

Hamburg University Press

Eva Sturm

Vom Schießen und
vom Getroffen-Werden.
Kunstpädagogik
und Kunstvermittlung
»Von Kunst aus«

Kunstpädagogische
Positionen 7

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Le[]rstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Eva Sturm

Vom Schießen und vom Getroffen-Werden.

Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,

Eva Sturm, Wolfgang Legler,

Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 7/2005

Hamburg University Press

»Künstler und Philosoph ... treffen immer nur wenige und sollten Alle treffen – und auch diese Wenigen werden nicht mit der Stärke getroffen, mit welcher Philosoph und Künstler ihr Geschoss absenden.« (Friedrich Nietzsche, Unzeitgemäße Betrachtungen, 1873-76)¹

Ich möchte von zwei Projekten berichten.

Die beiden Projekte sind sehr verschieden, haben unterschiedliche Voraussetzungen, finden in unterschiedlichen Räumen statt und auch die Beteiligten sind denkbar anders:

Eine Unterrichtssituation – eine universitäre Seminarsituation.

Schule – Museum.

Eine Kunstpädagogin und ihre etwa 12jährigen SchülerInnen – Eine Künstlerin, die einen postgradualen Master-Studiengang absolviert, ihre KollegInnen, die Museumsbediensteten und die Museumsöffentlichkeit.

Einmal Kunstpädagogik, einmal Kunstvermittlung.²

Bei all der Verschiedenheit gibt es aber auch Gemeinsamkeiten:

In jedem der Projekte steht an *einem* Anfang des Prozesses jeweils *eine* konkrete künstlerische Arbeit, auf die Bezug genommen wird, von der ausgehend etwas in Gang kommt: René Magritte und Andy Warhol.

In beiden Beispielen geht es um Schießen bzw. um Getroffen-Werden – und zwar im realen, bildlichen und metaphorischen/symbolischen Sinn. Und in beiden Fällen wird performt und gefilmt.

Folgende Fragen möchte ich an die beiden Projekte stellen:

Erstens: Welche Rolle spielt »die *Kunst*« konkret in den beiden Beispielen, wie, wann und an welchen Stellen taucht sie auf. Was machen die Beteiligten mit ihr, und umgekehrt.

Zweitens: Welcher *Raum* wird durch die jeweilige Art der Bezugnahme auf Kunst bzw. durch die Herstellung einer Situation, in der Kunst vorkommt, innerhalb einer je unterschiedlich funktionierenden Institution hergestellt.

Und drittens: Was geschieht mit den an der Situation *Beteiligten*, also einerseits mit den Personen, die jeweils etwas ins Rollen bringen und andererseits mit denen, die involviert werden.

Teil 1: Bedrohte-Mörder-Geschichten: Von Kunst aus

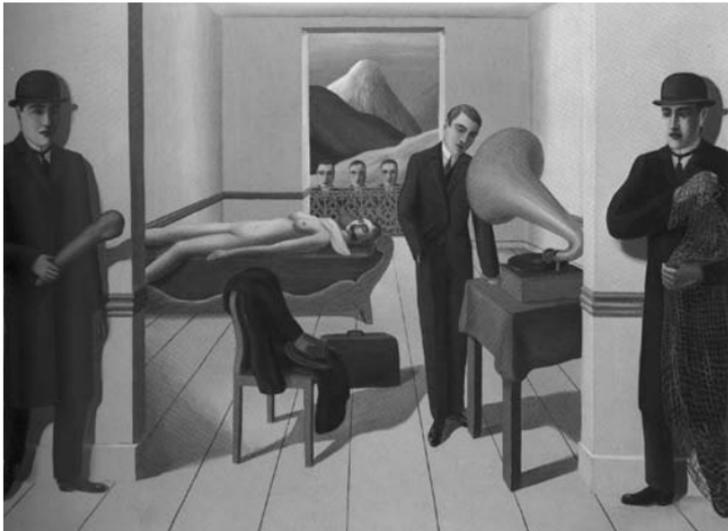


Abb. 1: René Magritte: Der bedrohte Mörder 1926

Schon als Junge, so wird berichtet, schrieb der belgische Maler René Magritte (1908-1967)³ Kriminalgeschichten, die sich nicht mit normaler Kriminallogik auflösen ließen. So ließ er einmal eine Prinzessin durch eine Wand gehen, während sich Früchte in Vögel verwandelten.

»Hier sehen Sie«⁴ ... – und jetzt mache ich im klassischen Sinne Kunstvermittlung, indem ich mit Worten die

Lektüre eines Bildes anleite – ... Das Bild zeigt einen spärlich möblierten Raum, in dessen Mitte eine nackte Frau auf einer mit rotem Stoff bezogenen Liege mit durchgeschnittenem Hals liegt. Etwas weiter vorne steht ein Mann im Anzug, vielleicht der Mörder, an einem Grammophon. Was er nicht sehen kann, sind zwei Männer im Vordergrund, die hinter einer Wand lauern, eine trägt ein Netz, der andere eine Keule – sie werden gewöhnlich als Symbole für Herkules und den Gott Vulkan gedeutet. Weitere drei Männer schauen durch ein Fenster ins Zimmer ...

Man kann sich vermutlich vorstellen, wie sehr solch ein Bild Worte, Lektüren, Deutungen wuchern läßt. Häufig wird der am Grammophon stehende Mann, vielleicht der Mörder, als Künstler gedeutet. Häufig wird das Bild auch einfach von der Erklärung begleitet, daß für Magritte, wie er selbst sagte, das Gegenwärtige ein »absolutes Mysterium« bedeutete. Seine rätselhaften Bilder sollen eine Herausforderung an den gesunden Menschenverstand sein, der Magritte, »unendlich langweilte«.⁵

Auch die über herkömmliche verbale Deutungen hinausgehenden Reaktionen, Fortsetzungen darauf sind zahlreich. Sie reichen vom Fernsehkrimi⁶, über Musikstücke⁷, Tanztheater-Aufführungen⁸ bis zu literarischen Antworten⁹.

Karton-Szenarios

Ich mache an dieser Stelle einen Punkt und einen Sprung.

Nina Rippel, Kunstpädagogin und Filmemacherin¹⁰ aus Hamburg, jetzt Lehrende an der Universität Lüneburg¹¹, spezialisiert auf das Nachdenken über den Zusammenhang zwischen Film und Schule, begegnete vor zehn Jahren dem Bild vom bedrohten Mörder wieder. Sie stand damals am Anfang ihrer Tätigkeit als Kunstpädagogin. Ihre 6. Klasse hatte sich gewünscht, »etwas« mit Krimi, Pistolen und Räubern zu machen, sie selbst wollte bei Gelegenheit einen kleinen Film mit den

SchülerInnen drehen, wollte ihnen einen ersten »Einstieg« in die Produktion von Film ermöglichen. Zudem hatte sie – wie sie später rückblickend erzählte – damals das Gefühl, sie müsse sich mehr auf Kunst und Kunstgeschichte beziehen¹², vor allem, weil nicht sicher war, ob nicht jemand von der Unterrichtsbehörde einen Blick auf das werfen würde, was sie im Unterricht unternahm.

Dazu folgender Hinweis: Die Frage ob und wenn, dann wie Kunst in den Unterricht kommen soll, differenziert sich nach dem Kunstverständnis derer aus, die eine Unterrichtssituation herstellen sollen/wollen, in der Kunst vorkommt. Sie wurde im Laufe der Fachgeschichte immer wieder anders, und wird bis heute kontrovers beantwortet, denn keineswegs war und ist der Einbezug von Kunst in den Unterricht, ist der Bezug auf Kunst in der Schule immer selbstverständlich gewesen. Er ist fachgeschichtlich gesehen sogar relativ jung, wenn man Gustaf Britsch und Johannes Ittens Arbeiten in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts als den Beginn begreift. (Vgl. Otto 1999, 13 f.)

Was Nina Rippel verunsicherte, war also eine grundsätzliche Frage, die mit dem »Fach« Kunst selbst zusammenhängt: Für sie war nicht die Frage, ob Kunst in den Unterricht kommen sollte, sondern eher die Frage wie. Eine Suchbewegung begann.

Mit diesen Fragen im Kopf stieß Nina Rippel, in Kunstkatalogen blättern¹³, auf das Magritte'sche Bild »Der bedrohte Mörder« aus dem Jahr 1926. Der Titel des Bildes und der Bildaufbau brachte sie schnell auf die Idee, ihren SchülerInnen anhand der Struktur des Bildes klar zu machen, was eine filmische Szene in Bezug auf Raum und Zeit sein könnte:

In der Mitte: Etwas geschieht und etwas ist geschehen.

Im Vordergrund: Etwas wird geschehen.

Im Hintergrund: Jemand sieht zu, es gibt Zeugen, die bezeugen werden.

Im Unterricht erzählte sie, daß es ein Bild von René Magritte gibt, mit einem Titel, den sie für ein Unterrichtsprojekt benutzen wollte. Sie sprach von den drei Zeiten im Titel des Bildes, beschrieb das Bild aber nicht, sondern teilte den SchülerInnen mit, daß »Der bedrohte Mörder« das Thema einer kleinen Inszenierung werden sollte. Sie ließ die SchülerInnen in Kartons Szenen aus Papier bauen. Bedingung war: »... daß der Karton einen mittleren Raum hat, einen hinteren Raum hat, mit diesem Fenster zur Außenwelt, wo man raus guckt und daß es einen vorderen Bereich hat, vor diesem Raum.«¹⁴ Durch die Öffnung vorne wurde später mit einer fix installierten Kamera gefilmt, weil die Geschichten nach einer Darstellungsform verlangten. So entstand doch ein Film.

Die SchülerInnen bauten mit großem Engagement an den Szenarios, schrieben ihre Mörder-Geschichten nieder, und verlasen bzw. erzählten diese vor der Kamera im Tonfall erwachsener Berichterstatter. Sie spielten Rollen, genau wissend, daß alles, was sie gemacht hatten, Theater, Spiel und nicht Wirklichkeit war.

Hier einige Standbilder aus dem Film, in denen auch Schußwaffen eine Rolle spielen¹⁵:



Abb. 2: Junge: »Bill hat Charles umgebracht. Doch Charles hatte ein Messer. Es fällt ein Schuß. (Schußgeräusch mit dem Mund. Figur aus Papier soll umfallen) Es geht nicht. Er wollte nicht umfallen.«¹⁶



Abb. 3: Mädchen: »Eine Frau dringt in die Wohnung ihrer Bekannten ein und sucht dort nach wichtigen Unterlagen. Sie wird von ihrer Bekannten überrascht und

erschießt diese. Sie sucht weiter. Plötzlich hört sie ein Geräusch. Die Tür wird geöffnet. Und – «



Abb. 4: Mädchen: »tamtatataaa... (Fernsehrimielodie gesungen). Ok. Eine Frau kam nach Hause und sah eine ältere Frau in ihren Sachen schnüffeln. Sie wollte sich gegen die Frau wehren, aber sie hat es nicht geschafft (Kichern). Die Frau brachte sie um, die Möderin brachte sie um und verlor aber bei dieser Tat ein Bein. Sie humpelte noch bis zum nächsten Zimmer weiter, aber es hat sie jemand beobachtet und zwar Carla Eggert. Sie guckt durchs Fenster (Tatsächlich guckt ein Mädchen die ganze Zeit schon durch das Fenster an der hinteren Karton-Wand). (Kichern) Und da liegt sie nun, rechts im Bild. Verstümmelt. Tot.«



Abb. 5: Junge: »Der weltweit anerkannte Chemiker Jonathan Müller wurde soeben gerade von seinem Angestellten Manfred Meyer erschossen. Da Herr Müller diese Tat von seinem Angestellten schon erwartet hat, hat er die Alarmanlage betätigt. In zehn Sekunden wird der Raum voll von einem giftigen Gas sein. Der Angestellte bzw. Mörder hat keine Chance zu entkommen. Er muß sterben.«

Regie

Endlich – so ließe sich die Situation lesen – waren die SchülerInnen diejenigen, die sich in der Position befanden, selbst das Drehbuch über einen Mord zu verfassen und Regie zu führen. Vermutlich voller Bilder aus Fernsehen, Filmen, Zeitungen etc., kannten sie Räuber und Pistolen wahrscheinlich weniger aus eigenen Erfahrungen, sondern als immer von anderen hergestelltes Bild- und Textmaterial. Dementsprechend klischeehaft scheinen die Zitate. Denn sie sind es und sind es nicht. Das vorgefundene Material wurde variiert, bewußt übertrieben, verdreht, ineinander geschoben und teilweise absurd zusammen gesetzt. Indem selbst Regie geführt wird, wird man/frau zum/zur AutorIn einer symbolhaften Welt.¹⁷

Die Analyse geschah laut Nina Rippel dabei vor allem während des Herstellungsprozesses, in der ständigen Auseinandersetzung über die je gewählten Darstellungsmittel, im Sinne einer Analyse der jeweiligen ästhetischen Entscheidungen. Die durch das Fenster das Geschehen beobachtende Mitschülerin (vgl. Abb. 4) könnte beispielsweise nicht nur als Indiz dafür gedeutet werden, daß hier die Wirklichkeiten mit Absicht durcheinander gewürfelt werden sollten, sondern auch dahingehend, daß auf die Konstruiertheit der Situation in der Zeit direkt gezeigt werden will. Die Analyse des Mediums – so Nina Rippel – bedingt sich ganz allgemein, wenn in der Schule Film gemacht wird, vor allem durch die eigene Unprofessionalität.¹⁸ Wissend, daß perfekte Filme nicht herstellbar sind, wird mit den Möglichkeiten und Mitteln, die zur Verfügung stehen, gearbeitet. Die Unzulänglichkeit wird also bewußt als Chance genutzt, um eine Distanz zum eigenen Tun zu schaffen, aus der heraus das Geschehen reflektiert werden kann. Auf diese Weise ist möglich, die Medialität samt Selbsteinschreibungen im Unterschied zu medialen Bildern, die – auch wenn sie im professionellen Raum noch dilettantisch aussehen (z.B. bei MTV) – meist perfekt hergestellt die Welt bevölkern, deutlich herauszuarbeiten. »Der Film«, schreibt Olaf Sanders, auf Deleuzes Filmbücher¹⁹ und die darin enthaltene Pädagogik Bezug nehmend, »ermöglicht uns Einsichten in die Konstruktionen unseres Weltverhältnisses«. (Sanders 2004) Hier wurden solche Einsichten handelnd selbst hergestellt.

Was bei der Lektüre der Texte vor allem auffällt, ist deren detailreiche Grausamkeit. Nicht zu übersehen ist auch das daran geknüpfte Genießen²⁰, das noch ein Stück über die Frage der Regieführungs-Freude hinausgeht. Woher kommt dieser buchstäbliche Sadismus in den Geschichten?²¹ Es scheint, als wollten die SchülerInnen in Bildern und Worten in der theatralischen, übertriebenen Übernahme von Rollen – zum Beispiel in der Rolle einer dramatisch von den Grausamkeiten des Geschehens

berichtenden Frauenstimme: »Und da liegt sie nun, rechts im Bild. Verstümmelt. Tot.« – möglichst nah an etwas herankommen, das jenseits der Sprache liegt und jenseits des Gesetzes: Tod, Schmerz, Verstümmelung, Gewalt. Im Schutz eines gestellten Auftrags muß und kann thematisiert werden, was sonst meist nur den anderen erlaubt ist. Die Übertreibung, die Ironie macht die Nähe möglich.

punctum

Das Bild von René Magritte selbst aber wurde im Unterricht nie gezeigt. Weder vor, noch nach dem Bau der Szenarios.

Auf die Frage, warum dieser »Bildentzug«, erzählte Nina Rippel später²², ihr sei *die Sache mit der Frau und der durchgeschnittenen Kehle im Zentrum des Bildes zu unheimlich gewesen*. Und meinte weiter, dies sei den SchülerInnen *nicht zumutbar* gewesen. Und später dann, als sich längst gezeigt hatte, daß die Geschichten der SchülerInnen selbst nicht an detailreichen Grausamkeitsbeschreibungen und Toden mangelten, hätte es nicht mehr in den Unterrichtsverlauf *gepaßt*, das Bild zu zeigen.

Ich komme noch einmal an den Anfang zurück, als Nina Rippel das Bild von René Magritte sah. Da waren zwei Dinge gleichzeitig vor sich gegangen:

Erstens waren der Titel, der Bildaufbau, das Zeitverständnis von Interesse – Dinge, die Nina Rippel aufgrund ihrer professionellen Erfahrung als Künstlerin, als Kunstpädagogin und Filmemacherin erfahren konnte.

Zweitens war da noch etwas in dem Bild, das sie gerade nicht sehen konnte, weil es sie so sehr be/traf, daß sie sofort auswich. Sie selbst nennt den Anblick dieser Stelle im Bild »zu unheimlich«.

»Augenblicke des Unheimlichen«, schreibt der Medientheoretiker Christoph Tholen, »sind solche, die sich nicht zeigen. Sie treten hervor, unwillkürlich und gleichsam ohne Existenzausweis. ... Das Unheimliche in diesem Sinne nicht als eine beliebige Variante des

Grauerregenden oder gar nur Gruseligen, sondern als Kluft des Unsichtbaren vor aller Sichtbarkeit zu entziffern, ist das Anliegen Freuds²³. (Tholen 1995, 13)

Für die Lektüre von solchem »unwillkürlichen Hervortreten«, von solcher »Kluft des Unsichtbaren« scheint mir Roland Barthes Unterscheidung von zwei »Elementen« bei der Wahrnehmung von Bildern aufschlußreich. Zwar spricht Roland Barthes in seinem Buch »Die helle Kammer« (Barthes 1989, 52 f.), aus dem diese Begrifflichkeit stammt, dezidiert und ausschließlich von Fotografie. Ich möchte aber seine Terminologie auf andere Arbeiten aus der nichtfotografischen Kunst anwenden.²⁴

Das eine ist das *studium*, das sich ganz allgemein für etwas interessiert. Zum Beispiel dafür, wie ein Bild aufgebaut ist. Das *studium* ist »höfliches Interesse«, gehört zum Bereich des »ich mag/ich mag nicht«, es ist aber »... nie meine Lust oder mein Schmerz«. (Barthes 1989, 36, 37)

»Das zweite Element durchbricht (oder skandiert) das *studium*. Diesmal bin nicht ich es, der es aufsucht (wohingegen ich das Feld des *studium* mit meinem souveränen Bewußtsein ausstatte), sondern das Element selbst schießt wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang hervor, um mich zu durchbohren. Ein Wort gibt es im Lateinischen, um diese Verletzung, diesen Stich, dieses Mal zu bezeichnen, das ein spitzes Instrument hinterläßt; dieses Wort entspricht meiner Vorstellung um so besser, als es auch die Idee der Punktierung reflektiert ... Dies zweite Element, welches das *studium* aus dem Gleichgewicht bringt, möchte ich daher *punctum* nennen; denn *punctum*, das meint auch: Stich, kleines Loch, kleiner Fleck, kleiner Schnitt – und: Wurf der Würfel. Das *punctum* ..., das ist jenes Zufällige ..., das mich besticht (mich aber auch verwundet, trifft)«. (Barthes 1989, 35 f.) Das *punctum* ist blitzartigen Charakters, es springt ins Auge, »geduckt wie ein Raubtier vor dem Sprung« (Barthes 1989, 59) so Roland Barthes weiter. »Häufig ist das *punctum* ein ›Detail‹, das heißt ein Teil des Abgebildeten.

Beispiele für das *punctum* anzuführen bedeutet ... in gewisser Weise, sich preiszugeben.« (Barthes 1989, 53)

Das *punctum* »besticht, verwundet, trifft«. Es wird in einem Moment entdeckt, der aus dem Fluß der Zeit heraustritt, unwillkürlich, unvorbereitet. Und indem es entdeckt wird, zeigt es auf die jeweils Ge- oder Betroffenen. Barthes spricht von »sich preisgeben«, wenn davon gesprochen wird. Was aber wird da preisgegeben? Was verrät sich?

Von Magritte weg?

Nina Rippel zeigte das Bild nicht. Was sie nicht *zumuten* wollte, war ihr eigenes *punctum*, also genau jene Stelle, die sie selbst betraf. Sie stellte sich mit dem Rücken vor das Bild, war im Weg, zeigte nur einen Teil davon, wurde Vermittlerin. Oder – in diesem Fall – gerade nicht. Denn sie arbeitete eigentlich mit einem Bilderverbot²⁵, wurde eher zu einer, die das Bild verstellt.

Zehn Jahre später erinnere ich Nina Rippel an jenes *punctum*. Sie spricht darüber in ausweichenden Bewegungen; spricht davon, daß sie das Bild den SchülerInnen vor allem deshalb nicht gezeigt hätte, weil sie viel zu weit weg gekommen seien vom *eigentlichen* Thema des Magritte'schen Bildes, das gar nichts mit Krimi, Pistolen und Räuberhöhlen zu tun hätte, sondern von etwas ganz anderem handle.

Nach wie vor findet sie den Einstieg gut, aber für sie bleiben trotzdem Fragen offen, die vor allem mit dem zu tun haben, was in den SchülerInnen in Gang gesetzt worden war: Sie hatte, erzählt sie, nicht so viel Grausamkeit in den Szenarios und Erzählungen der SchülerInnen erwartet.²⁶

Mein Verdacht ist, daß die Frage des Sehens-Müssens von Gewaltdarstellungen, durchgeschnittenen Kehlen bzw. zerstückelten, toten Körpern weniger ein persönliches Problem ist, sondern daß da etwas von René Magrittes Bild ausgehend ins Feld der Sichtbarkeit gelangt ist, das über die Erfahrung einer einzelnen

Person hinaus reicht und das auch von anderen Bildern ausgehen kann.

Meine These ist, daß in dem vorliegenden Unterrichtsprojekt das, was da über eine einzelne Person hinausgeht, was betraf, ausgeklammert werden wollte – zumindest teilweise. Nur teilweise deshalb, weil im Titel die Gefahr des Verbrechens ja erhalten blieb. Aber die Betroffenheit blieb. Sie hat vermutlich mit dem Unheimlichen zu tun. Im vorliegenden Fall kehrte dieses Unheimliche in den SchülerInnen-Arbeiten wieder. Die durchgeschnittene Kehle im Zentrum des Magritte'schen Bildes differenzierte sich – vermittelt durch die Wahrnehmung einer Person und entlang eines Titels, der andeutet, das ein Verbrechen auf das nächste folgen könnte – ungesehen in eine Serie von Bildern und Erzählungen des Tötens und Verletzens aus.²⁷

Und was gibt Magritte tatsächlich zu sehen? Es gibt einen Mord in unaufgeklärtem Zustand und einen Zusammenhang, der sich weder restlos klären, noch erzählen läßt. Es gibt Verdachtsmomente aufgrund von Bildelementen, die tun, als würden sie einen Kontext herstellen, die sich aber nicht schließen lassen. An diesen Stellen entstehen Fragen.²⁸ Möglicherweise ist hier das »Mysterium« zu suchen, von dem Magritte sprach. Weiters existiert ein Titel, der verführt, das Bild als Geschichte zu lesen. Und es gibt eine lange Geschichte diskursiver Deutungen.

Ich möchte an dieser Stelle jedoch nicht *hermeneutisch* vorgehen, indem ich die Frage danach stelle, was quasi hinter dem Bild steckt²⁹. Ich möchte statt dessen die Aufmerksamkeit – mit Gilles Deleuze³⁰ – weiter darauf richten, was von dem Bild ausgegangen ist, was sich fortgesetzt hat – direkt und indirekt. Ich will an der Oberfläche des Bildes bleiben und von dort ausgehend versuchsweise mit Gilles Deleuze fragen, was allgemein von künstlerischen Arbeiten ausgehen kann, wie sie wirken, was sie bewirken können, um herauszufinden, was es mit der sogenannten »Betroffenheit«³¹ auf sich hat.

Teil 2: Fluchtlinien der Kunst

Kunst und *Werden*

»Kann die Kunst ein Ereignis sein, das den Prozeß des Denkens in Gang setzt?«, befragt Simon Ruf den Kunstbegriff von Gilles Deleuze und Felix Guattari. »Kann die Kunst das Element einer fundamentalen Begegnung sein, die uns zum Denken zwingt?« (Ruf 2003, 12) Die Antwort lautet Ja. Mehr noch: Kunst ist selbst eine Form des Denkens.³² »Denken ... durch Begriffe ... oder auch durch Empfindungen ...« (Deleuze, Guattari, 1996, 235) Auch Magritte sagte: »Das Bild ist nicht Ausdruck des Denkens, sondern das Denken selbst.«³³

Was heißt das?

Ich versuche eine Antwort über Paul Klee (1879-1940), auf dessen künstlerische Arbeit sich Deleuze und Guattari immer wieder bezogen. »Das visuelle Material muß nicht-visuelle Kräfte aufnehmen. *Sichtbarmachen*, sagt Paul Klee, und nicht das Sichtbare wiedergeben oder reproduzieren.« (Deleuze, Guattari 1997, 467)

Nicht repräsentieren, sondern etwas zeigen, zugänglich machen. »In der Kunst« schreibt Deleuze »... geht es um das Einfangen von Kräften«. (Deleuze 1995, 39) Man/frau möge sich vorstellen, Kunst hätte und schaffe einen Zugang zu etwas, das zwar permanent präsent, aber nicht aktualisiert ist, Intensitäten, Linien, Bewegungen: das Virtuelle. Alles ist – mit dem und im Deleuze'schen Kosmos (und mit Henri Bergson³⁴) gedacht – wie in einem permanenten Strom da, aber um wahrnehmbar zu werden, muß sich etwas erst aktualisieren, durch jemand oder durch etwas. Etwas »... gelangt zur Aktualität in seiner raum-zeitlichen Verwirklichung, die man daher präziser als Aktualisierung bezeichnen kann«. (Ruf 2003, 36)³⁵

Das spezifische Vermögen der Kunst ist laut Deleuze nun durch solche Aktualisierung Zugang zu jenem Raum zu öffnen, in dem alles unsignifiziert und

unsubektiviert existiert. Umgekehrt gesagt, kann Kunst laut Deleuze »... Kräfte ›einfangen‹, die nur noch kosmische Kräfte sein können«. (Deleuze, Guattari 1997, 467) An dieser Stelle denkt Gilles Deleuze vor allem mit dem französischen Philosophen Henri Bergson³⁶. Er spricht von »transzendentelem Empirismus«³⁷. (Ruf 2003, 11)

Im Deleuze'schen Denken geht es im Bergson'schen Sinn weniger um Sein als um *Werden*³⁸. Es geht, anders gesagt, nicht um die Repräsentation von etwas, das vorher schon da gewesen ist und sichtbar werden muß, sondern es geht – und genau so verfährt Kunst nach Deleuze – um »... die Schöpfung neuer Möglichkeiten«. (Ruf 2003, 114) Genau das steckt in dem Zitat von Paul Klee. Alles *wird*, nichts ist. Das ist gegen Platon geschrieben.³⁹

Kein Werden – so Deleuze und Guattari weiter, hat ein Subjekt, »... das von ihm [dem Werden, E.S.] unterschieden wäre; und ... keinen Endzustand ..., weil sein Endzustand seinerseits nur in ein anderes Werden eingeschlossen ist, dessen Subjekt es ist und das mit dem ersten koexistiert und einen Block bildet ...«. »Das Werden kommt durch Bündnisse zustanden.« (Deleuze, Guattari 1997, 325) Und es »... geschieht immer in einer Art Zwischenraum – zwischen Dingen, Zuständen oder Lebewesen, die jeweils in diese Prozesse eingebunden sind ...« (Ruf 2003, 61)

Also keine fixen Identitäten, nichts Gleich-Bleibendes, sondern nur Sich-Bildendes, -Manifestierendes. Und das betrifft alles, jede und jeden, auch wenn es Namen gibt.

Zum Beispiel Paul Cézanne (1839-1906)

Die Kategorie des Werdens löst das Sein ab. »Vielleicht mußte man auf Cézanne warten, bis Felsen nur noch durch die von ihnen aufgenommenen Faltungskräfte existieren, Landschaften durch magnetische und thermische Kräfte, Äpfel durch Kräfte des Keimens: unsichtbare Kräfte, die dennoch sichtbar gemacht werden.« (Deleuze, Guattari 1997, 467)

»Keine Kunst ist imitierend,« sagen Deleuze und Guattari in diesem Sinn, »keine Kunst kann imitativ oder figurativ sein; stellen wir uns vor, daß ein Maler einen Vogel ›darstellt‹. Tatsächlich ist das ein Vogel-Werden, das nur in dem Maße gelingt, in dem der Vogel dabei ist, etwas anderes zu werden, reine Linie und reine Farbe. So zerstört sich die Imitation von selbst, denn der Imitierende geht unbewußt in ein Werden ein, das sich – unwissentlich mit dem Werden dessen verbindet, was er imitiert. ... Maler oder Musiker imitieren das Tier nicht, sie werden zum Tier ...« (Deleuze, Guattari 1997, 415)



Abb. 6: René Magritte: Das Vergnügen 1927

Und weil es in diesem *Werden* gerade nicht um Subjektivierung geht, sondern um etwas davor oder daneben, ist Kunst »... niemals auf die Innerlichkeit eines empfindenden Subjekts – sei es die des Künstlers, sei es des Rezipienten – zurückzuführen ... Kunst bedeutet das Hereinbrechen eines Chaos, das jede subjektive Selbstgewißheit erschüttert«. (Ruf 2003, 114) Und all dies spielt sich nicht jenseitig ab, sondern hier und jetzt: »Die Kunst ... wächst mitten zwischen den Dingen,

inmitten eines einzigen ›Gebrüll[s] des Seins‹«. (Deleuze zit. nach Ruf 2003, 117)

Etwas weniger pathetisch drückt es Jean-Luc Nancy aus: »Und die Kunst selbst ist immer die Kunst, *es nicht zu sagen*, die Kunst, das Unsagbare *im Darstellungsprozeß selbst* zur Ex-Positio zu bringen.« (Nancy 1994, 177) Das Unheimliche kehrt wieder.

René Magritte selbst schreibt, für ihn ginge es um »... die immer rigorosere Suche nach dem, was in meinen Augen in der Kunst wesentlich ist: eine Reinheit, eine Präzision des Bildes vom Mysterium, das endgültig ist, da es alle zufälligen Umstände eliminiert hat«. (Magritte zit. nach Blavier 1981, 96)

Könnte man nicht solches *Werden*, von dem Gilles Deleuze spricht, auch in Magrittes Bild vom bedrohten Mörder auffinden? Man könnte doch auch hier von schwer zu benennenden unsichtbaren Kräften sprechen, die in diesem Bild kulminieren; von einem Bild als Konzentrat, von dem aus sich »Fluchtlinien«⁴⁰ bilden können, die nur manifest wurden, weil hier jemand von ihnen ergriffen, mitgenommen wurde? Ein Maler, eine Betrachterin. Da war dieses *punctum*, jemand wurde mitgerissen: »Diese Affekte durchbohren den Körper wie Pfeile.« (Deleuze, Guattari 1997, 488) »Den Beziehungen, die ein Individuum zusammensetzen, es auflösen oder modifizieren, entsprechen Intensitäten, die es affizieren, die sein Handlungsvermögen steigern oder verringern und die von äußeren Teilen oder seinen eigenen Teilen stammen. Affekte sind Arten des Werdens.« (Deleuze, Guattari 1997, 349)



Abb. 7: René Magritte: Der bedrohte Mörder 1926

Zumutung

Wenn Kunst die von Gilles Deleuze und Félix Guattari aufgezeigten Charakteristika aufweist, dann ist sie potentiell immer *Zumutung*. Für René Magritte selbst waren genau die »Augenblicke der Panik«, »die besten, weil sie aus dem Mittelmäßigen herausführen«. (Magritte zit. nach Gablik 1971) Zudem gilt – und Deleuze, Guattari haben eine hohe Meinung von Kunst – »Es gibt kein Werk, das nicht dem Leben einen Ausweg zeigt, das nicht einen Weg zwischen den Pflastersteinen bahnt«. (Deleuze zit. nach Ruf 2003, 11) Dabei beziehen sich Deleuze und Guattari zwar auf etablierte Kunst, sie lenken aber ihre Aufmerksamkeit wo anders hin: »Wir glauben keineswegs an ein System der schönen Künste, sondern an ganz unterschiedliche Probleme, die in verschiedenartigen Künsten ihre Lösungen finden. Für uns ist Kunst ein falscher Begriff, ein ausschließlich nominaler Begriff, was allerdings die Möglichkeit nicht ausschließt, sich die Künste gleichzeitig in einer bestimmbar Mannigfaltigkeit nutzbar zu machen.« (Deleuze, Guattari 1997, 410)

Die Frage ist nun, ob sich in der sogenannten Rezeption von Kunst tatsächlich die genannten Fluchtlinien der Kunst fortsetzen können. Am extremsten würde dies wohl in der Art, wie es Deleuze im Zusammenhang mit Artauds Theater der Grausamkeit beschreibt⁴¹, geschehen. In jenem sind die Grenzen zwischen Zuschauer und Theater nicht mehr existent. Es gibt auch in künstlerischen Arbeiten solche »Überwältigungsstrategien«, die darauf setzen, so sehr zu »be/treffen«, daß zunächst keine Distanz möglich ist. Vielleicht später, rückblickend – wenn dann nicht restlos abgewehrt wird. Wobei – solche Fortsetzungen in Form von Rezeptionsleistungen ließen sich ohnehin immer nur in den Handlungen derer, die von Kunst affiziert werden, ablesen und interpretieren. Gleichzeitig, im Nachhineinsprechend, stammelnd, schweigend, machend, performend. In deren Re-Aktionen.

Eine weitere Frage ist, ob sich in der Folge dieses Affektes, von dem im vorliegenden Beispiel jemand mitgerissen wurde, tatsächlich etwas in den Handlungen der SchülerInnen fortsetzte. Oder waren diese im wesentlichen vom Titel mitgerissen worden, und es war dennoch kein Zufall, daß das Unheimliche an unterschiedlichen Orten auftrat – von Magrittes Bild direkt und indirekt ausgehend.

Auf jeden Fall wollte Nina Rippel ein Raum der Reflexion jenseits von moralischen Zurechtweisungen⁴² eröffnen, einen Diskurs über die Möglichkeiten von Gewalt-Darstellungen führen.⁴³ Sie baute mit den SchülerInnen eine »Räuberhöhle« im Flur der Schule. Man konnte unter Tischen durchkriechen und die darauf im Kreis aufgestellten Kartons von Innen betrachten. Zwei Videogeräte zeigten den Film. Das Interesse war vor allem, Gespräche auszulösen, über Gewalt, und deren Darstellbarkeit, zum Beispiel im Raum Schule, zum Beispiel im Kunstunterricht.⁴⁴

Eine Chance wäre natürlich gewesen, im herkömmlichen Sinn Kunstpädagogik zu betreiben, die Kunst

hereinzuholen in den Unterricht, das Bild gemeinsam anzusehen. Es hätte von Magritte berichtet werden können, eine Bildanalyse hätte folgen können, die Historizität und die Aktualität des Bildes hätten besprochen werden können etc. Man hätte angesichts des Unterrichts-Projektes auch gemeinsam überlegen können, was das Spezifikum von Kunst sein könnte, man hätte Krimis ansehen können etc. All dies ja, aber nur – so Nina Rippel später⁴⁵ –, wenn die durch die Szenarios und deren Kommentierungen entstandenen Fluchtlinien nicht für beliebig erklärt, umgelenkt, ausgelöscht worden wären. Es ergab sich nicht, man war gemeinsam zu weit weg gekommen von Nina Rippels Ausgangspunkt René Magritte – wo anders hin.⁴⁶ Es begannen sich andere Fragen zu stellen, die Kunst hatte sich in einen Prozeß des von ihr (scheinbar) unabhängigen Selber-Handelns und -Sprechens verlängert.

Teil 3: »Sorry Andy, I'm faster!«:
Von Kunst aus – Zurückschießen

Konfrontation

Wenn nun im Unterschied zum Bedrohte-Mörder-Projekt ein Weg beschritten wird, in dem eine Klientel auf direkte Weise mit künstlerischen Arbeiten konfrontiert werden soll; wenn so etwas, wie jene potentielle Bildung von »Fluchtlinien« von Kunst aus erhofft wird; wenn jene »Geschosse«, wie sie durch Künstler (und Philosophen), wie Nietzsche sagt, »abgesendet werden« und »treffen sollen« – bedarf es einer bestimmten Zeit und eines bestimmten (sozialen) Raumes, in dem relativ angstfrei gesprochen, gehandelt, gemacht werden kann, in dem der/die jeweils Sich-Artikulierende von dem sprechen, darauf zeigen kann, was ihn/sie *bewegt, angeht, trifft*.

Im zweiten Beispiel, von dem hier berichtet werden soll, ging es vor allem darum, herauszufinden, wie man erstens überhaupt ein Interesse an einer konkreten

künstlerischen Arbeit entwickeln kann, und zu untersuchen, wie dieses Interesse zustande kommt. Zweitens ging es darum, zu erforschen, ob es möglich ist, aus diesem Interesse heraus, eine Artikulationsform, eine Antwort auf die gewählte künstlerische Arbeit zu entwickeln. Im Machen auf etwas kommen, etwas durch Machen verstehen – so wie die Szenario-BauerInnen etwas durch ihre Aktionen verstanden.⁴⁷ Dies sollte im Hamburger Bahnhof bei gleichzeitiger Berücksichtigung dessen geschehen, was zur gewählten Arbeit bereits an Diskursen existiert.

Also: zuerst das Finden, das Angesprochen-Werden, vielleicht ein *punctum*. Und dann eine Re-Aktion, in der dieses Gefunden-, dieses Angesprochen-Worden sein, dieses *punctum* untersuchend umkreist und kontextualisiert werden sollte. Ein Selbst-Forschungs-Prozeß eines Rezeptionsvorganges und die Frage, was davon überhaupt vermittelt werden kann. Gleichzeitig das *studium*, der Versuch einer Kontextualisierung. Die veranschlagte Zeit war ein Studien-Semester.

Anna Zosik, Künstlerin aus Polen, Studierende im Rahmen des Masterstudiengangs »Kunst im Kontext« an der Universität der Künste in Berlin, begab sich im Rahmen eines Seminars mit dem Titel »Von Kunst aus. Experimente mit einem Konzept zur künstlerischen Kunstvermittlung«⁴⁸ mit dem Auftrag in den Hamburger Bahnhof in Berlin, eine künstlerische Arbeit zu finden, die anspricht, trifft ... Das war der erste Schritt.

»Ich ging durch den Hamburger Bahnhof, Kunstimmun.«, schreibt sie rückblickend in einem Text mit dem Titel »Sorry Andy, I'm faster«: »Ich schaute auf die gleichen Bilder, die ich bereits x-mal gesehen hatte, Bilder die in tausend Katalogen bereits tausend mal auseinander genommen wurden. Ist da noch eine subjektive Reaktion möglich?« (Zosik 2004, 28) Ihr Kopf ist so vollgestopft mit einsortierten Bildern, die sich längst zum Kitsch, zu Klischees, zu Postkartensujets verfestigt haben. Sie findet zunächst gar nichts, woran sie hängen bleibt, was sie

interessiert. Alles weicht zurück im musealen Raum, nur Langeweile, kein Eingang, nur Machtdemonstrationen, übermächtige Gemälde und Gemäuer. Nichts tut sich auf. Sie will nichts mit dem zu tun haben, was da an berühmten Kunstwerken herumsteht und die weißen Wände bedeckt.

Aber dann findet sie doch etwas. Und zwar unvermittelt. Ihr Text weist im Anschluß an das obige Zitat eine Reihe von Leerzeichen auf. Und dann schreibt sie unvermittelt: »Ich habe mein Bild gefunden: den doppelten Elvis von Andy Warhol.« (Zosik 2004, 28)

Re-Aktion

Ich beginne auch in diesem Beispiel am Ende und komme dann schrittweise wieder an den Anfang zurück.

Bei dem letzten Treffen im Hamburger Bahnhof, als alle Beteiligten sich gegenseitig zeigten, wo sie hingekommen waren in ihrer Beschäftigung mit einer künstlerischen Arbeit⁴⁹, macht Anna Zosik eine Performance. Sie sagt kommentierend davor⁵⁰: »Ich will nicht sagen ›Performance‹, das ist eine fünfminütige Reaktion auf dieses Bild. Ich wollte Euch Texte geben von Andy Warhol, die meine Re-Aktion in einen gewissen Kontext setzen.« Sie verteilt folgendes Zitat von Andy Warhol auf Papierstreifen an die Anwesenden:

»Es spielt keine Rolle, was man tut. Alle denken einfach immer das gleiche, und Jahr für Jahr wird alles noch gleicher. Die, die am meisten von Individualität reden, sind die, die die Abweichung am heftigsten ablehnen, und in einigen Jahren kann es umgekehrt sein. Eines Tages werden alle das denken, was sie denken wollen, und dann werden wahrscheinlich alle das gleiche denken; darauf scheint es hinauszulaufen.« (Andy Warhol)

Dann sagt sie: »Das ist auch in diesem Raum zu verstehen. Ich habe diesen Raum ... so wahrgenommen, in dem die Arbeiten hängen.«

Sie stellt sich im Abstand von einigen Metern dem Bild gegenüber auf und befestigt mit einem Gummiband

eine Art Maske vor ihrem Gesicht, genauer, einen weißen Karton, auf dessen Vorderseite sich das Bild von Andy Warhols Doppeltem Elvis als Fotografie befindet. Dann nimmt sie den Karton noch einmal kurz vom Gesicht ab und sagt zu den anwesenden KollegiatInnen: »Ich bitte, daß mir jemand sagt, wenn fünf Minuten um sind.«

Anschließend steht sie fünf Minuten lang schweigend und regungslos dem Doppelten Elvis von Andy Warhol gegenüber.



Abb. 8: Anna Zosik: Performance »Sorry Andy, I'm faster«



Abb. 9: Anna Zosik: Performance »Sorry Andy, I'm faster«

Nach ihrer Performance nimmt sie den Karton vom Gesicht ab und setzt sich zu den KollegiatInnen auf den Museumsboden. Sie kommentiert ihre Re-Aktion mit folgenden Worten:

»... Dann habe ich gedacht, was mich am meisten interessiert, ist dieses Moment, wo ich hierher komme und die Bilder sind tot. Also diese unglaubliche Überwindung, überhaupt auf die Bilder zu reagieren.

Sache Nummer zwei, womit ich mich persönlich beschäftige, ist dieses Wiederholungsmoment von meiner Grafik her. Und wiederum diese digitalen Medien, in denen ich arbeite. ... mein Elvis ist identisch, also der ist gleich. So gleich, daß ..., ich habe in dem Photoshop seine Augen so verändert, daß er jetzt aus diesem Bild schießt. Erstmal fand ich das Thema bei Warhol interessant, weil er wurde dreimal angeschossen. Und dieses Moment, daß ich noch mal auf ihn schieße, wo er schon tot ist, und durch dieses Schießen ihn irgendwie belebe für mich, fand ich ... sehr spannend, weil – also ich empfinde das als Verlängerung von dem Bild sozusagen, wo dazwischen auch Betrachter kommen ... (können) und ich bin eine Art von Verlängerung. Wo ich da so stehe und gar nichts

sehe, das bezieht sich darauf, daß ich wirklich ganz oft herkomme und gar nichts sehe. Deswegen hab ich die weiße Platte vor meinen Augen.

Ich war sehr aufgeregt. Ihr habt gesehen, ich habe die ganze Zeit gezittert.«⁵¹

Was wurde hier gemacht? Was zeigt sich? Lesbar ist die Situation vielleicht so: Was jemanden von einer künstlerischen Arbeit ausgehend in eine Denk-Bewegung gesetzt hat, wird für andere sichtbar gemacht, indem eine symbolische Form, eine Übersetzung auf einer nicht-verbalen Ebene gefunden wurde.

Zwischen Vermittlung und Kunst

Anna Zosik liefert sich ein symbolisches Duell mit dem Bild, das reale Effekte hat. Sie schießt zurück. Durch dieses ungewöhnliche Rezeptionsverhalten in einem musealen Raum wird wahrnehmbar, daß da etwas stattfindet zwischen einer einzelnen Person und Andy Warhols Elvis-Bild. Keiner tritt dazwischen, keiner tritt in das Schußfeld, in die Schußlinien. Man sieht plötzlich die Arbeit von Andy Warhol wie ausgeschnitten. Und man sieht eine kleine Frau in Schwarz mit einer Maske vor dem Gesicht, die etwas erlebt, das sich wie in Wellen fortsetzt. Etwas trifft in diesem Bilder-Schuß-Wechsel. Das Geschoß geht durch die Performerin hindurch, und kommt an. Ihr Körper bildet so etwas wie ein *Medium*. Sie nimmt auf und teilt etwas mit, teilt etwas auf. Das ist interessant für die Position *des Vermittlers, der Vermittlerin*.

In der Vermittlung steckt die Mitte, das Dazwischen. Eine Zeit bzw. ein Raum, ein »Schauplatz« wird hergestellt, in dem *etwas* entstehen kann, von dem man vorher nichts wußte. Der oder die Ver-MittlerIn ist in dem Fall eine anwesende Person, die *etwas*, das durch sie wahrnehmbar wird, in Verbindungen bringt zu anderem und anderen, die verknüpft, trennt, durchkreuzt, die assistierend, helfend, ergänzend, störend eingreift, mitmischt. Eine bestimmende Position, denn es bleibt zu bedenken: Der Mittler in Goethes »Wahlverwandschaften«

(Goethe 1980) – ein immer gern gesehener Gast – war letztlich jener, der Ottilies Tod herbeiführte⁵². Dabei hatte er es immer gut gemeint, sich mit bester Absicht mitunter heftig eingemischt in die Ereignisse, manchmal einfach nur durch Zuhörerschaft. Der Ver-Mittler oder sie steht in der Mitte am Rand, im Weg, dabei und daneben, anwesend-abwesend, zwischen aktiv und passiv⁵³, ist »Medium«. ⁵⁴ Er/sie ist ziemlich bestimmend, und tritt er/sie noch so zurück. Und irgendwann passiert vielleicht *etwas* – oder nicht. Das läßt sich bei allem guten Willen nicht kontrollieren, nicht planen, nicht voraussehen und oft auch schwer feststellen.

Im vorliegenden Fall wurden die KollegiatInnen zum Publikum, die Aufseher, anderes Museums-Publikum kam näher, wich zurück in einem Sicherheitsabstand, bildete einen Halbkreis um die Performerin. Man nahm sich plötzlich selbst als Publikum einer übermächtigen Situation wahr. Die Zeit schien zu stehen. Man/frau hörte das Museum, vernahm die Geräusche der umliegenden künstlerischen Arbeiten, der Institution, hörte das Klicken der Kameras der KollegiatInnen, die Anna Zosiks Reaktion dokumentierten.

Obwohl der Auftrag explizit nicht in eine künstlerische Arbeit münden sollte⁵⁵ – beschreibt Anna Zosik die Performance im Hamburger Bahnhof rückblickend als Teil ihrer künstlerischen Arbeit. Sie ist von Profession Künstlerin. »Aufgabe des Künstlers für Deleuze [besteht, E.S.] wesentlich darin, die Macht eines singulären Lebens zu entfalten, in dem Kräfte wirksam werden, die für ein persönliches Leben unerträglich sind.« (Deleuze zit. nach Ruf 2003, 51) Etwas brachte die Performerin zum Zittern, sie hielt stand.

»Der Künstler schafft Blöcke aus Perzepten und Affekten, doch das einzige Gesetz des Schaffens lautet: die Zusammensetzung muß für sich selbst stehen können.« (Deleuze, Guattari 1996, 192) Auch an dieser Stelle ist Vorsicht geboten mit dem Deleuze'schen Kunstbegriff: Was ein Qualitätskriterium sein könnte,

droht zum Wesensmerkmal zu geraten, wenn man nicht das gesamte Deleuze'sche »Universum« in seiner Beweglichkeit mitdenkt.⁵⁶ Denn keineswegs steht Kunst immer (phallisch) für sich selbst. Dennoch kann man fragen: Könnte, was in dem Fall vor Andy Warhol geschah, diesem Deleuze'schen (Qualitäts-) Kriterium des Für-sich-selbst-Stehens genügen? Möglicherweise ja. Zumindest aus der Perspektive von Anna Zosik selbst.⁵⁷ Vielleicht mit einem Augenzwinkern aus einer Gender-Perspektive.⁵⁸ Und all dies wäre aber wieder zu verhandeln.⁵⁹

Gleiches mit Gleichem

Später befrage ich Anna Zosik zu ihrer Wahl genauer.⁶⁰ Warum der Doppelte Elvis? Und warum zurückschießen? Sie erzählt, sie sei wütend gewesen, als sie im Hamburger Bahnhof den Auftrag erhielt, sich etwas auszusuchen zu müssen. Nicht auf diesen Auftrag, sondern, weil sie nichts empfand. Auf den doppelten Elvis wurde sie erst aufmerksam, als eine Kollegin bei einem der Treffen im Hamburger Bahnhof erzählt hatte, etwas zum Raum zwischen den beiden Elvis-Figuren auf dem Bild von Andy Warhol machen zu wollen, dann aber davon abkam. »Und das war für mich so wie ein Krieg, weißt du, ... aber nicht wegen diesem Zwischenraum, sondern wirklich dieses Bild. So Krieg machen, da ist so etwas passiert, wo ich dachte, ich mache unbedingt was zu Elvis, so eine Sicherheit auch. Aber nicht ... aus der Überlegung ..., sondern ganz spontan, plötzlich hat sich dieses Bild geöffnet. Also dieses eine einzige da, und da dachte ich mir, ich muß was dazu machen.«⁶¹

Auch hier wieder, wie im Fall von Nina Rippels Begegnung mit dem Bild vom bedrohten Mörder scheint etwas zu geschehen, das sich der Sprache entzieht. Während es im ersten Beispiel ein Detail war, ist es im zweiten Beispiel die ganze Situation, die trifft. Es ist Krieg, nennt Anna Zosik den Zustand zwischen ihr und dem Bild. Das Bild öffnet sich, sagt sie. Sie »mußte«⁶² etwas machen, mußte darauf reagieren. Man könnte sagen, sie

mußte das, was ihr da entgegen trat in eine Differenz zu sich bringen. Eine Antwort machen. Die Zumutung wird angenommen. Ihre Wut treibt sie an.

Und dann war da noch dieses Wiederholungsmoment, das sie als zentrale Frage ihrer eigenen künstlerischen Arbeit schildert. Wozu die Vervielfachung, wozu die Differenz zwischen mehreren Abzügen in einem Druckvorgang, fragte sie sich immer als Künstler-Grafikerin. Wozu Serien machen, wozu Unikate. Sie identifiziert sich mit Andy Warhol, überträgt⁶³ ihre Frage auf das Bild bzw. anders herum, sie findet ihre Frage in dem Bild wieder. Im Interview sagt sie: »Und plötzlich war auf diesem Bild wieder diese Frage genauso. Plötzlich wurde Elvis verdoppelt und für mich war da so eine Faszination, ... da kam etwas zurück.«⁶⁴

Später erzählt Anna Zosik noch von einer Kindheits-erinnerung, die vom ersten Moment an da war, als sie das Bild sah. In dieser Erinnerung geht es darum, wie man vermeidet, zum Opfer zu werden. »Mein Vater hat mir immer gesagt, wenn mir jemand etwas angetan hat, ... mach das Gleiche, reagier gleich. ... Einfach um ... zurückzugeben ... und zu gucken ..., was da so weiter passiert.«⁶⁵ Das Opfer erwidert. Die Situation kehrt im Museum wieder. Jemand richtet eine Waffe auf Anna Zosik, sie antwortet mit der gleichen Geste und sieht nach, was passiert.

Auch in dieser Handlung ist etwas enthalten, das nicht nur über die Person Anna Zosik hinaus geht, sondern die offenbar auch andere an der Situation beteiligte be/trifft. Darin verweist sie auf eine allgemeine diskursive Ebene zurück, auf eine Ebene der Verhandelbarkeit. Und sie verweist zurück auf Andy Warhol selbst, diesen »einzigartigen Gleichmacher«⁶⁶. Vergalt nicht auch er in gewisser Weise Gleiches mit Gleichem? Wiederholte nicht auch er unablässig, was die Gesellschaft an Bildern, Verhaltensformen etc. aussonderte? Vervielfältigung als Strategie der Widerlegung, der Ausdifferenzierung, der Abgrenzung etc. »Jede Kunst hat ihre eigenen Techniken

von verzahnten Wiederholungen«, schreibt Deleuze, »deren kritische und revolutionäre Gewalt den höchsten Punkt erreichen kann, um uns von den öden Wiederholungen der Gewohnheit zu den tiefen Wiederholungen des Gedächtnisses und dann zu den letzten Wiederholungen des Todes zu führen ...« (Deleuze 1997, 365) Auch Deleuze bezieht sich hier ganz konkret auf die Pop Art und insbesondere auf Andy Warhol.⁶⁷

Was in diesem zweiten Beispiel als Prozeß zwischen Kunst, Rezeption und Vermittlung angesiedelt ist, könnte so zu verstehen sein: Herstellung eines Kraftfeldes, einer »Unbestimmtheits-, eine(r) Ununterscheidbarkeitszone« (Deleuze, Guattari 1996, 204) und gleichzeitig findet ein Akt des »Zeigen(s) auf den Zeigefinger« statt. (S. Sturm 1996, 230 f.) Etwas verallgemeinernd und pathetisch formulieren Deleuze und Guattari über Kunst und Künstler: »Von aller Kunst wäre zu sagen: Der Künstler ist Zeiger von Affekten, Erfinder von Affekten, Schöpfer von Affekten, in Verbindung mit den Perzepten oder Visionen, die er uns gibt. Nicht nur in seinen Werken erschafft er sie, er gibt sie uns und läßt uns mit ihnen werden, er nimmt uns mit hinein ins Zusammengesetzte.« (Deleuze, Guattari 1996, 207)

Kunst wird in dieser fünfminütigen Aktion sichtbar als etwas deutlich, das weit über das, was materiell da ist, hinausgeht. »Was sich *de jure*⁶⁸ erhält, ist nicht das Material, das lediglich die faktische Voraussetzung bildet; was sich vielmehr an sich erhält – und zwar so lange, wie diese Voraussetzung erfüllt ist (solange Leinwand, Farbe und Stein nicht zu Staub zerfallen) –, das ist das Perzept oder der Affekt.« (Deleuze, Guattari 1996, 195)

Kunst *wird*. Sie wird in diesem zweiten Beispiel zu einem Prozeß, einem *Ereignis* am Ort ihrer Konservierung, ihrer Ruhighaltung, in einem Museum, diesem widersprüchlichen Ort der Originale⁶⁹ zwischen Tod und Leben. »Kunst [ist, E.S.] ... das einzige in der Welt, das sich bewahrt«, so Gilles Deleuze und Félix Guattari. Aber nicht »... konserviert nach Art der Industrie, die eine Substanz

hinzufügt, damit die Sache sich länger hält« (Deleuze, Guattari 1996, 191), sondern auf eine andere Art. Im Museum, in diesem Container, der immer wieder das Versprechen zu geben versucht, hier könne »etwas erlebt werden«, wird von Anna Zosik eine künstlerische Arbeit dadurch »belebt«, indem sie darauf schießt. Deleuze und Guattari sagen an einer Stelle in »Tausend Platteaus«: »Affekte sind Waffen. Waffen sind Affekte.« (Deleuze, Guattari 1997, 552)

Hier wird eine künstlerische Reaktion auf eine künstlerische Arbeit exemplarisch zu einem Akt der Vermittlung, und der Akt der Vermittlung wird zum künstlerischen Akt. Etwas wird in Bewegung versetzt, obwohl scheinbar alles still steht. Etwas wird gezeigt, etwas wird vermittelt. In diesen Bewegungen, in denen vielleicht gar nicht mehr generell, sondern nur je speziell wichtig ist, ob es sich um etwas handelt, das den Signifikanten »Kunst« bekommt, gibt es Wege, Bahnen und Fixierungen, materielle Knotenpunkte, die sich weiter fortsetzen können. Zum Beispiel durch weitere *Akte von Kunst aus*: sagen, schreiben, machen, performen.

Ein *Rhizom*.⁷⁰ Nicht baumartig, sondern wuchernd, sich ausbreitend, in alle möglichen, unvorhergesehenen Richtungen, in Raum und Zeit. Und was entsteht, steht immer neu zur Verhandlung an, muß sich die Frage gefallen lassen: Und was geschieht da? Was wurde gemacht? Darf man das? Wie ist das zu kontextualisieren, einzuordnen?

Slavoj Žižek schreibt in seiner Re-Lektüre von Gilles Deleuze: »One often hears that to understand a work of art one needs to know its historical context. Against this historical commonplace, a Deleuzian conterclaum would be not only that too much of a historical context can blur the proper contact with a work of art (i.e., that to enact this contact one should abstract from the work's context), but also that it is, rather, the work of art itself that provides a context enabling us to understand properly a given historical situation.« (Žižek 2004, 15)

Teil 4: kurz-schließen und öffnen

Wozu also »Von Kunst aus« Kunstpädagogik und Kunstvermittlung betreiben? Warum nicht »Von X aus«? Käme man nicht auf die gleichen Ergebnisse?

Vielleicht deshalb: »Von Kunst aus«, weil es sich in der Kunst – ob mit oder ohne eindeutig zu bestimmendem Werk (wie im zweiten Beispiel), und mit Gilles Deleuze und Félix Guattari betrachtet – um einen Raum handelt, wo jemand – z.B. ein/eine KünstlerIn⁷¹ – durch etwas durchgegangen ist, das über eine subjektive Erfahrung hinaus reicht; und dabei eine »ästhetische Komposition« (Guattari, Deleuze 1996, 228) hergestellt hat, »die sich abgelöst hat vom Ereignis«⁷². »Aufgabe des Künstlers für Deleuze« – dies wurde bereits zitiert – besteht »wesentlich darin, die Macht eines singulären Lebens zu entfalten, in dem Kräfte wirksam werden, die für ein persönliches Leben unerträglich sind.« (Deleuze zit. nach Ruf 2003, 51) Deleuze spricht von »Empfindungsblöcken«. Diese können Fluchtlinien bilden, »Kraftfelder« werden, von denen man mitgerissen werden kann. Das ist eine Chance: Kunst als »... das Durcheinanderwirbeln des Immergleichen«. (Rollig 2003) Und dann hinkommen, wo man noch nicht war, denken und empfinden, was nicht gedacht und empfunden wurde. Widersprüchlich, verschoben, unauflösbar.

Kunst ist insofern potentiell widerständig, als das Gegebene nicht hingenommen wird, sondern ein Leben gelebt wird, »... das sich aufgrund seines unaufhörlichen Werdens in keiner Form einschließen läßt, das sich den Zugriffen der Macht zu entziehen vermag und aus sich heraus Widerstand ist. Figuren eines Lebens ohne jede Subjektivität, aber gleichwohl von unvergleichlicher Singularität«, formuliert Simon Ruf optimistisch. (Ruf 2003, 147) Vielleicht hat er ein bißchen recht.

Vortrag gehalten am 26.04.2004.

Anmerkungen

1 Zit. nach Deleuze, Guattari 1997, 519.

2 »Nicht jede Kunstpädagogik ist Kunstvermittlung, sondern nur da, wo sie mit Kunst, von Kunst aus, rund um Kunst arbeitet. Das ist, was Museums- und andere PädagogInnen per se tun, die dort tätig sind, wo Kunst stattfindet – was immer diesen Signifikanten zugesprochen bekommt. Auf der anderen Seite will keineswegs jede Kunstvermittlung pädagogisch wirken bzw. Pädagogik sein. Dabei zeigt sich häufig, daß sie oft pädagogischer ist, als selbstdefinitiv eingestanden werden mag. Denn: »Das Problem der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert ... Nicht bloß geben die Lehrer rezeptiv etwas bereits Etabliertes wieder, sondern ihre Mittlerfunktion als solche, wie alle Zirkulationstätigkeiten vorweg gesellschaftlich ein wenig suspekt, zieht etwas von allgemeiner Abneigung auf sich.«, schreibt Theodor W. Adorno. (Adorno 1969, 68 f.) Aber – wann beginnt solcher Zuschnitt?« (Sturm, 2004a)

3 René Magritte wird in der Kunstgeschichtsschreibung als Hauptvertreter des belgischen Surrealismus angeführt. Nachdem er das Werk Chiricos kennen gelernt hatte, schloß er sich den Pariser Surrealisten an und gründete in Brüssel später selbst eine Surrealistengruppe. Magritte löste Gegenstände aus Kontexten, verschob Namen von Dingen und verwies so auf die Frage nach Repräsentation und dem Gebautsein von dem, was wir Wirklichkeit nennen.

4 Vgl. S.-Sturm 1996, 235 f.

5 Vgl. z.B. Wastermann 1982, 414.

6 1998 wurde ein Tatort gedreht, der das Bild von Magritte als Ausgangs- und Endpunkt nimmt. Die Hauptfigur, der Mörder heißt Mag. Ritte. Vgl. <http://www.tatort-fundus.de/800/akten/analysen/index-akten-analysen-mordohneleichen.html> (zuletzt abgefragt am 02.08.2004).

- 7 Das Grammophon auf dem Bild war z. B. Ausgangspunkt für die Komposition »Topology of a Phantom City« von Sean Rigney. Vgl. http://www.kunstradio.at/-1996A/8_2_96.html (zuletzt abgefragt am 02.08.2004).
- 8 Vgl. z. B. Ein Auftrag des Bayerischen Staatsballetts. www.villa-concordia.de/deutsch/htm/stip_hist/stip_singer.htm-20k (zuletzt abgefragt am 02.08.2004).
- 9 Zum Beispiel Alain Robbe-Grillet, der in »La Belle captive« (1976) einen kryptischen Mystery-Krimi zu siebzig Gemälden von Magritte schrieb.
- 10 1980 begründete sie z. B. das Film- und Videozentrum »die thede« in Hamburg mit. Die thede ist bis heute vor allem auf Experimental- und Dokumentarfilm spezialisiert.
- 11 Vgl. auch Nina Rippel »Film und Schule«, Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung »Kunstpädagogische Positionen. Über das Verhältnis der Kunstpädagogik zur Kunst«. Universität Hamburg, 12.07.2004.
- 12 »Ich dachte immer, ich müßte mich doch ... mit der Kunstgeschichte beschäftigen, man kann doch nicht einfach Kunstunterricht machen, ohne diese Anbindung.« (Interview mit Nina Rippel am 16.07.2004).
- 13 Daß und in welcher Form Nina Rippel Kunst für zentral hält, enthält folgender Hinweis: »... ich habe ... nicht in irgendwelchen Zeitschriften gewählt, sondern ich habe mir Kunst angeguckt. Und das, denke ich, ist auch schon eine Frage von Suche und Verdichtung.« (Interview mit Nina Rippel am 16.07.2004)
- 14 Interview mit Nina Rippel am 16.07.2004.
- 15 In sechs der siebzehn Geschichten kommen Schußwaffen vor. Sechs werden von Jungen erzählt, zwölf von Mädchen.
- 16 Kommentare vom Film transkribiert.
- 17 Vgl. dazu Karl-Josef Pazzinis Vortrag »Einfallende Bilder. Was kann die Pädagogik gegen Bildung tun?« an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg am 18.12.2003.
- 18 Vgl. Nina Rippel »Film und Schule« 2004.

- 19 Deleuze 1989, Deleuze 1991.
- 20 Das Genießen ist bei Jacques Lacan das Reale, es ist »... die Grenze, an die die symbolische Ordnung stößt«. (Zizek 1991, 39)
- 21 Zum Sadismus in den Handlungen der SchülerInnen mit ihren Figuren möge an dieser Stelle folgender Hinweis genügen: »Ebenso ergibt sich beim Sadismus, während man anderen Schmerzen zufügt, daß man ›... selbst masochistisch in der Identifizierung mit dem leidenden Objekt genießt.« (Freud zit. nach Laplanche, Pontalis 1999, 450)
- 22 Die erste Begegnung der Autorin mit dem vorliegenden Projekt liegt mehrere Jahre zurück.
- 23 Vgl. Freud 1970, 241 f.
- 24 Dies tat bereits zu Beginn der Neunziger Heiderose Hildebrand im »Palmenbuch«. (In: Hildebrand, Sturm 1990, 57 f) Siehe auch die Arbeiten von Michael Wetzels, z.B. Wetzels 1997, 174.
- 25 Hinweis von Marianne Schuller, Juni 2004.
- 26 »Mir war nicht klar, daß das da so durchbricht und das hat mich ... geschockt und beschäftigt ... ich wußte ... nicht so richtig, wie ... damit umgehen ...« (Interview mit Nina Rippel am 16.07.2004)
- 27 Nina Rippel weist in einem Folgegespräch darauf hin, sie würde den Titel wie eine Kette von Verbrechen wahrnehmen (Gespräch mit Nina Rippel am 18.09.2004).
- 28 »Wie einen Augenblick der Welt dauerhaft machen oder es erreichen, daß er für sich existiert? Virginia Woolf gibt eine Antwort, die für die Malerei oder die Musik ebenso gilt wie für das Schreiben: ›jedes Atom sättigen‹, ›alles eliminieren, was Abfall ist, Tod und Überflüssigkeit‹, alles, was an unsere geläufigen und erlebten Perzeptionen klebt, was die Nahrung des mittelmäßigen Romanciers ausmacht, nichts anderes bewahren als die Sättigung, die uns ein Perzept gibt, ›in den Augenblick, das Absurde hineinnehmen, die Fakten, das Schmutzige freilich transparent behandeln.« (Deleuze, Guattari 1996, 203)

29 Der wörtliche Bedeutung des Terminus »Hermeneutik« von griechisch ›aussagen, verkünden, auslegen, dolmetschen‹ meint ursprünglich »Kunst der Auslegung«. Die Hermeneutik existiert seit Anfang des 17. Jahrhunderts, war ursprünglich Teilbereich der Theologie, dann der Philosophie. Heute ist sie heftig diskutiert. »So hat die hierzulande im Namen der *Diskursanalyse* gegen die *Hermeneutik* geführte Polemik ihren Rückhalt in der aktuellen französischen Diskussion, in der ›Hermeneutik‹ geradezu als der Sammelbegriff für den Typ von ›sciences humaines‹ fungiert, der seit dem Strukturalismus und Post-Strukturalismus unwiderruflich obsolet geworden sei«. (Birus 1982, 5)

30 »Die Repräsentation führt immer eine Distanz ein zwischen dem Repräsentierenden und dem Repräsentierten, die durch eine hermeneutische Bewegung des Rezipienten überbrückt werden soll: Auf welches Modell oder Original verweist die abgebildete Figur (Narration)? Welche Geschichte läßt sich aus der bildhaften Darstellung rekonstruieren (Narration)?« Im Gegensatz dazu steht die Strategie des Werdens, »... um die Ordnung der Repräsentation aufzubrechen«. (Ruf 2003, 70)

31 Vor allem im Bereich musealer Kunstvermittlung ist häufig die Rede von *Betroffenheit*.

32 1968, in »Differenz und Wiederholung« (Deleuze 1997) spricht Deleuze davon, daß Kunst Denken in Gang setzen kann. Etwas mehr als zwanzig Jahre später, in »Was ist Philosophie« (Deleuze, Guattari 1996) rechnen Deleuze und Guattari Kunst eine noch höhere Bedeutung zu: Kunst *ist* Denken. (Vgl. Ruf 2003, 114)

33 Magritte zit. nach <http://www.vilbelart.de/alm-anach/?artist=19> (zuletzt abgefragt am 02.08.2004).

34 Deleuze schreibt in Fortsetzung von Henri Bergson: »Wir nehmen die Dinge dort wahr, wo sie sind, die Wahrnehmung versetzt uns von vornherein in die Materie hinein, sie ist a-personal und läuft mit dem wahrgenommenen Objekt zusammen.« (Deleuze 2001, 38)

35 »In Anlehnung an Bergsons Kategorienpaar ›virtuell-

aktual«, welches dieser gegen das aristotelische ›wirklich-möglich‹ setzte, formuliert Deleuze (mit Bergson) die Überlegung, daß die Dialektik sowie der Idealismus, die beide auf diesen Strukturen aufbauen, durch die ihrem Ansatz inhärente Vorhersehbarkeit gekennzeichnet sind. Dem Wirklichen kann nicht ›mehr‹ Realität zukommen als dem ›Möglichen‹, da das ›Wirkliche‹ jeweils in der Vorwegnahme durch diese Vorstellung als Quasi-Übersetzung des ›Möglichen‹ gedacht ist.«
Günzel, Stephan: Wille zur Differenz. Gilles Deleuzes Nietzsche-Lektüre. o.J. http://www.momoberlin.de/Guenzel_Deleuze.html (zuletzt abgefragt am 02.03.2004).

36 Henri Bergson (1859-1941) war ein großer Kritiker der technisch-wissenschaftlichen Rationalisierung des Lebens. Der »Bergsonismus« war ein neues Selbstverständnis innerhalb der Philosophie, er erfaßte eine ganze Generation. Gilles Deleuze hat eine Einführung in das Denken Henri Bergsons geschrieben. (Deleuze 2001)

37 Der Begriff »transzendentaler Empirismus« wendet sich gegen die Hegel'sche Dialektik und die Idee, man könne Gegensätze aufheben. Bei Deleuze geht es um »nicht-limitative Disjunktion ... die getrennte Begriffe affirmiert, und zwar über alle Distanz hin, ohne den einen durch den anderen zu begrenzen noch den einen aus dem anderen auszuschließen«. (Vgl. Ruf 2003, 22)

38 Werden ist keine Evolution ... »jede Abstammung ist imaginär«. (Deleuze, Guattari 1997, 325) Die Philosophie des Werdens steht jeglicher Seins-Philosophie entgegen.

39 »Ein Anliegen der Arbeiten Deleuzes ist die Korrektur einer fatalen Entscheidung Platons, der dem Sein und der Identität Vorrang einräumt vor dem Werden und der Differenz. ... Platon lässt Timaios im gleichnamigen Dialog (28 a-f) folgendes sagen: ›Zuerst nun haben wir, meiner Meinung nach, dies zu unterscheiden: was ist das stets Seiende, das Entstehen nicht an sich hat, und was das stets Werdende, aber niemals Seiende; das eine stets gemäß demselben Seiende ist durch Vernunft mit

Denken zu erfassen, das andere dagegen durch Vorstellung vermittelt vernunftloser Sinneswahrnehmung vorstellbar, als entstehend und vergehend, nie aber wirklich seiend.« Das Werden verhalte sich zum Sein, folgert Platon/Timaios (29 c), wie die Wahrheit zum Glauben. Das Seiende verliert in dieser Relation seine zweite Bedeutung als Werdendes. *Nomos* verkümmert in der Folge zu *logos*. Deleuze will den Platonismus umkehren.« (Sanders 2004)

40 Der Begriff »Fluchtlinie« ist zentral im Vokabular von Gilles Deleuze und Félix Guattari. Sie beziehen ihn nicht nur auf Kunst, sondern auch auf Philosophie. Die Fluchtlinien sind die Auswege, die Bewegungen, die Territorien überschreiten, Fixiertes durchbrechen. Deleuze meint, Kunst »... zöge Fluchtlinien, die die organischen und personalen Formen aufbrächen, um die darunter liegenden Singularitäten, Intensitäten und Ereignisse freizulegen ...«. (Ruf 2003, 60)

41 Im Theater der Grausamkeit geht es um die »Aufhebung der durch die Repräsentation eingeführte(n) Distanz«. Die »unmittelbare Affizierung des Zuschauers« soll bewirkt werden. Diese Unmittelbarkeit ist die eigentliche Grausamkeit. (Vgl. Ruf 2003, 73)

42 »Und ich hab nichts Richtiges gefunden zu dem Zeitpunkt, außer diese ... moralischen, gesellschaftlichen Kategorien, ... Töten ist verboten. Und da ich ja nun diese Schüler kannte ... und überzeugt davon war, daß sie wissen worum es geht und ich ihnen das nicht sagen muß ...« (Interview mit Nina Rippel am 16.07.2004), suchte sie eine andere Form der Auseinandersetzung.

43 »Mir war ... klar, daß es kein ›klar‹ gibt, wie man damit umgeht ... Und für mich gab es nur die Erweiterung. Also: Eltern zeigen und öffentlich machen.« (Interview mit Nina Rippel am 16.07.2004)

44 Nina Rippel hat auch in der Folge wiederholt zum Thema Gewalt mit SchülerInnen gearbeitet, auch mit einigen, die am Bedrohten-Mörder-Projekt beteiligt

waren. Die Ergebnisse sind bemerkenswert. Was sie selbst vor allem erstaunte war dies: Je reflektierter die SchülerInnen mit der Darstellbarkeit von Gewalt umgingen, desto mehr Ablehnung wurde von KollegInnen-Seite artikuliert. Am beeindruckendsten ist ein kleiner Film der SchülerInnen aus der »Filmwerkstatt« am Gymnasium Kaiser-Friedrich Ufer in Hamburg (die SchülerInnen arbeiteten darin selbständig), den Nina Rippel erst viel später entdeckte. Darin versucht ein Schüler vor der Kamera den handschriftlichen Beschwerde-Brief eines Lehrers über die Gewalt-Thematisierungen in den Projekten der SchülerInnen vorzulesen. Der Schüler buchstabiert den Brief, kann ihn kaum lesen, setzt immer wieder neu an. Das Ganze ergibt nur schwerlich Sinn, die Kamera kreist um ihn, stellt sich auf den Kopf, alles ist beiläufig und bricht immer wieder fast ab. Eine Geschichte, die keine Geschichte, keinen Sinn ergibt. Eine Antwort auf eine Antwort. (Interview mit Nina Rippel am 16.07.2004)

45 Gespräch mit Nina Rippel am 18.09.2004.

46 Vgl. auch Sturm 2004.

47 Catherine David sagte während der Vorbereitungen für die documenta X, sie könne noch nicht viel sagen, worum es in dem Film von Alain Robbe-Grillet gehen würde, weil »... sowohl für Alain Robbe-Grillet, der das Drehbuch schrieb, als auch für die Schauspieler und für mich selbst eine Reihe Rätsel darstellt, die wir dadurch zu lösen suchen, daß wir den Film drehen«. (David zit. nach Wetzel 1997, 283)

48 Seminar Eva Sturm »Von Kunst aus. Experimente mit einem Konzept zur künstlerischen Kunstvermittlung« SoSe 03/04, UDK Berlin, Institut für Kunst im Kontext.

49 Die Ergebnisse sind vollständig dokumentiert in Sturm 2004.

50 Anna Zosik spricht ausgezeichnet Deutsch, aber ihre Muttersprache ist es nicht. Dies als Hinweis zu den folgenden Zitaten.

- 51 Text vom Dokumentationsvideo von Tanja Ravlic transkribiert.
- 52 Der Mittler hält eine Rede über die zehn Gebote und Ottilie stirbt, als sich der Mittler leidenschaftlich gegen das sechste Gebot, den Ehebruch ausspricht. (Goethe 1980, 247)
- 53 Medium: griechische Form zwischen aktiv und passiv. Es gibt auch im Deutschen mediale Konstruktionen, z.B. »Das Brot schneidet sich gut.« oder »Diese Ware verkauft sich schlecht.« (Vgl. Schloenzig 2003, 47, 65)
- 54 »mittel Bedeutung zunächst ›Mitte‹, dann wie 1. medium ›Hilfsmittel‹ (das zwischen Täter und Objekt oder zwischen zwei Gegensätzen Liegende) – hierzu *vermitteln* ... auch *ermitteln*, *übermitteln*«. (Kluge 1999, 563)
- 55 Der Grund für diese Entscheidung dafür war nicht nur, den Leistungsdruck, es müsse eine künstlerische Arbeit entstehen, zu vermindern, sondern auch genau dies zur Diskussion zu stellen: *Wann* ist Kunst? Auch die Frage, ob es sich in dem Fall um Kunst oder um Vermittlung handle, stand zur Debatte. *Wann* ist Vermittlung?
- 56 Vgl. Chlada 2000.
- 57 Anna Zosik sagt »Ich habe nicht oft dieses Gefühl und da hatte ich dieses Gefühl. Also so, weil das für mich so extrem stimmig war.« (Interview mit Anna Zosik am 19.07.2004)
- 58 Deleuze, Guattari nennen niemals Beispiele aus der Kunst, die von Frauen gemacht wurden. Das ist ein Zufall, oder eben genau keiner und muß noch näher untersucht werden, v.a. vor dem Hintergrund ihrer Philosophie und deren Idee des »Frau-Werdens«, das jenseits von Geschlechtlichkeit angesiedelt ist, die gerade von Feministinnen viel zitiert wird.
- 59 Deleuze ist sicher, unterscheiden zu können, was Kunst sei, die aufrecht stehen kann. Er bezieht sich allerdings nur auf etablierte Kunst. Über Kinderzeichnungen sagt er zum Beispiel: »Man kann auch Kinderzeichnungen bewundern oder vielmehr von ihnen ergriffen werden; doch selten halten sie sich aufrecht, und Klee oder

- Miró gleichen sie nur, wenn man sie sich nicht allzu-
lange anschaut.« (Deleuze, Guattari 1996, 193 f.)
- 60 Interview mit Anna Zosik am 19.07.2004.
- 61 Interview mit Anna Zosik am 19.07.2004.
- 62 Diesem Zwang, zu reagieren, soll an anderer Stelle
weiter nachgegangen werden.
- 63 Die Frage der Übertragung wird noch gesondert
untersucht werden.
- 64 Interview mit Anna Zosik am 19.07.2004.
- 65 Interview mit Anna Zosik am 19.07.2004.
- 66 Vgl. z.B. <http://www.usa.de/index-b-84-1088.html>
(zuletzt abgefragt am 02.08.2004).
- 67 Vgl. Chlada 2000, 121 f.
- 68 *de jure* meint »von Rechts wegen«. Es ist anzuneh-
men, daß Deleuze diese Verdrehung absichtlich vor-
nimmt. Wie können sich Perzept und Affekt erhalten, sie
können doch nur *werden*.
- 69 In diesem Text wurde davon ausgegangen, daß sich
eventuell »Fluchtlinien« auch von Reproduktionen aus
fortsetzen können – siehe das erste Beispiel. Das muß
aber erst noch untersucht werden.
- 70 Vgl. Deleuze, Guattari 1997, 11 f.
- 71 Deleuze und Guattari sprechen in ihren Beispielen
von Kunst ausschließlich von männlichen Künstlern, von
Kunst, die in Museen hängt, längst etabliert ist. Ob sich
ihr Kunst-Verständnis auch auf KünstlerInnen-Kollektive
und auf neuere Kunstformen erweitern läßt, gilt zu
überprüfen. Einen wichtigen Schritt dahingehend hat
Pierangelo Maset bereits vollzogen. (Vgl. Maset 1995)
- 72 Hinweis von Karl-Josef Pazzini, Juni 2004.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: ders.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a.M. 1969
- Barthes, Roland: Die helle Kammer. (1980) Frankfurt a.M. 1989, 52 f.
- Birus, Hendrik (Hg.): Hermeneutische Positionen: Schleiermacher – Dilthey – Heidegger – Gadamer. Göttingen 1982.
- Blavier, André: René Magritte: Sämtliche Schriften. München, Wien 1981.
- Chlada, Marvin: Gilles Deleuze im Wunderland. In: ders. (Hg.): Das Universum des Gilles Deleuze: eine Einführung. Aschaffenburg 2000, 108 f.
- Deleuze, Gilles: Das Bewegungs-Bild. Kino 1. (franz. 1983) Frankfurt a.M. 1989.
- Das Zeit-Bild. Kino 2. (franz. 1985) Frankfurt a. M. 1991.
- Francis Bacon. Logik der Sensation. (franz. 1984) München 1995.
- Differenz und Wiederholung. (franz. 1968) München 1997.
- Henri Bergson zur Einführung. (franz. 1966) Hamburg 2001.
- Deleuze, Gilles, Félix Guattari: Was ist Philosophie? (franz. 1991) Frankfurt a. M. 1996.
- Tausend Platteaus. Kapitalismus und Schizophrenie. (franz. 1980) Berlin 1997.
- Freud, Sigmund: Das Unheimliche (1919). In: ders.: Psychologische Schriften. Band IV. Frankfurt a. M. 1970, 241 f.
- Gablik, Susi: Magritte. München, Wien, Zürich 1971.
- Goethe, Johann Wolfgang: Die Wahlverwandtschaften (1809). München 1980.
- Hildebrand, Heiderose: Blitz und Brille. In: Eiböck, Christoph, Heiderose Hildebrand, Eva Sturm: Das Palmenbuch. Wien 1990.
- Kleist, Heinrich von: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Sämtliche Werke und Briefe. München 1964, Bd. 5, 54 f.

Kluge: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 23. erweiterte Auflage. Berlin, New York 1999.

Laplanche J., J.-B. Pontalis: Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a. M. 1999.

Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz: Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.

Nancy, Jean-Luc: Die Kunst – Ein Fragment. In: Dubost, Jean-Pierre: Bildstörung. Gedanken zu einer Ethik der Wahrnehmung. Leipzig 1994.

Otto, Gunter: Vorwort: Kunst als Denkform und Handlungsraum für Erfahrung. In: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999, 9 f.

Raunig, Gerald: Spacing the Lines. Konflikt statt Harmonie. Differenz statt Identität. Struktur statt Hilfe. In: Rollig, Stella, Eva Sturm (Hg.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/Education/Cultural Work/Communities. Wien 2002, 118 f.

Rollig, Stella: »Aus Zuschauern Mitwirkende machen« Wien, Unveröffentlicht 2003.

Ruf, Simon: Fluchtlinien der Kunst. Ästhetik, Macht, Leben bei Gilles Deleuze. Würzburg 2003.

Sanders, Olaf: Cronenbergs Pädagogik, Wachowskis Pädagogik. Deleuzes ermächtigende Filmtheorie. Unveröffentlichtes Manuskript, Hamburg 2004.

Schloenzig, Petra: Mediale Konstruktionen im Neugriechischen und Deutschen. Unveröffentlichtes Manuskript, Bremen 2003.

S.-Sturm, Eva: Im Engpaß der Worte. Berlin 1996.

Sturm, Eva: Wo kommen wir da hin? Künstlerische Experimente zur Kunstvermittlung. Berlin 2004.

– Kunst-Vermittlung ist nicht Kunst-Pädagogik und umgekehrt. In: Kirschenmann, Johannes, Rainer Wenrich, Wolfgang Zacharias (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München 2004a.

Tholen, Georg Christoph: Einleitung: Der Befremdliche Blick. In: Offenes Kulturhaus des Landes O. Ö. (Hg.): Phantasma und Phantome. Gestalten des Unheimlichen in Kunst und Psychoanalyse. Ausstellungskatalog. Linz 1995, 11 f.

Westermann Georg Verlag (Hg.): Das große Lexikon der Malerei. Braunschweig 1982.

Wetzel, Michael: Die Wahrheit nach der Malerei. München 1997.

Zizek, Slavoj: Liebe Dein Symptom wie Dich selbst!

Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien.

Berlin 1991.

– Organs without Bodies. On Deleuze and Consequences. New York, London 2004.

Zosik, Anna: Sorry Andy, I'm faster! In: Sturm, Eva (Hg.): Wo kommen wir da hin? Künstlerische Experimente zur Kunstvermittlung. Berlin 2004, 23 f.

Bilder

1 René Magritte: Der bedrohte Mörder, 1926, Museum of Modern Art, New York.

2 Filmstill aus dem Video von Nina Rippel.

3 Filmstill aus dem Video von Nina Rippel.

4 Filmstill aus dem Video von Nina Rippel.

5 Filmstill aus dem Video von Nina Rippel.

6 René Magritte: Das Vergnügen, 1927, Öl auf Leinwand, 74/98 cm, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

7 René Magritte: Der bedrohte Mörder, 1926, Museum of Modern Art, New York.

8 Photo: Constanze Eckert.

9 Photo: Constanze Eckert.

Eva Sturm

Mag. art, Dr. phil. Studium von Kunstpädagogik und Germanistik in Salzburg, Linz und Wien. Ausbildung zur Museumspädagogin 1991. Erziehungswissenschaftliche Dissertation in Hamburg 1996. Von 1985 bis 1999 freiberufliche Kunstvermittlerin in Theorie und Praxis. Lehr-tätigkeit im Bereich Museumskommunikation seit 1991. Erwin-Schrödinger-Stipendiatin in New York 1998-1999. Seit Herbst 1999 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Ästhetische Erziehung/Bildende Kunst, Universität Hamburg. Im SoSe 03 Gastprofessur am Institut für Kunst im Kontext an der Universität der Künste Berlin. Im WiSe 03/04 Vertretungsprofessur an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seit SoSe 04 wieder an der Universität Hamburg.

Lebt v.a. in Hamburg. Mehrere Buchpublikationen. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Sprechen über Kunst, (künstlerische) Kunstvermittlung; künstlerisch-publikumsintegrative Projekte, Von Kunst aus/Kunstvermittlung mit Deleuze.

Siehe auch

<http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/sturm/sturm.html>

Bisher in dieser Reihe erschienene Titel:

2003

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbioografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. ISBN 3-937816-10-0

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?
ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

2005

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.
ISBN 3-937816-11-9

Impressum

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.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 7

ISBN 3-937816-12-7

Layout: Rikke Salomo, Hamburg

Bearbeitet von Kati Baumgarten

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2005

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg



Universität Hamburg



German Academic Publishers

Kunstpädagogische Positionen 7/2005

ISBN 3-937816-12-7 ISSN 1613-1339