

Heinrich Lüber

Was der Fall ist

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen
ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 36

Bearbeitet von Anna Schürch und Sigrid Adorf (Redaktion) und
Johanna Meyer (Satz und Layout)

© 2017 Heinrich Lüber. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei Hamburg

ISBN 978-3-943694-15-4

Editorial

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

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 36

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Heinrich Lüber

Was der Fall ist

Was der Fall ist



Abb. 1

Ich möchte mit einem Bild von Yves Klein beginnen.

Yves Klein ist hier zu sehen, wie er sich aus einem Fenster wirft – oder zumindest werfen könnte – oder zumindest in einer Art Fall- oder Schwebezustand bildhaft eingefroren ist – und gleichzeitig gerade eingefroren wird.

Natürlich haben sich auch schon andere Menschen aus, durch oder in Situationen der Kunst fallen lassen – beispielsweise Suburo Murakami ein Künstler der Gutai Gruppe in *Passing Through*, 1956.

Ich habe dieses Foto von Yves Klein gewählt, da dieses Foto entstand kurz bevor ich geboren wurde – und weil es die Bedingungen der Möglichkeiten offenlegt.

In meinem Beitrag möchte ich versuchen, entlang meiner eigenen Berufsausbildung herauszufinden, was in meinem Fall der Fall war und aus dieser Perspektive heraus fragen, was nun in der aktuellen Berufsausbildung und damit auch im Feld der Kunstpädagogik der Fall ist oder allenfalls der Fall sein könnte.

Als ich mich nach einer Primarlehrerausbildung 1982 entschied, das Aufnahmeverfahren an einer „Kunstgewerbeschule“ für die „Zeichenlehrer“-Ausbildung zu versuchen, fiel die Wahl auf die damalige Schule für Gestaltung Basel. Dies nicht nur (aber auch) weil Basel genügend weit weg vom Toggenburg ist (wo ich herkam – und nicht bleiben wollte), sondern auch, weil dort in der Lehre noch ein dem Bauhaus nahes Modell angewendet wurde. Ich konnte mich damals der Faszination dieser Strukturierung nicht entziehen.

Eine Architektur von Disziplinen und Unterdisziplinen war dort installiert, die es zu durchlaufen galt: Technisches Zeichnen, Objektzeichnen, Tierzeichnen, Aktzeichnen, perspektivisches Zeichnen, Typographie, Wandtafelschreiben, Farbenlehre, Objektmalen, Drucktechniken, Papier, Holz, Metall, räumliches Gestalten, Kunstgeschichte – und ja – Video gab es noch nicht in der Ausbildung.

Werken als eigenständiges Unterrichtsfach fand erst etwa 10 Jahre vorher Einzug in die Schule und war zu dieser Zeit noch integrierter Bestandteil unserer Ausbildung zu Lehrpersonen.

Aus dem Gedankengut des Bauhauses lässt sich eine Stossrichtung formulieren, die via Black Mountain College in den USA zu einer enormen Öffnung in der Kunstszene führte. Und diese neuen amerikanischen Strömungen beeinflussten wiederum die europäischen Künstler_innen und entsprechend auch die lokalen baslerischen: Beispielsweise im Abstrakten Expressionismus.

Interessanterweise wurde aber das vorher beschriebene Modell, oder vielleicht besser: diese Architektur dadurch nicht in Frage gestellt, vielmehr wurden in diesem stark der Moderne

verpflichteten, formalen System all diese Einflüsse problemlos integriert. Sogar die Neuen Wilden der 80er Jahre vermochten an der Schule nicht wirklich zu schockieren.

Als Beispiel dieser „Integrationsleistung“ möchte ich hier eine sehr eigenständige Arbeit erwähnen: *Das Wilde Lieben* von Miriam Cahn von 1984.



Abb. 2

Zu dieser Zeit war ich im dritten Ausbildungsjahr. Ich kann mich an Aussagen erinnern im Sinne von: „da sieht man doch, dass sie eine Ausbildung zur Grafikerin gemacht hat, diese Komposition, diese Reduktion auf Schwarz-Weiss“.

Es blieb immer bei der Frage: wie ist es gemacht? Es bestand also ein Modell, ein Herangehen, eine Sichtweise, die „rational“ bestimmt war, (fast) alles integrieren liess und sich selbst nicht einer „Generation“ verpflichtet sah.

Wenn nun in Basel also im Kontext der Kunstgewerbeschule erst mal drei Jahre ausschliesslich Gestaltung und Kunst im Zentrum standen und dann mit dem Übertritt ans Lehrerseminar das Haus gewechselt wurde, so war die Ausbildung in Zürich – in der ich mich seit 2008 engagiere – immer schon, also seit Anfang der 70er Jahre, integrativ gedacht. Das heisst

beide Bereiche – Fachausbildung und pädagogisch-didaktische Ausbildung – werden in der gleichen Institution, an einer Kunsthochschule, angeboten.

Beide Varianten haben ihr Potential und ihren Preis.

Um erst mal vom Preis zu sprechen: In Basel gelang dieser Übertritt zumindest zu meiner Zeit selten ohne Widerstand (Studierende aus der Kunstgewerbeschule galten damals im Lehrerseminar als undiszipliniert und lesefaul). Die Ursachen liegen aber wohl woanders. Es leuchtet uns schlicht nicht ein, wieso wir diese Freiräume, die wir da der Struktur irgendwie abgetrotzt hatten – und diese Dringlichkeiten, die wir darin entdeckten – erneut einer „Unterrichts“-Logik unterwerfen sollten.¹

Karl-Josef Pazzini hat in seinem Essay von 2005 *Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?* Die Spannung eindrücklich beschrieben. Er meint (und ich zitiere ihn hier gerne): „Innerhalb dieser beiden Diskurse fehlt etwas, was um einer imaginierten Ganzheit willen an einen Sonderdiskurs, die Fachdidaktik, delegiert wird. Beide Diskurse lieben das natürlich nicht, die implizite Einsicht in ihre Mangelhaftigkeit. Von der Kunst her werden die Kunstpädagogen als defizitäre Künstler geschmäht, von der Pädagogik her werden sie als Ornament gegen die Strenge und Anstrengung, als Kompensation, als bunter Tupfer im tristen Wissenschafts- und Schulalltag goutiert.“ (Pazzini 2005, 17f)

In Zürich mit seinem integrativen Modell verbirgt sich andersherum die Gefahr (um Pazzini zu paraphrasieren), dass zwei unterschiedliche Diskurse durch Harmonisierung in einem der beiden (Pädagogik oder Kunst) – oder in einem dritten stillgelegt werden.

Daran arbeiten wir an der Zürcher Hochschule der Künste: Eine Fachdidaktik zu entwickeln, die diese Spannungen im Auge hat, sich aber nicht als Kitt versteht. Eine solche muss wohl erst mal die Vorstellungsbilder (solcher Spaltverläufe)

kritisch hinterfragt: Wo gehen diese Spaltungen durch – und welche „Stabilitäten“ werden dadurch im Gegenzug impliziert? Diese Entwicklung kann bereits auf eine eindrückliche Geschichte zurückschauen, die erst kürzlich wissenschaftlich aufgearbeitet wurde.²

Welche Entscheidungsmöglichkeiten sind uns in den aktuellen Ausbildungen überhaupt gegeben?

Im Zusammenhang mit der neuen Maturitätsverordnung in der Schweiz wurde (unser) Fachbereich 1994/95 in „Bildnerisches Gestalten“ umbenannt. Vorher hiess es „Zeichnen“. „Kunst“ fand in dieser Bezeichnung keinen Platz. Es ging natürlich nicht um die Frage, ob mit dem Begriff „Kunst“ allenfalls Produkte ausserhalb des Kunstkontextes, z.B. Grafik, zu wenig Gewicht hätten, sondern um das reibungslose Einfügen dieses Faches in den Fächerkanon. Dem Begriff „Bild“ wurde dabei offenbar mehr vertraut als dem Begriff „Kunst“ obwohl nach wie vor kein wissenschaftlicher Konsens darüber besteht, was denn mit „Bild“ genau gemeint sein könnte.

Eine Rechtfertigung der Bezeichnung „Bildnerisches Gestalten“ klingt aus dem Mund eines Vorstandsmitglieds des Verbands Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Bildnerische Gestaltung beispielweise so: „Mein Ziel ist: dass die SchülerInnen das, was sie in unserem Fach tun, auf der gleichen Ebene verstehen wie Deutsch. Es geht um eine Sprache. Dass man realisiert, es geht um eine Sprache, um visuelle Kommunikation, um Wahrnehmungsschulung – auch um eine Sprache, die in der Forschung angewendet wird. Wirklich parallel mit der Bedeutung der Muttersprache in unserem Fächerkanon.“³ Es geht da also um ein „gesichertes Terrain“. Hier wird in der Regel der Begriff visual literacy zu Felde geführt – und der Ruf nach Standardisierung ist nicht weit.⁴

Yves Klein hat sich ja sozusagen quer zur Architektur fallen lassen.

Das, was jeweils der Fall ist, lässt sich wahrscheinlich erst dann erfahren, wenn man sich quer durch sein Medium hindurch fallen lässt und sich in einer gewissen Weise selber damit aufs Spiel setzt.

Was soll nun gelernt werden?

Michel Serres hat den Begriff „Exodarwinismus“ geprägt und etwas verkürzt so beschrieben: Da der Mensch nicht mehr auf allen Vieren geht, sind sozusagen seine Vorderpfoten als Hände freigespielt für neue Möglichkeiten, z.B. Dinge herzustellen. Die Schrift und erst recht der Buchdruck externalisiert das Auswendig-Können und spielt den Kopf frei für Neues: z.B. Forschen. Die Computer und ihre Vernetzung haben uns ein enormes Repertoire und Archiv unmittelbar verfügbar gemacht und ein Potential freigespielt für – ja das müssen wir erst noch herausfinden (vgl. de Pichery 2009).

Diese Erzählung der Auslagerung von Kompetenzen kann natürlich auch Ängstigen und Widerstand erzeugen – dumm ist nur, dass viele dieser Auslagerungen bereits in der Vergangenheit liegen.

Stossrichtungen solcher Widerstände sind zum Beispiel die Kritik an entstandenen sozialen Problemen im Umfeld der Industrialisierung oder später der Digitalisierung und an einer damit verbundenen, diagnostizierten Entfremdung.

Kann ein Sich-Aneignen, ein Üben, eine Meisterschaft wieder oder immer noch zu einer Wertschätzung führen und dadurch – durch Aneignung eben – dieser beschriebenen Indifferenz entgegenwirken? Ich glaube schon, meine damit aber nicht ein Re-Installieren eines romantischen „Ballenberg“⁴⁵ des handwerklichen Könnens. Das Kultivieren von Wertschätzung kann ja genauso gut auch in der Technik geschehen, es richtet sich also nicht dagegen oder dafür ein.

Könnte es nicht darum gehen, in unseren Ausbildungen Profile zu definieren, Kompendien zu entwickeln, die je für hier und jetzt Geltung haben? Also nicht *das* Kompendium, *das* Wissen und *das* Können, sondern ein Gerüst. Eben nicht ein ins Universum projiziertes Ordnungssystem mit einem Global- und Ewigkeitsanspruch, sondern ein Gerüst, gebaut um je hindurchzufallen – um zu sehen was jeweils der Fall ist – oder sein könnte.



Abb. 3

Ist nicht Fallieren das Kerngeschäft von Schule überhaupt? Fallieren, um zu sehen, was der Fall ist? Den Vorwurf der „weichen Landung“⁶ lasse ich dabei gerne stehen, schliesslich hat dieses spezifische Gerüst nicht die Aufgabe, mich physisch umzubringen.

Es treffen sich hier „Kunst“ und „Schule“ also irgendwo in einem spezifischen Verhältnis des Als-ob. Es werden Modelle, Modellsituationen verhandelt. Mehr noch: diese sind als Träger von Denkprozessen aktiv. Sie sprechen mit, sie sprechen selber – und sagen nicht immer, oder anderes als man von ihnen erwartet.

Modelle bringen ein spannendes Potential mit sich: sie lassen sich verschieden skalieren und materialisieren, sie sind Skalierungen und Materialisierungen. Ich kann im Sinne eines Prototypings Dimensionen und Dimensionierungen variieren, um dem Modell in seinem Argumentieren Gehör zu verschaffen.

Kann Fachdidaktik selber, das Suchen und Forschen darin nicht auch so angesehen werden? Wir versuchen das in Zürich kunst-basiert, mit künstlerischen Mitteln.⁷

Lernen als solches transformiert dich. Nicht der Lernende fängt an, auch wenn alles mit ihm beginnt, meinte Michael Wimmer. Du bist nicht der Urheber und Autor deines Lernens, sondern du wirst in Mitleidenschaft gezogen, verlierst die Selbstgewissheit und bist gefordert, erneut wahrzunehmen und zu begreifen (vgl. Wimmer 2010).

Im Forschungsprojekt *Kalkül und Kontingenz*⁸ das am Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste entwickelt und realisiert wurde, standen solche Sichtweisen im Zentrum: Wie lässt sich Unerwartetes provozieren, wenn doch das Unerwartete etwas ist, das einem widerfährt? Wie gelingt es, dass in der Begegnung mit Kunst Selbst-, Fremd- und Weltkonzepte aufgemischt werden und welche Rolle können dabei die Berufspraktiker_innen einnehmen?⁹

Es wurden bei diesem Projekt Figuren des Dritten Thema, die mich faszinieren, da sie ein Spiel mit dem Gegebenen eröffnen oder am Laufen halten können: Zum Beispiel der Trickster. Er verführt zu Richtungswechseln – da wo Lernen geschieht.

Der Trickster ist ein Fallensteller, ein Springer zwischen Fiktion und Abstraktion, ein Vermittler in sich selbst und auch gegenüber Anderen. Der Trickster lässt sich verfluchen, aber nicht verleugnen. Er ist nicht per se dafür und nicht per se dagegen, er wählt das Dritte.

Die Figuration des Tricksters – dieser zwielfichtige Spieler, Verführer – zerrt natürlich an einer gewissen Vorstellung von

Pädagogik. Gleichzeitig legt diese Figur aber eines der Kernerlebnisse didaktischer Konfiguration offen. Das gegenseitig bedingte Aussetzungsverhältnis von Lehrenden und Lernenden. Was lenkt in dem was gelernt werden kann? Was artikuliert sich? Da entstehen Verzweigungen, eine Para-Metrik.

Die ZHdK mit ihrem integrativen Ansatz in der Ausbildung von Lehrpersonen bietet eigentlich einen idealen Rahmen, um auch direkt an konkreten Situationen die Schnittflächen von ästhetischen und sozialen Praxen zu untersuchen. Dieser Rahmen erlaubt es, dem Performativen ein methodisches Apriori zuzusprechen und das Thematisieren ästhetischer Erfahrung selbst als Performance zu begreifen: als experimentelle Setzung nämlich, die selbst immer schon ein eigenes und gegenseitiges Aussetzen in „live“-Situationen mitbezeichnet.

Ich möchte das vorher mit den Worten von Karl-Josef Pazzini beschriebene Bild der Spaltung noch einmal aufgreifen: Der Spaltung, die eben nicht nur zwischen, sondern auch in den Diskursen selber auftaucht. Da wo es im Gebirge knirscht, da wo sich das Gebirge verschiebt, bewegt, da wo sich vielleicht etwas herausgelöst hat, willentlich herausgelöst wurde oder eigentlich – als Gebirge – gar nie da war.

Aus der Perspektive, die ich hier zu beschreiben versuche, sind das natürlich keine „Bauschäden“, sondern Zwischenräume, Spielräume, Verhandlungs- oder Aushandlungsräume, Handlungsoptionen.

„Disziplinäre Besitzstände“ sind freigelegt und stehen als solche zur Disposition. Durchblicke eröffnen sich und laden mich zum Setzen, zum Experimentieren, zum Verschieben, Verrücken ein.

Ich kann mir aus dem je mich Umgebenden so etwas wie Strukturen bauen, zu denen ich mich dann bewusst verhalten kann, um zu sehen, was jeweils der Fall ist. Diese Gebilde sind dementsprechend provisorisch, temporal, unterschiedlich dimensioniert.¹⁰



Abb. 4

Das reicht aber natürlich noch nicht: Eine Objektivierung erst kann zu einem differenzierten Austausch – einer Art professional intimacy führen, zum Beispiel auch in einem Studiengang wie dem Master Art Education in Zürich. Aber eben: diese Objektivierung muss bei aller Verbindlichkeit im Hier und Jetzt jeweils provisorisch bleiben. Beweglich, wie das Umfeld selber.

Dieses flexible Konstruieren-Können selber möchte ich Literacy nennen. Also nicht das Alphabet lernen, sondern Alphabetsieren lernen. Dieses Lernen erscheint mir dringlich vor dem Hintergrund, dass Begriffe, die als grundlegend für Kunst und Kunstvermittlung gelten, wie Kunst, Bild, Werk, in eine Bewegung geraten sind, für die es wohl auch in absehbarer Zeit kein Halten geben wird.

An „being literate“/„literacy“ (in dem Sinne, dass man selber seinen Namen (darunter) schreibt) interessiert mich, dass diese Sicht ein Verständnis von Autorschaft, von politischer Subjektivität und Verantwortung – und damit eine Verbindlichkeit – wieder einfügt, individuell, aber auch kollektiv.

In einer Veranstaltung bei uns an der ZHdK, die *jour fixe* heisst, versuchen wir uns an einem Feedback-Format,¹¹ das in diese Richtung geht: eine Gruppe Studierender setzt sich jeweils eine Stunde mit einem Werk/einer Skizze/einer Auslegeordnung und einer vorformulierten Frage von einer_eines Mitstudierenden auseinander und versucht dabei immer ganz nahe an dieser Fragestellung zu bleiben, das Maximum aus dieser Fragerichtung herauszuholen. Die_der Mitstudierende hört nur zu, ist gewissermassen nur Zuschauer_in/Zuhörer_in des Gesprächs – und erlebt, wie die gewählte Fragerichtung genau deshalb radikal ernstgenommene wird.



Abb. 5

In der Performance *Volute* setzte ich mich mit dem Sprechen als raumgreifende, plastische Geste auseinander und bediente mich dabei der Figur des Harlekins.

Ich stehe auf einer elliptischen Spiegelfläche – gewissermassen auf den Füessen meines Spiegelbildes, markiert als wendiger Trickster.

Über mir schwingt sich ein Barock-Horn in den Raum.

Die Spiegelfläche, auf der ich stehe, liegt auf einer langsam rotierenden Plattform und dreht sich pro 60 Sek ungefähr einmal um die eigene Achse.

Da ich nicht exakt auf dem Drehpunkt dieses Systems stehe, ergeben sich horizontale Bewegungen wie in einem Rührwerk. Ich spreche, gestikuliere, stottere, setze wieder an – und wende abrupt. Satzteile, Worte, Wortfetzen, Gesten werden so spiralig in den Raum verteilt. Es entstehen Wirbel, Kringel, Wendungen. Es gibt nicht mehr die Aussage, nur noch das Artikulieren an sich.

Dieser Text basiert auf dem Vortrag vom 2. November 2015, den Heinrich Lüber im Rahmen der Vortragsreihe „Kunstpädagogische Positionen“ an der Zürcher Hochschule der Künste gehalten hat.

Anmerkungen

- 1 Es kam uns dabei nicht in den Sinn, das Verhältnis Struktur-Freiraum unser eigenen Ausbildung genauer zu analysieren...
- 2 Anna Schürch untersucht im Rahmen ihrer Dissertation die historische Entwicklung der Zeichenlehrer-Ausbildung in der Schweiz. Im Doppelvortrag (zusammen mit Jürg Huber) vom 19.10.2016 *KünstlerIn oder PädagogIn? – Zur Geschichte eines ambivalenten Berufsverständnisses in Musik- und Kunstpädagogik* hat sie sich mit dem Berufsbild des Zeichenlehrers auseinandergesetzt.
- 3 Interview von Angelika Hunziker und Heinrich Lüber mit Mario Leimbacher, Kantonsschule Enge Zürich, Feb 2009
- 4 Ernst Wagner fordert in seinem Beitrag: Bildkompetenz! in *Kunst+Unterricht* von 2010 mit Hinweis auf den „iconic turn“ Bildungsstandards für die Schulen – obwohl es nach Sachs-Hombach und Schirra „nach wie vor [...] unklar [ist], in welchem Maße wir überhaupt in der Lage sein werden, die innerhalb der Bildverwendung als wesentlich erachteten Eigenschaften und Funktionen nach wissenschaftlichen Standards zu erfassen“ (Sachs-Hombach/ Schirra 2002, S. 28).
Mittlerweile ist ein „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy“ als Prototyp publiziert worden (Wagner/ Schönau 2016). Eine Klärung bezüglich dessen, was mit dem Begriff „Bild“ nun genau gemeint ist, wird aber nicht geleistet. Geht es da überhaupt um das Bild oder vielmehr einfach um eine Disziplinierung?
- 5 Schweizerisches Freilichtmuseum Ballenberg, Hofstetten bei Brienz: „Tauschen Sie ein in eine Welt von Vorgestern“ www.ballenberg.ch (13.1.2017)
- 6 added value: Durch die ästhetische Erfahrung kann ich immer nur gewinnen (vgl. Diederichsen 2008).
- 7 Speziell zu erwähnen wären beispielsweise die Verfahren, die wir in Zusammenarbeit mit dem Institute for Art Education (IAE) erarbeitet haben: die Forschungspraktika. Im Rahmen ihrer Unterrichtspraktika explorieren die Studierenden Unterrichtssituationen mit einem Forschungsansatz. In einer exemplarischen empirischen Untersuchung tragen sie eine konkrete Frage in eine Unterrichtssituation hinein. Im begleitenden Auswertungsseminar steht die Aufbereitung und Auswertung der Daten sowie die Darstellung der Ergebnisse im Zentrum.
- 8 Kalkül und Kontingenz: Ein vom Schweizer Nationalfonds gefördertes Teamforschungsprojekt des Institute for Art Education (IAE) in Zusammenarbeit mit dem Bachelor Theater / Departement für Darstellende Künste und Film (BA Theater) an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) im Rahmen des Forschungslabor für Künste an Schulen (FLAKS)
- 9 Projektbescrieb Kalkül und Kontingenz <https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426650> (22.2.2017)
- 10 Sie sind aber keinesfalls auf einem einheitlichen Grundraster aufgebaut, wie etwa Lego oder Minecraft.

- 11 Das Format entstand aus einem Workshop mit Georg Weinand. Siehe dazu auch: *DasArts: A film about feedback* (Academie voor Theater en Dans, Amsterdam 2012)

Literatur

- Diederichsen, Diedrich (2008): *On (Surplus) Value in Art*. Berlin: Sternberg Press
- Pazzini, Karl-Josef (2005): *Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?* Hamburg: Hamburg University Press
- Sachs-Hombach, Klaus/ Schirra, Jörg R. J. (2002): „Von der interdisziplinären Grundlagenforschung zur computervisualistischen Anwendung. Die Magdeburger Bemühungen um eine allgemeine Wissenschaft vom Bild“, in: *Magdeburger Wissenschaftsjournal* 1/2002, S. 27-38
- Wagner Ernst (2010): „Bildkompetenz!“, in: *Kunst+Unterricht* Heft 341, S. 38-41
- Wagner, Ernst/ Schönau, Diederik (Hrsg.) (2016): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy*. Münster: Waxmann Verlag
- Wimmer, Michael (2010): „Lehre und Bildung. Anmerkungen zu einem problematischen Verhältnis“, in: K.-J. Pazzini, M. Schuller, M. Wimmer (Hg.): *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 13-37

DVDs

- Academie voor Theater en Dans (2012): *DasArts: A film about feedback*. Amsterdam, Sub Pacific Films
- Pichery, Benjamin de (2009): *Regards sur le sport*. Michel Serre, philosophe images. Une documentaire (aus dem Französischen übersetzt von Philipp Sack). Paris, Insep

Abbildungen

Abb. 1: Produktion „Le Saut dans le Vide, Fontenay-aux Roses, France, Octobre 23 1960“. Action artistique d'Yves Klein © Succession Yves Klein c/o ADAGP, Paris / 2017, ProLitteris, Zurich. Collaboration Harry Shunk and János Kender © J. Paul Getty Trust. Collaboration Harry Shunk, 1924–2006 et János Kender, 1938–2009. Getty Research Institute, Los Angeles (2014.R.20)

Abb. 2: Miriam Cahn, DAS WILDE LIEBEN, 1984. Detail, Ausstellungsansicht: Passerelle Centre d'art contemporain, Brest. Crédits photographiques: Nicolas Ollier, 2011

Abb. 3: Bamboo Scaffolding, © shutterstock

Abb. 4: Heinrich Lüber, Performance 2002 im progr Zentrum für Kulturproduktion Bern. Ich bin an der Spitze einer Metallstange fixiert. Diese bewegt sich langsam aus einem Fenster des progr, Zentrum für Kulturproduktion in Richtung Kunstmuseum. Die Stange verlängert sich bis 9 Meter. Produktion: Johann Neuhaus. Performance: 3h. Fotos: David Aebi

Abb. 5: Heinrich Lüber, VOLUT, 2015 Performance im Rahmen von Performance Process, Gruppenausstellung, Centre Culturel Suisse Paris. In der Performance Volute setze ich mich mit dem Sprechen als raumgreifende, plastische Geste auseinander und bediene mich dabei der Figur des Harlekins. Ich interveniere täglich für 2-3h ohne Vorankündigung. Foto: Simon Letellier / Centre Culturel Suisse Paris

Heinrich Lüber

1961 geboren in Wattwil SG, ausgebildeter Primar- und Gymnasiallehrer, ist seit 2008 Professor an der Zürcher Hochschule der Künste und leitet dort die Vertiefung Kunstpädagogik im Master Art Education.

Er erhielt für seine künstlerische Arbeit verschiedene nationale und internationale Auszeichnungen, unter anderem den Schweizerischen Kunstpreis 1996, 1997 und 1998, einen UNESCO Award for the promotion of the Arts 1998 und das Gordon Reid Fellowship in Australien 1999.

Forschungsprojekte und Initiativen: Performance Archiv der Schweiz (ein Projekt der Vögele Kulturstiftung Pfäffikon 2000); Perform Space (Praxispartner im CH-Nationalfondsprojekt, Hochschule für Kunst und Gestaltung Basel 2005); The Situated Body, (Projektleitung im CH-Nationalfondsprojekt, Hochschule für Kunst und Gestaltung Basel 2007); Mitbegründung von Performance Index, einer Organisation die ab 1995 in Basel Festivals und Publikationen zu Performance Art realisierte; 2003 Gründung von act, einer Schweizerischen Förderplattform für Performance-Projekte an Kunsthochschulen; Lancierung des seit 2004 existierenden Performance Preises Schweiz im Kontext der Kunstkreditkommission Basel-Stadt.

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23. 2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24. 2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren.

Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25. 2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26. 2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27. 2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28. 2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29. 2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30. 2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31. 2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32. 2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

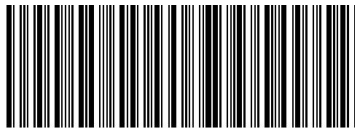
Heft 33. 2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Martina Bramkamp: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching.

Heft 34. 2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Carmen Mörsch: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35. 2017. ISBN 978-3-943694-16-1



978-3-943694-15-4

Kunstpädagogische Positionen 36/2017

ISBN 978-3-943694-15-4