

# Gunter Otto

## „Kunst als Prozeß im Unterricht“

Mit seinem bekanntesten Buch versucht G. Otto erstmals 1963 eine Fachdidaktik der Kunsterziehung vorzulegen, die es für sich in Anspruch nehmen kann, sich auf allgemeine, zeitgemäße Modelle der Didaktik zu beziehen. Während er im ersten Vorwort vor allem den Unterschied seiner Didaktik eines „Kunstunterrichts“ von veralteten Modellen einer „Kunsterziehung“ sehr allgemein absetzt, konkretisiert er seine Forderungen an den Kunstunterricht im Vorwort zur zweiten Auflage 1969. Seine Didaktik des Kunstunterrichts zielt auf eine „Strukturierung der Lernprozesse“ und auf eine „Erweiterung des ästhetischen Potentials“ im Unterschied zu einseitig auf Bildende Kunst beschränkte fachdidaktische Modelle (er meint wohl vor allem Pfennig). Kunstunterricht diene zum Herstellen einer „Kommunikation mit ästhetischen Objekten“, die sich nicht allein auf gesellschaftlich akzeptierte Formen der Kunst beschränken lassen.

Im ersten Kapitel schildert der Autor die Lage der Fachdidaktik im Jahre 1968. Vorab stellt er mehrere Forderungen an eine zeitgemäße Fachdidaktik: sie müsse sich auf ein gültiges allgemeines didaktisches Modell beziehen. Das hat Folgen für deren Terminologie - Otto spricht demzufolge auch im Kunstunterricht von „Problemlösungsprozessen, Lernzielen, Lernzielkontrollen usw.. Otto diskutiert zwei Modelle: Das Modell einer „Kategorialen Bildung“ von Klafki (1967), bei der es darum geht, die Stoffmassen der Lehrpläne auf die 4 Bildungskategorien des Exemplarischen, des Fundamentalen, des Elementaren und Typischen hin zu überprüfen. Otto kritisiert jedoch den hohen Erweckungsanspruch einer derartigen Didaktik, deren wichtigstes Ziel ein nicht meßbarer Zuwachs an „Bildung“ darstellt. Er vergleicht das Vokabular der Bildungsdidaktiker mit Äußerungen der Vertreter der Musischen Bildung (Ott) und warnt vor deren Ablehnung der Kunstwissenschaft im Unterricht. Demgegenüber sieht er in der 1962 von Heimann und Schulz entwickelten Lerndidaktik eine Chance für den Fachdidaktiker.

Im Unterricht erreichbare oder anzustrebende Ziele, sog. Lernziele müssen von ihr präzisiert werden. Die Lehr- und Lernprozesse im Kunstunterricht müssen strukturiert werden. Der Unterrichtsverlauf müsse kontrollierbar werden durch die Bereitstellung von Methoden der Leistungsmessung. Ferner müssen soziokulturelle Faktoren und Prozesse als Elemente des didaktischen Entscheidungszusammenhangs in einer derartigen Fachdidaktik dargestellt werden.

Die allgemeine Didaktik lehrt den Fachdidaktiker Gunter Otto fragen: nach den Strukturmodellen des Lehr- und Lernprozesses und nach Instrumenten zur Bestimmung der Lernziele. Sie gibt ihm methodische Entscheidungs- und Realisationshilfen und eine Kontrollhilfe für den Fachunterricht.

Nach diesen allgemeinen Postulaten versucht Gunter Otto einige Formen gegenwärtiger Praxis des Kunstunterrichts darzustellen. Er stellt Fragen an den Anfang, die sich jedem, der Kunstunterricht gibt in seiner Praxis stellen. Soll Naturstudium oder abstrakte Malerei gelehrt werden? Welche Rolle spielt die Gegenwartskunst innerhalb der Fachdidaktik? Ist die Information über Kunstgeschichte wichtiger als praktische Erfahrungen in Malerei und Zeichnung? Er stellt fest, daß es allgemein gängige Praxis sei, die Stofffülle beispielsweise nach persönlichen Vorlieben oder zufällig vorhandenen Lehrmitteln zu beschränken. Viele Kollegen tradieren bewährte Verfahren, bevorzugen bestimmte Themen in bestimmten Klassen. Als Beispiel nennt er das Thema „Vogel singt im Käfig“ in einer 5. Klasse, bei dem die Schüler ohne die Intentionen des Lehrers zu kennen zunächst den Vogel, dann den Käfig malen. Entsprechender Anweisungsgehorsam der Schüler führt dabei zu einem guten einheitlichen Klassenergebnis, das die Spiel- bzw. Arbeitsregeln garantieren. Otto fragt sich, wie ein derartiger Unterricht methodisch auf die gegenstandsfreie Malerei reagiere. Er konstatiert eine verbreitete Ratlosigkeit, die sich häufig in der Anweisung manifestiere: „heute malen wir mal modern“. Wenn also die Methode des Malens zum Bildgegenstand werde, versagen die genannten Unterrichtskonzepte. Das widerspricht der Auffassung Ottos vom Kunstunterricht als einem ständigem Wandel unterworfenen Prozeß. Als Antwort auf diese Situation fordert er, daß pädagogisches Handeln auch im Kunstunterricht kontrolliert und zu rechtfertigen sein müsse. Er fragt weiter, was die Gesellschaft vom Kunstunterricht in der Schule erwarte und konstatiert einen Konflikt zwischen Schule und Gesellschaft. Besonders der Kunsterzieher, der in sich den Konflikt zwischen Erziehungsbeamten und Künstler austrage habe häufig ein gebrochenes Verhältnis zur Rationalität. Diese sei jedoch auch im Bereich der Kunst hilfreich. Gunter Otto fordert als Resümee seiner Analyse des Kunstunterrichts im Jahre 1968 eine dementsprechend stärkere Einbindung auch reflexiver Erfahrungen in Unterricht. Zu diesem Zeitpunkt noch immer sehr verbreitete fachdidaktische Konzepte, die sich allein auf

die schöpferischen Kräfte des Menschen beziehen, allein die Ausgleichsfunktion des Fachs betonen und, unterstrichen durch Praxisapelle, nur Wert auf das Produzieren und auf rein gefühlsmäßige Reaktionen der Schüler legen, lehnt er strikt ab.

Bevor er nun seine eigene Didaktik ausformuliert widmet er ein Kapitel seiner Schrift der Struktur und der Funktion der Kunst der Gegenwart. Er zitiert R. Pfennig, der als Gegenstand des Kunstunterrichts das „Bildnerische Denken“ bezeichnet, „konkretisiert im Handeln der Schüler und exemplifiziert an den Werken der Gegenwartskunst“. Demgemäß komme der Gegenwartskunst entscheidende Bedeutung im Kunstunterricht zu. Was bestimmt also die Struktur und die Funktion der Kunst der Gegenwart. Die moderne (1968) Kunst ist eine Kunst ohne Gegenstände und beschränkt sich zunehmend innerkünstlerische Strukturen, die Otto mit „Material“, „Experiment“ und „Montage“ bezeichnet. Das Atelier des Malers habe sich in eine Werkstatt verwandelt in der das Material zum Partner des Künstlers geworden sei. Der Begriff Experiment habe nicht fälschlicherweise einen naturwissenschaftlichen Beigeschmack und Montage sei das Stilprinzip der Moderne schlechthin. Um die Anwendung der drei Kategorien in der Kunst zu exemplifizieren nennt er Beispiele die die Pop-Art, den Surrealismus, sowie Bildanalysen zu Almir Mavignier, Rupprecht Geiger und Arakawa. Welche Rolle spielt die Gegenwartskunst in der Gesellschaft? Wie läßt sich die Funktion der Kunst im Leben der Menschen und somit auch im Kunstunterricht begründen? Otto betrachtet die Entwicklung der Kunst (Malerei) seit dem Kubismus und behauptet, das aus dem Bild des Gegenstandes zunehmend ein Gebilde „eigenen Rechts“ geworden sei, aus der Subjektivität erwachsen, eigengesetzlich, theoriebezogen und abstrakt. Dies müsse Folgen haben für den der sie lehre. Er müsse sich fragen, was eine derartige moderne Kunst lehre. Am Beispiel des modernen Designs, das abstrakte Gestaltung selbstverständlich aufgenommen habe, zeigt Otto, daß die Kunst in der modernen Gesellschaft nicht mehr Leitideen formuliere, sondern vom Rande her wirke. Sie böte dem Betrachter Freiheit und Subjektivität an und bedeute somit einen Freiheitsgewinn. Der Mensch habe durch die Kunst Möglichkeiten zur Information und zur Verhaltensänderung. Der Weg über die Theorie kann zum Bild führen. Wer sich mit ihr auseinandersetzt entgeht der Gefahr einer Verharmlosung durch den schönen Schein, der Gefahr einer Anpassung, das Kunst auch sensibel machen kann. Kunst mache die Welt transparent und trage somit zu deren Veränderung bei. Die erwähnten didaktischen Funktionen der Kunst resultieren aus den Intentionen der Kunst. Der Kunstpädagoge müsse im Unterricht „Anschlußstellen“ suchen, über die er die Schüler zur modernen Kunst führen könne. So kann der Weg in die Kunst sowohl über die Faszination des Machens, als auch über das Wissen und die theoretische Information führen. Gegenwartskunst, so schließt Otto etwas pathetisch dieses Kapitel seiner Betrachtung, sei ein „Übungsfeld der Toleranz“ und trage somit zur „Demokratisierung der Kultur“ bei. Kunst macht auf Veränderbarkeit von Strukturen und auf Kommunikation aufmerksam. Sie müsse demnach gelehrt werden. Wer sich mit ihr beschäftige, übe sich in die Grundhaltung des Integrierens, des Tolerierens, des Experimentierens und Kritisierens ein. Die Gesellschaft fordere entsprechend vom Kunstunterricht eine „Hinführung zur Kunst im weitesten Sinne“, eine „Hinführung zur Wirklichkeit“ und eine „Hinführung zur Gesellschaft“.

Im folgenden Kapitel untersucht G. Otto das Schulkind und den Jugendlichen im Verhältnis zur Welt und zur Kunst. Er befragt die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie danach, ob es ein altersstufentypisches Verhältnis zur Welt gibt, ob sich das in der Kinderzeichnung niederschlägt und welche didaktische Funktion derartige Beobachtungen haben. Er versteht dies alles nicht als konkrete Vorschläge für den Fachunterricht, sondern versucht das Potential zu klären, auf das ein derartiger Unterricht aufbauen könnte. Otto stellt an den Fachdidaktiker die Forderung, daß die Unterrichtsinhalte in Kenntnis der altersstufentypischen Entwicklung so auswählt, daß sie mithelfen, über die altersgebundene Begrenzung hinauszuführen. Nicht das Bewahren des Kindes auf der alterstypischen Stufe, wie ältere Konzepte der Fachdidaktik es empfehlen, sondern das Hinausführen in die nächste Entwicklungsstufe ist Ziel des Unterrichts. Dazu, besonders auch zur Beurteilung der Resultate des Unterrichts, ist die Kenntnis der anthropologisch-psychologischen Grundlegung des Kunstunterrichts unerläßliche Voraussetzung. Unter Berufung auf die Autoren Gesell (1958) und Langeveld (1956) weist er zusätzlich auf den Einfluß der Umwelt, der soziokulturellen Faktoren auf die Entwicklung der Kinderzeichnung hin. Auch diese Einflüsse haben Konsequenzen für den Fachdidaktiker. Er stellt die Phasenmodelle der Entwicklungspsychologie zum Schulkindalter insofern in Frage, insofern er von der entscheidenden Bedeutung des Elternhauses und des Vorunterrichts der jeweiligen Schüler spricht. Dennoch glaubt Otto dem Unterrichtenden eine gewisse Allgemeinorientierung geben zu müssen, die sich an den bekannten Phasenmodellen orientiert. Otto unterscheidet in seinen Ausführungen zwischen dem Schulkindalter und dem Jugendalter, dessen Beginn er mit dem 12./13. Lebensjahr ansetzt. Er beschreibt jeweils die alterstufengerechte Entwicklung und wertet konkrete Beobachtungen aus dem Schulunterricht aus. Er läßt die Kinder und Jugendlichen dabei sich selbst über eigene Malereien und Bilder von Klee und Picasso äußern. Otto leitet aus den Beobachtungen ab, daß ältere Schüler Bilder nicht mehr ausschließlich inhaltlich zu deuten versuchen, sondern sich zunehmend auch für den Herstellungsprozeß und die Formalstrukturen des Bildes interessieren. In ihnen erwache ein starkes Interesse für Darstellungstechniken und Ausdrucksformen. Sie malen nicht mehr ein „Autorennen“, sondern „wie

Picasso“. Der Kunstunterricht muß demnach eine „bildnerische Schulung“ bieten. Reflexion habe innerhalb dieser Schulung einen besonders wichtigen Stellenwert. Während das Schulkind stark außenweltbezogen sei, erweitere sich beim Jugendlichen der Horizont auch gegenüber der eigenen Innenwelt. Er erkenne aus dieser neuen Dimension die Möglichkeit, das Leben selbst, und nicht nur die faßbaren Gegenstände der Umwelt zu gestalten. Er findet sein Verhältnis zur Welt, indem er sich direkter als das Schulkind kulturellen Inhalten und Problemen der Gesellschaft zuwendet. Das Schulkind orientiert sich in einer nahen, vorwiegend gegenständlichen Welt. Es versucht, die Gegenstände zu durchdringen, ihre Zwecke und Funktionsweise zu erfassen. Der Jugendliche erlebt die Welt anders strukturiert. Er versucht über den Nahraum mit seinen konkret faßbaren Inhalten hinausgehende Einsichten in übergeordnete Zusammenhänge des Kultursystems überhaupt zu gewinnen. Merkmale der Pubertät seien die Fähigkeit zu abstrakter Reflexion, die Zuwendung zu Symbolen, die das abstrakte Denken erschließen. An Stelle der bisherigen Extraversion trete eine Introversion. Sie kann bis zur Trotzhaltung gegenüber der umgebenden Welt führen. Diese erste Phase der Reifezeit reiße das Kind aus seiner naiven Sicherheit der Weltbezüge heraus. Mit dem Verlust der positiven Stellung zum Leben ist der häufig betonte Leistungsrückgang verbunden. Hertzner nennt die Phase „negative Phase“. Selbstüberschätzung und Minderwertigkeitsgefühle streiten miteinander. Viele junge Menschen bauen sich jetzt, alleingelassen eine Abwehrhaltung gegenüber der Gesamtkultur auf. Die Gesamtaufgabe der Schule sei nach Langeveld der Prozeß der „Intellektualisierung“ des Jugendlichen. Diese sei notwendig, damit die subjektive Welt zugunsten einer gemeinsamen distanziert werden kann. Das Fach Kunst erziehung versteht sich als Möglichkeit, an dem immer anders akzeptierten Ineinander von Experiment und Information, Handlung und Beobachtung, Erfahrung und Belehrung, Anpassung und Protest, Vertrauen und Zweifel, Sicherheit und Risiko, Aktivität und Kontemplation, Produktion und Reflexion sowie Wissen und Fühlen mitzuwirken, welche diesen Prozeß des Erwachsenwerdens begleiten.

Im folgenden Kapitel stellt Otto historische Ansätze einer Theorie der Kunst erziehung kritisch dar, nicht ohne die bereits in der Einleitung formulierten Forderungen an eine gültige Fachdidaktik zu wiederholen: Kriterien, die auf jeden fachlich gegliederten Unterricht anwendbar sein müssen und sich demnach auf ein allgemeindidaktisches Modell beziehen, Berücksichtigung der anthropogenen wie auch der soziokulturellen Faktoren des Unterrichts und Klärung der Inhalte und Methoden des Unterrichts. (Unterricht im Sinne all jener beabsichtigten, geplanten oder lehrgemäß geordneten Formen der Belehrung, die über gelegentlichen oder zufälligen Erkenntnis- oder Erfahrungsgewinn hinausgehen).

Noch einmal spricht er sich gegen Klafkis Bildungstheorien der Didaktik aus, da Bildungsgüter und die natürlichen Kräfte des Kindes zu einseitig betont werden. Dem Fachdidaktiker liern sie somit keine brauchbaren Auswahlkriterien zur Wahl der Unterrichtsgegenstände. Die Lernprozesse werden innerhalb dieser Didaktik nicht näher artikuliert. Bildungs didaktiker stehen somit in der Nähe jener reformpädagogischer Theorien der Kunst erziehung, die die Betonung nicht auf das sachbezogene Wort „Kunst“, sondern auf das Wort „Erziehung“, dessen ideologischen Anteile überwiegen, gelegt haben. Statt dessen schlägt Otto das Wort „Kunstunterricht“ vor, da die Betonung auf Unterricht die Sachinformation dominanter herausstelle. Eigentlich sei zum Zeitpunkt der Erscheinung seiner Fachdidaktik (1968) keine Theorie der Kunst erziehung oder des Kunstunterrichts vorhanden. Seine kritische Durchsicht der vorhandenen Modelle liefere demnach nur Orientierungshilfen für den Unterrichtenden.

Mit den Veröffentlichungen und Ausstellungen Corrado Riccis (1906) zur Kinderzeichnung und der Reformbewegung um die Jahrhundertwende habe sich der vormalige Zeichenunterricht zum Fach Kunst erziehung gewandelt. Dieser Wandel, der sich in den Kunst erzieher tagen von 1901/03 und 1905 manifestierte, geschah zunächst aus der Ablehnung wilhellminischer Didaktik heraus. In den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg (1920-30) erst entstanden auffällig viele Schriften zum Thema Kinderzeichnung. Eine dieser Schriften, „Das Genius im Kinde“ von G.Hartlaub (1921), bespricht Otto näher. Er bezeichnet Hartlaubs Konzept einer Kunst erziehung als „Abschirmpädagogik“, die antiwissenschaftlich sei und sich ausschließlich mit Problemen besonders begabter Schüler befasse. Hartlaub böte keine Basis für „Unterricht“, sondern beschreibe in seinem Buch eher Leitlinien für „Einschränkung von Unterricht“. Otto bezeichnet dieses Konzept als „negative Pädagogik“, die besonders für das Jugendalter keine Vorschläge zur Hand habe, da der Jugendliche „realistisch“ behandelt werden müsse. Vor allem in der Grundschule meint Otto Auswirkungen Hartlaubs zu erkennen. Lehrer, die ihr pädagogisches Unvermögen mit dem Spruch, man solle die Kinder „nur machen lassen“, zu verbergen suchen, seien immer noch weit verbreitet. Eine „Pflege der Naivität“ im Sinne Hartlaubs sei letztlich jedoch „repressiv“. Otto stellt auch ein fachdidaktisches Konzept dieser Zeit vor, das sich von Hartlaub kritisch distanziert. Die Schrift „die Kunst des Kindes“ von Oskar Wulff (1927). Wulff warnt vor der Verabsolutierung des Geniebegriffs und fordert vom Kunst erzieher an den Schulen die Pflege des Begabungsdurchschnitts. Seine Didaktik sei eine „Erziehung zum rechten Sehen“. Die Didaktik gliedert sich in 4 Gruppen, die nicht nach Klassen, sondern nach Entwicklungsstufen eingeteilt werden. Bereits bei 7- und 8-jährigen Schulkindern soll der Kunst erzieher durch Vormachen in Anlehnung an Zeichenvorlagen die „Sehform“, die sich flächig, zeichnerisch und aus der Erinnerung schematisch gebildet habe, berichtigen. Otto kritisiert zu Recht, daß

Wulff hier viel zu früh ansetzt. 8-10jährige Schüler bekommen vom Lehrer einfache Modelle und Gegenstände mit einfachen Flächenformen zum Abzeichnen vorgelegt. Mit 10-13 Jahren besteht der Unterricht aus Zeichnen technischer Geräte aus der Anschauung und Übungen in Perspektive. Ab dem 14. Lebensjahr kommen unregelmäßige Naturgebilde und das Problem des Licht-Schattenzeichnes hinzu. Wulffs Didaktik „vom Leichten zum Schweren“ klammere affektiv-kindliche Komponenten des Fachs Kunsterziehung völlig aus. Die Bildende Kunst komme in diesem Konzept so gut wie nicht vor. Sein Modell ziele an der tatsächlichen Entwicklung der Schüler vorbei. Aus heutiger Sicht lasse sich eine Bewertung „falsch“, „richtig“, im Sinne des Naturbildes nicht mehr vertreten. Vorzeichnen an der Tafel als didaktische Methode war bereits im Erscheinungsjahr der Schrift veraltet. Dennoch lassen sich auch im Kunstunterricht des Jahres 1968 noch analoge didaktische Modelle in nicht auszurottenden Resten antreffen. Ebenfalls im Jahre 1927 erschien Gustaf Britschs „Theorie der Bildenden Kunst“. Britsch sehe im kindlichen Zeichnen „Urkunden“, die auf eine Verarbeitung sog. Gesichtssinneserlebnisse Rückschlüsse ermöglichen. Britsch bietet ein in sich geschlossenes System, ein Schema an, mit dem sich rein „optizistisch“ auf die Qualität eines Bildes schliessen lasse. Das gilt für das Kunstwerk genauso, wie für eine Kinderzeichnung. Darauf, daß neben rein optizistisch zu beurteilenden Kriterien auch körperliche Aktionen, optische Erfahrungen und emotionale Haltungen in die Struktur von Kinderzeichnungen verwoben seien, nehme die Britsch-Theorie keine Rücksicht. Dieses System sei bis heute eine große Verlockung für den Kunstpädagogen. Im Hinblick auf die Zeitschrift „die Gestalt“, die im Jahre 1968 unter Kunstpädagogen noch weit verbreitet war und sich auf die Britsch-Lehre beruft, kritisiert Otto die Konformität der Unterrichtsergebnisse. Statt einer produktiven Lebendigkeit und immer neuer Auseinandersetzung böte diese Lehre ein rein formales Konzept ohne psychologische Begründung. Schließlich stellt Otto die Konzepte der „Musischen Bildung“ dar. Als Repräsentanten nennt er Otto Haases Schrift „Musisches Leben“ aus dem Jahre 1951. Quellen der musischen Erziehung sei J. Langbehn (Rembrandt als Erzieher, 1890), die Reformbewegung und der Wandervogel (1896). Gegner des Musischen sei die Technik. Der Lebensraum des Musischen sei das Spiel. Mit Blick auf die Quellen der musischen Bewegung verstehe diese sich als Protest gegen die einseitig fortschrittsgläubige und technisierte Gesellschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Diese Ablehnung der jeweils gegenwärtigen Kunst ziehe sich bis heute durch. Im Sinne einer „Rückkehr zu den Wurzeln“ des Künstlerischen bediene sich die musische Pädagogik einseitig volkstümlicher Formen der Kunst, der Musik und des Tanzes. Auf eine Auseinandersetzung mit der „Vielgestaltigkeit“ der Kunst wird bewußt verzichtet, jedoch mit dem Anspruch, den „ganzen“ Menschen bilden zu wollen. Hier übernimmt Otto im Wesentlichen die Kritik, die Th. Warner bereits im Jahre 1954, also zu der Zeit, in der sich die Musische Bildung auf Kunsterziehungstagen neu konsolidierte, formulierte. Musische Erziehung lehne lebenspraktische Dinge im Unterricht ab, sie stelle an den Unterricht zu wenig Informationsanspruch und stehe mit dem Rücken zur Wirklichkeit des Lebens. In den didaktischen Theorien der Musischen Bildung fänden sich selten präzise Angaben zum Alter der Schüler. Allgemeine Ziele (Prägung, Erweiterung der Innerlichkeit, Gemütsbildung...) seien zu idealistisch formuliert, während konkrete Ziele viel zu bescheiden beschrieben werden. Die Kritik an der Musischen Erziehung sei in den vergangenen Jahren spürbarer geworden, da die Gesellschaft zunehmend ideologiekritisch eingestellt sei, auch die Kunstfächer rationalisiert würden und allgemein die Probleme des Lernens aktueller geworden seien. Otto schließt sich der aktuellen Kritik H. Möllers an, der die Musische Erziehung als „intellektfeindlich“ charakterisiert und sie aufgrund ihrer unsachlichen, nur für Eingeweihte verständlichen Terminologie in die Nähe zu NS-Parolen rückt. Er unterstützt die Ansicht Dahrendorfs, der ihr unterstellt, private, keine gesellschaftlichen Tugenden zu fördern. Musische Erziehung böte dem Schüler Instrumente zur Schaffung einer eigenen Welt und Selbstverwirklichung und verstärke einseitig die Individualzüge des Menschen. Musische Kunsterziehung dränge den Einzelnen in die Sonderrolle des „Schöpfers“ und „Genießers“. Sie verhindere somit seine Teilhabe an öffentlicher Kultur und die Förderung sozialer Tendenzen.

Neben den genannten Konzepten existieren in der Kunsterziehung Konzepte, die Otto als „Gestaltungslehren“ bezeichnet. Kunstpädagogische Konzepte dieser Art versuchen eine systematische Ordnung der Mittel und Gestaltungsvorgänge, auf denen Kunst beruht. Hervorgehend aus dem Bauhaus haben sich 2 verschiedene Gruppen derartiger „Elementarlehren“ herausgebildet. Die „traditionelle Elementarlehre“, wie Otto sie bezeichnet, gehe auf J. Itten und seine Vorlehre am Bauhaus (1919-23) zurück. In ihr werden methaphysische Elemente (Entspannungsübungen, Atemübungen, „Liebesregung des Herzens“ als Beginn jedes künstlerisch-schöpferischen Werks, usw.) und Gestaltungskunde ineinander verwoben. Ittens Lehre besitze „Tagebuchcharakter“ und entbehre einer Systematik. Otto nennt die ebenfalls unter dem Einfluß des Bauhauses 1937 veröffentlichte „Gestaltungslehre“ von Alfred Erhardt. Seine Lehre basiere auf den jeweiligen Bedürfnissen des „Materials“ und leite daraus die Gestaltungsaufgaben ab. Erhardt empfehle „greifbare“ Themen bis zum 10./12. Lebensjahr. Für die Entwicklungsjahre rät er „sachliche“ Themen. Große Bedenken äußert er gegen „spezifisch kindliche“ Themen. Für Otto bleibt diese Lehre pädagogisch zu allgemein, da kaum Altersangaben zu finden seien. Anders sei das bei den „elementaren Strukturlehren“, wie Otto es bezeichnet. Er nennt einen kunstpädagogischen Arbeitskreis um Hans Ronge (1969). Lernen im Kunstunterricht habe eine Veränderung

des „Zeichenvorrats“ zur Folge. Die Untersuchungen Ronges tendieren zur Beschränkung auf einfache Zeichensysteme. Erstmals werde systematisch eine bewußte, steuerbare Initiierung von Lernprozessen, eine Messung der Ergebnisse dieses Lernprozesses und eine Analyse von Kunstwerken versucht, deren Struktur zu diesen Prozessen analog sei.

Abschließend erwähnt Otto in seinem Überblick die 1967 von Kurt Staguhn veröffentlichte „Didaktik der Kunst“. Staguhn liefert vor allem eine anthropologische Begründung des Fachs. Für ihn ist Zeichnen „Vorstellungsklärung“. Das Thema im Kunstunterricht sei der Ausgangspunkt, ein „Vehikel“ um Vorstellung zu klären. Die bildnerische Tätigkeit im Kunstunterricht soll zur Entwicklung bildnerischer Ordnungen veranlassen. Sie hat keinen primären Informationswert im Hinblick auf Kunst, sondern soll die Vorstellung klären, die das Kind von der Welt hat. Die „Kindnähe“ führt in Staguhs Konzept zugleich zu einer „Kunstferne“, die Gunter Otto kritisiert.

Zusammenfassend nennt Otto noch einmal die Elemente, die in den revidierten Fachdidaktiken einer zeitgemäßen Auffassung entgegenstehen: Oft dominieren in psychologisch bestimmten Konzepten ein psychologisch nicht haltbarer „Erlebnisbegriff“. Volkskunst sei dominant und Gegenwartskunst werde ausgeklammert. Derartige Kulturkritik verenge häufig den Blickwinkel (Musische Konzepte). Vernünftige Kriterien zur Wahl der Inhalte des Unterrichts fehlen. Künstlerische Phänomene werden rein „optizistisch“ gedeutet (Britsch). Diese Konzepte seien unspezifisch, idealistisch und letztlich utopisch. Andere Theorien der Kunsterziehung berücksichtigen die moderne Entwicklungspsychologie zu wenig. So liegen den Bauhauslehren rein materiale Bildungskonzepte zu Grunde. Auswahlkriterien der unübersehbaren Stofffülle seien nur künstlerische Formalia. Statt eines pädagogisch-psychologischen Bezugs suche man beispielsweise nach Materialbezügen (Erhardt). Die Konzepte basieren selten auf empirische Studien. Vielmehr stellen sie Fixierungen bestimmter, das Handeln normierende, fest eingefahrene Voreinstellungen dar. Von dieser Feststellung nimmt Otto jedoch die Untersuchungen des Ronge-Kreises und der Kollegen um R. Pfennig ausdrücklich aus, da diese ihre Ergebnisse stets an Unterrichtsergebnissen verifizieren. Otto sieht die Zuverlässigkeit der unterrichtlichen Experimente, denen diese beiden Arbeitsgruppen gegenüberstehen auch deutlich als Problem seiner eigenen Fachdidaktik an.

Nach einer Übersicht über bestehende Konzepte der Fachdidaktik entwickelt Otto sein eigenes Modell, das er „Kunstunterricht als Prozeß“ nennt. Der Unterrichtsprozeß werde durch drei Faktoren, anthropogene, sozio-kulturelle und fachliche Faktoren bestimmt. Hier argumentiert Otto parallel zu Heimann. Bevor er auf didaktische Entscheidungen eingehen kann, die seine Fachdidaktik dem Unterrichtenden anbieten kann, untersucht Otto diese drei Faktoren im einzelnen. Er unterscheidet wieder zwischen dem Schulkindalter und dem Jugendalter. Das Schulkind bringe zeichnend die Welt in Erfahrung. Ergebnisse der Kinderzeichnung seien keine Kunst, da Kinder nicht beabsichtigen „Kunst“ zu machen. Otto fordert von jedem Kunstunterricht, daß er die Lösung bildnerischer Probleme, die Einführung in bildnerische Problemlösungsprozesse, die Artikulation von Zeichen und den Erwerb bildnerischer Ordnungen ermögliche. Unterricht soll helfen, die Grenzen der Entwicklungsstufe zu überschreiten. Er empfiehlt dem Unterrichtenden Motive zu suchen, die den Blick zugleich auf bildnerische Probleme lenken (Beispiel: Vesuvausbruch bei Nacht - Hell-Dunkel, Farbkontraste).

Das Schulkind, wie aus den Ausführungen zur Entwicklungspsychologie herauszulesen war, ist der Welt gegenüber realistisch eingestellt und setzt sich mit dem auseinander, was ihm begegnet. Schulkind und Kunst seien demnach schwer miteinander vereinbar, da der Künstler die Welt in einer dem Kinde nicht mehr oder noch nicht verständlichen Art und Weise auslege. Das Kind identifiziere den Gegenstand, während der Künstler ihn transzendiere. Dieser Konflikt führe bei vielen Kunstpädagogen zur Bevorzugung der Volkskunst oder der Kunst der Vergangenheit. Otto kritisiert in diesem Zusammenhang aber auch die auf die Gegenwartskunst bezogenen didaktischen Konzepte von Pfennig und Staguhn, die das Thema im Kunstunterricht entweder therapeutisch (Staguhn) oder allein zur Integration der kindlichen Vorstellungswelt in die Gestaltungsprinzipien der Kunst, also der Erwachsenenwelt (Pfennig) auffassen. Anliegen der ersten Jahre des Kunstunterrichts müsse es sein, mit dem Medium der Kunst die kindliche Welterfahrung und die Dokumentation des kindlichen Seins im Winterschlußvers zu erweitern. Dies geschehe in der Artikulation von Zeichen, der Ordnung von Zeichenzusammenhängen, der Strukturierung farbiger Formen durch einfaches Mischen, der Strukturierung graphischer Formen, der Strukturierung der Plastik durch Addition und Subtraktion, sowie durch Addition von Einheiten im Raum. Otto fragt nach Faktoren, Inhalten und Problemen der Bildenden Kunst, die sich bereits im Unterricht der ersten Grundschuljahre ins Blickfeld rücken lassen. Er fragt nach der unterrichtlichen Funktion der Kunst. Das Kind interessiere sich eher für die „genetische“ Dimension und den kommunikativen Aspekt der Kunst. Sachlogische und historische Aspekte spielen keine Rolle. Der experimentelle Charakter der heutigen Kunst und das Wesen des Kindes seien verwandt. Das Kind frage im Künstleratelier nicht „was“, sondern „wie und „womit“ etwas gemacht ist. Mit den „Wegen“ der Kunst und deren Instrumenten lassen sich auch im Kindesalter Motive und Inhalte der Umwelt bearbeiten. Die Konsequenz daraus seien neuartige, differenzierte Handlungsabläufe, wie Finger-painting, Wachsschabtechniken, Kratztechniken usw.. Die üblichen Aquarellfarben seien eher ungeeignet, da sie keine Korrektur zulassen, wie beispielsweise Leim-Deckfarben und der vom Kunsterzieher geschätzte unruhige Farbauftrag vom Kind als Schmierer empfunden werde. Die Materialien sollten keine technischen

Erkenntnisse voraussetzen, sondern deren Erwerb ermöglichen. Malgründe und Formate sollten häufig wechseln und so einen zusätzlichen Anreiz bieten. Die Motive sollen aus der direkten Umwelt des Kindes stammen und Beunruhigungscharakter besitzen. Die Phantasiewelt des Kindes bilde keinen Gegenbegriff zur Technik und zur Wirklichkeit, wie häufig fälschlich angenommen werde. Bilderbuchklischees müssen verhindert werden. Als Beispiele geeigneter Themen für dieses Alter nennt Otto: „Autofriedhof“, „Wir drängeln uns in der Früh in die Schule hinein“ (2. Schuljahr), „Quergestreifter schiebt Längsgestreiften“ und „Mutter probiert Hut beim Winterschlußverkauf“ (4. Schuljahr).

Otto zieht zum Vergleich die Fachdidaktik K. Schwerdtfegers (1960) hinzu, der bis zum 12./13. Jahr vom Grundschulalter und anschließend von der späten Kindheit spricht. Für ihn sei die Aufgabe der Grundschule die Differenzierung der Formgehalte der Kinderzeichnung mit den typischen Merkmalen einer konstruktiven, dekorativen, additiven und sachbezogenen Linie und einem tektonisch-ornamentalen Über- und Nebeneinanderbauen der räumlichen Bezüge. Die Kinderzeichnung bevorzuge lichte, reine Farben, die bauend, nicht fließend verarbeitet werden. Otto beruft sich auf die Forderung Eberts (1967), der von der Kunsterziehung in dieser Altersstufe ein „Stimulieren“ der kindlichen Differenzierung und Spezifizierung erwartet.

Otto zitiert H. Read, der in der Entwicklung einen Einschnitt beim 11./12. Lebensjahr des Kindes zu erkennen meint. Eine Orientierung an der Kultur und der Gesellschaft löst die affektive Zuwendung des Kindes zur Welt ab. Statt des kindlichen „Lustprinzips“ trete immer stärker ein „Realitätsprinzip“ in Erscheinung. Wenn die affektiven Stellungnahmen zu Gunsten eines stärker „reproduktiven“ Bedürfnisses nachlassen, kündigt sich das Ende der Kindheit an. Die Gegenstände sind für den Heranwachsenden nicht mehr nur manipulierbares Material, sie haben Gestalt und Form. Entsprechend stellt der Jugendliche an seine Zeichnungen den Anspruch der Übereinstimmung mit der Erscheinungswirklichkeit und mit vergleichbaren, scheinobjektiven Wiedergaben (Comic, Prospekte, Werbung...) oder auch mit Seitenblicken zur Bildenden Kunst. Diese zunehmend kritische Distanz zur eigenen bildnerischen Produktion wie zu allen optisch-haptischen Phänomenen führt zu einer zunehmenden Aufmerksamkeit für ästhetische Objekte und einer stärkeren Bezugnahme auf Informationen über bildnerische Ordnungen.

Für den Inhalt des Kunstunterrichts hat das zur Folge, daß bildnerische Problemlösungsprozesse mit der Analyse und Beschreibung verbunden werden müssen. Der Schüler soll zunehmend lernen, Flächen, Körper und Raum zu strukturieren und zugleich über Sachstrukturen, Entstehung, Bedeutung und Funktion bildnerischer Prozesse informiert werden. Die heutige Jugend interessiert sich für die Prinzipien der modernen Kunst Material, Experiment und Montage. Die natürliche Bereitschaft zur aktiven

Auseinandersetzung muß durch die stimulierende Kraft des Materials und Werkzeuge unterstützt werden.

Alle modernen Mittel des Malers heute, Kreiden, Stifte jeder Art, Leim-Lack-Wasserfarben, Spachteln, Hölzer, Pinsel, Sand, Schleifpapier, Fotos und Gegenstandsreste für Collagen etc. sollen im Kunstunterricht bildnerische Prozesse anregen. Experiment und Naivität lassen sich nicht über die Kindheit hinaus erhalten. Der Jugendliche sucht nach Raffinement und Machbarkeit im Umgang mit künstlerischen Mitteln. Die Aufgaben sollen die Aufmerksamkeit auf bildnerische Probleme lenken. Wie das konkret aussehen kann, zeigt er an drei verschiedenen Themen. In einer Klasse 8 geht es um „experimentellen Umgang mit Farbe“. Die Schüler sollen verschiedene Auftragsmöglichkeiten der Farbe, verschiedene Werkzeuge und Mischwerte erproben. Im Gespräch untereinander soll nicht die Frage „was soll das sein“, sondern „wie ist das gemacht“ Vorrang haben und gemeinsam Kriterien der Bewertung (Ausgewogenheit, Spannungsreichtum etc.) gefunden werden. Ähnliches gilt für einen Flachdruck in der Klasse 7 und experimentelles Zeichnen in der Klasse 10. Bei all diesen Themen sollen inhaltliche Aufträge nicht das experimentelle Handeln der Schüler behindern. Die Qualität der Schülerarbeiten wachse um so mehr, je weniger die Zeichnungen der Individualform verfallen. Weiter zeigt er eine Entwicklung von Räumlichkeit in der Fläche (Klasse 9) durch eine dreiteilige Reihe von Experimenten mit unterschiedlichen Teilungen einer Fläche (Zeichenfeder, Tusche). Die so vermittelten Erkenntnisse zur Entstehung räumlicher Wirkung durch bildnerische Strukturen werden durch Analyse zweier Bilder von Vermeer und F. Winter reflektiert.

Darüberhinaus vermittelt der Kunstunterricht kultur- kunstgeschichtliche und sozialgeschichtliche Kenntnisse und fundiert durch die Kommunikation mit ästhetischen Objekten die Beziehung des Menschen zur Kunst. Von der Gegenwart ausgehend soll der Kunstunterricht Relationen zu historischen Formen der Kunst anbieten. Die Schule muß an dieser Stelle führen, indem sie die Jugendlichen öffnet. Sie muß „in die Kultur hinein verführen“, wie Otto es ausdrückt. Weltanschauliche Probleme, Mode, Ausstellungen und der weite Bereich der gestalteten Umwelt als Unterrichtsgegenstände sind laut Otto „Chancen“, die die Gesellschaft wahrnimmt oder verspielt.

Otto vergleicht sein Konzept mit der Didaktik R. Pfennigs (1969). Er referiert dessen Analyse der Gegenwartskunst, die 6 Gestaltungsprinzipien der modernen Kunst nennt. Für Pfennig macht das Kind zunächst mehr von sich selbst sichtbar als von den dargestellten Dingen. Am Ende der spontanen kindlichen Gestaltung beginnt es immer stärker zu vergleichen. In der Reifezeit schließlich gelten die Maßstäbe der umgebenden Bildwelt. Es ist Aufgabe des Kunsterziehers, dafür zu sorgen, daß diese Bildwelt die Bildende Kunst und deren 6 Prinzipien sind. Die Kunst begreife der Jugendliche durch Teilnahme. Der Kunstunterricht stellt ihm Aufgaben, denen als Motiv ein bildnerisches Problem zu Grunde liegen. Für Otto müsse der

Kunstunterricht mehr anstreben als die Kunst. Der vorhandene Katalog ästhetischer Objekte müsse dauernd mit den Veränderungen in der Gesellschaft revidiert werden. Pfennigs Analyse richtet sich zu einseitig auf Kunst als Struktur und zu wenig auf Kunst als sozialen Prozeß. Pfennig übersehe völlig den sozialen und genetischen Aspekt der Kunst. Er frage nicht vom Kind/Jugendlichen her auf die Bildende Kunst zu, sondern von der zeitgenössischen Kunst aus zum Kind/Jugendlichen hin.

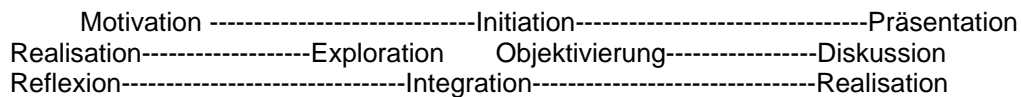
Nachdem im Vorfeld die anthropologischen, sozio-kulturellen und fachlichen Bedingungen des Unterrichts geklärt wurden, widmet sich Otto nun der Frage nach didaktischen Entscheidungen, die sich daraus ergeben. Er bezieht sich dabei auf Heimanns lerndidaktisches Model: die Intention, die Inhalte, die Methoden und die Medien des Unterrichts.

Bevor Unterricht erteilt wird, aber auch, wenn Ergebnisse von Unterricht bewertet werden sollen, muß sich der Lehrer über seine Intention im Klaren sein. Heimann nennt drei Generalintentionen von Unterricht. Daseins-Erhellung im kognitiven Bereich, Daseins-Erfüllung im emotionalen Bereich und Einfluß auf die Willensdimension im pragmatischen Bereich. Der Fachdidaktiker fragt zusätzlich nach fachspezifischen Zielsetzungen, er will prüfbare Ergebnisse ableiten. Was sollen Schüler am Ende des Unterrichts können, was sind die „Lernziele“? Otto formuliert es so: „Kunstunterricht soll bildnerisch strukturieren lehren und im ästhetischen Bereich kommunizieren lehren“. Daraus ergibt sich ein Unterricht, der weder bloß auf der rationalen, noch bloß auf der emotionalen Ebene angesiedelt werden darf. Vielmehr seien Handlung und Analyse gleichberechtigt. Otto gesteht dem Unterrichtenden zu, daß sich konkrete Lernziele nicht immer formulieren lassen. Ein „programmierter“ Unterricht entspreche nicht immer den Gesetzen des Fachs Kunst. Dennoch soll der Lehrer so weit dies möglich ist festlegen, was er von seinen Schülern erwartet.

Aus den zuvor formulierten Intentionen des Kunstunterrichts ergeben sich zwei Inhalte des Unterrichts: Strukturieren in bildnerischen Prozessen und Kommunizieren mit ästhetischen Objekten. Für die bildnerische Praxis bedeute dies, daß die weitverbreitete Suche nach geeigneten Motiven („Modethemen“) nicht ausreiche. Zum Motiv müsse sich ein bildnerisches Problem gesellen. Kriterium für das Motiv (Otto vermeidet das Wort Thema um eine Überschneidung mit der Terminologie der Allgemeindidaktik zu vermeiden) sei das Maß, in dem es ein bildnerisches Problem zwingend werden lasse. Dies gelte besonders im Schulkindalter. Um der Durchdringung und Erweiterung der Wirklichkeit willen müssen im Schulkindalter bildnerische Probleme intendiert werden. Zur Konstruktion einer Aufgabe gehöre die Zuordnung von Motiv und bildnerischem Problem. Ein Motiv werde erst unter dem Gesichtspunkt der Anerkennung seines immanenten bildnerischen Gehalts zum Unterrichtsgegenstand. Im Folgenden konkretisiert Otto dies an Beispielen: „Kohlenplatz“ (Schwarzgehalt jeder Farbe, Trübung), „Segelboote“ (Farbkontraste, Hell-Dunkelkontraste, Formwiederholung, Überdeckung, Verknüpfung Bildende Kunst - Feininger!). Am Beispiel einer Aufgabe für eine 10. Klasse zeigt Otto, das seine inhaltlichen Forderungen auch für Aufgaben ohne gegenständlichen Bezug gültig seien. Aus farbigen Flächen sollen die Schüler ein Bild bauen. Das Thema „Mit Farben Bauen“ geht von Anregungen der gegebenen Materialien, von deren Reizen, Wirkungen aus. Derartige Themen als Unterrichtsinhalt seien weitgehend alterstufenunabhängig. Was in der 4. Klasse „wir bauen eine Stadt“ heißt (Differenzierung formähnlicher Gegenstände, Gruppierung, Zuordnung), heißt in der Klasse 8 „wir planen eine Stadt“ (Stadtplan, Positiv-Negativflächen, Klebearbeit) und in der Jahrgangsstufe 10 „Wir betrachten eine Stadt“ (aleatorische Experimente, Maueroberflächen, Photographien von Hauswänden, Reflexion vor Ort, zu Feininger usw.)

Die dritte didaktische Entscheidung gilt der Wahl der Methode. Legte die fachdidaktische Diskussion um 1900 größeren Wert auf methodische Entscheidungen, so rückten laut Otto in den 50er Jahren eher inhaltliche Fragen des Kunstunterrichts in den Vordergrund). Die Lerndidaktik geht von einer lehrgangsmäßigen Artikulation des Unterrichts aus. Produktion und Reflexion bilden die methodische Grundfigur des Kunstunterrichts. An einer Unterrichtseinheit zu Cézanne in einer 9. Klasse zeigt Otto, wie ein auf mehrere Stunden aufgeteiltes Modell des Kunstunterrichts, der Reflexion und Produktion gleichwertig behandelt, aussehen könnte. In den Lernzielen zeigt sich, daß die Schüler nicht nur im Herstellen von Gebilden, selbst strukturieren sollen. Die bildnerisch-praktischen Phasen des Unterrichts dienen in diesem Modell gleichzeitig dem Verstehen und dem anschließenden Kommunizieren mit den Strukturen, die Cézanne den Schülern anbietet.

Nach dieser sehr ausführlichen Beschreibung konkreten Unterrichts stellt Otto ein Phasenmodell des bildnerischen Prozesses vor. Die erste Initiationsphase soll neugierig machen, die Aufmerksamkeit der Schüler wecken. Die anschließende Explorationsphase soll ein Problembewußtsein erzeugen. Typisch für diese Phase ist die Schülerfrage: „und was sollen wir jetzt machen?“ In der Objektivierungsphase werden die aufgeworfenen bildnerischen Probleme gelöst. Trotz objektiver Strukturen, Medien und Methoden solle jeder Schüler eine je eigene Lösung suchen. Otto nennt das die Forderung nach „Divergenz“. In der letzten, der Integrationsphase werden die Ergebnisse geordnet und die Erfahrungen gesichert. Musische Konzepte betonen zu stark die erste Phase der Initiation, des Erlebnisses und vernachlässigen die Phase der Exploration. Gestaltungslehren verstehen unter der Objektivierungsphase die Vermittlung objektiver Daten innerhalb eines geschlossenen Systems. Die Integration werde vom Lehrer vorweggenommen. Das Phasenmodell dürfe demnach nicht streng linear gesehen werden.



Methodische Entscheidungen sollen sich laut Otto an dem Phasenmodell orientieren. Im Folgenden verweist Otto auf die Verbindung des Phasenmodells zur Kreativitätstheorie (Lowenfeld, 1960). Die Kreativitätsforschung sucht nach meßbaren Eigenschaften, die den schöpferischen vom weniger schöpferischen Menschen unterscheiden. Man hat sich auf Sensivität, Aufnahmebereitschaft, Beweglichkeit, Originalität, Umgestaltungsfähigkeit, Analyse und Abstraktion, Synthese und ästhetische Organisation geeinigt. Otto stellt die Frage, wie sich diese Faktoren der Kreativität im Unterricht durch Lernprozesse optimieren lassen. Er sieht vor allem das Problem, daß alle Faktoren ineinander verwoben sind. Am ehesten könne man im Kunstunterricht den Umgestaltungsfaktor gezielt herausfordern. Am Beispiel einer Unterrichtsplanung konkretisiert er diese Möglichkeit. Eine 8. Klasse soll den Schnitt durch einen Kohlkopf mit Tusche zeichnen. In einer zweiten Phase soll ein Labyrinth farbig aus den Strukturen herausisoliert werden. Schließlich heißt die Aufgabe „Labyrinthische Ordnung im Rahmen einer Grauskala“. Eine zweite vergleichbare Schülergruppe erhält unmittelbar den letzten Arbeitsauftrag. Der Vergleich der Ergebnisse zeigt ein deutlich monotoneres Zeichenrepertoire, und wesentlich beziehungslosere, heterogenere Strukturen in den Arbeiten der zweiten Gruppe. Otto folgert methodisch daraus: Sensibilität sei lehrbar. Umgestaltung sei ein geeignetes Medium, um Sensibilität zu provozieren. Aufgabenstellungen in stufenweiser Version fördern Sensibilisierungsleistungen im ästhetischen Bereich. Forderungen der sukzessiven Umgestaltung geben Hinweise für eine bestimmte Methodik des Kunstunterrichts, hinsichtlich der Initiations- oder Eröffnungsphase einer Stunde und der Binnenstruktur von Unterrichtseinheiten. Zuletzt fragt Otto nach der Strukturierung des Kunstunterrichts durch die Wahl der Medien. Da Kunstunterricht das Strukturieren im Rahmen bildnerischer Prozesse lehre, bedürfe der Unterricht der Produktion der Schüler, die auf Realisationsmedien (Materialien, bildnerische Verfahren...) angewiesen sind. Da Kunstunterricht das Kommunizieren mit ästhetischen Objekten lehre, bedürfe der Unterricht der Reflexion der Schüler, die auf Präsentationsmedien (ästhetische Objekte, meist Stellvertreter, wie Dias, Reproduktionen etc.) angewiesen sind. Aus der Zusammenfassung der 4 didaktischen Entscheidungen folgert Otto eine graphische Darstellung:

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

Im letzten Kapitel geht Otto der Frage nach der Zensur im Kunstunterricht nach. Zunächst einmal rechtfertigt er die Zensur auch im Kunstunterricht. Leistungsmessung sei die Konsequenz aus der Leistungsforderung des Lehrers und den Erwartungen des Schülers. Alle Lehrer zensieren in allen Fächern. Zensur sei ein Kennzeichen der Schule. Auch der Kunstunterricht habe sich an den Geplogenheiten der Schule zu orientieren. Otto spricht sich somit eindeutig gegen eine „Mittelzensur“ aus, die Rücksicht auf geringere Begabung nehme, Mut machen wolle, weil „sonst gar nichts mehr getan“ werde. Einer derartigen Form der Zensur fehle die erzieherische Wirkung. Leistungsmessung soll immer sachbezogen sein. Zensur entstehe nicht erst am Ende, sondern ist vom Anfang einer Aufgabenstellung her zu begreifen. Zensuren sollen immer im Zusammenhang mit dem Unterricht sein, innerhalb dessen meßbare Leistungen möglich sein sollen. Freilich gesteht auch Gunter Otto ein, daß Zensuren im Fach Kunst nicht immer sinnvoll und nötig seien. Otto verwahrt sich gegen die Behauptung, daß Wissenschaftlichkeit im Kunstunterricht für Zensuren ausschlaggebend sei. Vielmehr sei die rationale Begründbarkeit unterrichtlichen Handelns auch im Fach Kunsterziehung Grundlage sinnvoller Notengebung. Otto zitiert H.J.Hoffmann, der vier Unterrichtsverhalten nennt, für die es in der Schule Zensuren gibt. In Fächern wie Musik und Sport ist es das spielerisch-entlastende Verhalten des Schülers. In Biologie, Erdkunde und Geschichte vor allem das explorativ-entfaltungsbetonte Verhalten. In Kunst und Mathematik (n.b. die Kombination!) ist es die manipulatorisch-konstruktive Mitarbeit und in Fächern wie Deutsch und Fremdsprachen seien es besonders die sprachgebundenen Leistungen. Otto sieht darin einen



Hinweis für den Fachdidaktiker, wann im jeweiligen Fach zensiert werden sollte: für Kunsterziehung bei Aufgaben, die die manipulatorisch-konstruktive Mitarbeit der Schüler herausfordern (auf eine Zensur mündlicher oder schriftlicher Beiträge im Rahmen der zuvor geforderten Reflexion geht er nicht ein!). Otto warnt vor subjektiven Faktoren der Notengebung. Er räumt ein, daß im Schulkindalter außerkünstlerische Faktoren eine gewisse Rolle spielen müssen. Von der Vorpubertät an fordert Otto deutlicher Maßstäbe im Bildnerischen anzusetzen und die Schüler die „Härte“ sachlogischer Kriterien spüren zu lassen. Er betont dabei noch einmal, daß Schülerarbeiten nicht Kunst seien, sondern das Ergebnis von Unterricht. Zensiert würden Arbeitserfolge und Lernleistungen, die durch unterrichtliche Maßnahmen veranlaßt sind. Grundlage einer gerechten Zensur müssen gemeinsame Aufgaben und ein gemeinsamer Arbeitsprozeß sein (ein Gedanke, der die verbreitete Praxis des zu Hause fertigmachen in Mißkredit bringt!). Die geforderten Strukturelemente des bildnerischen Prozesses sollten in Form der Zensur so präzise und spürbar wie möglich objektiviert werden.

Nach diesen Feststellungen untersucht Otto die fachdidaktische Diskussion zum Thema Zensuren.

Für ihn steht fest: „Zensuren sind im Kunstunterricht möglich, sinnvoll und hilfreich.“

Er bemerkt jedoch eine allgemeine Tendenz der Kunsterzieher Zensuren zu verharmlosen. Er zitiert Aussagen, die Zensuren als „Profanierung“ des Fachs bezeichnen (Dettmar), die von „Absurdem“ reden (Meyers) und als Kriterien „die Liebe zur Sache“ oder die „Fülle“ empfehlen. Mit Recht fragt Otto nach der Meßbarkeit derartiger Elemente. An anderer Stelle wird eine „wohlwollende“ Zensur empfohlen (Pierzl/Strassner) und strenge Anforderungen nur in wissenschaftlichen Fächern gewünscht. Vielfach finden sich unrealistische, undefinierbare Kriterien der Zensur, wie „mit ganzer Liebe“, ohne „Fremdeinflüsse und nichtssagenden Linien“ (Betzler). Bei Schwedtfeger findet Otto den Versuch, den er als „interessant“ wertet, den Charakter des Schülers in die Zensur miteinzubeziehen. Er versucht sich dabei graphologische Erkenntnisse zu Nutze zu machen. Zugleich weist Otto jedoch darauf hin, wie problematisch dieser Ansatz ist. H. Read versucht die Zensur nach dem Grad der „Übereinstimmung von Gemütslage und Ausdrucksweise“ zu bestimmen. Pädagogisch scheint dies für Otto nur begrenzt ergiebig. Der Lehrer ist kein im Sinne des Psychologen Read zuständiger Beobachter. Leistungsurteile hätten nichts mit einer derartigen Diagnose der Schülerarbeit zu tun. Vielversprechender ist für Otto der Vorschlag R. Pfennigs, der die Frage stellt, ob das Motiv realisierbar war, ob es dem Lehrer gelungen sei, verschiedenartige Ergebnisse auszulösen und den Weg zum Ziel klar zu beschreiben. Er begrüßt, daß in dieser Fragestellung das pädagogische Handeln des Lehrers mit berücksichtigt werde, da es die Voraussetzung zur Beurteilung des Schülers sei. Problematischer sieht er bei Pfennig jedoch die weiteren Fragestellungen, in welchem Maß das Material zur Erscheinung transzendiert (das Motiv realisiert) sei und die für Otto zu allgemeine Frage nach dem Grad der Selbstständigkeit der Auseinandersetzung. Allgemein beobachtet Otto auch in der Frage der Zensur im Kunstunterricht eine lebendigere Diskussion, da der Unterricht zunehmend strenger didaktisch strukturiert werde und von anderen Didaktikern die nicht haltbare Praxis der Zensur vieler Kunstpädagogen durchschaut worden sei.

Von den beiden zuvor beschriebenen Unterrichtsphasen, der experimentellen und der Phase, die dem gezielten Erwerb von Fertigkeiten und Informationen dient, eignen sich nur die zweite für eine Zensur. Die Zensurmöglichkeit hängt von der Intention des Lehrers ab. Otto erinnert noch einmal an die drei Generalintentionen des Unterrichts mit folgendem Modell:

	Überzeugung	Gewohnheit
Gesinnung		
	Erkenntnisse	Fertigkeiten
Erlebnis		
	Kenntnisse	Fähigkeiten
Anmutung		
	kognitive Intention	pragmatische Intention
emotionale Intention		

Nicht in allen Bereichen ist Zensur möglich. Umgekehrt können zensierbare Felder dieses Schemas durchaus Voraussetzungen für nicht zensierbare Felder schaffen.

Otto versucht Beispiele zu zeigen, welche Möglichkeiten der Leistungsmessung es im Kunstunterricht gibt. Er verdeutlicht das an der Aufgabenstellung „Netzhaftes auf Grund“ in einer 9. Klasse. Mittels Frottage und überarbeitender Tuschezeichnung sollten die Schüler gegenständlich das Motiv Netz/Grund und technisch

die zeichnerische Überarbeitung einer Frottage bearbeiten. Als Kriterien der Bewertung nennt Otto Die Grauwertskala, die Verwendung der Frottage-Technik, die graphische Erfindung zum Thema Netz, das bildnerische Arrangement des Themas Netz, die Kontrastierung von Netz und Grund, sowie die Rhythmisierung des Themas Netz im Bildzusammenhang. An der Auswertung der Arbeiten, bei der zu jedem Kriterium Punkte vergeben wurden, verdeutlicht Otto, daß beispielsweise die unterrichtliche Forderung nach der Technik der Frottage spürbare Konsequenzen für die Bewertung der Arbeiten hat. Frühere Gesichtspunkte, wie Ergriffenheit, Erlebnis, oder auch Betragen des Schülers hätten in der Zensur nichts verloren. Rationaler Unterricht im Sinne Ottos lehre Kunst so, daß zensiert werden könne, wie das Beispiel beweise. Nachweisbare Probleme müßten vom Lehrer exponiert werden, realisierbare Motive angeboten werden. Probleme gäbe es im Schulkindalter. Je stärker die Intention des Unterrichts hier im affektiven Bereich lägen, desto weniger vergleichbar seien die Ergebnisse. Der Lehrer solle im Grundschulbereich seine Urteilsfindung auf Aufgabenstellungen beschränken, die den Schülern ausreichend Motivation böten, bildnerische Verfahren im Umgang mit den Gegenständen und Problemen kontrolliert einzusetzen. Die zu bewertende Leistung des Schülers sei dann der Grad der gegenständlichen Realisierung und der Gebrauch der bildnerischen Mittel. Die Beurteilung fragt somit im Schulkindalter mit nach dem Gegenstand und meint zugleich seine Formung, seine Farbigkeit, die graphische Ausdeutung usw..

Drei Praktiken seien bei der Urteilsfindung üblich. Das Evidenzurteil, das Otto als problematisch bezeichnet. Er meint auch Schlager seien evident, jedoch ohne Qualität. Das Verfahren der groben Qualitätsunterscheidung, bei dem der Lehrer zunächst drei Gruppen (gut, mittel, schlecht) bilde, gehe zwar zunächst vom Evidenzurteil aus, ermögliche jedoch immer feinere Differenzierung und sei nicht zuletzt, weil es rasches Arbeiten ermögliche, das verbreitetste. Otto empfiehlt zumindest zeitweilig das Verfahren, bei dem Kriterien aus dem Material heraus entwickelt werden und die Schülerleistung in Teilleistungen zerlegt werden. Er konkretisiert dieses Verfahren an einem Beispiel, das er mit einer Arbeitsgruppe von Studenten zu einer Malaufgabe einer 6. Klasse (sonntägliche Invasion von Spaziergängern“) durchgeführt hat. Dabei zeigt er auf, daß Kriterien sich nicht vom Stundenentwurf des Lehrers, sondern vom Material her entwickeln lassen. Der Unterricht sei ein gemeinsames Handeln, ein gemeinsamer Prozess, was sich letztlich auch in der Zensur ausdrücken müsse. Wird aber die rechnerische Summierung solcher Teilleistungen der Summe einer Schülerarbeit wirklich gerecht? Wird nicht auch hier ein gewisser Mittelwert begünstigt? An einem zweiten Beispiel („Wasserpflanzen auf Meeresgrund“, Klasse 7) zeigt Otto wie sich Kriterien erst in einer Zwischenbesprechung und unter Beteiligung der Schüler („Sekundärintentionen“) entwickelt haben und wie „Sonderschwierigkeiten“ der Schüler und „Primärintentionen“ des Lehrers durch unterschiedliche Gewichtung der Teilergebnisse ausgeglichen werden. Natürlich muß er zugestehen, daß diese gründliche Auswertung, die mit einer Gruppe von Studenten möglich ist, in der Praxis kaum anwendbar sein wird. Er rät dem Pädagogen jedoch vereinzelt zu derartigen Formen einer möglichst „objektiven“ Zensur, da mehr als eine subjektive Meinung oder nur eine typologische Differenzierung des Materials gefordert sei.

Im Anhang finden sich noch Unterrichtsplanungen zum Thema Komposition in einer 10. Klasse. Die Fachdidaktik Ottos stellt somit eine umfassende Darstellung der Grundlagen und der fachdidaktischen Probleme des Kunstunterrichts dar. Die Beispiele, die Otto zeigt sollen nicht als Musterlösungen oder Rezepte verstanden werden. Vielmehr zeigen sie den Weg auf und verdeutlichen den empirischen Charakter der eigenen Vorgehensweise. Das Buch „Kunst als Prozeß im Unterricht“ war überaus erfolgreich und prägt bis heute die Didaktik des Faches Kunst, da zum ersten Mal dem Pädagogen konkrete, meßbare Vorgaben für sein unterrichtliches Handeln gegeben werden.

### **Zusammenfassung und Kritik H.G. Richters an Gunter Otto aus: Geschichte der Kunstdidaktik, Düsseldorf, 1981.**

H.G. Richter spricht vom „Zeitalter des Wissenschaftlichen Kunstunterrichts“, das mit den Veröffentlichungen von R.Pfennig und G. Otto auf dem Papier etwa von 1959 bis 1969 dauerte, in der Praxis jedoch bis heute (1981) andauert. Kunstunterricht nach diesen Konzepten greift die Gestaltungsprobleme Bildender Kunst, speziell der Gegenwartskunst auf und lehrt „wie Künstler“ in „Bildnerischen Problemen“ zu denken. Pfennig und Otto versuchen einen Katalog von grundsätzlichen Gestaltungsproblemen aus der modernen Kunst als Unterrichtsinhalte abzuleiten. Bei Pfennig haben die „Urformen“ der Kinderzeichnung Entsprechungen in den Strukturelementen der ungegenständlichen Kunst. Der Lernenden könne somit in sich selbst den Stoff aus dem diese Kunstwerke sind entdecken. Richter bezweifelt die Übertragbarkeit der kindlichen Bildproduktion auf eine bestimmte Richtung der Modernen Kunst. Der Modernismus der Unterrichtsergebnisse liege seiner Meinung nach vielmehr an der Aufgabenstellung und den Materialvorgaben des Lehrers. G. Otto unterscheide sich in seiner Auffassung besonders in diesem Punkt sehr deutlich von Pfennig. Seine Theorie der Kunsterziehung sei wesentlich stärker der Didaktik verpflichtet. Für ihn ist Kinderzeichnung nicht Kunst, oder kunstähnlich, sondern „Ergebnisse von Unterricht“. Die Korrespondenzen von Kind und Kunst werden anders aufgefaßt.

Richter geht in seiner Analyse der Schriften Ottos chronologisch vor. Zunächst befaßt er sich mit der Erstausgabe des Jahres 1964. Otto fragt in dieser Fachdiaktik nach der Funktion der Bildenden Kunst im Leben des Menschen. In seiner Darstellung beschreibt er besonders den Weg zur modernen Malerei, bei der der Gegenstand allenfalls Teil einer autonomen Bildstruktur ist. Moderne Kunst ist nach Ottos Darstellung „aus Subjektivität erwachsen“, „eigengesetzlich“, „theoriebezogen“ und „abstrakt“. Dies habe Folgen für den, der sie lehrt. Die Theoriebezogenheit des Gegenstandes, den Kunstunterricht lehrt bedinge seine rationale Aufbereitung im Kunstunterricht (Rationaler Inhalt / Rationale Methode). Otto formuliert als Verständnishilfe bei der Analyse Moderner Kunstwerke drei Schlüsselbegriffe: „Material“, „Experiment“ und „Montage“. Mit diesen drei Begriffen lassen sich die Merkmale moderner Kunst nach seiner Auffassung am besten beschreiben. Worin, so fragt Otto weiter, liegt die Erziehungsfunktion der Modernen Kunst? Zunächst lehre sie laut Otto einen Sachverstand, der sie dem, der sich mit ihr beschäftigt zugänglich und machbar macht. Da ihre Wurzeln in der Subjektivität liegen, lehre sie ferner Freiheit. Der Umgang mit ihr befreie von Vorfestlegungen und Fixierungen. Sie besitze demgemäß eine Entlastungsfunktion. Da in den Bildnerischen Strukturen ein Sonderfall allgemein gültiger Ordnungen vorliege, könne am Kunstwerk exemplarisch das Strukturelle hinter den sichtbaren Formen entdeckt werden. Richter vermißt in diesen Zielen erziehungswissenschaftlich begründete Ziele wie „Mündigkeit“ und Prozeßziele wie „Ausdruck“ oder „Kreativität“, die Otto wohl aus Ablehnung des irrationalen Musischen heraus übersieht. Ottos Theorie fördere somit einseitig den sachlogischen Umgang mit moderner Kunst.

Interessant scheint für Richter ein Blick auf Ottos Mikrostruktur, die er in der genauen Beschreibung des Bezugs zwischen einem „thema“ und einem „Bildnerischen Problem“ herausarbeitet. Die Organisationsform, die Otto hier vorschlägt, habe bis heute im Unterricht seine Gültigkeit behalten. Jedem Thema müsse laut Otto ein bildnerisches Problem zugeordnet werden. Ziel eines Themas sei die rationale und pragmatische Bewältigung vom Lehrer vorgegebener formaler bildnerischer Zusammenhänge. Richter vermißt in dieser Auffassung die Möglichkeit zur inhaltlichen, ausdruckschaft-individualistischen Auseinandersetzung. Sehr ausführlich stellt er an Ottos Beispiel des Themas Wasserpflanzen auf Meeresgrund dar, wie zweitrangig in

diesem Fall die Methodik ist. Anders als bei Pfennig zeige sich an dem gewählten Beispiel deutlich, daß Otto jedes bildnerische Problem gegenständlich einkleiden kann. Sein Unterricht sei nicht ausschließlich eine Hinführung zu einem abstrakten formalen bildnerischen Bestand. Das Motiv könne durchaus erhalten bleiben und durch spezifische Auswahl künstlerischer Mittel realisiert werden.

Fragen der Methodik habe Otto in seiner Didaktik „stiefmütterlich“ behandelt. Nicht die Methoden, sondern die Gegenstände seien in der Schule primär. Richter bezeichnet Ottos Unterricht demnach als „sachorientiert“. Auch die psychologisch-anthropologische Betrachtung der Bedingungen des Kunstunterrichts geschehe durch Otto eher „blaß“ und „allgemein“. Das läge wohl nicht zuletzt an Ottos Versuch über die Entfaltung des bildnerischen Verhaltens hinaus die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Menschen im Spannungsfeld von Anlagen und Umwelt darzustellen. Aus einzelnen Auffassungen der Literatur setze Otto eine Gesamtansicht zusammen, wobei er zwischen Schulkind und Jugendalter unterscheidet. Bezugnehmend auf Langeveld weise Ottos Darstellung auf ein Generalthema hin, die „Intellektualisierung“ als Gesamtaufgabe der Schule.

Im Folgenden untersucht Richter die Veränderung der Fachdidaktik in dessen zweiter Auflage des Jahres 1969. Bereits in der ersten Ausgabe seine Elemente der Wissenschaftlichkeit dieser Didaktik deutlich geworden. Richter nennt es „Formaler Unterricht“. In der zweiten Ausgabe komme das „kühle Pathos der Rationalität“ (Blankertz) völlig zum Durchbruch. Richter begründet dies u.a. damit, daß die überarbeitete Fachdidaktik im Rahmen eines „Didaktikums“ gemeinsam mit Heimann und Schulz an der PH Berlin zur Lehrerbildung formuliert wurde. Otto nimmt dieses allgemein didaktische Modell, das 1976 unter dem Namen „Berliner Schule/Modell“ bekannt geworden ist als Basis auch für seine wissenschaftsorientierte Kunstdidaktik. Richter sieht in diesem grundlegenden Modell einerseits eine starke Abgrenzung gegen die inhaltlich-normativ argumentierenden Bildungsdidaktiker dieser Jahre. Seiner Meinung nach böte es aber, da es in der ersten, allgemeinen Ebene sehr formal strukturiert sei eigentlich mehr Möglichkeiten für einen schülerzentrierteren und situationsgerechteren Unterricht, in dem auch der semantische und historische Aspekt der Bildenden Kunst zum Tragen kommen könnten.

Otto versucht die Aktionsfelder (Entscheidungsfelder) und die Sachfelder (Bedingungsfelder) des allgemeindidaktischen Modells mit den speziellen Gegenständen und Absichten von Kunstunterricht in Einklang zu bringen. Nach Klärung der Sachfelder stellt er 4 didaktische Entscheidungsfelder vor. Die Intentionen des Kunstunterrichts, die für ihn das Lehren von Strukturieren und Kommunizieren bedeuten. Selbsttätige Arbeit der Schüler diene in Ottos Modell vor allem dem Verständnis des Kunstwerks, nicht dem eigenen Ausdruck. Von den drei Ebenen der Intentionen des Unterrichts, die Otto darstelle, der kognitiven, pragmatischen und emotionalen, werde in dieser Darstellung nach Richter die kognitive Ebene der Rationalität zu Lasten der Emotion und des pragmatischen Umgangs mit dem Material zu einseitig belastet. Als fachspezifische Inhalte nennt Otto Bildnerische Prozesse und ästhetische Objekte. Richter sieht in Ottos Modell eine zu einseitige Bevorzugung der Gegenwartskunst, vor allem der Abstraktion. Die Methoden, die Otto nenne, Produktion und Reflexion gebe es schon immer in der Fachdidaktik. Problematisch sieht Richter, daß die Produktion dem Verständnis der Kunst diene und ihren eigenen Ausdruckscharakter verliere. Ottos Unterscheidung der Medien in Realisations- und Präsentationsmedien sei nicht fachspezifisch. Gerade Präsentationsmedien gebe es in allen Fächern. Richters Kritik setzt zunächst einmal bei Ottos Darstellung des bildnerischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen an. Er gebe dem Lehrer kaum Anhaltspunkte über den altersgemäßen Aufbau von Lerh- und Lernprozessen. Ottos Fragestellungen kreisen eher um inhaltliche Probleme. Anthropologisch-psychologische, soziokulturelle und situative Bedingungen des Kunstunterrichts würden aus seinem Blick geraten. Gerade die situativen Bedingungen, d.h. der Wechsel der Jahreszeiten, Feste, Freude und Trauer etc. wären für Otto mit dem „Bannfluch“ des Musischen belegt und hätten in seinem sachlogischen Konzept keinen Platz.

Mit der Überarbeitung seiner Didaktik im Jahre 1969 füge er sie in einen „hoch-artifiziellen“ Rahmen ein. Ottos Begrifflichkeit sei so künstlich, daß man sie jeder neuen Studentengeneration neu erklären müsse. Der Erfolg dieser Fachdidaktik gründe sich vor allem in seiner „Künstlichkeit“, seinem formalen Charakter, der dennoch Möglichkeiten zu einer individuellen Ausdeutung offen lasse. Der „Curriculum-Konstrukteur“ und der planende Lehrer könnten sich dank Otto auf ein System fachdidaktischer Positionen berufen, das so wenig wie möglich dem Belieben überläßt, stringent aufgebaut ist und dennoch gewisse Änderungen zuläßt. Zahlreiche veröffentlichte Stundenentwürfe, Unterrichtsreihen und Unterrichtsprotokolle nach diesem Konzept der Verschränkung von Produktion und Reflexion im Kunstunterricht beweisen dies bis heute. Besonders in der zweiten Ausbildungsphase der Lehrerbildung, der Referendarzeit haben sich Ottos Vorschläge breit gemacht.

Zum ersten Mal seit ersten Ansätzen in den 20er-Jahren scheint es mit Ottos Veröffentlichung der Kunstdidaktik im Jahre 1969 gelungen zu sein, die Planung und Verwirklichung des Unterrichts von rationalen Kriterien (Entscheidungen) abhängig zu machen. Das Fach gewinne an Lehrbarkeit, Planbarkeit und Überprüfbarkeit dazu. Das Problem, das sich für H.G. Richter dabei ergibt, liegt in den schwerwiegenden Reduktionen und Vereinfachungen des Fachgebiets. Die bestechende Stringenz des Konzepts Gunter Ottos funktioniere nur, weil alle komplizierenden Faktoren aus Inhalt und Methode

ausgeklammert würden. Inhaltlich wähle Otto eng umschriebene Teilmengen aus der Modernen Kunst aus, in denen die Organisation von künstlerischen Mitteln zu inhaltlichen Problemen erhoben werden. Entsprechend geschehe seine Darstellung der Entwicklungslinie der Modernen Kunst. Mit seinen Kriterien „aus der Subjektivität erwachsen“, „eigengesetzlich“, „theoriebezogen“ und „abstrakt“ glaube Otto den Charakter Moderner Kunst überhaupt getroffen zu haben. Zwischenbereiche zwischen einer rational-kalkulierten und einer emotional-privaten Ausdrucksweise würden einseitig ausgeklammert. Ferner verwechsle Otto den Theoriegehalt mancher Kunstwerke mit verbalen Äußerungen der Künstler über ihre Werke. Kein Theoriegerede könne nach Richter die inhaltliche Leere mancher dieser Objekte ersetzen. Schließlich reduziere Otto methodisch die Reflexion aus Gründen der Lehrbarkeit auf formale Gegebenheiten und Sichtbarkeiten des ästhetischen Objekts. Fragen nach dessen Bedeutung, Sinn und Wert kommen nicht auf. Der Satz, die künstlerische Form werde „buchstabiert“, jedoch nicht „gelesen“. Ottos Feststellung, daß Lehre auch im Kunstunterricht möglich sei vereinfache ästhetische Phänomene zu stark. Sein Vorschlag einer ausschließlich rationalen Methode, die sich auf ausschließlich rational strukturierte Gegenstände bezieht entsteht aus einer „Fehlinterpretation“ der Modernen Kunst. Inhaltlichkeit Moderner Kunst werde nach dem Prinzip „Kubismus und die Folgen“ zu Gunsten rein formaler Problemstellungen vernachlässigt. Bis heute (1981) seinen Folgen dieser Reduktion im Kunstunterricht spürbar. Alle nachfolgenden kunstdidaktischen Modelle, die die ästhetische Mitteilung in ihrer Komplexität und Geschichtlichkeit in das Zentrum ihrer Bemühungen stellen, haben es gegenüber dieser vereinfachten Sicht schwer. Sie lassen sich nicht auf derart einfache Formeln und auf ein so eingängiges System didaktischer Beziehungen bringen.