

Wolfgang Groh

**Das verfremdete Objekt
in der Kunstpädagogik**

Studien zur praktischen, ästhetischen
und pädagogischen Zweckmäßigkeit



Herbert Utz Verlag · München

Kunstwissenschaften

Band 11

Zugl.: Diss., München, Univ., 2004

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

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.
Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des
Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf photo-
mechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenver-
arbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung –
vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2005

ISBN 3-8316-0459-2

Printed in Germany

Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Inhalt

Einleitung	9
-------------------	----------

Erster Teil

1. Das verfremdete Objekt als Sonderform der Objektkunst	27
1.1 Die Objektkunst	
1.2 Das verfremdete Objekt – eine Begriffsbestimmung	
1.3 Formen der Verfremdung	
1.4 Abgrenzungsversuche	
1.5 Die unscharfe Grenze: Das verfremdete Objekt als Designgegenstand	
2. Die Intentionen der Verfremdung	51
2.1 Zur Begriffsgenese	
2.2 Die Verfremdung als literarisches Verfahren: Sklovskij und Brecht	
2.3 Die historischen Voraussetzungen für die Verfremdung von Alltagsgegenständen in der bildenden Kunst	
3. Die Intentionen der Gegenstandsverfremdung in der Bildenden Kunst	62
3.1 Das verfremdete Objekt in vorsurrealistischer und surrealistischer Ausprägung Man Ray, Meret Oppenheim	
3.2 Das verfremdete Objekt in der Kunst nach 1960 Nouveau Réalisme, Fluxus, Josef Beuys	
3.3 Das verfremdete Objekt nach 1980 Georg Herold, Kontext Kunst, Kollektive Projekte	
4. Zusammenfassung erster Teil	96

Zweiter Teil

5. Das verfremdete Objekt als ästhetischer Gegenstand und Kunstwerk	101
5.1 Die Gegenstandswahrnehmung in natürlich-praktischer Einstellung	
5.2 Das verfremdete Objekt als ästhetischer Gegenstand	
5.3 Das verfremdete Objekt als Kunstwerk	

6.	Die begriffliche Unbestimmbarkeit als Konstitutionsgrund des Kunstwerks – drei Theoriekonzepte	133
6.1	Immanuel Kant: Das Kunstwerk als Ausdruck der ästhetischen Idee	
6.2	Theodor W. Adorno: Die Konzeption der Negativität	
6.3	Jean F. Lyotard und Wolfgang Iser: Ein Plädoyer für Pluralität	

7.	Zusammenfassung zweiter Teil	152
-----------	-------------------------------------	------------

Dritter Teil

8.	Das Konzept der musischen Erziehung als mögliche Grundlage zur Einführung des verfremdeten Objekts	159
-----------	---	------------

8.1	Die musische Kunsterziehung	
8.2	Die musische Werkerziehung	
8.3	Die technisch orientierte Werkerziehung	

9.	Das Konzept Kunstunterricht: Die Vermittlung immanenter Aspekte der Kunst	178
-----------	--	------------

9.1	Kurt Staguhs Didaktik der Kunsterziehung	
9.2	Reinhard Pfennig: Kunstunterricht in Orientierung an der modernen Kunst	
9.3	Gunter Otto: Die Rationalisierung bildnerischer Prozesse	
9.4	Das Konzept Kunstunterricht und die Gegenstandsverfremdung	

10.	Visuelle Kommunikation und ästhetische Erziehung: Die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Veränderung und der Alltagsgegenstand als Objekt dieser Erkenntnis	194
------------	--	------------

10.1	Das Konzept der Visuellen Kommunikation	
10.2	Das Konzept ästhetische Erziehung	
10.3	Der kritisch emanzipatorische Unterricht und die Gegenstandsverfremdung	

11.	Die Kreativitätsforschung und der Aspekt der Umgestaltung	215
------------	--	------------

11.1	Kreativitätsforschung und Kunstpädagogik	
11.2	Die Umgestaltung	
11.3	Zum Verhältnis von Umgestaltung und Gegenstandsverfremdung	
11.4	Kreativitätsförderung zwischen Umgestaltung und Gegenstandsverfremdung	

12.	Das verfremdete Objekt als Resultat eines kritisch-reflexiven und subjektiv-bedürfnisorientierten Gegenstandsbezugs	233
------------	--	------------

12.1	Erste Unterrichtskonzepte zum verfremdeten Objekt	
12.2	Ästhetische Praxis als kritisch-erkennender Gegenstandsbezug	
12.3	Das erneute Interesse an der Kunst und ihrem emanzipatorischen Potential	

12.4	Die Entdeckung des individuellen Alltagslebens	
12.5	Die Gegenstandsverfremdung als realistische und subjektzentrierte ästhetische Praxisform	
13.	Die Hochkonjunktur der Objektkunst und des verfremdeten Objekts als Gegenstand von Unterricht Anfang der 80er Jahre	258
13.1	Die systematischen Analysen der Gattung Objektkunst	
13.2	Die gattungsspezifische Relevanz der Objektkunst für eine ästhetische Praxis	
13.3	Die praktischen Unterrichtskonzepte	
13.4	Das verfremdete Objekt als pädagogisches Mittel zur Erweiterung der Bewusstseinsprozesse	
14.	Gegenstandsverfremdung und Produktgestaltung	268
14.1	Das Verhältnis von Kunst und Design als Thema der Kunstpädagogik	
14.2	Die Gegenstandsverfremdung als Designmethode in der ästhetischen Praxis der 80er Jahre	
14.3	Die Orientierung am radikalen Eklektizismus	
14.4	Die Gegenstandsverfremdung als pädagogisches Mittel der Designerziehung ist ein unterrichtlich verordneter Anästhetizismus	
15.	Kunstpädagogische Konzepte der 90er Jahre: Das verfremdete Objekt als Spiegel ästhetischer Rationalität	281
15.1	Der Begriff der ästhetischen Rationalität im didaktischen Diskurs	
15.2	Das Interesse am spezifisch Ästhetischen der Gegenwartskunst	
15.3	Gert Selle: Ästhetische Praxis als transrationales Handlungsfeld	
15.4	Pierangelo Maset: Differenzdidaktik und ästhetische Operation	
15.5	Das verfremdete Objekt als Möglichkeitsform in offenen ästhetischen Prozessen	
16.	Zusammenfassung dritter Teil	298
	Ausblick und Schluss	311
	Literaturverzeichnis	320
	Abbildungsverzeichnis	358

Einleitung

Einordnung des Themas in den aktuellen Diskussionsstand

Die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten im Bekannten, dem Fremden, der Fremdheit – der des anderen wie der eigenen – hat in der Kunstpädagogik Konjunktur.¹ Dies nicht erst, seit mit der Documenta 11 im Kontext der Globalisierung die Präsentation künstlerischer Positionen aus postkolonialen Staaten zur Hinterfragung eines als überheblich angesehenen „okzidentalistischen Diskurses“ (Enwezor, 2002, S.13) der Moderne und ihrer Kunstpraktiken herausfordern sollte. Gleichwohl wurden auch mit diesen als anti-hegemonial und kritisch verstandenen Konzeptionen die immer wiederkehrenden Fragen bezüglich des Verhältnisses von Wahrnehmung und Gewohnheit, bzw. Irritation verbunden.²

Die in dieser Hinsicht entworfenen aktuellen didaktischen Ansätze der Kunstpädagogik kreisen um eine subjektorientierte und lebensgeschichtlich begründete Erziehung. Sie favorisieren eine ästhetische Praxis als offenes Erfahrungsfeld für experimentelles und selbstexploratives Handeln. Deutlicher Bezugspunkt ist dabei die Kunst. Durch den Vollzug kunstnaher Prozesse und die daraus resultierenden bildlich-sinnhaften Materialisationen soll die selbstbezügliche Konfrontation des Lernenden mit dem Fremden als dem begrifflich nicht Fassbaren, dem Nichtidentischen, ermöglicht werden. Diesen Anspruch formuliert Joachim Kettel so:

„Die (...) Kunstpädagogik der Selbstfremdheit bekennt sich eindeutig zur Kunst, wobei nicht die Reproduktion des immer schon Bekannten, Identischen die Arbeit an und mit der Kunst ausmacht. Erst durch die intensive ästhetisch-künstlerische Selbstausssetzung, die mit Prozessen der Offenheit, Unabgeschlossenheit und Unsicherheit arbeitet, wird das Subjekt in weitgehend selbstorganisierten, selbstgesteuerten, experimentellen und handlungsorientierten Prozessen mit dem Fremden, Anderen der Kunst, mit dem Nichtidentischen konfrontiert.“ (Kettel, 2001, S. 15 f. Herv. v. Kettel)

Eine solche Sichtweise der Kunst als Potential des Fremden gleicht der Auffassung Adornos, der prägnant formulierte: „Fremdheit zur Welt ist ein Moment der Kunst; wer anders als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie überhaupt nicht wahr.“ (Adorno, 2000, S. 274) Adornos Aussage im Rahmen seiner Theorie der modernen Kunst ist trotz aller nachmodernen Bestrebungen aktuell geblieben. Er bezieht sie auf die Avantgarden der Moderne, deren

-
- 1 Vgl. hierzu: Lehmann, 1992; Maset, 1993a, 2001b; Kettel, 2001
In der allgemeinen Pädagogik beschäftigte sich Horst Rumpf in den 80er Jahren wiederholt mit dem Aspekt der Fremdheit als Bedingung von Erfahrung und Lernen. Vgl. hierzu: Rumpf, 1985, 1986, 1987
 - 2 Vgl. hierzu: Kunst und Unterricht, Heft 263/ 2002
Darin besonders: Wetzel, S. 12–15. Sie versteht u.a. das Fremde als Möglichkeit für „Suchbewegungen nach dem Eigenen.“ (Ebd. S. 12)

Hervorbringungen aufgrund ihrer begrifflichen Unbestimmbarkeit er als Kriterium des Fremden auffasste. Das Nichtidentische, Unbestimmbare hat bereits Kant in seiner Theorie des Schönen mit seinen Überlegungen zur „ästhetischen Idee“ als Kennzeichen der Kunst ausgebreitet. Es wurde von Adorno und Lyotard als das Erhabene aktualisiert und stellt auch in ihren Theorien die Konstitutionsbedingung für das ästhetische Objekt bzw. Kunstwerk dar.

Eine frühe Form der Auseinandersetzung mit der Dichotomie von Fremdheit und Gewohnheit zeigt sich in der modernen Kunst in dem veränderten Blick auf die Dinge des Alltags. Die „Erfindung“ dessen, was man heute unter dem Begriff Objektkunst subsumiert durch Duchamp und Picasso, waren erste Versuche, einer zunehmenden Routine des Blicks gegenüber der alltäglichen Dingwelt, begünstigt durch die einsetzende Massenproduktion, entgegenzuwirken.

Das verfremdete Objekt, strenggenommen mit Man Rays protosurrealistischen Objekten eingeführt, hatte ganz zentral die Bewusstmachung und Erweiterung des Wahrnehmungsprozesses um eine individuelle imaginative Sinnkonstitution jenseits praktischer Interessen zum Ziel. Es war von daher eine Werkform, die schon früh neben der Sinneswahrnehmung auch die „Sinnwahrnehmung“, wie sie Welsch für ein ästhetisches Denken charakterisiert hat, einforderte. (Vgl. Welsch, 1993, S. 41 ff.) Dies deshalb, weil es als spezifische Form einer inkompossiblen Dingkombination das Kriterium der Unbestimmbarkeit als Bedingung für seine Konstitution als Kunstwerk offen vorführt. Das verfremdete Objekt in der Nachfolge der protosurrealistischen Objekte Man Rays ist mit größeren Beliebtheitsschwankungen bis heute als Kunstform relevant geblieben, hat jedoch in Überschneidung mit dem Designbereich – in den meisten Fällen jedoch nur als Simulation – wieder auf die Wahrnehmung und ihre Gewöhnung zurückgewirkt.

Die Gegenstandsverfremdung als eines der Verfahren der Kunst, über die Auseinandersetzung mit den Dingen des Alltags beim Betrachter Irritationen auszulösen und Fragestellungen zu eröffnen, ist auch zu einem selbstverständlichen Verfahren der Kunstpädagogik geworden. Im Laufe seiner Entwicklung als ein solches wurde dabei der Blick auf Alltagsgegenstände und Alltagssituationen vielfältig thematisiert. Aufgrund seiner langen Tradition auch in der Kunstpädagogik ist das verfremdete Objekt jedoch im didaktischen Diskurs längst nicht mehr thematisch. Dies deshalb, weil es mittlerweile nicht mehr als Unterrichtsgegenstand „verordnet“ wird, sondern als individuelle Setzung der Schülerinnen und Schüler die Konfrontation mit dem Fremden ermöglichen soll, deren Ziel die Exploration des eigenen Unbekannten ist.³

3 Vgl. hierzu: Blohm u.a., 2003

Ganz auf die Gegenstandsverfremdung hin auslegbar formuliert Blohm: „Durch das selbstständige Verknüpfen von Verbindungen zwischen gänzlich unterschiedlichen bekannten Dingen, die miteinander völlig neue Sinnkonstitutionen eingehen, erfinden und entdecken die Schülerinnen und Schüler auch etwas Unbekanntes in und mit sich selbst.“ (Ebd. S. 8)

Das Thema der Fremdheit wird gern mit ausgewählten Beispielen von aktuellen Kunstwerken, die auf der Verwendung oder Kopie von Alltagsgegenständen basieren, illustriert. Bevorzugt werden zur Zeit Arbeiten von Fischli/Weiß, und Andreas Solominsky. (Vgl. Kunst und Unterricht, Heft 270/ 2003; Grütjen, 2003)

In dieser Ausrichtung auf eine Stimulierung des eigenen Selbstbezugs durch rezeptives wie produktives Handeln, wie es bereits in der ästhetischen Erziehung der 80er Jahre, jedoch mit weniger deutlichem Kunstbezug gefordert wurde, kann der verfremdete Gegenstand sein Wirkpotential entfalten.

So wie das Fremde, Unbekannte erneut in den Blick geraten ist, so auch der Begriff der Operation. (Vgl. Maset, 2001a). Einer ästhetischen Operation eigen ist eine gewisse Offenheit in den Zielsetzungen und Verfahrensweisen. Darin korreliert sie mit der selbstbezüglichen Auseinandersetzung mit dem Fremden. Für Maset birgt der Begriff der Operation beispielsweise „die Möglichkeit des Anderen und die Entfaltung von Differenz“ (Maset, 2001, S. 16). In solcher Weise hatte bereits Umberto Eco die pädagogische Funktion moderner Poetiken beschrieben. Was er ihnen bezüglich feststellt trifft ebenfalls auf die Formen der bildenden Kunst der Moderne, wie etwa die Objektkunst zu. Bezogen auf die Auseinandersetzung mit Kunst äußert er:

„(...) das praktische Handeln, das von diesem durch die Kunst hervorgerufenen Akt der Bewusstwerdung ausgeht, wird, nachdem die Kunst eine neue Art, die Dinge zu erfassen und zueinander in Beziehung zu setzen, angeregt hat, von der gleichsam in der Art eines bedingten Reflexes erworbenen Vorstellung geleitet sein, daß ein System ordnen nicht heißen muß, ihm eine eindeutige Ordnung zu überlagern, die dann eng an eine geschichtlich bestimmte Konzeption gebunden ist, sondern darin bestehen kann, daß man operative Modelle mit mehreren komplementären Möglichkeiten, wie die Wissenschaft sie schon ausarbeiten konnte, aufstellt; Modelle, die allein fähig zu sein scheinen, ein Erfassen der Realität, wie unsere Kultur sie hervorbringt, zu ermöglichen.“ (Eco, 1973, S. 281)

Der eindeutigen Ordnung der faktisch gegebenen Welt wird die Möglichkeit alternativer Ordnungstiftungen entgegengesetzt, die keinem einheitlich strukturierten Weltganzen mehr eingegliedert werden können. Voraussetzung um sich kontrafaktisch verhalten zu können, ist dabei die Lösung aus den gängigen Realitätsschablonen. Das verfremdete Objekt verweist auf einen eigenen Modus der Wahrnehmung und damit der Sinnkonstitution. Es ist Ergebnis wie Ausgangspunkt einer veränderten Haltung zur Realität und ermöglicht so jene „komplementären Möglichkeiten“ der Auseinandersetzung, wie Eco schreibt. Sie aufzuzeigen in ihrer kunstgeschichtlichen, kunsttheoretischen wie kunstpädagogischen Entwicklung und Verflechtung hat sich die Arbeit zum Ziel gesetzt. Damit beschreibt sie die Begründungszusammenhänge, die dem verfremdeten Objekt als Sonderform der Objektkunst, welche immerhin in den 90er Jahren als „pädagogisches Schlüsselprinzip“ (Maiwald, 1992, S. 15) deklariert wurde, zu einem gewissen Ansehen verhalf.