäre im Widerschein des Lichts, das Naturweben im Blatt und Blütenzweig, das Spiegelbild der Welt im Wassertropfen. Aber Aquarell und Graphik sind ebenso wenig Geschöpfe des Zufalls und künstlerische Launen wie das anspruchsvolle Tafelbild und das große Wandgemälde, das als künstlerisches Sinnbild den großen gestaltenden Lebensmächten dient.

Die Kunstgeschichte nennt Deutschland das Ursprungsland der Graphik, die nicht nur wegen der Möglichkeit der leichten Vervielfältigung und Massenverbreitung frühzeitig eine hohe Volkstümlichkeit gewann. Die Schwarzweißkunst sprach mit starker ehrlicher Sinnlichkeit zum Volk, zuerst primitiv und derb, aus einer einfachen Anschauung der Welt und ihrer Geheimnisse, bald von den aufwühlenden revolutionären Spannungen und Kämpfen eines neuen Zeitalters erfüllt und durch unsere großen Meister in das helle Licht der unvergänglichen schöpferischen Leistungen unseres Volkes gehoben. Die Künstler der Romantik haben den geistigen Ausdruckswert der Landschaftsmalerei, durch die eine dem Deutschen eigentümliche Naturschau den Weg der Verinnerlichung findet, im Aquarell zu schönstem Ausdruck verholfen. Heute genießt das graphische Schaffen in Deutschland wieder eine hohe Volkstümlichkeit und findet im Gesamtbild der europäischen Kunst Beachtung, weil es unsere volkliche Eigenart mit allen Abwandlungen des Temperaments der künstlerischen Geniung und der landschaftlichen Bindung spiegelt.

Im Malerbuch des Leonardo da Vinci steht eine kluge Beobachtung über die Funktion des menschlichen Auges, die das Sehen zu den schnellsten Verordnungen erklärt, die es gibt: »Das Gesicht erblickt auf einmal unzählige Formen. Nichtsdestoweniger versteht es jedesmal nur einen einzigen Gegenstand.« Vielleicht öffnet sich hier ein Zugang zum Geheimnis des graphischen Kunstwerks, zur Frische, Unmittelbarkeit und bezwingenden Gegenwart dieser kleinen Blätter, vor denen wir gern in einer stillen Stunde verweilen. Der Weg von der Urform der Erscheinung zur künstlerischen Form erscheint abgehört, weil unter einer spärlichen äußeren Hülle der innere Gehalt umso stärker leuchtet. Die verwirrende Vielfältigkeit des Geschehens verliert den Stempel des Zufälligen, weil der Künstler das Motiv, den Stimmungsein-

druck, in einer unmittelbaren Eingebung bewirgt. So übermitteln uns Graphik und Aquarell, auch wenn sie nur ein Fragment des Schönen und Erhabenen festhalten, immer den wesentlichen Teil vom Lebensgefühl des Ganzen. Deshalb hat auch das Erlebnis des Krieges seit den erregenden Blättern des Landwehrrechts und Künstlers Uro Graf in der Schwarzweißkunst den stärksten Widerhall gefunden. Die graphische Linie kann, von der Hand des Meisters geformt, wie eine Nervenbahn feinstes Erleben, starke Empfindungen und Erschütterungen dem Betrachter übermitteln.

Den Besuchern der Großen Deutschen Kunstausstellung in München wird alljährlich die Schau kleinmeisterlicher Aquarelle und graphischer Blätter in den Oberfläch des Hauses der Deutschen Kunst zu einer Quelle köstlicher Erlebnisse der künstlerischen Anschauung. Wer sich mit mählerischer Freude in die kleinen Meisterwerke vertieft und den Schattierungen der Farbtöne, den Verflechtungen der graphischen Linien nachspürt, wird einen starken Eindruck von der Daseinsbreite des deutschen Kunstschaffens in schwerer Kriegszeit mit nach Hause nehmen. Die stärksten Wirkungen gehen auch in diesem Jahr von den Blättern aus, die als innerlich erlebte Darstellungen des Kriegesgeschehens künstlerische Zeitdokumente von hohem Rang geworden sind. Welches Maß innerer Anschauung vermag etwa Franz Eichhorst mit den zarten behutsamen Farbtönungen seiner Aquarelle vom östlichen Kriegsschauplatz auszudrücken, die auf winzigem Raum in gelöster Sprache sehr viel von den bewegenden Kräften der Seele im Kriege auslagern. Die östliche Landschaft, überflutet vom gleißenden Licht oder im Abend verdämmend, von nächtlichen Bränden erhellt, bildet den Hintergrund der schweren Kämpfe, die dort um das europäische Schicksal ausgetragen werden. Aus dem transparenten Licht dieser Naturstimmungen treten uns die Silhouetten der Menschen entgegen, die in diesen Kampfraum gebannt sind, die deutschen Soldaten, die ihre Abendrast im Schatten eines Panzerholzes halten, oder der zerstübelte Heerjunker bolschemistischer Gefangener, die auf der fahlen Landstraße in gelbgrauer Kolonne ziehen, als würden sie von dieser Erde ausgelesen. Der Graphiker Hans Graf dagegen erlebt die südliche Landschaft Kretas mit einer subtilen Anschauung, die Form und Gefüge dieses fremden Erdstrichs mit einem strengen künstlerischen Ordnungstreiben durchmustert. Lothar Günther Buchheim gibt als Kriegeszeichner der Marine sehr eindrucksvolle Beispiele eines graphischen Ausdruckstrebens, das die unpathetische und technische Sachlichkeit zugewandte Kampfvorkämpfer dieser Männer in vorderster Front dokumentarisch festhält.

Was die Schau der Graphik und Aquarelle an Bildern des Friedens vor uns ausbreitet, mag das Bewußtsein in uns stärken, daß wir aus dem unererbten und unzerstörbaren schöpferischen Kulturbefäh unseres Volkes die Kraft für das Werk der Verteidigung schöpfen. Die Darstellungen der deutschen Landschaft, durch die, über alle subjektiven Empfindungen der Künstler, ein einheitlicher starker Grundton innerlichen Erlebens schwingt, sind in vielen Werken zur hohen Reife geblieben. So mahnt besonders das feintönige und empfindungsreiche Aquarell »Vorfrühling« von Georg Schäfer und das kraftvolle, farblich sehr sicher vorgetragene »Waldbüch« von Kurt Geipel zum andächtigen Verweilen. Hermann Fischer hat in dem Blatt der alten Mainbrücke in Würzburg den Segen der deutschen Kulturlandschaft aufgeschrieben, und Rudolf Scheller gibt in seiner farbigen Zeichnung des schwäbischen Bauern das stille feste Antlitz des Menschen wieder, den die deutsche Erde geformt hat. Es lebt in diesen Bildern der Dreiklang von Gott, Natur und Mensch, den Carus den Inbegriff des Schönen genannt hat. WALTER HORN

Abb. 216: Die Abbildung stammt aus „Die Kunst im Deutschen Reich“ (Horn 1943, S. 200).

Das Bild zeigt das Schriftbild des Textes „Dreiklang des Schönen. Zu Aquarellen und graphischen Blättern der Großen Deutschen Kunstausstellung 1943 in München“. Dieser befindet sich auf der Rückseite des Abdrucks des Gemäldes „Bonifacius Amerbach“ von Hans Holbein d. J. Dieses Blatt ist auf der Rückseite von Ottos Zeichnung teilfixiert, die in Abb. 54 gezeigt wird (vgl. Abb. 54–55)

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Bei der Auswahl und Auswertung des Materials sowie bei der Herstellung des Manuskripts habe ich die Unterstützungsleistungen von folgenden Personen erhalten:

Weitere Personen waren an der geistigen Herstellung der vorliegenden Arbeit nicht beteiligt. Insbesondere habe ich nicht die Hilfe eines Promotionsberaters in Anspruch genommen. Dritte haben von mir weder unmittelbar noch mittelbar geldwerte Leistungen für Arbeiten erhalten, die im Zusammenhang mit dem Inhalt der vorgelegten Dissertation stehen.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und ist auch noch nicht veröffentlicht worden.

Amorbach, den 7. November 2017

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'J. Braun', written in a cursive style.

Unterschrift