

Siemens artsprogram

---

**kiss**

Kultur in Schule und Studium

# Film, Video und Fotografie in der Schule

Fünf Unterrichtseinheiten zu den Künstlern

Thomas Demand

Stan Douglas

Asta Gröting

Birgit Hein

Christian Jankowski

Ich kam ich in meine Schule. Ich lief wie so oft  
in der Schule, aber nie ganz sicher, weil eine  
Schulbank stand, überall lag Papier auf dem

Ich kam mich in meine Schule. Ich lief wie so oft  
in der Schule, aber nie ganz sicher, weil eine  
Schulbank stand, überall lag Papier auf dem

Ich kam mich in meine Schule. Ich lief wie so oft  
in der Schule, aber nie ganz sicher, weil eine  
Schulbank stand, überall lag Papier auf dem

von Gert von Lowen



## Inhalt

---

- 02 **Das Projekt-Stipendium »kiss – Kultur in Schule und Studium«  
zum Thema Film, Video, Fotografie, Neue Medien**  
Beate Hentschel und Christiane Koch
- 
- 04 **Aktuelle Kunst, aktuelle Medien und die Schule. Zehn Thesen**  
Torsten Meyer
- 
- 12 **Bild, Modell, Wirklichkeit: Thomas Demand**  
**Eine Reise durch die Unorte und TraumRäume einer 5. Klasse**  
Gila Kolb
- 
- 30 **Ordentlich in einer Reihe, sechs Säcke, mit Laub gefüllt. Ein Haiku, Stan Douglas,  
Freud und die Videofunktion digitaler Fotokameras im Kunstunterricht der Oberstufe**  
Eva Witting
- 
- 52 **»...die innere Stimme schweigt selten.«**  
**Ein Unterrichtsprojekt zu Asta Gröttings *The Inner Voice***  
Theresia Träger
- 
- 74 **Körperbilder.**  
**Das Video-Projekt *Bin ich schön/schön bin ich***  
Salla Rautiainen
- 
- 88 **Schnittstellen-Shortcuts: Videokunst im Oberstufen-Unterricht**  
Sebastian Baden
- 
- 110 **Autoren**
- 
- 112 **Impressum / Quellennachweis / Schülerfilme und Unterrichtsmaterialien auf DVD**
-

# Das Projekt-Stipendium »kiss – Kultur in Schule und Studium« zum Thema Film, Video, Fotografie, Neue Medien



Die Stipendiaten Eva Witting, Theresia Träger, Sebastian Baden (v.l.n.r.) sowie Salla Rautiainen und Gila Kolb (v.l.n.r. unten) während ihres Workshops an der Universität Hamburg im Oktober 2005  
Foto: Birgitta Kowsky

---

Im Jahre 2004 eröffnete das Siemens Arts Program, das bis dahin für sein internationales Förderprogramm für zeitgenössische Kunst und Kultur bekannt war, mit der Einführung der Projektreihe »kiss – Kultur in Schule und Studium« ein neues Arbeitsfeld: die Förderung der kulturellen Bildung an Schulen. Im jährlichen Wechsel werden Projekt-Stipendien an Lehramtsstudenten musisch-künstlerischer Studienfächer vergeben. Ziel dieser Reihe ist die Vermittlung der zeitgenössischen Kultur und die Förderung zukünftiger Lehrer.

Nach einer bundesweiten Ausschreibung an Hochschulen und in der Presse konnte eine unabhängige Jury (Prof. Dr. Torsten Meyer, Universität Hamburg, Dr. Ernst Wagner, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Thomas Weski, Haus der Kunst, München, Dr. Angelika Nollert und Dr. Markus Heinzelmann vom Siemens Arts Program) im Sommer 2005 fünf Projekt-Stipendien an Lehramtsstudenten des Fachs Kunst zum Thema »Film, Video, Fotografie, Neue Medien« vergeben. Geleitet von den zentralen Fragen nach Übergängen von analogen zu digitalen Medien sowie nach neuen Inhalten, die zum Beispiel den alltäglichen Bildgebrauch von Jugendlichen aufgreifen und den aktuellen Stand der visuellen Kultur vermitteln, waren die Stipendien bevorzugt im Bereich der Foto- und Videokunst angesiedelt. Wie im Jahr 2004, in dem fünf Stipendien zur Förderung Neuer Musik im Schulunterricht ausgeschrieben waren, so wurden auch 2005 fünf Künstler, die sich besonders für neue Vermittlungsformen zeitgenössischer Kunst engagieren, eingeladen, die Stipendiaten bei ihrer Arbeit zu unterstützen.

Die Künstler Thomas Demand, Stan Douglas, Asta Grötting, Birgit Hein und Christian Jankowski hatten sich bereiterklärt, als Mentoren für das Projekt zu fungieren und mit »ihrem« ausgewählten Stipendiaten in mehreren persönlichen Begegnungen eine Unterrichtseinheit zu erarbeiten. Aus zahlreichen Einsendungen wurden folgende Studenten für ein Stipendium ausgewählt und jeweils einem Mentor zugewiesen: Gila Kolb (Hochschule für Bildende Künste Braunschweig) durfte Thomas Demands Atelier besuchen und dieser revanchierte sich gerne mit einem Gegenbesuch in Gila Kolbs Schulklasse und brachte sogar ein eigens für den Unterrichtsbesuch angefertigtes Modell mit. Eva Witting (Universität Paderborn) arbeitete mit dem kanadischen Videokünstler Stan Douglas an der Universität der Künste Berlin zusammen, der dort als Gastprofessor für einige Zeit lehrte. Theresia Träger (Universität Leipzig) hat nach mehreren Arbeitstreffen und Atelierbesuchen bei Asta Grötting gleich zwei Unterrichtseinheiten zum Werk Asta Gröttings entwickelt und durchgeführt. Salla Rautiainen (Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart) wurde in ihrem Stipendium intensiv von der Künstlerin Birgit Hein begleitet, die mit der Stipendiatin zu Ausstellungen reiste und sich einen Unterrichtsbesuch in Stuttgart selbstverständlich

nicht nehmen lassen wollte. Sebastian Baden (Staatliche Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe) wurde in diversen Projektgesprächen von dem Filmkünstler Christian Jankowski betreut. Die Unterrichtssequenz endete mit einer öffentlichen Ausstellung der entstandenen Schülerfilme in Karlsruhe, deren Eröffnung zum Stolz und zur Freude aller Schüler in Anwesenheit des Künstlers stattfand.

So hatten alle Stipendiaten auf sehr unterschiedliche Art und Weise Gelegenheit, über die persönlichen Gespräche hinaus »ihren« Künstler kennen zu lernen und einen kleinen Einblick in seine Schaffenswelt zu bekommen. Außerdem veranstaltete Professor Torsten Meyer von der Universität Hamburg im Laufe der letzten Monate drei intensive Workshops in Hamburg, die dem Herangehen an die Künstlerbegegnungen sowie dem Erfahrungsaustausch und der Vorbereitung der abschließenden Publikation dienten. Elementarer Bestandteil der Workshops war die Vor- und Nachbesprechung der fünf für »kiss« erarbeiteten Unterrichtseinheiten, die in der Zeit von Oktober 2005 bis Mai 2006 von den Stipendiaten an einer von ihnen ausgesuchten Schule erfolgreich gehalten wurden.

Diese Unterrichtseinheiten samt den verwendeten Materialien – vor allem die im Unterricht entstandenen Schülerfilme und künstlerischen Präsentationen auf beiliegender DVD – haben die Stipendiaten im vorliegenden Heft anschaulich zusammengestellt. Sie möchten zur Nachahmung einladen. Ein grundlegender Artikel von Professor Torsten Meyer über digitale Medien im Kunstunterricht führt kenntnisreich in dieses besondere Thema des Kunstunterrichts ein. Kunstunterricht ist und bleibt ein wesentlicher Bestandteil eines umfassenden Bildungsangebots. Damit dieser nicht vernachlässigt wird, verdient gerade er unsere besondere Aufmerksamkeit und Förderung.

München, im Mai 2006

Dr. Beate Hentschel  
»kiss«-Projektleitung  
Siemens Arts Program

Christiane Koch  
»kiss«-Assistenz  
Siemens Arts Program



# Aktuelle Kunst, aktuelle Medien und die Schule

## Zehn Thesen

1 Aktuelle Kunst kommt im Unterricht ungefähr so oft vor wie aktuelle Medien: selten.

Das hat vielerlei Gründe, sogar einige gute.

2 Das Neue ist prinzipiell nicht Sache der Schule.

Das Neue – so könnte man sagen – ist prinzipiell nicht Sache der Schule, jedenfalls nicht als Gegenstand des Unterrichts. Sie hat andere Aufgaben. Die Schule ist einer jener Orte, deren expliziter Zweck es ist, den Kommunikationsprozess am Laufen zu halten, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt.<sup>1</sup> Das hat Schule zum Beispiel mit einer anderen Bildungsinstitution, dem Museum, gemein. Es geht um die Weitergabe von als kulturell bedeutsam erachteten Inhalten, um die Tradition dessen, was sich kulturell bewährt hat und deshalb als des Bewahrens wert angesehen wird. Mit ihren Schulen bewahren und bewahren sich Kulturen.

3 Schule hat eine ganze Menge mit Zukunft, mit Science Fiction gar, zu tun.

Schule hat zu tun mit dem Neuen, mit Zukunft – mit dem Ungewissen, Unvorhersehbaren, mit dem Möglichen. Die neue Generation, die neuen Subjekte sind zunächst einmal Projekte, Entwürfe.<sup>2</sup> (Mancher versteht sie darum auch als »Vor-Würfel«.)

---

1 Vilém Flusser sieht in der Paideia, so bezeichnet er den »Prozess, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt«, die »Kernfrage der menschlichen Kommunikation überhaupt.« Vgl. Flusser, Vilém: »Vorlesungen zur Kommunikologie«, in: Ders.: *Kommunikologie*, Frankfurt am Main 2000, S. 235–351, hier S. 309.

2 Vgl. Flusser, Vilém: *Vom Subjekt zum Projekt. Menschwerdung*, hrsg. von Stefan Bollmann und Edith Flusser, Frankfurt am Main 1998.

Wenn nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt – und gelehrt – wird, müssen pädagogische Anstrengungen auf die Teilhabequalifikation für eine Gesellschaft zielen, die es noch gar nicht gibt. Schüler müssten immer die sein, die sie gewesen sein werden. Welche Qualifikationen, welches Wissen, welches Können sie zukünftig gebraucht haben werden, können wir gegenwärtig bestenfalls erahnen. (Das war schon immer und ist prinzipiell so. Mit Neuen Medien hat das nicht unmittelbar zu tun.)

#### 4 Die kommende Schülergeneration ist »digital native«.

»Our students today are all »native speakers« of the digital language of computers, video games and the Internet.«<sup>3</sup> Marc Prensky spricht von der in das Digitalzeitalter hineingeborenen Generation als »Digital Natives«. Damit ist nicht nur gemeint, dass diese Generation kein Problem damit hat, die Sprache der Benutzerschnittstellen digitaler Gerätschaften zu verstehen – sie ist damit aufgewachsen.<sup>4</sup> *The Language of New Media* – so der Titel von Lev Manovichs vieldiskutiertem ersten Versuch einer »systematischen und rigorosen Theorie der Neuen Medien«<sup>5</sup> – umfasst weit mehr.

Mit der vermeintlich territoriale oder nationale Grenzen unterstellenden Metapher vom »native speaker« vs. »immigrant« macht Prensky drastisch deutlich, dass Kultur auch temporal begrenzt gedacht werden kann: So wie alle Immigranten lernen auch »Digital Immigrants«, sich an ihre neue Umwelt anzupassen, aber sie behalten doch bis zu einem gewissen Grad immer einen »Akzent« (als »Fuß in der Vergangenheit«). Der »digital immigrant accent« wird zum Beispiel »hörbar«, wenn E-Mails zum Lesen ausgedruckt werden oder dabei überhaupt noch an Papier und Briefkästen gedacht wird.<sup>6</sup> Die Generation der »Digital Immigrants« ist anders sozialisiert als die ihr folgende und sie ist im Moment dabei, eine neue Sprache – *The Language of New Media* – zu lernen. Aber der Zweitspracherwerb – das zeigen psycholinguistische Untersuchungen – findet in anderen Hirnregionen statt als der Erwerb der Muttersprache.

#### 5 Es geht aber/deshalb nicht (nur) um neue Geräte.

Die neuen technischen Gerätschaften sind lediglich das »Erdgeschoß«, bei dem man – so Régis Debray<sup>7</sup> – nicht stehen bleiben kann. Interessanter und bildungstheoretisch relevanter sind die höheren »Stockwerke«, die kulturellen und sozialen Praxen, die im Umgang mit diesen neuen Gerätschaften entstehen. »Das Mittel zur Beförderung einer Botschaft« – so Debray – ist zwar

eine »notwendige Durchgangsstelle«, aber in seinen *Mediologie* genannten Medien-Kultur-Analysen nur ein beschränktes Element. Es geht vielmehr um das »informelle Dazwischen«, um die Korrelationen zwischen den »symbolischen Aktivitäten einer Gruppe von Menschen (Religion, Ideologie, Literatur, Kunst etc.), deren Organisationsformen und deren Modi, Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen. »Jedes Neue Medium«, jede »mediologische Revolution« bringt hier ihre eigenen »Kupplungen und Schalter« hervor.<sup>8</sup>

#### 6 Die Digital-Netz-Kultur kann als ein »Neues Medium« gefasst werden.

Das lenkt die Aufmerksamkeit ab von einem allzu gerätetechnischen Verständnis des Medienbegriffs, das in der Frühphase der Neuen Medien im Vordergrund stand. Ein Kommunikationsmodell, das Medium lediglich als »Kanal« versteht, durch den Informationen von einem »Sender« zu einem »Empfänger« fließen, ist überaus verharmlosend. Menschen – darauf weist Frank Hartmann hin – »sind eingebunden in Netzwerke und als Knotenpunkte von Netzen niemals nur Empfänger von Botschaften.«<sup>9</sup>

Vielmehr bildet die digitale Mediosphäre ein epochenspezifisches Set von Bedingungen kognitiven, kommunikativen und sozialen Prozessierens. Die daraus resultierenden Formationen und Transformationen von Strukturen, Dispositiven und Techniken können in ihrer Gesamtheit als ein »Neues Medium« psychischer und sozialer Prozesse gefasst werden.

Die digitalen Infrastrukturen – das zeigen unter anderem die hier folgenden Berichte aus den Unterrichtsprojekten – haben inzwischen in einem so gravierenden Ausmaß die (außerschulische) Lebenswelt der Schüler und die (aktuelle) Kunst durchdrungen, dass mit Fug und Recht von einem kulturellen Wandel gesprochen werden kann. Und doch werden Foto-Handy, MP3-Player, PDA und selbst das Internet, wie wir es kennen,



»kiss«-Workshop an der Universität Hamburg mit Professor Torsten Meyer  
Fotos auf den folgenden Seiten: Birgitta Kowsky

wohl erst der Anfang dessen gewesen sein, was ein zukünftiger Michel Foucault vielleicht einmal ein »historisches Apriori«<sup>10</sup> nennen wird. Gerade deuten sich im Zusammenhang mit dem Schlagwort »web2.0« neue Formen des Umgangs mit dem Internet an.

Weil das Neue seine Wirksamkeit zunächst immer in und auf dem Alten entfaltet, ging es im Internet der »Digital Immigrants« noch darum, das Schreibmaschinen- und Buchdenken in fixen Web-»Seiten« abzubilden, »Briefe« per »elektronischer Post« zu verschicken usw. Das ist ungefähr so passend, wie die Leistung von Automotoren in »Pferdestärken« zu messen oder Video zu »schneiden«. Das Buch-Internet wurde als Container (die »weltgrößte Bibliothek«?) oder Kanal für Daten (»Daten-Highway«) verstanden, die mithilfe bestimmter Programme auf dem PC lesbar gemacht werden. Das »web2.0« hingegen wird selbst als Anwendung begriffen. Es geht hier nicht mehr um lokale Datenhaltung, nicht mehr um den Austausch von Botschaften, sondern um das Herstellen von Beziehungen mittels »social software«, um Kommunikation, um die Vernetzung von Inhalten, »kulturellen Verdichtungen«<sup>11</sup>, von Menschen.

3 Prensky, Marc: »Digital Natives, Digital Immigrants«, in: *On the Horizon*, NCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001. Siehe auch: [www.marcprensky.com/writing/Prensky – Digital Natives, Digital Immigrants – Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)

4 Prensky spricht zwar von seinen aktuellen Studenten, aus europäischer, vielleicht insbesondere bundesdeutscher Perspektive ist das aber noch – wenn auch nahe – Zukunft. Gerade Deutschland ist im so genannten Digitalzeitalter noch nicht wirklich angekommen. Vgl. dazu z. B. die statistische Verteilung aktueller Trendbegriffe (blog, social software etc.) nach Weltregionen bei *Google Trends*: <http://google.com/trends>.

5 Manovich, Lev: *The Language of New Media*, Cambridge/London 2001.

6 Vgl. Prensky, S. 2 (pdf). Neben weiteren Beispielen »digitaler Immigration« in Prenskys Text findet sich auf Beat Doebeles Website eine ganz amüsante Sammlung: <http://wiki.doebe.li/Beat/IsaDigitalImmigrants>.

7 Debray, Régis (1994): »Für eine Mediologie«, in: Pias, Claus, Joseph Vogl und Lorenz Engell (Hg.): *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*, Stuttgart 2004, S. 67–75, hier S. 67.

8 Ebd., S. 67ff.

9 Hartmann, Frank: *Mediologie. Ansätze einer Medientheorie der Kulturwissenschaften*, Wien 2003, S. 95.

10 Vgl. Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt am Main 1997, S. 187.

11 Faßler, Manfred: »Welche Zukunft hat die Universität?«, in: *UniReport der Johann Wolfgang Goethe-Universität*, Nr. 5, 2004; <http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kulturanthro/dinst/mafa.zu.html>.



7 Die Behauptung eines mit den Neuen Medien einhergehenden ›iconic turn‹ beruht auf einem Missverständnis.

Nicht nur, aber auch in der Kunstpädagogik ging man zunächst davon aus, dass dem eigenen Treiben endlich die rechte Bedeutung und Wertschätzung zugemessen würde, weil etwa zeitgleich mit dem Auftauchen der Neuen Medien die Rede vom ›iconic turn‹ die Runde machte. Aus der von Gottfried Boehm unterstellten »ikonischen Wendung«<sup>12</sup> wurden flugs die aktuellen ›Bilderfluten‹ abgeleitet, auf die damals neu auftauchenden technischen Visualisierungen in den Naturwissenschaften ausgeweitet, weit-

gehendes ›visuelles Analphabetentum‹ diagnostiziert und auch sofort das Heilmittel, nämlich die Vermittlung einer ›Bildsprachkompetenz‹ im Kunstunterricht offeriert.

In diesem Zusammenhang wurde auch der Versuch einer universellen Bildwissenschaft unternommen, die sich von der der Kunstgeschichte zugrunde liegenden, stillschweigenden Verabredung über Wesen und Grenzen von ›Kunst‹ verabschiedet und sich auf alle Bilder erstreckt. Boehms Rede von der ikonischen Wendung war jedoch – wie Willibald Sauerländer einmal sagte – ein »sympathischer, nachdenklicher Versuch, die tief in der deutschen Tradition geborgene Vorstellung von der Absolutheit, der Aura der Kunst gegen den Verbrauch der Bilder durch deren mediales Verständnis zu erretten.«<sup>13</sup> Außerdem bezog sich Boehm ausdrücklich auf »die Moderne«<sup>14</sup> – mit Neuen Medien hatte das eigentlich nichts zu tun.

Gegen die Behauptung eines ›turns‹ vom Sagbaren zum Sichtbaren ist prinzipiell nichts einzuwenden. Zu bedenken ist aber, dass Kunstgeschichte nicht einzige Bezugswissenschaft bleiben kann, wenn die Kategorie ›Bild‹ auch auf Bilder ausgedehnt wird, die nicht als Kunst angesehen werden. Hier besteht – auch vor dem Hintergrund weiterer Wende-Vorschläge wie ›pictorial‹, ›visualistic‹, aber auch ›semiotic‹ oder ›medial turn‹ – noch einiger Klärungsbedarf. Insbesondere darf die Kategorie ›Bild‹ nicht zu eng gefasst werden. Das legt nicht zuletzt die aktuelle Kunst nahe. In diesem Zusammenhang – und auch vor dem Hintergrund der Thesen 5 und 6 – sollte der im Deutschen leicht überhörbare Unterschied zwischen ›image‹ und ›picture‹ berücksichtigt werden, den Manfred Faßler in seinem Vortrag zur Tagung *The Picture's Image* so einprägsam gefasst hat als »Form des Sichtbaren« (picture) vs. »Format des Sehens« (image).<sup>15</sup>

12 Boehm, Gottfried: »Die Wiederkehr der Bilder«, in: Ders. (Hg.): *Was ist ein Bild?*, München 1994, S. 11–38, hier S. 13ff.

13 Vortrag *Iconic Turn? Eine Bitte um Ikonoklasmus* im Rahmen der Vorlesungsreihe *Iconic Turn* an der Ludwig-Maximilians-Universität München, 10. Juli 2003. [http://netzspannung.org/tele-lectures/series/iconic-turn/#SS\\_2003](http://netzspannung.org/tele-lectures/series/iconic-turn/#SS_2003).

14 »Die Rückkehr der Bilder, die sich auf verschiedenen Ebenen seit dem 19. Jahrhundert vollzieht, wollen wir als ›ikonische Wendung‹ charakterisieren.« Vgl. Boehm, S. 13.

15 Faßler, Manfred: *Visualisierung epistemischer Objekte*. Vortrag im Rahmen der Tagung *The Picture's Image*, Karlsruhe, 7.8.5.2005, [http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kulturanthrod/inst/mafa\\_texte/Bild2.pdf](http://web.uni-frankfurt.de/fb09/kulturanthrod/inst/mafa_texte/Bild2.pdf).

16 Debray, S. 67.

17 Ebd., S. 73: »Der Ansatz des mediologischen Geistes besteht nun darin, den Finger auf die Überschneidungen zwischen intellektuellem, materiellem und sozialem Leben zu legen und diese allzu gut geschmierten Scharniere zum Quietschen zu bringen.«

## 8 Kunst war schon immer Medienkunst.

Wenn – wie Debray unterstellt – die »symbolischen Produktionen einer Gesellschaft zum Zeitpunkt t [...] sich nicht unabhängig von den zu diesem Zeitpunkt in Gebrauch stehenden Technologien zur Speicherung erklären [und] die Dynamik des Denkens [...] sich nicht von der physischen Beschaffenheit der Spuren trennen [lassen]«,<sup>16</sup> dann sind davon auch die symbolischen Produktionen betroffen, die unter dem Label ›Kunst‹ firmieren. Das heißt jedoch nicht, dass nun, da angeblich ein ›Medienzeitalter‹ hereingebrochen ist, also alle Kunst vollautomatisch zur so genannten ›Medienkunst‹ wird und nur noch digitale »Formen des Sichtbaren« verwenden müsste. – Erstens gab es Medien auch schon, bevor sie an die Steckdose angeschlossen werden mussten (noch nie war irgendetwas unmittelbar zu haben). Zweitens besteht Kunst – spätestens seit Duchamp – ohnehin eher darin, sich mit den »Formaten (und Formatierungen) des Sehens« zu beschäftigen und »den Finger auf die Überschneidungen zwischen intellektuellem, materiellem und sozialem Leben zu legen und diese allzu gut geschmierten Scharniere zum Quietschen zu bringen.«

## 9 Aktuelle Kunst ist Forschung an den gut geschmierten Scharnieren der kulturellen Formatierungen.

Merkwürdig jedoch ist: Was hier beinahe wie ein dadaistisches Manifest klingt – »die allzu gut geschmierten Scharniere zum Quietschen bringen« –, ist eigentlich Debrays Definition des seinen mediologischen Studien zugrunde liegenden Geistes.<sup>17</sup> Sind Kunst und Wissenschaft, zumindest Medien-Kultur-Wissenschaft, sich doch so nahe?



Die hier kooperierenden Künstlerinnen und Künstler bilden sicher nicht die Speerspitze des Einsatzes neuester Technologien in der professionellen Bild-Bearbeitung. Sie beschäftigen sich weniger mit den neuen, digitalen »Formen des Sichtbaren« als vielmehr mit Untersuchungen an den aktuellen »Formaten und Formatierungen des Sehens«. Das kann hier nicht erschöpfend dargestellt, aber an einigen Beispielen zumindest angedeutet werden.

- **Thomas Demand** arbeitet – trotz deren ubiquitärer Verbreitung – ausdrücklich nicht mit digitaler Technik, um seine Papiermodelle ins Bild zu setzen. Aber gerade das ist ein Hinweis darauf, dass seine Arbeiten eher weniger mit japanischer Papierfalttechnik (Origami) zu tun haben als mit dem – durch das Wissen um die digitale Manipulierbarkeit skeptisch gewordenen – Blick auf das fotografische Bild. Demands Arbeiten gewinnen ihre Brisanz u. a. daraus, dass mit der Fotografie die Darstellungstechnologie der Zentralperspektive quasi zum kulturtechnischen Gerät wurde und seitdem das fotografische Bild nicht nur als massenmedial, sondern sogar juristisch wirksames Beweismittel für die Wahrheit der Abbildung fungiert.
- **Birgit Hein** hat sich nicht nur mit dem Film als Medium beschäftigt und mit drastischen Experimenten an der (analogen) Materialität des Mediums und deren Auswirkungen auf die Formen des Sichtbaren gearbeitet. Mit *Baby I will make you sweat* geht es jedoch – wenn auch von der Materialität des Mediums ausgehend – vor allem um die »(Um-) Formatierungen des Sehens«, um eine Dekonstruktion soziokultureller Konstruktionen: Geschlecht, Körper, Alter, Sex... Das ist vor allem Forschung an der Medialität des Körpers, an der Arbitrarität von Signifikat und Signifikant, an den »Kupplungen und Schaltern« leiblichen Seins und körperlicher Zugeschriebenheit.
- **Asta Gröting** arbeitet auf sehr grundsätzliche Weise an den Grenzen der Darstellbarkeit. Dabei geht es allerdings überhaupt nicht um Grenzen medientechnologischer Art. Vielmehr geht es in gewisser Weise um das Mediale »an sich«. Ihre Ausstülpungen des Inneren ins Äußere liegen noch vor allen Fragen nach alten oder neuen Medien, nach »pictorial« oder »linguistic turn«. Gröting arbeitet an den Wendungen ins Kommunizierbare, Sag- oder Sichtbare, ins Darstellbare überhaupt. *The Inner Voice* spricht – allzu wörtlich – aus dem Bauch heraus. Im meist gar nicht als Medium verstandenen Medium der Sprache stülpt und wendet sie sich nach außen. Das beseelte Ding (oder die Seele als Ding) auf dem Schoß des Bauchredners lässt die Beziehung zwischen dem Imaginären und dem Symbolischen als eine radikale Schnitt-Stelle in Erscheinung treten, unüberbrückbar, unübersetzbar und un-(ver-)mittelbar.
- Dass **Stan Douglas** vor allem als »einer der bedeutendsten Video-Künstler seit den 90ern« gilt, lenkt eigentlich ein bisschen ab. Um seiner Arbeit nahe zu kommen, muss – so formulierte es Franz Billmayer einmal anlässlich der Documenta11 – vor allem viel »außerkünstlerisches Wissen«<sup>18</sup> aktiviert werden. Was und wie er dies ins Bild setzt, erschließt sich weder allein aus der Kunst heraus, noch hat es direkt mit (technischen) Medien zu tun. Weit mehr geht es um die Mediatisierungen, um das In- und Zwischeneinander von (Medien-)Technologie, kulturellen Praxen und Politik, um das »informelle Dazwischen«. Die *Monodramas* sind dafür ein Paradebeispiel: In die »Formate und Formatierungen des (Fern-)Sehens« werden Mikroerzählungen eingestreut, die formal wie Commercials wirken, aber einfach nicht aufgehen. Vielmehr erzählen sie vom Falsch-Verstehen, De-Platzieren und Nicht-Funktionieren. Es quietscht...
- **Christian Jankowskis** *16mm Mystery* lebt zwar durchaus auch von der kalten Glätte digitaler Filmproduktion, aber wesentlich geht es wohl eher um eine Reflektion der durch den Terroranschlag auf das World Trade Center weltweit ausgelösten Bilderflut. Die spannende Frage, was wohl auf der Leinwand zu sehen ist, von der Jankowski uns nur die Rückseite zeigt, bringt ein gut geschmiertes Scharnier zum Quietschen: Eigentlich gehen wir davon aus, dass die Bilder in den Massenmedien die Ereignisse dokumentieren und nicht umgekehrt. Hier aber scheinen die Kausalitäten verdreht: Das Bild auf der Leinwand bringt ganz offenbar ein Hochhaus zum Einsturz...

10 Kunstpädagogik ist eine spezifische Form der Anwendung von Kunst, zum Beispiel auf aktuelle Medien.



Kunstpädagogik ist nicht die Vermittlung von Kenntnissen ›über‹ Kunst. Als »Pädagogik mit Bezug zur Kunst« – so formuliert es Karl-Josef Pazzini<sup>19</sup> – ist sie eine »spezifische Form der Anwendung von Kunst.« Er hat dabei ein besonderes, an Jacques Derridas »Deonstruktion« orientiertes Verständnis von Anwendung. Gemeint ist nicht Anwendung im technischen, neutralen Sinn des Wortes, als Programm etwa, als Doktrin oder auch nur Methode. Anwendung ist immer abhängig vom Gegenstand der Anwendung. Sie bezieht sich immer darauf, was angewendet wird. Und worauf.

Im Projekt des Siemens Arts Program ging es um solch spezifische Formen der Anwendung von Kunst – »der Wendung an Kunst, der Wendung von Kunst«. Kunst wurde angewendet auf Medien. Kunst wurde gewendet an und auf Schüler und Schüler wendeten sich an Künstler. Medien wurden gewendet. An Kunst, von Kunst. Kunst-Pädagogik-Studenten wendeten sich an: Kunst, Paideia und Medien.

Bildung ist, wenn Menschen ›sich‹ wenden, wenn es zu Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses kommt. Wenn das gelingt, dann quiet-schen immer irgendwelche Scharniere.

Übrigens, um auf den Anfang zurück zu kommen: Auch Institutionen können sich bilden, an ihrem Welt- und Selbstverhältnis arbeiten. Die Schule, die Kunstpädagogik... Ich meine, es mehrfach gehört zu haben – es quiet-scht. Manchmal nur ganz leise.

<sup>18</sup> Billmeyer, Franz: »...Veränderungen, Übergänge, Umbrüche...« Überlegungen zur Documenta 11 in Kassel, in: *BDK-Mitteilungen*, 4/2002, S. 14–15, hier S. 15.

<sup>19</sup> Pazzini, Karl-Josef: »Kunst existiert nicht. Es sei denn als angewandte«, in: *Thesis. Tatort Kunst-ziehung*, Nr. 2, 2000, S. 8–17.



# Bild, Modell, Wirklichkeit: Thomas Demand

## Eine Reise durch die Unorte und TraumRäume einer 5. Klasse

»Zu Beginn wirkt es wie eine reale Szene, fotografiert und an die Wand gehängt. Ein Motiv, das an Beiläufigkeit nicht zu übertreffen ist, wiegt den Blick in Sicherheit. Eine Spüle mit einem Abwasch drin, nichts Besonderes. [...] Und dann ist es passiert. Wie ein Lauffeuer breitet sich der Zweifel im Bild aus, Stück für Stück entpuppt sich dessen Innenleben als mimetische Papierlandschaft.«<sup>1</sup>

So schildert der Kunsthistoriker Andreas Ruby seinen ersten Blick auf den C-Print *Spüle/Sink*. [B1]

An den Fotografien Thomas Demands zeigt sich, wie fragil das Verhältnis von einem in Szene gesetzten und fotografierten Modell und der fotografisch dokumentierten Realität ist. Erst subtile Details verraten auf den zweiten Blick, dass es sich um eine konstruierte Szene aus Papier und Pappe handelt.

Thomas Demand hinterfragt, was wir für Realität halten, das objektive Realitätsversprechen des fotografischen Abbildes und testet immer wieder die menschlichen Wahrnehmungsmuster. Dem herkömmlichen Verständnis nach zeigen Fotografien die bildliche Wirklichkeit sui generis. Sie werden als visuelle Fakten unkritisch wahrgenommen und konsumiert. Daher lässt sich das, was eine Fotografie zeigt, vermeintlich auf einen Blick erschließen. Sie stellt die Welt so dar, als könne man diese einfach und einheitlich erfassen: »Im visuellen Zeitalter ist Blindheit an der Tagesordnung.«<sup>2</sup> Thomas Demand rekonstruiert in Feinarbeit Bilder aus unserem kollektiven Gedächtnis: Tatorte, die stark medialisiert wurden,<sup>3</sup> oder gewöhnliche Orte, die wir vermeintlich zu kennen glauben.<sup>4</sup> Das Abbild eines Raumes wird vom Künstler nachgebaut und mittels raffinierter Beleuchtung inszeniert, abfotografiert und in einem großformatigen Abzug festgehalten. Unabhängig von der Vorlage erscheinen die fotografierten Räume in die Gegenwart versetzt und damit aktuell und individuell erfahrbar. Sie sind nicht nur Repräsentation, sondern entwickeln eine eigene Präsenz. Ihr exemplarischer Charakter ermöglicht vielschichtige Interpretationen des Dargestellten

---

1 Ruby 2001, S. 118.

2 van der Keuken 1992, S. 26.

3 Siehe: *Badezimmer/Bathroom*, 1997, C-Print/Diasec, 160 x 122 cm, und *Studio*, 1997, C-Print/Diasec, 183,5 x 349,5 cm. In: Marocci (Hg.) 2005, S. 64 bzw. S. 70.

4 Siehe: *Treppenhaus/Staircase*, 1995, C-Print/Diasec, 150 x 118 cm und *Zeichensaal/Drafting Room*, 1996, C-Print/Diasec, 183,5 x 285 cm. Ebd., S. 52 bzw. S. 53.

und stellt damit die Eindeutigkeit der Bilder in Frage. Somit sind die großformatigen Abzüge Reflexionen über das Medium Fotografie als Mittel zur Konstruktion der Wirklichkeit. Die von Thomas Demand gezeigten Ausschnitte der Welt sind nur als Pappmodelle in Lebensgröße vorhanden; nach dem Abfotografieren werden diese jedoch vernichtet. Indem der Künstler seine akribisch genauen Modelle nach realen Situationen und deren medialen Vorlagen baut, sie mit stilistischen Mitteln wie Licht fotografisch inszeniert, ohne das Modell je einem Betrachter zugänglich zu machen, enthüllt er vermeintlich reale Situationen als Täuschungseffekt<sup>5</sup> [B2].

Wichtig ist, dass Thomas Demands Fotografien keinerlei manipulierende digitale Nachbearbeitung erfahren, wie dies z. B. bei ebenfalls mit Modellen arbeitenden Künstlern wie Lois Renner zu beobachten ist.

Die Täuschung erschließt sich erst auf den zweiten Blick: Der Taschentuchbehälter in der Arbeit *Zimmer/Room*<sup>6</sup> hat keine Aufschrift, die Schreibmaschine keine Tasten, am scheinbar verlassenen Schreibtisch finden sich nur unbeschriftete Manuskriptblätter. Bei den Papp-»Attrappen«<sup>7</sup> vernachlässigt Demand einzelne Details, sodass Gegenstände (z. B. Markenartikel) nur noch als Verweis zu erkennen sind. Er konzentriert sich auf die strukturellen Merkmale, sodass das Dargestellte einerseits täuschend echt erscheint, andererseits jedoch vom Betrachter als eine andere Wirklichkeit dechiffriert und definiert werden kann. Zur Täuschung der Augen trägt auch die Größe der Modelle

bei. Die Objekte werden nicht verkleinert, sondern in Lebensgröße, also im Maßstab 1:1, gebaut und überlebensgroß abgebildet. Auffällig ist die Abwesenheit von Menschen in seinen Fotografien, die allenfalls Spuren ihrer Handlungen hinterlassen haben.<sup>8</sup> Dadurch ist in den Bildern eine narrative Komponente enthalten, die Fragen aufdrängt: Wem mag dieser abgebildete Raum gehören? Warum hat die Bewohnerin ihn im Falle von *Zimmer/Room* so unordentlich verlassen? Oft lassen sich Geschichten zu den Modellen finden. Seien es die verlassenen Büros der Stasi kurz nach dem Fall der Mauer 1989;<sup>9</sup> die Badewanne, in der Uwe Barschel tot aufgefunden wurde, oder das »Wunder von Lassing«.<sup>10</sup> Deren Kenntnis ist aber nicht zwingend zur Interpretation der Arbeiten notwendig.<sup>11</sup> Hingegen ist es Thomas Demand sehr wichtig, »dass die Fotografie zwischen dem Modell des Ortes und dem Betrachter steht, denn das Augenmerk liegt nicht auf der sorgfältigen technischen Ausführung der Pappmodelle. Stattdessen werden für den Betrachter »Fallen« gestellt: eine unsaubere Kante am Fußboden, ein leicht gewelltes Pappstück, die den Blick des Betrachters irritieren.«<sup>12</sup>

## Meine Begegnung mit Thomas Demand



Die Größe und Konstruktion der Modelle Thomas Demands im Atelier sehen zu können und diese im wahrsten Sinne des Wortes zu begreifen, vermittelte mir die Problematik des Abbildes prägnanter und eindrucksvoller, als dies in der Literatur nachzuvollziehen ist. Mittels konkreter Beispiele zeigte mir Thomas Demand, wie schnell sich die scheinbare Räumlichkeit und Glaubwürdigkeit von Papierformen ohne großen Aufwand herstellen lässt. Seine technischen Hilfestel-

lungen flossen genauso ins Unterrichtskonzept ein wie die Grundproblematik des Modellgedankens und die Rolle des bildenden Künstlers in der Schule. Ich bedanke mich herzlich für drei höchst inspirierendene Gespräche, den sehr eindrucksvollen Blick auf die Pappmodelle und für den äußerst engagierten Besuch im Unterricht.

# Vermittlung der Arbeiten Thomas Demands in der Schule

Kataloge von Thomas Demand liegen für die Schüler aus und werden eifrig studiert  
Fotos: Birgitta Kowsky



Die Bezeichnung ›Inszenierende Fotografie‹ »bezieht sich weniger auf einige mit Fotografie arbeitende KünstlerInnen als vielmehr auf die sich verändernde Beziehung zwischen dem fotografischen Bild und seinen historischen Vorbildern in der Moderne. Inszenierende oder Inszenierte Fotografie benennt das Verhältnis des fotografischen Bildes zu seinem außerbildlichen Referenten [...]. In Zusammenhang mit der Inszenierenden Fotografie wird von ihr als ›Simulation‹ (Klaus Honnef, 1986) oder als ›Konstruktion‹ (Michael Köhler, 1989) der Wirklichkeit gesprochen, wodurch Fotografie nicht als Wiedergabe, sondern als ›Erfindung‹ (Andreas Müller-Pohle, 1988) und Bildung einer Gegenwart erfasst wird.«<sup>13</sup>

Die den Schülern angebotene Bildwelt ist eine von den Medien generierte. Sie wird bestimmt von bewegten und statischen Bildern (z. B. Zeitung, Zeitschriften, Tagesschau, Kino, Spielfilme, Computerspiele

usw.), die zumeist passiv konsumiert werden. Andererseits gibt es auch dokumentarische Bilder, die wir selbst aktiv produzieren, z. B. im familiären Umkreis. Als aktuelles Phänomen sei auf das Fotohandy hingewiesen und den damit einhergehenden veränderten Umgang mit dem Medium der Fotografie. Im Alltag werden Fotografien von den Schülern als Dokumente angesehen, als authentische Beweismittel für einen wirklichen Moment – ohne die Rahmenbedingungen der Entstehung näher zu hinterfragen. Die Konventionen der alltäglichen Rezeption verhindern eine Hinterfragung der Produktion und Rezeption von Fotografien, die die Schüler tagtäglich umgeben. Bereits in der Kindheit, in der die eigene Bildwelt nicht bewusst reflektiert wird, sind die Schüler mit Bildern, deren reale Vorlagen nicht in ihrer materiellen Welt zu finden sind, konfrontiert. Zu diesem Zeitpunkt wird ihnen jedoch noch keine kritische Auseinandersetzung mit dem Medium Fotografie vermittelt. Meines Erachtens ist es sinnvoll, hiermit so früh wie möglich zu beginnen. Die im Folgenden vorgestellte Einheit versucht, die Diskrepanz zwischen Begreifen und Benutzen digitaler Medien aufzuzeigen und durch ästhetische Praxis aufzulösen. Je früher ein Bewusstsein

5 Meister 2000, S. 356.

6 *Zimmer/Room*, 1996, C-Print/Diasec, 172 x 232 cm.

7 Thomas Demand verwendet diesen Ausdruck anstelle von ›Modell‹, siehe: »In der Tropfsteinhöhle klafft ein Vakuum«. Alexander Kluge im Gespräch mit Thomas Demand. Süddeutsche Zeitung vom 07.06.06, S. 11.

8 *So wie in Badezimmer/Bathroom*, 1997.

9 *Büro/Office*, 1995, C-Print/Diasec, 183,5 x 240 cm. In: Marocci (Hg.) 2005, S. 50.

10 »Der historische Bezug der Arbeit *Grube/Pit*, 1999, ist jener ›Jausenraum‹, in dem ein Bergarbeiter zehn Tage unter Tage überlebt hat, nachdem man ihn schon totgesagt hatte, was den Vorgang zum ›Wunder von Lassing‹ werden ließ.« Goetz 2004, S. 16.

11 Thomas Demand im persönlichen Gespräch am 21.07.05 in Berlin.

12 Gespräch mit Thomas Demand.

13 Butin 2002, S. 130.



links: Die Klasse wählt Unorte und TraumRäume für eine kleine Ausstellung in der Schule aus

rechts: Gila Kolb in der 5. Klasse des Albert-Schweitzer-Gymnasiums Wolfsburg  
Fotos: Birgitta Kowsky



werden, welches idealiter über die weitere schulische Entwicklung hinaus immer wieder aufgerufen, verfeinert und konkretisiert werden kann.

für die unterschiedliche Wahrnehmung und Konstruktion von Realität geschaffen wird, desto kritischer kann später mit dem Medium und den eigenen Bildkonstruktionen umgegangen werden. Eine Sensibilität für die Fotografie als kulturelles Konstrukt in dem uns umgebenden Kulturraum soll folglich erreicht werden.

Wie kann in einer 5. Klasse gleichzeitig der konkrete Realitätsbezug und die maximale Entfernung von diesem innerhalb des Mediums Bild vermittelt werden? Die Arbeit eines konzeptuell schaffenden Künstlers wie Thomas Demand in der Unterstufe sinnvoll und altersgerecht zu vermitteln, ist ein Ziel der vorliegenden Unterrichtseinheit. Im ersten Schritt muss ein technisches und gestalterisches Grundlagenwissen vermittelt werden, auf das im weiteren Verlauf zurückgegriffen werden kann. Ziel des Unterrichts ist es unter anderem, die Wahrnehmung der eigenen Umgebung zu schärfen, den Umgang mit den neuen Medien und deren spezifischen Eigenarten zu erlernen, um auch die darin enthaltenen Konstruktionselemente erkennen zu können. Es soll ein Grundverständnis für die medien spezifische Beschaffenheit künstlerischer und dokumentarischer Fotografie geschaffen

Um die durch Thomas Demands Arbeiten initiierten Fragen nach der Wirklichkeit und ihrer scheinbaren Abbildung zu problematisieren und in den lebenswirklichen Zusammenhang der Schüler zu integrieren, habe ich für die Unterrichtseinheit die Auseinandersetzung mit zwei Arten von Räumen konzipiert: einerseits den ›Unort‹<sup>14</sup> der nicht bewusst wahrgenommen wird, in der Schule aber vorhanden ist. Beispiele sind Treppenhäuser, Umkleidekabinen, Schultoiletten, triste Flure etc. Als Gegenpol dazu fungiert der ›TraumRaum‹, ein Raum, der von den Schülern in ihrer inneren Vorstellung aufgesucht werden kann. Ein imaginierter Raum wird erträumt, erschaffen, verwirklicht, gebaut, inszeniert, fotografiert und zu einem real in der Schule existierenden Raum in Beziehung gesetzt. Das Verhältnis von Wirklichkeit und Abbildung wird durch den Bau eigener, auf der inneren Traumvorstellung basierender Modelle, die später fotografiert werden, hinterfragt. Die Fotografie dokumentiert dann nicht einen existenten Raum, sondern das ›Abbild‹ eines ›TraumRaumes‹. Das Verhältnis der beiden Räume zueinander wird in einem weiteren Schritt mittels einer interaktiven Präsentation visualisiert, anschließend von den Schülern schriftlich festgehalten und mündlich vorgetragen.

14 Das deutsche Wort ›Unort‹ kann für die Verneinung eines Ortes stehen, was der französische Ethnologe Marc Auge mit ›Non-lieu‹ umschreibt. Der deutsche Begriff kann mit dem Neologismus ›Nicht-Ort‹ übersetzt werden. Mit der Vorsilbe Un- ist auch eine unangenehme, unnütze Ausstrahlung eines Ortes gekennzeichnet.

15 Freiberg, Henning: »Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Mediengesellschaft«, in: Kirschenmann und Peez (Hg.) 1998, S. 15.

16 An dieser Stelle möchte ich mich für die engagierte Unterstützung des Fachbereiches Kunstpädagogik an der HBK Braunschweig, vor allem bei Prof. Dr. Raimar Stielow und Akad. Dir. Karl Eden für die konzeptuelle, inhaltliche und thematische Betreuung, bedanken.

# Ablauf der Unterrichtseinheit in Teilschritten



*Wir konnten (fast) träumen, was wir wollten.*  
(Philipp, 10 Jahre)

Gerade in der 5. und 6. Klasse erscheint es sinnvoll, methodisch mit der so genannten »Doppelstrategie« nach Henning Freiberg zu arbeiten, die einen »auf alle Sinne bezogenen Umgang mit elementaren Rohstoffen (wie Lehm, farbige Erden, Wasser, Holz, Stein, Stroh) als Ergänzung zur so genannten Immaterialität elektronischer und digitaler Bilder und zur Erweiterung der vorwiegend audiovisuellen Rezeption« vorschlägt.<sup>15</sup> Der virtuell geträumte ›TraumRaum‹ soll in einer realen Umsetzung nachvollzogen werden. Die Schüler bauen ihre Modelle aus Pappe oder Papier und gestalten diese farbig. Die im weiteren Verlauf folgende Reise per *Powerpoint* durch den ›TraumRaum‹ und den kontrastierenden ›Unort‹ übersetzt das materielle Ergebnis wieder in ein virtuelles. Medientechnische Kompetenzen (Umgang mit Digitalkamera und Computer) und motorische Kompetenzen (Technik des Modellbaus, Konstruieren von Räumen) werden gleichermaßen gefördert.<sup>16</sup>

## 1 Die Traumreise

Um eine erste Vorstellung vom eigenen ›TraumRaum‹ zu entwickeln, bietet sich eine durch die Lehrerin geführte Traumreise an. Sie schafft einen formalen Rahmen und die notwendige Zeit, sich auf eine Vorstellung zu kon-

zentrieren. Inhaltlich sind die Schüler durch das Fehlen einer Bildvorgabe frei, was zu einer hohen Eigenmotivation führt. Vom Schokoladenfluss zum Lamborghini-Autohaus, von der kompletten Stadt mit Hochhäusern, Casino und Parkplätzen über den HipHop-Danceroom bis zu einem Garten mit sprechenden Tieren oder zur Dschungellandschaft gehen die individuellen Träume von Räumen in der Klasse 5G1 [M1].

Nach der Traumreise gibt es Zeit für die Schüler, die erträumten Räume zu dokumentieren und in einem zweiten Schritt zu diskutieren. Dies kann sprachlich oder zeichnerisch geschehen. Die so festgehaltenen Eindrücke dienen als Orientierung und Stütze für den späteren Bau der Pappmodelle. Die Bereitschaft, sich auf eine innere Traumreise einzulassen, ist in dieser Altersstufe hoch, da Träume von den Schülern spielerisch zugelassen werden können.



*Ich fand es ein bisschen eklig, weil wir auch die kaputten Mädchen-toiletten fotografiert haben.*

(Katharina, 10 Jahre)

- Gibt es Orte, an denen ich täglich vorbeikomme, die ich schon gar nicht mehr wahrnehme?
- Wie muss ein Raum beschaffen sein, von dem ich mich weg wünschen würde?
- Welche Farbe hat er?
- Welche Lichtverhältnisse herrschen dort?
- Was rieche und höre ich?
- Ist es dort warm oder kalt?

Im Unterrichtsgespräch werden die oben stehenden Fragen geklärt und einzelne konkrete Räume genannt. Die Ergebnisse können zusammengefasst werden in Orte,

- die man schnell wieder verlassen möchte (z. B. Schultoilette, Abstellraum),
- die man schnell wieder verlassen muss (z. B. Flur voller Schüler anderer Schulen) und
- solche, die man kaum noch wahrnimmt (z. B. Foyer, Umkleidekabine).

Eine Auswahl der Arbeiten von Thomas Demand wird gezeigt [siehe **monografische Ausstellungskataloge**]. Die Schüler beschreiben den Inhalt der Fotografien als leer, farblos, unordentlich, dreckig, dunkel, komische Farben, Gestank, wie ein Gefängnis, gruselig, wie ein Krankenhaus. Anhand der gezeigten und besprochenen Bilder werden die Merkmale eines ›Unortes‹ herausgearbeitet, aber auch die Art und Weise ihrer Inszenierung in den Fotografien. Es wird nicht erwähnt, dass es sich keineswegs um real existierende Orte handelt. Zu diesem frühen Zeitpunkt werden Kontext, Herkunft und Inhalt der Arbeiten Thomas Demands nicht weiter kommentiert. Der Schwerpunkt liegt zunächst auf den Motiven und der Komposition der Fotografien.

Im Anschluss daran suchen die Schüler ihre eigenen ›Unorte‹ in der Schule, um sie in einem zweiten, gemeinsamen Rundgang zu fotografieren. Später werden die Fotografien zur Grundlage für den virtuellen Rundgang im Programm *Powerpoint*.

## 2 Benennen und Fotografieren von Unorten

Ein erstes reflektiertes Grundverständnis der digitalen Fotografie wird bei den Schülern erweckt, wenn sie von ihnen selbst ausgesuchte Raumsituationen fotografisch inszenieren. Die Grundidee besteht darin, die Schüler zunächst im Schulhaus nach ›Unorten‹ suchen zu lassen: nach Orten, die ihnen nicht gefallen, die nicht verweilenswert sind, die ihnen deswegen schon gar nicht mehr auffallen. Dieser ›Unort‹ wird von ihnen selbst mit Hilfe einer Digitalkamera aufgenommen. Wichtig sind dabei die im Gespräch zu entwickelnden Fragen:

- Was ist ein ›Unort‹ (für mich), was zeichnet ihn aus?
- Welche Räume in der Schule betrete ich nur ungern und warum?

17 Angelehnt an die von Anne Huber vorgeschlagene Gruppenarbeit ›Jigsaw«. In: Huber 2004, S. 152.

18 An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei Herrn Dr. Rainer Mügel und der Schulleitung des Albert-Schweitzer-Gymnasiums in Wolfsburg für die Unterstützung dieses Projektes in jeglicher Hinsicht bedanken.



### 3 Modellbau

*Die TraumRäume zu bauen, fand ich am besten, weil man nicht immer malen musste.*  
(Angelina, 11 Jahre)

*Mir hat es gut gefallen, weil wir unsere Träume verwirklicht haben, und alle hatten tolle Träume.*  
(Quamile, 11 Jahre)

In Gruppenarbeit werden in verschiedenen Stationen die räumlichen Pappbauten erarbeitet. Diese sollen dafür sorgen, den individuellen Träumen und den dafür benötigten Konstruktionen gerecht zu werden. Insgesamt gibt es fünf Gruppen, die sich mit einzelnen Aspekten der Modellkonstruktion befassen: Die erste Gruppe beschäftigt sich mit der Bauweise verschiedener Grundformen des Modells [**A1 Arbeitsblatt 1 Gruppe 1, DVD**]. Die zweite Gruppe hat die Aufgabe, sich mit geometrischen Formen [**M2**] auseinander zu setzen, die zu einem Volumen gefaltet werden können (z. B. Quader, Pyramide, Säule, etc.) [**A3 Arbeitsblatt 1 Gruppe 2, DVD**]. Mit filigranen Objekten der Rauminhalte setzt sich die dritte Gruppe auseinander. Hier wird Volumen durch Falzen und Schnitte in der Pappe geschaffen [**A4 Arbeitsblatt 1 Gruppe 3, DVD**]. Für Schablonen, mit denen Wellenformen im Raum (z. B. Sofa, Raumteiler) errichtet werden können, ist die vierte Gruppe zuständig [**A6 Arbeitsblatt 1 Gruppe 4, DVD**]. Die natürlichen Formen im Raum wie z. B. ein Schokoladenfluss mit Sahnegebirge, eine Pyramide oder eine Landschaft lassen sich einfach mit Pappmaché vorkonstruieren [**A7 Arbeitsblatt 1 Gruppe 5, DVD**]. Die Schüler werden entsprechend der für das jewei-

*Das Modell hat mir sehr viel Geduld und Fingergefühl gebracht.*  
(Friederike, 10 Jahre)

*Am Anfang ging es schwer, weil wir zuerst die einzelnen Objekte basteln sollten wie z. B. mein gelbes Sofa. Es wurde immer leichter, weil zum Schluss nur noch Kleinigkeiten fehlten.*  
(Katja, 10 Jahre)

*Ich fand es super, dass es viele Möglichkeiten gab, etwas zu bauen.*  
(Kevin, 11 Jahre)

lige Modell benötigten Technik in Gruppen eingeteilt und können so einzelne Bestandteile ihres Modells erarbeiten. Nachdem die Aufgaben auf den Arbeitsblättern erfüllt sind, werden die Resultate im Plenum präsentiert. Dabei stellen die Schüler selbst ihre Ergebnisse vor, erläutern sie und zeichnen sich so als Experten für den jeweiligen Arbeitsschritt aus. Im späteren Unterrichtsverlauf können sie von anderen Schülern, die ihre Konstruktion ähnlich bauen wollen, angesprochen werden.<sup>17</sup>

In der 5. Klasse ist es notwendig, einige Werkzeuge vorzustellen: Um geometrische Formen und kleine Details aus Papier zurecht zu schneiden und um ausgeschnittene Pappen zu kleben, sind etwa Cutter und Klebepistole unabdingbar. Dafür werden »Experten« in der Schulklasse gesucht, welche die Werkzeuge bereits kennen, damit sie ihren Mitschülern die »professionelle« Handhabung erklären können. Ergänzend erhalten die Schüler Arbeitsblätter [**A2 Arbeitsblatt 2 Gruppe 1, DVD**, und **A5 Arbeitsblatt 2 Gruppe 3, DVD**], welche die Funktionsweise der Geräte veranschaulichen. Zusätzlich wird dies im Unterricht angesprochen.

Danach verläuft der Bau der Modelle nach meinem Eindruck äußerst reibungslos. Manche Modellkonstruktionen werden nach einiger Zeit komplett verworfen und noch einmal neu entwickelt. Ein Projekttag eignet sich ideal für diese Aufgabe, da man ohne Unterbrechung konzentriert arbeiten und das häufige Aufräumen von Material vermeiden kann.<sup>18</sup>

## 4 Fotografie des TraumRaums

*Das Fotografieren war auch gut, weil man das Modell aus einer anderen Perspektive fotografieren konnte.*

(Philipp, 10 Jahre)

*Es war gut, dass nicht die Lehrer fotografierten, sondern wir!*

(Kevin, 10 Jahre)



Nach insgesamt vier Doppelstunden sind die Modelle der ›TraumRäume‹ weitgehend fertiggestellt. Da sich an solchen Arbeiten immer etwas perfektionieren lässt, ist es Aufgabe des Lehrenden, eine zeitliche Begrenzung zu setzen. Der nächste Schritt besteht im Inszenieren und Fotografieren der Modelle. Die Vermittlung von gestalterischen und fotografischen Grundlagen wird notwendig.

In Gruppenarbeit werden Aspekte wie Licht/Beleuchtung, Perspektive, Bildausschnitt und Format erörtert [**A8–A11 Arbeitsblätter Fotografie, DVD**]. Auch hier gibt es wieder Werkzeug- bzw. Technik-Experten. Zunächst arbeiten alle Schüler mit einem aus Papier geschnittenen Rahmen, um sich über den Bildausschnitt und die Perspektive klar zu werden. Dann werden vier Digitalkameras ausgegeben. Durch den Einsatz von Digitalkameras, die es ermöglichen, sich direkt nach dem Auslösen der Kamera das Ergebnis anzusehen, entsteht ein spielerischer Umgang mit den vorgeschlagenen Möglichkeiten – und darüber hinaus. So wird ein Modell beispielsweise von oben fotografiert, ein weiteres fast komplett in Dunkelheit gehüllt oder eine Traum-Landschaft bewusst verwickelt.

## 5 Arbeiten mit einem Präsentationsprogramm

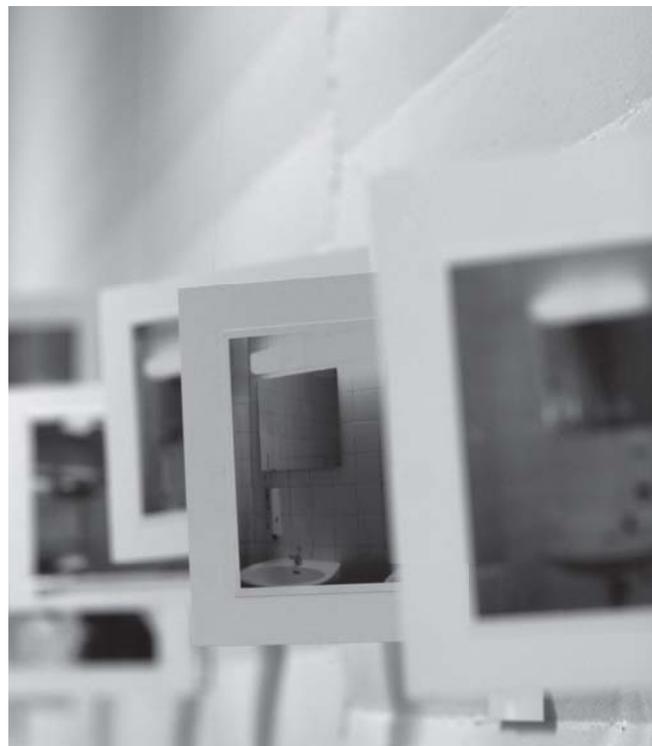
Ein virtueller Rundgang wird aus den entstandenen Fotografien konstruiert, in welchem Ort und ›Unort‹ mit einer interaktiven Schaltfläche verbunden werden. Die Fotografie des ›Unortes‹ wird vor die Aufnahme des ›TraumRaum‹-Modells montiert, es folgt eine weitere interaktive Tür, hinter welcher der nächste individuelle ›Unort‹ liegt etc. Zu diesem Zweck wird das Programm *Microsoft Powerpoint* benutzt, das auf beinahe jedem Schulrechner verfügbar ist. Nebenbei wird

hier ein spielerischer Zugang zu dem später für Referate recht nützlichen Programm geschaffen.

Der Übergang zwischen ›Unort‹ und ›TraumRaum‹, den sich die Schüler zunächst in der Gedankenreise als eine wie auch immer geartete Tür vorstellen sollten, wird mit Hilfe des Programms in eine visuell wahrnehmbare Darstellung überführt. Dies ermöglicht ein visuelles und virtuelles ›Durchschreiten‹ der Räume. So entsteht ein interaktiver Rundgang durch die realen und die gestalteten Modell-Orte als eine gemeinsame Abschlussarbeit der gesamten Schulklasse. Die Interaktivität ist dabei hervorzuheben, da die Schüler so ihre eigene Suche nach der Tür in eine Suche übersetzen, die Betrachter innerhalb der interaktiven Präsentation nachvollziehen müssen.

*Mir hat das gefallen, weil wir mit dem Computer arbeiten durften.*

(Waldemar, 12 Jahre)



## 6 Erzählungen werden aufgeschrieben

*Die Geschichte ist nicht so echt wie das Foto.*

(Friederike, 10 Jahre)

Mit dem *Powerpoint*-Rundgang ist Bildmaterial entstanden, das auf einzelne Geschichten rekurriert, die bis zu diesem Zeitpunkt weder erzählt noch verschriftlicht wurden, für die Schüler aber präsent sind. Für eine Veröffentlichung innerhalb und außerhalb der Klasse sowie für die Schüler selbst ist es daher sinnvoll, die seit dem Beginn der Unterrichtseinheit in der Gedankenwelt existierende Erzählung zu dokumentieren. So wird eine andere Dimension der Reflexion über die nun als interaktive Präsentation existente Traumreise ermöglicht. In Stillarbeit werden die Geschichten verfasst. Währenddessen bietet es sich an, mit einzelnen Schülern, die noch nicht mit ihrem Ergebnis der *Powerpoint*-Präsentation zufrieden sind, zu arbeiten. Die schriftlich fixierten Geschichten dienen zur inhaltlichen Erläuterung der entstandenen Arbeit und sind Teil der später folgenden Präsentation für die (schulische) Öffentlichkeit.





## 8 Modell und Fotografie

*Ich fand das Originalmodell am besten, weil wir das selbst gemacht haben.*

(Sarah, 12 Jahre)

*Das Modell fand ich echter.*

(Sonja, 10 Jahre)

*Das, was auf dem Foto zu sehen ist, könnte man auch am Computer gemacht haben, und dann glaubt uns keiner, dass wir das wirklich gebaut haben.*

(Timo, 11 Jahre)

Die Beschäftigung mit den verschiedenen Formen von Bildern wird in den letzten, zusammenfassenden Unterrichtsstunden thematisiert. Ein Modell, das eine Schülerin gebaut hat, ein Foto dieses Modells und die dazu verfasste Geschichte werden exemplarisch gezeigt. Es geht zunächst um die Frage, was der Vorstellung des ›Traum-Raumes‹ näher kommt und aus welchen Gründen. Aus den Antworten wird deutlich, dass die Fotografie den Vorstellungen der Schüler am nächsten ist. Das Modell sehe bei normaler Beleuchtung konstruiert und nicht wie ein ›TraumRaum‹ aus, so die Schüler. Mein Vorschlag, dann könne man das Modell ja wegwerfen, wird heftig verneint. Schließlich sei es möglich, dass alles gar nicht ›wirklich‹ gebaut worden sei, sondern mit dem Computer simuliert. Das Modell dient demnach als Beweis für die Echtheit der Fotografie. Zudem könne man weitere Fotografien von dem Modell machen, die noch ›echter‹ wirkten; deshalb werden die Modelle nicht zerstört.

Im Anschluss wird eine Projektion der Arbeit *One and Three Chairs [B3]* von Josef Kosuth gezeigt. Die Frage nach der Anzahl der zu sehenden Stühle wird widersprüchlich – keiner, zwei, drei – beantwortet. Diesbezüglich wird im Unterrichtsgespräch auf die einzelnen Meinungen und deren Begründung eingegangen. Wichtig ist, die Unterschiede zwischen einem Bild, einer sprachlichen Definition und einem tatsächlichen Stuhl – und dessen Projektion – zu verdeutlichen. Die gezeigte Arbeit bietet selbstverständlich mehr Interpretationsmöglichkeiten als die hier beschriebenen. Im Sinne der Nachhaltigkeit kann im Unterricht immer wieder daran angeknüpft werden.

## 7 Detektivarbeit



*Den Ort kenne ich, ich weiß, wo das ist!*

(Timo, 11 Jahre)

*Vorher konnten wir gar nicht sehen, dass es aus Pappe ist, weil wir da selber noch nicht etwas aus Pappe gebaut hatten.*

(Elena, 10 Jahre)

*Warum haben wir die Pappe vorher nicht gesehen?*

(Elena, 10 Jahre)

Nun ist es an der Zeit, noch einmal die Arbeiten Thomas Demands genauer unter die Lupe zu nehmen. »Hier wohnt wohl ein Student, der nie aufräumt«, kommentiert ein Schüler die Fotografie *Zimmer/Room*. Sofort beginnen die Schüler, eine Geschichte, einen Hintergrund und Motive zu erfinden. Nach einiger Zeit fällt auf, dass es Gegenstände gibt, die nicht so aussehen, wie sie in der Realität aussehen sollten. Eine blaue Kleenexbox in dieser Arbeit ist der Auslöser für die ›Ent-Täuschung‹. Fast nicht zu glauben ist es für die Schüler, dass nicht nur einzelne Objekte, sondern wirklich der ganze Raum aus Papier und Pappe ist. Dann beginnt die Spurensuche: Wo ist das Indiz zu sehen, das die Materialität des Modells verrät? Warum wirkt das Licht ›echt‹? Woraus bestehen einzelne Elemente, die überhaupt nicht aussehen wie Papier (z. B. ein Kissen in *Zimmer/Room*)?

## 9 Begegnung mit dem Künstler

*Das war aufregend, weil ich noch nie einen Künstler gesehen habe.*  
(Melina, 12 Jahre)



Thomas Demand wird bei seinem Besuch von den neugierigen Schülern unter die Lupe genommen und bringt selbst auch noch eine aus Pappe mit.  
Für den Besuch des Künstlers werden von den Schülern im Unterricht Fragen vorbereitet. Interessant ist die Perspektive, aus der heraus die Fragen gestellt werden:

*Haben Sie schon als Kind gerne gebastelt?*  
(Melina, 12 Jahre)

*Haben Sie die Sachen aus Hobby oder aus Lust gebastelt?*  
(Elena, 10 Jahre)

Es geht den Schülern zunächst nicht darum, ob seine Arbeiten, die sie aus dem Unterricht kennen, Kunst sein sollen, sondern um die Technik, um das Material, und erst dann um die Motivation des Künstlers. Schließlich haben die Schüler zu diesem Zeitpunkt schon selbst erfah-

ren, wo die technischen Feinheiten beim Papp-Modellbau liegen, ohne die Arbeitsweise Thomas Demands komplett zu imitieren, was Lehrerin und Künstler gleichermaßen ein Anliegen war. Durch den Besuch des Künstlers in der Klasse wird die für die Schüler vielschichtige Unterrichtseinheit abgerundet und in ihrer persönlichen Erinnerung verankert. Die Schüler sprechen mit Thomas Demand über die Verarbeitung von Pappe wie mit einem Kollegen. Demand stellt sich den Fragen und beantwortet sie geduldig und altersgerecht. Dann zeigt er ein Modell aus seinem Atelier: eine Lupe aus Pappe, die einen Streifen Papier vergrößert. »Schau genau hin«, scheint diese zu sagen, »nimm die Dinge unter die Lupe und entdecke damit neue Sichtweisen deiner Umwelt.«



## 10 Exkurs: Forschergruppe

Meiner Erfahrung nach sind gerade bei künstlerischen und gestalterischen Arbeiten unterschiedliche Arbeitstempi zu erwarten. Selbst wenn die Schüler motiviert werden, sich ein Ergebnis ein weiteres Mal anzusehen, sind doch einige früher fertig. In der Gruppenarbeit können einzelne Schüler anderen helfen; bei der Stillarbeit ist das schwer möglich. Deshalb habe ich versucht, viele Arbeitsschritte in Gruppenarbeit durchzuführen. Dennoch gibt es Leerlaufzeiten für einzelne Schüler. Für diese habe ich einen Arbeitsauftrag formuliert: die Forschungsreise [A12 Arbeitsblatt Exkurs, DVD]. Möglich ist nach dem Besprechen der Arbeiten Thomas Demands auch das Bearbeiten von Ausstellungskatalogen nach kleinen Arbeitsaufträgen. So können weitere Geschichten zu den Arbeiten erzählt werden oder auch Skizzen entstehen. Eine weitere Aufgabe wäre, einen persönlich wichtigen Gegenstand tatsächlich in Lebensgröße aus Pappe nachzubauen und dabei die Erfahrung der Täuschung zu machen.

## 11 Präsentation der Ergebnisse

*Toll war, dass alle gesehen haben, was wir gemacht haben.*  
(Aicha, 11 Jahre)

*Die Ausstellung fand ich gut, weil wir alle in die Zeitung kamen.*  
(Kausar, 12 Jahre)

In der Schulgalerie werden die Ergebnisse ausgestellt und präsentiert. Die Eröffnung der Ausstellung wird intern bei den Eltern und im Kollegium sowie extern in der Regionalzeitung angekündigt. Während der Ausstellungseröffnung verlesen die Schüler zur gleichzeitigen Projektion der *Powerpoint*-Präsentation vor Publikum ihre Texte. Mit den zur Präsentation verlesenen Geschichten wird ein tiefer Einblick in die durch die Modelle realisierte Vorstellungswelt der Schüler ermöglicht. Die Schüler profitieren von den außerordentlich positiven Reaktionen ihrer Umwelt und erfahren so auch durch andere Personen als die Lehrer Bestätigung. Sie erleben den gelungenen Abschluss eines langfristigen, vielfältigen, aber immer spannungsvollen Projekts. Der Schritt in die Öffentlichkeit – in- oder extern – ist lohnenswert und inspirierend. Neue Ebenen des Kunstunterrichts hinsichtlich der Reflexion, der Präsentation und damit der persönlichen Entwicklung können dadurch erreicht werden.

## Fragen

Friederike

*Ist Ihre Idee mit den Räumen schwer?  
Wie groß sind die Räume von Ihnen?  
Sind Sie sehr berühmt?*

Silan

*Wie lange dauert so was?  
Benötigen Sie was anderes als nur Pappe?  
Wie lange machen Sie das schon?  
Wie sind Sie überhaupt auf so was gekommen?*

Melina

*Haben Sie schon als Kind gern gebastelt?  
Wo bewahren Sie das Material und die fertigen  
Modelle auf?  
Wieso machen Sie alles aus Pappe?  
Wann bauen Sie Ihr nächstes Modell?*

Johanna

*Wie viel Pappe verbrauchen Sie?  
Warum benutzen Sie nur Pappe?  
Wieso sind Sie Künstler geworden?*

Alwin

*Wie sind Sie auf die Idee gekommen?  
Tun Sie das gerne?  
Wo finden Sie die Motive?*

Karen

*Wie viele Modelle haben Sie schon gebaut?  
Macht es Spaß, die Leute zu verblüffen?  
Haben Sie diese Räume aus Lust oder Hobby  
gebaut?*

Sonja

*Wie lange brauchen Sie für ein Modell?  
Haben Sie als Kind schon gerne gebastelt?*

Waldemar

*Wie viel verdienen Sie?  
Wie sind Sie auf das Modellbauen gekommen?  
Wie viel Papier haben Sie schon verbraucht?  
Wo haben Sie Ihr erstes Modell gebaut?  
Bauen Sie gerade ein Modell?  
Auf welches Modell sind Sie besonders stolz?*

Olga

*Wie lange brauchen Sie für ein Modell?  
Macht es Ihnen Spaß, die Modelle zu bauen?  
Wovon handeln die Modelle?*

**Thomas Demand**

---

- 1964 In München geboren, lebt und arbeitet in Berlin  
**Ausbildung**  
 1987–89 Akademie der bildenden Künste, München  
 1989–92 Kunstakademie Düsseldorf  
 1993–94 Goldsmith's College, London (MA Fine Arts)  
 1995 Rijksakademie Amsterdam (Postgraduate Program Fine Arts)

**Thomas Demand: Einzelausstellungen**

---

- 1996 Galerie Tanit, München  
 1998 Kunsthalle Bielefeld, Bielefeld  
 Kunsthalle Zürich, Zürich  
 2000 Fondation Cartier pour l'Art Contemporain, Paris  
 2001 *Report*, Sprengel Museum, Hannover  
 Thomas Demand, Aspen Art Museum, De Appel,  
 Amsterdam  
 2002 Thomas Demand, Lenbachhaus, München  
 2003 Thomas Demand, Louisiana Museum of Modern Art,  
 Humlebaek  
 2004 Thomas Demand. *Phototrophy*, KUB Kunsthaus Bregenz  
 Deutscher Beitrag XXVI Bienal de São Paulo, São Paulo  
 2005 Thomas Demand, Victoria Miro Gallery, London  
 Thomas Demand, Museum of Modern Art, New York  
 2006 Thomas Demand, Serpentine Gallery, London  
*Thomas Demand und Max Beckmann. Klause und  
 Apokalypse*, Museum für Moderne Kunst,  
 Frankfurt am Main  
*Thomas Demand: Klause*, Esther Schipper, Berlin

**Monografische Ausstellungskataloge**

---

**Thomas Demand**  
 Ausstellungskatalog  
 Serpentine Gallery, London 2006

**Thomas Demand: Klause**  
 Ausstellungskatalog  
 Museum für Moderne Kunst, Frankfurt am Main  
 2006

**Thomas Demand**  
 Ausstellungskatalog  
 Museum of Modern Art, New York 2005

**Phototrophy**  
 Ausstellungskatalog  
 Kunsthaus Bregenz, Bregenz 2004

**Thomas Demand,**  
 Ausstellungskatalog  
 Bienal de São Paulo, São Paulo 2004

**Thomas Demand – New Work**  
 Ausstellungskatalog  
 Lenbachhaus München, Louisiana Museum  
 Humlebaek, München 2002

**Thomas Demand, ed. Dean Sobel**  
 Ausstellungskatalog  
 Aspen Art Museum, Aspen,  
 De Appel, Amsterdam 2001

**Thomas Demand. Report**  
 Ausstellungskatalog  
 Sprengel Museum, Hannover 2001

**Thomas Demand**  
 Ausstellungskatalog  
 Fondation Cartier pour l'Art Contemporain, Paris  
 2000

**Thomas Demand**  
 Ausstellungskatalog  
 Kunstverein Freiburg im Marienbad, Freiburg  
 1998

**Thomas Demand**  
 Ausstellungskatalog  
 Kunsthalle Zürich, Kunsthalle Bielefeld, Zürich  
 1998

## Literatur

---

### **Berg, Stefan (Hg.)**

Thomas Demand  
Freiburg 1998

---

### **Buchner, Christina**

Stillsein ist lernbar, Konzentration – Meditation – Disziplin in der Schule  
Kirchzarten 1999

---

### **Butin, Hubertus (Hg.)**

DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst  
Köln 2002

---

### **Christofori, Ralf**

Bild – Modell – Wirklichkeit. Repräsentationsmodelle in der zeitgenössischen Fotografie  
Heidelberg 2005

---

### **Goetz, Ingvild und Rainald Schuhmacher**

Sculptural Sphere  
München 2004

---

### **Huber, Anne**

Kooperatives Lernen – Kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit  
Leipzig 2004

---

### **Kirschenmann, Johannes und Georg Peez (Hg.)**

Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht  
Hannover 1998

---

### **Marocci, Roxana (Hg.)**

Thomas Demand  
New York 2005

---

### **Meister, Helga**

Thomas Demand  
In: Kunstforum International, Band 151, Juli–September 2000, S. 356

---

### **Schneider, Eckhard**

Thomas Demand. Phototrophy  
München 2004

---

### **Ruby, Andreas**

Memoryscapes  
In: Parkett, Nr. 62, 2001, S. 118–123

---

### **van der Keuken, Johan**

Abenteuer eines Auges. Filme, Fotos, Texte  
Basel und Frankfurt am Main 1992

---

## Bildbeispiele

---

# B1

**Thomas Demand**

Spüle/Sink, 1997



Chromogenic color print, 52 x 56,5 cm  
© Thomas Demand / VG Bildkunst Bonn

---

# B2

**Thomas Demand**

Zimmer/Room, 1996



Chromogenic color print, 172 x 232 cm  
© Thomas Demand / VG Bildkunst Bonn

---



## Glossar

---

vom Computer aus zugegriffen werden können, sei es über eine Daten-CD oder über ein Netzwerk. Dann über *Einfügen/Grafik/ Aus Datei* die entsprechende Quelle auswählen und das Bild markieren. Je nach Auflösung des ausgewählten Bildes ist das Bild zu groß oder zu klein und muss angepasst werden, was mit der Maus durch Halten der linken Maustaste und gleichzeitiges Bewegen der Maus erreicht wird.

### Interaktive Schaltfläche

Die »Türen«, die die einzelnen Folien miteinander verbinden, werden über *Bildschirmpräsentation/Interaktive Schaltfläche hinzufügen/ erstes Quadrat links anwählen* ausgewählt. Es erscheint automatisch ein veränderter Cursor in Kreuzform, mit dem man eine rechteckige Form aufziehen kann. Automatisch öffnet sich ein Fenster, auf dem man die zweite Option *Hyperlink zu nächste Folie* auswählt und mit *ok* bestätigt.

Die Farbgebung der interaktiven Schaltfläche sowie deren Form kann verändert werden, indem man mittels Rechtsklick auf die grau unterlegte Schaltfläche ein Fenster öffnet, *Autoform formatieren* auswählt und dort die Farbe der Fläche sowie die der die Fläche begrenzenden Linie auswählt.

Die Schaltfläche kann auch *animiert* werden. Sie kann z. B. einschweben, mit einem Ton erscheinen, langsam sichtbar werden etc. Um solche Effekte zu erreichen, wird wieder mit einem Klick der rechten Maustaste auf die Schaltfläche ein Fenster geöffnet und *Benutzerdefinierte Animation* ausgewählt. Aus dem sich rechts öffnenden Fenster kann nun eine Animation ausgewählt und mittels Klicken auf das links unten befindliche Feld *Wiedergabe* angeschaut werden. Unter *Aktionseinstellungen* kann die Verlinkung, also die Verbindung, die die Schaltfläche herstellen soll, eingestellt werden.

### Folienübergang

Die Übergänge zwischen den Folien können verschiedentlich gestaltet werden, was unter *Bildschirmpräsentation/Folienübergang* eingestellt werden kann. Es öffnet sich rechts ein Fenster, in dem der *Effekt*, die *Geschwindigkeit* und der *Sound* ausgewählt werden können. Mit dem Kurzbefehl *F5* kann die bis dahin erstellte Abfolge im Präsentationsformat betrachtet werden. Mit Drücken der Taste *esc* erscheint wieder das bekannte Arbeitsfenster.

Das Programm bietet viele spielerische Möglichkeiten und lädt zum Ausprobieren verschiedentlicher Varianten ein. Deshalb empfiehlt es sich, zuerst die notwendigen Schritte in der Klasse gemeinsam durchzuführen und diese zu speichern, um dann Raum zum »Herumprobieren« zu geben. Schließlich können hier endlich einmal alle bunten, lauten, schrillen Effekte, die einer ernsthaften Präsentation eher kontraproduktiv wären, ausprobiert werden.

---

## Arbeitsblätter

---

Die Arbeitsblätter **A1–A12** befinden sich auf der DVD.



**Ordentlich in einer Reihe,  
sechs Säcke,  
mit Laub gefüllt**

# Ein Haiku, Stan Douglas, Freud und die Videofunktion digitaler Fotokameras im Kunstunterricht der Oberstufe



Der kanadische Foto-/Film- und Videokünstler Stan Douglas wurde einmal als »Archäologe oder Ethnologe« bezeichnet, der immer wieder in der Welt unterwegs sei, um die Geschichte, die Mythologien oder Stimmungen einzelner Orte zu untersuchen.<sup>1</sup>

**Detroit 1999** Ein ehemals blühendes Stadtzentrum fällt einer desolaten Haushaltslage zum Opfer.

**Nootka Sound 1996** Die wilde Natur trägt die Spuren einer kolonialen Vergangenheit in sich.

**Potsdam 1995** Grüne Schrebergartenkolonien fallen Bodenspekulanten zum Opfer.

---

<sup>1</sup> Vgl. Imhof 2001, S. 424.

# Der Sandmann



Mentorengespräch zwischen Eva Witting und Stan Douglas an der Universität der Künste, Berlin

Potsdam? Schrebergärten? Wer kommt bloß auf die Idee, sich mit einem Phänomen auseinanderzusetzen, das (neben dem Gartenzwerg) womöglich das deutscheste unserer Alltagskultur ist, vielleicht sogar so deutsch, dass ihm sonst kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird? Dieser Jemand muss eventuell durch ein unheimliches Geschehen aufgerüttelt worden sein, oder er muss von außerhalb kommen, mit dem suchenden Blick eines Ethnologen, eines Fremden. Letzteres trifft in diesem Fall zu: Stan Douglas kam 1994 als DAAD-Stipendiat in die Ufa-Filmstudios nach Potsdam-Babelsberg. In den umliegenden Schrebergartenkolonien machte er eine, wie er sagt, »ungewöhnliche Entdeckung«. <sup>2</sup> Diese ließ ihn nicht mehr los. Er stürzte sich in umfangreiche Recherchen zur Kulturgeschichte der Schrebergärten: Zahlreiche Informationen wurden zu Tage befördert, immer neue Kontexte eröffneten sich. Daniel Paul Schreber (der Sohn des Namensgebers unserer Schrebergärten) leitet zu Sigmund Freud, und dessen Aufsatz *Das Unheimliche* [M7, DVD] führt zu E. T. A Hoffmanns Erzählung *Der Sandmann*. Mit der Filminstallation *Der Sandmann* führt Stan Douglas die einzelnen Assoziationen schließlich in einem dichten, vielschichtigen Kunstwerk zusammen.

Ohne im Einzelnen auf die Zusammenhänge zwischen den zahlreichen Strängen im *Sandmann* eingehen zu können, soll hier vor allem

auf die besondere Arbeitsweise Stan Douglas' hingewiesen werden. Immer nähert er sich forschend zuvor fremden Orten oder bestimmten Momenten der Zeitgeschichte an und verdichtet seine Einblicke zu äußerst komplexen Werken. Häufig dienen literarische oder filmische Vorlagen einer weiteren Verdichtung der entstehenden Film- und Videoinstallationen. So prägt sich dem Betrachter vorwiegend die unheimliche Stimmung der Filminstallation *Der Sandmann* nachhaltig ein [Abb. 1]. Auf geheimnisvoll verbundene Weise verknüpfen sich die über die Leinwand huschenden – im wahrsten Wortsinn – Halb-Bilder mit den gesprochenen Texten, die in Anlehnung an die Briefe verfasst wurden, die E. T. A. Hoffmanns gleichnamige Erzählung eröffnen. Das Unheimliche nach Freud ist das zentrale Thema in Stan Douglas' Filminstallation *Der Sandmann*. Empfehlenswerte weitere Beispiele für die besondere Arbeitsweise Stan Douglas' sind die eingangs erwähnten Werke *Le Détroit* (1999) und *Nu-tka* (1996).

# Monodramas



Abb. 1 (oben): Stan Douglas, *Der Sandmann*, 1995, 16mm Film-Installation 9'50, s/w, Ton  
© Stan Douglas



Abb. 2 (links): Stan Douglas, *Disagree* [Teilvideo], aus: *Monodramas*, 1991, 0'30–1'00, Stereo, erste Ausstrahlung BCTV Vancouver, 1992  
© Stan Douglas

Hervorgegangen aus der frühen Arbeit *Television Spots* (1987–88), die unter anderem stark von Douglas' intensiver Auseinandersetzung mit dem Werk Samuel Becketts beeinflusst wurde, stellt *Monodramas* ein Exempel äußerster Komprimierung einer künstlerischen Operation oder letzten Endes Intervention dar. Zehn kurze Video-Episoden, orientiert an den gestalterischen Konventionen üblicher Fernseh- (Werbe-) Formate, jede nicht länger als dreißig bis sechzig Sekunden, wurden 1992 über drei Wochen ohne spezielle Ankündigung in die Werbeböcke eines kanadischen Privatfernsehsenders eingestreut. Auf inhaltlicher Ebene handelt es sich bei diesen Vignetten um »Mikroerzählungen«, die aus »narrativen Fragmenten« bestehen.<sup>3</sup> Es sind Erzählungen von etwas, das nicht funktioniert, etwas, das sich wider die Gewohnheit ereignet, etwas, das vermeintlich nicht der Rede wert gewesen wäre. So kommen sich an einer Straßenkreuzung ein Schulbus und ein Auto beim gleichzeitigen Abbiegen in die Quere und hindern sich für wenige Sekunden an der reibungslosen Weiterfahrt, bevor sie sich

schließlich einigen und wieder getrennter Wege fahren [Abb. 2].

Trotz ihrer konventionellen, linearen Erzählstruktur lassen die *Monodramas* den Betrachter zunächst völlig ratlos zurück. Weder der Ort, eine banale Straßenkreuzung, noch die scheinbar nebensächliche Handlung ergeben für sich gesehen einen Sinn. Warum bloß werden sie im Fernsehen gezeigt? Irritiert riefen einige Zuschauer bei der Sendeanstalt an und wollten wissen, wofür diese Spots eigentlich werben würden. So können diese Zuschauerreaktionen auf die *Monodramas* als Manifestationen einer das Medium Fernsehen diktierenden Macht interpretiert werden. Unterschwellig vermag sie den Fokus der Aufmerksamkeit auf den Konsum zu lenken.<sup>4</sup> Stan Douglas gelang es, die Wahrnehmungsgewohnheiten der Zuschauer, in deren Köpfe sich die Fernsehwerbung unbewusst einbrennt, für einen Moment zu brechen. Vielleicht ahnt der eine oder andere irritierte Zuschauer: »television does not deliver entertainment to its viewers, it delivers audiences to advertisers«.<sup>5</sup>

2 Entnommen einem persönlichen Gespräch mit Stan Douglas.

3 Vgl. Stanton 2006.

4 Vgl. Stan Douglas im Gespräch mit Diana Thater. In: Douglas, Watson, Thater, Clover (Hg.) 1998, S. 27.

5 Watson, Scott: »Against the Habitual«, in: ebd., S. 32–67, hier S. 53.

In einem längeren Unterrichtsprojekt könnte in diesem Zusammenhang zum Beispiel ein Verweis auf die Arbeit *Television Delivers People* (1973) von Richard Serra und Carlotta Fay Schoolman (vgl. z. B. Video Data Bank: *Program 7: Critique of Art and Media as a Commodity and Spectacle*. Chicago: online: [www.vdb.org](http://www.vdb.org)) erfolgen, um den Schülern auch den Eindruck einer anderen Videoarbeit zu geben, die sich mit einer ähnlichen Thematik befasst.

## Die Begegnung mit dem Künstler

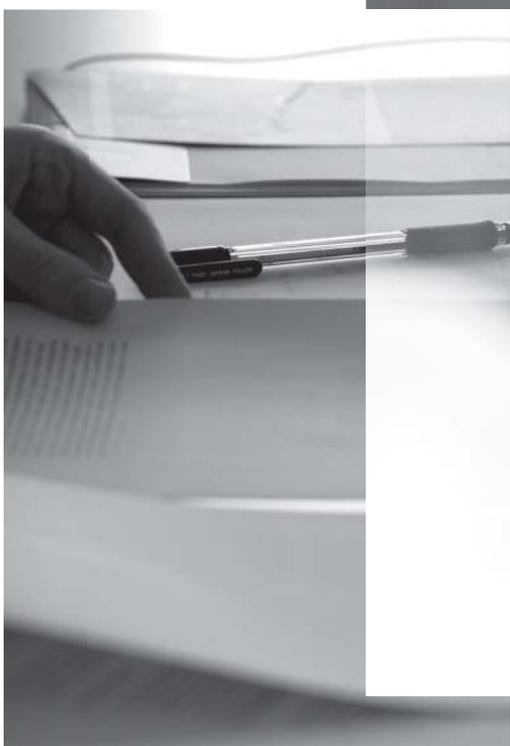
Drei Treffen mit Stan Douglas an der Universität der Künste Berlin ermöglichten mir einen spannenden Blick hinter die Kulissen. Zahlreiche Informationen aus erster Hand waren besser als jeder Katalog. Danke für die Bereitstellung der zentralen Film- und Videoarbeiten und die wertvollen Tipps für den Unterricht.



## Zum Unterricht

Bei der Planung der Unterrichtseinheit gaben die *Monodramas* zunächst den entscheidenden Impuls. Die Schüler sollten Kurzfilme produzieren. Dafür sprach auch meine Idee, mit der Videofunktion digitaler Fotokameras zu arbeiten, die in der Regel nur die Aufnahme von circa 30–60 Sekunden langen Videoclips erlauben. Fasziniert durch die Auseinandersetzung mit der Arbeit *Der Sandmann*, ging es mir jedoch in erster Linie um die Vermittlung der forschenden, verknüpfenden und verdichtenden Arbeitsweise Stan Douglas'. Diese Arbeitsweise entspricht in vielerlei Hinsicht dem kunstpädagogischen Konzept der »Ästhetischen Forschung« nach Helga Kämpf-Jansen.<sup>6</sup> Die Art und Weise, in der Stan Douglas immer wieder offen auf verschiedenste Kulturen eingeht und allzu Alltägliches und Kultur-

spezifisches aus neuen Blickwinkeln betrachtet, macht diesen Künstler so interessant für einen zeitgemäßen Kunstunterricht. Speziell die Arbeit *Der Sandmann*, die zeigt, wie diese veränderten Perspektiven in einem intensiven Forschungsprozess zu einem hoch komplexen Kunstwerk verdichtet werden können, birgt ein großes Potenzial für umfassende und nachhaltig wirksame Bildungsprozesse, die eventuell eine Teilhabequalifikation für eine global vernetzte Gesellschaft – zumindest aber eine offenere Wahrnehmung des und der anderen – befördern.



Eva Witting in der 11. Klasse im Gymnasium Schloss Neuhaus in Paderborn im März 2006  
Fotos: Birgitta Kowsky

Trotz (oder auch gerade wegen) des Wissens um die hohe Komplexität und Vielschichtigkeit der Arbeiten Stan Douglas' werden diese an den Beginn der Unterrichtseinheit gestellt. Insbesondere mit den *Monodramas* lassen sich gute Einstiegsmöglichkeiten finden – Stan Douglas selbst hatte mir empfohlen: »Just watch TV with your students. This is about their life.«<sup>7</sup> Anschließend erst setzen sich die Schüler mit *Der Sandmann* auseinander. Gewappnet mit einem Einblick in Themen und Arbeitsweisen des Künstlers, geht es an die Produktion eigener Kurzestfilme nach einer ausgewählten Literaturvorlage. Aus

der Symbiose der zwei zuvor betrachteten Arbeiten Stan Douglas' werden eigene Variationen entwickelt. Die Schüler suchen in kleinen Projektgruppen unterschiedlichste Drehorte außerhalb des Klassenzimmers auf, um fieberhaft an ihren Filmprojekten zu arbeiten. Neben dem ursprünglich konzeptionell gedachten Einsatz der Videofunktion digitaler Fotokameras ergibt sich für die praktische Filmarbeit ein enormer logistischer Vorteil: Über die Hälfte der Schüler besitzt entweder eine eigene Kamera oder kann die der Eltern oder Geschwister benutzen. Damit ist die »Kameraversorgung« in den einzelnen Projektgruppen mehr als abgesichert.<sup>8</sup>

6 Kämpf-Jansen 2002. Die Filminstallation *Der Sandmann* wird neben Stan Douglas' umfangreichen Recherchen zur Kulturgeschichte der Schrebergärten ergänzt durch die Fotoserie *Potsdamer Schrebergärten*. Diese könnte z. B. den Ausgangspunkt für eigene fotografische Erkundungsaufträge der Schüler zu einem selbst gewählten Phänomen ihrer Alltagskultur bilden.

7 Entnommen einem persönlichen Gespräch mit Stan Douglas.

8 In diesem Zusammenhang ist auch interessant, dass immerhin sechs von insgesamt 25 befragten Schülern ein eigenes Videohandy besaßen, wodurch ebenfalls die »Kameraversorgung« bei der Arbeit in den Projektgruppen gesichert gewesen wäre. Besonders vor dem Umstand, dass viele Schulen nicht über eine entsprechende Ausstattung im Bereich der Videotechnik verfügen, könnte dies Chancen für die praktische Videoarbeit im Kunstunterricht aufzeigen.

# Filme sehen lernen

## Einführung in Grundlagen der Filmgrammatik



Schüler der 11. Klasse im Gymnasium  
Schloss Neuhaus in Paderborn bei der  
Projektentwicklung  
Fotos: Birgitta Kowsky



### Unterrichtsschritt 1

#### *Monodramas* – Werkbespre- chung nach der Konfrontation mit einem ›Fernseherlebnis‹

Dem eigentlichen Unterrichtsprojekt wird eine Einführung in die Filmgrammatik vorangestellt. Anhand von Abbildungen eines Storyboards [M1A] werden die wesentlichen Merkmale von Kameraeinstellungsgrößen und das entsprechende Fachvokabular eingeführt. Anschließend fertigen die Schüler in ihren Projektbüchern Skizzen zu den Einstellungsgrößen an. An Ausschnitten eines Spielfilms [M1B] werden die Einstellungsgrößen noch einmal am konkreten Beispiel beobachtet. Gleichzeitig werden Begriffe wie Kameraschwenk, Kamerafahrt und Kameraperspektive erläutert. Die theoretische Einführung vermittelt den Schülern die Grundlagen für die anschließende Auseinandersetzung mit den Arbeiten Stan Douglas', zum anderen hilft sie bei der späteren Entwicklung der eigenen Storyboards.

Die Schüler werden mit einem ›Fernseherlebnis‹ [M2A] konfrontiert. Sie schauen sich eine fünfzehnminütige Aufzeichnung zweier Daily Soaps mit eingeschobenen Werbeblöcken an. Danach erhalten sie die Aufgabe, kurz ihr ›Fernseherlebnis‹ in einer spontanen Gedankensammlung zu reflektieren [M2B]. Den schriftlichen Ergebnissen nach zu urteilen, die einige Schüler exemplarisch vortragen, scheinen die meisten Schüler die Werbeblöcke aus ihrer bewussten Wahrnehmung völlig ausgeblendet zu haben. Diese Feststellung bleibt jedoch zunächst unkommentiert im Raum stehen. Im direkten Anschluss werden zwei ausgewählte Vignetten der *Monodramas*

9 Vgl. Freud 1968.

10 Vgl. Eiling-Frey und Frey 1999, S. 50–57.



gezeigt [siehe **Filmbeispiele**]. Das anschließende Unterrichtsgespräch, das sich an einigen Leitfragen [**M3A**] orientiert, bietet Möglichkeiten der Annäherung. Die Schüler werden an ihr ›Fernseherlebnis‹ zu Beginn der Stunde erinnert; es wird betont, dass in der Reflexion der Werbeblock oft unerwähnt blieb. Aus dieser Ausgangsposition, welche die eigene Erfahrung der Schüler anspricht, werden Fragen nach dem Konzept des Künstlers behandelt [**M3B**]. Die Diskussion bietet eine Grundlage für die Betrachtung einer weiteren Vignette der *Monodramas*. Ein Arbeitsblatt [**M4, DVD**], das den englisch gesprochenen Monolog zeigt, versucht Sprachschwierigkeiten auszuräumen. Ein weiteres Arbeitsblatt zu den *Monodramas* wird ausgeteilt [**M5**]. Zum Abschluss der Unterrichtsstunde diskutieren die Schüler über Stan Douglas' Rollenverständnis von Künstler und Werkbetrachter. Stan Douglas fordert einen aktiven Rezipienten, der an der Konstruktion der Werkbedeutung teilhaben sollte [**M6A**].

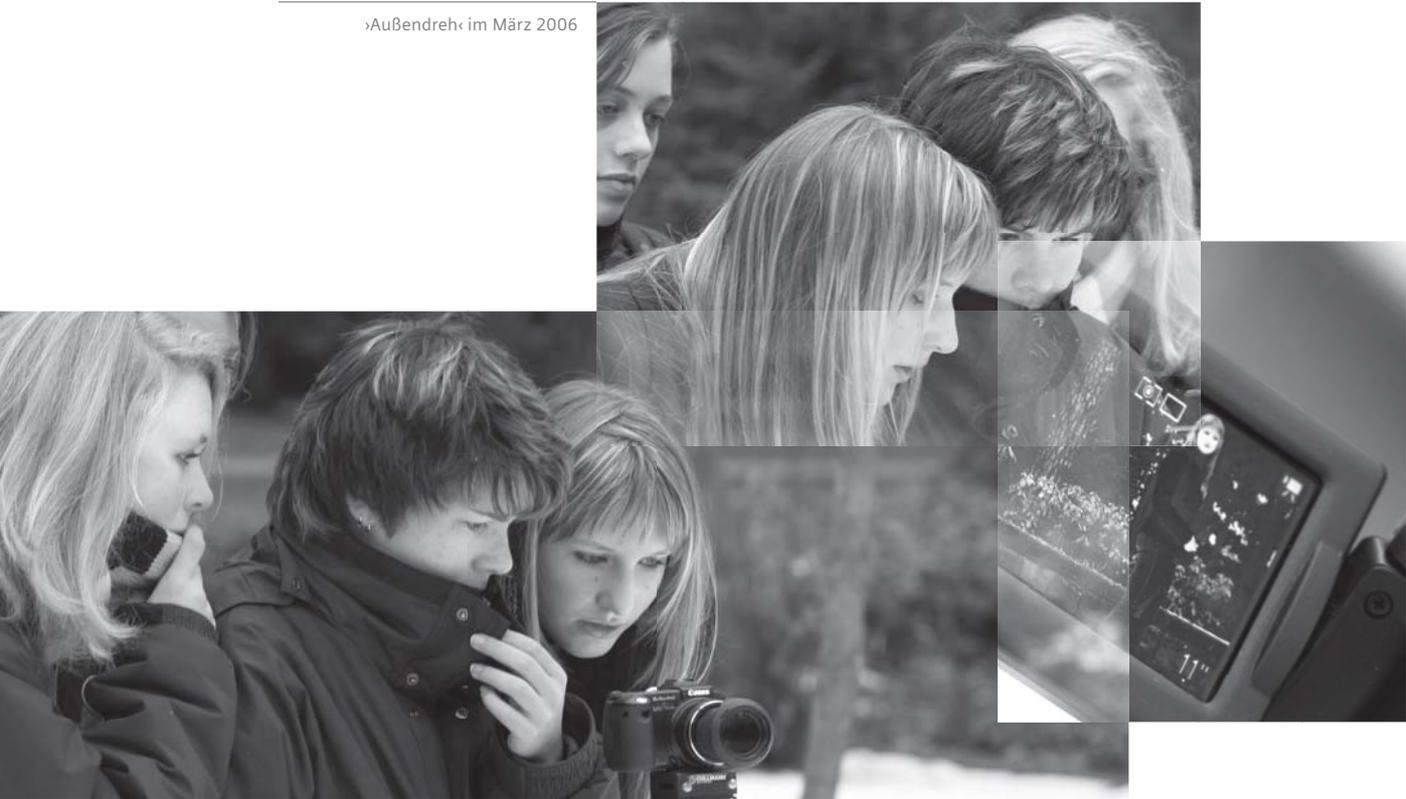
## Unterrichtsschritt 2

### *Der Sandmann* – Forschen, verknüpfen, verdichten: Werkbesprechung im Gruppenpuzzle

Zur Vorbereitung dieses Unterrichtsschritts lesen die Schüler einen Auszug aus dem Aufsatz *Das Unheimliche* von Sigmund Freud [**M7, DVD**]. Der Text zeigt ein psychoanalytisches Verständnis des Unheimlichen, das Freud an einer detaillierten Analyse des Briefromans *Der Sandmann* von E. T. A. Hoffmann entwickelt. Beide Texte sind, wie erwähnt, in Stan Douglas' *Der Sandmann* [siehe **Filmbeispiele**] eingeflossen. Aus Freuds Essay übernimmt Douglas die Definition des Unheimlichen: Etwas ursprünglich wohl Bekanntes oder nahezu Vertrautes und bereits lang im Geiste Gehaltenes, verändert sich erst durch Verdrängung zum Befremdlichen oder Unheimlichen.<sup>9</sup> Aus der Hoffmannschen Erzählung wird der einleitende Briefwechsel übernommen, den Douglas jedoch umschreibt; zudem verlegt er die Handlung an einen anderen Ort – den Schrebergarten.

Die Schüler erhalten nach der Lektüre von Freuds Aufsatz das mit Vokabelangaben annotierte Script zu *Der Sandmann* [**M8, DVD**]; bei der ersten Betrachtung der Arbeit sind die Schüler deshalb nicht allein auf das hörende Verstehen angewiesen. Fünf Gruppen werden gebildet, jede befasst sich mit einem anderen Aspekt der Filminstallation. Arbeitsblätter werden verteilt [**M9A–E, DVD**]. Die Gruppenarbeit basiert neben der Filmrezeption im Wesentlichen auf Textarbeit und der Auseinandersetzung mit Abbildungen in Ausstellungskatalogen. Genauere Materialangaben sind unter **M10** zu finden. Die Texte [**M10A/B, DVD**] wurden zuvor annotiert und geben neben Vokabelangaben bei den englischsprachigen Texten jeweils kleine Hinweise für die einzelnen Gruppen, so dass sie eher ausschnitthaft gelesen werden können. Nach der Methode des »Gruppenpuzzles«<sup>10</sup> werden nach der ersten Arbeitsphase die Gruppen neu gemischt. Je ein »Experte« eines Themengebietes findet sich mit »Experten« anderer Themengebiete zusammen, gegenseitig unter-

»Außendreh« im März 2006



richten sie sich über ihre zuvor in Phase 1 ausgearbeiteten Erkenntnisse. Im Anschluss an die zweite Gruppenarbeitsphase stellt eine Schülergruppe exemplarisch ihre Ergebnisse der gesamten Klasse vor. Die Schüler entdecken nach und nach die Vielschichtigkeit von Stan Douglas' Arbeit. Es bietet sich an, die Unterrichtsstunde mit einer weiteren Äußerung Douglas' abzuschließen [M11]. Er verweist hier auf die Besonderheiten eines komplexen Kunstwerks und appelliert noch einmal an die Aktivität des Betrachters.

Für einen vertieften Einblick in eine der philosophischen Fragen, die den Künstler in seinen Werken beschäftigt, bekommen die Schüler die Möglichkeit, sich mit einem Auszug aus Samuel Becketts Essay *Proust* [M12, DVD] auseinanderzusetzen.<sup>11</sup> Der Text handelt von Becketts Reflexionen zur »Macht der Gewohnheit«, die das alltägliche Verhalten wesentlich bestimmt und eine offene Wahrnehmung verhindert.<sup>12</sup> Becketts Text dient auch als Inspirationsquelle für die praktische Arbeit der Schüler im nächsten Unterrichtsschritt.

### Unterrichtsschritt 3 Ein Haiku – Eine Literatur- vorlage als Impuls zur praktischen Arbeit

Im Klassenraum stehen sechs Säcke, gefüllt mit Laub [M13 A]. Die Schüler finden sich in ihren Filmprojektgruppen zusammen und werden mit einem Haiku [M13 B] konfrontiert:

ordentlich in einer Reihe  
sechs Säcke  
mit Laub gefüllt<sup>13</sup>

Ein Haiku ist eine japanische Gedichtform, die geprägt ist durch äußerste Komprimierung. Das entspricht dem Prinzip, das die Schüler bei ihrer Filmprojektarbeit verfolgen sollen. Auch weisen Haikus interessante Parallelen zu den im Unterricht bereits behandelten Forderungen Stan Douglas' nach einem aktiven Rezipienten auf: »Ein Haiku ist immer konkret, es gibt einen Augenblick wider, der mit den Sinnen wahrgenommen wurde und teilt diesen mit dem Leser, ohne ihn zu kommentieren. Erst der Leser vollendet das Gedicht, indem er seine Gefühle und Assoziationen dazu entfaltet.«<sup>14</sup>

Das zeigt bereits den Weg auf, den die Schüler nach der Lektüre des Haiku gehen sollen. Sie sollen das Gedicht mit ihren Filmen nicht bloß illustrieren, sondern persönliche Interpretationen ent-

<sup>11</sup> Empfehlung des Künstlers, entnommen einem persönlichen Gespräch.

<sup>12</sup> Vgl. Beckett 1989.

<sup>13</sup> Kraus 2006: [www.ziemlichkraus.de/haiku/haiku.htm](http://www.ziemlichkraus.de/haiku/haiku.htm).

<sup>14</sup> Kraus 2006: [www.ziemlichkraus.de/haiku/zeigen.htm](http://www.ziemlichkraus.de/haiku/zeigen.htm).

wickeln oder Versuche, das Haiku weiter zu denken und mit neuen Kontexten in Verbindung zu bringen. Durch die Vorgabe des Haikus werden den Schülern Möglichkeiten eröffnet, eine Transferleistung der zuvor behandelten Themen und Arbeitsweisen Stan Douglas' zu erbringen. Parallel zu Douglas' *Der Sandmann* und der damit einhergegangenen Auseinandersetzung mit dem Aufsatz Freuds könnten die Laubsäcke als Metaphern für psychische Zustände der Verdrängung interpretiert werden. Plötzlich tritt das Unheimliche hervor. Eine andere Parallele zu Douglas' Themen kann sich ergeben, wenn man versucht sich vorzustellen, was passiert sein könnte, bevor all das ungebändigte Laub geordnet in die Säcke kam. Absurde Situationen, die viele Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit den Beckettischen Reflexionen zur »Macht der Gewohnheit« bieten, könnten konstruiert werden.

Diese Überlegungen dienen jedoch lediglich als Impulse für die Projektentwicklung der Schüler. Sie bekommen den Ratschlag, das Haiku auf zwei Begriffe zu verdichten, so können sie offener weiterarbeiten. Ein Arbeitsblatt zur Produktion eigener Kurzestfilme gibt weitere Hilfen [M14, DVD].

## Unterrichtsschritt 4

### Planung ist alles – Vom Brainstorming zum Storyboard

Nun gilt es, die Entwicklung der Filmprojekte voranzutreiben. Die Schüler verfassen ein kurzes Exposé, das den Kern der geplanten Arbeit beschreibt. Um weitere Inspirationen durch die ausgesuchten Drehorte zu bekommen, machen sich einige Schüler auf zu Erkundungsgängen im Schulgebäude und im nahe gelegenen Waldstück. Die ersten Storyboards werden erstellt. Genauere Angaben zu einem möglichen Vorgehen finden die Schüler ebenfalls auf dem erwähnten Arbeitsblatt [M14, DVD].

Schließlich wird auch explizit die Unschärfe und die pixelige Auflösung der Bilder thematisiert, die uns die Videofunktion der digitalen Fotokameras liefern wird. Beispielfilme und Abbildungen werden gezeigt [M15]. Anhand einiger Projektvorhaben werden sie insbesondere unter dem Aspekt der Erzeugung von vermeintlicher Authentizität durch Unschärfe diskutiert.

## Unterrichtsschritt 5

### Flinke Kameras – Im Spannungsfeld zwischen Spontaneität und bewusster Kameraführung

Endlich kommen die eigenen Kameras zum Einsatz. Die Schüler sind es gewohnt, in ihrer Freizeit sorglos mit ihnen herumzuknippen. Nun müssen sie zur bewussten Bildgestaltung eingesetzt werden. Ein interessantes Spannungsfeld eröffnet sich. Eine Mischung aus Sponta-

neität und überlegter Kameraführung zeichnet sich ab. Unbewusste und bewusste Prozesse der Bildgestaltung, gewohnter und ungewohnter Umgang mit den Kameras treffen aufeinander. Mit viel Ernst vergleichen die Schüler immer wieder das »reale Bild«, das sie gerade als Regisseur oder Kameramann sahen oder als Schauspieler erlebten, mit dem medial transformierten Bild auf dem Kameradisplay. Es deutet sich bereits an, dass die Kameras eine ganz eigene Qualität mit sich bringen, wenn es darum geht, Bilder zu erzeugen, die von einer unheimlichen Atmosphäre geprägt sind. Farbrauschen und Unschärfe werden als bildnerische Mittel entdeckt.

## Unterrichtsschritte 6 und 7

### Schnitt – Vom digitalen »Universalmedium« zum Abschluss des Unterrichtsprojekts

Für die Nachbearbeitung der Filme wird ein recht einfaches Videobearbeitungsprogramm (*Windows Movie Maker*) benutzt. Diese Einschränkung hat den Vorteil, dass einige Schüler bereits zuvor privat mit diesem Programm gearbeitet haben und jetzt selbständiger damit umgehen können. Vielen Schülern wird das Programm auch nach Abschluss des Unterrichtsprojekts privat weiterhin zur Verfügung stehen. Selbstbewusst nutzen sie die Möglichkeiten der digitalen Bearbeitung der zuvor produzierten Clips und binden weiteres Bild- und Tonmaterial, das als digitales »Universalmedium« zur Verfügung steht, in die Gestaltung ihrer Kurzestfilme ein.

In einer Abschlusspräsentation stellen die Schüler sich gegenseitig die entstandenen Kurzestfilme vor. Für viele ist es die erste Gelegenheit, ihre eigenen beziehungsweise die Arbeiten der Mitschüler auf eine große Leinwand projiziert zu sehen. Die eigene Qualität der oft unscharfen und pixeligen Bilder ist auch hier wieder zu entdecken und wird durch die großformatige Projektion noch verstärkt. In jeweils anschließenden Gesprächen über die gezeigten Arbeiten tauschen sich die Schüler über die Konzeptionen und ihr Vorgehen bei der Filmproduktion aus. Sie werden angeregt zur kritischen Reflexion ihrer Arbeiten; gleichzeitig lässt sie die Anerkennung und Kritik der Mitschüler noch einmal erfahren, was sie zuvor selbst geleistet haben.

**Stan Douglas**

- 1960 Geboren in Vancouver, Kanada  
 1979–82 Studium am Emily Carr College of Art and Design in Vancouver  
 1989 Artist-in-residence im Banff Centre for the Arts  
 1992 Parisaufenthalt als Gast des Centre Georges Pompidou  
 1994 Stipendium des DAAD für einen Arbeitsaufenthalt in Berlin  
 2001 Auszeichnung mit dem Arnold-Bode-Preis  
 2004–06 Professur für Fotografie und Digitale Medien an der Universität der Künste Berlin

**Stan Douglas: Werke (Auswahl)**

- 1987–88 *Television Spots*, Videos  
 1991 *Monodramas*, Videos  
 1993 *Pursuit, Fear, Catastrophe: Ruskin, B.C.*, Film  
 1995 *Der Sandmann*, Video  
 1996 *Nu-tka*, Video  
 1997–98 *Detroit Photos*, Fotoserie  
 1999 *Le Détroit*, Film-Installation  
 2001 *Journey Into Fear*, Film-Installation

**Ausstellungen (Auswahl)**

- 1986 Museum Haus Lange – Museum Haus Esters, Krefeld  
 1990 Biennale Venedig  
 Biennale Sydney  
 1992 Documenta 9, Kassel  
 1994 Centre Georges Pompidou, Paris  
 Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, Madrid  
 Whitney Biennial, The Whitney Museum of American Art, New York  
 1997 Documenta 10, Kassel  
 1999 *Double Vision, Stan Douglas and Douglas Gordon*, Dia Center for the Arts, New York  
 Vancouver Art Gallery, Vancouver  
 2000 The Art Institute of Chicago  
 2001 Biennale Venedig  
*Stan Douglas: Le Détroit*, Kunsthalle Basel  
*Le Détroit*, Hamburger Bahnhof, Berlin  
 2002 *Suspiria*, Videoinstallation, Documenta 11, Kassel

**Ausstellungen (Auswahl)**

- 2003 *Moving Pictures*, Solomon R. Guggenheim Museum und Guggenheim Museum, Bilbao  
*Films (solo)*, Kestner Gesellschaft, Hannover  
 2004 *Cuba (solo)*, David Zwirner, New York  
 2005 *The Experience of Art*, Biennale, Venedig  
 2006 *Inconsolable Memories (solo)*, Morris & Helen Belkin Gallery, Vancouver

**Literatur****Beckett, Samuel**

Proust  
 Übersetzung nach Raabe, K. u. W. Morlang,  
 Frankfurt am Main 1989

**Douglas, Stan**

Ausstellungskatalog  
 Musée National d'Art Moderne Paris  
 Paris (Centre Georges Pompidou) 1993

**Douglas, Stan**

Ausstellungskatalog  
 Museum Haus Lange, Museum Haus Esters  
 Krefeld, Köln 1996

**Douglas, Stan, Scott Watson, Diana Thater und Carol J. Clover (Hg.)**

Stan Douglas  
 London 1998

**Eiling-Frey, Angela und Karl Frey**

Das Gruppenpuzzle  
 In: Wiechmann, Jürgen (Hg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis*, Weinheim, Basel 1999, S. 50–57

**Freud, Sigmund**

Das Unheimliche  
 In: Wittkop-Ménardeau, G. (Hg.): *E. T. A. Hoffmanns Leben und Werk in Daten und Bildern*, Frankfurt am Main 1968, S. 7–12, 18

## Literatur

---

### Imhof, Dora

Stan Douglas. Le Détroit

In: Kunstforum International, Nr. 155, 7/2001, S 424

---

### Kämpf-Jansen, Helga

Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft –  
Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung  
Köln 2002

---

### Kraus, Hans-Peter

[www.ziemlichkraus.de/haiku/haiku.htm](http://www.ziemlichkraus.de/haiku/haiku.htm)

---

### Kraus, Hans-Peter

Haiku Haiku. Zeigen und schweigen

[www.ziemlichkraus.de/haiku/zeigen.htm](http://www.ziemlichkraus.de/haiku/zeigen.htm)

---

### Stanton, Yan

Stan Douglas. Television Spots

ZKM Karlsruhe, online: <http://on1.zkm.de/kramlich/douglas>

---

### Ullrich, Wolfgang

Die Geschichte der Unschärfe

Berlin 2002

---

## Filmbeispiele

---

### Stan Douglas

Monodramas, 1991, 10 Videos

© Stan Douglas

Teilvideos:

*I'm not Gary*, 0'30

*Disagree*, 0'30

*Guilty III*, 0'62

(*Guilty III* auch online:

[www.medienkunstnetz.de/werke/monodramas/video/1](http://www.medienkunstnetz.de/werke/monodramas/video/1))

---

### Stan Douglas

Der Sandmann, 1995

© Stan Douglas

16mm Film-Installation, 9'50

---

## Materialien

---

# M1 A/B

### Einstellungsgrößen

**A** Besprechung von Kameraeinstellungsgrößen mit Hilfe von Abbildungen eines Storyboards. Es bietet sich an, die Schüler eigene Skizzen zu den verschiedenen Einstellungsgrößen anfertigen zu lassen.

In: Klant, Michael und Josef Walch (Hg.): *Bilden-de Kunst 1. Sehen Verstehen Gestalten*. Hannover 1993, S. 120f.

**B** Am Beispiel eines Spielfilms werden Begriffe wie Kameraschwenk, Kamerafahrt, Kameraperspektive, subjektive Kamera etc. erläutert. Liegt der Film auf DVD vor, können vorab bereits bestimmte Szenen ausgewählt werden.

---

# M2 A/B

### Das ›Fernseherlebnis‹

**A** Videoaufzeichnung zweier Daily Soaps mit eingeschobenen Werbeblöcken, ca. 15 Minuten Gesamtlänge, z. B. *Verbotene Liebe* und *Marienhof* (ARD). Jedes andere Fernsehformat mit eingestreuter Werbung erfüllt den gleichen Zweck.

**B** Die Schüler fertigen unter der Überschrift »Meine letzten 15 Minuten vor dem Fernseher« schriftliche Gedankensammlungen an, in denen sie ihr ›Fernseherlebnis‹ reflektieren.

---

## Materialien

# M3 A/B

## Unterrichtsgespräch über *Monodramas*

### A Mögliche Leitfragen und Anhaltspunkte zur Annäherung an die *Monodramas*

- 1 · Was habt ihr gesehen?
  - Welche Schauplätze waren zu sehen?
  - Welche Handlungen waren zu verfolgen?
    - austauschbare städtische Gebiete, banale Handlungen, Alltägliches
- 2 · Hatten die beiden Clips etwas gemeinsam?
  - Orientierungslosigkeit, Missverständnisse, Unmöglichkeit der Verständigung
- 3 · Haben euch diese Clips an etwas erinnert?
  - Miniierzählungen ohne Sinn, Werbespots, verwirrend, es wird für nichts geworben
- 4 · Könnt ihr euch vorstellen, wo Stan Douglas diese Clips gezeigt hat?
  - Videokunst wird häufig automatisch mit Museen, Galerien, vielleicht Filmfestivals in Verbindung gebracht, diese Clips wurden im Fernsehen ausgestrahlt, eingestreut in Werbeblöcke

### B Mögliche Leitfragen und Anhaltspunkte zur Annäherung an die Frage nach dem Konzept der *Monodramas*

- 1 · Warum wurden die *Monodramas* nicht in einem Museum gezeigt, sondern eingestreut in Werbeblöcke?
  - Wen hat diese Arbeit so erreichen können?
    - ein breites Massenpublikum
- 2 · Warum schauen die meisten Leute Fernsehen?
  - Unterhaltung, Ablenkung, Zerstreuung
- 3 · Welche Faktoren spielen bei der Programmgestaltung eine Rolle?
  - Welche Rolle spielt die Werbung im Fernsehen?
  - Wie und wie häufig werden wir mit ihr konfrontiert?
    - Verknüpfung der damaligen Zuschauerreaktionen auf die *Monodramas* mit der Reflexion des ›Fernseherlebnisses‹ zu Beginn der Stunde
- 4 · Welche Ziele könnte der Künstler mit seiner Intervention verfolgt haben?
  - Zuschauer irritieren, Wahrnehmungsgewohnheiten des Publikums brechen
- 5 · Mögliche Abschlussdiskussion zur Behauptung: »*Television does not deliver entertainment to its viewers, it delivers audiences to advertisers.*«

# M4

## Arbeitsblatt [DVD]

### Stan Douglas

#### Guilty



A Location Interview conducted at the edge of an urban or suburban park. A cluster of flesh-toned rectangles in the center of the screen eclipses the face of the interviewee – each time he or she moves, the rectangles move also, shimmering and changing color.

- 1 Dissolve from Black to the speaker.<sup>1</sup>

›Maybe I did feel guilty, but my guilt had no actual object. It was too pervasive, too enourmous for that. My guilt demanded punishment. And the punishment fittingly enough, was to feel myself guilty. No quiet. There are always sounds coming from far away, and like the sounds, thoughts come to me as if from a great distance. Even when I'm listening to music, the words will come to me involuntarily – and even if I don't know the words to a song I will make them up.‹
- 2 Dissolve to the same scene: a slight jerk of bad registration.
 

›The voices are, however, heard in my head – though I do on occasion hear them in the air or in different parts of the room. Each of them is different, and beautiful, and generally spea-

king with its own distinct tone or rhythm. There are many, I would say, upwards of fifteen, simultaneously admonishing with phrases like, »We shall see.« Only when I'm talking aloud, to myself or to other people, can I not hear them, and rown out their sounds with my own. But as soon as I stop, the wellknown phrases begin again, reminding me again that the monologue continues even as I speak.«

### 3 Title: GUILTY

- 1 To be performed by at least three persons at as many different locations.  
*Monodramas and Loops*, UPC Fine Arts Gallery, Vancouver, 1992, pp. 41–50

Aus: *Monodramas: Location Photographs and Scenarios*, 1991, in: Douglas, Watson, Thater, Clover (Hg.) 1998, S. 109

## M5

### Aspekte der *Monodramas* und Aufgaben

Das Arbeitsblatt zu den *Monodramas* fasst stichwortartig einige Punkte zusammen, die im Unterricht angesprochen wurden. Ebenso stellt es den Schülern Aufgaben zur Vorbereitung von Freuds Text *Das Unheimliche*.

### Stan Douglas

#### *Monodramas*, 1991

- Die *Monodramas* folgen Stan Douglas' früheren *Television Spots* (1987–88) und sind u. a. inspiriert von Samuel Becketts *Teleplays* und weiteren Werken des irischen Autors.<sup>1</sup>
- Zehn Vignetten/Episoden, kurze Clips, von jeweils 30–60 Sekunden Dauer.
- 1992 in Kanada über drei Wochen in Werbeblöcke des kommerziellen Fernsehens eingestreut.
- Auf inhaltlicher Ebene: Mikroerzählungen, die Alltägliches zeigen. Die Spots scheinen für sich gesehen keinen Sinn zu ergeben.
- Auf formaler Ebene: Bildgestaltungsmittel üblicher Fernseh-(Werbe-)Formate werden aufgegriffen.
- Konzept des Künstlers: Wahrnehmungsgewohnheiten des Publikums sollen gebrochen werden.  
.. »*Television does not deliver entertainment to its viewers, it delivers audiences to advertisers.*«<sup>2</sup>
- 1992 riefen die Fernsehzuschauer irritiert bei der Sendeanstalt an, um nachzufragen, wofür in den Spots Werbung gemacht werden sollte.
- Die Macht der Medien, die den Fokus der Aufmerksamkeit auf den Konsum zu lenken vermag.

### Aufgaben

- 1 Lest bitte den Text *Das Unheimliche* von Freud. (Grundlage der nächsten Stunde und der bald folgenden praktischen Arbeit!)
- 2 Die an der linken Seite markierten Textstellen bitte besonders beachten: Wie interpretiert Freud das Unheimliche?
- 3 Zu dem Abschnitt über E. T. A. Hoffmanns *Der Sandmann*: Skizziert kurz, in welchem Verhältnis die Personen zueinander stehen. Was ist die Kernhandlung zwischen diesen Personen vor dem Hintergrund von Freuds Definition des Unheimlichen?

- 1 »*Die Beckettsche Konzeption des Absurden, die Abwesenheit des Subjektes sowie u. a. die Vermischung von Rezeptionskontexten, Gattungs- und Genrelementen sind in diesem Zusammenhang zu nennen.*« Stanton, Yan: Stan Douglas. *Television Spots*. ZKM (Karlsruhe), <http://on1.zkm.de/kramlich/douglas>
- 2 Watson, Scott: »Against the Habitual«. In: Douglas, Stan, Scott Watson, Diana Thater und Carol J. Clover (Hg.): Stan Douglas. London 1998, (S. 32–67), hier S. 53.

## Materialien

# M6 A/B

## Der aktive Rezipient

### A Stan Douglas

»This notion of art for art's sake is drilled into people by the educational system: the belief that making art is about personal expression as opposed to the production of meaning [...]. I prefer to have respect for an audience, and to allow it to participate in the construction of meaning.«<sup>1</sup>

- B Die Schüler entwickeln in kurzen »Blitzlichtern«, die sie verschriftlichen, persönliche Meinungen zu Douglas' Rollenverständnis von Künstler und Werkbetrachter, die im Anschluss diskutiert werden. Zwei Beispiele:

Publikum an Bedeutung mitarbeiten lassen ist nicht nötig, weil Bedeutung des Werkes schon von Künstler festgelegt sein muss ist, bevor Werk angefangen wird.



<sup>1</sup> Douglas 1993, S. 11.

# M7

[DVD]

## Sigmund Freud

### Das Unheimliche (Auszug)

Der Psychoanalytiker verspürt nur selten den Antrieb zu ästhetischen Untersuchungen, auch dann nicht, wenn man die Ästhetik nicht auf die Lehre vom Schönen einengt, sondern sie als Lehre von den Qualitäten unseres Fühlens beschreibt. Er arbeitet in anderen Schichten des Seelenlebens und hat mit den zielgehemmten, gedämpften, von so vielen begleitenden Konstellationen abhängigen Gefühlsregungen, die zumeist der Stoff der Ästhetik sind, wenig zu tun. Hie und da trifft es sich doch, daß er sich für ein bestimmtes Gebiet der Ästhetik interessieren muß, und dann ist dies gewöhnlich ein abseits liegendes, von der ästhetischen Fachliteratur vernachlässigtes.

Ein solches ist das »Unheimliche«. Kein Zweifel, daß es zum Schreckhaften, Angst- und Grauerregenden gehört, und ebenso sicher ist es, daß dies Wort nicht immer in einem scharf zu bestimmenden Sinne gebraucht wird, so daß es eben meist mit dem Angsterregenden überhaupt zusammenfällt. Aber man darf doch erwarten, daß ein besonderer Kern vorhanden ist, der die Verwendung eines besonderen Begriffswortes rechtfertigt. Man möchte wissen, was dieser gemeinsame Kern ist, der etwa gestattet, innerhalb des Ängstlichen ein »Unheimliches« zu unterscheiden. Darüber findet man nun so viel wie nichts in den ausführlichen Darstellungen der Ästhetik, die sich überhaupt lieber mit den schönen, großartigen, anziehenden, also mit den positiven Gefühlsarten, ihren Bedingungen und den Gegenständen, die sie hervorrufen, als mit den gegensätzlichen, abstoßenden, peinlichen beschäftigen. Von seiten der ärztlich-psychologischen Literatur kenne ich nur die eine, inhaltsreiche, aber nicht erschöpfende Abhandlung von E. JENTSCH.<sup>1</sup> Man kann nun zwei Wege einschlagen: nachsuchen, welche Bedeutung die Sprachentwicklung in dem Worte »unheimlich« niedergelegt hat, oder zusammentragen, was an Personen und Dingen, Sinneseindrücken, Erlebnissen und Situ-

ationen das Gefühl des Unheimlichen in uns wachruft, und den verhüllten Charakter des Unheimlichen aus einem allen Fällen Gemeinsamen erschließen. Ich will gleich verraten, daß beide Wege zum nämlichen Ergebnis führen, das Unheimliche sei eine Art des Schreckhaften, welche auf das Altbekannte, Längstvertraute zurückgeht. Hingegen werden wir auf eine Bemerkung von SCHELLING aufmerksam, die vom Inhalt des Begriffes Unheimlich etwas ganz Neues aussagt, auf das unsere Erwartung gewiß nicht eingestellt war. Unheimlich sei alles, was ein Geheimnis, im Verborgenen bleiben sollte und hervorgetreten ist.

Also heimlich ist ein Wort, das seine Bedeutung nach einer Ambivalenz hin entwickelt, bis es endlich mit seinem Gegensatz unheimlich zusammenfällt. Unheimlich ist irgendwie eine Art von heimlich. Halten wir dies noch nicht recht geklärte Ergebnis mit der Definition des Unheimlichen von SCHELLING zusammen. Die Einzeluntersuchung der Fälle des Unheimlichen wird uns diese Andeutung verständlich machen.

## II

Wenn wir jetzt an die Musterung der Personen und Dinge, Eindrücke, Vorgänge und Situationen herangehen, die das Gefühl des Unheimlichen in besonderer Stärke und Deutlichkeit in uns zu erwecken vermögen, so ist die Wahl eines glücklichen ersten Beispiels offenbar das nächste Erfordernis. E. JENTSCH hat als ausgezeichneten Fall den »Zweifel an der Beseelung eines anscheinend lebendigen Wesens und umgekehrt darüber, ob ein lebloser Gegenstand nicht etwa beseelt sei« hervorgehoben und sich dabei auf den Eindruck von Wachsfiguren, kunstvollen Puppen und Automaten berufen. Er reiht dem das Unheimliche des epileptischen Anfalls und der Äußerungen des Wahnsinnes an, weil durch sie in dem Zuschauer Ahnungen von automatischen – mechanischen – Prozessen geweckt werden, die hinter dem gewohnten Bilde der Beseelung verborgen sein mögen. Ohne nun von dieser Ausführung des Autors voll überzeugt zu sein, wollen wir unsere eigene Untersuchung an ihn anknüpfen, weil er uns im weiteren an einen Dichter mahnt, dem die Erzeugung unheimlicher Wirkungen so gut wie keinem anderen gelungen ist. »Einer der sichersten Kunstgriffe, leicht unheimliche Wirkungen durch Erzählungen hervorzurufen«, schreibt JENTSCH, »beruht nun darauf, daß man den Leser im Ungewissen darüber läßt, ob er in einer bestimmten Figur eine Person oder etwa einen Automaten vor sich habe, und zwar so, daß diese Unsicherheit nicht direkt in den Brennpunkt seiner Aufmerksamkeit tritt, damit er nicht veranlaßt werde, die Sache sofort zu untersuchen und klarzustellen, da hiedurch, wie gesagt, die besondere Gefühlswirkung leicht schwindet. E. T. A. HOFFMANN hat in seinen Phantasiestücken dieses psychologische Manöver wiederholt mit Erfolg zur Geltung gebracht.«

Diese gewiß richtige Bemerkung zielt vor allem auf die Erzählung »Der

Sandmann« in den »Nachtstücken« (dritter Band der Grisebachschen Ausgabe von HOFFMANNS sämtlichen Werken), aus welcher die Figur der Puppe Olympia in den ersten Akt der Offenbachschen Oper »Hoffmanns Erzählungen« gelangt ist. Ich muß aber sagen – und ich hoffe, die meisten Leser der Geschichte werden mir beistimmen, – daß das Motiv der belebt scheinenden Puppe Olympia keineswegs das einzige ist, welches für die unvergleichlich unheimliche Wirkung der Erzählung verantwortlich gemacht werden muß, ja nicht einmal dasjenige, dem diese Wirkung in erster Linie zuzuschreiben wäre. Es kommt dieser Wirkung auch nicht zustatten, daß die Olympia-Episode vom Dichter selbst eine leise Wendung ins Satirische erfährt und von ihm zum Spott auf die Liebesüberschätzung von seiten des jungen Mannes gebraucht wird. Im Mittelpunkt der Erzählung steht vielmehr ein anderes Moment, nach dem sie auch den Namen trägt, und das an den entscheidenden Stellen immer wieder her- vorgekehrt wird: das Motiv des Sandmannes, der den Kindern die Augen ausreißt. Der Student Nathaniel, mit dessen Kindheitserinnerungen die phantastische Erzählung anhebt, kann trotz seines Glückes in der Gegenwart die Erinnerungen nicht bannen, die sich ihm an den rätselhaft erschreckenden Tod des geliebten Vaters knüpfen. An gewissen Abenden pflegte die Mutter die Kinder mit der Mahnung zeitig zu Bette zu schicken: Der Sandmann kommt, und wirklich hört das Kind dann jedesmal den schweren Schritt eines Besuchers, der den Vater für diesen Abend in Anspruch nimmt. Die Mutter, nach dem Sandmann befragt, leugnet dann zwar, daß ein solcher anders denn als Redensart existiert, aber eine Kinderfrau weiß greifbarere Auskunft zu geben: »Das ist ein böser Mann, der kommt zu den Kindern, wenn sie nicht zu Bette gehen wollen, und wirft ihnen Hände voll Sand in die Augen, daß sie blutig zum Kopfe herauspringen, die wirft er dann in den Sack und trägt sie in den Halbmond zur Atzung für seine Kinderchen, die sitzen dort im Nest und haben krumme Schnäbel, wie die Eulen, damit picken sie der unartigen Menschenkindlein Augen auf.« Obwohl der kleine Nathaniel alt und verständig

## Materialien

genug war, um so schauerliche Zutaten zur Figur des Sandmannes abzuweisen, so setzte sich doch die Angst vor diesem selbst in ihm fest. Er beschloß zu erkunden, wie der Sandmann aussehe, und verbarg sich eines Abends, als er wieder erwartet wurde, im Arbeitszimmer des Vaters. In dem Besucher erkennt er dann den Advokaten Coppelius, eine abstoßende Persönlichkeit, vor der sich die Kinder zu scheuen pflegten, wenn er gelegentlich als Mittagsgast erschien, und identifiziert nun diesen Coppelius mit dem gefürchteten Sandmann. Für den weiteren Fortgang dieser Szene macht es der Dichter bereits zweifelhaft, ob wir es mit einem ersten Delirium des angstbesessenen Knaben oder mit einem Bericht zu tun haben, der als real in der Darstellungswelt der Erzählung aufzufassen ist. Vater und Gast machen sich an einem Herd mit flammender Glut zu schaffen. Der kleine Lauscher hört Coppelius rufen: »Augen her, Augen her«, verrät sich durch seinen Aufschrei und wird von Coppelius gepackt, der ihm glutrote Körner aus der Flamme in die Augen streuen will, um sie dann auf den Herd zu werfen. Der Vater bittet die Augen des Kindes frei. Eine tiefe Ohnmacht und lange Krankheit beenden das Erlebnis. Wer sich für die rationalistische Deutung des Sandmannes entscheidet, wird in dieser Phantasie des Kindes den fortwirkenden Einfluß jener Erzählung der Kinderfrau nicht verkennen. Anstatt der Sandkörner sind es glutrote Flammenkörner, die dem Kinde in die Augen gestreut werden sollen, in beiden Fällen, damit die Augen herauspringen. Bei einem weiteren Besuche des Sandmannes ein Jahr später wird der Vater durch eine Explosion im Arbeitszimmer getötet; der Advokat Coppelius verschwindet vom Orte, ohne eine Spur zu hinterlassen.

Diese Schreckgestalt seiner Kinderjahre glaubt nun der Student Nathaniel in einem herumziehenden italienischen Optiker Giuseppe Coppola zu erkennen, der ihm in der Universitätsstadt Wettergläser zum Kauf anbietet und nach seiner Ablehnung hinzusetzt: »Ei, nix Wetterglas, nix Wetterglas! – hab auch sköne Oke – sköne Oke.« Das Entsetzen des Studenten wird beschwichtigt, da sich die angebotenen Augen als harmlose Brillen herausstellen; er kauft dem Coppola ein Taschenperspektiv ab und späht mit dessen Hilfe in die gegenüberliegende Wohnung des Professors Spalanzani, wo er dessen schöne, aber rätselhaft wortkarge und unbewegte Tochter Olimpia erblickt. In diese verliebt er sich bald so heftig, daß er seine kluge und nüchterne Braut über sie vergißt. Aber Olimpia ist ein Automat, an dem Spalanzani das Räderwerk gemacht und dem Coppola – der Sandmann – die Augen eingesetzt hat. Der Student kommt hinzu, wie die beiden Meister sich um ihr Werk streiten; der Optiker hat die hölzerne, augenlose Puppe davongetragen und der Mechaniker, Spalanzani, wirft Nathaniel die auf dem Boden liegenden blutigen Augen Olimpias an die Brust, von denen er sagt, daß Coppola sie dem Nathaniel gestohlen. Dieser wird von einem neuerlichen Wahnsinnsanfall ergriffen, in dessen Delirium sich die Reminiszenz an den Tod des Vaters mit dem frischen

Eindruck verbindet: »Hui – hui – hui! – Feuerkreis – Feuerkreis! Dreh' dich, Feuerkreis – lustig – lustig! Holzpüppchen hui, schön Holzpüppchen dreh' dich –.« Damit wirft er sich auf den Professor, den angeblichen Vater Olimpias, und will ihn erwürgen.

Aus langer, schwerer Krankheit erwacht, scheint Nathaniel endlich genesen. Er gedenkt, seine wiedergefundene Braut zu heiraten. Sie ziehen beide eines Tages durch die Stadt, auf deren Markt der hohe Ratsturm seinen Riesenschatten wirft. Das Mädchen schlägt ihrem Bräutigam vor, auf den Turm zu steigen, während der das Paar begleitende Bruder der Braut unten verbleibt. Oben zieht eine merkwürdige Erscheinung von etwas, was sich auf der Straße herab bewegt, die Aufmerksamkeit Claras auf sich. Nathaniel betrachtet dasselbe Ding durch Coppolas Perspektiv, das er in seiner Tasche findet, wird neuerlich vom Wahnsinn ergriffen und mit den Worten: Holzpüppchen, dreh dich, will er das Mädchen in die Tiefe schleudern. Der durch ihr Geschrei herbeigeholte Bruder rettet sie und eilt mit ihr herab. Oben läuft der Rasende mit dem Ausruf herum: Feuerkreis. dreh' dich, dessen Herkunft wir ja verstehen. Unter den Menschen, die sich unten ansammeln, ragt der Advokat Coppelius hervor, der plötzlich wieder erschienen ist. Wir dürfen annehmen, daß es der Anblick seiner Annäherung war, der den Wahnsinn bei Nathaniel zum Ausbruch brachte. Man will hinauf, um sich des Rasenden zu bemächtigen, aber Coppelius[?] lacht: »wartet nur, der kommt schon herunter von selbst.« Nathaniel bleibt plötzlich stehen, wird den Coppelius gewahr und wirft sich mit dem gellenden Schrei: Ja! »Sköne Oke – Sköne Oke« über das Gelände herab. Sowie er mit zerschmettertem Kopf auf dem Straßenpflaster liegt, ist der Sandmann im Gewühl verschwunden. Diese kurze Nacherzählung wird wohl keinen Zweifel darüber bestehen lassen, daß das Gefühl des Unheimlichen direkt an der Gestalt des Sandmannes, also an der Vorstellung, der Augen beraubt zu werden, haftet, und daß eine intellektuelle Unsicherheit im Sinne von JENTSCH mit dieser Wirkung nichts zu tun hat. Der Zweifel an der Beseeltheit, den wir bei der Puppe Olimpia

gelten lassen mußten, kommt bei diesem stärkeren Beispiel des Unheimlichen überhaupt nicht in Betracht. [...]

Das Unheimliche der Fiktion – der Phantasie, der Dichtung – verdient in der Tat eine gesonderte Betrachtung. Es ist vor allem weit reichhaltiger als das Unheimliche des Erlebens, es umfaßt dieses in seiner Gänze und dann noch anderes, was unter den Bedingungen des Erlebens nicht vorkommt. Der Gegensatz zwischen Verdrängtem und Überwundenem kann nicht ohne tiefgreifende Modifikation auf das Unheimliche der Dichtung übertragen werden, denn das Reich der Phantasie hat ja zur Voraussetzung seiner Geltung, daß sein Inhalt von der Realitätsprüfung enthoben ist. Das paradox klingende Ergebnis ist, daß in der Dichtung vieles nicht unheimlich ist, was unheimlich wäre, wenn es sich im Leben ereignete, und daß in der Dichtung viele Möglichkeiten bestehen, unheimliche Wirkungen zu erzielen, die fürs Leben wegfallen.

1 Zur Psychologie des Unheimlichen, Psychiatr.-neurolog. Wochenschrift 1906, Nr. 22 und 23

[2] Zur Ableitung des Namens: Coppola Probiertiegel (die chemischen Operationen, bei denen der Vater verunglückt); coppo = Augenhöhle (nach einer Bemerkung von Frau Dr. Rank).

In: Wittkop-Ménardeau, G. (Hg.): *E. T. A. Hoffmanns Leben und Werk in Daten und Bildern*, Frankfurt am Main 1968, S. 7–12, 18

# M8

[DVD]

Stan Douglas

Der Sandmann – Script

Dear Lothar,

It's been ages since I've written: You've got to be wondering what happened to me! And Klara, I'm sure, will think I'm up to no good. After months of travelling, I thought I should take a break – and that there would be no better place than the scene of our shared childhood. But maybe not. Something's wrong here. I'm not sure what it is, but places that once simply looked old now seem sinister. And even this attempt to describe my disorientation sounds pathetic as soon as I see it on the page in front of me.

I should get right to the point and tell you what happened. Although the mere thought of it makes me laugh – and if you were here to see my ›nemesi‹, you'd think I was joking! Anyway, a few days ago I was walking beside the large Kolonie a few streets from where we used to live when I was seized by an overwhelming sense of dread. Its cause? This is the strange part. It was nothing more evil than an old man working in his Schrebergarten. To be sure, he was a weird-looking old man, but it was the whole scene that got to me, it was like I had seen it all before. He shifted and organized piles of sand, while brewing

something strange in a large pot. I stood there staring, for I don't know how long, until he sent me on my way with a threatening look.

What is it, Lothar, about this character that I find so disturbing? That's the thing I just can't figure out. But I do know that my fear and my uneasiness has an origin somewhere in our childhood in Potsdam. This is why I am writing you: What is this strange old creature to me?  
(Nathanael)

Dear Nathanael,

What is he to you? How could you forget the ›Sandman‹? Nothing and no one scared us as much as Herr Coppelius! Don't you remember? We were obsessed by him because of the cruel tale my brother once told me. I asked my brother what kind of man the Sandman was. He looked at me sideways then scoffed, ›Oh Lothar, don't you know that yet? He comes to children when they won't go to bed and throws handfuls of sand into their eyes 'till they bleed and pop out of their heads! Then he throws the eyes into a huge sack and takes them to the dark side of the moon... where he feeds them to his own children... who sit in a nest... and have crooked beaks like owls!‹ I confided in you, but we were afraid to ask anyone else about this creature. We *knew* Coppelius was the Sandman.

Finally, we conspired to invade his garden and liberate the eyes we thought he kept hidden in his burlap sacks. We snuck out after bedtime one night and stole into the garden. Seconds after entering, you nudged me, ›Hey, look! That bush over there looks like its coming toward us!‹ It was. And it was also coughing, and scraping, and talking to itself as it came: The dreaded Sandman had returned. Bearing his teeth, he bleated, ›Little beasts!‹, then ran us out of his yard hurling stones at us and curses at our families.

And this you have forgotten?

(Lothar)

Dear Nathanael,

It's true you haven't written for a long time, but

## Materialien

it seems I'm still on your mind – why else would you have addressed Lothar's letter to me? I must confess I realized your mistake as soon as I saw »Dear Lothar« – and I should have resealed the envelope then and there – but I read it anyway...

I gave your letter to Lothar in person, and you will be annoyed to hear that we talked about you all night! Our conversation brought back things that I hadn't thought about for years. Like, when we were young, there wasn't much that really frightened you, only two of the most unlikely things: This Sandman of yours and the sound of a water heater igniting. In a playful mood uncle Siggy once told us that the tiny blue flame was a devil trapped inside; and that that »whoosh« of the heater igniting was the sound of the devil trying to escape. I understood your wince when you heard that sound – but I had no idea who your Sandman was until Lothar explained him to me. Even when you refused to watch those puppets on TV, I thought you were just too »grown-up« for that childishness – but later in the evening when mother used to say, »Okay, off to bed! The Sandman's coming: I can already hear him!« You heard another's footsteps.

Lothar has already written to tell you that what you saw was nothing more evil than the old gardener Coppelius, who thought he could grow Spargel out of season by covering our sandy Brandenburg soil with boiled loam and heating it all with his crazy plumbing. Maybe the fear he inspired in you came from his dislike of people in general, and of children in particular. But I am surprised that you kept all of this so private for so long. I'm alarmed, too, that you could have forgotten its connection with the saddest moment of our childhood: You really don't remember do you? The same night you snuck out with Lothar, mother was called from home. She came back very late. We were asleep. She woke us up to tell us father had been killed. Now I understand why you cried so desperately: »It's my fault! It's my fault! It was the Sandman!«

(Klara)

In: Douglas 1996, S. 29f.

# M9 A–E

[DVD]

## Gruppenarbeit zu *Der Sandmann*

Hier können nur die Namen der fünf Gruppen und die jeweiligen Themen genannt werden, mit denen sich die Schüler in dieser Unterrichtsphase beschäftigten.

### A Gruppe 1

Der Sandmann

Themen: Der Einfluss der literarischen Vorlage *Der Sandmann* von E. T. A. Hoffmann auf Stan Douglas' gleichnamige Film-Installation. Auseinandersetzung mit Wesenszügen der Romantik.

### B Gruppe 2

Das Unheimliche

Themen: Der Einfluss von Sigmund Freuds Essay *Das Unheimliche* auf Stan Douglas' Film-Installation *Der Sandmann*. Auseinandersetzung mit Verweisen auf psychische Zustände der Verdrängung und Entfremdung.

### C Gruppe 3

Schrebergärten

Themen: Der Einfluss der Hintergrundrecherchen Stan Douglas' zur Kulturgeschichte der Schrebergärten auf seine Film-Installation *Der Sandmann*. Auseinandersetzung mit der filmischen Inszenierung der Schrebergärten.

### D Gruppe 4

Nahtstelle(n)

Themen: Die Untersuchung der Nahtstelle(n) in Stan Douglas' Film-Installation *Der Sandmann*. Auseinandersetzung mit ihren Bedeutungen für die Arbeit.

### E Gruppe 5

Techniker

Themen: Die aufwendige Technik, die in der Filmproduktion wie in der Präsentation von Stan Douglas' Film-Installation *Der Sandmann* eingesetzt wurde. Auseinandersetzung mit den Einflüssen des Stummfilms *Der Student von Prag* auf Stan Douglas' Arbeit. Beschäftigung mit der Bedeutung der Fotoserie *Potsdamer Schrebergärten*, die Stan Douglas im Vorfeld seiner Filmarbeit angefertigt hat.

# M10

Weitere Materialien für die Gruppenarbeit zu *Der Sandmann*

**A Stan Douglas**

Der Sandmann

In: Douglas 1996, S. 21f. [DVD]

**B Julian Heynen**

Nahtstellen

In: Douglas 1996, S. 5–7 [DVD]

**C E. T. A. Hoffmann**

Der Sandmann

Beliebige Ausgabe: z. B. Hoffmann, Ernst T. A.: *Der Sandmann*, Stuttgart 2004

**D Stan Douglas**

Potsdamer Schrebergärten (Fotoserie)

In: Douglas 1996 und Douglas, Watson, Thater, Clover (Hg.) 1998

**E Setfotografien zur Produktion von *Der Sandmann***

Ebd.

**F Stellan Rye**

Der Student von Prag

Einen Ausschnitt des Films stellte Stan Douglas auf einem DVD-Sampler zu seinen Arbeiten zur Verfügung

# M11

**Stan Douglas**

I'm often asked how I can expect people to know all of the references in a work – I can't – that's why there are supplementary texts, catalogues, etc. The work is seductively simple on one level, and fairly complex on another. But it's usually being shown in a museum, not in a market place or on TV, so I hope that audiences will at least be a little bit interested in figuring it out. An artwork shouldn't necessarily have the same obligation as, say, the advertisement, which has to impress as many people as possible as quickly as possible.

We shouldn't be obliged to make work that has to be understood immediately.

Stan Douglas im Gespräch mit Diana Thater, in: Douglas, Watson, Thater, Clover (Hg.) 1998, S. 8–29, hier S. 21

# M12

[DVD]

**Samuel Beckett**

Proust, 1931 (Auszug)

Die Gesetze der Erinnerung sind den allgemeineren Gesetzen der Gewohnheit unterworfen. Gewohnheit ist ein Kompromiß, geschlossen zwischen dem Individuum und seiner Umgebung oder zwischen dem Individuum und seinen eigenen organischen Überspanntheiten, die Garantie einer dumpfen Unverletzlichkeit, der Blitzableiter seiner Existenz. Gewohnheit ist der Ballast, der den Hund an seinen Auswurf kettet. Atmen ist Gewohnheit. Leben ist Gewohnheit. Oder vielmehr ist Leben eine Sukzession von Gewohnheiten, da das Individuum eine Sukzession von Individuen ist; da die Welt eine Projektion des Bewußtseins des Individuums ist [...], muß der Pakt ständig erneuert, der Geleitbrief auf den neuesten Stand gebracht werden. Die Erschaffung der Welt hat nicht ein für allemal stattgefunden, sie findet jeden Tag statt. Gewohnheit ist also der allgemeine Ausdruck für die zahllosen Verträge, die zwischen den zahllosen Subjekten, die das Individuum konstituieren, und ihren zahllosen korrelierenden Objekten geschlossen werden. Die Übergangsperioden, die aufeinanderfolgende Anpassungsformen trennen [...], stellen die Gefahrenzonen im Leben des Individuums dar, gefährlich, unsicher, schmerzhaft, geheimnisvoll und fruchtbar, wenn für einen Augenblick die Langeweile zu leben ersetzt wird durch das Leiden zu sein. [...] Das Leiden zu sein: Das ist das freie Spiel jeder Fähigkeit. Denn die tödliche Verehrung der Gewohnheit lähmt unsere Aufmerksamkeit, betäubt jene Dienerinnen der Wahrnehmung, deren Mitwirkung nicht unbedingt wesentlich ist. Gewohnheit ist wie Françoise, die unsterbliche Köchin des Proustschen Haushalts, die weiß, was zu tun ist, und lieber Tag und Nacht wie eine Verrückte arbeitet, als irgendeine überflüssige Aktivität in der Küche zu dulden. Aber unsere normale Lebensgewohnheit ist ebenso unfähig, mit dem Geheimnis eines fremden

## Materialien

Himmels oder eines fremden Zimmers, mit irgendeinem unvorhergesehenen Umstand in ihrem Ablauf fertig zu werden, wie Françoise unfähig ist, sich den ganzen Schrecken einer Omelette Duval vorzustellen oder ihn zu realisieren. Dann werden die verkümmerten Fähigkeiten gerettet, und der höchste Wert unseres Seins wird wiederhergestellt. Aber auch weniger drastische Umstände können diese gespannte und vorübergehende Klarheit im Nervensystem bewirken. Die Gewohnheit ist vielleicht nicht tot (oder so gut wie tot, zum Tode verurteilt), sondern schläft. Diese zweite, flüchtigere Erfahrung mag vor Schmerz verschont bleiben oder nicht. Sie leitet keine Übergangsperiode ein. Aber der erste und wichtigere Modus ist untrennbar von Leiden und Angst – vom Leiden des Sterbens und von der eifersüchtigen Angst des Ausgestoßenen. Das alte Ich stirbt schwer. So wie es war, ein Diener der Stumpfheit, war es auch ein Agent der Sicherheit. Wenn es aufhört, diese zweite Funktion auszuüben, wenn ihm ein Phänomen gegenübersteht, das es nicht auf den Stand eines bequemen und vertrauten Begriffs reduzieren kann, wenn es mit einem Wort seine Verlässlichkeit als Schutzwand, die seinem Opfer das Schauspiel der Realität erspart, verrät, verschwindet es, und das Opfer, jetzt ein ehemaliges Opfer und für einen Augenblick frei, wird dieser Realität ausgesetzt – ein Ausgesetztsein, das seine Vor- und Nachteile hat. Es verschwindet – mit Heulen und Zähneklappern. Der sterbliche Mikrokosmos kann dem Makrokosmos seine relative Unsterblichkeit nicht verzeihen. Der Whisky hegt einen Groll gegen die Flasche. Der Erzähler kann in einem fremden Raum nicht schlafen, eine hohe Decke wird ihm zur Folter, denn er ist an eine niedrige gewöhnt. Was geschieht? Der alte Pakt gilt nicht mehr. Er enthielt keine Klausel, die hohe Zimmerdecken betrifft. Die Gewohnheit der Vorliebe für die niedrige Decke ist unwirksam und muß sterben, damit eine Gewohnheit der Vorliebe für die hohe Decke geboren werden kann. Zwischen diesem Tod und jener Geburt ist die Realität unerträglich, sie wird fieberhaft absorbiert durch sein Bewußtsein an der äußersten Grenze der Intensität, durch sein totales Bewußtsein, organisiert, das Unheil abzuwenden, die neue Gewohnheit zu schaffen, die dem Mysterium seinen Schrecken nehmen wird – und auch seine Schönheit. »Wenn die Gewohnheit«, schreibt Proust, »eine zweite Natur ist, so hindert sie uns doch, die erste kennenzulernen, von der sie weder die Grausamkeit noch den Zauber besitzt«. So ist denn unsere erste Natur, die, wie wir später sehen werden, einem tieferen Instinkt als dem rein animalischen Selbsterhaltungstrieb entspricht, während dieser Perioden der Verlassenheit bloßgelegt. Und ihre Grausamkeiten und ihre Zauber sind die Grausamkeiten und Zauber der Realität. »Zauber der Realität« mutet paradox an. Aber wenn das Objekt als ein Einzelnes und Einzigartiges wahrgenommen wird, und nicht bloß als Glied einer Familie, wenn es unabhängig von jeder allgemeinen Begrifflichkeit und befreit von der Vernünftigkeit einer Ursache erscheint, isoliert und unerklärlich im Licht der Unwissenheit, dann und nur dann kann

es eine Quelle des Zaubers sein. Unglücklicherweise hat die Gewohnheit gegen diese Form der Wahrnehmung ihr Veto eingelegt, da ihre Tätigkeit gerade darin besteht, das Wesen – die Idee – des Objekts im Dunst von Begrifflichkeit – vorgefaßter Begrifflichkeit – zu verbergen. Normalerweise befinden wir uns in der Position des Touristen [...], dessen ästhetische Erfahrung aus einer Reihe von Identifikationen besteht und für den der Baedeker eher Zweck als Mittel ist. Von Natur aus der Fähigkeit der Erkenntnis beraubt und durch Erziehung um jegliche Vertrautheit mit den Gesetzen der Dynamik gebracht, verewigt eine kurze Inschrift seine Emotion. Das Geschöpf der Gewohnheit wendet sich von dem Objekt ab, das nicht mit dem einen oder anderen seiner intellektuellen Vorurteile zur Deckung gebracht werden kann und den Vorschlägen seines Synthesenteams widersteht, das von der Gewohnheit nach Prinzipien der Arbeitersparnis aufgestellt worden ist. [...]

Aus: Beckett, Samuel: *Proust*. Essay.  
Überarbeitete Übersetzung, S. 16–20  
© 1960, 2005 by Arche Literatur Verlag AG,  
Zürich, Hamburg

# M13 A/B

**A** Sechs (schwarze 60 Liter Müll-)säcke gefüllt mit Laub, das einige Monate zuvor gesammelt wurde.

**B** Ein Haiku als Literaturvorlage, nach der die Schülerfilme entstehen sollen:

ordentlich in einer Reihe  
sechs Säcke  
mit Laub gefüllt

Zitiert nach: Kraus 2006:  
[www.ziemlichkraus.de/haiku/haiku.htm](http://www.ziemlichkraus.de/haiku/haiku.htm).

# M14

[DVD]

Arbeitsblatt zur Produktion eigener Kurzestfilme

# M15

Thematisierung der Unschärfe und der pixeligen Auflösung der Bilder, die die Videofunktion der digitalen Fotokameras liefern wird. Beispiel-clips können gezeigt werden, aber auch Fotos eignen sich, um das Bildgestaltungsmittel Unschärfe, seine Wirkung und Einsatzmöglichkeiten zu diskutieren. Lesenswerte Aufsätze und entsprechende Abbildungen sind in Ullrich, Wolfgang: *Die Geschichte der Unschärfe*, Berlin 2002, zu finden.



Pressefoto. Abbildung in: Ullrich, Wolfgang: *Die Geschichte der Unschärfe*, S. 136

## Glossar

### Windows Movie Maker

Recht einfaches Videobearbeitungsprogramm, das wesentliche Grundfunktionen für die digitale Nachbearbeitung von Filmen aufweist. Standardmäßig im *Windows XP Paket* enthalten. Standard (*Windows*) Bild- und Tonformate können direkt eingespielt werden. Das Format »mov«, das die Videofunktion digitaler Fotokameras häufig liefert, muss zunächst in »avi«-Dateien umgewandelt werden. Siehe hierzu den *Video Workshop*.

### Video Workshop

Ein Programm, das es ermöglicht, verschiedene Videoformate in *Windows Movie Maker* kompatible Formate zu konvertieren (z. B. »mov« in »avi«). Einstellungen bezüglich der Bildfrequenz und der Komprimierung können hierbei vorgenommen werden. Das Programm erlaubt ebenfalls das Konvertieren von »wmv« oder »avi«-Dateien, die bei der Bearbeitung von Filmen mit *Windows Movie Maker* entstehen, in »mpg«-Dateien. Nähere Informationen sind unter [www.video2x.com](http://www.video2x.com) zu finden.



**»...die innere Stimme  
schweigt selten.«**

## Ein Unterrichtsprojekt zu Asta Grötings *The Inner Voice*

*Puppe: Du bist super.*

Bauchredner: Ach, ich weiß nicht.

*Puppe: Doch, du musst dich auch super finden.*

Bauchredner: Wieso – ich find mich aber nicht super.

*Puppe: Du bist aber gut. Sogar sehr gut.*

Bauchredner: Ach was – wozu das alles? [...]¹

Der Dialog (links) stammt aus der Videoarbeit *The Inner Voice/You're good* (1999) [M1, DVD], dessen Text und Drehbuch Asta Grötting verfasst und umgesetzt hat. Grötting ist eine intermedial arbeitende Künstlerin, die sich mit ihren Arbeiten zwischen der Darstellenden und Bildenden Kunst bewegt. Sie ist zugleich Bildhauerin, Regisseurin und Drehbuchautorin.

Seit fünfzehn Jahren arbeitet sie an einer Serie mit dem Titel *The Inner Voice*. In dieser Zeit entstanden dreiundzwanzig Videos und neun Performances. Diese realisierte sie in Zusammenarbeit mit international bekannten Bauchrednern wie Buddy Big Mountain oder Willy Tyler. Zu Beginn der Serie schrieb Grötting die Texte selbst. Die den später folgenden Aufführungen zugrunde liegenden Texte entwickelte sie in enger Zusammenarbeit mit den Theater- und Romanautoren Tim Etchells und Deborah Levy. In allen Texten geht es um das oft schwierige Verhältnis von Denken, Fühlen und Sprechen, also um das, was wir glauben, nicht sagen zu dürfen oder nicht sagen zu können. In den einzelnen Arbeiten steht jeweils ein prototypischer Konflikt im Mittelpunkt. Die Reihe umfasst ein breites Spektrum an Themen: Selbstvertrauen, Krankheit, Liebe, Arbeit, Freundschaft. Dabei handelt es sich gewöhnlich um Fragestellungen, die im Inneren des Menschen verhandelt und ausgetragen werden und bei Grötting in Form eines Zwiegespräches zwischen einem Bauchredner und seiner Puppe sichtbar gemacht werden.



Theresia Träger trifft die Künstlerin Asta Gröting in Berlin  
Fotos: Birgitta Kowsky

## Subtile Befragungen psychischer und sozialer Vorgänge

Hatte Gröting zu Beginn ihrer künstlerischen Tätigkeit formal gearbeitet, was dazu führte, dass das Material im Vordergrund stand, so verlagerte sich ihr Interesse Anfang der neunziger Jahre auf das Psychische und das Soziale des Menschen. Als Abschluss des »anatomischen Zyklus«, in dem sie Organe des Menschen und des Tieres von innen nach außen brachte und skulptural formte, suchte Gröting ein Bild für die Seele. Dies mündete in den Wunsch, die Seele des Menschen bildnerisch zu fassen. Auf der Suche nach einer Metapher für die Seele stieß sie auf die mittelalterliche Vorstellung von der Seele als Organ, die man bei Körperöffnungen glaubte finden zu können. »Nachdem«, so sagt Gröting später, »ich einige Jahre Skulpturen über innere Organe gemacht hatte, interessierte mich die

Geschichte, dass man im Mittelalter Körperöffnungen machte, um nach der Seele zu suchen, weil man dachte, das muss ein Organ sein. Das fiel mir eben ein, als Metapher, dass die Bauchrednerei eigentlich mit der Seele zu vermischen sei.«<sup>2</sup>

Die Bauchrednerkunst setzt die bewusste Steuerung der Atmung zur Erzeugung zweier oder sogar mehrerer verschiedener Stimmen ein. Sie ermöglicht es Gröting, psychologische Fragestellungen, die Schwierigkeiten des menschlichen Miteinanders und der eigenen persönlichen Konflikte auf Zwiegespräche zwischen einer inneren und äußeren Stimme zu verlagern und ihnen einen räumlichen Ausdruck durch die Inszenie-



zung von Gesprächen eines Bauchredners mit einer Puppe beziehungsweise mit Gegenständen zu verleihen. Charakter und Haltung von Puppe und Bauchredner stehen sich oft diametral gegenüber; selten befinden sich beide in einem harmonischen Verhältnis zueinander. Die innere Stimme redet dem Bauchredner gut zu, wenn es ihm an Selbstbewusstsein mangelt (*The Inner Voice/You're good*, 1999), wähnt er sich allzu hoch, so beschimpft sie ihn (*The Inner Voice/You're bad*, 2000), sie ist groß, auch wenn sich der Bauchredner ganz

klein fühlt. Gerade Texte, in denen die innere Stimme versucht, Eigenständigkeit zu erreichen und sich gegenüber dem Bauchredner zu behaupten, sind besonders interessant, da sie die Grundkonstellation, das heißt die Gebundenheit der inneren Stimme an den Bauchredner, deutlich machen (*The Inner Voice/I am big*, 2005/2006).

Die Konstellation der Texte mit der Thematisierung der widerstreitenden Kräfte im Inneren und deren Verlagerung nach außen, erinnern an Freuds Strukturmodell des psychischen Apparates, in dem die Instanz des Ich ständig zwischen und mit den Instanzen des Über-Ich und des Es verhandelt. Dass sich Gröting dem Kontext der Freudschen Werke und deren Lehren nicht entzieht, sich vielmehr zu diesen in eine spannungsreiche Beziehung setzt, zeigt sich deutlich, als sie ihre Werke inmitten der zum Museum umfunktionierten Arbeits- und Wohnräume im Freud-Museum London ausstellt.

## »Zwitterwesen« im Kunst- und Kulturbetrieb – Zwischen Bildender und Darstellender Kunst

Mit dem Wunsch, figurativ zu arbeiten und die Seele bildnerisch zu fassen, gelangt Gröting an die Grenzen der Darstellungsmöglichkeiten der Skulptur. Sie gelangt zu dem Schluss, dass »eine Skulptur über einen Bauchredner zu machen, [...] keinen Sinn gemacht [hätte].«<sup>3</sup> Hinzu kommt das Gefühl, dass Gröting ihre Ideen nicht in den Grenzen der Bildhauerei umsetzen kann.<sup>4</sup> Das Schreiben von Texten für Bauchredner hingegen eröffnet der Künstlerin die Möglichkeit, ihre Themen unterzubringen und zu formulieren. Sie nutzt dabei Videos und Performances als Medien, um den Bauchredner und dessen Text zur Darstellung zu bringen. Dabei interessieren sie Theatertraditionen wenig.

Die neue Arbeitsweise kommt ihrer Suche »nach neuen Ideen und nach einer produktiven Zusammenarbeit mit anderen Menschen« entgegen. In der Folge wendet sie sich der Kleinkunst- und Varietéscene zu. »Die Menschen«, so Gröting,

<sup>2</sup> Gröting im Interview mit Stefanie Müller-Frank, gesendet am 24.1.2006, 17:35 Uhr auf D-Radio, verfügbar unter: [www.dradio.de](http://www.dradio.de)

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Gröting im Gespräch mit Stella Rollig, veröffentlicht in: *Neue Review* 3/2003, S. 19.

»die ich dort treffe, interessieren mich und sie sich für mich. Das ist mir eigentlich am wichtigsten. Mit wem habe ich zu tun und mit wem möchte ich gerne arbeiten und Zeit verbringen. Es war ein befreiendes Moment für mich, als ich anfang mit Bauchrednern zu arbeiten.«<sup>5</sup> Außerdem sei die Welt der Bauchredner und Kleinkunstdarsteller »vitaler, kommunikativer und vom Kunstzusammenhang nicht so belegt«<sup>6</sup> und mache »einfach bessere Laune.«<sup>7</sup>

Gleichzeitig entwickelt Gröting ein neues Formverständnis, das ihr erlaubt, »mit wenig Material etwas sagen«<sup>8</sup> zu können. Damit geht die Möglichkeit einher, der Gebundenheit an ein Material zu entkommen, sich dem »Verwertungskreislauf des Marktes« zu entziehen sowie »an Themen zu forschen«.<sup>9</sup> Damit sticht Grötings Arbeit aus dem Betriebs- und Verwertungssystem der Kunst und dessen Einteilung in High und Low Art heraus. Sie entzieht sich den Grenzen und Kategorisierungen. Die Bauchredner dienen nicht der Belustigung und auch nicht als Persiflage; Gröting nimmt die Bauchredner ernst und entwickelt eine gleichwertige Kollaboration zwischen Kunst und Varieté- bzw. Kleinkunstszene.

Während typische Bauchrednertexte oft geprägt sind von einem groben und gemeinen Humor, setzt ihnen Gröting in ihrer Beschäftigung mit der *Inner Voice*-Reihe ihre eigenen subtilen Texte über die im Menschen widerstreitenden Kräfte sowie den ihr eigenen Humor entgegen.

## Zwischen Videokunst und Aufführung

Gröting nutzt sowohl Video als auch Performance. Bei den Videoarbeiten verwendet sie bewusst keine Videoinstallationen mit mehreren Screens und versetzt laufenden Videos. Stattdessen verwendet sie stets nur eine Projektion, um die narrativen Strukturen nicht zugunsten von Überblendungen, Assoziationen und Bewusstseinsströmen aufzulösen.

Am Beginn der Reihe zur *Inner Voice* steht die Arbeit *Die innere Stimme* (1993). Hier wird die Kameraführung durch den Wechsel von Einstellungsgrößen und Perspektiven bewusst filmisch eingesetzt. Die dieser Arbeit folgenden Werke der Reihe rücken den Bauchredner und die Puppe formal stärker ins Zentrum. Statt Kameraschwenks, Kamerafahrten und Einstellungswechseln legt Gröting eine Einstellungsgröße, eine fixierte, starre Kameraposition sowie einen fixen Standpunkt der Protagonisten fest. Dieser statische Stil, der einheitliche schwarze Hintergrund, die von Gröting gestaltete Puppe und die Thematik der inneren Stimme verbinden alle folgenden Arbeiten der Reihe (mit Ausnahme der Produktionen mit Pietro Ghislandi).

Für die Aufführung wählt Gröting ebenfalls eine streng formale Inszenierung. Das Bühnenlicht illuminiert allein den Bauchredner und die auf seinem Schoß sitzende Puppe. Der Hintergrund mit der leeren Bühne bleibt im Dunkel. Dadurch rückt die Interaktion der beiden Protagonisten in den Mittelpunkt der Beobachtung. Die Reihe *The Inner Voice* findet ihre konsequente Weiterentwicklung in den Videoarbeiten *Parken* (2000) [B1] und *Schneller mit Eichhorn*



und *König* (2004). *Parken*, von einem Fenster aus gefilmt, zeigt nicht nur die Suche der Autofahrer nach einem Parkplatz, sondern handelt auch vom Konkurrenzdruck, dem nicht nur die Autofahrer auf der Straße ausgesetzt sind. Im Vordergrund von *Schneller mit Eichhorn* und *König* liefern sich die Künstlerin Maria Eichhorn und der Kurator Kasper König in demolierten Autowracks ein Wettrennen. Währenddessen läuft im Hintergrund die Animation eines illegalen Autorennens. Die Frage, wer eigentlich Kunst »macht«, ist hier auf den Punkt gebracht: Wer hat die Nase vorn im Kunstgeschäft? Der Künstler oder der Kurator? In beiden Werken verarbeitet Asta Gröting das Thema menschlicher Kommunikation in alltäglichen Situationen, in denen sich die innere Stimme ihrer Unhörbarkeit annähert, aber immer noch latent bleibt.

# Begegnungen mit der Künstlerin



Das zweite Treffen mit Asta Gröting fand in Rotterdam statt. Die Künstlerin war von der Schouwburg der Stadt zur Veranstaltung zweier Aufführungen im Rahmen des renommierten Theaterfestivals *De Internationale Keuze* eingeladen worden. Dort angekommen, hatte ich zunächst die Gelegenheit, die Probe für die Aufführung *The Inner Voice// am big* zu sehen. In dieser wurden Gestik und Mimik des Bauchredners choreografiert und durch die Lichteinrichtung im Sinne der Künstlerin inszeniert. Die am nachfolgenden Tag stattfindende Aufführung begann, als der ganze Saal im Dunkel lag und nur ein Spotlight den Bauchredner, der auf einem Stuhl saß und die Puppe auf

dem Schoß hatte, beleuchtete. Mimik und Gestik von Buddy Big Mountain fesselten und er belebte die Puppe (was als höchste Kunst in der Bauchrednerei gilt) in einer Weise, die bei mir sofort Fragen provozierte: Ist die Puppe lebendig? Ist sie eine eigenständige Person? Oder ist sie die innere Stimme des Bauchredners? Text und Aktion der Protagonisten warfen weitere Fragen auf: Wer spricht hier? Die Puppe? Der Bauchredner? Asta Gröting selbst? Durch Inszenierung und Textgestaltung wurde eine große Spannung aufgebaut, ohne jedoch ihre Lösung in einer endgültigen Beantwortung der aufgeworfenen Fragen zu finden. Durch die Möglichkeit, die Proben und die Aufführung sehen zu können, fand ich einen neuen Zugang zu Grötings Arbeiten, die ich zunächst nur durch Videos, Zeichnungen und Texte kannte. Mir wurde klar, worauf die Künstlerin bereits in früheren Gesprächen insistierte: Man muss nicht alles erklären und man muss nicht glauben, alles erklären zu müssen. Manche Fragen darf man offen lassen und man kann diesen Schwebestand der Offenheit und Freiheit aushalten und produktiv nutzen. Nicht nur im Theatersaal, nicht nur unter dem Dach der Kunst – das Gleiche, so Gröting, gelte auch für die Schule. Auch hier muss nicht jede Handlung und jedes Werk eines Künstlers erklärt werden. Vielmehr kann im Sinne des nachhaltigen Lernens eine ungeklärte Situation zu einem späteren Aha-Erlebnis führen. Offene, für die Schüler noch ungeklärte Situationen können dann in produktive, befreiend kreative Prozesse münden. Besonders der Kunstlehrer, so Gröting, habe die Möglichkeit, dem Intuitiven, Spontanen und Individuellen eines jeden Schülers Raum zu geben. Die gemeinsamen Gespräche zwischen Asta Gröting und mir kreisten immer wieder um dieses Thema und die Frage, welchen Grad der Begrenzung der Kunstunterricht überhaupt benötigt. Für die anregenden Diskussionen zu diesem Thema möchte ich mich herzlich bedanken.

5 Ebd.

6 Gröting im Interview mit Marius Babias, veröffentlicht in: *Transmitter* 1999, S. 26.

7 *Neue Review* 2003, S. 19.

8 *Transmitter* 1999, S. 29.

9 Ebd.

# Zum Unterricht



## 1 Ansatzpunkte für die Vermittlung der Arbeiten Asta Gröttings im Unterricht

Die Reihe *The Inner Voice* bildet den Ausgangspunkt der Vermittlung. Sie verhandelt eine Thematik, die vermutlich an für diese Altersgruppe brisante Themen wie z. B. das bestehende oder nicht vorhandene Selbstwertgefühl anknüpft. Der gleichnamige Titel der Unterrichtseinheit enthält eine prinzipielle Offenheit, welche die Schüler als Spielraum für die Unterbringung ihrer eigenen Themen nutzen können. Andererseits enthält er auch eine Vorgabe, die Orientierung bietet. Die Thematik schließt an Ausdrucksmöglichkeiten der inneren Befindlichkeit an, die im Kunstunterricht vorwiegend durch malerische und plastische Gestaltung erreicht werden, um zugleich darüber hinaus zu gehen. Das Video, das in dieser Einheit als Medium der bildnerischen Praxis eingesetzt wird, hat den Vorteil, die zu verhandelnde Thematik in Situationen des Alltags und an Orte der persönlichen Umgebung übertragen zu können und damit konkret fassbar und für andere mitteilbar zu machen.

Asta Gröttings frühe Arbeiten sind durch die Auseinandersetzung mit den Darstellungsmöglichkeiten der Skulptur geprägt. Anfang der neunziger Jahre geriet sie damit an die – in Freudscher Terminologie formuliert – »Grenzen der Darstellbarkeit«.<sup>10</sup> Sie suchte nach einem »Bild«, das das ihre Arbeit prägende Verhältnis von innen und außen visuell umsetzen konnte. Im »Bild« des Bauchredners fand sie eine Metapher für die Seele. Da sie jedoch für die Figur des Bauchredners keine entsprechende skulpturale Form fand, wandte sich Gröting

dem Medium Video und der Performance zu. Die Grenzen der Darstellbarkeit sollen den Schülern durch die Auseinandersetzung mit Werken Asta Gröttings im Unterricht bewusst gemacht werden und als Ausgangspunkt für die Produktion und Reflexion eigener Arbeiten dienen.

Wie kann jedoch diese zwar einfach wirkende, aber doch abstrakte Thematik, inklusive der komplexen Metaphern und Bilder, vermittelt werden? Wie können die Arbeiten der *Inner Voice* dargestellt werden und dabei noch zu einer eigenen produktiven Auseinandersetzung mit der »inneren Stimme« führen? Nachahmung konnte schließlich nicht das Ziel sein.

Einen möglichen Ansatzpunkt für die Beantwortung geben die Einzelarbeiten, die neben *The Inner Voice* entstanden sind. In *Schneller mit Eichhorn und König* etwa nähert sich »die innere Stimme ihrer wirksamsten Form, ihrer Unsichtbarkeit in der äußeren Geschwindigkeit an – doch«, so Gröting weiter, »die innere Stimme schweigt selten.«<sup>11</sup>

Die Arbeit Gröttings wird im Rahmen des Unterrichts als Auslöser eingesetzt. Die Schüler sollen Situationen, in denen ihre innere Stimme hervortritt, in frei zu wählender Textform beschreiben. Die Aufmerksamkeit liegt zunächst nicht auf der Bildfindung, der visuellen Darstellung der inneren Stimme, sondern gilt den Möglichkeiten und Grenzen der Darstellbarkeit im Medium der Sprache und der Schrift. Danach erst werden die Schüler angehalten, analog zum »Bildfindungsprozess« in der Arbeit Gröttings, visuelle Umset-



Theresia Träger in der 11. Klasse am Humboldt-Gymnasium in Leipzig im Mai 2006  
Fotos: Birgitta Kowsky

zungen ins »Bild« zu finden. Von den Schülern wird damit eine intensive Auseinandersetzung und Abschätzung der Möglichkeiten (und Grenzen) von Literatur, Bildender und Darstellender Kunst verlangt. Bewegt sich Göting mit ihren Arbeiten zwischen den Bereichen der Bildenden und Darstellenden Kunst, drängt sich analog eine Öffnung des Kunstunterrichts zum Fach Deutsch geradezu auf.

## 2 Unterrichtsablauf

Der Unterricht gliedert sich in verschiedene Phasen:

- Entdecken und Formulieren von Situationen, in denen die eigene innere Stimme hörbar wird
- Bearbeitung des Themas in Form eines Texts
- Auseinandersetzung mit den Arbeiten von Asta Gröting, Lektüre von Auszügen Sigmund Freuds zu den Grenzen der Darstellbarkeit, Herstellen von Bezügen zwischen Freuds Schriften und den künstlerischen Arbeiten Gröttings
- Erörterung von Möglichkeiten der Videogestaltung (Aufnahme und Schnitt)
- Proben und Ortsbesichtigungen für den Videodreh
- Erarbeitung eines Storyboards
- Umsetzung ins Video
- Reflexion der ersten Videoaufnahme
- Zweite Aufnahme
- Videoschnitt
- Diskussion ausgewählter Aspekte und anschließende Präsentation der Schülerarbeiten

Zentrale Aufgabenstellungen für die Schüler lassen sich aus den Vorüberlegungen ableiten und sind unter **M2** ausformuliert.

## 3 »...die innere Stimme schweigt selten«

### Einstimmung auf das Thema

Am Beginn der Unterrichtseinheit steht die individuelle Auseinandersetzung mit der inneren Stimme. Sie wird angeregt durch eine Plastik von Rodin mit dem Titel *Die innere Stimme* [B2]. Fragen und Vermutungen, warum Rodin seiner Arbeit den Titel gegeben hat, führen zu eigenen Überlegungen und Vorstellungen. Diese werden in Form von Brainstormings festgehalten [M3]. Auszüge aus Freuds Schriften zur Psychoanalyse [M4, DVD] bieten danach die Möglichkeit, die Perspektive auf das Thema zu wechseln, zu erweitern und zu diskutieren. Dabei werden Begriffe wie Moral, Gewissen und Trieb in Bezug auf die Freudsche Terminologie Ich, Über-Ich und Es besprochen. Zudem wird eine Einordnung von Freuds Terminologie hinsichtlich des Begriffs der inneren Stimme vorgenommen. Im Anschluss werden die Vorstellungen zur inneren Stimme durch Diskussion von Situationen, in denen die Schüler ihre innere Stimme und deren Verhältnis zum Ich bewusst wahrnehmen [M5], konkretisiert und weiter ausgebaut.

Ein daraufhin ausgeteiltes Arbeitspapier mit Auszügen aus verschiedenen Texten der Künstlerin unterstützt und ergänzt die zusammengetragenen Aspekte [M6, DVD]. Mögliche Textformen werden nun erörtert. Die gemeinsam erarbeiteten Stichpunkte sowie die persönlichen Notizen der Schüler sind Ausgangspunkt für die eigene Textgestaltung. Dabei arbeitet jeder Schüler zunächst an einem eigenen Text, um einen Freiraum für eine individuelle Auseinandersetzung,

10 An dieser Stelle danke ich Herrn Prof. Dr. Torsten Meyer für den Hinweis, dass der Begriff »Grenzen der Darstellbarkeit« von Freud stammt, sowie für den Verweis auf die Aufsätze und Schriften von Karl-Josef Pazzini, der diesen Begriff in den Kontext der Pädagogik stellt.

11 Gröting in: [www.kunstaspekte.de/index](http://www.kunstaspekte.de/index).

die zunächst unbeeinflusst von anderen bleiben soll, zu ermöglichen. Erst in der zweiten Stunde werden die Texte öffentlich. Die gewählten Themen werden an der Tafel gesammelt und die Schüler in entsprechende Gruppen eingeteilt. Sie stellen ihre Texte innerhalb der Gruppe vor, diskutieren diese und wählen einen Text für die Umsetzung in das Medium Video aus. Erst jetzt wird der Text zu *The Inner Voice/You're good* (1999) ausgeteilt [M1, DVD], das zugehörige Video gezeigt und gemeinsam erörtert. Meine Wahl ist auf diese Arbeit gefallen, weil sie vermutlich an für diese Altersgruppe brisante Themen anknüpft. Es ist ein Angebot, sich mit dem Selbstwertgefühl, der Einstellung gegenüber der eigenen Person usw. auseinanderzusetzen. Die Beschäftigung mit Gröttings Werken überführt die Auseinandersetzung mit diesen intimen Themen in die Konfrontation mit Form- und Darstellungsproblemen, die die Schüler mit der Arbeit an eigenen Videos produktiv und praktisch gestaltend weiter bearbeiten sollen.

## 4 Bauchredner im Selbstgespräch Übergänge

Der Text von *The Inner Voice/You're good* wird den Zeichnungen *Bauchredner im Selbstgespräch* (1993) [B3] und *Bauchredner mit Puppe und Händen* (1993) [B4] gegenübergestellt und auch zu dem Video in Beziehung gesetzt. Dabei werden Einsichten in das plastische Formverständnis der Künstlerin, die die innere Stimme als »Ausstülpung« von Volumen aus dem Inneren nach außen versteht, gewonnen. Im Anschluss wird auf die plastischen Arbeiten der Künstlerin übergeleitet.

## 5 Zwischen Skulptur und Video Darstellung der Werke Gröttings

Im Zentrum dieser Phase steht vor allem die Breite der Ausdrucksformen im Œuvre Asta Gröttings [M7, DVD]. Ihre Arbeiten werden im Einzelnen kurz besprochen, wobei die Videoarbeit *Parken* präsentiert wird. Im Anschluss werden die plastischen Arbeiten mit den Videoarbeiten *The Inner Voice/Not understanding one another*, *Parken* [B1] und *Schatten* verglichen, um die Unterschiede herauszuarbeiten.



Dabei lassen sich vor allem zwei Aspekte betonen: Zum einen beschäftigt sich Grötting im Video mit dem Thema Kommunikation (das sich bereits mit der Arbeit *Jein* andeutet), zum anderen ist der figurative Ansatz auffällig. Über den Wandel in den Arbeiten Gröttings sowie die einsetzende Verwendung des Mediums Video werden nun Vermutungen angestellt, um anschließend auf den engen Zusammenhang von neuem Inhalt (Kommunikation) und neuer Form (figurative Arbeit, Video) aufmerksam zu machen. Ein für den Unterricht zusammengestellter Dialog [M8, DVD], der auf einem Interview zwischen Asta Grötting und Marius Babias basiert,<sup>12</sup> beleuchtet den Wandel der Arbeiten aus Sicht der Künstlerin und erweitert damit den Blickwinkel. Durch die sich anschließende Lektüre eines Auszugs aus Sigmund Freuds Text über die Grenzen der Darstellbarkeit [M9, DVD] erlernen die Schüler den psychoanalytischen Terminus, um ihn auf die Arbeiten Gröttings zu beziehen. Dabei wird festgestellt, dass Gröttings zunehmendes Interesse an psychologischen und soziologischen Fragen an die Grenzen der Darstellbarkeit innerhalb des Mediums Skulptur führte und sie dazu brachte, den »farblosen und abstrakten Ausdruck [...] gegen einen bildlichen und konkreten [...]«<sup>13</sup> in Form des Bauchredners auszutauschen, den sie mithilfe von Video und Performance inszeniert.

<sup>12</sup> *Transmitter* 1999, S. 18–30.

<sup>13</sup> Freud 1990, S. 407.

<sup>14</sup> Steinmetz 2002.

<sup>15</sup> So zum Beispiel *Filmen wie die Profis – Kamera oder Filme schneiden wie die Profis*, FWU – das Medieninstitut der Länder, Grünwald 2003.



## 6 ›Nachvollzug der Möglichkeiten‹ Erarbeitung von Umsetzungsmöglich- keiten anhand von Kenntnissen der Videoaufnahme und des Videoschnitts

Nach der Sensibilisierung für Darstellungs- und Formprobleme setzen sich die Schüler mit den Möglichkeiten zur Darstellung der inneren Stimme in ihren eigenen Videos auseinander. Es empfiehlt sich, die darstellerischen Mittel der Videoaufnahme [M10, DVD] und des Videoschnitts [M11, DVD] als Möglichkeiten der Videogestaltung gleichzeitig zu behandeln, da beide bei der Planung und Durchführung berücksichtigt werden müssen. Als Ergänzung zum Arbeitsblatt können Filmausschnitte der DVD *Film- und Fernsehästhetik*<sup>14</sup> zur Vertiefung und Veranschaulichung von genannten Gestaltungsmitteln wie Einstellungsgröße oder Schnitt dienen. Daneben eignen sich auch DVDs, die sich an den Anwender im Freizeitbereich wenden.<sup>15</sup> Diese stellen einzelne technische Mittel anhand von Videoausschnitten vor. Ziel des Unterrichts ist nicht, die technische Handhabung anhand dieser

DVDs zu erklären. Das erarbeiten sich die Schüler in einem Learning-by-Doing-Prozess im Umgang mit der Kamera selbst. Vielmehr geht es darum, zu verdeutlichen, dass Maximen für die Aufnahme eines ›schönen und gelungenen Bildes‹ unter künstlerischen Gesichtspunkten auch ins Gegenteil verkehrt werden können. Dafür eignen sich die Kapitel, die technische Einstellungen wie Bildschärfe, Tiefenschärfe und Blende erläutern.

Im Unterricht wird vor allem auf den experimentellen, aber auch auf den auf fundiertem Wissen basierenden Umgang mit der Technik gesetzt.

## 7 Erprobungen

Um nun konkretere Ideen für die Umsetzung zu finden, bekommen die Schüler Zeit, sich potentielle Drehorte in der Schule oder im außerschulischen Umfeld zu suchen. Vor Ort entstehen kleine Skizzen, die der Konzeption von Bildausschnitt usw. dienen. Ist ein geeigneter Ort gefunden, so werden dort die ersten Textproben gemacht. Dabei steht den Schülern bereits eine Kamera zur Verfügung. Anschließend werden alle Ideen in Form von Storyboards festgehalten. Diese dienen dann der gemeinsamen Besprechung und Reflexion.



## 8 Hinweise für die Aufnahme

Es ist ratsam, direkt vor dem Dreh Hinweise für die Aufnahme gemeinsam zu erarbeiten [M12, DVD]. Dabei können Schüler das praktische Wissen, das sie bereits im Umgang mit der Kamera erworben haben, einbringen. Zu diesen Hinweisen gehört zum Beispiel die Absprache zwischen Kameramann und Darsteller über die geplanten Bewegungen im Raum während der folgenden Aufnahme. Dadurch weiß der Kameramann, in welche Richtung sich das »Bildobjekt« während der Aufnahme bewegt, und kann dieses auch bei spontanen Bewegungsabläufen mit der Kamera verfolgen.

## 9 Der Videodreh

*Während des Drehs habe ich mehr Ideen für die Umsetzung des Videos gefunden.*  
(Claudia)

Jede Gruppe sollte eine Probeaufnahme als Grundlage für den folgenden Videodreh machen, da dies die Schüler von der Aufgabe entlastet, sofort eine »gute« Aufnahme machen zu müssen; es gibt ihnen zugleich die Chance, ihre Idee zu erproben und die Kamera experimentell zur Lösung der Gestaltungsaufgabe einzusetzen. Im Anschluss wird die Aufnahme den Mitschülern vorgestellt. Unter den gegebenen Beobachtungsschwerpunkten [M13] beurteilt jede Gruppe sowohl ihre eigene als auch die Aufnahme der anderen Gruppen. Diese Phase dient der Reflexion der ersten Aufnahme, deren Weiterentwicklung und Überarbeitung unter Berücksichtigung von gegebenen Tipps und Hilfestellungen. Darüber hinaus dient sie dem Austausch über auftretende technische und gestalterische Fragen. Diese sollten ausführlich diskutiert werden, da die Schüler bei der zweiten Aufnahme selbstständig und ohne weitere Anleitung arbeiten sollen. Gerade bei einer großen Anzahl von Schülern und einer nicht ausreichenden Anzahl von Kameras bieten sich für die Probeaufnahme die Teilung des Klassenverbandes und zeitversetztes Arbeiten an. Produktive und reflexive Phasen wechseln sich dabei ab. Die zweite Aufnahme wird in Freiarbeit durchgeführt, weil sie erheblich zeitaufwendiger ist als die Probeaufnahme. Dies verlangt von den Schülern selbstständiges Arbeiten, eigenständige Organisation und Durchführung des Drehs. In der Postproduction-Phase empfiehlt sich ein kompletter Projekttag, an dem alle Gruppen wieder zusammengebracht werden.

## 10 Diskussionsbedarf

Um eine weitere Stufe der Reflexion zu erreichen, bietet es sich an, die Arbeitsschritte schriftlich fixieren zu lassen. Dadurch besteht für die Schüler die Notwendigkeit, Prozesse begrifflich zu erfassen, wodurch sie auch für andere nachvollziehbar werden. Dafür eignet sich sowohl ein anleitender Fragebogen als auch eine offene Aufgabenstellung – von der Idee bis zum Video. Einzelne Ausschnitte aus diesen von den Schülern verfassten Texten stellen zum Ende der Unterrichtseinheit die Grundlage für eine gemeinsame Diskussion:



Besonders kontroverse Aussagen sorgen für produktive Diskussionen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wo und weshalb sich welche Schwierigkeiten bei der Arbeit ergeben haben.

Die Frage, welche Schwierigkeiten es bei der Umsetzung des Textes ins Storyboard gab, macht die Diskussion fruchtbar. Ein Schüler antwortet:

*Gab's nicht, da mir so etwas leicht fällt.* (Alexander, 18 Jahre)

Die nächste Frage nach den Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Storyboards in das Video beantwortet er wie folgt:

*Da wir beide in unserem Leben sicher mehr Filme gesehen als gedreht hatten, wurde die Umsetzung des Storyboards ins Video schwierig.*

Ja was denn nun? Die nachträgliche Reflexion verwickelt noch einmal in tiefe Diskussionen und Gedanken um die Grenzen der Darstellbarkeit – im Medium Video, in der Performance, im Schreiben, Sprechen und Aufführen. Es geht um Über- und Umsetzungen, Vor- und Übertragungen, um Mittel und Mittler, Her- und Darstellbarkeit:

*Worüber man sich klar werden muss, ist natürlich, dass man nur begrenzte Möglichkeiten bei der Videogestaltung hat und so Texte und Gedanken nicht eins zu eins übernommen werden können.*

(Rita, 17 Jahre)

*Ich denke, eine Videoaufnahme ist nicht unbedingt die beste Möglichkeit zur Umsetzung des Textes.*

(Claudia, 18 Jahre)

Die folgende Präsentation der Schülerarbeiten und die gegenseitigen Rückmeldungen der Schüler schließen eine Unterrichtseinheit ab, die sicher nicht alles erklärt und auch nicht davon ausgegangen ist, dass alles erklärt werden müsste oder könnte, sondern Fragen offen lässt und einen produktiven Schwebezustand herstellt. Darauf hatte Asta Gröting insistiert: Man muss nicht alles erklären... Nicht im Theatersaal, nicht unter dem Dach der Kunst – und auch nicht in der Schule.

**Asta Gröting**

---

1961 In Herford geboren, lebt und arbeitet in Berlin  
1981–86 Studium Staatliche Kunstakademie Düsseldorf

**Lehrtätigkeiten**

1996 Gastprofessur in Göteborg an der Valand Kunsthochschule  
1996–97 Gastprofessur an der Gesamthochschule in Kassel  
1997 Gastprofessur an der Städelschule in Frankfurt am Main  
1997–2003 Professur für Bildhauerei an der Akademie der Bildenden Künste in München

**Preise und Stipendien**

1988 Kunstfonds  
1989 Schmidt-Rottluff-Stipendium  
1990 A.&W. Grohmann Stipendium, Baden-Baden  
1992 Förderpreis des Landes Nordrhein-Westfalen  
1994 Otto Dix-Preis, Gera  
1996 Preis der Bayerischen Landesbank International S.A.

**Asta Gröting: Werke (Auswahl)**

---

1990 *Verdauungssystem eines Haies*, Glas massiv, 25 x 107 x 310 cm  
1992 *Schlund*, Silikonkautschuk, Flaschenzüge, 520 x 100 cm  
1995 *Eis*, Video, 28'18  
1996 *Die Schwimmerin*, 35mm Film  
1999 *The Inner Voice/You're good*, Video, 3'58  
2000 *Parken*, Video, Farbe, Ton, 4'38  
2003 (06.–08.03.) *The Inner Voice/Dead Air*, Performance, Text: Tim Etchells, Tanzquartier Wien  
*The Inner Voice/Dead Air 2*, Video, 49'56  
Text: Tim Etchells  
2004 *Schneller mit Eichhorn und König*, Video, Ton, 4'00

**Literatur**

---

**Freud, Sigmund**  
*Die Traumdeutung*  
Berlin 1990

**FWU – das Medieninstitut der Länder**  
*Filmen wie die Profis – Kamera*  
*Filme schneiden wie die Profis*  
(Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gemeinnützige GmbH)  
Grünwald 2003

**Hoet, Jan (Hg.)**  
*Asta Gröting. The Inner Voice*  
Frankfurt am Main 2004

**Neue Review**  
3/2003, S. 19–20

**Steinmetz, Rüdiger**  
*Film- und Fernsehästhetik*  
Leipzig 2002

**Transmitter**  
Bonn 1999

[www.kunstaspekte.de/index](http://www.kunstaspekte.de/index)

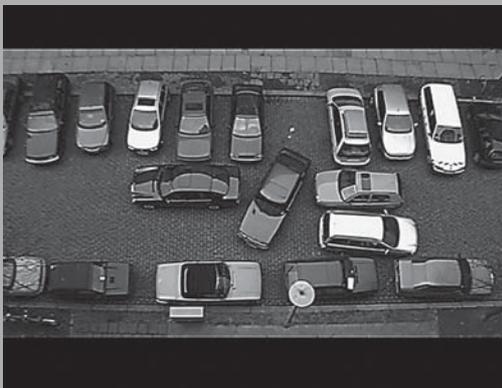
[www.dradio.de](http://www.dradio.de)

## Bildbeispiele

---

### B1

Asta Gröting  
Parken



© Asta Gröting, *Parken*, 2001, DVD, 4'32, loop, Ed. 1

---

### B2

Auguste Rodin  
Die innere Stimme, 1896/1897



Gips, 54 x 18,8 x 16 cm  
Aus: »Von Rodin bis Baselitz. Der Torso in der  
Skulptur der Moderne«, Ostfildern-Ruit 2001  
© Musée Rodin, Meudon

---

### B3

Asta Gröting  
Bauchredner im Selbstgespräch, 1993



In: Arte Termita contra Elefante Blanco  
© de la edición Fundación ICO, Madrid 2004, S. 43  
Créditos fotográficos: Joaquín Cortés, Madrid

---

### B4

Asta Gröting  
Bauchredner mit Puppe und Händen, 1993



In: Arte Termita contra Elefante Blanco  
© de la edición Fundación ICO, Madrid 2004,  
S. 44  
Créditos fotográficos: Joaquín Cortés, Madrid

---

## Materialien

## M1

[DVD]

Asta Gröting

The Inner Voice/You're good

Video, 1999



The Dummy consoles the ventriloquist. The Dummy is looking at the ventriloquist (with concern) almost the whole time. The ventriloquist is looking straight ahead and only turns his head in the dummy's direction when his sadness has abated and he begins to have hope.

*Dummy*

Buddy Big Mountain

*You are super.**Oh, I don't know.**Yes, you are. You have to think you're super, too.**Why? I don't think I'm super at all.**You are good, though. As a matter of fact, very good.**Oh come on. Why you saying this?**Because you are such a great person, with so many possibilities.**Oh, come one. I've become a question, even to myself.**You've got to see yourself in a positive light, then everything will become positive too.**Positive? I don't know. When I think of how life is passing me by...**That sounds just awful.**It is.**No, no. You'll see. Everything's going to turn out okay. Success will come.**From where?**Well, from you. If you do something for it.**Why? For whom?**For yourself.**Sometimes I just can't go on.**What has become of fun and happiness?**I sometimes ask myself that, too.**Don't let it get you down like that.**I'm not good. What is good about me?**Your appearance, your aura, your intelligence, your personality, your ability.**I don't know. I'm not aware of anything.**You are a good person.**Good person. Bad person. What does it matter?**Of course, if you lock yourself in your room and don't go out there and spread good feelings, then it won't get any better.**Yeah, yeah. I know.**Maybe you've been hurt before and that's why you're so uncommunicative.**Oh, I don't know.**You should have more self-confidence.**But I feel so small.**But you're not, you're great.**So unimportant. How, for example...**Your aura, the kind you are, your humor, your esprit...**I think I have problems with my personality.**But I don't. I think you're just terrific.**I feel like shit.**You've got personality, you're someone.**I don't know who I am anymore.**Life can't be that difficult.**Yes it can, awfully difficult.**Well, I think you're good.*

Translation: Rebecca Blum

Die Puppe spricht dem Bauchredner gut zu und sieht ihn besorgt an. Der Bauchredner wendet seinen Kopf nur in ihre Richtung, wenn seine Traurigkeit gemindert wird.

*Puppe*

Buddy Big Mountain

*Du bist super.**Ach, ich weiß nicht.*

*Doch, du musst dich auch super finden.  
 Wieso – ich find mich aber nicht super.  
 Du bist aber gut. Sogar sehr gut.  
 Ach was – wozu das alles?  
 Weil du so ein toller Mensch bist, mit so vielen Möglichkeiten.  
 Ach was – ich bin mir selbst zu einer Frage geworden.  
 Du musst dich einfach positiv sehen, dann wird auch alles positiv.  
 Positiv? Ich weiß nicht, wenn ich an das schnelle Vorbeiziehen des Lebens denke.  
 Das klingt ja furchtbar.  
 Das ist es auch.  
 Nein, nein. Du wirst sehen, alles wird gut werden. Erfolg wird kommen.  
 Woher?  
 Na, von dir. Wenn du was tust.  
 Wozu? Für wen?  
 Für dich.  
 Ich kann manchmal einfach nicht mehr.  
 Wo sind denn Spaß und Freude geblieben?  
 Das frage ich mich auch.  
 Jetzt lass dich nicht so hängen.  
 Ich bin nicht gut.  
 Du bist sogar sehr gut.  
 Was denn?  
 Dein Aussehen, deine Ausstrahlung, deine Intelligenz, dein Wesen, dein Können.  
 Ich weiß nicht, ich merke davon gar nichts.  
 Du bist doch ein guter Mensch.  
 Guter Mensch – schlechter Mensch. Was soll's?  
 Wenn du dich natürlich in dein Schneckenhaus zurückziehst und kein gutes Gefühl verbreitest, wird es auch nicht besser.  
 Ja, ja, ich weiß.  
 Vielleicht bist du mal verletzt worden und bist deshalb so unkommunikativ?  
 Ach, ich weiß nicht.  
 Du solltest aber ein besseres Selbstbewusstsein haben.  
 Aber ich fühl mich doch so klein.  
 Bist du aber nicht. Du bist großartig.  
 So unwichtig.  
 Nein. Du bist sogar sehr wichtig.  
 Was denn zum Beispiel?  
 Deine ganze Ausstrahlung, deine Art, Mensch zu sein, dein Witz, dein Esprit.  
 Ich glaube, ich habe mit meinem eigenen Wesen Probleme.  
 Ich aber gar nicht. Ich finde dich ganz toll.  
 Ich fühl mich aber scheiße.  
 Du stellst doch etwas dar, du bist doch jemand.*

Ich weiß aber gar nicht mehr, wer ich bin.  
 So schwierig kann das Leben doch gar nicht sein.  
 Doch, entsetzlich schwer.  
 Also, ich find dich gut.  
 In: Hoet, Jan (Hg.): *Asta Gröting. The Inner Voice*, Frankfurt am Main 2004, S. 62f.

## M2

### Inhalt und Konzept eines Films zur ›inneren Stimme‹

#### Aufgabenstellung für die Unterrichtseinheit

- 1 Schreibe zunächst einen eigenen Text, der das Thema der inneren Stimme verhandelt. Überlege dir dafür eine konkrete Situation sowie eine Grundhaltung der inneren Stimme dem Ich gegenüber.
- 2 Wählt in der Gruppe einen Text aus, den ihr für die Umsetzung ins Video verwenden wollt.
- 3 Entwickelt ein Konzept für die Umsetzung des Textes mit den Mitteln der Gestaltung (Videoaufnahme, Videoschnitt, Darstellung etc.). Richtet besondere Aufmerksamkeit auf die Überlegung, wie ihr die innere Stimme darstellen wollt.

## M3

### Brainstorming

Vorstellungen über die innere Stimme

Innere Stimme

In welchen Situationen tritt deine innere Stimme hervor?

Themen der inneren Stimme

## Materialien

**M4**

[DVD]

**Auszüge aus Sigmund Freuds Schriften über Ich, Über-Ich und Es**  
 »Wir haben uns die Vorstellung von einer zusammenhängenden Organisation der seelischen Vorgänge in einer Person gebildet und heißen diese das Ich derselben. An diesem Ich hängt das Bewusstsein, es beherrscht die Zugänge zur Motilität, das ist: zur Abfuhr der Erregungen in die Außenwelt; es ist diejenige seelische Instanz, welche eine Kontrolle über all ihre Partialvorgänge ausübt.«  
 (1923b, GW XIII: S. 243)

»[...] das andere Psychische aber, in welches es sich fortsetzt, und das sich wie unbewusst verhält, nennen wir nach Grodeck's das Es.«  
 Die Inhalte des Es sind ganz unbewusst.  
 Es ist das, was »erbt, bei Geburt mitgebracht [...] vor allem also die aus der Körperorganisation stammenden Triebe.«  
 »Für die Vorgänge im Es gelten die logischen Denkprozesse nicht.«  
 Das Es kennt keine Wertungen, kein Gut und Böse, keine Moral.

»Das Ich repräsentiert, was man Vernunft und Besonnenheit nennen kann, im Gegensatz zum Es, welches die Leidenschaften enthält.«  
 (1923b, GW XIII: S. 252f.)

»Als Niederschlag der langen Kindheitsperiode, [...] bildet sich in seinem [des Menschen] eine besondere Instanz heraus, in der sich der elterliche Einfluss fortsetzt. Sie hat den Namen des Über-Ichs erhalten.«  
 Es »ist die dritte Macht, der das Ich Rechnung tragen muss.«  
 »Das Über-Ich legt den strengsten moralischen Maßstab an [...] das Ich an, es vertritt ja überhaupt den Anspruch der Moralität, und wir erfassen mit einem Blick, dass unser moralisches Schuldgefühl der Ausdruck der Spannung zwischen Ich und Über-Ich ist.«  
 (GW XV: S. 66f.)

**Aufgabe**

- 1 Welche Bereiche des Ich würdest du der inneren Stimme zuordnen?

Quelle: Köhler, Thomas: *Das Werk Sigmund Freuds. Entstehung, Inhalt, Rezeption*, Heidelberg 1993, S. 328–339

**M5****Haltung der inneren Stimme zum Ich**

Mögliche Grundkonstellationen zwischen Ich und innerer Stimme:

- verlockend, unsicher, verunsichernd, ablenkend, nervend, überzeugend, ironisch, sarkastisch, aufmunternd, relativierend, nicht wirklich hilfreich etc.

**M6**

[DVD]

**Textauszüge aus verschiedenen Arbeiten der Reihe *The Inner Voice***  
 Haltungen der inneren Stimme zum Ich

(*Puppe / Bauchredner*)

1 *Du bist super.*  
 Ach, ich weiß nicht.  
 Doch du musst dich auch super finden.  
 Wieso – ich find mich aber nicht super.  
 (*The Inner Voice/You're good*, Video, 1999)

2 Na, mein Freund?  
*Ja bin ich denn dein Freund?*  
 Natürlich bist du mein Freund.  
*Das weiß ich nicht.*  
 Wieso?  
 (*La Voz Interior/Amistad*, Video, 1999)

3 Du verstehst mich nicht.  
*Wie bitte?*  
 Ich sagte, du verstehst mich nicht.  
*Aber ich gebe mir doch schon die größte Mühe.*  
 Womit?  
 [...]  
 Du siehst alles aus deiner Sicht.  
*Das ist gar nicht wahr.*  
 Du versetzt dich nicht wirklich in meine Lage.  
 (*The Inner Voice/Not understanding one another*, Video, 2000)

4 *Du bist nicht so gut, wie du denkst.*  
 Lass mich doch mich gut fühlen.  
*Mit den vielen Fehlern – gut?*  
 Ich find mich OK.  
 (*The Inner Voice/You're bad*, Video, 2000)

Hoet, Jan (Hg.): *Asta Gröting. The Inner Voice*, Frankfurt am Main 2004, S. 62, 57, 45, 43

# M7

[DVD]

## Arbeitsblatt zu Arbeiten von Asta Gröting

- *Hand*
- *Orientierungsapparat*
- *Jein*
- *Schatten*

© Asta Gröting

- *Darsteller mit Loch*

In: Arte Termita contra Elefante Blanco

© de la edición Fundación ICO, Madrid 2004, S. 45

Créditos fotográficos: Joaquín Cortés, Madrid

- *Not Understanding One Another*

© Nic Tenwiggenhorn

- *Parken*

© Asta Gröting, Parken, 2001, DVD, 4'32, loop, Ed. 1

# M8

[DVD]

## Auszüge aus einem Interview mit Asta Gröting, geführt von Marius Babias

**B** Du hast eigens eine Puppe gebaut. Sie führt mit unterschiedlichen Bauchrednern – bislang in elf unterschiedlichen Sprachen – Gespräche über Freundschaft, Selbsterkenntnis oder Identität. Liegt darin dein Hauptinteresse?

**G** Mich interessiert die Psyche, die Seele, der Mensch. Liebe, Tod, Altern, der Mensch. Je nach Sprache und Kultur ändert sich das Thema. [...] Das Gesamtprojekt ist eine Untersuchung über die Unterschiedlichkeiten, in denen gezaubert und die Illusion hergestellt wird, dass die Puppe lebt.

**B** Der Bauchredner gehört dem Comedy-Genre an. Er spricht mit zwei Stimmen. [...] Wem gehören diese fremden Stimmen?

**G** Wem gehören die verschiedenen Stimmen, die in einem selber reden? Es sind alle Stimmen, die überhaupt zu einem reden, im erweiterten Sinne die gesellschaftliche Autorität, z. B. die Eltern, der Fernseher, früher die Kirche, heute die Werbung.

**B** Wenn diese innere Stimme die Gesellschaft wäre, müsste sie dann nicht aus einem Wort-Rauschen bestehen? Wer kann der Komplexität eine Stimme geben?

**G** Niemand, das hat ja auch niemand verlangt. [...] Viele Jahre habe ich meine Organ-Skulpturen als psychologisches Äquivalent dieses Themas gesehen. Irgendwann las ich, dass man im Mittelalter bei Leichenöffnungen nach der Seele suchte, weil man dachte, die Seele habe ein Organ. Dafür fiel mir der Bauchredner als Äquivalent ein. Eine Skulptur erschien mir zu kitschig dafür. Außerdem wollte ich nicht mehr allein im Atelier arbeiten. Ich hatte das Bedürfnis, mit Menschen zusammenzuarbeiten. Im Gegensatz zu Menschen sind Skulpturen vorhersehbar.

**B** In einem Text ist dir unterstellt worden, du selbst seiest die Puppe. Überinterpretation?

**G** [...] aber ich bin nicht die Puppe. Ich bin ja auch nicht die Bauchrednerin. [...] ich will weder Puppe noch Bauchredner sein. Ich will das Spiel der beiden anzetteln nach meinen Ideen.

**B** Du wirst gerne festgelegt als Bildproduzentin von Naturprozessen. Sind deine Arbeiten wirklich Präparate einer mechanischen Naturvorstellung, ähnlich der »Olimpia« – des Automaten von E. T. A. Hoffmann?

**G** Jeder interpretiert sein eigenes Interesse in die Arbeiten hinein. Noch bevor ich mich für die Psyche interessiere, interessiert mich, wie der Körper von innen aussieht. Ich habe mir Organe herausgesucht, die skulptural waren, z. B. den Verdauungsapparat. [...]

**G** Die innere Stimme ist für mich ein Spiel, meine Themen unterzubringen. Und weil ich Fragen stellen und keine Behauptungen aufstellen möchte, und nicht urteilen will. Ich stelle Themen hin, so wie ich Skulpturen mache, die den Kopf schütteln oder nicken und sich nicht entscheiden können. Diese Offenheit für das Für und Wider versuche ich in Gestalt der Puppe und der Bauchredner und Bauchrednerinnen auszudrücken. [...]

**B** Bekannt geworden bist du als Bildhauerin. Ich sehe in den scheinbar skulptural nicht kompatiblen Bauchredner-Filmen oder in

## Materialien

der Inszenierung von Eiskunstläufern dennoch einen skulpturalen Zugriff, nämlich den Versuch, über die Inszenierung einen immateriellen Stoff zu bearbeiten, die Kommunikation, verstanden als psychisch-soziale Handlung.

- G** Ich erkannte, dass es viel zu viele Skulpturen auf der Welt gibt, und ich wollte mich nicht mit Material belasten. Ich wollte mit wenig Material etwas sagen. Ich wollte mich auch dem Verwertungsprozess des Marktes entziehen und an Themen forschen. Wenn Kunst ausschließlich wirkungsästhetisch zusammengesetzt ist, wird sie Design. Trotzdem sehe ich nach wie vor eine große Berechtigung, mit Material Gedanken auszudrücken. Mit Material meine ich einfach alles. Da überwinde ich auch den Dualismus von Wort und Bild. Ein Bär auf dem Eis ist für mich Material wie ein Bronzeguss. Natürlich kann man nicht mit Material machen, was man will. [...]
- B** Kann Kunst Formen von Realität annehmen, die nicht an ein Material gebunden sind?
- G** Das ist schwierig. Sehr reduziert ist gut, aber an ein Material ist Kunst immer gebunden. Es wäre die höchste Form, mit ganz wenig oder mit dem genau richtigen Maß an Material auszukommen. Wo das Material im Vordergrund steht, wird die Arbeit dumm oder überflüssig, auf jeden Fall erstarrt.
- B** Sind deine Film-Arbeiten der Versuch, der Gebundenheit an ein Material zu entkommen, was ein zentrales Problem der Bildhauerei ist?
- G** Ja, das war der Grund, mit Video anzufangen.  
Interview zwischen Asta Gröting und Marius Babias, in: *Transmitter*, Bonn 1999, S. 18–30

# M9

[DVD]

**Sigmund Freud**

»Rücksicht auf Darstellbarkeit«

Wir haben es bisher mit der Untersuchung zu tun gehabt, wie der Traum die Relationen zwischen den Traumgedanken darstellt, griffen dabei aber mehrfach auf das weitere Thema zurück, welche Veränderungen das Traummaterial überhaupt für die Zwecke der Traumbildung erfährt. Wir wissen nun, dass das Traummaterial, seiner Relationen zum guten Teile entblößt, einer Kompression unterliegt, während gleichzeitig Intensitätsverschiebungen zwischen seinen Elementen eine psychische Umwertung dieses Materials erzwingen. Die Verschie-

bungen, die wir berücksichtigt haben, erwiesen sich als Ersetzungen einer bestimmten Vorstellung durch eine andere ihr in der Assoziation irgendwie nahe stehende, und sie wurden der Verdichtung dienstbar gemacht, indem auf solche Weise anstatt zweier Elemente ein mittleres Gemeinsames zwischen ihnen zur Aufnahme in den Traum gelangte. Von einer anderen Art der Verschiebung haben wir noch keine Erwähnung getan. Aus den Analysen erfährt man aber, dass eine solche besteht und dass sie sich in einer Vertauschung des sprachlichen Ausdruckes für den betreffenden Gedanken kundgibt. Es handelt sich beide Male um Verschiebungen längs einer Assoziationskette, aber der gleiche Vorgang findet in verschiedenen psychischen Sphären statt, und das Ergebnis dieser Verschiebung ist das eine Mal, dass ein Element durch ein anderes substituiert wird, während im anderen Falle ein Element seine Wortfassung gegen eine andere vertauscht. Diese zweite Art der bei der Traumbildung vorkommenden Verschiebung hat nicht nur großes theoretisches Interesse, sondern ist auch besonders gut geeignet, den Anschein phantastischer Absurdität, mit dem der Traum sich verkleidet, aufzuklären. Die Verschiebung erfolgt in der Regel nach der Richtung, dass ein farbloser und abstrakter Ausdruck des Traumgedankens gegen einen bildlichen und konkreten eingetauscht wird. Der Vorteil, und somit die Absicht dieses Ersatzes, liegt auf der Hand. Das Bildliche ist für den Traum darstellungsfähig, lässt sich in eine Situation einfügen, wo der abstrakte Ausdruck der Traumdarstellung ähnliche Schwierigkeiten bereiten würde wie etwa ein politischer Leitartikel einer Zeitung der Illustration. Aber nicht nur die Darstellbarkeit, auch die Interessen der Verdichtung und der Zensur können bei diesem Tausche gewinnen. Ist erst der abstrakt ausgedrückt unbrauchbare Traumgedanke in eine bildliche Sprache umgeformt, so ergeben sich zwischen diesem neuen Ausdruck und dem übrigen Traummaterial leichter als vorher die Berührungen und Identitäten, welcher die Traumarbeit bedarf und die sie sich schafft, wo sie nicht vorhanden sind, denn die konkreten Termini sind in jeder Sprache ihrer

Entwicklung zufolge anknüpfungsreicher als begriffliche. Man kann sich vorstellen, dass ein gutes Stück der Zwischenarbeit bei der Traum- bildung, welche die gesonderten Traumgedanken auf möglichst knappen und einheitlichen Ausdruck im Traume zu reduzieren sucht, auf solche Weise, durch passende sprachliche Umformung der einzel- nen Gedanken vor sich geht. Der eine Gedanke, dessen Ausdruck etwa aus anderen Gründen feststeht, wird dabei verteilend und aus- wählend auf die Ausdrucksmöglichkeit des anderen einwirken, und dies vielleicht von vorneherein, ähnlich wie bei der Arbeit des Dichters. Aus: Freud, Sigmund: *Die Traumdeutung*, hrsg. von Dietrich Simon, Berlin 1990, S. 407f.

# M10

[DVD]

## Mittel der Videogestaltung

Mittel der Videogestaltung sind Einstellungsgröße, Perspektive, Bewegung, Rhythmus und Ton.

### 1 Einstellungsgröße

Was von einer Person oder einem Objekt im Bild zu sehen ist, ist entscheidend für die Wirkung der Bildaussage.

#### A Totale

Gibt Orientierung über den Aktionsraum



#### B Halbtotale

Legt den Bedeutungsakzent auf die Aktion der ganzen Figur



#### C Halbnah

Aktion wird reduziert auf den gestischen und mimischen Ausdruck



#### D Naheinstellung

Verdeutlicht seelische Regungen



#### E Detailaufnahme

Greift Einzelheiten groß heraus



### 2 Bewegung

Die Bewegung der Kamera ist zu unterscheiden von der Bewegung, die Bildgegenstände oder Personen im Bild vollziehen.

#### A Schwenk

Ist die Drehbewegung der Kamera mit dem Stativ (horizontal – vertikal)

#### B Zoom

#### C Fokussieren

Wechsel von unscharf zu scharf

### 3 Perspektive

Die im Bild sichtbare Perspektive (die Fluchtlinien, der Horizont) gibt Auskunft über die Höhe der Kameraposition in Bezug auf die agierenden Personen bzw. die Umgebung.

#### A Normalsicht

Kamera ist auf Augenhöhe mit der agierenden Person

#### B Untersicht

#### C Aufsicht

## Materialien

# M11

[DVD]

**Mittel der Videobearbeitung****1 Gestaltungsmittel des Schnitts****A Montage**

Verknüpfung von mehreren Einstellungen.

Die Verbindung zweier Einstellungen erfolgt durch den Schnitt entweder hart (d. h. nahtlos) oder weich (d. h. durch Überblendung). Durch die Montage wird eine zeitliche und logische Struktur geschaffen.

**B Ton**

1. Originalton
2. Untermalung

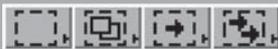
**C Rhythmus**

Der Rhythmus entsteht aus der Länge bzw. der Kürze der einzelnen Einstellungen einer Sequenz, durch die Bewegungsabläufe und ihre zeitliche Dauer.

Wirkung: hektisch – schnell, ruhig – langsam

**2 Schnittfenster: Adobe Premiere****Auswahl-Werkzeug****Blockauswahl-Werkzeuge**

Bereich, Block, Spurauswahl, Mehrspurauswahl



Arbeitsbereich bewegen, Verbindung überschreiben

**Bearbeitungs-Werkzeuge**

Rollen, Löschen & Lücke schließen, Rate ausdehnen



Unterschieben, Verschieben

**Schnitt-Werkzeuge**

Clip teilen, Clips teilen, Blendenschere



Überblendung, Blendenbereich, Weiche Verbindung

**Zoom**

Trennen/Verbinden von Ton- und Bildspur

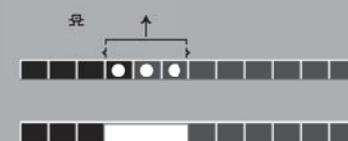
**3 Bearbeitungsverfahren****Einsetzen**

Einsetzen eines Clips unterbricht vorhandenes Material und verschiebt es.

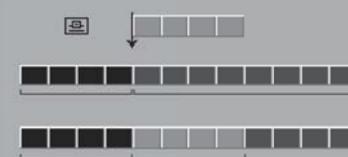
**Herausnehmen**

Frames sind in der Programmansicht mit In- und Out-Points markiert (A).

Der markierte Programmbereich wird gelöscht und hinterlässt eine Lücke (B).

**Überlagern**

Überlagern eines Clips ersetzt vorhandenes Material über die Dauer des eingefügten Clips.

**4 Überblendungspalette**

Premiere stellt 75 fertige Überblendungen zur Verfügung, die in der Palette ausgewählt werden können.



# M12

[DVD]

## Hinweise für die Videoaufnahme

- Sprecht in Richtung des Kameramikrophons.
- \* Schaut nicht direkt in die Kamera.  
Dadurch vergisst der Zuschauer die Anwesenheit der aufnehmenden Kamera und fühlt sich in das Geschehen des Bildes eingebunden.
- Dreht ›an einem Stück‹. Verabredet einen Termin, an dem ihr über mehrere Stunden ohne große Unterbrechung arbeiten könnt.  
Dadurch vermeidet ihr u. a. sich verändernde Lichtsituationen im Innen- und Außenraum.
- Variiert die Aufnahme.  
Macht mehrere Aufnahmen und probiert dabei verschiedene Einstellungen, Perspektiven etc. aus.
- \* Lasst genügend Platz am Bildrand.  
Der Kameraausschnitt zeigt euch einen größeren Ausschnitt vom Bild als der Monitor. Letzterer hat eine gewölbte Mattscheibe, durch die der Bildausschnitt automatisch kleiner wird.
- Trefft Absprachen zwischen Kameramann und Darsteller über die Bewegung der ›Objekte im Raum‹. Dadurch kann der Kameramann während der Aufnahme der Bewegung der Darsteller besser folgen.
- \* Setzt Schwenks und Zooms sparsam ein.  
Durch die übermäßige Verwendung der genannten Mittel wird es dem Zuschauer erschwert, der Handlung des Videos zu folgen.
- Kontrolliert das Bild direkt nach der Aufnahme.  
Benutzt dazu den VCR-Modus der Kamera oder einen an die Kamera angeschlossenen Monitor.
- Lasst genügend Vor- und Nachlaufzeit während der Aufnahme.  
Damit vermeidet ihr, dass Teile am Anfang oder am Ende der Aufnahme fehlen.
- Verwendet bei der Aufnahme zwei Kameras, wenn ihr später die gleiche Szene aus verschiedenen Perspektiven zeigen wollt. Ihr könnt damit Tonschwankungen vermeiden, indem ihr nur den Ton einer Kamera, aber die Bildaufnahmen beider Kameras verwendet.
- Nehmt ein Standbild auf. Dieses kann beim Schneiden evtl. als Hintergrundbild für den Vor- und Nachspann dienen.

Die mit \* gekennzeichneten Hinweise können dann gebrochen werden, wenn sie inhaltlich begründet und künstlerisch eingesetzt werden.

# M13

## Beobachtungsschwerpunkte, Reflexion Aufgaben

- 1 Wie wurde der Text im Video umgesetzt?
- 2 Mit welchen Mitteln der Videogestaltung hat die Gruppe bei der Gestaltung der inneren Stimme gearbeitet?
- 3 Was ist bei der Videoaufnahme gut gelungen?
- 4 Was ist bei der Videoaufnahme nicht gut gelungen?
- 5 Notiere drei Tipps, die du der Gruppe für die zweite Videoaufnahme geben würdest.



Foto: Peter Dargel

Salla Rautiainen

---

**Körperbilder.**  
Das Video-Projekt  
*Bin ich schön/  
schön bin ich*

## Film als Medium der Kunst

Das Aufkommen der digitalen Medien in den 90er Jahren, die damit verbundene rapide Senkung der Preise für vergleichsweise professionelle Filmausrüstungen und die relativ einfache Handhabung haben für viele die aktive Beschäftigung mit Film ermöglicht.<sup>1</sup> Leichten Zugang zu diesem Medium haben vor allem die Jugendlichen, die bereits mit Computer und digitalen Medien – Internet, DVD und Computerspielen – aufgewachsen sind. Marc Prensky bezeichnet diese Generation von technikbewanderten Heranwachsenden als »Digital Natives«. Die anderen hingegen, die nicht das vermeintliche Glück hatten, mit PC, Internet und DVD aufzuwachsen, nennt er »Digital Immigrants«. <sup>2</sup> In den derzeitigen Klassenräumen sind sowohl Vertreter der einen als auch der anderen Spezies anzutreffen. Jedoch nimmt der Anteil der Digital Natives kontinuierlich zu – sowohl in Deutschland als auch in vielen anderen Ländern dieser Welt. Es handelt sich um ein globales Phänomen.<sup>3</sup>

Parallel zu diesen Entwicklungen ist ein Wandel des gängigen Schönheitsideals zu beobachten: »Jünger, schlanker, schöner« lautet das Credo. Anzeigen in allen visuellen Medien präsentieren Mädchen bereits ab einem Alter von 13 Jahren dem Publikum als erfahrene, sexuell auf-

reizende Erwachsene, die sich in ihrer erotisch geprägten Umgebung durchaus wohl fühlen.<sup>4</sup> Und auch ein entsprechendes, körperorientiertes Männermodell existiert seit kurzem in den Medien: der Typus des Metrosexual kombiniert hetero- und homosexuelle Körperbilder.<sup>5</sup> Mit diesen Schönheitsidealen sehen sich viele Jugendliche, Mädchen wie Jungen, in ihrer Identitätsbildung konfrontiert.

Dieser Trend »jünger, schlanker, schöner« beschäftigt aber nicht nur die Teenager, sondern erfasst in der einen oder anderen Weise einen großen Teil der Gesellschaft. Die einen machen Diät, lassen sich liften oder die Nase korrigieren und die anderen setzen sich vielleicht kritisch mit der Problematik der »schönen Hülle« auseinander – so wie Birgit Hein, deren Werk sich durch eine eindringliche und viele Jahre währende Beschäftigung mit eben diesem Thema auszeichnet.

Begonnen hat ihr künstlerisches Schaffen in den 60er Jahren. Seit 1966 drehte sie zusammen mit ihrem Ehemann Wilhelm Filme, die zu Meilensteinen des europäischen Experimentalfilms gerechnet werden. Nicht der »augentäuschende und illusionistische, sondern der analytische und künstlerische Film«<sup>6</sup> war das Bestreben von Birgit und Wilhelm Hein, als sie Ende der 60er Jahre mit diesem damals noch sehr neuen Medium zu experimentieren begannen. Sie wollten keine Spielfilme drehen und auch keine Geschichten erzählen, sondern sich mit dem Medium selbst und den daraus resultierenden Möglichkeiten für das künstlerische Arbeiten beschäftigen. Folglich begannen sie, mit extremen Kamerawinkeln, schnellen Bewegungen und extrem kurzen Schnitten zu experimentieren. Das Material dazu war beliebig. Bei ihrem ersten internationalen Erfolg *Rohfilm* (1968) arbeiteten sie mit gefundenem Filmmaterial, klebten Bilder und Bildteile auf die Filmspur und erzeugten dadurch eine Abfolge von abstrakten und konkreten Bildern, die in keinem inhaltlichen Zusammenhang zu stehen schienen. Zudem bestäubten sie den Filmstreifen mit Asche, malträtierten und zerkratzen ihn, bis sie diesen schließlich durch den Projektor zogen, um das Ergebnis letztendlich von der Leinwand abzufilmen. »Es ging nicht um weitere, sondern um andere Bilder.«<sup>7</sup>

1 Heutzutage kann man eine digitale Videokamera bereits für weniger als 300 Euro kaufen; die neuen Digitalkameras, welche man inzwischen schon für ca. 90 Euro in einem Discounter erwerben kann, haben ebenfalls eine Videofunktion. Sogar mit einigen Handys kann man Videos aufnehmen.

2 Prensky, Marc: »Digital Natives, Digital Immigrants«, in: *On the Horizon*, NBC-University Press, Vol. 9, No. 5, 2001.

3 Mehr zu diesem Thema: [www.zeit.de/2006/12/memedia](http://www.zeit.de/2006/12/memedia) oder [www.experiencedesignernetwork.com/archives/000483.html](http://www.experiencedesignernetwork.com/archives/000483.html).

4 Vgl. Werbung von Calvin Klein u. a.

5 Vgl. Neumann-Braun, Klaus und Birgit Richard (Hg.) 2005, S. 244ff. oder im Netz unter: [www.rainbowkids.de/mode/Mode-kaleidoskop/metrosex-dt.htm](http://www.rainbowkids.de/mode/Mode-kaleidoskop/metrosex-dt.htm).

6 Zitiert nach Michael Stoeber, in: *Birgit Hein*, Niedersächsische Lottostiftung (Hg.) 2004, S. 7.

7 Schulte-Stratthaus, Stefanie: *So weit, so verdächtig... Birgit Heins filmische Biografie*, Arsenal-Programm, Berlin, April 2003.

8 Zitiert nach Stoeber, in: *Birgit Hein*, Niedersächsische Lottostiftung (Hg.) 2004, S. 64.



Foto: Birgitta Kowsky

Nicht selten verwendeten Birgit und Wilhelm Hein ihre eigenen Körper als Ausgangspunkt für ihre Kunst. Doch erst seit der Trennung von ihrem Ehemann im Jahr 1989 setzt sich die Künstlerin intensiv mit der eigenen Identität im Medium Film auseinander. In *Unheimliche Frauen* untersucht sie die Rolle der Frau in Geschichte und Gegenwart. Zugleich ist dieser Film eine schonungslos ehrliche Selbsterforschung und ein Versuch der Standortbestimmung nach der Trennung von ihrem Ehemann. »So wie dieser Film der erste ist, den sie ohne Wilhelm Hein und unabhängig von ihm dreht, so ist er auch der Versuch Birgit Heins, am Vorabend ihres fünfzigsten Geburtstags herauszufin-

den, wer sie eigentlich ist, was mit ihr los ist und was ihre persönliche Geschichte und Biographie mit der Geschichte der Frauen im allgemeinen zu tun haben.«<sup>8</sup> Nach dem Preis der Deutschen Filmkritik für *Unheimliche Frauen* als »bester Experimentalfilm« im Jahr 1992 bekam sie 1993 eine Filmförderung des Landes Niedersachsen anlässlich ihres Filmes *Baby I will make you sweat*.

Dieser Film ist das Selbstporträt einer Frau jenseits der vierzig, die sich wegen der durch das Altern bedingten Veränderungen nicht mehr mit ihrem Körper identifizieren kann: »Mein Körper und ich passen nicht mehr zusammen. Das Altern ist wie eine Krankheit, die mich vom Leben abhält.«<sup>9</sup> Sie sehnt sich nach mehr Zuneigung und Anerkennung als Frau, die sie in der westlichen Gesellschaft aufgrund ihres Alters nur noch bedingt erfährt. Folglich begibt sie sich fluchtartig auf eine Reise, um das Alte hinter sich zu lassen: »Die Entscheidung, in die Karibik zu fliegen, ist kurzfristig. Egal wohin. Einfach der nächste Flug – Jamaika.«<sup>10</sup>

Das filmische Reisetagebuch könnte man zugleich als persönliche Recherche begreifen, als eine Reise in die Tiefen des Ichs. Verdeutlicht wird dieser analytische Charakter des Filmes durch die Eingangs- und Schlussequenzen, in denen Hein sich selbst filmend in einem Spiegel zeigt. Nach der Eingangssequenz erfolgt ein Wechsel des Schauplatzes: Die ursprüngliche Flucht aus dem kalten Winter Deutschlands in die warme Sonne Jamaikas bringt nicht nur einen klimatischen Wechsel mit sich, sondern auch einen Wechsel des Kulturkreises. In der neuen Kultur herrschen andere Ideale und Wertvorstellungen. Beispielsweise gelten ältere Frauen als sexuell begehrenswert. Während ihres Aufenthaltes auf der sonnigen Insel erfindet Hein ihre »äußere Hülle« neu: »Ich habe jetzt einen neuen Körper, einen goldenen. Einen, der begehrt angesehen wird...«<sup>11</sup> Mit der Veränderung des eigenen Körpergefühls ändert sich auch ihre Identität: Sie kann von nun an aktiv über ihr Leben bestimmen und Dinge in Angriff nehmen; sie hat sich befreit von den Idealen der westlichen Gesellschaft mit ihren äußerst einengenden, künstlichen Schönheitsbildern.

Die Bilder im Film wirken teilweise sehr abstrakt und malerisch. Dieser Charakter ist zum einen auf die Bildausschnitte und zum anderen auf die grobkörnige Textur der Bilder zurückzuführen. Beides ist von der Künstlerin bewusst und erst nachträglich beim Bearbeiten des Materials erzeugt worden. Die Ausschnitte wurden dem originalen Bildmaterial entnommen und entsprechend vergrößert; zudem wurden alle Bilder zuerst in Super-8-Qualität gedreht und anschließend vom Monitor mit einer 16mm-Kamera abgefilmt.<sup>12</sup> Der Text zu diesem Bildmaterial wurde von der Künstlerin erst im Nachhinein verfasst und in einem weiteren Schritt dem Bildmaterial angepasst. Diese Trennung



der Bildspur von der Tonspur sorgt für eine größere gestalterische Freiheit beim Schneiden des Materials: Das Bildmaterial kann entweder die Handlung beschreiben, sie untermalen oder bestimmte Handlungen auch nur andeuten. So ist beispielsweise während ihres ersten sexuellen Abenteuers auf Jamaika nichts weiter zu sehen als Bilder vom Strand, von schwimmenden oder spazierenden Menschen: Urlaubsvergnügen. Der Film funktioniert gerade wegen dieses »Offenlassens« so gut; er gibt dem Betrachter die Möglichkeit, fehlende Informationen durch die eigene Fantasie zu ergänzen. Er aktiviert den Betrachter und fordert ihn heraus, eigene Bilder zu entwerfen.

Sowohl die Thematik wie auch die künstlerisch verdichtende Vorgehensweise Birgit Heins lassen insbesondere den Film *Baby I will make you sweat* als ein nahezu ideales Objekt für die produktive Auseinandersetzung Jugendlicher mit der eigenen körperlichen Identität erscheinen.

9 Zitat aus dem Film *Baby I will make you sweat*.

10 Ebd.

11 Ebd.

12 Heutzutage können sowohl Veränderungen der Bildausschnitte als auch Veränderungen am Bild selbst (Tonwerte, Kontraste, Farbigkeit, Ablaufgeschwindigkeit) einfach und direkt am Computer nach dem Einspielen des digitalen Videomaterials vorgenommen werden.



Die Stipendiatin Salla Rautiainen trifft die Künstlerin Birgit Hein  
Fotos: Birgitta Kowsky

## Meine Begegnungen mit Birgit Hein

Ausgerechnet, wenn man sich vornimmt, dass alles perfekt klappen muss, ausgerechnet dann passiert doch etwas, womit man nicht gerechnet hätte. In diesem Fall war es der verspätete Zug... Schlussendlich bin ich eine halbe Stunde später angekommen als mit Birgit Hein verabredet. »Ich habe mir schon Sorgen gemacht, wo du bleibst«, sagte Birgit fürsorglich, als sie mich in Jeans und Pulli in der Aula der HBK-Braunschweig empfing. »Jetzt holen wir dir erstmal einen Kaffee und etwas zu essen...« Sie schaute mich wohlwollend an und machte überhaupt einen ziemlich unkomplizierten Eindruck. Ohne jegliche Starallüren. Also anders, als man sich berühmte Künstler im Allgemeinen vorstellt.

Und wie sich später herausstellten sollte, zeigte sie sich darüber hinaus sehr kooperativ. »Ja, kein Problem, natürlich komme ich an die Schule und mache die Einführung in das Thema.« Ich war sehr erfreut und erleichtert zugleich. Denn mir war schon ein bisschen mulmig gewesen wegen dieser Einführung. Nun hatte der Star und Ideengeber dieser Unterrichtseinheit die Sache selbst in die Hand genommen und schließlich in der Schule eine einprägsame und anschauliche Einführung über das Thema »Film als Medium der Kunst« vorgetragen. Plötzlich waren die Schüler sehr Interessiert am Thema und entwickelten bereits fleißig ihre eigenen Ideen.

Bei meinem zweiten Besuch bei Birgit Hein an der Hochschule haben wir gemeinsam das Rohmaterial aus den Schülerprojekten gesichtet und über die sich daraus ergebenden Möglichkeiten für die Endversionen der Filme gesprochen. Hierbei habe ich viel von ihrer Arbeits- bzw. Vorgehensweise gelernt, was mir sowohl bei der Arbeit an dem Projekt *Bin ich schön/Schön bin ich* als auch bei meinem weiteren künstlerischen Schaffen geholfen hat.

Ein weiteres Erlebnis mit Birgit Hein war unser gemeinsamer Wien-Besuch. Dort fand die Ausstellung *Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt* statt, die als Vorbereitung für die Unterrichtseinheit dienen sollte. Auch dafür war sie sofort zu haben, als ich ihr meine Pläne offenbarte. Diese Reise stellte sicherlich einen der Höhepunkte während meiner Zeit als Stipendiatin des Siemens Arts Program dar. Insgesamt war es für mich eine sehr gewinnbringende Erfahrung, welche ich um keinen Preis missen möchte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ich mich sehr glücklich über die Zusammenarbeit mit Birgit Hein schätzen kann. Ich habe viel von ihr gelernt, sowohl in technischer als auch in künstlerischer Hinsicht. Die Zusammenarbeit mit ihr hätte wirklich nicht besser laufen können. Ich danke mich für die tolle Zeit und die vielen schönen und interessanten Erfahrungen.

## Zum Unterricht



Das Video-Projekt *Bin ich schön/schön bin ich* bietet sich für Schüler etwa ab der 9. Klasse an. Im Folgenden wird von der Durchführung in einer 10. Klasse berichtet.

Als Einstieg in die Unterrichtseinheit werden Begriffe wie Individualität, Identität und Selbstwertgefühl zunächst sprachlich-diskursiv untersucht. Danach erst erfolgt eine künstlerische Auseinandersetzung mit dem Ziel, einen kurzen Video-Clip zu erstellen. Hierbei werden mehrere Aufgabenbereiche von den Schülern bearbeitet: Konzeptentwicklung, zeichnerische Umsetzung in Form von Storyboards, darstellerische Umsetzung in Form von Schauspiel bzw. Performance, filmische Umsetzung und digitale Postproduction. Sichtbares Ergebnis der Unterrichtseinheit ist ein dreiminütiger Film. Nicht (sofort) ersichtlich werden die Resultate der Auseinandersetzung mit der ›äußeren Hülle‹ und dem ›inneren Selbstverständnis‹ in den Schülerköpfen.

### 1 Vorbereitung

Eine Besonderheit des Projektes liegt in den außerschulischen (Lern-)Orten, eine weitere in der Technik. Der Drehort ist ein Modegeschäft in der Stuttgarter Königstraße; geschnitten werden die Filme unter der Aufsicht des Werkstattleiters im Landesmedienzentrum Baden-Württemberg in Stuttgart.

Folgende Medien/Materialien werden für die Unterrichtseinheit für Gruppen von jeweils 3–4 Schülern benötigt:

- 1 Digitale Videokamera für max. 2 Gruppen
- 1 Mini-DV Band/Gruppe
- 1 Computer mit einem Videoschnittprogramm/Gruppe
- DVD bzw. CD-Rohlinge nach Bedarf

Vor dem Beginn der Unterrichtseinheit ist es sinnvoll, sich gründlich über die verwendete Technik zu informieren, um unangenehme Überraschungen zu vermeiden.



---

## Technik & Tipps

Die Filme dieser Unterrichtseinheit wurden mit dem digitalen Videoschnittprogramm *Adobe Premiere* im Landesmedienzentrum Baden Württemberg in Stuttgart bearbeitet. Es finden sich jedoch auch andere geeignete Videoschnittprogramme:

- *Microsoft MovieMaker*
- *Pinnacle Studio*
- *Premiere Pro & Pinnacle Liquid Edition*
- *Mainactor*
- *iMovie - MAC*
- *FinalCut Pro*
- *Cinelerra*

### **Nützliche Links zum Thema**

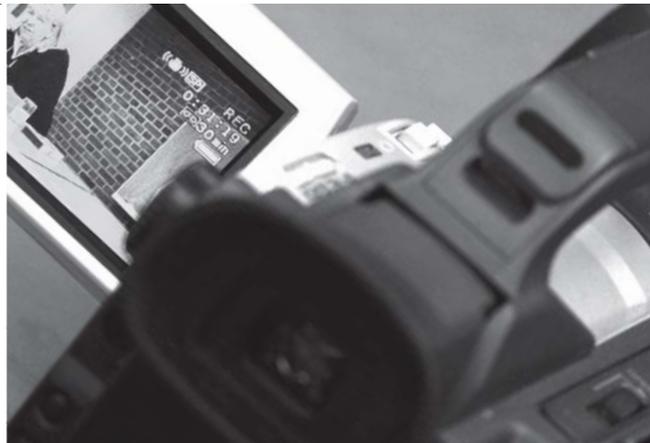
Erfolgreich Videos aufnehmen und schneiden:  
[www.lmz-bw.de/osiris20/view.php3?show=59851683](http://www.lmz-bw.de/osiris20/view.php3?show=59851683)

### **Speziell zum verwendeten Videoschnittprogramm Adobe Premiere**

[www.lrz-muenchen.de/services/peripherie/premiere](http://www.lrz-muenchen.de/services/peripherie/premiere)  
<http://slashcam.de/info/themen/adobe-premiere.html>

---

Salla Rautiainen und Birgit Hein  
in der 10. Klasse der Merz-Schule  
in Stuttgart im September 2005  
Fotos: Birgitta Kowsky



## 2 Zum Ablauf

Die Unterrichtseinheit besteht aus sechs Doppelstunden und kann grob in drei Abschnitte unterteilt werden. Die ersten drei Doppelstunden dienen zur Vorbereitung auf den Filmdreh. Im zweiten Abschnitt wird das zu bearbeitende Material erstellt, was am besten im Rahmen eines Projekttages geschehen sollte. Im dritten Abschnitt (zwei Doppelstunden) arbeiten die Schüler mit dem Material am Schnittcomputer und stellen ihre Filme fertig.<sup>13</sup>

### 1. Abschnitt

Zur Einführung füllen die Schüler einen Fragebogen aus [M1, DVD]. Dies hilft dem Lehrenden, die Gruppe besser einzuschätzen, und dient als Vorbereitung für die nächste Doppelstunde. Anschließend wird ein Brainstorming zum Thema ›äußere Hülle‹ gemacht. Mögliche Erklärungen zu den Begriffen Identität, Individualität und Selbstwertgefühl werden an der Tafel festgehalten und näher diskutiert. Danach

bekommen die Schüler eine Aufgabe, die sie direkt auf ihre Arbeit mit Film vorbereiten wird: Sie gestalten eine Präsentation, die ihr ›Leben als Film‹ darstellen soll. Besonders zu beachten sind hierbei die unterschiedlichen Genres (Komödie/Tragödie/Drama/Horrorfilm). Zum Schluss der Doppelstunde präsentieren die Schüler gruppenweise diese Filme der ganzen Klasse.

In der zweiten Doppelstunde wird das Thema ›Film als Medium der Kunst‹ behandelt. Die Vorführung geeigneten Filmmaterials [M2] dient dazu, den Schülern die Verschiedenartigkeit der Filme und unterschiedliche Möglichkeiten der Bildgestaltung zu veranschaulichen. In diesem Fall haben wir die Ehre, Birgit Hein selbst in der Schule begrüßen zu dürfen. Nach einem kurzen Gespräch über die Filme mit der Künstlerin werden die Themen für die Schüler-Filme [M3, DVD] festgelegt und die Gruppen zusammengestellt (max. 3–4 Schüler/Gruppe). Als Hausaufgabe sollen die Schüler den Drehort besichtigen und Konzepte für ihre Filme erarbeiten.<sup>14</sup>

In der dritten Doppelstunde gibt es nach dem Besprechen der Hausaufgabe eine allgemeine Einführung in die Kamertechnik sowie in Einstellungsgrößen und Kameraperspektive. [M4, DVD] Danach werden die Storyboards [M5] angefertigt und die Schüler nach dem Expertensystem aufgeteilt, das jedem Gruppenmitglied eine eigene Zuständigkeit gibt: Regisseur, Kameramann/-frau, Schauspieler. Die Regisseure





erhalten die Aufgabe, sich mit dem Handlungsablauf und den Einstellungsgrößen zu befassen; die Kameramänner werden mit einem Camcorder vertraut gemacht und in die Kameratechnik eingeführt; die Schauspieler erarbeiten sich einen Text zum Film und schreiben ihn nieder.

## 2. Abschnitt

Dieser Abschnitt findet im Rahmen eines Projekttages statt. Zielsetzung ist, das zu bearbeitende Videomaterial für die einzelnen Gruppen zu drehen und gegebenenfalls einen Rohschnitt anzufertigen, denn am Nachmittag findet schon eine Einführung in das Videoschnittprogramm statt. Gefilmt wird in einem Modegeschäft, die anschließende Einführung in die Technik findet im Landesmedienzentrum Stuttgart statt. Die Schüler können sich Kleidung und Requisiten im

Modegeschäft zusammensuchen und ihre Ideen anschließend filmisch umsetzen. Dies nimmt gute drei Stunden in Anspruch. Einige Storyboards sind vor Ort doch nicht so umsetzbar, wie die Schüler es sich vorgestellt haben, und so muss noch in letzter Minute umdisponiert werden. Bei den Dreharbeiten haben die Schüler viel Elan, am Nachmittag lässt die Konzentration aber zunehmend nach. Den Filmdreh und die Einführung in das Videoschnittprogramm auf denselben Tag zu legen, ist für die Schüler vielleicht zu anstrengend. Andererseits haben sie ihr Material sehr gut in Erinnerung und können zum Teil schon einen ersten Rohschnitt anfertigen.

## 3. Abschnitt

In diesem Abschnitt werden die Videos fertiggestellt. Die Lehrende berät die Schüler individuell bei Problemen mit der Technik oder der Bildgestaltung: Beim Rohschnitt ist darauf zu achten, dass die Schnitte logisch sind und die Übergänge (harter Schnitt/weiche Überblendung) konsequent durchgehalten werden. Wiederholungen bestimmter Sequenzen können als Stilmittel benutzt werden, um die bildnerische Idee/Zielsetzung zu unterstreichen.

Beim Schneiden des Filmmaterials wird dieses auch bildnerisch bearbeitet: Der Bildausschnitt wird vergrößert oder verkleinert; die Abspielgeschwindigkeit wird verlangsamt, um die beabsichtigte Wirkung zu erzielen. Zudem werden Experimente mit der Farbigkeit des Bildmaterials durchgeführt; zum Beispiel wird es entfärbt, um eine deutlichere Abstraktion zu erzeugen.

Nachdem der Rohschnitt fertiggestellt ist, werden die Tonspuren in der Sprecherkabine aufgenommen. Da die Schüler das – bis auf wenige Feinheiten – bereits fertig geschnittene Bildmaterial vor Augen haben, wird eine recht exakte Vertonung möglich. Im Anschluss werden die Tonmaterialien eingespielt und mit dem Bildmaterial zusammen geschnitten. Die endgültigen Fassungen der Bild- und Tonspuren werden zusammengefügt und auf eine DVD gebrannt. Eine Woche später werden die Videos im Kunstunterricht angeschaut, diskutiert und benotet. Die Filme der Schüler werden in dem Modegeschäft, das als Drehort diente, ausgestellt und am Tag der offenen Tür in der Schule präsentiert.

13 Da nicht alle Schulen die technische Ausrüstung besitzen und nur selten über einen separaten Ort verfügen, an dem das Videomaterial geschnitten werden kann, bietet sich an dieser Stelle eine Kurzversion des Projektes an:

Um die technisch recht aufwendigen Videoschnitte zu umgehen, kann man die Filme etwa direkt in der Kamera schneiden (dann wäre das Projekt nach Abschnitt 2 beendet). Dies erfordert allerdings eine sehr genaue Planung, denn die Reihenfolge der aufgenommenen Clips kann nachträglich nicht mehr geändert werden.

14 Dieses Konzept kann sich strikt an die Aufgabenstellung halten oder auch mehrere Themen miteinander kombinieren.

**Birgit Hein**

- 1942 Geboren in Berlin
- 1962–68 Studium der Theaterwissenschaft und Kunstgeschichte an der Universität Köln
- 1966–88 Filme, Performances und Installationen mit Wilhelm Hein
- 1968 Mitbegründerin von XScreen in Köln, Verein für Veranstaltungen der Subkultur
- seit 1971 Zahlreiche Veröffentlichungen zum Experimentalfilm
- seit 1973 Lehraufträge und Gastdozenturen
- 1977 Leitung der Abteilung Experimentalfilm auf der Documenta 6
- 1979 Tournee durch die USA und Kanada mit der Performance *Verdammt in alle Ewigkeit*
- 1981–82 Aufenthalt in New York mit einem PS1-Stipendium der Stadt Köln
- 1987 Tournee für das Goethe-Institut nach Pakistan, Bangladesch und Indien
- 1990 USA-Tournee mit den *Kali-Filmen*
- seit 1990 Lebenszeitprofessur an der HBK Braunschweig
- 1992 Preis der deutschen Filmkritik für *Die unheimlichen Frauen* als bester Experimentalfilm
- 1995–96 New York-Aufenthalt, *Cineprobe* im Museum of Modern Art
- 1997 Fernsehausstrahlung von *Baby I will make you sweat*
- 2000–03 Retrospektiven in Montreal, Rotterdam, Madrid, Berlin

**Birgit Hein: Werke (Auswahl)****Filme mit Wilhelm Hein**

- 1968 *Rohfilm*, 16mm, 20'00
- 1974 *Strukturelle Studien*, 16mm, 37'00
- 1978/82 *Superman und Wonderwoman*, Film und Live Show, 70'00
- 1982 *Love stinks – Bilder des täglichen Wahnsinns*, 16mm, 82'00
- 1986 *Verbotene Bilder*, 16mm, 83'00
- 1987/88 *Kali-Filme*, 16mm, 70'00

**Filme**

- 1991 *Die Unheimlichen Frauen*, 16mm, 63'00
- 1994 *Baby I will make you sweat*, 16mm, 63'00
- 1997 *Eintagsfliegen*, mit Gabriele Kutz, Video, 24'00
- 2000 *La moderna poesia*, 16mm, 67'00

**Literatur****Arijon, Daniel**

Grammatik der Filmsprache  
Frankfurt am Main 2003

**Neumann-Braun, Klaus und Birgit Richard (Hg.)**

Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt  
Frankfurt am Main 2005

**Hein, Birgit**

Film im Underground  
Frankfurt am Main 1971

**Meyer, Torsten**

Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie  
Bielefeld 2002

**Niedersächsische Lottostiftung (Hg.)**

Kunst der Gegenwart aus Niedersachsen,  
Birgit Hein  
Hannover 2004

**Vineyard, Jeremy**

Crashkurs Filmauflösung. Kameratechniken und Bildsprache des Kinos  
Frankfurt am Main 2001

**Filme/Videos zur Vorbereitung****Birgit Hein**

Rohfilm, 1968  
16mm, 20'00

**Birgit Hein**

Baby I will make you sweat, 1994  
16mm, 63'00

**Bjørn Melhus**

Ich weiß nicht wer das ist, 1991  
Video, 3'00

**Bjørn Melhus**

Das Zauberglas, 1991  
Video, 6'00

## Materialien

---

# M1

[DVD]

Fragebogen zum Thema ›äußere Hülle‹

- 1 Was ist gut für das Selbstwertgefühl?
  - 2 Erkläre den Begriff ›Identität‹ – was bedeutet er für Dich?
  - 3 Wie kann man seiner Identität am besten Ausdruck verleihen?
  - 4 Woher kommt Individualität?
- 

# M2

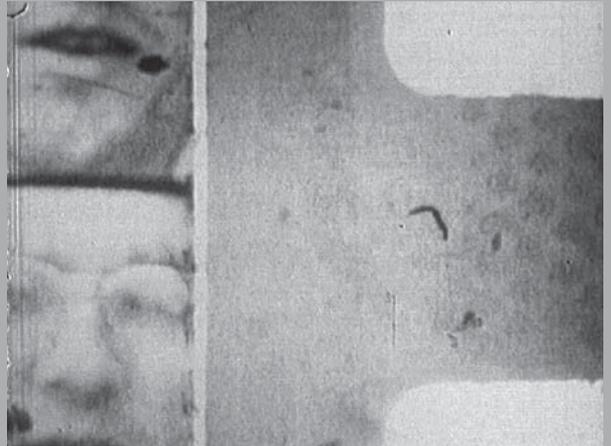
Filmstills aus Videos von Birgit Hein

Rohfilm



1968 © Birgit Hein, Wilhelm Hein

---



Baby I will make you sweat



1994 © Birgit Hein

---



## Materialien

---

# M3

[DVD]

### Themen für die Filme am Drehort

#### 1 Einer von euch wird zum Spaceboy/Spacegirl für eine angesagte Werbekampagne

Dokumentiere die Typveränderung:

- Wer bin ich jetzt?
- Zu wem werde ich, wenn ich einem bestimmten Ideal entsprechen soll?

#### 2 Umkleidekabine als Verwandlungskiste

- Was spielt sich außerhalb der Umkleidekabine ab und was geschieht im Inneren?
- Wie zeige ich mich nach außen, worüber rege ich mich auf oder was mache ich, wenn mich niemand sieht?

#### 3 Das Leben einer Schaufensterpuppe

- Was stelle ich dar und was sind meine Aufgaben als Aushängeschild eines Geschäftes?
- Wie fühle ich mich, wenn ich den Blicken der Konsumenten ausgesetzt bin?

#### 4 Mode?! Für mich gibt es wichtigere Dinge im Leben!

Welche Dinge im Leben sind mir wichtiger als Mode und warum?

---



### Aufgabe

Schaut euch das Modegeschäft an und sucht euch ein Thema bis zur nächsten Stunde aus!

---

# M4

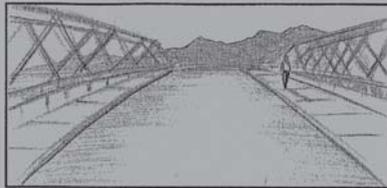
[DVD]

## Einstellungsgrößen

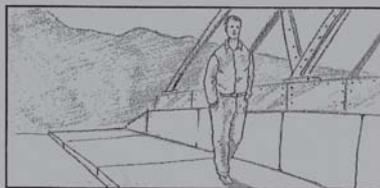
### Wie sieht das aus?

Einstellungsgrößen beziehen sich häufig auf Darsteller, zuweilen auch auf unbewegte Objekte.<sup>1</sup>

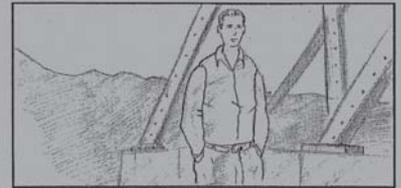
Beispiel: Eine Nahaufnahme von einem Telefon oder eine extreme Nahaufnahme von einem Münzschlitz. Ein Regisseur wird meist eine Reihe von Totalen, Halbtotale und Nahaufnahmen filmen, um beim Schnitt eine Auswahl an Bildmaterial zur Verfügung zu haben.



Totale



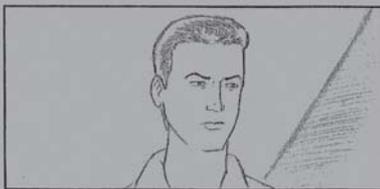
Halbtotale



Amerikanische bzw. halbnahe Einstellung



Naheinstellung



Großaufnahme



Detailaufnahme

<sup>1</sup> Eine Übersicht der Kameraeinstellungen finden Sie in: Katz, St. D.: *Shot by Shot. Die richtige Einstellung*, Frankfurt am Main 1998, S. 170.

Vineyard, Jeremy: *Crashkurs Filmauflösung. Kameratechniken und Bildsprache des Kinos*. Frankfurt am Main 2001, S. 10 © 2001 für die deutsche Ausgabe und Übersetzung by [www.zweitausendeins.de](http://www.zweitausendeins.de)

# M5

## Beispiele für Storyboards

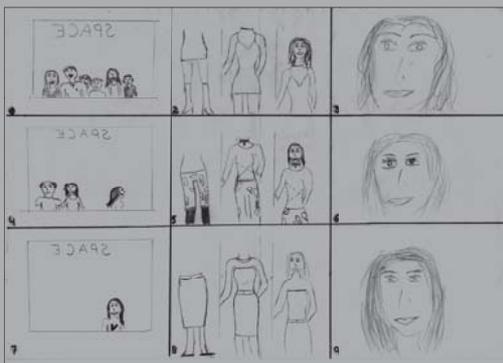




Foto: Birgitta Kowsky

Sebastian Baden

---

# Schnittstellen-Shortcuts: Videokunst im Oberstufen-Unterricht

*»Ja, die Grenzen versuche ich gerade selber herauszufinden. Aber ich wollte sagen, bei Künstlern sollte man,... ähm..., Grenzen überspringen. Also Bildende Kunst und Darstellende Kunst sollten keine Grenzen haben, nach oben wie nach unten, ich würde sagen, wir sind offen. Man beschneidet mit den Grenzen die Kreativität und Fantasie; also wessen Couleur auch immer, wir sind – ich zumindest – grenzenlos.«  
Götz George in Christian Jankowski: Rosa (2001)*

## Aktionslustig

Schaut man sich die Videoarbeiten von Christian Jankowski zum ersten Mal an, hat man bereits das Verlangen, den Loop immer wieder zu sehen. Woran liegt das? Zunächst einmal an der Prägnanz des Ausdrucks und der Kurzweiligkeit der Werke. Der Betrachter wird durch überschaubare Handlungsstränge geführt und sieht sich mit Überraschungsmomenten konfrontiert, die er mit ungläubiger Freude wahrnehmen kann. Die Protagonisten in den Videos von Christian Jankowski – zum Teil tritt er selbst in Erscheinung – handeln so, wie man es von gewöhnlichen Spielfilmen gerade nicht gewohnt ist. Ganz bewusst scheint dieser Moment der Verfremdung eingesetzt zu werden, um dem Betrachter das Artifizielle des Mediums vorzuführen. Die Werkgruppen von Jankowski müssen – wie der Künstler selbst erläutert – in verschiedene mediale Formate unterschieden werden.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Gespräche mit Christian Jankowski, Staatliche Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, 25. Oktober und 1. November 2005.

So orientiert er sich an Spielfilmen, an Dokumentationen und Interviews, an Talkshows, Werbung, Laieninszenierungen und gefilmten Performances; sogar literarisches Schaffen eignet er sich an.<sup>2</sup> Grundsätzlich stellt Jankowski die Medien, die er selbst nutzt, immer wieder in Frage und spielt mit Vermischungen der Darstellungsformen. Die einseitige kommunikative Funktion des Films, die zwischenmenschliche Kommunikation, ja die Rolle von Sprache und Bild im Film überhaupt werden der Kritik unterzogen – nicht zu vergessen die Rolle der Kunst, deren Prozesshaftigkeit und Systematik einen ganz eigenständigen und grundsätzlichen Aspekt in Jankowskis Arbeiten ausmacht. Der junge Künstler demonstriert in seinen Videos, dass er mit leichter Hand die Regeln und Möglichkeiten des Spiels beherrscht. Er ist ein »Global Player« der Formate und Inhalte.

Jankowski nutzt in seinen Arbeiten speziell die Zufälle des Alltäglichen und überlässt der Kollaboration mit fremden Akteuren die Entwicklung eines Videos. Oft arbeitet er mit Laiendarstellern zusammen oder anderen Personen, die außerhalb des Kunst-Kontextes stehen. Diese in künstlerische Arbeiten einzubeziehen bedeutet, eine Proklamation der künstlerischen Avantgarde aufzugreifen: die Einbindung des Alltags in die Kunst. Bei Jankowski ist das alltägliche Leben ein quasi natürliches und selbstverständliches Moment künstlerischer Arbeit. Die Alltäglichkeit ist Bestandteil seiner prozessorientierten Kunst.<sup>3</sup> Das resultierende Produkt aber verfremdet das Alltägliche mit ironischer Selbstbezüglichkeit. Jankowski zeigt, dass eben doch alles nur gespielt ist.

Dieser dem Künstler so eigene Humor zieht sich wie ein Leitmotiv durch seine Werke.<sup>4</sup>

Ob Jankowski die Beteiligten des Kunstbetriebs sich in Tauben, Schafe oder Pudel verwandeln lässt (*Mein Leben als Taube* 1996, *Direktor Pudel* 1998, *Flock* 2002) oder den eigenen Ideenstau zum Kunstwerk macht (*Kunstwerk verzweifelt gesucht* 1997, *Telemistica* 1999), die Ironie gegenüber der eigenen Person und ihrem Umfeld wirkt erfrischend.

Das Feuilleton bezeichnete Jankowski deshalb schon als »Narr am Hofe der Kunst« und »Humorhoffnung des deutschen und internationalen Kunstbetriebs«, ein Jungstar, der aus »Nichtigkeiten Meisterwerke« macht.<sup>5</sup> Gerade der von dem Künstler thematisierte Grenzbe- reich zwischen Realität und Fiktion sowie sein parodistischer Um- gang mit Klischees und künstlerischen Mitteln machen Jankowskis Position für die Schule besonders interessant.

## Smalltalk

Zur Vorbereitung meiner Unterrichtseinheit tra- fen sich Christian Jankowski und ich in seinem Stuttgarter Dienstatelier, um sogleich mein Kon- zept umzuwerfen. Wir wollten versuchen, den Schülern einen Freiraum zu bieten, wie sie ihn in ihrem Bildungsweg kaum noch erhalten werden. Die Frage »Müssen wir tun, was wir tun wollen?« könnte wegweisend gewesen sein – der wider- sprüchliche Zwang zur freien Entscheidung. Denn die Schüler sollten keine Nachahmung von Jankowskis Arbeiten liefern, sondern sich meth- odisch an seinem prozessorientierten Schaffen orientieren und ein ähnliches Konzept entwi- ckeln. Um die Drehbücher kamen wir dabei nicht gänzlich herum, denn eine minimale Orientie- rung, schon allein der Eingrenzung des Arbeits- aufwandes wegen, war notwendig. Der Titel »Schnittstellen« eignete sich als zwar nicht the- matische, aber prinzipielle Vorgabe. Der Um- gang mit Video, szenischem Handeln, Wahrneh- mungsfallen etc. verband sich mit kreativer Produktion. Durch das Einbringen des Fragebo- gens und das Festhalten von Schlagwörtern konnte während des Unterrichts die Flut der Ideen geordnet und konturiert werden. Christian Jankowski schlug eine ganz freie Vorgehens- weise vor, um beobachten zu können, wie sich aus der Dynamik der einzelnen Gruppen ganz unterschiedliche Konzepte entwickeln. Eine Rah- menstruktur boten dagegen die eingeplanten Videobeispiele und Diskussionen, die mit Stich- worten auch schriftlich festgehalten werden sollten. Um mit den Filmbeispielen flexibler um- gehen zu können, halfen mir die Vorbesprechun- gen, eine thematische bzw. formale Gliederung und Einordnung zu finden. Zugleich gaben mir die Gespräche zu Christian Jankowskis Video- arbeiten Aufschluss über deren Produktionsbe- dingungen, seine ursprünglichen Absichten, Inspirationsquellen und den Materialaufwand.

Es geht Christian Jankowski um die »Umsetzung der tollsten Fantasien: Man muss sich über die Realität stellen«, Machtverhältnisse erkennen und umkehren, Realität, Information und Wissen dis- tanziiert betrachten und die Erfindung des Zukünf- tigen propagieren. Die Collage muss die Logik des Films zerstreuen, »der Film muss in die Realit- ät eingreifen!« Jeder Ort vor der Nase sei wich- tig zu nehmen und die eigene Vision ist die eigent- liche Veränderung, denn »derjenige, der das Drehbuch schreibt, ist praktisch wie der liebe Gott.« Das vorhandene Material, der zufällige Moment, wollen also bloß genutzt sein.

2 Jankowski 1998.

3 »Jankowskis Produktionen sind Kollaborationen, deren Verlauf und Ergebnis nie wirklich vorher- sehbar sind. Diese prinzipielle Offenheit, die auf einer partizipativen und prozessualen Grund- haltung beruht, ist konstitutiv für seine Arbeiten.« Kaiser, Philipp: »Zurück ins Leben«, in: Jankowski, *Dramensatz*, 2003, S. 8.

4 »But I think happiness is a theme that also belongs to your work, there is a certain »positive« spirit that recurs in all your projects: joy, enchantment, humor and a constant lightness. Aren't you repressing the tragedy in what you do?« Marinello, Gianfranco: »I played this tomorrow. Corre- spondence of Gianfranco Marinello to Christian Jankowski«, in: Jankowski, *MACRO*, 2003, S. 64–73, hier S. 69.

5 Rauterberg 2003, S. 46.

6 Jeff Fleming und Christian Jankowski: »The Big Wow«, in: Jankowski 2005, S. 9–13.

# »The Big Wow«

## Kollaborationen aus der Alltäglichkeit



Christian Jankowski und Sebastian Baden im Gespräch Foto: Birgitta Kowsky

Zwar sind die Videos von Christian Jankowski zunächst leicht rezipierbar, die nähere Betrachtung erfordert allerdings mehr als nur die Entdeckung des Witzes. In Absprache mit dem Künstler wurden mit den Schülern vier Videos besprochen: *16mm Mystery* (2004), *Die Jagd* (1992), *Create Problems* (1999) und *This I Played Tomorrow* (2003) [FB1, FB2, FB3, FB4]. Diese Beispiele bieten nicht nur einen guten Querschnitt durch das Werk des Künstlers, auch das Thema »Schnittstelle« lässt sich daran leicht verdeutlichen.

Mit *16mm Mystery* liegt ein von professioneller Hand produziertes Video vor. Jankowski probt den Rückzug des Autors und lässt fremden

Produzenten freie Hand. Dadurch entsteht ein scheinbar Hollywood-typischer Kurzfilm, der jedoch mit einer Hollywood-untypischen Prägnanz auf den Kern des Mediums verweist: der Effekt des Effektes. Panoramaformat und High-Definition geben den perfekten Einstieg ins Thema: Zu sehen ist der Künstler selbst inmitten von Los Angeles, einen 16mm-Projektor auf dem Dach eines Hochhauses installierend. Von der Projektionsfläche bleibt dem Betrachter nur die Rückseite. Der dort projizierte Film selbst



bleibt verborgen. Dagegen bringt nach kurzer Zeit ein ›Special Effects‹ eines der Hochhäuser im Hintergrund zum Einsturz. Als sich der Effekt-Staub gelegt hat, kehrt der Künstler zurück, demontiert den Apparat und verlässt die Szene ohne jeden Hinweis auf den Inhalt des Films. Die makellos gedrehte Spur zeigte die routinierte Abwicklung einer Handlung. Der Künstler ist Mitverschwörer gegen den Zuschauer und offenbar Initiator des ›Impacts‹, auch wenn sein unmittelbarer Einfluss nicht nachweisbar ist. Unterlegt mit Hollywood-typischer Musik und überzeugend in der präzisen Kameraführung, hinterlässt dieser ›Shortcut‹ eine irritierende Wirkung auf den Betrachter. Diesem bleibt nämlich die Hintergrundinformation verborgen, dass Jankowski in diesem Werk die Konzeption und Autorschaft ganz den Brüdern Strause überlässt, die bereits für ihre Special Effects in *Titanic* und *The Day after tomorrow* bekannt sind. Das Prinzip Zufall zeichnet für die Idee des Effekts verantwortlich: Die Strauses entschieden sich dafür, ein Hochhaus zusammenstürzen zu lassen. Ein in unseren Zeiten nicht erstaunlicher Topos, der gleichwohl, im künstlerischen Kontext zitiert, sehr polarisierend wirkt. Die Bilder vom 11. September sind nicht vergessen, die Medien waren zu stark an jenem Ereignis beteiligt. Genau dies ist das kritische Potential von *16mm Mystery*. Reflektiert wird das Medium durch sich selbst. Der Effekt von Film auf die Realität ist von entscheidender Bedeutung – die Frage nach der Grenze zwischen Wirklichkeit und Fiktion wird zum Thema. Was dem Betrachter verborgen bleibt, sorgt scheinbar für ein katastrophales Ereignis. Hierin liegt das spannende Moment: Welches Bild kann eine solche Wirkung entfalten? Wir werden es nicht erfahren, unser Interesse bleibt deshalb gewahrt und richtet sich nun

auf die Selbstreferentialität des Mediums. Der Film im Film hat einen Effekt auf seine Umgebung. Verschiedene Erzählebenen werden verschachtelt, selbst der Betrachter wird zum Teil der Szene – er hat das Verlangen, um die Leinwand herumzugehen, um endlich zu erfahren, was er eigentlich nicht sehen muss. Die Macht der Vorstellungskraft gewinnt unendliche Dimensionen und wird verstärkt durch die Adaption von Hollywoods Superästhetik. Ungläubigkeit, Neugier und Erstaunen machen aus dem Mysterium der bewegten Bilder »The Big Wow«.<sup>6</sup>

Jankowskis frühe Videoarbeit *Die Jagd* (1992), mit der ihm sein internationaler Erfolg beschieden war, eignet sich dafür, um neben der Profi-Produktion auch die Machbarkeit von Do-It-Yourself-Klassikern vorzuführen. Innerhalb einer Minute verfremdet Jankowski den Einkauf im Super-Discounter durch archaisches Handeln zur surrealen Aktion. Der dem Menschen ureigene Jagdinstinkt wird mit Pfeil und Bogen konkretisiert und stellt einen Widerspruch dar zum hoch zivilisierten kapitalistischen Tauschgeschäft im Sortiment-Markt. Die Absurdität liegt in der scheinbaren Normalität der Handlung und der dadurch im doppelten Sinne erzeugten Irritation des Zuschauers: Man will weder die gesehene Handlung noch die ausbleibenden Reaktionen von Kunden und Personal verstehen. Dieser frühen Arbeit mit Beteiligung des Künstlers folgen zwei Videos, die sich mehr am Prozesshaften und an der Partizipation von Außenstehenden und Laien orientieren.<sup>7</sup>



In den beiden Beispielsequenzen *Liebeszüchtigung* und *Traumfrau gesucht* aus *Create Problems* nimmt die Handlung von existenten Drehbüchern deutscher Pornofilme ihren Ausgang.<sup>8</sup> Doch es entwickelt sich der Dialog der Darsteller ab dem Punkt des ursprünglichen Übergangs zur Sexszene in eine sehr persönliche und lebensnahe Richtung, denn das Paar setzt ein zuletzt geführtes Streitgespräch fort und beginnt »Beziehungskisten« zu diskutieren. Der bekannte Therapeut Dr. Fritz B. Simon analysiert im Anschluss jede Sequenz. Ständig zwischen Parodie, Authentizität und Ernsthaftigkeit schwankend, wird hier Rekurs genommen auf Sexualität, Partnerschaft, Kommunikation und deren Mediatisierung. Ähnlich prozessorientiert wie in *Create Problems* geht Jankowski in seiner in den Cinecittà-Studios in Rom entstandenen Videoarbeit *This I Played Tomorrow* vor. Er greift die Aussagen von befragten Cineasten bezüglich ihrer Wünsche und Erwartungen zum Kino auf und konzipiert aus diesen Antworten ein alle Positionen integrierendes Drehbuch: Jankowski lässt die zuvor Befragten ihre eigene Rolle spielen.<sup>9</sup> Auf dem Set von Francesco d'Assisi werden die zugeschriebenen Wunschvorstellungen realisiert. Aus der realen Meinungsäußerung wird somit eine künstliche Handlungsassemblage, denn Jankowski schreibt bei *This I Played Tomorrow*

die Realität in einen Film nach Wunsch um.<sup>10</sup> Durch die Integration der Interviewaussagen in das spätere Drehbuch wurden Filmkritik und Wunschvorstellung zu selbstreflexiven Bestandteilen der Handlung.

Damit balanciert der Künstler auf der Grenze zwischen authentischem Handeln und Schauspiel. Partnerschaftliche Beziehungen, sexuelle Fantasien und Stereotypen werden genau wie die Sehnsucht nach dem Ruhm eines Filmstars, die Lebensnähe schauspielerischer Aktion und das Konzept der kongruenten Filmhandlung parodiert. Die montierte Wissenschaftlichkeit von Dr. Simons therapeutischer Analyse in *Create Problems* und die Meinungen der befragten Laiendarsteller in *This I Played Tomorrow* bleiben im Gegenzug derartig authentische Referenzen, dass Jankowskis Spiel mit Realität und Fiktion geradezu ausufert. Die Schnittstellen werden zu Momenten der Transgression. Die Autorschaft wird kollektiv vom Künstler und den beteiligten Darstellern ausgeübt und nutzt den Zufall zur Entwicklung von Aktion.<sup>11</sup> Allgemein zeichnet sich die Kunst von Christian Jankowski dadurch aus, dass auch der Rezipient ein Teil der künstlerischen Arbeit ist.

7 »Jankowski never exactly knows how his artworks will turn out: in every single case he opens the work to the contingencies brought about by his chosen collaborators. Sometimes the results are indeed matters of controlled chance.« Eckmann, Sabine: »14=14?! Performativity and Verism in the work of Christian Jankowski«, in: Jankowski, *MACRO*, 2003, S. 32–51, hier S. 36.

8 Vgl. Jankowski 2005, S. 13.

9 Vgl. Marinello, in: Jankowski, *MACRO*, 2003, S. 64–73, hier S. 68. Auch der Entstehungsprozess des Titels wird betont. Vgl. ebd., S. 73.

10 »In Jankowski's works it is the real world which is filled with fictions. And instead of creating illusions, the artist explores the fictional character of reality.« Eckmann, in: Jankowski, *MACRO*, 2003, S. 49.

11 »The authorship, the responsibility, is always such a fundamental thing that an artist claims. The important thing is to start a project and get the right people together, and then the mechanism starts to take on an unpredictable shape. That's the moment where everything gets out of control. And then, Oops! There's the artwork...« »Interview with Christian Jankowski and Bill Arning«, in: Jankowski 2005, S. 22–25, hier S. 25.

12 An dieser Stelle möchte ich Prof. Dr. Torsten Meyer für seine zahlreichen sachkundigen Hinweise und Ratschläge danken und beziehe mich auf sein Zitat nach Ulrich Proeschel aus: *Page. Zeitschrift für Digitale Gestaltung und Medienproduktion*, Nr. 08/01.

13 Das Potential von »Schnittstellen« ist äußerst vielfältig. Zur näheren Begriffsbestimmung vgl. Lischka 1994, S. 9–34. Dieser Text war auch Grundlage der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema im Unterricht (siehe Material).



Sebastian Baden unterrichtet den Neigungskurs Kunst (12. und 13. Klasse) am Gymnasium Neureut in Karlsruhe  
Fotos: Birgitta Kowsky

## Was übrig bleibt Das Konzept

In einer Welt, die »nie wieder analog« sein wird,<sup>12</sup> ist die Wahrnehmung eine »primäre« Schnittstelle. Ihr funktional nachgeordnet sind Denken und Handeln. Unser Wahrnehmungsfeld ist auf die Dinge konzentriert, die uns »augenscheinlich« betreffen. Und ganz unbewusst nehmen wir zahllose Informationen auf, von denen wir nicht einmal ahnen, dass wir davon wissen. Wir lernen zu sehen, was uns umgibt, indem wir lernen zu »übersehen«, was uns umgibt. Manchmal zieht Kunst in diesen Automatismus eine Schnittstelle ein und bringt den Prozess selbst zur Darstellung. Die Auseinandersetzung mit Darstellung und Darstellbarkeit von Welt, mit Medien, mit den Funktionsmechanismen von Bild, Ton und Text und deren Anwendungen im Bereich der Kunst, ist Ziel ästhetischer Bildung.

Der themagebende Titel *Schnittstellen-Shortcuts* bezieht sich allgemein auf Grenzbereiche zwischen Dokumentation und Fiktion im künstlerischen Video.<sup>13</sup> »Shortcuts« deuten prägnante, komprimierte Erzählungen an. Nach dem Ende der großen Erzählungen und angelehnt an Jankowskis Produktionen scheint dies ein angemessener Rahmen für die Beschäftigung mit aktuellen künstlerischen Filmproduktionen und die Beförderung eines bewussten Umgangs mit Video und Fernsehen im Alltag.

Zunächst sollen Einblicke in die Geschichte des bewegten Bildes sowie medientheoretische Ansätze in Bezug auf die »Geste des Filmens« eine erste Grundlage bilden. Eine Diskussion über Interaktionsmöglichkeiten zwischen Medium und Rezipient schließt sich an. Es geht sowohl um die Kenntnis wissenschaftlicher Textquellen als auch um die selbständige Herleitung filmtheoretischer Beschreibungsverfahren. Im Zentrum des Unterrichts stehen die selbständige Planung und Herstellung eines künstlerischen Videos sowie der Erwerb von Kompetenzen zur Analyse und Bewertung von Videoarbeiten [M1] in der Gegenwartskunst am Beispiel Christian Jankowskis.

### Die Geschichte des bewegten Bildes

Die theoretische Auseinandersetzung mit Videokunst anhand von Texten und Beispielsequenzen nimmt in dieser Unterrichtseinheit viel Platz ein. Dazu wird ein Seminarapparat zusammengestellt, der entsprechende Texte enthält [M2]. Das für die Oberstufenkurse 12 und 13 konzipierte Material soll grundlegendes Wissen zur Geschichte und Praxis der Medien vermitteln, um die künstlerischen Arbeiten von Christian Jankowski nicht nur als Kunstwerke, sondern auch als Instrumente der Medien- und Gesellschaftskritik nachvollziehbar zu machen. Da unter der humorgeladenen Oberfläche tiefergehende Bedeutungsebenen verborgen sind, soll die Auseinandersetzung mit Texten aus den Bereichen der Filmwissenschaft, Medientheorie und Philosophie unterfüttert werden. Auch die gegenwärtige Kunstwissenschaft lehnt sich an diese Disziplinen an, wenn sie sich der Interpretation »Neuer Medien« zuwendet. Grundlegend für die Vermittlung von Videokunst ist deshalb die Kenntnis der Geschichte des bewegten Bildes. Ein geeignetes – und gleichzeitig das erste – Beispiel aus der Filmgeschichte ist die berühmte Sequenz der Brüder Lumière, welche die Einfahrt eines Zuges in den Bahnhof von La Ciotat (1895) zeigt [B1]. Anhand dieser einen Einstellung können bereits zahlreiche Elemente der Bildkomposition im Film verdeutlicht werden, auf die bei den folgenden Analysen zurückgegriffen werden kann. Es soll deutlich werden, dass die Art, wie wir bewegte Bilder wahrnehmen, nicht selbstverständlich ist, sondern kulturell erlernt wird. Unser Bild von der Welt ist u. a. durch die

14 »Ist die Schnittstelle zwar unser Bild von der Welt, so ist sie auch die Welt als unser Bild. So verändert sich die Schnittstelle als Weltbild mit den historischen Gegebenheiten. Und ist die Welt übersichtlich geworden zum Raumschiff Erde geschrumpft, so werden unsere Weltbilder ebenso vom Unendlichen her reduziert immer näher an uns herangetragen vor unseren Augen nach innen sich erweitern.« Lischka 1994, S. 33f.

15 McLuhan 1992, S. 328.

16 Ebd., S. 365.

17 Ebd., S. 367.



Rezeption bewegter Bilder geprägt. Interessante Schnittstellen der Wahrnehmung sind deshalb auch Schnittstellen, an denen Einzelbilder zusammengefügt werden und Bewegung zusammenhängend sichtbar gemacht wird. Die Schnittstelle ist unser Bild von der Welt und zugleich die Welt als unser Bild.<sup>14</sup>

Eine ausführliche Analyse von Kameraführung und Schnitttechnik entnehmen wir Rüdiger Steinmetz' *Filme sehen lernen*. Dort werden an exemplarischen Sequenzen aus der Geschichte des Kinos die grundlegenden Ausdrucks- und Darstellungsmittel des Mediums Film analysiert und erklärt. Im Unterricht dienen die Sequenzen aus Stanley Kubricks *Dr. Seltam* (1964), Tom Tykwers *Lola rennt* (1998), Jean-Luc Godards *Außer Atem* (1960), Sergej Eisensteins *Panzerkreuzer Potemkin* (1923) und Fred Zinnemanns *High Noon* (1952) [B2] der Einführung in Fragen der Produktions- und Rezeptionsästhetik: harter, weicher Schnitt, Jump Cut, Assoziationsmontage und Einstellungsgröße. Die Auswahl der Sequenzen lässt sich variieren, je nachdem, welcher Aspekt der Kameraführung oder Bildkomposition betont werden soll. Begleitend zu diesen Beispielsequenzen erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt mit einer übersichtlichen Zusammenfassung der zuvor besprochenen Gestaltungsprinzipien [M3, DVD].

## Bezüge: Magische Kanäle Gesten Schnittstellen

Bei der Fokussierung einzelner Elemente des Films scheint es sinnvoll, sich auch mit der Grundstruktur dieses Mediums auseinanderzusetzen. Hierzu habe ich drei exemplarische Texte von Marshall McLuhan, Vilém Flusser und G. J. Lischka ausgewählt. Sie verdeutlichen in Ergänzung zur praktischen Arbeit einige medientheoretische Positionen [M4, DVD]. Die Verortung der drei Autoren in unterschiedlichen Dekaden des 20. Jahrhunderts macht zudem die jeweils veränderten Weltbilder nachvollziehbar. Eines der die Mediatisierung des 20. Jahrhunderts sehr früh und genau erfassenden Zeugnisse ist McLuhans zentrales Werk *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. In den Textauszügen zum Kino und zum Fernsehen hebt McLuhan die enge Beziehung zwischen der filmmeter»wahren« Welt des Films und dem persönlichen Fantasieerlebnis im gedruckten Wort als Voraussetzung für das Verständnis von Film in der westlichen Welt hervor.<sup>15</sup> Das Sehen von Filmen muss gelernt werden und gestaltet sich in den verschiedenen Kulturen je unterschiedlich. McLuhan sieht die Rezeption von Film abhängig vom Grad der Alphabetisierung des Zuschauers. Diese eher spekulative Behauptung deutet darauf hin, dass der Illusionsgrad des Films so hoch ist, dass seine Rezeption von Fiktionalitätskonventionen abhängig ist. Die gezeigten Bilder sind der Realität entnommen, bilden sie aber nicht authentisch nach. Der Betrachter muss wissen, dass ihm eine Handlung vorgeführt wird, an der er nicht partizipieren kann. Diese Distanz begünstigt die Erzeugung von Affekten und Emotionen durch Manipulation des Bildes. Da der Zuschauer nur ein passiver Konsument eines »heißen Mediums« ist, wird von ihm keine Reaktion erwartet.<sup>16</sup> Demgegenüber steht er unter starkem Einfluss des »kalten Mediums« Fernsehen, welches persönliche Einbringung fordere, und nimmt die vermittelten Botschaften rasch auf. Daraus resultiert nach McLuhan die extreme Konsumzivilisation (der USA).<sup>17</sup> Man mag diese Differenzierung heute weniger streng sehen, die vor allem unterbewusst wirkende Beeinflussung durch Film und Fernsehen bleibt aber unbestritten.



Filmstills aus den Schülerfilmen  
*Handwäsche* und *Bad Taste!*  
Fotos: Birgitta Kowsky

Für Vilém Flusser ist entscheidend, dass die Geste des Filmens der Fotografie entstammt und praktisch die gleichen manipulativen Eigenschaften besitzt. Betrachterstandpunkt, Selbstreflexion und Apparat bestimmen Ausdruck und Wirkung der Aufnahme. Im Film sieht Flusser das »gegenwärtige Kunstmedium par excellence [...]«. Unsere ganze Kultur programmiert uns dazu, ihn als Schein des Wahren zu akzeptieren.«<sup>18</sup> Was ihm im Vergleich zur Fotografie an der filmischen Geste aber noch bedeutsam erscheint, ist deren Potential zur Erzeugung von historischen »Wahrheiten« durch die Abbildung von Bewegung und Handlung: »Der Film ist der erste Code, bei dem sich Oberflächen bewegen, ein Diskurs von Fotografien, nicht von Zahlen. Er ist, da er »geschieht«, ebenso geschichtlich, wie Zahlen es sind, und da er aus Oberflächen besteht, ebenso imaginär, vorgeschichtlich, wie traditionelle Flächen es sind. Dadurch entsteht ein neues Entziffern: Die Bilder des Films bedeuten nicht wie die traditionellen Bilder eine szenische Wirklichkeit, sondern sie bedeuten Begriffe, welche Szenen bedeuten. [...] Daher erzählt der Film nicht Geschehen, sondern stellt Geschehen vor und macht es vorstellbar: Er macht Geschichte.«<sup>19</sup>

Lischka ergänzt Flusser mit der Metapher der Schnittstelle, die für die Konstruktion des Weltbildes steht: »Weshalb wir uns aber der »Schnittstelle« bedienen, ist die Tatsache, dass sie nicht nur diese spezielle Situation des Informationsaustausches zwischen User und Computer bedeutet, sondern ganz allgemein den Prozess der Generierung der Gedanken und des Gedächtnisses.«<sup>20</sup> Die vom Gedächtnis erinnerten Erfahrungen und die davon beeinflussten, größtenteils unbewussten Entscheidungen wiederum tragen zum Prozess der Konstruktion von Geschichte bei. Flatlines, Skylines, Borderlines, Deadlines, Dialog und Geburt sind nur einige der Schnittstellen, an denen Vokabular und Lebensentwurf sich orientieren. Die Kommunikation als Absolutes – selbst in der Geste des Schweigens – stellt das Subjekt als Agens in den Schnittpunkt des Geschehens. Fortschritt und Beschleunigung bringen immer wieder Neues, Räume werden relativ und auto-poietische Phänomene treten in den Vordergrund.<sup>21</sup> Dazu kommt eine Flut mechanischer und elektronischer erzeugter Bilder, die unsere Sehnsucht nach Traum und Illusion bis hin zur Ersetzung der »Realität« zu erfüllen versprechen.<sup>22</sup> Mit der Möglichkeit der eigenen Bildkreation kann dem etwas entgegengesetzt werden. Doch weil wir in der Regel auf Spezialisten angewiesen sind, greifen wir auf bereits Gestaltetes zurück, nehmen wir gespeicherte Bilder, die wir nur noch variieren. Das mentale Bild ist ein viables Bild von der Welt; es lässt sich anpassen, wenn die Bedingungen der »Wirklichkeit« es erfordern.

Medientheoretische Grundlagen zu vermitteln, mag als Umweg erscheinen, ist jedoch unabdingbar, um die eigene kreative Tätigkeit im Pool der gegenwärtigen Welt der Bilder zu beurteilen. »Die großen Kunstwerke haben es geschafft, dass sie mögliche wirkliche Bilder wurden, die uns mentale Welten eröffnen, welche realer als die »realistischen« Bilder sind.«<sup>23</sup> Die Konstruiertheit der Bilder zu realisieren, ist ein wichtiger Schritt, von dem aus die eigenen Bilder neue Bedeutungsdimensionen gewinnen können. Wie im Verlauf des Unterrichts ersichtlich wird, zählt die Konfrontation von Realität und Fiktion zu den entscheidenden Themen der Bilderfindung.

18 Flusser, Vilém: »Die Geste des Filmens«, in: *absolute*. Vilém Flusser, hrsg. v. Nils Röllner und Silvia Wagnermaier, Freiburg 2003, S. 103f.

19 Ebd., S. 107.

20 Lischka 1994, S. 10.

21 Ebd., S. 15f.

22 Ebd., S. 19f.

23 Ebd., S. 21.

24 An dieser Stelle möchte ich Frau Kuni Schneider und Herrn Manfred Alt für die großzügige Unterstützung meines Projektes in ihren Kunst-Neigungskursen danken.



## Die Qual der Freiheit

Ganz bewusst beinhaltet der Titel der Unterrichtseinheit keine thematische Einschränkung. Zwar legt der Begriff ›Schnittstellen‹ eine Orientierung an Brüchen, Konfrontationen und Übergängen nahe, suggeriert aber keine konkreten Gegenstände und Bildinhalte. Für die 24 Schüler war diese Situation eine ungewohnte Herausforderung, mussten doch in den Arbeitsgruppen zunächst ganz unterschiedliche Ideen zusammengebracht werden, um durch Auswahl, Verbindung und Variation einen thematischen Konsens zu erreichen.

Charakteristika von Jankowskis Werk – Prozesshaftigkeit, Alltäglichkeit, humorvolle Sujets und das Spiel mit der Erwartungshaltung des Zuschauers – dienen der Orientierung. Bei Jankowski fehlen die großen Erzählungen, er beschränkt sich auf die Kürze des Augenblicks. Kurze Handlungsstränge mit Überraschungsmomenten werden dadurch nahegelegt: Es sollen ›Shortcuts‹, wirkliche Kurzfilme, entstehen. Die thematische Freiheit macht es notwendig, die Schüler bei der Entwicklung einer Projektidee individuell zu fordern. Sie sollen – gemäß der Strategie des Künstlers – situationsspezifisch arbeiten und ausgehend von einem spontanen Gedanken die Entwicklung des Werkes vorantreiben. Entfaltungen, Eingriffe, Konfrontationen, Überraschungsmomente konnten als Schlagworte gebraucht werden [M5] – Begrif-

fe, die nicht immer kontextualisiert werden müssen, aber irgendwann zum Bewusstsein kommen. Zusammen mit dem Künstler hatte ich zudem im Vorfeld einen Fragebogen erstellt, der sich sehr direkt an die Einzelperson wendet und mit konkreten Fragen zu persönlichen Empfindungen, Vorlieben und Wünschen Antworten zu finden hilft, die neue Impulse für die Entwicklung einer Projektidee liefern [M6]. Aus der Diskussion der Antworten auf diesen Fragebogen ergeben sich innerhalb der Projektgruppen schrittweise erste Ideen und schließlich die Entwicklung eines konkreten Drehbuches. Dem Lehrer kommt an dieser Schnittstelle die Aufgabe zu, bei der Planung und Bemessung des benötigten Aufwandes bzw. der Diskussion von Problemfällen beratend zur Seite zu stehen.<sup>24</sup> Hilfreich ist ein Arbeitsblatt zur Projektentwicklung, das einzelne Planungsschritte und Details verzeichnet [M7, DVD].

# Die Entdeckung der Grenzen

Die Unterrichtseinheit ist für acht Doppelstunden sowie einen Projekttag ausgerichtet und gestaltet sich wie folgt:

- Auseinandersetzung mit den Werken Christian Jankowskis
- Einführung in die Filmgeschichte und Bildkomposition
- Vergleich medientheoretischer Positionen
- Freie Entwicklung und Umsetzung eines eigenen Kurzfilm-Projektes

Zur Einführung in das Thema und später zur Inspiration und Ergänzung der praktischen Arbeit dient die Auseinandersetzung mit den Videoarbeiten von Christian Jankowski. Der zeitliche Rahmen dazu ergibt sich durch die Verlegung der projektbezogenen Videoaufnahmen in die unterrichtsfreie Zeit an Nachmittagen und Wochenende. Die regulären Doppelstunden bieten dann reichlich Möglichkeit für Diskussion und Beratung. An einem zusätzlichen Projekttag werden die aufgenommenen Szenen und Filme bearbeitet und grob fertiggestellt. Den Schülern wird der Großteil der Unterrichtszeit zur Entwicklung, Realisation und Produktion ihres Videos eingeräumt. Wichtig bei der Projektentwicklung ist, das Aufnahmevermögen beim Filmen und die Länge des geschnittenen Endproduktes vorher festzulegen. Beschränkte zeitliche und technische Ressourcen setzen manchmal unerwartete Grenzen. Deshalb ist dem intensiven und persönlichen Gespräch mit den einzelnen Gruppen große Bedeutung zuzumessen. So können bei sehr aufwendigen oder gewagten Projektideen Alternativen für bestimmte inhaltliche Elemente entwickelt werden. Zwar kann heute davon ausgegangen werden, dass die meisten Schüler bereits mehr Kontakt mit Digitalkameras, Camcordern und elektronischer Bildbearbeitung hatten als mit den herkömmlichen analogen Verfahren, dennoch muss die z. T. sehr zeitintensive Betreuung bei individuell unterschiedlichen Problemen im Umgang mit der digitalen Schnitttechnik eingeplant werden.<sup>25</sup> Die Funktionsweise des »Neuen Werkzeugs«<sup>26</sup> – des Videoschnittprogramms – musste im Falle meiner beiden Oberstufenkurse noch erklärt werden, nur wenige Schüler hatten bereits erste Erfahrungen mit digitalem Videoschnitt gemacht. Aufgrund der zwar prinzipiell gleichen Funktionen, aber unterschiedlichen Programmstrukturen ist eine der Postproduktion vorausgehende Einführung in das jeweils zu benutzende Programm sehr zu empfehlen. Die Gruppen stellen ihre Videos in den auf den Projekttag folgenden Doppelstunden gemeinsam fertig und bereiten ihre Projekte für die DVD zur Abschlusspräsentation im Kunstraum LUV vor.

<sup>25</sup> Es bietet sich deshalb an, für den Projekttag die Schnittplätze eines Landesmedienzentrums zu reservieren und auch die dortige professionelle Betreuung zu nutzen.

<sup>26</sup> Torsten Meyer nutzt diesen Ausdruck, um die eigentliche Bedeutung der Neuen Medien zu betonen und deren Auratisierung zu profanieren. Vgl. Meyer 2002, S. 18.

## Die Präsentation

Die Aussicht auf eine der Öffentlichkeit zugängliche Präsentation der Werke in einem privaten Galerieraum in Karlsruhe stellte einen zusätzlichen Ansporn für die Produktion der Videos dar. Bei dieser das Unterrichtsprojekt abschließenden Veranstaltung war auch Christian Jankowski zugegen. Zwar stand die gemeinsame Betrachtung und Analyse der Schülervideos im Mittelpunkt, es blieb aber noch Zeit, Fragen an den bedeutenden Künstler und Projektmentor zu richten. Für die Schüler war es eine außergewöhnliche Erfahrung, mit Jankowski in einem persönlichen Gespräch über künstlerische Produktion, Motivation und die Verwendung des spezifischen Mediums Video zu diskutieren. Die Präsentation der eigenen künstlerischen Arbeit in einem Ausstellungsraum für zeitgenössische Kunst war so auch zu einer Schnittstelle zum professionellen Kunstsystem geworden.



Präsentation von Schnittstellen – Shortcuts im Karlsruher Kunstraum LUV mit Christian Jankowski, 17.–18.12.2005



**Christian Jankowski**

- 1968 Geboren in Göttingen  
Ausbildung an der Hochschule für bildende Künste,  
Hamburg
- 1998 Stipendium Venice of the inner ministry, Italien
- 1999 Stipendium Hamburg
- 2000 Carl-Schmidt-Rottluff Stipendium
- Seit 2005 Gastprofessur für Bildhauerei an der Staatlichen  
Akademie der Bildenden Künste Stuttgart  
Jankowski lebt und arbeitet in New York

**Christian Jankowski: Werke (Auswahl)**

- 1995 *Klassentreffen*, HfbK Hamburg, ca. 20'00.
- 1996 *Spiel mit Sponsorengeld*, Texte zur Kunst, Vitrine mit  
*Texte zur Kunst*, Ausgabe 23  
*Mein Leben als Taube*, Lokaal 01, Antwerpen, Video,  
5'41
- 1997 *Let's get physical/digital 97*, Art Node, Stockholm,  
37'32  
*Kunstwerk verzweifelt gesucht*, Steirischer Herbst, Graz,  
Video, 18'00
- 1998/2003 *Direktor Pudel*, Kunstverein Hamburg, Video: 8'31.
- 1999 *Telemistica*, 22'00
- 2000 *Lehrauftrag*, RWTH Aachen, Installation
- 2001 *Rosa*, Video, 18'54
- 2002 *Seminar – Selbstpositionierung im Kunstfeld*,  
HGB Leipzig  
*Flock*, Site Gallery, Sheffield, Video, 9'27
- 2003 *Talk Athens*, Outlook Athen, 23'54
- 2004 *Hollywoodschnee*, 11'50

**Ausstellungen (Auswahl)**

- 1997 *L'autre*, Biennale de Lyon  
*Enter: Artist/Audience/Institution*, Kunstmuseum Luzern
- 1999 *dapertutto*, 48. Biennale Venedig  
*Change is good*, Museum Fridericianum, Kassel  
*Fernsehabend 2*, Galerie Meyer Riegger, Karlsruhe
- 2001 *Commercial Landscape*, Galleria Giò Marconi, Mailand

**Ausstellungen (Auswahl)**

- 2002 *Christian Jankowski*, Mercer Union,  
Toronto  
*Christian Jankowski's Targets*,  
Washington University Gallery,  
St. Louis  
*Rosa*, Galerie der Stadt Schwaz  
*Point of Sale*, Maccarone Inc.,  
New York  
*The Holy Artwork*, Aspen Art  
Museum, Aspen  
*Lehrauftrag*, Klosterfelde, Berlin  
*The Real Fiction*, Centre d'Art Santa  
Monica, Barcelona  
*The Day We Met*, Art Sonje Center,  
Seoul  
*Christian Jankowski*, Museum für  
Gegenwartskunst, Basel  
*Bravo Jankowski!*, Lisson Gallery,  
London  
*This I Played Tomorrow*, MACRO,  
Rom  
*Puppet Conference*, Carnegie-Muse-  
um, Project Room, Pittsburgh
- 2003 *Christian Jankowski*, Kunstverein  
Göttingen  
*The Day We Met*, Public Art Fund,  
New York  
*Oops!... I did it again*, Videonale im  
Kunstmuseum Bonn  
*16mm Mystery*, Klosterfelde, Berlin  
*No One Better Than You*, Galerie  
Dennis Kimmerich, Düsseldorf  
*Now Playing*, Maccarone Inc.,  
New York
- 2004 *Oops!... I did it again*, Centro Galego  
de Arte Contemporánea, Santiago de  
Compostela  
*Christian Jankowski*, Des Moines Art  
Center, Iowa
- 2005 *Everything Fell Together*, Founda-  
tion for Art & Creative Technology,  
Liverpool

## Literatur

---

**Deleuze, Gilles**

Das Bewegungs-Bild. Kino 1  
Frankfurt am Main 1989

---

**Deleuze, Gilles**

Das Zeit-Bild. Kino 2  
Frankfurt am Main 1991

---

**Frohne, Ursula (Hg.)**

videocult/ures. Multimediale Installationen der 90er Jahre  
Köln 1999

---

**Jankowski, Christian**

Mein erstes Buch  
Frankfurt am Main 1998

---

**Jankowski, Christian**

Lehrauftrag  
Berlin 2002

---

**Jankowski, Christian**

MACRO  
Rom 2003

---

**Jankowski, Christian**

This I Played Tomorrow  
Karl-Schmidt-Rottluff Stipendium 2003

---

**Jankowski, Christian**

Dramensatz  
Basel 2003

---

**Jankowski, Christian**

Everything Fell Together  
Des Moines Art Center 2005

---

**Kunst+Unterricht**

Filmen. Sonderdruck für jugend creativ  
Heft 276/2003

---

**Kunst+Unterricht**

Filmen. Material Kompakt. Sonderdruck für jugend creativ  
Heft 277/2003

---

**Lischka, G. J.**

Schnittstellen. Das postmoderne Weltbild  
Bern 1994

---

**Martinez, Matias und Michael Scheffel**

Einführung in die Erzähltheorie  
München 1999

---

**McLuhan, Marshall**

Die magischen Kanäle. Understanding Media  
Düsseldorf, Wien, New York 1992

---

**Meyer, Torsten**

Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer  
pädagogischen Medientheorie  
Bielefeld 2002

---

**Pias, Claus et. al. (Hg.)**

Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen  
Theorien von Brecht bis Baudrillard  
Stuttgart 2002

---

**Rauterberg, Hanno**

Hofnarr der Kunst. Die Beutezüge des Christian  
Jankowski  
In: Die Zeit 43/2003, S. 46

---

**Röller, Nils und Silvia Wagnermaier (Hg.)**

absolute. Vilém Flusser  
Freiburg 2003

---

**Rollig, Stella (Hg.)**

<hers>. Video als weibliches Terrain  
Wien 2000

---

**Steinmetz, Rüdiger**

Filme sehen lernen. Grundlagen der Filmästhetik  
mit Originalsequenzen von Lumière bis Kubrick  
und Tykwer  
Frankfurt am Main 2003

---

[www.medienkunstnetz.de](http://www.medienkunstnetz.de)

---

## Filmbeispiele

**FB1**

Christian Jankowski  
16mm Mystery, 5'00  
2004, Los Angeles



© Christian Jankowski

**FB3**

Christian Jankowski  
Create Problems, 36'00  
1999



© Christian Jankowski

**FB2**

Christian Jankowski  
Die Jagd, 1'11  
1992/97, Plus Markt, Hamburg



© Christian Jankowski

**FB4**

Christian Jankowski  
This I Played Tomorrow, 12'45  
2003, MACRO, Rom



© Christian Jankowski

Alle Filme:

Courtesy: Klosterfelde, Berlin; Maccarone Inc., N. Y.

Galerie Klosterfelde, Zimmerstraße 90/91, 10117 Berlin, Tel.: +49 (0)30 283 53 05; Fax: +49 (0)30 283 53 06

## Bildbeispiele

---

# B1

**Die Gebrüder Lumière**

Arrivée d'un train à la Ciotat, n° 653  
Frankreich 1895



In: Steinmetz, Rüdiger: *Filme sehen lernen. Grundlagen der Film-  
ästhetik mit Originalsequenzen von Lumière bis Kubrick und Tykwer*,  
Frankfurt am Main 2003

---

# B2

**Fred Zinnemann**

12 Uhr mittags (High Noon)  
USA 1952



In: Steinmetz, Rüdiger: *Filme sehen lernen. Grundlagen der Film-  
ästhetik mit Originalsequenzen von Lumière bis Kubrick und Tykwer*,  
Frankfurt am Main 2003

---

## Materialien

---

# M1

**Gemeinsam erarbeitete Fragen zur  
Betrachtung von Videokunst**

- Welche Gestaltungsmittel werden eingesetzt?
  - Wie ist die Kameraeinstellung?
  - Welche Wirkung haben die Gestaltungsmittel der Schnitttechnik?
  - Wo spielt die Handlung?
  - Was wird erzählt?
  - Welche Intention könnte damit verfolgt werden?
  - Welche Figuren sind beteiligt?
  - Kommt der Tonspur eine bestimmte Funktion zu?
  - Welche Rolle hat der Künstler/Regisseur?
  - Wie ist das Erscheinungsbild des Videos?
  - Kann man von einem eigenen Stil sprechen?
  - Welche Präsentationsform wurde gewählt?
- 

# M2

**Seminarapparat**  
[siehe **Literatur**]

---

## Materialien

# M3

[DVD]

**Bildgestaltung durch die Filmkamera****Einstellungsgröße**

Die Einstellungsgröße kennzeichnet den Ausschnitt, der vom menschlichen Körper gezeigt wird:

Einstellungsgröße	Ausschnitt	Aussage/Wirkung
Totale	Person mit viel Umgebung	Überblick, Einführung
Halbtotale	Person mit viel Umgebung	Darstellung der Handlungssituation
Halbnah	Person bis Gürtellinie oder Oberschenkel	Hervorhebung der Handlung einer Person
Nah	Kopf mit Brust	Betontes Hinlenken auf eine Person
Großaufnahme	Kopf (mit Hals)	Hervorheben des Gesichtsausdruckes
Detailaufnahme	z. B. Auge und Nase	Stark emotional wirkende Nähe zur Person

**Kameraperspektive**

Die Kameraperspektive teilt man entsprechend dem Neigungswinkel der Kamera gegenüber dem Aufnahmeobjekt ein:

Kameraperspektive	Ausschnitt	Aussage/Wirkung
Normalansicht	Rechtwinklig zum Objekt, in Augenhöhe bei Personen	Neutrale Beobachtung
Vogelperspektive	Von oben schräg nach unten	Person wirkt klein, unterlegen, man »schaut auf sie herab«

**Achsenverhältnis**

Das Achsenverhältnis gibt an, ob ein Objekt frontal oder von der Seite aufgenommen ist. Die Wirkung dieser zwei Grundmöglichkeiten verstärkt sich bei bewegten Objekten:

Dargestelltes Objekt	Aussage/Wirkung
Gesicht wird en face gezeigt	Konfrontation mit Person, »angesprochen-sein«, Identifikation
Gesicht wird im Profil gezeigt	Zuschauer fühlt sich als Beobachter, Distanzierung
Zug fährt auf die Kamera zu	Betroffenheit, Bedrohung
Zug fährt quer zur Kamera	Distanzierte Beobachtung

## Kamerabewegungen

Durch das Bewegen der Kamera ergibt sich eine Reihe filmspezifischer Gestaltungsmöglichkeiten. Der Zuschauer macht die Bewegungen scheinbar mit, er fühlt sich in das Geschehen mit einbezogen.

- Beim Schwenk wird die Kamera nach oben, nach unten, seitlich oder im Kreis bewegt. Der Schwenk vermittelt ähnlich optische Eindrücke wie das Drehen des Kopfes.
- Die optische Wirkung einer Kamerafahrt lässt sich mit den Wahrnehmungseindrücken vergleichen, die beim Laufen oder Fahren zustande kommen.

Kamerafahrt	Beschreibung/Wirkung
Zufahrt (auf das Objekt hin)	Objekt wird größer, bildfüllender: gewinnt für Zuschauer an Bedeutung
Rückfahrt	Objekt wird kleiner: Der Zuschauer distanziert sich vom Objekt
Parallelfahrt	Begleiten eines sich bewegenden Objektes: gleichbleibendes Interesse des Zuschauers
Verfolgungsfahrt	Verfolgen eines sich entfernenden Objektes: gespannte Anteilnahme
Aufzugsfahrt	Kamerafahrt nach unten oder oben: Erwartungshaltung

## Zoom

Der Zoom ist die Imitation einer Kamerabewegung durch Veränderung der Brennweite des Objektivs. Das Heran- bzw. Wegzoomen ist für den Kameramann bequemer als die reale Fahrt. Auf den Zuschauer wirkt das Zoomen unter Umständen bedrängender, da es ihm durch den kleinen Bildausschnitt die räumliche Orientierung erschwert.

## Weitere Kameratechniken

Die technischen Mittel der Fotografie ergeben weitere filmische Gestaltungsmöglichkeiten, wie z. B. Auf- und Abblenden oder Schärfenverlagerung.

- Auf- und Abblenden: Beim Aufblenden wird die geschlossene Blende durch Drehen am Blendenring bis zum korrekten Belichtungswert geöffnet, sodass das erst dunkle Bild sich allmählich aufhellt, bis es die richtige Helligkeit besitzt. Beim Abblenden verläuft der Vorgang umgekehrt. Das Aufblenden zeigt den Beginn eines neuen Handlungs- oder Zeitabschnitts oder einen Ortswechsel an, das Abblenden den Abschluss eines Abschnitts bzw. das Verlassen eines Ortes.
- Überblenden: Durch Überlagern von zwei verschiedenen Einstellungen, von denen man die eine kontinuierlich ab-, die andere aufblendet, wird ein Bild allmählich zum Verschwinden gebracht, während ein anderes langsam erscheint. Der Zuschauer begreift so verknüpfte Szenen als zusammengehörig.
- Durch Auf-, Ab- oder Überblenden kann die sogenannte Rückblende – das Zurückgreifen im Erzählvorgang auf Vergangenes – eingeleitet oder beschlossen werden. Viele Regisseure bedienen sich dazu auch harter Schnitte, sodass die Rückblende vom Zuschauer als solche erst mit einer gewissen Verzögerung verstanden wird.
- Schärfenverlagerung: Innerhalb einer Szene, d. h. ein und derselben Kameraeinstellung, können durch Verlagerung des Schärfenbereiches verschiedene Objekte hervorgehoben oder als zusammengehörig dargestellt werden. Ein gekonnter Umgang mit der Schärfenverlagerung kann ähnliche Effekte wie eine Kamerafahrt oder die Montage verschiedener Einstellungen erzielen und doch wesentlich verhaltener, ruhiger vor sich gehen.

Nerdinger, Winfried: *Elemente künstlerischer Gestaltung*, München 1986, S. 289f.

In: Kunst+Unterricht, Heft 276/2003, S. 12

## Materialien

**M4**

[DVD]

Textauszüge von Vilém Flusser und Gerhard Johann Lischka

**Vilém Flusser**

## Die Geste des Filmens

Auf die Geste, und nicht auf das Manipulieren des Filmapparates, ist demnach das Augenmerk zu richten. Nicht als ob dieses Manipulieren gleichgültig wäre: Es ist im Gegenteil wichtig, denn es liefert das Rohmaterial des Filmens. Es sind an ihm alle Probleme der fotografischen Geste wiederzuerkennen, wenn auch auf andere Weise: das Problem des Standpunktes, das der Manipulation der Szene und das der Selbstreflexion. Nur fällt die Wahl des Standpunktes weniger quantisch, also weniger ›klar und distinkt‹ aus, weil der Filmapparat erlaubt zu schwanken (er ›travelled‹). Die Manipulation der Szene ist komplexer und daher bewusster, das heißt der Film akzeptiert sich etwas bereitwilliger als die Fotografie als Kunstform. Zudem wird die Selbstreflexion durch Arbeitsteilung dialogischer und kollektiver. Im Allgemeinen lässt sich jedoch sagen, dass trotz dieser Veränderung die Manipulation des Filmapparates nur die fotografische Geste im Dienst der filmischen Geste ist, die sich insofern ändert, als sie jetzt eben im Dienst von etwas anderem steht.

Zu Verfügung stehen dadurch lange Bänder von Fotografien, jedes mit einer Schallspur, welche in einem Projektionsapparat das Auge betrogen können und auf eine solche barocke Weise elysische Schatten auf die Leinwand zaubern. Das ist das filmische Datum. Das Faktum, das die filmische Geste daraus erzeugt, ist eine Geschichte, nicht im Sinn von ›Anekdote‹ (obwohl sie das auch sein kann), sondern im Sinn von ›Geschehen‹. Mit Schere und Klebstoff erzeugt diese Geste ein Band, das als Ganzes und synchronisch ein Sachverhalt, abrollend und diachronisch hingegen ein Prozess ist. Der Filmemacher steht dem Bandmaterial gegenüber und aus dieser Transzendenz heraus komponiert er Sachverhalte, welche im Kino als Prozesse erscheinen werden. Für ihn fallen also, wie für Gott, Anfang und Ende zusammen, aber mehr als Gott kann er einzelne Phasen des Prozesses umstellen, kann den Ablauf des Prozesses verlangsamen und beschleunigen, kann Phasen oder den gesamten Prozess zurücklaufen lassen, kann schließlich den gesamten Prozess als im Kreis laufendes Band zur ewigen Wiederkehr verschlingen. Nicht nur also unterscheidet er, wie Gott, zwischen formaler Transzendenz (schöpferischer Komposition) und existenzieller Immanenz (Erleben des Ablaufs), sondern er kann, was Gott nicht kann, den Ablauf der Prozesse selbst in Zeitrichtungen außerhalb der strahlenförmigen Linearität umlenken.

Geschichte hat einen doppelten Sinn: ›Geschehen‹ und ›Geschehenes erzählen‹. [...] Der Filmemacher erzählt nicht, und das Wort ›erzählen‹ (frz. ›raconter‹, englisch: ›to tell‹) beweist dies. ›Erzählen‹ heißt, das in

der Vergangenheit Zusammengezählte neu zählen und dabei möglicherweise neu ordnen. [...] er kann noch nicht da gewesene Phänomene auf noch nicht da gewesene Art kombinieren und dann ablaufen lassen. Das heißt, nicht nur Gewesenes oder möglich Gewesenes erzählen, sondern möglich Gewesenes jetzt ablaufen lassen: die Zukunft vorwegnehmen, nicht als Utopie oder Sciencefiction, sondern als gegenwärtiges Geschehen. Er kann also Geschichte dem ersten und nicht nur dem zweiten Sinn nach machen. Nicht nur Geschehenes (Mögliches und Wirkliches) erzählen, sondern (allerdings als Trompe-l'œil auf einer Höhlenwand) geschehen machen. [...] Die Bilder des Films bedeuten nicht wie die traditionellen Bilder eine szenische Wirklichkeit, sondern sie bedeuten Begriffe, welche Szenen bedeuten. Im Film wird nicht, wie im traditionellen Bild, ein Phänomen dargestellt. Daher erzählt der Film nicht Geschehen, sondern stellt Geschehen vor und macht es vorstellbar: Er macht Geschichte. Allerdings eben drei Schritte vom Geschehen entfernt.

Flusser, Vilém: »Die Geste des Filmens«, in: Rölller, Nils und Silvia Wagnermaier (Hg.): *absolute. Vilém Flusser*, Freiburg 2003, S. 103–107

**Gerhard Johann Lischka**

## Schnittstellen

Aus der körperlichen und geistigen Erfahrung heraus bilden wir Begriffe, deren wir uns gemeinsam bedienen. Diese Begriffe sind Schnittstellen, die den Prozess der Kommunikation ermöglichen und sich in ihm wiederum verändern. So können wir den Begriffsbildungsprozess, das Denken und die Struktur der Begriffe und damit der Schnittstellen nur als dynamische bezeichnen.

Das denkerische Begreifen ist in seiner Breite und Prozesshaftigkeit eine Schnittstelle, eine Stelle, an der durch einen ›Schnitt‹ eine Unterscheidung getroffen wird, die den Prozess des Denkens, des Handelns oder Fühlens in einer bestimmten Richtung vorantreibt und nicht in einer anderen. [...] Weshalb wir uns aber der ›Schnittstelle‹ bedienen, ist die Tatsache, dass sie nicht nur diese spezielle Situation des Informationsaustausches

zwischen User und Computer bedeutet, sondern ganz allgemein den Prozess der Generierung der Gedanken und des Gedächtnisses. Somit wird das Interface in den größeren Rahmen der Schnittstellen einfügbar, welche dann metasprachlich über den Sinn jeweiliger Konstellationen nachfragen können, also zu neuen Schnittstellen werden, die beobachtbar sind und zudem die Bestimmung der Funktion der Beobachtung ermöglichen. [...]

Folgen wir den Schnitten noch weiter, als konstruktiven Entwürfen der Lebensgestaltung, so interpretieren wir den Film- und Videoschnitt als wichtigen Teil der Gestaltung vorliegenden Bildmaterials, als Entscheidung für die definitive, verbindliche Form. Mediatisierung ist ohne Schnitt nicht denkbar, weil sie sonst nichts als der endlose Film des Lebens selbst wäre, den anzusehen so lange währte wie das Leben. Wobei sich der tatsächliche Schnitt beim Film zum elektronischen Schnitt beim Video entwickelt hat und zur seriellen/parallelen Schnittstelle am Computer. [...] Die Mediatisierung ist der Generator der zweiten Realität. Diese bezieht sich und beruht auf der ersten Realität, hat sich aber bereits so weit entwickelt, dass sie sich auch nur noch auf sich beziehen kann. Und das macht Angst. Sieht man jedoch die Selbstreferentialität der zweiten Realität als Bilder von Bildern, die uns genauso als Schnittstellen zur Verfügung stehen wie diejenigen Bilder, die wir uns von der ersten Realität machen, gewinnen wir die telematischen Bilder als Erweiterung unserer mentalen Fähigkeiten, als Tebilder unseres praktisch horizontlosen Horizonts oder unseres unendlich in die Mikro- wie die Makrowelten hinauschiebbaren Horizonts. [...] Technologisch gesehen ist diese Form der Mediatisierung nicht mehr weit von der Virtual Reality entfernt. Denn sowohl die Reality (Show) wie die Virtual Reality sind vom totalen Einsatz der Medien abhängig, und ist bei der Reality die Realität Referent, so bei der Virtual Reality die computergestützte 3D-Simulation in Real-Time. Echtzeit, das magische Wort für den Ersatz der Realität durch die Computer-Realität, gleich schnell abrufbar wie die Zeit, die wir leben. Die Verquickung von Reality und Virtual Reality erzeugt das uns so nahe gekommene mentale Bild, welches die verführerischste Schnittstelle zwischen Welt und Geist ist.

Lischka, Gerhard Johann: »Schnittstellen«, in: Ders.: *Schnittstellen. Das postmoderne Weltbild*, Bern 1994, S. 9–30

## M5

### Schlüsselbegriffe und Schlagworte

Apparat, Situation, Beobachter, Manipulation, Reflexion, subjektiv/objektiv, Projektion, Platons Höhlengleichnis, Schöpfung, Geschichte, Codierung, Oberflächen, Realität/Fiktion, Bildgenerierung, Entscheidungen, Weltbildkonstruktion, Interface, Raum-Zeit Dimension, Mediatisierung, Kommunikation, Machtverhältnisse, Wünsche, Prozess, Inszenierung, Perspektive, Partizipation, kollektive Autorschaft, Kontingenz-Prinzip, Laienschauspieler, Entfaltungen, Eingriffe, Konfrontation, Erwartungshaltung, Überraschungsmoment, Effekt

## M6

### My Own Mindmap

- In welcher Situation bin ich?
- Wie würde ich die Wirklichkeit verändern, wenn ich es könnte?
- Was macht mir Spaß?
- Was erwarten andere von mir?
- Wovor habe ich Angst?
- Wie könnte ich dem Leben einen Streich spielen?
- Was ärgert mich?
- Wen oder was liebe ich?
- Welches Bild (Malerei, Fotografie, Film etc.), das ich einmal gesehen habe, bleibt mir in starker Erinnerung?
- Was hat dieses Bild mit mir zu tun? (Bezieht sich auf die vorangegangene Frage.)

## Materialien

# M7

[DVD]

### Arbeitsblatt zur Projektentwicklung

- Titel
- Schlagzeile
- Synopsis
- Thema
  
- Standpunkt/Absicht
- Hauptpersonen (falls vorhanden)
- Dramaturgie
  
- Storyboard
- Zeitplan Produktion und Postproduktion – (Deadline)
- Angaben zur Produktion und Postproduktion

#### Titel

Der Titel: ein Wort oder eine Formulierung, die die Zuschauer auf die von euch gewünschte Sichtweise einstimmt und der Atmosphäre der Arbeit entspricht.

#### Schlagzeile

Die Schlagzeile fasst die gesamte Handlung in einem Satz zusammen (sie stellt keine Frage, sondern macht eine Aussage).

#### Synopsis

In der Synopsis wird kurz und knapp die Geschichte erzählt: das, was die Zuschauer sehen werden. Folgende Fragen können als Leitlinie gelten: Was passiert zuerst, was danach, wie geht die Geschichte aus und worum geht es in dieser Geschichte?

#### Thema

Das Thema beschreibt das Feld, das ihr – in diesem Fall mit einer audiovisuellen Arbeit – behandeln möchtet. Ideen, Überlegungen und Beobachtungen werden hier aufgeführt, ebenso euer persönlicher Bezug zum Thema.

#### Standpunkt/Absicht

Unter der Rubrik Standpunkt legt ihr dar, auf welche spezielle Art ihr das Thema angehen wollt. Was ist eure Haltung, aus welchem Blickwinkel geht ihr vor. Dann folgt eine kurze Beschreibung eurer Absicht. Was möchtet ihr zu sehen und zu verstehen geben, was wollt ihr bei den Zuschauern erreichen?

#### Hauptpersonen

Beschreibt eure Hauptpersonen – falls vorhanden. Was tun sie, welche Ziele verfolgen sie? Wie sehen sie aus, wo leben sie, welches Verhalten zeigen sie? Wie können Wünsche, Ängste und Sorgen ausgedrückt werden? Welche Charaktere kommen zum Einsatz?

#### Dramaturgie

Unter der Rubrik Dramaturgie beschreibt ihr den Spannungsaufbau des Videos. Wie ist der Spannungsbogen aufgebaut, gibt es einen Konflikt, einen Widerspruch, einen Wendepunkt, eine Auflösung der Geschichte?

#### Storyboard

Im Storyboard zeichnet ihr den Ablauf eurer Geschichte und damit die einzelnen Szenen oder Einstellungen, die gedreht werden sollen.

#### Zeitplan Produktion und Postproduktion – (Deadline)

Die Angaben zur Produktion dienen der konkreten Planung des Aufnahmetages: Drehvorbereitung, Drehzeit, Equipe, benötigte Kamera-, Licht-, Tonausrüstung, Zusatzmaterial, Aufgabenverteilung etc.

#### Angaben zur Produktion und Postproduktion

Die Postproduktion beinhaltet Angaben zu: Schnittzeit, Schnittplatz, Datenspeicherung, ergänzende Musik oder Bildmaterial.

Für Projekte, die keine konkrete Geschichte erzählen, sondern eher prozessorientiert sind, können die Kriterien zur Projektentwicklung so weit wie möglich übernommen werden. Die Gewichtung kann eine andere sein – allenfalls wird etwa das Thema und die Absicht breiter gefasst, andere fallen eventuell weg. Wenn kein Storyboard vorliegt, muss z. B. mit Hilfe eines Drehkonzeptes oder ausgewerteter Videoskizzen das weitere Vorgehen nachvollziehbar, planbar und kommunizierbar gemacht werden. Das prozessorientierte Filmen scheint zunächst leichter,

## Technikglossar

bringt jedoch einen erheblichen Mehraufwand bei der Sichtung und Auswahl des gedrehten Materials mit sich.

### Ein Laborjournal (Arbeitsbericht) beinhaltet neben den Kriterien zur Projektentwicklung:

- Beabsichtigte Vorgehensweise mit Zeitplan
- Aussagen zur Bildfindung: Welche Bilder suche ich, wo suche ich sie?
- Bildüberprüfung: Was transportieren die Bilder? Sagen sie aus, was ich aussagen möchte? Welches Bild eignet sich von seiner Aussage her am besten, um die gewünschte Intention auszudrücken? Lassen sich die Aufnahmen nachbearbeiten, um die Aussage zu verstärken?
- Ton: Wie eignet sich die Originaltonspur? Ist eine Nachvertonung notwendig? Sind die Dialoge vernehmbar? Welche ergänzenden Töne lassen sich nutzen, um die Bildaussage zu verstärken?
- Welche Art der Präsentation ist notwendig oder gewünscht? Passt diese Präsentationsart zum Film? (Räumliche Installation, Monitor, Wand-Projektion, ein- oder mehrkanalig?)

Ein Laborjournal soll den Entstehungsprozess der Arbeit nachvollziehbar machen, Entscheidungen, die gefällt wurden, aufzeigen und eine Eigenbeurteilung des gegangenen Weges und des Produktes beinhalten.



Beispiel für ein Storyboard

Nach: Flückiger, Edith: *Arbeitsblatt zur Einführung in die audiovisuelle Gestaltung*, Bern 2005

### Materialliste

- 5 Mini Kopfhörer
- 3 iLink Kabel/FireWire DV-PC 8505060-1
- 3 Kabelmikros Sennheiser XLR zur externen Tonaufnahme
- 3 Mikrokabel XLR auf Klinke
- 2 Stative
- 1 DV Camcorder Canon PAL MV630i
- 1 DV Camcorder Panasonic NV-GS75 3CCD
- 1 DV Camcorder NV-GS250
- 1 Sony DCR TRV 80E

### Schnittprogramme

- ULEAD Video Studio 7
- iMovie
- Pinnacle 9

### Hinweis

Um die Geräte nicht teilen zu müssen, sollte jede Gruppe über die gleiche Ausstattung verfügen – manche Schüler setzen auch gerne ihr privates Equipment ein!

## Autoren

---

### Sebastian Baden

Sebastian Baden wurde 1980 geboren. Nach dem Abitur und dem anschließenden Zivildienst nahm er das Studium der Germanistik an der Universität Karlsruhe und der Kunsterziehung an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste bei Prof. Andreas Slominski auf. OFAJ-, DAAD- und ERASMUS-Stipendien führten ihn nach Frankreich, Russland und in die Schweiz. 2004–2005 studierte er freie Kunst und Kunsttheorie an der Hochschule der Künste Bern bei Prof. Hans Rudolf Beust und Prof. Anselm Stalder sowie Kunstgeschichte, Islamwissenschaft und Soziologie an der Universität Bern. 2005 nahm er an der Cornell University/Ithaca an der Graduate Student Conference *Aesthetics of War* teil. In Bern organisierte er daraufhin das internationale Symposium: *Terminator – the Potential of the End. Coping Strategies and Destruction as Creative Processes*. Dazu wird 2006 eine Publikation erscheinen. In Karlsruhe setzt er zur Zeit sein Studium bei Gast-Prof. Anselm Reyle fort und schreibt seine Examensarbeit *Tortur und Spektakel. Das Spiel mit dem Terror in der Videokunst* bei Prof. Dr. Rainer Metzger. Ausstellungsbeteiligungen an der Biennale Bern 05, in der Schweiz, Deutschland und Korea zeigen sein künstlerisches Werk, welches in Zusammenarbeit mit seinem Zwillingenbruder Lukas Baden entsteht. Gemeinsam kuratierten sie 2005–2006 den Kunstraum LUV und leiten seit März 2006 das unabhängige Projekt *Ferensbalm-Gurbrü Station*. Als kuratorischer Leiter betreute Sebastian Baden außerdem zusammen mit Prof. Axel Heil die Ausstellung *Leinzell Open. AGAIN*, gefördert von der Silvia und Helmut Wickleder Stiftung. Er leitet zudem Seminare zur politischen Jugendbildung am Heinrich Pesch-Haus in Ludwigshafen.

---

### Gila Kolb

Gila Kolb wurde 1979 in Ravensburg geboren. Nach ihrem Abitur 1998 am Gymnasium Weingarten begann sie eine Ausbildung zur Erzieherin im Sprachheilzentrum Ravensburg, bis sie 1999/ 2000 das Studium der Kunst und Germanistik für das Lehramt an Gymnasien an der Hochschule für bildende Künste in Braunschweig aufnahm. Das Grundstudium absolvierte sie bei Mara Mattuschka, das Studium in den künstlerischen Fachklassen bei Dörte Eißfeldt, Thomas Kapielski und John Armleder. Im Fach Kunstpädagogik studierte sie bei Prof. Henning Freiberg, Prof. Konrad Jentzsch und Prof. Raimar Stielow. Von 2000 an war sie studentische Hilfskraft an der Arbeitsstelle für ästhetische Erziehung (ACE) bei Prof. Henning Freiberg, wo sie am Projekt *Vernetztes Gedächtnis* mitarbeitete. 2002/2003 absolvierte sie ein einjähriges ERASMUS-Stipendium an der Université Val de Marne/Paris und der Universidad Polytechnica/Valencia. Dort nahm sie mit ihren Arbeiten an der Jahresausstellung der Fachklasse Carmen Grau und der Ausstellung zum *Barrio de la Coma* teil. Für die Ausstellung *Play the Place* von Pia Lanzinger im Kunstverein Wolfsburg entwarf sie 2003 das Vermittlungskonzept. Mit einer Kom-

mitonin organisierte sie 2004 an der HBK Braunschweig die Vortragsreihe *Vorstellungen 2004* zum Thema *Betriebssystem Kunst*, an der namhafte Kunstwissenschaftler und Künstler aus dem In- und Ausland teilnahmen. Bei Praktika in der Kunsthalle der Hypo Vereinsbank München sowie in der Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (AdKV) Berlin setzte sie sich weiterhin mit dem Kunstsystem auseinander. Fachpraktika in verschiedenen Schulformen innerhalb und außerhalb des Studiums (in Überlingen, Ravensburg und Wolfsburg) zu Positionen der zeitgenössischen Kunst (Marina Abramovic, Franz Ackermann und Matthias Wähner) folgten. Maßgeblich war sie im Rahmen der Klasse Armleder (HBK) an der Organisation der Ausstellung *Plattform 2* im Kunstverein Hannover im Herbst 2005 beteiligt. Ihr Erstes Staatsexamen in den Fächern Kunst und Germanistik absolvierte sie im Jahre 2006; die Examensarbeit verfasste sie im Fach Kunstwissenschaft zu Thomas Demand bei Prof. Michael Glasmeier.

---

### Torsten Meyer

Prof. Dr. phil., 1965 geboren. 1989 Studium in Hamburg und Lüneburg (Erziehungswissenschaft, Kunst, Gestaltendes Werken, Sachunterricht, Soziologie, Philosophie), 1996 DFG-Stipendium, Graduiertenkolleg Ästhetische Bildung, 1999 wissenschaftlicher Mitarbeiter, Aufbau und Leitung des MultiMedia-Studios im Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Hamburg. 2004 wurde er dort Juniorprofessor für »Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Forschung und Lehre im Bereich Multimedia mit einem Schwerpunkt in der Didaktik der Bildenden Kunst«. Er ist außerdem Referent für Neue Medien des BDK – Fachverband für Kunstpädagogik. Von ihm sind zahlreiche Veröffentlichungen zu Fragen um den Gebrauch von Medien und den Begriff des Mediums in verschiedenen Feldern erschienen. Mehr unter: <http://mms.uni-hamburg.de/meyer>.

---

### Salla Rautiainen

Salla Rautiainen wurde 1978 in Kuhmo, Finnland, geboren. Von 1998–1999 erlangte sie am Colle-

---

ge in Inverness, Schottland, das National Certificate of Art & Design sowie das Certificate in Advanced English (CAE). Nach dem Abitur am Wenzinger-Gymnasium in Freiburg begann sie das Studium der Rechtswissenschaft an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg. 2002 nahm sie ein Studium am kunstwissenschaftlichen Institut an der Humboldt-Universität in Berlin sowie ein Studium der Kunsterziehung an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste in Stuttgart auf. Dort arbeitete sie 2004 als Tutorin für das Fach Darstellen und Gestalten im Fach Architektur an der Universität Stuttgart. Seit 2004 studiert sie Freie Grafik und Malerei in der Fachklasse von Prof. Marianne Eigenheer. Seit 2005 ist sie wissenschaftliche Hilfskraft von Prof. Dr. Hans-Dieter Huber im Fachbereich Kunstgeschichte sowie wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Steuerungstechnik an der Universität Stuttgart (Tätigkeitsbereich: Film, Fotografie und Dokumentationsstechnik). 2006 führt sie ein ERASMUS-Stipendium an die University of Art and Design in Helsinki. Bereits seit 2002 nimmt sie regelmäßig an künstlerischen Ausstellungen und Projekten teil.

---

#### **Theresia Träger**

Theresia Träger wurde 1983 in Thüringen geboren. Nach ihrem Abitur am Gymnasium Dingelstädt nahm sie 2001 das Studium für Lehramt Gymnasium der Fächer Kunst und Deutsch an der Universität Leipzig auf. Neben dem Studium besuchte sie vorrangig Kurse an der Abendakademie der Hochschule für Grafik und Buchkunst, u. a. bei Alexander Gutsche, Paule Hammer sowie Timm Steinbeiß in den Bereichen Akt, Figur und Raum sowie Naturstudium. Daneben belegte sie Kurse der Sommerakademie Dresden bei Thomas Bachler (Fotografie), Britta Jonas (Siebdruck) und Vincenzo Burlizzi (Druckgrafik). Neben den künstlerisch-praktischen Tätigkeiten absolvierte sie Praktika an allgemein bildenden Schulen verschiedener Schularten (Kreativitätsgymnasium Leipzig, Walldorf Grundschule Leipzig, Förderschule St. Franziskus, Dingelstädt). Einzelne museumspädagogische Tätigkeiten an der Galerie für Zeitgenössische Kunst Leipzig erweiterten ihre kunstpädagogische Praxis in den außerschulischen Bereich hinein.

---

#### **Eva Witting**

Eva Witting wurde 1980 in Rheine geboren. Nach ihrem Abitur am Emsland-Gymnasium Rheine absolvierte sie ein Lehramtsstudium Sekundarstufe III für die Fächer Kunst und Englisch an der Universität Paderborn, wo sie auch als Studierendenvertreterin im Fakultätsrat der Fakultät für Kulturwissenschaften sowie als Tutorin im Bereich Bildhauerei des Fachbereichs Kunst tätig war. 2003 erhielt sie den Wolde-mar-Winkler-Preis, ein Stipendium der Universität Paderborn für einen zweimonatigen Arbeitsaufenthalt in Andalusien. Dort nahm sie an der anschließenden Gruppenausstellung mit vier weiteren Stipendiatinnen im Frühjahr 2004 teil. 2004/2005 verbrachte sie ein zweisemestriges Auslandsstudium an der University of Newcastle, Australien, im

---

Rahmen eines Austauschprogramms der Universität Paderborn. Im Oktober 2005 schloss sie das Kunstpraktische Studium mit der Fachpraktischen Prüfung ab. Sie wurde eingeladen, an der Ausstellung für den Kunstförderpreis Kleines Fest Paderborn 2006 teilzunehmen.

---

## Impressum

**kiss – Kultur in Schule und Studium** ist eine Initiative des Siemens Arts Program zur Förderung der Vermittlung von zeitgenössischer Kultur in der Schule. Die hier vorliegenden Unterrichtseinheiten sind Ergebnisse des 2005 durchgeführten Stipendienprogramms und widmen sich dem Kunstunterricht mit dem Schwerpunkt »Film, Video, Fotografie, Neue Medien« in der Schule.

### Herausgegeben vom Siemens Arts Program

Leitung: Michael Roßnagl  
Projektleitung: Dr. Beate Hentschel  
Assistenz: Christiane Koch, Martina Bär

### Projektbetreuung

Dr. Beate Hentschel, Christiane Koch, Martina Bär

### Wissenschaftliche Betreuung und Beratung

Prof. Dr. Torsten Meyer (unter Mitwirkung von Julia Schawe und Sara Burkhardt)

### Stipendiaten

Sebastian Baden, Gila Kolb, Salla Rautiainen, Theresia Träger, Eva Witting

### Betreuende Künstler

Thomas Demand, Stan Douglas, Asta Gröting, Birgit Hein, Christian Jankowski

### Jury

Dr. Markus Heinzelmann, ehemals Siemens Arts Program, jetzt Dir. Museum Morsbroich Leverkusen; Prof. Dr. Torsten Meyer, Universität Hamburg; Dr. Angelika Nollert, Siemens Arts Program; Dr. Ernst Wagner, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus; Thomas Weski, Haus der Kunst, München

### Redaktion

Dr. Beate Hentschel, Martina Bär, Dr. Alexander Müller

### Lektorat

Dr. Alexander Müller, München

### DVD-Authoring

Solidivision, Matthias Jung, München  
DragNet Media Productions, Oliver Bertram, München

### Gestaltung

Surface Gesellschaft für Gestaltung mbH, www.surface.de  
Oliver Kuntsche

### Druck

Mediahaus Biering GmbH, München

### DVD-Pressung

Parzival Media GmbH, München

## Abbildungsnachweis/Copyright

### Vordere Umschlagseite

Foto von Sergio Ranalli: *Camera*. © gettyimages

### Umschlaginnenseite

Foto von Birgitta Kowsky. © Siemens Arts Program

### Beitrag Sebastian Baden

Abdruck der Bilder mit freundlicher Genehmigung von Verlag zweitausendeins, Frankfurt am Main  
Abdruck der Filmstills mit freundlicher Genehmigung von Christian Jankowski

### Beitrag Gila Kolb

Thomas Demand: *Spüle/Sink*, 1997, 52 x 56,5 cm  
Thomas Demand: *Zimmer/Room*, 1996, 172 x 232 cm  
mit freundlicher Genehmigung von Thomas Demand. © Thomas Demand/VG Bild-Kunst, Bonn  
Josef Kosuth: *One and Three Chairs*, 1965, 200 x 271 x 44 cm  
© Adagp 2006/VG Bild-Kunst, Bonn

### Beitrag Salla Rautiainen

Abdruck der Filmstills mit freundlicher Genehmigung von Birgit Hein

### Beitrag Theresia Träger

Abdruck der Filmstills mit freundlicher Genehmigung von Stan Douglas  
Abdruck der Bilder mit freundlicher Genehmigung von Wolfgang Ullrich  
Auguste Rodin: *Die innere Stimme*. © Musée Rodin, Paris/Meudon  
Abbildungen aus »Arte Termita contra Elefante Blanco«  
© Fundación ICO und Joaquín Cortés, Madrid  
Ausstellungsfoto von *The Inner Voice*. © Nic Tenwiggenhorn

### Beitrag Eva Witting

Abdruck der Filmstills mit freundlicher Genehmigung von Stan Douglas  
Abdruck der Bilder mit freundlicher Genehmigung von Wolfgang Ullrich

© 2006

für alle nicht gesondert aufgeführten Abbildungen beim  
Siemens Arts Program, Siemens AG, München

## Textnachweis/Copyright

### Beitrag Sebastian Baden

Textabdruck aus »Kunst + Unterricht« mit freundlicher Genehmigung von Friedrich Verlag, Seelze  
Vilém Flusser: *Die Geste des Filmens*. © Edith Flusser  
Gerhard Johann Lischka: *Schnittstellen*. © Benteli Verlags AG, Zürich

### Beitrag Salla Rautiainen

Vineyard, Jeremy: *Crashkurs Filmauflösung*. © 2001 für die deutsche Ausgabe und Übersetzung by www.zweitausendeins.de, Frankfurt am Main

### Beitrag Theresia Träger

Textabdrucke mit freundlicher Genehmigung von Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, Frankfurt am Main; Asanger Verlag, Kröning; Bonner Kunstverein, Bonn

### Beitrag Eva Witting

Textabdrucke mit freundlicher Genehmigung von Stan Douglas, Julian Heynen; Insel Verlag, Frankfurt am Main  
Samuel Beckett: *Proust*. Essay. Überarbeitete Übersetzung.  
© 1960, 2005 by Arche Literatur Verlag AG, Zürich, Hamburg

## In den Schülerfilmen verwendete Musik/Copyrights

Da zum Teil Rechteinhaber die Musikrechte nicht erteilt haben, musste bei einigen Filmen auf die begleitende Musik verzichtet werden.

### Filme zum Beitrag von Sebastian Baden

Nutzung mit freundlicher Genehmigung von:  
© Sven Breuel: *Skorbut*, *Stürme*

### Filme zum Beitrag von Salla Rautiainen

Nutzung mit freundlicher Genehmigung von:  
EMI Songs Musikverlag GmbH, Hamburg, sowie Motown (Universal): Marvin Gaye, *Sexual Healing*  
© by DOVAN MUSIC INC. mit freundlicher Genehmigung: MUSIK-VERLAG INTERSONG GMBH & CO. KG, Hamburg: Johnny Nash, *I can see clearly now*

### Filme zum Beitrag Theresia Träger

Nutzung mit freundlicher Genehmigung von:  
Soundtaxi, Stuttgart (www.soundtaxi.de), Kreakustik, Oberolm (www.kreakustik.de), Massivetracks, Haldenwang (www.massivetracks.net), Musikarchiv GEMAFrei, Schkopau (sound by: www.gemafrei-music.de), Proud Music Gbr, Ingelheim (www.proudmusic.de)

### Filme zum Beitrag von Eva Witting

Nutzung mit freundlicher Genehmigung von:  
Philips (Universal): *Air de l'Ordre*, Eric Satie

GVL  
GEMA

Wir danken den Schülern und Lehrern der beteiligten Schulen für die engagierte Unterstützung des Projekts: Gymnasium Neureut in Karlsruhe, Albert-Schweitzer-Gymnasium in Wolfsburg, Merz-Schule in Stuttgart, Anton-Philipp Reclam Gymnasium und Humboldt-Gymnasium in Leipzig und Gymnasium Schloss Neuhaus in Paderborn.

Trotz Bemühungen war es nicht in allen Fällen möglich, alle Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche bitten wir dem Siemens Arts Program zu melden.

© 2006 Siemens AG, München  
Siemens Arts Program  
Wittelsbacherplatz 2  
80333 München  
siemensartsprogram@siemens.com  
www.siemensartsprogram.de

## Eine Auswahl der in dem Projekt entstandenen Schülerfilme und weitere Unterrichtsmaterialien auf DVD

### Schülerfilme

Sebastian Baden/Christian Jankowski

*Bad Taste!* 1'31  
*Fließender Verkehr* 4'48  
*Die Angst* 4'47  
*Handwäsche* 3'55  
*I love Art* 3'08  
*Step* 7'10

Gila Kolb/Thomas Demand

*Ort, Traum und Modell – eine Reise durch die Unorte und Traumräume der Klasse 5G1* 18'22

Salla Rautiainen/Birgit Hein

*Bin ich schön/schön bin ich.* 5 Sequenzen zum Thema »äußere Hülle« 7'02

Theresia Träger/Asta Gröting

*Der Beifahrer* 4'17  
*Fahrschule* 3'47  
*LVZ vom 18.05.2006* 2'07  
*Schlafen* 2'28  
*Ein großer Tag für Silvia* 2'19  
*Der Schokoladeneinkauf* 2'43  
*Das Fußballtraining* 2'30

Eva Witting/Stan Douglas

*Der Harkenmann* 2'30  
*Der Tod braucht keine Ordnung* 1'55  
*Die Todesvision* 0'59  
*Les sentiments incroyables* 3'19  
*The destiny of Capitalism* 2'30  
*Weltfrieden* 1'46

### Arbeitsmaterialien

Thomas Demand

- A1** Arbeitsblatt 1 Gruppe 1 – Raum/Volumen
- A2** Arbeitsblatt 2 Gruppe 1 – Raum/Volumen
- A3** Arbeitsblatt 1 Gruppe 2 – Raum/Volumen: Geometrische Formen
- A4** Arbeitsblatt 1 Gruppe 3 – Aufbau einzelner Elemente
- A5** Arbeitsblatt 2 Gruppe 3 – Falzen und Cutter
- A6** Arbeitsblatt 1 Gruppe 4 – Schablonen/Wellpappe
- A7** Arbeitsblatt 1 Gruppe 5 – Pappmaché
- A8** Arbeitsblätter Fotografie Gruppe 1 – Schablonen/Wellpappe
- A9** Arbeitsblätter Fotografie Gruppe 2 – Details/Bildausschnitt
- A10** Arbeitsblätter Fotografie Gruppe 3 – Licht
- A11** Arbeitsblätter Fotografie Gruppe 4 – Hoch/Querformat
- A12** Arbeitsblatt Exkurs

»Ort, Traum und Modell – eine Reise durch die Unorte und Traumräume der Klasse 5G1« – eine Powerpoint-Präsentation

Stan Douglas

- M4** Arbeitsblatt Stan Douglas: Guilty
- M7** Sigmund Freud: Das Unheimliche (Auszug)
- M8** Stan Douglas: Der Sandmann – Script
- M9 A** Arbeitsblatt Gruppe 1: Der Sandmann
- M9 B** Arbeitsblatt Gruppe 2: Das Unheimliche
- M9 C** Arbeitsblatt Gruppe 3: Schrebergärten
- M9 D** Arbeitsblatt Gruppe 4: Nahtstelle(n)
- M9 E** Arbeitsblatt Gruppe 5: Techniker
- M10 A** Stan Douglas: Der Sandmann (Auszug)
- M10 B** Julian Heynen: Nahtstellen (Auszug)
- M12** Samuel Beckett: Proust (Auszug)
- M14** Arbeitsblatt zur Produktion eigener Kurzestfilme

Asta Gröting

- M1** Asta Gröting, *The Inner voice/You're good*, Video 1999  
Asta Gröting. *The Inner Voice* (Auszug)
- M4** Auszüge aus Sigmund Freuds Schriften über Ich, Über-Ich und Es
- M6** Auszüge aus verschiedenen Arbeiten der Reihe *The Inner Voice*
- M7** Arbeitsblatt zu Arbeiten von Asta Gröting:
  - Hand
  - Orientierungsapparat
  - Jein
  - Darsteller mit Loch
  - Not Understanding One Another
  - Parken
  - Schatten
- M8** Ausschnitte aus einem Interview mit Asta Gröting, geführt von Marius Babias
- M9** Sigmund Freud über die »Rücksicht auf Darstellbarkeit«
- M10** Arbeitsblatt Mittel der Videogestaltung:
  - 1 Einstellungsgröße
  - 2 Bewegung
  - 3 Perspektive
- M11** Mittel der Videobearbeitung
- M12** Hinweise für die Videoaufnahme

Birgit Hein

- M1** Fragebogen zum Thema »äußere Hülle«
- M3** Themen für die Filme am Drehort
- M4** Einstellungsgrößen

Christian Jankowski

- M3** Bildgestaltung durch die Filmkamera
- M4** Textauszüge von Vilém Flusser, Gerhard Johann Lischka  
Vilém Flusser: *Die Geste des Filmens*  
Gerhard Johann Lischka: *Schnittstellen*
- M7** Arbeitsblatt zur Projektentwicklung

Siemens AG  
Siemens Arts Program  
Wittelsbacherplatz 2  
80333 München

[www.siemensartsprogram.de](http://www.siemensartsprogram.de)  
[siemensartsprogram@siemens.com](mailto:siemensartsprogram@siemens.com)

