

»I made myself into the artist I was always determined to be.«¹

Autobiographie und Subjektbildung als Problem der künstlerischen Ausbildung

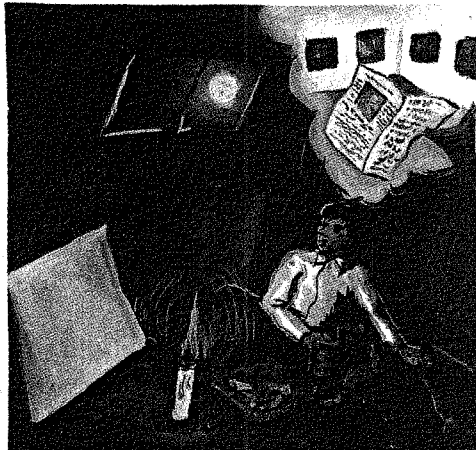
PETER SCHNEEMANN

| Autodidaktentum an der Kunstschule

| 65

Ganz dem romantischen Konzept verpflichtet, sitzt der junge Künstler bei Kerzenlicht in seinem Dachzimmer und träumt. Er träumt vom Erfolg, davon, ein berühmter Künstler zu werden. So sehr ist er mit seinem Traum beschäftigt, dass die Leinwand leer bleibt. Jörg Immendorffs Darstellung »Ich wollte Künstler werden« von 1972 gehört zu einer Serie, die einen kritischen Blick auf das Bild einer klassischen künstlerischen Entwicklung wirft (Abb. 1).² Mit dem Anspruch auf gesellschaftliche Relevanz von Kunst und Künstler zeichnet Immendorff zwischen Fiktion und autobiographischen Fakten das monographische Konzept von »Leben und Werk« nach. Eine illustrative Bildsprache, verbunden mit narrativen Textelementen, fokussiert auf die zu Topoi verkürzten Etappen. Die Schautafel »So ging es los« zeigt zwei Schülerzeichnungen als Verweis auf das frühe Verlangen und die Begabung. Den Entschluss, Künstler zu werden, die eigene Identität als diejenige eines Künstlers zu definieren, verbindet Immendorff in der Serie mit Begriffen wie »Innovation« und »Egoismus«. Auf den einsamen Entschluss in der Dachkammer folgt als nächster Schritt die Aufnahme in die Kunstakademie. Die Situation des Wettbewerbs, der Mangel an Solidarität, die Beliebigkeit einer Stilwahl und die seiner Meinung nach fragwürdigen Beurteilungskriterien der Lehrenden lassen diese Institution der künstlerischen Ausbildung im autobiographischen Entwurf des als »Beuys-Ritter« bezeichneten Immendorff, der später selbst zum Akademieprofessor³ ernannt wurde, in keinem guten Licht erscheinen. Die Ausrichtung auf die eigene Motivation, berühmt zu werden, führte hier zur Entfremdung zwi-

Ich wollte Künstler werden:



Ich träumte davon, in der Zeitung zu stehen, von vielen Ausstellungen, und natürlich wollte ich etwas "Neues" in der Kunst machen. Mein Leitfaden war der Egoismus.

Abb.1

schen Institution und gesellschaftlicher Relevanz. Immendorff nutzte während seiner Ausbildung die Konstruktion der institutionalisierten Ausbildung als Freiraum, um in ihrem Rahmen einen Gegenentwurf unter dem Namen »Lidlakademie« zu verfolgen.

Heute wendet sich dieselbe Staatliche Kunstakademie Düsseldorf mit einem Text an ihre zukünftigen Studenten, der mit dem paradigmatischen Titel »Kunst ist nicht lehrbar«⁴ einen höchst pathetischen Appell an Idealismus und Genialität darstellt. Markus Lüpertz, der 1988 Rektor der Akademie wurde, spricht dabei vage von einer »individuellen Möglichkeit«, von Stolz und Verpflichtung: »Um ein Zukünftliches will ich Schüler, die im Meer des Ideellen, im Tal des Unsinnigen und im Himmel des Genialen zu Hause sind.«⁵

Erleben die Institutionen der Kunstausbildung, die staatlichen und die privaten Kunsthochschulen, durch den Fortbestand dieses Pathos den ungebrochenen Zustrom an Studierenden? An den vermeintlich glorreichen Aussichten wird es nicht liegen, denn alle Statistiken belegen, dass nur ein Bruchteil der Absolventen eine professionelle Karriere zu starten vermag.⁶ Diese Situation hat zu mancher Polemik ge-

führt. Wolfgang Ullrich operiert 2002 in einer bissigen Analyse der Situation in den Akademien mit dem Begriff der »Selbstfindung«. Er konstatiert einen Wandel vom Künstlerbild, das zunächst einen männlichen Helden zelebrierte, um dann zu einer introvertierten Haltung zu finden: »Im Mittelpunkt steht dabei oft die eigene Person, Biographie oder Geschlechtlichkeit, eine Psychologisierung der Kunst ist unübersehbar.«⁷ Die Konstitution eines Selbst als Voraussetzung für den Entschluss, Künstlerin oder Künstler werden zu wollen, wird hier zum eigentlichen Ziel und zum Selbstzweck. Diese Form eines Kunststudiums stellt sich laut Ullrich als »Phase einer Selbstfindungsbiographie« dar.

Während Ullrich ein Problem im fortgeschrittenen Alter von Studierenden sieht, die sich in ihrer Rollendefinition nach Erfahrungen in anderen Tätigkeitsbereichen mit einem schwammigen Begriff von Kreativität begnügen, plädiert Karlheinz Schmid zwei Jahre später in der »Kunstzeitung« für einen Beruf vor dem eigentlichen Kunststudium.⁸ Seine Argumentation rekurriert auf das Bild einer Künstlerausbildung, deren grundlegende Prozesse in der persönlichen Lebenserfahrung des Individuums zu finden seien. In diesem Sinne müssen für den Kunstkritiker Schmid die heutigen Studierenden, zur Originalität verdammt, viel zu jung sein. »Echter Existenzdruck«, »tiefe Erfahrungen an der Schnittstelle von Leben und Tod« sind die Desiderata desjenigen, der wie Schmid nach »Reife« als Grundlage von »guter Kunst« fragt. Und es sind die gleichen Begriffe und ideologischen Hilfskonstruktionen, die bei den Aufnahmeprüfungen der Akademien ins Spiel kommen: Der Blick auf eine »interessante« Biographie darf nicht fehlen und die Suche der Jury nach einer »Haltung« wird gerne mit der Eingabe von Tagebuchfragmenten bedient.

Die Forschung zur Ausbildung des Künstlers ist dagegen vor allem eine Institutionsgeschichte und blendet diese Fragen weitgehend aus. Sie stützt sich auf eine breite Dokumentation von Lehrplänen, Prüfungsaufgaben und Auszeichnungen. Für die Kunstgeschichtsschreibung der Moderne führt die Fokussierung auf die Akademien als Orte künstlerischer Entwicklung jedoch zu einem Dilemma. Denn die zu Topoi verkürzten Entwürfe von »Genie« und »Avantgarde«

brauchten die institutionelle Rahmung der Ausbildung als Gegner. Der wahre Künstler wies sich in seinem Kampf gegen den offiziellen Lehrbetrieb aus, wurde von seinen Lehrern eher behindert als gefördert, bezeichnete sich selbst gerne als »Autodidakt« und benannte statt der akademischen Lehre wichtige Begegnungen oder existentielle Erlebnisse. An die Stelle des verbindlichen Curriculums, das sich auf Werte und Prinzipien der Kunstgeschichte beziehen konnte, trat der Selbstentwurf der Studierenden als Künstler zwischen Berufung und Beruf. Dabei wurde die autobiographische Narration gleichermaßen zu einer Technik der Identitätsbildung wie auch zu einem Mittel, prospektiv einen Werkkorpus, ein Œuvre zu konstituieren.

168

Seit dem 19. Jahrhundert löste diese ideologiegeschichtliche Dimension Diskussionen um den Sinn, den Fortbestand und die Erneuerung der institutionellen Künstlerausbildung aus. Der akademische Diskurs musste sich immer stärker der Herausforderung stellen, Zielsetzungen und Lehrmethoden jenseits des »Könnens« und jenseits einer verbindlichen Doktrin zu definieren. Kann die Akademie sich auf der einen Seite nicht als Vermittlerin ausschliesslich technischer Kompetenzen verstehen, so legitimiert sie sich doch immer wieder selbst durch den Verweis auf die Notwendigkeit von Übung und Auseinandersetzung mit den Gesetzmässigkeiten der Medien und ihren Traditionen.⁹ Mit dem 20. Jahrhundert und mit einem Höhepunkt in den siebziger Jahren werden dagegen Modelle reflektiert und praktiziert, die die Ausbildung vom Fokus auf das Material befreien und stattdessen versuchen, durch Diskurse und Projekte zur gesellschaftlichen Stellung des Künstlers, eine Verbindung zwischen Ausbildung und Lebensrealität zu leisten.¹⁰ Das gemeinsame Sammeln von Erfahrungen im Besuch eines zum Tode Verurteilten¹¹, Lese- und Diskussionsveranstaltungen, politisches Engagement oder auch nur beim Besuch in der Kneipe¹² stehen für Versuche, die Isolation der Lehrinstitution zu sprengen, gesellschaftliche Relevanz zu demonstrieren und individuelle Profilbildung zu ermöglichen.

»Self-actualization should be encouraged through a student-centered pedagogy in which the students create their own individualized curriculum.«¹³

In den Entwürfen für eine neue Akademieverfassung, wie sie Ende der sechziger Jahre in Düsseldorf diskutiert werden, findet sich der Abschied vom Konzept einer »Schülerschaft«.

»Die schöpferische Vielfalt unserer Welt und die sich ständig verändernden Lebensbedingungen in ihr erlauben nicht so zu tun, als ob man ein festes künstlerisches Ziel hat, ebenso wenig künstlerische oder kunstpädagogische Scheinziele festzusetzen (stilistische/akademische) [...] Die Akademie ist keine Ausbildungsanstalt. Sie ist eine Stätte der Begegnung zwischen Lehrer und Schüler.«¹⁴

169

In den diversen Reformansätzen fällt die enorme Bedeutung auf, die der individuellen Leistung, der Originalität und dem eigenen Profil beigemessen wird. Gespiegelt findet sich diese Konstellation ironischer Weise in der Position der »Lehrer«. Mit Ausnahme der Kunstgewerbeschulen ist eine Ausrichtung auf »große Künstler«, auf »Malerfürsten« und »Stars« zu konstatieren, deren Persönlichkeit ihre »Meisterklassen« prägt. Ihre Qualifikation liegt vor allem in ihrem eigenen Lebensweg, ihren Erfahrungen und Leistungen. Der Lehrer an der Akademie soll kein »Kunstpädagoge« sein:

»Die Einteilung in bestimmte Klassen innerhalb der Akademie, wie für Malerei, freie Graphik, Architektur usw. fällt weg. Die Klassenbezeichnung wird durch die mit dem Namen des Lehrers verbundene Wirksamkeit verkörpert. Die Lehrer dürfen niemals aus einer nur pädagogischen Laufbahn kommen.«¹⁵

Die Geschichte der künstlerischen Ausbildung ist überaus eng mit den Modellen der kunstwissenschaftlichen Historiographie verknüpft. Die Vitenliteratur lebt von den Topoi der frühen Begabung, der Revolte, des Dranges und der Profilierung.¹⁶ Und die Muster kunsthistorischer Interpretation suchen in der Person des Künstlers, seiner Intention und seiner Psyche die Antworten auf sein Werk.¹⁷ Die Konjunktur von Interpretationsmustern, die wieder die Apotheose individueller Heroen und Heroinnen aufnehmen, sieht sich durch die deutlichen autobiographischen Ansätze in der Kunst der Gegenwart bestätigt. Die Formel »Leben und Werk« wird gar als Kunstströmung ausgerufen. Eine Ausdifferenzierung in unterschiedliche Formen der

Thematisierungen des eigenen Lebensweges und der eigenen Person erweisen sich dabei als problematisches Unterfangen.¹⁸

Welche Zusammenhänge lassen sich jedoch aufzeigen zwischen dem Diskurs um die künstlerische Subjektbildung als ein Moment von Entwicklung und Karriere auf der einen Seite und der autobiographischen Kunstpraxis auf der anderen Seite?

Techniken des Selbst

170

In ihrer erfolgreichen Autobiographie »Through the Flower. My Struggle as a Woman Artist«¹⁹ beschreibt Judy Chicago in einem ersten Kapitel ihre Kindheit, »My Childhood«, um im zweiten zu ihrem Leben als Künstlerin, »Making a Professional Life« überzuleiten. Dieser Übergang wird durch eine Verknüpfung geleistet: Die Konstruktion einer eigenen Identität, der Entschluss, Künstlerin zu werden und die eigentliche künstlerische Tätigkeit werden als wechselseitige Bedingungen beschrieben und sind nicht mehr voneinander zu trennen.

»I had realized that afternoon on the beach, that I must build my life on the basis of my own identity, my own work, my own needs, and the only way I could do that was through my art. [...] After Jerry's death, I worked in my studio constantly, trying to make images out of my feelings [...] in the process of struggling to come to terms with my circumstances, I made myself into the artist I was always determined to be.«²⁰

In der zentralen Bedeutung, die der Selbstentwurf in der Ausbildung von Künstlerinnen und Künstlern in der Moderne spielt, gewinnen Konzepte des Subjektes, vom Selbstbildnis zur Autobiographie, wieder an Bedeutung.²¹ Die sich hier vollziehende Selbstkonstruktion des Subjektes ist geprägt von fiktiven Elementen. Michel Foucault hat eine Typologie der Subjektbildung zusammengestellt, in der »pratique de soi«, »techniques de soi« und »exercice de soi« als »arts de l'existence« bezeichnet werden:

»Par là il faut entendre des pratiques réfléchies et volontaires par lesquelles les hommes, non seulement se fixent des règles de conduite,

mais cherchent à se transformer eux-mêmes, à se modifier dans leur être singulier, et à faire de leur vie une œuvre qui porte certaines valeurs esthétiques et réponde à certains critères de style.«²²

Die Autobiographie ist in ihrer narrativen Struktur auf das engste mit dem Problem der künstlerischen Identitätsbildung im Sinne eines ständigen Prozesses verbunden. In verschiedenen medialen Vermittlungen, wie Tagebüchern, Interviews, Ausstellungskatalogen, Werkkatalogen und auch monographischen Ausstellungen, dient sie dazu, eine Verbindung zwischen der Reflexion des Selbst mit den Erwartungen und Projektionen eines Publikums herzustellen.²³ Ihre Implikationen betreffen unmittelbar das Bild vom Werk. Kategorien der Stilfindung,²⁴ Originalität, Einheitlichkeit und Konsequenz können als Transformationen biographischer Kategorien in Kriterien der Kunstkritik und der kunsthistoriographischen Konstruktion gelesen werden. Umgekehrt ist die Autobiographie ebenso wie das Selbstbildnis immer auch ein Entwurf der eigenen Rolle nach Aussen hin. Interessanterweise wird dieser Aspekt in der Rezeption von autobiographischer Kunst zurück gedrängt. Die Indikationen von Authentizität und persönlicher Dringlichkeit als Wertekanon lassen scheinbar die Frage von Differenz vergessen. Die autobiographische Geste ist als künstlerische Geste immer auch eine reflektierte, eine professionelle.

171

1985 publizierte Griselda Pollock einen kritischen Artikel zum Verhältnis zwischen Ausbildungsideologie an den Kunsthochschulen und der Reproduktion männlich konnotierter Künstlerrollen.²⁵ Pollock diagnostizierte eine fatale Weiterführung der romantischen Apotheose des Individuums: »Bourgeois concepts of art, celebrate individualism by means of the idea of the self-motivating and self-creating artist who makes things which embody that peculiarly heightened and highly values subjectivity«.²⁶ Als Beispiel verweist ihre Argumentation auf die Rezeption der Abstrakten Expressionisten. Die malerische Spur des künstlerischen Aktes sei zum Fetisch einer Apotheose des kreativen Subjekts geworden, die den Verlust der Narration in der Abstraktion kompensieren musste.²⁷

Pollock zieht hier die Verbindung zu den Gesetzen der modernen Kunstausbildung, etwas Neues zu produzieren, sich zu entwickeln

und eine Spezialisierung zu behaupten.²⁸ Tatsächlich führte die Betonung des künstlerischen Subjektes, wie es die Abstrakten Expressionisten zur existentiellen und mythischen Absolutheit trieben, zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der Frage nach der Ausbildung. Die Abstrakten Expressionisten stehen dabei programmatisch für den Versuch, die Bedeutung der gestalterischen Qualifikation in der Studio-Class zugunsten einer autobiographischen Legitimation zurückzustellen.²⁹ Damit verlief ihr Diskurs konträr zum allgemeinen Trend. Studien von Robert Goldwater³⁰ 1943 und David B. Manzella³¹ 1952 zeigen, wie damals quer durch Amerika einführende Grundklassen für Gestaltung in der Ausbildung verankert wurden. Manzella zählte ca. 65 Kurse, die Bezeichnungen trugen wie »The Grammar of Art« oder »The Language of Art«. Leitender Gedanke war es, eine »visual rhetoric« zu vermitteln. Die Bauhaus Tradition mündete hier in ein Verständnis des visuellen Vokabulars, das sich ganz auf das praktische Erüben und die Anwendung ausrichtete. Reihenweise tauschten die Lehrinstitutionen in ihren Bezeichnungen »Fine Arts« gegen »Visual Arts« aus.³²

Clyfford Still, der bei seiner Suche nach dem Bild des professionellen Künstlers gerne die eigene Ausbildung herunterspielte, demonstrierte die Auseinandersetzung mit dem Entwurf eines Künstlerbildes und die Identifikation mit diesem in seiner Magisterarbeit an der Washington State University in Pullman 1953³³ In seiner Schrift »Cézanne: A Study in Evaluation« erscheint die große Referenzfigur als technisch unbegabtes, ja ständig scheiterndes Individuum. Die Künstlerausbildung greift hier nach den Topoi des Bildungsromans. Die entscheidende Frage war diejenige, welche Möglichkeiten es gäbe, sich als Künstler zu definieren. Die technische Beherrschung des Materials oder eines Kanons visueller Gesetzmäßigkeiten weicht der Herausforderung, sich selbst als Subjekt zu entwerfen. Dieser Entwurf wird als eigentlicher künstlerischer Akt und Leistung desselben beschrieben. Wenn Harold Rosenberg auf die Heroen der ersten Generation der Abstrakten Expressionisten als Autodidakten verwies, so griff er deren Suche nach einer Neubestimmung ihrer künstlerischen Herkunft auf, die jedoch nur bedingt der Wahrheit entsprach.³⁴ Rich-

tig ist, dass für sie der Atelierunterricht nicht länger den Weg zur Selbstbestimmung als Künstler bezeichnete; sie suchten andere Wege: Newman schloss am City College sein Studium der Philosophie ab. Motherwells Weg führte ebenfalls über ein Diplom der Philosophie in Stanford nach Harvard, um schließlich, wie auch Ad Reinhardt, in Columbia bei Meyer Schapiro Kunstgeschichte zu studieren. Rothko spielte mit der Idee zu promovieren.

Die Reflexion der ersten Generation der Abstrakten Expressionisten über ihre Ausbildungswege und über ihre Selbstdefinition als Künstler ist deshalb bedeutend, weil sie sich wiederum in ihren Konzepten der Lehre widerspiegelt. Reinhardt hatte einen Lehrstuhl am Brooklyn College inne. Rothko lehrte nicht nur dort, sondern auch an der University of Colorado, William Bazotes und Robert Motherwell waren Mitglieder der Fakultät am Hunter College, Adolph Gottlieb lehrte an der UCLA, Still an der California School of Fine Arts. Doch was war das Selbstverständnis des von Ad Reinhardt beschriebenen »artist-professor [...] The Art Digest philosopher-poet [...] The holy-roller explainer-entertainer-in-residence«?³⁵ Wie in ihrer programmatischen eigenen Kunstschulgründung »Subjects of the Artist« 1948 – 1949 suchten Künstler wie Motherwell, Rothko oder Newman jeden Eingriff in die künstlerische Praxis ihrer Schüler, jede systematische Übung zurückzuweisen. Die soziale Qualität der Begegnung zwischen Künstlern stand im Vordergrund und die Artikulation philosophischer Probleme ersetzte das visuelle Buchstabieren.

»My ›teaching of painting‹ consists in conversations [...] I assign myself to the discipline of speaking, call it what one will.«³⁶ Die unmittelbare Anleitung, die Vorgabe von Modellen und stilistischen Direktiven verschwindet zu Gunsten einer Idee der Freiheit und einer ethischen Dimension in der alleinigen Legitimation der Kunst durch einen authentischen Rückgriff auf das künstlerische Selbst. Das Feinbild ist die Lehre im Sinne von »Einfluss«. Und genau an diesem Punkt taucht der Lehrende doch wieder als Vorbild auf – mit seinem individuellen Lebensentwurf.

»I fight in myself any tendency to accept a fixed sensuously appealing, recognizable style [...] I do not want other artists to imitate my

1913 Born, New York, Christmas Eve, nine months after Armory Show.
 (Father leaves "old country" for America in 1907 after
 serving in Tsar Nicholas' army. Mother leaves Germany
 in 1909.)

1913 Malevich paints first geometric-abstract painting.

1914 Matisse paints "Porte-Fenetre, Collioure"

1914 Mondrian begins "plus-minus" paintings.

1915 Gets crayons for birthday, copies "funnies" Moon Mullins, Crazy
 Kat and Barney Google.

1916 Juan Gris paints "Dish of Fruit"

1917 Cuts up newspapers. Tears pictures out of books.

1918 Dada in Zurich

1919 October Revolution in Russia. Lenin replaces Kerensky.

Abb. 2

174

work – They do even when I tell them not to – but only my example of freedom as independence from all external, decadent and corrupting influences.«³⁷

Ad Reinhardt beobachtete die Selbststilisierung seiner Kollegen durch Interviews, inszenierte Fotos und aphoristische Credos und hielt ihnen in zahlreichen Cartoons und eigenen Texten einen Spiegel vor. In seinem Nachlass finden sich nicht nur Experimente mit den Gesetzmäßigkeiten des Interviews³⁸ oder mit der Verweigerung des Museum-Fragebogens, der nach Intention und biographischem Hintergrund eines Werkes fragte, man stößt auch auf zahlreiche Versionen eines tabellarischen Lebenslaufes. Es ist die Form der Biographie, wie sie gemeinsam mit einem fotografischen Porträt und der Reproduktion der Signatur als verbindliches Modell für den Ausstellungskatalog gefordert wurde. Reinhardt entwarf für seine Retrospektive im Jewish Museum 1966 verschiedenste Versionen.³⁹ Sie zeichnen sich durch ein Spiel mit den Topoi der »Schlüsseldaten« einer Künstlerbiographie aus, das Geschenk der ersten Malstifte, die Schule, der gewonnene Wettbewerb, Künstlerfreundschaften, gesellschaftlicher Erfolg und Reisen (Abb. 2). Diese Daten durchsetzt Reinhardt suggestiv mit Daten der Welt- und Kulturgeschichte. Im Entwurf seiner »Chronology« schreibt der Künstler sich und sein Werk selbstbewusst in die Entwicklungsgeschichte der Kunst und der Welt ein.

»1913 Born, New York, Christmas Eve, nine months after Armory Show [...]

1913 Malevich paints first geometric-abstract painting [...]

1915 Gets Crayons for birthday.«⁴⁰



175

Abb. 3

Im Rezeptionsmuster der Kunstgeschichte ist es die Narration der Biographie, die ein Werk validiert. Es ist kein Zufall, dass sich der Schriftsteller William Boyd und der Sänger David Bowie die zweite Generation des Abstrakten Expressionismus als Rahmen wählten, um 1998 der New Yorker Kunstszene Werk und Biographie eines in Vergessenheit geratenen Malers zu präsentieren.⁴¹ Boyds Lebensbeschreibung Nat Tates, illustriert mit Reproduktionen und dokumentarischen Fotos, enthält alle notwendigen Ingredienzien, um jedem Kunstkenner bekannt vorzukommen. Tate hatte Schwierigkeiten in der Schule, war depressiv und ständig betrunken. Mit 31 Jahren springt Tate, nachdem er sein Werk fast vollständig zerstört hat, von der Staten Island Ferry in den Tod.⁴² Das Publikum war einer, nicht einmal besonders raffinierten, Fiktion aufgesessen.⁴³

Boyd lässt es sich nicht nehmen, seine Figur in die Hans Hofmann Schule zu senden.⁴⁴ Mit der Etablierung der kleinen eigenen Kunstschule in New York 1934 und einer Sommerschule in Provincetown begann Hofmanns Ruhm als zentrale Lehrerfigur für die Entwicklung der zweiten Generation der Abstrakten Expressionisten (Abb. 3). In seinem bis 1958 geführten Unterricht machte er kein Hehl aus seiner Ablehnung des Bauhaus-Modells. Das Konzept seiner Lehrtätigkeit, das 1948 unter dem Titel »Search for the Real« publiziert wurde, sprach sich mit großem Pathos gegen die Vermengung von »fine and applied

arts« aus: »The aesthetic discoveries of the Bauhaus were mainly directed toward a vital surface animation by abstract design«⁴⁵ Hofmann betonte dagegen nochmals die inhaltliche, spirituelle Seite, die kommunikative Kraft des künstlerischen Ausdrucks als Ziel seiner Ausbildung.

Seine theoretischen Ausführungen sagen dabei wenig über die eigentliche Lehre aus. Hofmann galt als Autorität, da er in den Jahren 1904–1914 in Paris mit Künstlern wie Picasso, Braque, Derain und Delaunay Kontakt gepflegt hatte. Sucht man nach den Spuren der Lehre Hans Hofmanns, fallen die Beschreibungen auf, die sich auf den Lehrer als Bezugspunkt richten und von der entstehenden Gemeinschaft berichten, wie etwa diejenige des vielleicht interessantesten Schülers, Allan Kaprow. »The hinge upon which the success or failure of any program will turn. This is the persuasiveness of the teacher (...) Hofmann's methods – without Hofmann the man might have been another dry academism.«⁴⁶ Vermittelt worden sei »a sense of the issues at stake which ›modernity‹ provokes«. Rosenberg interessierte sich für dieses Modell, weil hier kein Institut und keine Fakultät die Vermittlung künstlerischer Kompetenz leistete, sondern die Präsenz eines charismatischen Individuums. Der Kritiker schwärmte und betonte, dass hier nicht nur gelehrt würde, wie man malen müsse, sondern »more importantly, how to live as an artist.«⁴⁷

Diese Idee der Ausbildung als Auseinandersetzung mit biographischen Modellen fand ihren interessantesten Vertreter in der Person von Joseph Beuys. Seine Autorität wurde verbunden mit einer autobiographischen Konstruktion, die in ihrer Legendenbildung Initiationserlebnisse benannte und damit seine Legitimation als spiritueller Wegweiser herleitete. Beuys verband dabei Lehre und Autobiographie auch unter umgekehrten Vorzeichen miteinander. Denn es war die Rolle des Lehrenden, die gesellschaftliche Funktion des Professors, die für sein Selbstverständnis entscheidend war: »To be a teacher is my greatest work of art.«⁴⁸ Die konkrete Organisation seiner völlig überbelegten Klasse, die Frage nach einer Strukturierung der Lehre musste von ihm gar nicht beantwortet werden. Denn hier wird die Lehre zu einem Gesamtkunstwerk, das die Autobiographie des

Künstlers in einen Auftritt als Hirte und Schamane, als Gesellschaftsreformer und Künstlerstar münden lässt.⁴⁹

Aneignungen

Die intimsten Erfahrungen in der Vergangenheit und in der Gegenwart ihres Lebens meinen wir zu kennen. Die Künstlerin, Jahrgang 1963, hat uns den Verlauf ihrer Biographie mehrfach detailliert mitgeteilt: die Vergewaltigung, die Abtreibungen, ihr Verhältnis zur Sexualität, zur Gewalt und zum Alkohol. Tracey Emin steht exemplarisch für eine Generation von Künstlerinnen, die in ihrer Kunst autobiographische Subjektbildung zum Thema macht und in exhibitionistischer Radikalität feiert. Nachdem der Subjektbegriff als männliche Heroisierung und intentionale Beschränkung analysiert und problematisiert worden war, kehrte er in der Kunst mit Macht zurück.⁵⁰ Emin erinnert an die multiplen Rollen und fiktiven Identitäten, die etwa Künstlerinnen wie Lynn Hershman oder Annette Messager seit dem Ende der sechziger Jahre in ihre Arbeit eingeführt hatten. Gerade die feministische Kritik konzentrierte sich auf die Dekonstruktion der Autorschaft, wie sie etwa in den Werken von Sherrie Levine zu finden ist. Denn Autorschaft im Sinne der Apotheose der Individualität hätte Frauen als Modell nicht offen gestanden.⁵¹

Tatsächlich haben wir es mit einer extremen Opferrolle zu tun. Der authentische Anspruch wird durch eine Rhetorik der »confessions«⁵² durch alle Disziplinen und Medien getragen. Kritiker und Kritikerinnen wie Arlene Croce diskutierten Emins Kunst unter Begriffen wie »victim art«.⁵³ Auf Kongressen zum Problem der Kunstausbildung trägt sie die gleiche Entwicklungsgeschichte vor, die auch in ihren autobiographischen Arbeiten präsent ist. Ihre Laufbahn als Künstlerin erweist sich als Überlebensstrategie, als absolute Notwendigkeit »I need art like I need God«.⁵⁴

Von ihrer Ausbildung als Kontext einer Stilbildung grenzte sich Emin 1996 in einer spektakulären Aktion ab. In »Exorcism of the last painting I ever made«, Galleri Andreas Brändström Stockholm (Abb. 4), demonstrierte die Künstlerin eine autobiographische Operation in der

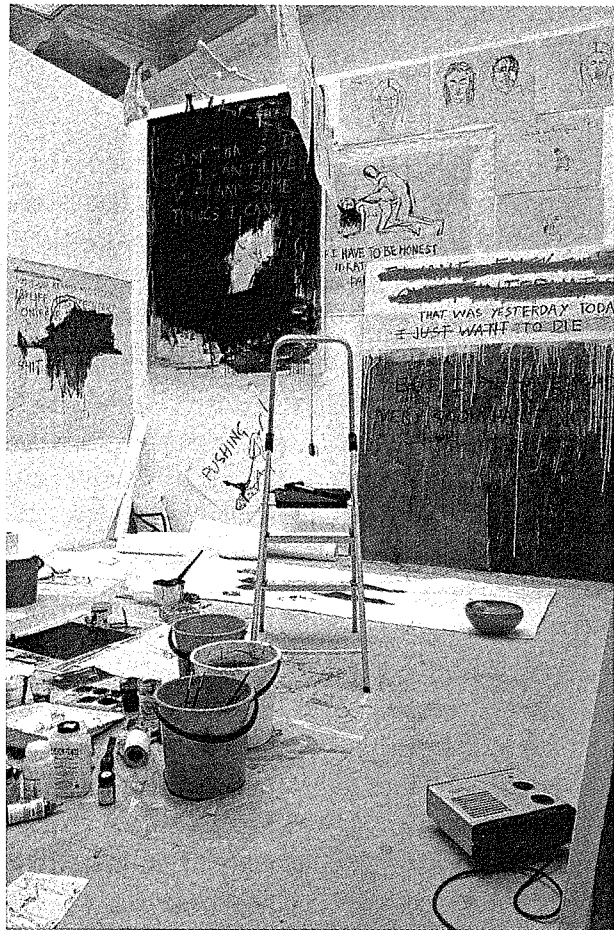


Abb. 4

Abrechnung mit der Vergangenheit. Das Publikum konnte über die Dauer von drei Wochen durch Linsen die Arbeit der unbedeckten Künstlerin verfolgen. In der Inszenierung der Überlagerung von Lebens- und Malakt, Modellrolle und Künstlerbild entstanden Zeichnungen und Bilder mit Referenzen an die Geschichte der Malerei und historischen Entwürfen des kreativen Subjektes. Skizzen, Übermalungen, Graffiti und tagebuchartige Credos überzogen die Wände. Der Boden war mit Zeichnungen und Malutensilien bedeckt.

Jeder Ausstellungskatalog enthält eine Vita der Künstlerin, die exakt vermerkt, dass sie Absolventin der renommierten britischen

Kunstschule Royal College of Art ist. Die im 19. Jahrhundert gegründete Schule schmückt sich gerne mit den Namen von Absolventinnen und Absolventen, die zur Kerngruppe der »Young British Artists« (YBA) zählen. Emin erhielt 1989 einen Master of Arts für Malerei. In der autobiographischen Konstruktion Emins wird der Moment der Ausbildung zu einem Teil des narrativen »Vorher«. Die damals entstandenen höchst harmlosen und traditionellen Gemälde⁵⁵, zerstörte Emin zum größten Teil in den neunziger Jahren.

Bereits 1994 überführte die damals 32 jährige Künstlerin diese autobiographische »Vorgeschichte« wiederum in das zentrale Format kunsthistorischer Narration: Ihre erste Einzelausstellung benannte sie »My Major Retrospective«. ⁵⁶ Die Ausstellung versammelte neben Fotografien ihrer frühen, von ihr zerstörten Malerei auch persönliche Gegenstände, die auf den Alltag der Künstlerin verwiesen. Die Dokumentation künstlerischer Entwicklungsschritte verschränkt Elemente eines Tagebuches, kunsthistorische Verweise und intime Memorabilien.

Die Abgrenzung vom Moment einer Ausbildung, die ihre Fortsetzung im Besuch von Philosophiekursen am Birkbeck College fand, hat noch weitere Facetten. Die narrative Struktur ihres Werkes, das so sehr mit Kommunikation und Sprache operiert, ist geprägt von der Differenz zum Bildungsbürgertum. So lässt sie sich in einer Zeitschrift wie »Vogue« zitieren mit: »I don't read very much; I don't go to the cinema very often, I can count the times in my life I've been to the theatre. Most of the time I'm fucking happy watching Brookside, y'know?« ⁵⁷ Die Fäkalien Sprache kennt keine Grammatik und Rechtschreibfehler durchziehen die Sätze ihrer Installationen.

Der Entwurf einer Autobiographie hat sich in diesem Fall vom Weg des Märtyrers zum Erwerb eines unverwechselbaren Labels entwickelt. Das künstlerische Subjekt zeigt radikale Formen der »Aneignung« ⁵⁸, die bis zur erfolgreichen Selbstvermarktung als Label reichen. Emin erreichte als Kandidatin für den Turner Preis 1999 Starstatus und operiert gekonnt und professionell auf der Grenze zwischen elitärem Kunstmilieu und Populärkultur. ⁵⁹ Gespräche mit ihr haben den Kultstatus von Warhols Interviews erreicht. ⁶⁰ Genüsslich

berichtet die Presse von einem halb künstlerisch halb ikonoklastischen Akt, wenn ihr berühmtes Bett als Museumsobjekt angetastet wird.⁶¹ Auf Charity-Anlässen lässt sie einen Atelierbesuch inklusive Champagnertrunk versteigern. Ihre Immobilienkäufe werden penibel von der Öffentlichkeit beobachtet. Ob Bühnendesign, Modeanlass von Vivienne Westwood, Auftritt mit Boy George, Emins autobiographische Authentizität ist höchst flexibel. Anders als bei einer autodidaktischen Selbstkonstruktion ist die autobiographische Authentizität des Stars Emin immer eine angeeignete, immer eine hypothetische, die mit ihren Näh- und Stickerarbeiten auch auf die Tradition feministischer Kunst verweist. Emin arbeitet jedoch mit Elementen der Popkultur und ihre »confessions« erweisen sich als austauschbar, denn sie spielen unverhohlen mit Konventionen und Klischees der Autobiographie, wie sie bei Kurt Cobain ebenso wie in exhibitionistischen Reality Shows zu finden sind.

Ein Grund für das Missverständnis in der Rezeption Emins liegt in einem gebrochenen Verhältnis zum Begriff der »Professionalität«. In Ausstellungskatalogen und Monographien wird einerseits den Ausbildungsinstitutionen, Abschlüssen und Lehrerfiguren ein unbestreitbarer Rang eingeräumt und eine Biographie immer auch als Karriere, als Leistungsausweis vermittelt. Auf der anderen Seite bleibt bei aller autobiographischen Lesart der Kunst der Ausbildungsprozess als Moment der Professionalisierung völlig ausgespart. Dabei ist es nur offensichtlich und liesse sich anhand von Emin nachvollziehen, wie die institutionelle Anbindung und das konkurrierende Zusammentreffen mit anderen Studierenden, einen wesentlichen Ausgangspunkt bildet für die Verortung im Netzwerk einer Kunstszene.⁶² Als ebensolcher Ort wurde die Kunstschule in den achtziger Jahren sehr wohl diskutiert. »The specialness of the artist, point of honour of the avant-garde [...] can no longer serve even as a mobilising myth [...] A painting is as much a collective work as a film and takes on the currency of social meaning through the application of multiple levels of expertise.«⁶³

Diese Vorstellung von einer breiteren kollektiven Kunstpraxis und Rezeptionsmustern als Alternative zum Bild der autobiographischen Künstlerin und des egomanischen Künstlers, hat sich kaum durchge-

setzt. Viele Kunsthochschulen haben inzwischen zwar sehr pragmatische Studienmodule in ihr Angebot aufgenommen. So gebrochen, kritisch reflektiert und professionell sie jedoch auch sein mag – autobiographische Kunst bedient in unserer Gesellschaft den ewigen Traum vom Individuum.

Die Forschung zu diesem Aufsatz wurde durch ein Stipendium der National Gallery of Canada unterstützt.

Abbildungen:

- Abb. 1 Jörg Immendorff, *Ich wollte Künstler werden*, 1972, Kunstharz auf Leinwand, 90 x 80 cm, Privatsammlung
- Abb. 2 Ad Reinhardt, *Manuskript für einen tabellarischen Lebenslauf*, Ausschnitt, *Archives of American Art*, Washington D.C.
- Abb. 3 Hans Hofmann in seiner Schule in Provincetown, ca. 1950
- Abb. 4 Tracey Emin, *Exorcism of the last painting I ever made*, 1996, Fotografie einer dreiwöchigen Performance in der Galleri Andreas Brändström, Stockholm

Anmerkungen

- 1 Judy Chicago, *Through the Flower. My Struggle as a Woman Artist*, Garden City, N.Y., 1975, S. 27.
- 2 Jörg Immendorff, »*Ich wollte Künstler werden*«, 1972, Polyesterharz auf Leinwand, 90 x 80 cm, erstmals als Serie publiziert in »*Hier und Jetzt: Das tun, was zu tun ist*«, Köln/New York 1973, erweitert als »*Handbuch der Akademie für Adler*«, hrsg. vom Portikus, Frankfurt am Main, aus Anlass der Ausstellung, Jörg Immendorff – »*Das großartige, ewige 1. Semester*«, 3. 2. – 11. 3. 1990.
- 3 Immendorff erhielt nach verschiedenen Lehraufträgen und Gastprofessuren 1989 eine Professur an der Städelschule in Frankfurt am Main und 1996 an der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf.
- 4 Der Titel bezieht sich auf ein Zitat von Norbert Kricke, das dem Text vorangestellt ist. Die Aussage ist als einer der mächtigsten Topoi des Diskurses über die Künstlerausbildung anzusehen und findet sich unzählige Male in der Geschichte der Moderne wiederholt.
- 5 Offizielles Informationsblatt der Kunstakademie Düsseldorf, undatiert, als PDF-Dokument unter: www.kunstakademie-duesseldorf.de/content/Infobroschuere.doc.
- 6 Antje Mayer, *Arbeitslos in Wien. Künstlerschicksal: Kaum Geld, kaum Kundschaft, kaum Hoffnung*, in: *Kunstzeitung*, Nr. 9, März 2004, S. 4; vgl. auch den *Bericht der Bundesregierung über die soziale Lage der Künstlerinnen und Künstler in Deutschland*, 2004, publiziert unter www.kuenstlersozialkasse.de.
- 7 Wolfgang Ullrich, *Glückliche Selbstfindung. Warum viele Kunst studieren*,

- ohne Künstler sein zu wollen: *Die Akademie als Vorschule der Esoterik*, in: *Die Zeit*, Bd. 44, Oktober 2002, S. 54.
- | 8 Karlheinz Schmid, *Schluss mit lustig!*, in: *Kunstzeitung*, 2004, Bd. 98, S. 9.
- | 9 Eric Shanes, *In the beginning, nearing the end: two views of art education into the 1990s*, in: *Apollo*, 130/330, August 1989, S. 90–94. Die Diskussion fand auch in der populären Berichterstattung ihren Niederschlag, siehe Wieland Schmieid/Harry Kramer, *Pro/Contra: Taugen unsere Akademien zur Ausbildung von Künstlern des 21. Jahrhunderts?*, in: *ART: das Kunstmagazin*, 4/1995, S. 54–57.
- Zur Diskussion der Erneuerung der Akademie vgl. auch Otto H. Hajek (Hrsg.), *Werden die Akademien in Unserer Zeit verdrängt? Kolloquium vom 29. Mai bis 1. Juni 1986*; Badischer Kunstverein, Karlsruhe 1986. Franz Erhard Walther, *Denkraum – Werkraum über Akademie und Lehre*, Regensburg 1993. Stefan Dilleuth (Hrsg.), *Akademie, Verein zur Förderung künstlerischer und literarischer Publikationen*, Köln 1995. William Furlong/Polly Gould/Paul Hetherington (Hrsg.), *The Dynamics of Now. Issues in Art and Education (Konferenzen an der Tate Gallery 1995, 1996, 1997 und 1998)*, London 2000. Ute Meta Bauer/Institut für Gegenwartskunst, *Education, Information, Entertainment. Aktuelle Ansätze künstlerischer Hochschulbildung*, Wien 2001.
- | 10 Carol Becker, *The art of crossing the street*, in: *Art Journal*, 58/1, 1999, S. 10–15.
- | 11 Ebenda.
- | 12 Vgl. etwa Dieter Roths Berichte in: Robert Filliou, *Lehren und Lernen als Aufführungskünste*, Köln 1970.
- | 13 G. Roy Levin, *Art Education as Cultural Practice*, in: *Art Journal*, 58/1, 1999, S. 17–20: S. 17.
- | 14 Gerhard Hoehme, *Memorandum zu einer neuen Verfassung der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf*, Ms, 25. 1. 1967, Getty Research Center.
- | 15 Ebenda.
- | 16 Ernst Kris/Otto Kurz, *Die Legende vom Künstler: Ein geschichtlicher Versuch* (Wien 1934), Frankfurt/M. 1980. Pascal Griener/Peter J. Schneemann (Hrsg.), *Künstlerbilder. Images de l'artiste: colloque du Comité International d'Histoire de l'Art, Université de Lausanne*, 9.–12. Juni 1994, Bern 1998. Peter Schneemann, *Der Künstler als Fiktion. Ein Kolloquium im Louvre: Les vies d'artistes*, in: *Neue Zürcher Zeitung*, 26. Oktober 1993, S. 26. Donald Kuspit, *The Cult of the Avant-Garde Artist*, Cambridge, Mass. 1993.
- | 17 Jacques Sato (Hrsg.), *L'artiste en personne*, Rennes 1998. Isabelle Graw, *Der Künstler als Bergmann ohne Licht. Über die Grenzen künstlerischer Intention und die Relevanz des Biographischen*, in: *Visions of a Future. Art and Art History in Changing Contexts*, Hans-Jörg Heusser/Cornelia Imesch (Hrsg.), Zürich 2004, S. 159–168.
- | 18 Vgl. zuletzt Barbara Steiner/Jun Yang, *Autobiographie (Question d'art)*, Paris 2004. Vgl. auch Paolo Bianchi, *Lebenskunst Kunst Leben*, in: *Kunstforum International*, Bd. 142, 1998, S. 42–79. Wilhelm Schmid, *Das Leben als Kunstwerk. Versuch über Kunst und Lebenskunst und ihre Geschichte von der antiken Philosophie bis zur Performance Art*, in: *Kunstforum International*, Bd. 142, 1998, S. 72–79.
- | 19 Chicago, op. cit.
- | 20 Ebenda, S. 26 f.

- | 21 Vgl. Françoise Cohen/Catherine Grenier/Frédérique Mirotnikoff (Hrsg.), *Vies d'artistes* (Publikation zur gleichnamigen Ausstellung in Le Havre und Rouen 1990), 1990. Monique Yaari, *Who/what is the subject? Representations of self in late twentieth-century French art*, in: *Word & Image*, 16/4, 2000, S. 363–377.
- | 22 Michel Foucault, *Histoire de la sexualité, L'usage des plaisirs*, 2. Bd., Paris 1984, S. 16 f.
- | 23 Olivier Asselin/Johanne Lamoureux, *Autofictions, or elective identities*, in: *Parachute*, Bd. 105, 2002, S. 10–19.
- | 24 Meyer Schapiro, *Style*, in: *Anthropology Today*, hrsg. von H. Kroeber, Chicago 1953, S. 287–312.
- | 25 Griselda Pollock, *Art, Artschool, Culture: Individualism after the Death of the Artist*, in: *Block*, Bd. 11, 1985/1986, S. 8–18.
- | 26 Ebenda, S. 10.
- | 27 Vgl. auch Peter J. Schneemann, *Von der Apologie zur Theoriebildung: Die Geschichtsschreibung des Abstrakten Expressionismus (Acta humaniora)*, Berlin 2003.
- | 28 Pollock, op. cit., S. 15: »The predominant strategies of art school education – develop yourself, find your own project, define your own speciality, all these collate within that economic and ideological structure«.
- | 29 Howard Singerman, *Art Subjects. Making Artists in the American University*, Berkeley 1999, S. 6.
- | 30 Robert J. Goldwater, *The Teaching of Art in the Colleges of the United States*, in: *College Art Journal*, Mai 1943, S. 3–31.
- | 31 David B. Manzella, *The Teaching of Art in the Colleges of the United States*, in: ebenda, Bd. xv, H. 3, 1952, S. 241–251.
- | 32 Vgl. Singerman, op. cit., S. 69–79.
- | 33 Clyfford Still, *Cézanne: A Study in Evaluation*, 1935, 35 Seiten, Microfilm, Washington D. C., Archives of American Art.
- | 34 Zum großen Interesse des Kritikers an diesem Thema vgl. Harold Rosenberg, *Problems in the Teaching of Artists*, in: *Art Journal*, Bd. 24/2, 1964, S. 135–138.
- | 35 Ad Reinhardt, *The Artist in Search of an Academy, part II: Who are the Artists?*, in: *College Art Journal*, Sommer 1954, S. 315–324.
- | 36 Clyfford Still, *Brief von 1960*, cf. Thomas Kellein (Hrsg.), *Clyfford Still: The Buffalo and San Francisco Collections*, München, 1992, S. 161.
- | 37 Benjamin Townsend, *An Interview with Clyfford Still*, in: *Gallery Notes*, 24/2 (Albright-Knox Art Gallery, Buffalo) 1961, wiederabgedruckt in *Ausst.-Kat. New York School: The First Generation*, Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles, 1965, S. 32.
- | 38 Vgl. Reinhardt *paints a picture* (Autointerview), in: *Art News*, Bd. 64/1, 1965, S. 39–41, 66.
- | 39 Vgl. *Ad Reinhardt papers, 1930–1967*, Archives of American Art, Washington D. C.
- | 40 Ad Reinhardt, *Art-as-Art. The Selected Writings*, Barbara Rose (Hrsg.), New York 1975, S. 4–8.
- | 41 William Boyd, *Nat Tate. An American Artist 1928–1960*, Cambridge (Mass.) 1998.

- | 42 Der tragische Tod des Künstlers ist in der Generation der Abstrakten Expressionisten nicht nur durch Pollock emblematisch geworden. Vgl. *Rebel Artist's Tragic Ending*, in: *Life*, 34, 27. 8. 1956, S. 58. Gorky erhängte sich 1948 in einer Hütte in der Nähe seines Hauses, vgl. die Darstellung seines Lebens durch seine Schülerin Ethel Schwabacher, Ausst.-Kat., *Arshile Gorky. Memorial Exhibition*, New York: Whitney Museum of American Art, 1951. Vgl. auch den Umgang mit dem Tod Frank O'Haras und das Verschwinden Weldon Kees.
- | 43 Vgl. die Tradition der fiktiven Künstler in der Literatur, die es bis in Lexika geschafft haben. Zum Künstler in der Literatur vgl. Nathalie Heinich, *Artistes dans la fiction: quatre générations*, in: *Images de l'artiste*, Pascal Griener und Peter J. Schneemann (Hrsg.), Bern, 1998, S. 205–220.
- | 44 Mit historischer Aufnahme der Klasse, Boyd, op. cit., S. 19–21.
- | 45 Hans Hofmann, *Search for the Real, and other Essays* (1948), Sara T. Weeks and Bartlett H. Hayes (Hrsg.), Cambridge (Mass.) 1967, S. 53.
- | 46 Allan Kaprow, *The Effect of recent Art upon the Teaching of Art*, in: *The Art Journal*, Bd. XXI, 1963, S. 136–138.
- | 47 Jennifer M. Cho, Hans Hofmann and Josef Albers: *the significance of their examples as artist-teachers*, Ann Arbor (Mich.): University Microfilms International, 1998, S. 63.
- | 48 Willoughby Sharp, *An Interview with Joseph Beuys*, in: *Artforum*, 8/4, 1969, S. 40–47.
- | 49 Oskar Bätschmann und Michael Groblewski (Hrsg.), *Kultfigur und Mythenbildung: Das Bild vom Künstler und sein Werk in der zeitgenössischen Kunst*, Berlin 1993. Carl-Peter Buschkühle, *Wärmezeit: Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*, Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1997. Barbara Lange, *Joseph Beuys. Richtkräfte einer neuen Gesellschaft: Der Mythos vom Künstler als Gesellschaftsreformer*, Berlin 1999. Petra Richter, *Mit, neben, gegen: Die Schüler von Joseph Beuys*, Düsseldorf 2000.
- | 50 Ruth Noack, *Inszenierte Existenzen in der Kunst der siebziger Jahre*, in: *double life. Identität und Transformation in der zeitgenössischen Kunst*, Sabine Breitwieser (Hrsg.), Wien 2001, S. 24–39.
- | 51 Vgl. Pollock, op. cit., S. 15 f. Vgl. die Bedeutung der Ausstellung *Difference: On Representation and Sexuality*, New York: New Museum of Contemporary Art, 1984/1985.
- | 52 Mark Durden, *The authority of authenticity: Tracey Emin*, in: *Parachute*, Bd. 105, 2002, S. 22–37.
- | 53 Arlene Croce, *Discussing the Undiscussable*, in: *New Yorker*, 26. 12. 1994/2. 1. 1995, S. 54–60.
- | 54 Tracey Emin, *I need art like I need God*, in: *Furlong, The Dynamics of Now* op. cit, S. 102–106. »I Need Art Like I Need God« war auch der Titel ihrer Ausstellung in der South London Gallery 1997. Vgl. auch ihre Arbeiten »Why I Never Became a Dancer«, 1995, super 8, 6" 40 und »Tracey Emin's cv. Cunt Vernacular«, 1997, 10".
- | 55 Vgl. Tracey Emin, »Friendship«, 1989, Öl auf Leinwand, 18,3 x 17,3 cm, London, Royal College of Art.
- | 56 Mandy Merck/Chris Townsend (Hrsg.), *The Art of Tracey Emin*, London 2002. Das Phänomen des zerstörten oder ausgeblendeten Frühwerkes würde einen eigenen Exkurs verdienen. Es ist etwa bei Francis Bacon, Gerhard Richter oder Hans Peter Feldmann anzutreffen.

- | 57 Justine Picari, *Indecent Exposure*, in: *Vogue*, April 2001, S. 12.
- | 58 Zum Begriff der Aneignung vgl. Isabelle Graw, *Die bessere Hälfte. Künstlerinnen des 20. und 21. Jahrhunderts*, Köln 2003. Vgl. zum problematischen Rezeptionsmuster einer vermeintlich »authentischen« autobiographischen Kunst von Künstlerinnen auch Rachel Mader, *Star der Oberfläche – Selbstinszenierung in der Gegenwart*, in: Julia Gelschorn (Hrsg.): *Legitimationen. Künstlerinnen und Künstler als Autoritäten der Gegenwart (Kunstgeschichten der Gegenwart, Bd. 4)*. Bern 2004, S. 61–84.
- | 59 John Albert Walker, *Art and Celebrity*, London, 2003.
- | 60 Vgl. Louisa Buck, *Art, life and autobiography. Artist Interview: Tracey Emin*, in: *The Art Newspaper*, 148, Juni 2004, S. 34.
- | 61 Sam Wallace, *Tate protester wreck artist's unmade bed*, in: *Telegraph*, Nr. 1613, 25. 10. 1999.
- | 62 Vgl. dazu Graw, op. cit. Vgl. auch Beatrice von Bismarck, *Beruf Künstler/in*, in: *Spielregeln der Kunst*, Wolfgang Zinggl (Hrsg.), Dresden 2001, S. 56–63.
- | 63 John Tagg, *Post-Modernism and the Born Again Avant-garde*, in: *Block*, Bd. 11, 1985/86, S. 3–7: S. 7.