

Gunter Otto – was war, was bleibt?

Johannes Kirschenmann / Fritz Seydel (Hrsg.)
Gunter Otto – was war, was bleibt?



Kontext Kunstpädagogik Band 48

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Johannes Kirschenmann / Fritz Seydel (Hrsg.)

Gunter Otto – was war, was bleibt?

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-86736-148-4

Druck: docupoint, Barleben

Covermotiv unter Verwendung einer Zeichnung von Axel von Criegern

© kopaed 2017

Arnulfstraße 205, 80634 München

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

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

Inhalt

Die Lust am Denken hat einen Namen – zur Einführung	7
Wolfgang Legler	
Gunter Otto – Begründung und Ende einer Kunstdidaktik	15
Jonathan Drews	
Kunstunterricht als Legitimationsproblem: Wer darf wen wie warum wozu und mit welchem Kunstverständnis im Kunstunterricht unterrichten	37
Britta Eichenberg	
Gunter Otto: Erinnerungen an die frühen Jahre	
Zu den Grundlagen eines neuen Fachverständnisses	49
Dietrich Grünewald	
Über die Kunst hinaus	
Anmerkungen zur Position Gunter Ottos zum Gegenstand unseres Faches – aus der persönlichen Sicht meiner Lehrzeit zum Kunstlehrer	59
Marianne Horstkemper	
Es war alles so normal – und doch ganz anders	
Gunter Otto als reflexiver autobiografischer Erzähler	69
Maria Peters	
»Performative Prozesse sind ein Kern des Lernens überhaupt« G.O. 1998/1999	81
Frank Schulz	
Gunter Otto im kunstpädagogischen Ost-West-Dialog: Die Ostperspektive	95
Günther Regel	
Ästhetische Erziehung und/oder künstlerische Bildung?	
Eine Streitschrift	103
Jonathan Drews	
Leben und Denken: Zu Gunter Ottos Kindheit und Jugend im Dritten Reich	121

Karl-Heinz Arnold	
Unterricht: Analyse und Planung. Warum nicht von erstens Heimann, zweitens Schulz und allenfalls drittens Otto?	143
Fritz Seydel	
Unterricht didaktisch denken	
Was Gunter Otto, Wolfgang Schulz und Wolfgang Klafki verbindet	153
Tanja Wetzel	
»... die Subjektivität provozieren ...«	
Über die Aktualität der Perceptbildung in der Kunstrezeption	163
Barbara Wichelhaus	
Kunstdidaktik und Kunsttherapie – Überlegungen von Gunter Otto	
Kunstdidaktik und Kunsttherapie	171
Sidonie Engels	
Gunter Otto und kunstdidaktische Theoriebildung heute	181
Anna-Maria Schirmer	
Ästhetisch rational? Rational ästhetisch?	
Reflexionen zu einem vielgesichtigen Begriff	197
Lars Zumbansen	
Otto revisited: Über den Prozess der praktischen Erkenntnis zur Rekonstruktion ästhetischer Erkenntnis im »Auslegen« der Laokoon-Gruppe	209
Tobias Thuge	
Vom Auslegen	
Über Gunter Ottos Theorie zur Rezeption von Werken Bildender Kunst	217
Klaus-Jürgen Tillmann	
Gunter Otto als Mentor und Kollege	225
Constanze Kirchner	
Sprache und Inszenierung im Prozess ästhetischer Erfahrungsgestaltung	231
Persönliche Annotationen zu Gunter Otto – März 1998	249
Johannes Kirschenmann	
Herbst 1998: Gunter Otto – Fragmente zu einem Essay vom Auslegen der letzten Fotografien mit Gunter Otto	247
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	265

Die Lust am Denken hat einen Namen – zur Einführung

Was das Unterrichtsfach Kunst betrifft, war die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts von der schrittweisen Etablierung einer wissenschaftlich fundierten Kunstpädagogik bestimmt, die die Fachentwicklung ganz entscheidend prägte. Diese Konsolidierung der Kunstpädagogik etablierte das Fach Kunst vor allem im gymnasialen Fächerkanon als ein gleichberechtigtes – und hat über begleitende Publikationen, Fachzeitschriften und Diskurse die schulische Kunstpädagogik herausragend weiter entwickelt und einen in seiner fruchtbaren Folgewirkung nicht hoch genug zu bewertenden Beitrag für die Bildung von Kindern und Jugendlichen geleistet.

Ein entscheidender Betreiber dieses Prozesses in Westdeutschland war Gunter Otto; er wäre im Januar 2017 90 Jahre alt geworden. Dies war für uns, Johannes Kirschenmann und Fritz Seydel, in Kooperation mit dem Friedrich Verlag in Seelze Anlass, über Ottos Wirken und Nachwirken mit Weggefährten, Mitstreitern und jüngeren Fachvertreterinnen und Fachvertretern nachzudenken. Dabei galt es, Gunter Otto mit seinen Impulsen für die Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Kunst wie gleichzeitig für die allgemeine Didaktik und Schulpädagogik retrospektiv in den Blick zu nehmen. Im Vordergrund sollte sein kunst(!) pädagogisches(!) Denken im Kontext von Kunstbezogenem, Fachdidaktischem, Allgemein-didaktischem und Schulpädagogischem stehen.

So herausragend und so deutlich, wie Gunter Ottos Beitrag zur Fachentwicklung war, so umstritten sind seine Positionen und Wirkungen im Fachdiskurs der »Nach-Otto-Zeit«. Mit der Tagung und folgend mit den Beiträgen dieses Bandes wollen die Herausgeber, die Autorinnen und Autoren einen Beitrag zu diesem Diskurs leisten. Diskurse zu didaktischen, letztlich jedweden Fragestellungen sind nicht zeitlos. Sie sind in jeweils aktuelle Zusammenhänge eingebunden. Anliegen der Tagung war, die Positionen Gunter Ottos in eben diesen Zusammenhängen aufzuzeigen und zu verstehen. Es geht also zunächst einmal darum, jene Linien nachzuzeichnen, die Otto in den den 1960er-Jahren bis 1998 in die Entwicklung des Kunstunterrichts und des Nachdenkens über wirksames Unterrichten fächerübergreifend eingezeichnet hat. Es wird versucht, diese Linien auf deren Ausgangspunkte hin zu verfolgen. Nur ansatzweise wird dabei immer wieder aufgezeigt, wo und wie sich diese Linien – mit all ihren Brechungen – bis in die aktuellen Diskurse zum (Kunst-)Unterricht hinein weiterzeichnen lassen.

Rückblick

1998 war für Gunter Otto ein Jahr der Zäsur. Im Laufe des Jahres war er aus dem Graduiertenkolleg »Ästhetische Bildung« ausgeschieden und kurz danach im kritischen Dialog mit dem damaligen Geschäftsführer des Friedrich Verlages auch aus der Herausgeberrunde von

Kunst+Unterricht zurückgetreten. Im zweiten Halbjahr verschlechterte sich der Gesundheitszustand von Gunter Otto; eine Kur im Spätjahr suggerierte nur kurzzeitig Besserung. Als ginge es darum, den auch mäandrenden Weg zu einem immensen fachlichen Ertrag zu dokumentieren, war 1998 im Kallmeyer-Verlag (unter dem gleichen Dach wie der Friedrich-Verlag) die dreibändige *Conclusio »Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik«* im Schuber erschienen. In drei Bänden hatte Otto eine Großzahl seiner nach Hunderten zählenden Publikationen, bevorzugt aus Kunst+Unterricht mit geringer Überarbeitung neu sortiert: Band 1 bildet den Überbau unter dem Bogen »Ästhetische Erfahrung und Lernen«, Band 2 ist den Vermittlungsinstitutionen »Schule und Museum« gewidmet und Band 3 misst in vielen Einzelbeiträgen die Relation zwischen Didaktik und Ästhetik aus. Nach 30 Jahren führender Herausgeberschaft und programmatischer Bestimmung der Fachzeitschrift K+U, nicht weniger Jahreshefte, die in breiter Auflage an die gesamte Leserschaft des Friedrich Verlages gingen und zuletzt mit dem tief in das Fach hineinwirkenden »Auslegen« (1987) war wohl alles gesagt. Oder doch nicht?

Anfang 1999 wollte Otto, der Nimmermüde, einen Vorschlag zu einem Themenheft »Lernen« mit den Herausgebern beraten: Weitermachen, nicht innehalten war sein steter, unruhiger Antrieb. Er war als Gast eingeladen, er wurde als kritischer Berater gebraucht. Doch der Lehrer des kunstpädagogischen Lernens, der wissenschaftlichen Fundierung der Kunstpädagogik in Schule und Hochschule war sehr plötzlich Ende Januar 1999 verstorben. Mit Gunter Otto hatte die Kunstpädagogik ihren primus inter pares verloren. Die vielfältigen Tätigkeiten, das wissenschaftliche, pädagogische und publizistische Werk von Gunter Otto, das ehrenamtliche Engagement in gemeinnützigen Organisationen, die Mitarbeit in verschiedenen Gremien des Schul- und Hochschulwesens hatten ihn als eine herausragende Persönlichkeit weit über die Kunstpädagogik hinaus positioniert.. Der Bundespräsident hatte gerade die Verleihung des Bundesverdienstkreuzes an ihn auf den Weg gebracht – es sollte ihn nicht mehr erreichen.

Der junge Otto

In jungen Jahren wurde Gunter Otto Mitglied der Hitlerjugend, später wurde er als Luftwaffenhelfer zum Militärdienst eingezogen. Jonathan Drews zeichnet das bildnerische Gestalten von Gunter Otto in seiner Dissertationsschrift (München 2017) akribisch nach, eine Übersicht dieser biografisch eminent prägenden Phase hat Drews in allen Schritten und allen Stationen zum Symposium beigesteuert (vgl. hier im Band S. 121 ff.). Noch zu Kriegszeiten hatte Otto die Zulassung zum Kunsterziehungsstudium erlangt und konnte schon im Spätjahr 1945 in Berlin sein Studium aufnehmen. Die Belege einer frühen Könnerschaft im Zeichnen Ottos mischen sich unter die Wegmarken einer militärischen Verwaltung und totalen Vereinnahmung der jungen Generation. So kann das bildnerische Gestalten von Otto auch als die wiederkehrende kleine Flucht vom Zwang des Soldatseins gedeutet werden. Marianne Horstkemper (S. 69 ff.) sichtet die biografischen Stationen des jungen Otto im Kontext einer Debatte unter den Erziehungs-

wissenschaftlern, die nach ihrer Rolle, ihrem Verstricktsein oder ihrer Distanz im Faschismus fragten und gerade daraus die demokratische Erneuerung der Bundesrepublik in den 60er-Jahren forderten und auch aktiv mitgestalteten. Anders der Blickwinkel von Dietrich Grünewald auf den Didaktiker als Lehrmeister perspektiviert: Grünewald erinnert aus biografischer Sicht an die ersten didaktischen Konzepte und ihre Autoren infolge des Auf- und Umbruchs in Pädagogik und Erziehungswissenschaften nach 1968. Otto wird dabei als prägende Figur sichtbar, als eine streitbare Figur, die mit Vehemenz ihre Position vorantrieb und abseits des der Ideologie Verdächtigen zugunsten einer starken Fachposition auch gegenläufige Meinungen adaptierte. Ein Stück wird in in Grünewalds Rekurs auch die Mutation von einer radikalen »Visuellen Kommunikation« zur ästhetischen Erziehung in der Fachgeschichte evident (S. 59 ff.).

Nach Studium und fünf Jahren im Lehramt folgte Gunter Otto 1956 einem Ruf an die Pädagogische Hochschule Berlin für das Lehrgebiet »Didaktik der Kunst- und Werkerziehung«. Als Mitglied des Beirates für Bildende Kunst beim Senator für das Schulwesen in Berlin nahm er schon damals deutlich Stellung zur Bildungspolitik sowie zum Fachgeschehen. 1971 wurde er an die Universität Hamburg auf eine Professur für Erziehungswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung der Kunstpädagogik berufen. Er übernahm bis zu seiner Emeritierung (1992) zahlreiche Funktionen in der Akademischen Selbstverwaltung, u. a. war er Vizepräsident der Universität. 1986 verlieh die Universität Marburg Gunter Otto für seine Verdienste in der erziehungswissenschaftlichen und kunstpädagogischen Theoriebildung die Ehrendoktorwürde der Philosophie.

Seit 1968, in der Gründungsphase, war Gunter Otto Mitglied der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Nach 1970 war er lange Jahre Mitwirkender und Gutachter von Lehrplankommissionen in verschiedenen Bundesländern. Für die Hans-Böckler-Stiftung beriet er zehn Jahre als Vertrauensdozent Stipendiaten. Das Graduierten Kolleg »Ästhetische Bildung« der Universität Hamburg begründete er zusammen mit Wolfgang Schulz; bis 1998 fungierte er als Sprecher des Kollegs.

Der renommierte Georg-Tappert-Preis der GEW wurde von Gunter Otto 1979 initiiert; seither war er ehrenamtlicher Vorsitzender der Jury. Begründung und Auslobung des Preises charakterisierten sein Verständnis von ästhetischer Bildung als einem mit den anderen Wissenschaftsdisziplinen verbundenen Erkenntnisinstrument. Sein Credo ging weit über das einzelne Fach hinaus, es zielte auf die Öffnung der Fachgrenzen, auf sinnliche Wahrnehmung und handelndes Lernen in allen schulischen Bereichen – ästhetische Erziehung als Movens intensiver und aufregender Lernprozesse.

Schon früh hatte Otto sich zusammen Paul Heimann und Wolfgang Schulz mit dem »Berliner Modell« als Erziehungswissenschaftler profiliert. Mit diesem Konzept zur Planung und Analyse von Unterricht bestand die Absicht gegen Klafkis gesellschaftspolitisch intendierte Curriculumperspektive ein analytisches Strukturmodell in Stellung zu bringen, das die Lehrerinnen und Lehrer zunächst in eine objektivierende Distanz zu ihrem Unterricht und dessen Bedingungen setzen sollte. Damit war ein Konnex zu den Erziehungswissenschaften gegeben, der wiederum Ottos Wirken auch in der Kunstpädagogik nachhaltig beeinflusste.

Hier im Band geht Karl-Heinz Arnold dem Berliner Triumvirat unter der kritischen Überschrift »Unterricht: Analyse und Planung. Warum nicht von erstens Heimann, zweitens Schulz und allenfalls drittens Otto?« (S. 143 ff.) nach. Arnold arbeitet den spezifischen individuellen Anteil der drei Protagonisten präzise heraus und macht auch auf die »blinden Flecken« in Ottos Verbreitung und Konkretisierung der Grundlegung von Heimann und Schulz aufmerksam. Klaus-Jürgen Tillmann (S. 225 ff.) beleuchtet die Rolle Ottos in diesem Triumvirat als jüngerer Kollege, der in seinem Studium mit dem Berliner Modell konfrontiert wurde und später Otto als Mentor und Kollegen schätzen lernte. Tillmann war kurzfristig verhindert, am Symposium teilzunehmen. Deshalb kommt eine Rede von ihm zu Ottos 60. Geburtstag zum Abdruck.

Fritz Seydel sucht aus einer größeren personalen Distanz zu den drei Verfechtern des Berliner Modells nach den gemeinsamen didaktischen Linien im allgemeindidaktischen Diskurs seinerzeit (S. 153 ff. hier im Band). Hinterfragt wird die in der historischen Diskussion nicht selten stilisierte Opposition zwischen den Berlinern und Klafki.

Gunter Otto war engagiert, er strahlte aus, initiierte, gab Impulse. Sein erster Ort war die Hochschule. Zahlreiche Dissertationen und Habilitationen betreute er. Auch nach seiner Emeritierung war er für viele Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler engagierter Berater und Förderer. Stets hat er dabei kollegial und tolerant Wege eröffnet.

Schule und Unterricht gestalten

In Ottos Blick war die Schule als Ganzes; mit Vehemenz trat er für die ästhetische Bildung in der Vorschule und Primarstufe so ein, wie er für Leistungskurse in der Oberstufe in der Vorbereitung der Saarbrücker Entscheidung Kultusministerkonferenz von 1972 focht. Wenn Gunter Otto dem Unterrichtsprojekt, der Kooperation als den ergiebigeren Weg des Lernens das Wort redete, insistierte er zugleich und ohne Abstriche auf dem Eigenen als dem unverzichtbar Besonderen jeden Faches. Das Werk, ob in Kunst oder Pädagogik, war für ihn Prozess, Form und Inhalt, Fehlendes reklamierte er beharrlich.

Der Verleger Erhard Friedrich hatte in den 60er-Jahren sein Verlagsprogramm mit Kulturzeitschriften für Theater und Oper begründet. Früh hat Friedrich aus der gesellschaftlichen Debatte die Forderung nach Demokratie und Bildung in der zweiten Hälfte der 60er-Jahre mit der Gründung von Fachzeitschriften aufgegriffen. Die erste Ausgabe von Kunst+Unterricht war zugleich die erste pädagogische Zeitschrift des Verlages und wurde mit 50.000 Exemplaren einer missionarischen Sendbotschaft gleich an die westdeutschen Bildungsinstitute vom Kindergarten bis zur Universität gestreut. Mit einer seither nie mehr gesehenen Auflage von damals 20.000 Exemplaren startete dann die Fachzeitschrift für »alle Bereiche der ästhetischen Erziehung«. Der Künstler Siegfried Neuenhausen, der Kunstwissenschaftler Dietrich Helms und der Theaterkritiker Henning Rischbieter waren die Macher der ersten Stunde. Rasch kam Gunter Otto zum Herausgebergremium und mit ihm hat sich Kunst+Unterricht in den letzten drei Dekaden des 20. Jahrhunderts als Brennspiegel der kunstpädagogischen

Fachentwicklung etabliert. Nach der Wiedervereinigung war es das Verdienst von Gunter Otto, sich um ein Zusammenführen der Positionen der deutsch-deutschen Kunstpädagogik zu mühen. Frank Schulz zeichnet hier im Band (S. 95 ff.) die frühen Kontakte von Otto zur Kunsterziehung der DDR nach. Besondere Bedeutung hatten dabei die persönlichen Begegnungen zwischen Otto und Günther Regel. Es war deshalb auch folgerichtig, dass Günther Regel und sein damaliger Assistent Frank Schulz kurz nach Öffnung der Mauer in das Herausgebergremium von Kunst+Unterricht eintraten. Die »Kunsterziehung«, die Zeitschrift des Faches in der DDR, ging alsbald in der marktbeherrschenden Fachzeitschrift aus dem Friedrich Verlag auf. Regel konnte am Symposium nicht teilnehmen; wir haben einen minimal überarbeiteten Vortrag von ihm an der Universität Hamburg aus dem Jahre 2002 stattdessen in den Band aufgenommen (S. 103 ff.). Dort werden noch einmal aus ganz anderer Perspektive und in freundschaftlich-kritischer Analyse die auch trennenden Positionen charakterisiert.

Breites Publizieren

Gunter Otto, der für Ästhetische Rationalität als pädagogischen Denk- und Handlungsmodus stritt, der in den Erziehungswissenschaften und der Philosophie Bündnispartner fand, begründete im Friedrich Verlag die »Jahreshefte«, die er seither zusammen mit anderen Herausgebern aus den Erziehungswissenschaften betreute. Komplettiert wurde die intensive publizistische Aufmerksamkeit durch seine Herausgebere Tätigkeit bei verschiedenen Verlagen. In kollegialer Kooperation mit anderen zeichnete er für die Reihe »Praxis und Theorie des Unterrichtens«, die »Hamburger Schriften zur Wissenschaftsgeschichte« und die »Studien zur Schulpädagogik und Didaktik« verantwortlich. Neben all dem hat er an der mehrbändigen »Enzyklopädie Erziehungswissenschaft« mitgewirkt.

Seit den 50er Jahren hat Gunter Otto zahlreiche Publikationen zu Fragestellungen, Entwicklungen und Kontroversen der Didaktik vorgelegt, darunter wegweisende Standardwerke für die Fachentwicklung der Kunstpädagogik sowie Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Die Publikationsliste zählt weit über 500 Titel. Einige biografische Wegmarken belegen seine singuläre Bedeutung für das Fach, besonders anhand seiner publizistischen Meilensteine in der Fachdidaktik, mit denen er in vier Dekaden die Kunstpädagogik in Theorie und Praxis kontinuierlich begleitet und herausgefordert hat. Gunter Otto steht dabei für den gelingenden Brückenschlag zwischen der schulischen Praxis und ihrer erziehungswissenschaftlichen wie kunstpropädeutischen Begründung.

Mit seinem Werk »Kunst als Prozess im Unterricht« (1964) hat Otto die wissenschaftliche Kommunikationsfähigkeit des Faches Kunst zu anderen Fächern in einer Zeit der Neu- und Umstrukturierung des Bildungssystems hergestellt. Damit war das Fach als gleichrangiges neben anderen Fächern anerkannt. Zentral sind in dem Lehrwerk Strukturen von Unterricht, mit denen Kunst vermittelt werden soll. Ausgehend von der Gegenwartskunst werden Material, Experiment und Montage als Schlüsselbegriffe der Kunstpraxis genannt und in Beziehung zum ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen gesetzt. Die didak-

tische Verschränkung von Kunstrezeption und ästhetischer Produktion wird seit diesem kunstpädagogischen Elementarwerk immer wieder als notwendiges Essential ästhetischen Lernens hervorgehoben. Britta Eichenberg (S. 49 ff.) nimmt diesen frühen Abschnitt in Ottos Didaktik aus ihrer besonderen Sicht der Studentin und späteren Partnerin in den Blick und sensibilisiert für die uns heute etwas entrückten historischen Kontexte vor über 50 Jahren.

1974 versuchte Gunter Otto, mit der »Didaktik der Ästhetischen Erziehung« ein integratives Modell für den Kunstunterricht zu entwerfen. Das »Problemfeld Kunst« sowie ästhetische Alltagsobjekte wurden zum Gegenstand ästhetischer Erziehung unter besonderer Berücksichtigung der gesellschaftlichen Relevanz und damit verbunden der Ausbildung von Kritikfähigkeit. Im Rahmen eines Projektunterrichts rückte vor allem das Interdisziplinäre ästhetischer Erziehung in das Zentrum seiner Didaktik – ein Aspekt, dem heute wieder Aufmerksamkeit vor dem Hintergrund fächerverbindenden Unterrichts zukommt.

1987 erschien von Gunter Otto (in Zusammenarbeit mit Maria Otto) ein weiteres Buch der kunstpädagogischen Theoriebildung: »Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern«. »Bilder präsentieren und repräsentieren Lebensweisen und Lebensformen. Bilder auslegen heißt, die Welt der Bilder mit der eigenen Lebenswelt verbinden, mit Erfahrungen, mit Erinnerungen und mit Handlungen«, so die Programmatik des Bandes in notwendigerweise verknappter Form. Ausgehend von den Verhaltensweisen von Kindern in Bezug auf Kunstwerke werden die vielfältigen Varianten des Auslegens von Bildern als ästhetische Praxis ausführlich dargelegt und in einen theoretischen Kontext gestellt, der diese Verfahren begründet. Tobias Thuge rekapituliert hier im Band die Struktur von »Auslegen« und geht den aktuellen Publikationen der Fachdidaktik nach, die eher implizit denn in unmittelbarem Bezug die von Otto entfaltete Figur, das »Procedere und die Prozeduren des Auslegens« aufgreifen (S. 217 ff.).

Auch Sidonie Engels (S. 181 ff.) geht auf die Spur der Nachwirkungen Ottos. Zunächst verortet sie den »frühen Otto« in seiner fachdidaktischen Zeitgenossenschaft, dann sucht (und findet sie!) in heutigen Ansätzen der Fachdidaktik evidente Fortschreibungen Ottos. In den »Skripten« für die Planung von Kunstunterricht von Klaus-Peter Busse und den korrelierenden »Handlungschoreografien« sieht Engels trotz gänzlich anderer Begrifflichkeit unter dem von ihr kritisch gedeuteten Verständnis von »Planungs rationalität« eine Korrespondenz zu Otto. Auch Maria Peters geht auf Spurensuche (S. 81 ff.): Die Aktualität des Performativen, gerade in Rezeptionsprozessen, lässt sie Mitschnitte aus dem Graduierten Kolleg »Ästhetische Bildung« und einen Vortrag von Gunter Otto hin auf Erkenntnisprozesse im mäandernden Fluss einer Perceptbildung auslegen. Sehr differenziert wird mit Peters Beitrag prägnant und sensibel für die nicht sagbaren Momente in Ottos Verständnis Ästhetischer Rationalität noch einmal sichtbar und – wie an keiner anderen Stelle – polyperspektivisch fokussiert. Barbara Wichelhaus (S. 181 ff.) protokolliert aus naher Sicht auf die Protagonisten der sich langsam entfaltenden Kunsttherapie das wechselnde Verhältnis von Otto zur Kunsttherapie. Wieder einmal wird die Stärke von Ottos Theoriebildung deutlich: Der Dialog, auch die Kontroverse mit den Fachkolleginnen und Fachkollegen war der Antrieb, nie starr an eigenen Positionen festzuhalten, sondern Theoriebildung aus dem Dialog zu entfalten.

Gunter Otto hat seine Positionen in Modifikationen erster Ansätze weiterentwickelt. Aus dem historischen Kontext heraus entfaltete er didaktische Fragen – und führte sie weiter, wenn die Konstellationen aus Gesellschaft, Erziehungswissenschaft und Kunst sich änderten. Dabei war der in Form und Haltung oft so traditionalistisch wirkende Preuße nüchtern progressiv. In seinen letzten Vorträgen zeichnete er ein pragmatisches Bild zukünftiger Schulen und rief der Kunstpädagogik zu neuer Anstrengung, sich in dieser Schule zu behaupten. Wolfgang Legler (S. 15 ff.) greift mit seinem Beitrag auf eine Vorlesung von ihm im Sommersemester 2002 zurück, der den Teilnehmern des Symposions »Gunter Otto 90 Jahre« als einführende Erinnerungshilfe vorlag. Legler führt so in sehr wesentlichen Perspektiven auf die Person und noch mehr auf die zentralen didaktischen Theoreme von Gunter Otto hin. Seine auf dem Symposion vorgetragenen ergänzenden Überlegungen hat er wie den veränderten Kontext am Ende des Beitrages eingefügt. Wir haben Leglers Beitrag deshalb abseits der Struktur des Symposions an den Anfang des Bandes gestellt.

Das Symposium im Januar 2017 an der legendären Wirkungsstätte von Gunter Otto im Friedrich Verlag in Velber sollte die Perspektiven seines pädagogischen und fachdidaktischen Denkens im rückschauenden Zusammenhang thematisieren. Es sollte darüber hinaus gefragt werden, inwieweit Ottos Gedanken von Kollegen aufgenommen wurden und wie diese im Blick auf die gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen aktuell werden können. Insbesondere bleibt zu fragen, was *Ästhetische* Rationalität in einer von Krisen geschüttelten Gegenwart für die ästhetische Erziehung von Kindern und Jugendlichen und auch darüber hinaus bedeuten könnte. In einem zweiten Beitrag im Band skizziert Jonathan Drews sehr präzise Ottos Rekurs auf Paetzold – und damit auf Kant – und zeigt auch die teilweise sehr fragmentarische Rezeption durch Otto auf.

Die Vertreter einer jüngeren Generation von Kunstpädagogen waren gebeten, ihre Sicht auf Ottos Nachwirken zu explizieren. Tanja Wetzel (S. 163 ff.) geht mit Blick auf ihre Studierenden und deren Rezeptionsverhalten gegenüber historischer Kunst den Nuancen einer Perceptbildung nach und arbeitet an diesem Modus den Moment der forschenden Selbstbeobachtung in der Fremdbeobachtung als Bedingung einer kritischen Vermittlung heraus. Noch einmal wird deutlich, dass Ottos Didaktik die Bewegung in der je aktuellen Kontextualität über einen ihm oft unterstellten Schematismus stellte. Auch Lars Zumbansen (S. 209 ff.) arbeitet den »fruchtbaren Moment« in der Perceptbildung am Beispiel einer vielschichtigen Annäherung der Rezeptionsmodi gegenüber der Laokoongruppe heraus. Noch einmal wird mit Zumbansen deutlich, welches, auch provokatives Potenzial in der konsequenten Schülerorientierung in der didaktischen Methodik des »späten Ottos« liegt: Sie dominiert die Feinheiten in einem kunsthistorischen Gelehrtenstreit zur Form und lobt das Primat kunstpädagogischer Zugriffe.

Vom Konkreten mit dem Zentrum eines Werkes geht Anna-Maria Schirmer zu den Differenzen einer Perceptbildung im Modus der Ästhetischen Rationalität nach. Schirmer hebt dabei mehr ab auf die phänomenologischen Nuancen abseits dessen, was vordergründig als das Vernünftige, das Rationale und damit allzu rasch als operationalisierbar ins Methodenrepertoire aufgenommen wird. Vieldeutigkeit, neue Annäherungen, andere, ungeahnte Sichtweisen akzentuieren mit Schirmers erneuter Überprüfung der Ästhetischen Rationalität Ottos Didaktikfigur.

Zum Ende des Symposions haben Constanze Kirchner und Johannes Kirschenmann Gunter Otto als die Person des väterlichen Kollegen jenseits der der theoretischen und didaktischen Denkfiguren in den retrospektiven Blick genommen. Bei Kirchner (S. 231 ff.) wird im Kommentar nach akribischer Sichtung eines Skriptes von ihr der kollegiale Helfer, ein Mensch mit tiefer Empathie gegenüber Anderen und der Sache sichtbar. Notate mit Tagebuchqualität und humorigen Randbemerkungen charakterisieren Otto als einen Fachwissenschaftler, der die vorgelegten Texte mit der Manie eines Besessenen durchpflügt und mit großer Sorgfalt durchwirkt. Und immer wieder öffnet er mit seinen Hinweisen die Tür einen Spalt, um Alternativen und Erweiterungen der dargelegten Sicht als Möglichkeit, keinesfalls als Notwendigkeit zu offerieren. Im Beitrag von Kirschenmann (S. 247 ff.) wird ein Themenheft von Kunst+Unterricht zum »Abendmahl« in der Verschränkung von didaktischer Ikonografie und Bourdieus Habitus-Theorie zur Folie gegenüber einer Leseart zweier Fotografien, die im Oktober 1998 während der letzten gemeinsamen Herausgebersitzung entstanden. Im Subtext zu den Bildern und Fotografien wird noch einmal deutlich, wie Otto Nahes mit Entlegenem zusammenführte, wie ein sozial eingefärbter Inhalt sein Interesse leitete und wie letztlich das Bild immer in Verantwortung für das Subjekt und die Gesellschaft gelesen wurde.

»Gemeinsames Denken ist eine Form der Lust« – gleich in mehreren Vorträgen zum Symposium wurde diese Zeichnung von Axel von Criegern mit Zitat aufgerufen. Sie ist auf eine der vielen großen und kleinen Tagungen entstanden, die Otto mitbestritten hat und die sein Kollege Axel von Criegern immer zeichnend verfolgte. Großer Streit war selten auf diesen Tagungen, doch hitzige Debatten zwischen den Denkschulen der semiotischen Analyse aller Referenzebenen und all den hermeneutisch weniger streng operierenden Deutern gehörten zur Tagesordnung. Groß war die Lust von Otto an diesen Disputen, zuweilen hielt er beharrend an Positionen fest, um sein Gegenüber herauszufordern. Groß war auch seine Bereitschaft – eine Lust auf Neues – aus den Argumenten und Hinweisen der anderen Seite eine Spur aufzunehmen, aktuell Aufgerufenem oder Raritäten in antiquarischen Quellen nachzuspüren. Seine Forscherlust schlug dabei in ein hartnäckiges Suchen um. Otto suchte das Symposium – im Wortsinne! Die Foren einer Tagung und, fast gleichrangig, die Debattierzirkel am Biertisch danach waren seine Spielfelder. Dort eröffnete er den nächsten Spielzug des Denkens nicht selten mit einer rhetorischen Frage, die die anwesende Runde in eine produktive, lustvolle Nachdenklichkeit stürzen sollte. Dieses stete Anstiften, diese Lust am kollaborativen Austausch als *Movens* (ein von Otto geschätzter Begriff in voller ästhetischer Unschärfe) blieb nicht nur bei den ihn im Symposium zitierenden Zeitgenossen in Erinnerung. Und deshalb charakterisierte nicht nur für uns Herausgeber das zur Zeichnung von Axel von Criegern übermittelte Zitat Haltung und Handlung von Gunter Otto ganz signifikant.

Das Symposium und dieser Band wurden großzügig unterstützt von der Friedrich-Stiftung; Frau Ann-Jasmin Ratzel hat die Manuskripte vor der Übergabe an den Verlag lektoriert. Ihr, vor allem den Autorinnen und Autoren, aber auch dem kopaed-Verlag gilt unser herzlicher Dank.

Johannes Kirschenmann und Fritz Seydel im Herbst 2017

Wolfgang Legler

Gunter Otto – Begründung und Ende einer Kunstdidaktik

Der nachfolgende Text, der auf eine Vorlesung im Sommersemester 2002 zurückgeht, lag den Teilnehmern des Symposions „Gunter Otto 90 Jahre“ als einführende ‚Erinnerungshilfe‘ vor. Im Kontext dieses Buches soll er Lesern, die mit der Person und dem Werk von Gunter Otto noch nicht oder nur wenig vertraut sind, als erste Orientierung dienen. Meine auf dem Symposium vorgetragenen ergänzenden Überlegungen habe ich im letzten Abschnitt eingefügt und den Text auch ansonsten im Blick auf seinen veränderten Kontext überarbeitet. Eine differenziertere Darstellung und Bewertung der Arbeiten Ottos findet sich in den Kapiteln 12 bis 14 meiner »Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts«, die der Erinnerung an Gunter Otto gewidmet ist (vgl. Legler 2013, S. 26ff.).

Wer war Gunter Otto?

Gunter Otto, der im Januar 1999 wenige Tage nach seinem 72. Geburtstag gestorben ist, war von 1971 bis zu seiner Emeritierung 1992 ordentlicher Professor an der Universität Hamburg und stand danach noch über 5 Jahre dem von ihm und Wolfgang Schulz initiierten Graduiertenkolleg »Ästhetische Bildung« als dessen Sprecher vor. Die westdeutsche Kunstpädagogik hat er über fast 40 Jahre hinweg wie kein anderer beeinflusst. Sein Publikationsverzeichnis umfasst (ohne die unzähligen Rezensionen und Veröffentlichungen in nichtwissenschaftlichen Organen) über 300 Titel. Er hat mehr als 30 Dissertationen betreut und, am Umfang seiner eigenen Publikationen und der von ihm betreuter Forschungsarbeiten gemessen, das Hamburger Institut für die Didaktik der ästhetischen Erziehung fast im Alleingang zu einer der leistungsfähigsten wissenschaftlichen Einrichtung seines Faches in der Bundesrepublik gemacht. Damit trug er entscheidend dazu bei, die Didaktik (nicht nur seines eigenen Faches) in den Rang einer ernst zu nehmenden und weitgehend anerkannten wissenschaftlichen Disziplin zu heben.

Um Gunter Ottos Geschichte als Kunstpädagoge und Fachdidaktiker besser zu verstehen, ist es jedoch sinnvoll, zunächst noch weiter zurückzugehen und einige frühe biografische Entwicklungslinien aufzeigen, die den besonderen Charakter der Kunstdidaktik Gunter Ottos ganz offensichtlich mitbestimmen. Dieser Zusammenhang ist in der Forschungsarbeit von Jonathan Drews, die in diesem Buch in ersten Auszügen vorgestellt wird, mittlerweile noch wesentlich differenzierter herausgearbeitet worden.



Abb. 1: Gunter Otto 1937 (wie Abb. 2–5 und 7–9 aus der Sammlung von Britta Otto, Luckau)



Abb. 2: Gunter Otto, 1944

Vorentscheidungen

Gunter Otto wird 1927 in Berlin geboren. Er hat das Pech, dass seine Schulzeit beinahe exakt vom ersten bis zum letzten Tag in die 12 Jahre fällt, die den Nazis genügen, unser Land zuerst geistig und moralisch und mit dem Kriege dann auch noch physisch zu verwüsten. In dieser Zeit sind die Arbeiten in den Abbildungen 1–3 entstanden. Das erste 1937 in der Sexta der Jahn-Oberschule in Berlin, die beiden anderen 1944, als der 17-Jährige bereits im Arbeitsdienst eingesetzt war. Die Sujets signalisieren nicht unbedingt Begeisterung für den Krieg, besonders das ernste Porträt mit der Uniformmütze verrät eine gewisse Anspannung. Aber wer dem Nazi-Regime völlig ablehnend gegenüberstand, hat vermutlich andere Bilder gemalt. Das hat Gunter Otto, obwohl er am Ende des Krieges gerade erst 18 Jahre alt war, sein ganzes Leben lang belastet und mag ein erstes wichtiges Motiv für seinen fast verzweifelten Glauben an die Möglichkeiten der Vernunft sein, über die menschliche Dummheit und Verführbarkeit zu obsiegen.

Als der Krieg vorbei ist, beginnt Gunter Otto schon im Wintersemester 1945/46 ein Studium an der Berliner »Hochschule für Kunsterziehung« in der Grunewaldstraße, deren Wiederaufbau und Leitung *Georg Tappert* im Juni 1945 übernommen hatte. Tappert, der schon 1910 die »Neue Sezession Berlin« gegründet hatte, die sich die Durchsetzung der Moderne in Deutschland auf ihre Fahnen geschrieben hatte, der 1920 zur »Novembergruppe« gehörte, mit der u.a. Klee und Kandinsky ausstellten und der später von den Nazis als Hochschullehrer entlassen wurde, wird auch Ottos Lehrer (vgl. Abb. 6).

Von Tapperts Geschichte als »Wegbereiter der Moderne« (vgl. Wietek 1980) weiß der 19-jährige Gunter Otto nichts. »Wir waren beim Arbeitsdienst, im Krieg, in der Gefangenschaft und vorher in den Schulen dieser Zeit«, schreibt er 1997. »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). Und auch Tapperts Unterricht zielt nicht auf avantgardistische Kunstproduktion, sondern auf die Vermittlung eines soliden handwerklichen Könnens und die Entwicklung der jeweils eigenen



Abb. 3: Gunter Otto: Zeichnung 1944



Abb. 4: Gunter Otto: Aquarell aus der Studienzeit

Möglichkeiten. Eine Erziehung »zu künstlerischer Selbstständigkeit« hatte er das schon in seinen Anfängen als Lehrer genannt (ebd., S. 40). Abb. 4 zeigt eine Arbeit aus Gunter Ottos Studienzeit. Die Porträtzeichnung in Abb.5 stammt aus der Endphase des Studiums 1949.

Im selben Jahr findet in Fulda der erste kunstpädagogische Kongress mit internationaler Beteiligung nach dem Krieg statt. In der Eröffnungsansprache des hessischen Kultusministers Dr. Erwin Stein heißt es u.a.: »Nach Jahren des Schweigens und nach dem Zusammenbruch haben wir wieder begonnen, nach den Wegspuren der Mächte Ausschau zu halten, die das Schicksal unseres Volkes und der Menschheit bestimmen. Viele von uns haben zur Umkehr und Einkehr aufgerufen, wissend, dass die Erziehungs- und Bildungskrise der Gegenwart nur von erneuerten Menschen her gelöst werden kann«. Die Kräfte für diese Erneuerung, heißt es etwas später, könne zu allererst die Kunst »auslösen, wenn sie mit dem Göttlichen verbunden ist, wenn der Künstler Repräsentant eines im Göttlichen wurzelnden Glaubens bleibt oder wird, wie er in den Schöpfungen eines Rembrandt, eines Dürer oder eines Hans von Marées lebt und sich uns offenbart [...]. Musische Erziehung stiftet aus dieser Mitte eine tiefer gegründete Einheit der gesamten Erziehung und ist damit das Gelenk, das den theoretischen mit dem praktischen Unterricht zu einem ganzheitlichen Gliedbau zusammenbindet, dessen Sinn es ist, das Kennen und das Können, die Kunde und die Kunst vom Ursprung her zu vergemeinschaften. Recht verstandene musische Erziehung wird die Kinder und die Jugendlichen auch anhalten zu jener Andacht, Sammlung und Hingabe, zu jener Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Genauigkeit und zu jenem Fleiß, innerer Gelöstheit und Gelassenheit, die dem Künstler eignet, wenn er sein Werk schafft« (zit. nach BDK 1976, S. 188).

Leo Weismantel, der schon in der Weimarer Zeit eine wichtige Rolle in der kunstpädagogischen Diskussion gespielt hatte und nun Mitorganisator des Kongresses ist, spricht zu

dessen Aufgaben und sagt u.a.: »Jede Zielsetzung der Schule, die von außen kommt, die nicht aus den Gesetzen des Keimes kommt, ist von jenen, die dies erkannt haben, Verrat an der Zukunft. Wir wollen diesen Verrat nicht begehen. Wir wollen uns bekennen zu den Religionen der Ehrfurcht und wollen ehrfürchtig hineinblicken in das Werden des Kindes, ehrfürchtig hineinblicken in die Entfaltung seiner Kräfte...« (ebd.).

Reinhard Pfennig, der später wie Gunter Otto für eine Neuorientierung des Kunstunterrichts eintritt und in Fulda schon mit dabei ist, berichtet von seinem Unbehagen, dass auf solchen Kongressen über alles andere, nur nicht über die bildende Kunst selbst geredet wurde. »Mich irritierte«, schreibt er 1978, »dass Lehrer, die sich als Kunsterzieher bezeichneten, nicht die bildende Kunst zum Gegenstand ihrer didaktischen Reflexion machten, obwohl sie in der Schule offensichtlich nach irgendwelchen Kunstvorstellungen unterrichteten« (Pfennig 1978, S. 61). Gunter Otto wird die musischen Auffassungen später, nicht zuletzt wegen ihrer »wolkigen Sprache« (Otto 1969, S. 251), die ein eklatantes Missverhältnis zwischen den weit gespannten pädagogischen Erwartungen und einer – zumindest im Blick auf ihre Wirkungen – weitgehend unreflektierten pädagogischen Praxis verdeckt, den *irrationalen* Ansätzen der Kunstpädagogik zurechnen und sie in eine Traditionslinie stellen, die vom Rembrandtdeutschen Julius Langbehn über die Kunstpädagogik des Nationalsozialismus wenigstens bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts reicht. Dass er sich selbst mit solchen Ansätzen, die auch die Fachdiskussion der 50er Jahre dominieren, *nicht* identifizieren kann und sich schon deshalb um einen *rationalen* kunstpädagogischen Ansatz bemühen muss, erscheint schon nach seinen eigenen Erfahrungen zwischen 1933 bis 1945 beinahe zwingend.

Ob Gunter Otto allerdings schon 1949 von dem Kongress in Fulda gehört hat und ob er sich zu dieser Zeit überhaupt schon für Fragen der Fachdidaktik interessiert hat, weiß ich nicht. Er hat – inzwischen 22-jährig – eben sein Studium beendet und auch gleich zum ersten Mal geheiratet. Und er sucht zunächst offenbar mehr nach einer neuen *künstlerischen* als nach einer fachdidaktischen Orientierung.

Jedenfalls gibt es zwischen den letzten Arbeiten aus der Studienzeit (vgl. Abb. 5) und der frühesten Arbeit nach dem Studium, die ich kenne (Abb. 7), einen deutlichen, nicht nur zeitlichen Bruch. Die gezeigte Grafik ist 1952 entstanden. Unabhängig davon, ob sich nicht doch noch Arbeiten Ottos aus der Zeit zwischen 1949 und 1952 finden, hätte es für eine vorübergehende Unterbrechung der eigenen künstlerischen Produktion nach dem Studium viele Gründe gegeben: 1950 wird das erste Kind geboren, die Referendarzeit stellte neue Anforderungen und wird 1951 mit der 2. Staatsprüfung abgeschlossen. Noch vor der Ernennung zum Studienrat 1953 übernimmt Otto die Leitung eines Seminars im Rahmen der Lehrerweiterbildung.

Viel interessanter als das Spekulieren über die möglichen Ursachen der *zeitlichen* Zäsur ist die Frage nach den Gründen für den übergangslosen Wechsel der künstlerischen Perspektive. Die in Abb. 8 gezeigte Arbeit entsteht 1955. Meine Vermutung ist, dass Gunter Otto mit diesem Wechsel durchaus in Distanz zu dem, was Tappert als Lehrer vermittelt hatte, – für sich eine ganz bewusste künstlerische »Richtungsentscheidung« für die *Moderne* getroffen hatte. Den Hintergrund bildete eine Kontroverse um den Wert abstrakter Malerei und die Legitimierbarkeit einer im Gegenständlichen verhafteten Kunst, deren Exponenten auf der



Abb. 5: Gunter Otto: Zeichnung 1949



Abb. 6: Georg Tappert und Carl Hofer (Abb. aus: Schleswig-Holsteinisches Landesmuseum 1995, S. 28, Ausschnitt)



Abb. 7: Gunter Otto: Druckgrafik aus der Zeit nach dem Studium, 1952



Abb. 8: Gunter Otto: Mischtechnik 1955

einen Seite Hans Sedlmeyer mit seinem 1948 erschienenen Buch »Verlust der Mitte« als offener Gegner der Abstraktion, in der er nur Ziellosigkeit, Chaos und Desorientierung zu sehen vermochte, und auf der anderen Seite Willi Baumeister waren, der sich als Maler und in seinem bereits 1947 erschienenen Buch »Über das Unbekannte in der Kunst« auch als Künstlertheoretiker entschieden für die abstrakte Kunst einsetzte.

An der Berliner »Hochschule für Bildende Künste«, in welche die »Hochschule für Kunstenerziehung« mittlerweile überführt worden war, wehrte sich deren Direktor, der Maler Carl Hofer, gegen die »Diktatur des Abstraktismus«, als deren Exponent an seiner Hoch-



Abb. 9: Gunter Otto: Collage ca. 1956/57



Abb. 10: Willi Baumeister: Mauerbild mit Metallen, 1926, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf. © VG Bild-Kunst, Bonn 2017

schule der Kunsthistoriker Will Grohmann auftrat, der als zeitgenössische Kunst nur noch abstrakte Kunst gelten lassen wollte. Georg Tappert, der seit dem gemeinsamen Studium in Karlsruhe mit Hofer befreundet war und der seine eigene künstlerische Arbeit nach dem Krieg nicht wieder aufgenommen hatte, unterstützte in diesem Streit Hofer (vgl. Abb. 6). Und man kann sich gut vorstellen, dass sich auch die Studierenden und jungen Künstler mit der Notwendigkeit einer persönlichen Entscheidung konfrontiert sahen.

Wofür sich Gunter Otto entschieden hatte, ist unübersehbar, und wenn man einige seiner Werke (Abb. 9) Arbeiten von Willi Baumeister (Abb. 10), hier eine frühe Arbeit von 1926, gegenüberstellt, ist die Vermutung wohl nicht ganz unbegründet, dass gerade Baumeister – als Maler und Theoretiker – wichtige Impulse für diese Entscheidung gegeben hatte. Unwillkürlich fallen mir bei solchen Arbeiten Ottos die Leitbegriffe *Material*, *Experiment* und *Montage* ein, die er in seinem ersten großen fachdidaktischen Entwurf »Kunst als Prozeß im Unterricht« 1964 als Strukturmerkmale der Gegenwartskunst herausgestellt hatte. Gunter Ottos eigene *künstlerische* Entscheidung für die Moderne bildet also offenbar eine wichtige Voraussetzung für die *kunstpädagogische* Entscheidung, die bildende Kunst der Gegenwart zum zentralen Inhalt des Kunstunterrichts zu erklären.

Und dabei spielen wieder die »*Rationalitätsansprüche*« dieser Kunst eine wichtige Rolle. In einem seiner ganz frühen Aufsätze, der 1959 unter dem Titel »Didaktische Probleme des Unterrichtsfaches »Bildende Kunst« dargestellt an Selbstzeugnissen bildender Künstler« in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* erscheint, heißt es, ausgehend von der Interpretation einer Äußerung Baumeisters: »Kunst soll helfen, eine Anschauung von der Wirklichkeit *heute* zu gewinnen. In diese Funktion muss die kontrollierte, in strenge Gesetzmäßigkeiten der Gestaltungslehre gebundene, vom Kunstverstand reflektierte Aussageweise *gegenwärtiger* Kunst hineingenommen werden« (Otto 1959, S. 514). »Die differenzierten Kulturmuster der Gegenwart«, schreibt Otto etwas später, »sind ohne rationale Durchdringung nicht mehr zu assimilieren«, dadurch habe sich der Umfang dessen, was an der Kunst lehrbar ist, erheblich

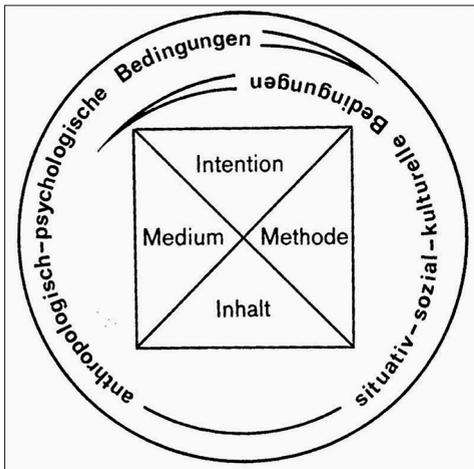


Abb. 11

erweitert. »Diese Einweisung in den künstlerischen Prozess«, heißt es gegen Ende des Textes im Blick auf die Gestaltungslehren von Klee bis Burchartz, »kommt einer ›Entmythologisierung‹ der Kunst gleich, die neue Chancen für bewusstes unterrichtliches Handeln aufzeigt. Sie vermag die Kunstübung des Adepten innerhalb sachlogischer Grenzen zu disziplinieren« (ebd., S. 519).

Übrigens hat Gunter Otto beinahe zeitgleich mit dem ungefähr 1958 liegenden Beginn seiner Publikationstätigkeit als Fachdidaktiker aufgehört zu malen. Vermutlich war ihm klar, dass eine künstlerische Produktion, die seinen eigenen Ansprüchen genügt hätte, neben der Aufgabe, die er als Didaktiker zu erfüllen hatte, nicht mehr möglich war.

Paul Heimann und die Entstehung einer allgemeindidaktisch fundierten Kunstdidaktik

Wenn die naheliegende Vermutung richtig ist, dass Gunter Ottos biografisch bedingtes Misstrauen gegenüber allem »Irrationalen« und seine eigene *künstlerische* Entscheidung für die Moderne (und die mit ihr verbundenen Rationalitätsansprüche) wichtige Voraussetzungen für seine spätere *kunstpädagogische* Orientierung bilden, dann sind ganz wichtige Weichenstellungen seines Denkens schon *vor* der Begegnung mit Paul Heimann erfolgt. Gleichwohl erweist sich diese Begegnung für Gunter Otto und die Kunstpädagogik als ein Glücksfall.

Schon 1956 war Gunter Otto, 29-jährig, zum Oberstudienrat ernannt und für das Lehrgebiet Didaktik der Kunst- und Werkerziehung an die Pädagogische Hochschule Berlin berufen worden. Dort ist er zusammen mit Wolfgang Schulz als Mitarbeiter Paul Heimanns an der Entwicklung des sogenannten »Berliner Modells der Didaktik« beteiligt. In bewusster Abkehr vom Primat des Bildungsbegriffs der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der korrespondierenden bildungstheoretischen Didaktik versteht Heimann Didaktik als eine Theorie des Unterrichts,

Kunstunterricht			
Intention	Inhalt	Methode	Medium
Strukturieren und Kommunizieren	Bildnerische Prozesse und Ästhetische Objekte	Produktion und Reflexion	Realisation und Präsentation
Lehrabsicht	Lehrinhalt	Lehrweg	Lehrmittel

Abb. 12

»die – der Intention nach – alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen und Bedingungen der wissenschaftlichen Kontrolle unterwirft« (Blankertz 1969, S. 89; vgl. Heimann 1965). Der Aufgabenbereich der Didaktik wird dadurch über die Analyse der Inhalte hinaus »in Richtung auf eine Analyse der Unterrichtsprozesse, einschließlich der diesen Prozessen zugrunde liegenden Voraussetzungen und der durch diese Prozesse beabsichtigten und tatsächlich erreichten Wirkungen« (Nipkow 1968, S. 345) erweitert und systematisch strukturierend erfasst.

Heimanns Strukturanalyse des Unterrichts korrespondiert mit Gunter Ottos Strukturanalyse der Gegenwartskunst und aus dieser Korrespondenz resultiert zum ersten Mal in der Geschichte der Kunstpädagogik eine auch *allgemeindidaktisch* begründete und damit im weitesten Sinne *erziehungswissenschaftlich* orientierte Fachdidaktik. Die Strukturanalyse des Unterrichts, heißt es bei Heimann, »entwirft eine didaktische Topologie der wichtigsten Entscheidungs- und Begründungsfelder und ist formaler Natur« (Heimann 1962, S. 415, zit. bei Otto 1969, S. 24, vgl. Abb. 11). Wer Unterricht plant, bewegt sich z.B. in einem Rahmen situativer, sozialer und kultureller Bedingungen, die er oder sie ebenso wie die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen, die das Interesse und das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern einer bestimmten Altersgruppe bestimmen, bei seinen/ihren Planungsüberlegungen berücksichtigen muss. Vor dem Hintergrund einer solchen »Bedingungsprüfung« finden dann die Entscheidungen über Inhalte, Intentionen, Methoden und Medien des Unterrichts statt. Aber damit ist, wie gesagt, nur ein *formaler* Rahmen skizziert.

»In die Zuständigkeit der Fachdidaktik« fallen, so Otto, »die jeweiligen *inhaltlichen* Variablen, wobei unter ›inhaltlich‹ in diesem Fall sowohl fachliche Gegenstände wie fachtypische Verhaltensweisen, also Methoden, Denkweisen oder andere Zuwendungsformen verstanden werden müssen« (ebd.). Während in den bisherigen fachdidaktischen Konzeptionen, wie am Beispiel der musischen Kunsterziehung angedeutet, ein teilweise eklatantes Missverhältnis zwischen hochgesteckten pädagogischen Erwartungen an die Wirkungen des »Musischen« und den realen unterrichtlichen Prozessen bestand,¹ sieht Otto besonders in einer auf rationale Strukturen zurückführbaren Präzisierung des Fachinhalts »Kunst« den entscheidenden Hebel für die Begründung eines rationalen, d.h. »planbaren« Zusammenhangs von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Kunstunterrichts (vgl. Abb. 12). Soviel Klarheit hatte es in der Geschichte der Kunstpädagogik noch nie gegeben.



Abb. 13

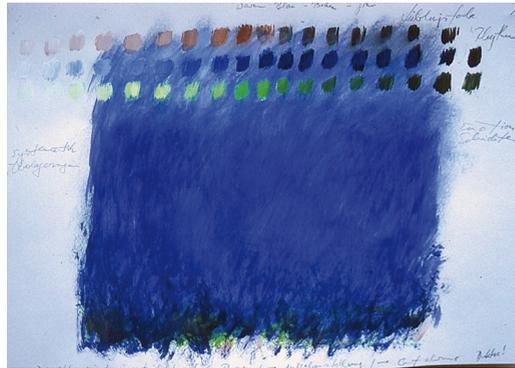


Abb. 14



Abb. 15

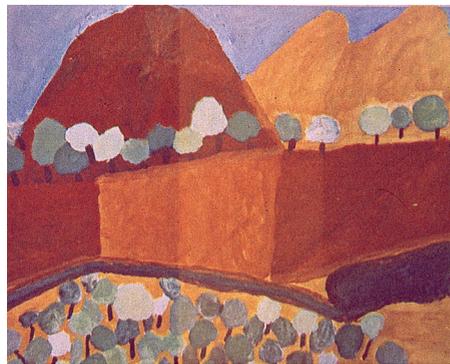


Abb. 16

Ein Unterrichtsbeispiel

Ich möchte das an einem Unterrichtsbeispiel für ein 9. Schuljahr veranschaulichen, von dem ich allerdings zunächst immer nur so viel verraten will, wie die Schülerinnen und Schüler erfahren. Es stammt aus der 1969 erschienenen 2. Auflage von Gunter Ottos erstem großen fachdidaktischen Entwurf, dem Buch »Kunst als Prozeß im Unterricht«, das zuerst 1964 publiziert wurde.

Ausgangspunkt ist eine Malaufgabe, die so differenziert formuliert ist, dass ich Sie im Ganzen zitiere:

»1.0 Bildnerische Problemstellung: Herstellung eines in sich differenzierten Farbgefüges aus Farbflächen.

Die drei Farbbereiche Blau, Braun und Grün sind in sich nach Hell und Dunkel (damit zugleich nach Warm und Kalt) und in Richtung auf ihre jeweilige Nachbarfarbe zu differenzieren;

die drei Farbbereiche sind zur Bildeinheit zu integrieren;

der Bildzusammenhang ist in fleckhafter Malweise, von Farbflecken zu Farbzusammenhängen und Farbgefügen fortschreitend aufzubauen.

Mögliche Motivbindung: Es steht frei, den Farbbereichen Atmosphärisches (Blau), Erde (Braun) und Vegetation (Grün) zuzuordnen.

Material: Deckfarben, flacher Borstenpinsel, weißes Papier im Format 46x42cm. (Otto 1969, S. 202)

Welche Bildvorstellung man mit einer solchen Malaufgabe zunächst auch immer assoziieren mag, man muss eine vergleichbare Aufgabe schon einmal selbst gelöst haben, um einschätzen zu können, wie konzentriert und überlegt man dabei zu Werke gehen muss: Die Skala der Tonwerte in den Farbbereichen, die man ja nicht unbedingt nur durch Mischen mit Schwarz und Weiß herstellen sollte, das Modulieren der Übergänge zwischen den Farbbereichen, das sich nicht nur für Schüler besonders schwierig im Übergang von Blau zu Braun darstellt, und die Integration der Farbgefüge in ein Bildganzes erfordern im Grunde für jeden auf das Papier zu bringenden Farbfleck eine im Sinne der Aufgabenstellung begründbare Entscheidung.

Ich habe diese Aufgabe mit schweizerischen Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern im Rahmen eines Seminars zur Geschichte der Kunstpädagogik bearbeitet. Von den zwei hier abgebildeten Ergebnissen (vgl. Abb. 13 und 14), liegt die eine ziemlich nah an der Aufgabenstellung, während ihr die zweite die Gefolgschaft verweigert und allenfalls Teilaspekte realisiert. Offenbar wurde die stark disziplinierende Wirkung der präzise formulierten Aufgabe für die eigene gestalterische Arbeit als unangemessen empfunden und deshalb im eigenen Sinne modifiziert.

Gunter Ottos Schülern scheint es ähnlich ergangen zu sein (Abb. 15 und 16). Zu Abb. 16 heißt es bei Gunter Otto: diese »bildmäßig interessante Lösung« stelle »einen Sonderfall« dar, liege jedoch außerhalb des hier umgrenzten Lernbereichs (1969, S. 203)².

Dem Lösen der Malaufgabe folgt dann zunächst eine sorgfältige Reflexion. Die Schülerinnen und Schüler berichten über ihre Malerfahrungen und beziehen ihre Lösungen auf die Aufgabenstellung. Erst im 3. Abschnitt der Unterrichtseinheit wird dann die Katze aus dem Sack gelassen und ein Bild Cézannes aus der Zeit von 1904 bis 1906 präsentiert, das wie viele andere seiner Bilder aus dieser Zeit, die Montagne Saint-Victoire zeigt (Abb. 17). Über die Beschreibung des Bildes sollen allmählich Analogien zu den eigenen Versuchen entdeckt und über die Einsichten in die Bildstruktur eine »Malanweisung für Cézanne-Schüler« entwickelt werden. Obwohl sich die Unterrichtseinheit noch über viele weitere Arbeitsschritte erstreckt, will ich die differenziertere Schilderung hier abbrechen und nur noch die in Teileinheit 6 im Unterricht gezeigte Postkarte von Locarno präsentieren (Abb. 18), die den Schülerinnen und Schülern etwas von dem Einfluss verdeutlichen soll, den die Malerei Cézannes auf das Sehen des Fotografen hatte und vielleicht auch auf unser eigenes Sehen hat. Denn die Unterrichtseinheit heißt »Wir sehen wie Cézanne«. Otto versucht also zu verifizieren, was er in dem oben zitierten Aufsatz von 1959 als Äußerung Willi Baumeisters zitiert: »Die Augen der Menschen«, heißt es da, wurden durch die Maler »unterrichtet, wie Natur zu sehen sei« und der Künstler »schafft ein neues Bild der Naturanschauung, die dann zur Richtschur für alle anderen Augen wird« (Baumeister 1947, S. 20; zit. bei Otto 1959, S. 513). – Aber kann das auf diese Weise gelingen?



Abb. 17



Abb. 18



Abb. 19



Abb. 20

Die Probe »vor dem Motiv«

Der Basler Kunsthistoriker Gottfried Boehm schreibt in seiner kleinen 1988 erschienenen Monografie über die Montagne Saint-Victoire, es dürfe »als eine besondere Gunst gelten, dass der Betrachter auch heute noch vor Cézannes Motiv treten, einiges von der künstlerischen Arbeit nachprüfen und nachvollziehen kann« (1988, S. 26).

Ich habe das selbst immer wieder versucht – schauend, zeichnend, malend (Abb. 19) und vor Ort hauptsächlich fotografierend (Abb. 20) – und mich dabei gefragt, ob man dem epochal Neuen in Cézannes Werk tatsächlich durch die Beschreibung seiner Art zu malen, durch die Analyse von »Farbplänen« (s.o.) oder gar durch vordergründig analoge Malaufgaben gerecht werden kann.

Sicherlich kann man im Blick auf die Auflösung von Konturen und das, was Reinhard Pfennig »kubisch wirkende Farbpläne« nennt (vgl. Pfennig 1974, S. 11), Cézannes verändertes Verhältnis zum Bildraum und seine Wegbereiter-Rolle für die Malerei des Kubismus analysieren und verständlich machen (vgl. Abb. 21).

Aber das sind m. E. die Resultate von komplexen Erfahrungen und bildnerischen Erkenntnisprozessen, die man auf diese Weise konstatieren kann, aber wohl kaum wirklich verstehen kann.



Abb. 21: Picasso : Portrait Vollard, 1910, Staatliches Puschkin-Museum für Bildende Künste Moskau

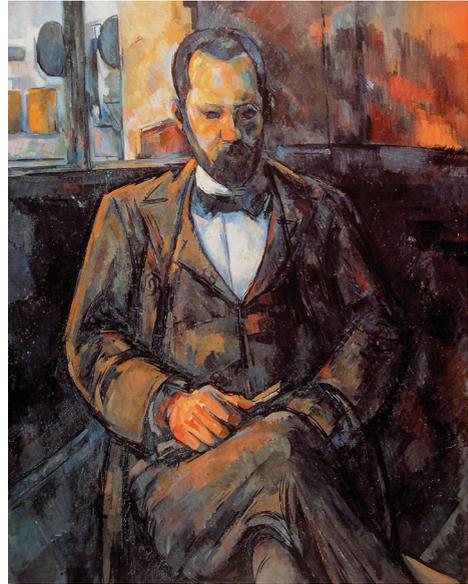


Abb. 22: Cézanne: Portrait Vollard, 1899, Musée du Petit Palais, Paris

Ambroise Vollard hat beschrieben, wie Cézanne an seinem Portrait gearbeitet hat und wie er ihn in einer bestimmten Phase dieser Arbeit auf zwei Pünktchen auf der bereits gemalten Hand hinwies, an denen die Leinwand noch nicht mit Farbe bedeckt war. »Wenn meine Sitzung im Louvre heute Nachmittag gut ist«, antwortete Cézanne, »kann ich morgen vielleicht den richtigen Ton finden, um die weißen Punkte zuzudecken. Wissen Sie, Monsieur Vollard, wenn ich da irgendetwas Zufälliges hinsetze, wäre ich gezwungen, das ganze Bild von diesem Punkt nochmals anzufangen.« (Vollard 1960, S. 51).

Und als Cézanne nach 115 Sitzungen mit dem Portrait (Abb. 22) aufhörte, um von Paris nach Aix zurückzukehren, erklärte er dem verblüfften Vollard, er sei »mit dem Vorderteil des Hemdes nicht unzufrieden«. (ebd., S. 56).

Solche Äußerungen Cézannes sind, so denke ich, charakteristisch für die schwierigen und immer wieder neu zu erringenden Erkenntnisleistungen des Sehens, die seiner veränderten Art mit Konturen, Raum und Farbe in der Malerei zugrunde liegen.

Jedem Farbleck auf der Leinwand korrespondiert eine Empfindung (›Sensation‹) vor dem Motiv, die aus einem intensivierten Sehen resultiert, das nicht mehr nur »die Oberfläche der Dinge abtastet« (Boehm 1999, S. 15), sondern in die Phänomene eindringt und doch zugleich von allem Wissen von den Dingen abstrahiert.

Das auf diese Weise gleichsam zu sich selbst gekommene, entkonventionalisierte Sehen wird zum eigentlichen Thema der Malerei, seine Realisation im Bild will nicht Wirklichkeit »an sich« darstellen, sondern die Erfahrungen und Erkenntnisleistungen des Sehens im Kontakt mit der Natur (Adriani 1993, S. 18) mit bildnerischen Mitteln anschaulich werden lassen. Indem Cézanne die Natur nicht mehr nachzuahmen beansprucht, sondern die Malerei als einen tendenziell auto-