

Gunter Otto – Begründung und Ende einer Kunstdidaktik

Vorlesung in der Reihe „Kunstpädagogische Positionen“ am 15.4.2002

Wer war Gunter Otto ?

Den Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen unter Ihnen muss ich Gunter Otto, so denke ich, nicht vorstellen. Da dies jedoch eine öffentliche Vorlesung ist, in der möglicherweise auch Menschen mit ganz anderen beruflichen Hintergründen sitzen, will ich einige Sätze zur Person Gunter Ottos und zu seiner Stellung in unserem Fach vorausschicken:

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 hinweg wie kein anderer beeinflusst. Sein Publikationsverzeichnis umfasst (ohne die unzähligen Rezensionen und Publikationen in nichtwissenschaftlichen Organen) mehr als 300 Titel. Er hat mehr als 30 Dissertationen betreut – darunter meine eigene und die von Karl-Josef Pazzini, an dessen Habilitation er auch beteiligt war und der heute sein Nachfolger ist. Am „Output“ – würde man heute wohl sagen - eigener Publikationen und von ihm betreuter Forschungsarbeiten gemessen, hat Gunter Otto das Hamburger Institut für Didaktik der ästhetischen Erziehung, fast im Alleingang, zur 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. Wenn heute offenbar wieder über die Abschaffung der fachdidaktischen Professuren an dieser Universität nachgedacht wird, so ist allein dieser Gedanke eine eklatante Missachtung dessen, was hier in den letzten 35 Jahren – länger gibt es solche Professuren in Hamburg noch nicht – geleistet wurde.

Aber ich will an den Anfang von Gunter Ottos Geschichte als Kunstpädagoge und Fachdidaktiker zurückkehren und in Anknüpfung an das, was wir in der letzten Woche von uns selbst berichtet haben, einige biografische Entwicklungslinien aufzeigen, die das Verständnis des besonderen Charakters der Kunstdidaktik Gunter Ottos erleichtern können.

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 diese Bilder entstanden (Abb.1-3). Das erste 1937 in der Sexta der Jahn-Oberschule in Berlin, die beiden anderen 1944, als der 17jährige bereits im Arbeitsdienst eingesetzt war. Die Sujets signalisieren nicht unbedingt Begeisterung für den Krieg, besonders das ernste Selbstporträt 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 18 Jahre alt war, sein ganzes Leben lang belastet und mag ein erstes wichtiges Motiv für seinen fast verzweiferten Glauben an die Möglichkeiten der Vernunft sein, über die menschliche Dummheit und Verführbarkeit zu obsiegen.



Abb.1



Abb.2

Als der Krieg vorbei ist, beginnt Gunter Otto schon im Wintersemester 1945/46 ein Studium an der „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 Hochschul-lehrer entlassen wurde, wird auch Ottos Lehrer (vgl. Abb.6).

Von Tapperts Geschichte als „Wegbereiter der Moderne“ (Wietek) weiß der 19jährige 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 Expressio-

nismus 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 Möglichkeiten. Eine Erziehung „zu künstlerischer Selbständigkeit“ hatte er das schon in seinen Anfängern als Lehrer genannt (S.40). Abb.4 zeigt eine Arbeit aus Gunter Ottos Studienzeit. Die Portraitzeichnung auf S.4 stammt aus der Endphase des Studiums 1949.



Abb.3



Abb.4

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 wur-

zelnden 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 „Kind und Kunst“ 1976, S.188).



Abb.5



Abb.6: Georg Tappert und Carl Hofer

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 später von dem 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 weitgespannten 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.



Abb.7



Abb.8

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 Referendarszeit 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 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 Kunst-erziehung“ mittlerweile überführt worden war, wehrte sich deren Direktor, der Maler Carl Hofer, gegen die „Diktatur des Abstraktismus“, als deren Exponent an seiner Hochschule 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. Un-

willkürlich 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.



Abb.9



Abb.10

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“ (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 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“ (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 ihr korrespondierenden bildungstheoretischen Didaktik versteht Heimann Didaktik als eine Theorie des Unterrichts, „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. die nebenstehen-

de Grafik). 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 bestand¹, 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. die folgende Grafik). Soviel Klarheit hatte es in der Geschichte der Kunstpädagogik noch nie gegeben.

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

Ein Unterrichtsbeispiel

Ich möchte das an einem Unterrichtsbeispiel für ein 9.Schuljahr veranschaulichen, von dem ich Ihnen allerdings zunächst immer nur soviel verraten will, wie die Schülerinnen

¹ Was wohl auch mit der Unschärfe zusammenhängt, die dem Begriff des Musischen anhaftet. So muss Otto Haase zugestehen: „Wir sprechen vom musischen Menschen und von musischer Erziehung, ohne immer sagen zu können, was wir damit meinen“ (1951, S.8). Diese Unschärfe wurde freilich nicht als Nachteil, sondern als konstitutives Merkmal des „Musischen“ angesehen.

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 Farbflecken.
- 1.1 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;
 - 1.2 die drei Farbbereiche sind zur Bildeinheit zu integrieren;
 - 1.3 der Bildzusammenhang ist in fleckhafter Malweise, von Farbflecken zu Farbzusammenhängen und Farbgefügen fortschreitend aufzubauen.
- 2.0 Mögliche Motivbindung: Es steht frei, den Farbbereichen Atmosphärisches (Blau), Erde (Braun) und Vegetation (Grün) zuzuordnen.
- 3.0 Material: Deckfarben, flacher Borstenpinsel, weißes Papier im Format 46x42cm.“
(Otto 1969,S.202)

Was immer Ihre ersten Assoziationen zu einer solchen Malaufgabe sind. 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 und zeige Ihnen hier zwei Ergebnisse (Abb.11 und 12), von denen die eine ziemlich nah an der Aufgabenstellung liegt und die zweite der Malaufgabe 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.13 und 14). Zum letzten Beispiel heißt es bei Gunter Otto: „Einen Sonderfall stellt die bildmäßig interessante Lösung von Abb.8 dar (hier Abb.14 – W.L.), die jedoch außerhalb des hier umgrenzten Lernbereichs liegt (1969, S.203)².

² Bei der Sichtung des Nachlasses von Gunter Otto fand sich der gesamte Klassensatz der Schülerarbeiten. Dabei wurde deutlich, dass es eine ganze Reihe „Sonderfälle“ gab. Das hängt sicherlich mit dem hohen Anspruch und den genauen Vorgaben der Malaufgabe zusammen.



Abb.11



Abb.12



Abb.13



Abb.14

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 um 1904-6 präsentiert, das wie viele andere seiner Bilder aus dieser Zeit, die Montagne Saint-Victoire zeigt (Abb.15). 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.16), 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.15



Abb.16

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).



Abb.17



Abb.18

Ich habe das immer wieder versucht – schauend, zeichnend, malend (Abb.17) und vor Ort hauptsächlich fotografierend (Abb.18) – 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 Pfennig „kubisch wirkende Farbpläne“ nennt, Cézannes verändertes Verhältnis zum Bildraum und seine Wegbereiterrolle für die Malerei des Kubismus analysieren und verständlich machen (vgl. Abb.19).

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.19: Picasso : Portrait Vollard, 1910



Abb.20: Cézanne: Portrait Vollard, 1899

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 irgend etwas 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 aufhörte, um von Paris nach Aix zurückzukehren, erklärte er dem verblüfften Vollard, er sei „mit dem Vorderteil des Hemdes nicht unzufrieden“. (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 zugrundeliegen.

Jedem Farbfleck 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 autonomen Vorgang „parallel zur Natur“ begreift (Adriani, S.19), wird erstmals eine unüberbrückbare Differenz zwischen Kunst und Natur postuliert, die in ihrer Genese freilich nur im Blick auf beides, auf Kunstwerk *und* Bildanlass in der Natur, wirklich verstanden werden kann.

„Beim Vergleich“ von Cézannes Motiven „mit den wenigen noch im ursprünglichen Zustand erhaltenen Schauplätzen stellt man dann auch fest“, resümiert Götz Adriani nach meinen Erfahrungen ein bisschen zu selbstsicher, „daß auch auf den ersten Blick gegenstandsferne Formbildungen, die restlos in immer ferner gesetzten Farbfolgen aufzugehen scheinen, rasch an konkreter Aussage gewinnen, sobald man sich die Mühe macht, die Übereinstimmung von Naturerlebnis und Bildergebnis nachzuvollziehen.“ (S.19). Rasch geht das oft alleine deshalb nicht, weil schon das Licht sehr unterschiedliche Bedingungen für das Sehen schafft.

Während die Impressionisten solchen Unterschieden nachspürten, hat sich Cézanne bekanntlich bemüht, ihre Wirkungen auf das Sehen so gering wie möglich zu halten.

Gut nachvollziehen kann ich allerdings Adrianis Feststellung, man sei mit den Bildern „Cézannes im Kopf vor den Motiven manchmal enttäuscht von der Unbestimmtheit der

Wirklichkeit“ (S. 22) – Hier am Chateau Noir (Abb.21) im Vergleich einer Fotografie zu einem Bild Cézannes aus den Jahren 1903/04 (Abb.22).



Abb.21



Abb.22

Man kann hier sehr schön sehen, wie sich in der Malerei „dichte Texturen“ ausbilden, „in denen sich die Differenz von Vorn und Hinten aufhebt, ja sogar austauscht“ (Boehm 1999, S.19). Das kräftige Ocker des Gebäudes drängt nach vorne, „Figur und Grund“ verbinden sich eng“, die Farben und Farbformen entwickeln Energien und bilden einen eigenen Rhythmus aus, demgegenüber der reale Anblick nun in der Tat fast belanglos erscheint.

Gottfried Boehm hat im Katalog der im letzten Herbst in der Fondation Beyeler bei Basel gezeigten Ausstellung „Cézanne und die Moderne“ die Energien und Rhythmisierungen der Farbe bei Cézanne sogar mit den Bildern von Mark Rothko in Beziehung gebracht, die ebenfalls „mit den Kräften der Farbe“ arbeiten, „die sie zum Atmen und Pulsieren bringen.“ (S.20, vgl. Abb.23).

Er will mit diesem Hinweis deutlich machen, um wie viel nachhaltiger die Wirkungen von



Abb.23

Cézannes Thematisierung des Sehens und dessen „Objektivierung“ in einer Malerei waren, die um ihre Differenz zu allen anderen Wirklichkeitsbereichen weiß, als dass sie sich in der Cézanne-Rezeption der Kubisten hätten erschöpfen können.

Jedenfalls begegnen uns überall in der neueren Kunst Impulse, die oft ganz unmittelbar von Cézannes Werk ausgegangen sind und sich sicherlich nicht auf das Differenzieren von Farbflecken und das Organisieren von Farbgefügen beschränken.

Ich weiß, das klingt ziemlich überheblich und ich habe auch kein Rezept in der Tasche, wie man eine Malerei, die so radikal eine neue Qualität des Sehens realisiert hat, wirklich zum Gegenstand von Kunstunterricht machen könnte.



Abb.24



Abb.25

Vielleicht könnte man mit älteren Schülern damit beginnen, Cézannes ganz behutsame Art des Aquarellierens zu studieren (vgl. Abb.24 und 25). In einem Gespräch mit Hubert Sowa im letzten Heft von Kunst+Unterricht hat Karl-Heinz Brodbeck m. E. sehr schön formuliert, Cézanne suche „das Hervortreten von Formen oder Farben, ohne sie ergreifen und festhalten zu wollen“ (Sowa 2002, S. 53). Ich denke schon, dass man das sicher nicht für alle Mitglieder einer Lerngruppe an solchen Arbeiten spürbar machen kann. Ein weiterer Schritt könnte sein, vor einem selbstgewählten Motiv oder auf einem gemeinsamen Ausflug eigene Versuche mit Aquarellfarben zu machen – eine Wahrnehmung und Malerei ohne Funktionalisierung, ohne Zweck, ohne Ergreifen – zu probieren: Indem man lange nur guckt und sehr aufmerksam und offen für das ist, was man sieht, und die Farben dann ganz sparsam und überlegt auf das Papier bringt. Das könnte eine starke Erfahrung sein, eine Übung zu einer Offenheit und reinen Achtsamkeit, wie es bei Brodbeck und Sowa heißt, aus der alle Kreativität kommt. Dann hätte man vielleicht auch die „Lehre der Sainte-Victoire“³ verstanden.

Konsequenzen für die Fachdidaktik

Ich habe Ottos Cézanne-Beispiel so ausführlich diskutiert, weil es verdeutlichen kann, wo die Grenzen didaktischer Planungsrationalität liegen, wenn sich ihr Anspruch gegenüber

³ „Die Lehre der Sainte-Victoire“ ist der Titel eines Buches von Peter Handke (vgl. Handke 1980)

dem Gegenstand, um den es gehen soll, verselbstständigt. Und ich habe versucht, zu zeigen, wie anspruchsvoll der Beruf der Kunstlehrerin/des Kunstlehrers ist, wenn er die Kunst als zentralen Inhalt wirklich ernst nimmt.

Natürlich hat auch Gunter Otto die Kunst ernst genommen, aber seine Erwartungen an den zunehmend rationalen Charakter einer ästhetisch autonom gewordenen Kunst waren vermutlich doch zu optimistisch und zu stark von der oben zitierten Erwartung geprägt, die „Entmythologisierung“ der Kunst könne neue Chancen für ein unterrichtliches Handeln eröffnen, in dem Inhalte, Intentionen, Methoden und Medien so schlüssig aufeinander bezogen werden könnten, dass zwischen den Zielen des Unterrichts und den Resultaten der intendierten Lernprozesse ein nachvollziehbarer Zusammenhang hergestellt werden könnte.

Das halte ich nach wie vor für ein wichtiges Ziel fachdidaktischer Reflexion, das seine Grenzen freilich dort findet, wo das Interesse an Überprüfbarkeit zu Verkürzungen des Gegenstandes und seiner Vermittlung führt, die dann u.U. sogar die Vermittlungsabsicht selbst fragwürdig erscheinen lassen, weil das Wesentliche des Gegenstandes dadurch zum Verschwinden gebracht werden kann. Diese Gefahr ist bei der Vermittlung von Kunst, wie wir gesehen haben, besonders groß und deshalb kann die didaktische Reflexion zum Verhältnis von Kunst und Lehre natürlich auch nicht erst dort beginnen, wo über konkrete Perspektiven des unterrichtlichen Handelns nachgedacht wird. Deshalb gehören z.B. die Arbeiten von Karl-Josef Pazzini und Eva Sturm zum Verhältnis von Kunst und Lehre für mich selbstverständlich in den Aufgabenhorizont der Fachdidaktik – auch wenn ihnen das u.U. gar nicht so recht ist.

Der Fachdidaktiker/die Fachdidaktikerin hat aber nicht nur die Integrität seines/ihres Gegenstandes zu respektieren. Er/sie steht in einem Spannungsverhältnis doppelter Loyalität, denn er/sie ist auch der Integrität der Schülerinnen und Schüler verpflichtet.

Auch hier hat Ottos erste Didaktik noch deutliche Defizite, denn der für Lern - wie Bildungsprozesse konstitutive Zusammenhang von Subjekt, Aneignungsprozess und Lerngegenstand wird nur von den vermeintlichen Ansprüchen des Fachinhalts her entwickelt. Wo in älteren, einer Pädagogik „vom Kinde aus“ verpflichteten Konzepten - nicht weniger einseitig und sicherlich auch mit unterschiedlichem Wissen und Einfühlungsvermögen – von der Entwicklung einer individuellen Ausdrucksfähigkeit des Kindes her argumentiert wurde oder wenigstens über das „Bildthema“ ein – sicherlich oft vordergründiger – Bezug zu den Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder hergestellt wurde, da lassen die an der

„Sachstruktur“ orientierten, operational definierten Lernschritte bei Otto 1969 für den „Beziehungsaspekt“ des Unterrichts, d.h. für projektive Äußerungen, Selbstreflexion, die „Aufnahme von Beziehungen im Medium des Bildes“ (Richter 1979, S.9) keinen Raum.

Der - nicht nur - historische Rang dieses ersten großen fachdidaktischen Entwurfs von Gunter Otto wird durch solche Einschränkungen in keiner Weise geschmälert. „Kunst als Prozeß im Unterricht“ ist die auch international am stärksten rezipierte Arbeit von Gunter Otto geblieben, vermutlich deshalb, weil kein Konzept vorher und kaum eines nachher, den Zusammenhang zwischen den institutionellen, soziokulturellen und anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen unterrichtlichen Handelns und allen relevanten Entscheidungsfeldern, die ihrerseits in einem Interdependenzverhältnis stehen, so vollständig strukturell erfasst und reflektiert hat. Daran hätte man weiterarbeiten müssen, aber das Problem der fachdidaktischen Diskurse in der Folgezeit und bis heute ist es, dass jede neue Einsicht, auch wenn sie in dem von Otto erstmals skizzierten Gesamtzusammenhang noch so partikular sein mochte, zu einem „Paradigmenwechsel“ in der Fachdiskussion hochstilisiert wurde. Auf diese Weise haben viele wichtige Erweiterungen des Argumentationshorizontes der Fachdidaktik ihre Wirkung wieder eingebüßt, weil durch die beinahe zwanghafte Vorstellung, man könne die Überlegenheit des Neuen nur durch ein pauschales Verdikt gegenüber allem bisher Dagewesenen legitimieren, bestimmte andere Aspekte, die zwar schon länger bekannt, aber nicht weniger wichtig waren, unberücksichtigt blieben. Ich kann das an dieser Stelle nicht mehr ausführen⁴, möchte Ihnen aber wenigstens in einigen Stichworten Gunter Ottos Geschichte als Didaktiker zu Ende erzählen.

Auf der Suche nach der ästhetischen Rationalität

Schon Ende der 60er Jahre zeichnete sich ein Wechsel der fachdidaktischen Orientierung ab. Zu zeigen wäre hier zunächst, wie sich - natürlich nicht unabhängig von den Legitimationsforderungen der kritischen Theorie und der Studentenbewegung - die Akzentuierung des fachdidaktischen Nachdenkens bei Otto von der Aufmerksamkeit auf die „Kunst als Struktur“ auf die „Kunst als sozialer Prozeß“ verschiebt (vgl. Otto 1970). Wie dadurch die „abstrakte“ Kunst der klassischen Moderne in die Defensive gerät, weil nun „Inhaltlichkeit“ gefragt ist und beim Strukturieren bildnerischer Zusammenhänge wie beim Kommu-

⁴ Ich habe die skizzierte Tendenz vor langer Zeit u.a. in den Aufsätzen „Die Aktualität des Althergebrachten“ (1982) und „Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der ästhetischen Erziehung“ (1983) ausführlicher problematisiert.

nizieren mit ästhetischen Objekten Veränderung - „Umgestaltung“ - als Intention und Methode postuliert wird. Dem folgt in der „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“ 1974 Ottos Zugeständnis an den Zeitgeist - Zitat - „politisches Verhalten, gesellschaftlich relevanter Unterricht lasse(n) sich nicht von den Inhalten aufbauen, sondern primär von den Zielvorstellungen, an denen sich die Auseinandersetzung mit den Inhalten zu orientieren hat“ (1974, S.74). Damit wird jede Festlegung auf bestimmte Inhalte hinfällig und prinzipiell alle ästhetischen Objekte mit oder ohne Kunstanpruch können Anlass und Gegenstand „ästhetischer Unterweisung“ sein. Die Auswahl muss nur entsprechend begründet werden. Zur Ableitung und Konkretisierung von Zielen und Inhalten werden komplizierte Raster angeboten, in denen nun ausdrücklich auch die Interessen der Lernenden berücksichtigt werden (Folie), die aber auch Anlass für Ratlosigkeit und Spott sind (Folie). Denn aus der Not, dass die Lehrenden alle Ziel- und Inhaltsentscheidungen unterhalb der formalen Fachzielbestimmung nun alleine treffen und begründen sollten und sich dadurch natürlich überfordert fühlten, wurde auch noch die Tugend ihrer „didaktischen Emanzipation“ gemacht. Mit der „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“, die in unserem Fach die letzte monografische Didaktik ist, macht sich die Fachdidaktik also gewissermaßen selbst überflüssig.

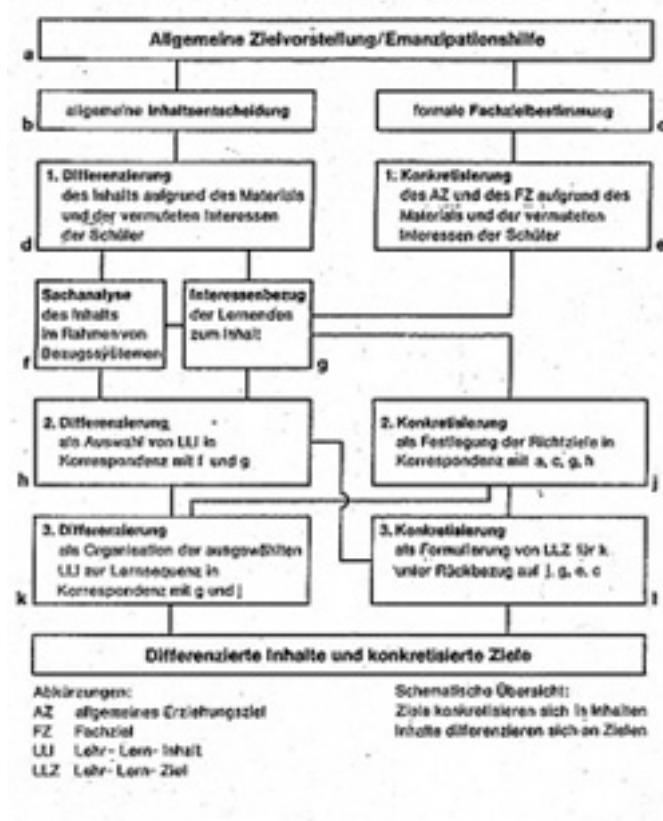
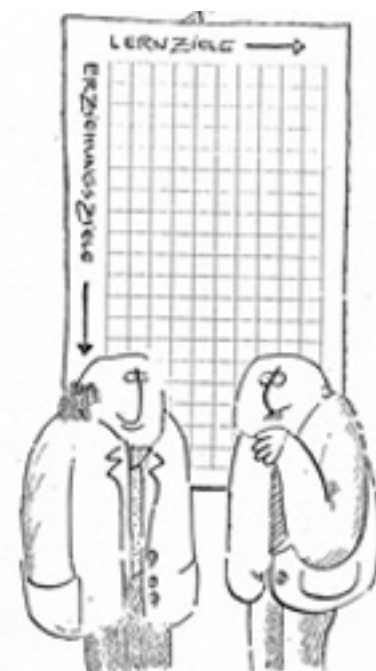


Abb.26: aus Otto 1974,S.286



„Na schön, das ist die Matrix. Aber wie kriegen wir den Unterricht so kleingewürfelt durch das Raster?“

Abb.27⁵

⁵ Der Text zum Cartoon lautet: „Na schön, das ist die Matrix, aber wie kriegen wir den Unterricht so kleingewürfelt durch das Raster“

Von der weitgehenden Beliebtheit der Inhalte eines Kunstunterrichts, der unter der Perspektive „Ästhetische Erziehung“ geplant wurde, markiert das 1987 erschienene Buch „Auslegen - Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern“ zumindest insofern eine Abkehr, als die Bilder selbst wieder wichtiger und nun auch ganz explizit mit der Lebenswelt, den Erfahrungen und Erinnerungen derer in Beziehung gebracht werden, die sich mit ihnen auseinandersetzen sollen. Aber auch dies scheint Otto zunächst nur an Bildern mit eindeutigen „gegenständlichen“ Bezügen möglich. Die Gegenwartskunst, die in den 60er Jahren als sogenannte „Zweite Moderne“ ja in z.T. heftiger Abkehr von den sog. Abstrakten entstanden war und deutliche „inhaltliche“ Akzente gesetzt hatte, die sich aber nicht auf „Gegenständlichkeit“ reduzieren lassen und sich ganz überwiegend auch nicht in „Bildern“ artikulieren, bleibt weiter ausgespart.

Das hat sich erst in den letzten Jahren deutlich geändert und wir konnten Gunter Otto z.B. in die Auseinandersetzung mit der Kunst von Edward und Nancy Kienholz (1998b), Anna Oppermann (1992), Jürgen Brodwolf (1998d) oder Magdalena Abakanovicz (1998c) auch persönlich so stark involviert erleben, wie er es vermutlich nur in den Anfängen seiner Zeit als Fachdidaktiker noch unter dem Eindruck der eigenen künstlerischen Produktion war. Mehr noch: die ästhetische Rationalität, um die es Gunter Otto in seinen letzten Jahren ging, markierte ein gleichrangiges „Anderes“ gegenüber der szientifischen Vernunft und versuchte nicht mehr Analogien zwischen Kunst und Wissenschaft zu konstruieren, die sich allenfalls punktuell bestätigen lassen. Bei der Beschäftigung mit der Kunst auf der Höhe seiner Zeit zu sein, musste also auch nicht mehr wie in den 50er Jahren bedeuten, die eigenen Erfahrungen und die eigene Lerngeschichte unvermittelt hinter sich zu lassen. Im Gegenteil: viele Erfahrungen und Erinnerungen Gunter Ottos auch und gerade aus den frühen Jahren der Schulzeit, sind, so scheint es mir, erst durch die Rückkehr zu einer veränderten Gegenwartskunst z.B. in der Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Boltanski (1998a), Kienholz, Brodwolf oder Abakanovicz wieder lebendig geworden.

Gunter Ottos fachdidaktisches Nachdenken hat also in seinen letzten Lebensjahren wieder ein hohes Maß an Authentizität gewonnen und es hat viele Defizite überwunden, die uns bei „Kunst als Prozess im Unterricht“ beschäftigt hatten. Man kann also, so denke ich, immer noch sehr viel von ihm lernen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass sowohl Otto als auch Wolfgang Schulz den Bildungsbegriff wieder in den Horizont des didaktischen Denkens zurückgeholt haben, weil er ihnen als Korrektiv gegen ein verkürztes Didaktikverständnis unverzichtbar erschien. Hinzu kommt, dass sich die Fachdidaktik inzwi-

schen wohl generell vom Anspruch systematischer Vollständigkeit verabschiedet hat. Meiner Meyers hat statt dessen vorgeschlagen, „von der Peripherie her die Mannigfaltigkeit dessen, was ist, zu erfahren (zu) suchen“ (Meyer 1994, S.281). Genau das versuchen wir in dieser Vorlesung.

Das Nachdenken über die Möglichkeiten von Lehre und Unterricht in disziplinären oder auch fachübergreifenden Kontexten, die Notwendigkeit die Entscheidung für bestimmte Möglichkeiten verantwortlich zu begründen und die Frage nach den Bedingungen, die das Gelingen von Lehre und Unterricht wahrscheinlicher machen oder behindern können, bleiben gleichwohl zentrale Aufgaben der Fachdidaktik und markieren den Kern der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Über die Resultate wird man weiterhin streiten müssen.

Literatur

- Adriani,G.: Cézanne – Gemälde. Katalog zu einer Ausstellung in der Kunsthalle Tübingen, Köln 1993
- Baumeister,W.: Das Unbekannte in der Kunst. Stuttgart 1947
- Blankertz,H. : Theorien und Modelle der Didaktik. München ²1969
- Boehm,G: Paul Cézanne, Montagne Sainte-Victoire. Frankfurt 1988
- Boehm,G.: Paul Cézanne und die Moderne. In: Fondation Beyeler (Hrsg.): Ausstellungskatalog „Cézanne und die Moderne“. Ostfildern 1999
- Handke,P.: Die Lehre der Sainte-Victoire. Frankfurt/M. 1980
- Heimann,P.: Didaktik 1965. In: Heimann/Otto/Schulz: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover ⁵1970, S.7-12
- Heimann,P.: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, H.9/1962. Wiederabgedruckt in Reich/Tomas(Hrsg.): Paul Heimann. Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart1976, S.142-167
- Kind und Kunst. Ausstellungskatalog, Berlin 1976
- Legler,W.: Die Aktualität des Althergebrachten – Über die Langlebigkeit ‚geschlossener‘ fachdidaktischer Systeme, ihre Praxisfähigkeit und über den Umgang mit ‚traditionalen‘ Wissens- und Erfahrungsbeständen in der Fachdidaktik. In: Kunst+Unterricht, H.74/1982, S.60-64
- Legler,W.: Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der ästhetischen Erziehung. In: Z.f.Päd. 29(1983) S.579-593.
- Meyer,M.: „Von der Gewißheit zur Ungewißheit“ – Überlegungen bezüglich der Entwicklung der Allgemeinen Didaktik und Fachdidaktik. In: Meyer/Plöger (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht.. Weinheim und Basel 1994, S.268-284.
- Nipkow,K.E.: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart – Gegenstandsfeld und Theoriebegriff. In: Z.f.Päd. 14(1968), S.335-365.

Otto,G.: Didaktische Probleme des Unterrichtsfaches „Bildende Kunst“, dargestellt an Selbstzeugnissen bildender Künstler. In: Die deutsche Schule, H.11/1959, S.511-519.

Otto,G.: Kunst und Erziehung im industriellen Zeitalter. In: Ellwein/Groothoff/Rauschenberger/Roth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Erster Band, Berlin 1969, S.227-281.

Otto,G.: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig ²1969

Otto,G.: „Kunst als Struktur“ und „Kunst als sozialer Prozeß“: Zwei Aspekte des Kunstunterrichts. In: Breyer/Otto/Wienecke: Kunstunterricht. Düsseldorf 1970, S.11-36.

Otto,G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974

Otto,G./Otto,M.: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber 1987

Otto,G.: Die aktuelle Ästhetikdiskussion und die Schule von heute. In: Pädagogik, H.9/1992, S.38-43

Otto,G.: Georg Tappert (1880-1957) – Maler und Lehrer. In: Bildungs- und Förderungswerk der GEW (Hrsg.): Broschüre zum Georg-Tappert-Preis. Frankfurt/M. 1997

Otto,G.: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bände, Seelz-Velber 1998

Otto,G.: Wahrnehmen, erfahren, erkennen. Das Denken mit den Sinnen verbinden. In: Otto 1998, Bd.3, S.29-36 (a)

Otto,G.: Ästhetische Rationalität. Erste Annäherung an einen neuen Horizont des Kunstunterrichts. In: Otto 1998, Bd.3, S.69-84 (b)

Otto,G.: Suchstrategien oder Normenkatalog. Zur Rezeption eines ästhetischen Objekts. In: Otto 1998, Bd.3, S.107-120 ©

Otto,G.: Über Jürgen Brodwolfs Fragmente und Schreine. Der Vorgang des Leidens – ein Werkprozess. In: Otto 1998, Bd.3, S.125-130 (d)

Pfennig 1978 = Ernst Mühl: Interview mit Professor Reinhard Pfennig. In: Z.f.Kunstpäd., H.2/1978, S.61-63

Richter,H.G.: Kunst und/oder Therapie. In: Z.f.Kunstpäd. H.2/1979, S.1-3

Sowa,H.: Achtsamkeit auf die Achtsamkeit. Karl-Heinz Brodbeck's Theorie der Kreativität – ein Gespräch. In: Kunst+Unterricht, H.261/2002, S.50-53.

Vollard,A.: Cézanne – Gespräche und Erinnerungen. Zürich 1960

