

Iwan Pasuchin

Neue (Künstlerische) Medienbildung für ein neues Web?

Der folgende Beitrag greift die – im Augenblick auf verschiedensten Symposien und in zahlreichen Publikationen besonders heiß diskutierte – Frage auf, ob sich die pädagogischen Fachbereiche, die Medien intensiv in ihrer sowohl theoretischen als auch praktischen Arbeit berücksichtigen und einsetzen, angesichts aktueller (mit dem Begriff *Web 2.0* zusammengefasster) medientechnologischer Entwicklungen vollkommen neu orientieren müssen. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Fragestellung an sich bereits einem tief verwurzelten technologischen Determinismus entspringt. Deswegen erfolgt zunächst das Aufzeigen der grundsätzlichen Hauptprobleme, die sich aus technikdeterministischen Ansätzen in medienpädagogischen Kontexten ergeben. Danach werden die zentralen entsprechenden Argumentationen sowohl aus historischer Perspektive als auch aus dem Blickwinkel der im Web 2.0 stattfindenden Interaktionsprozesse kritisch beleuchtet. Daraus wird auch ersichtlich, dass das *neue Web* weniger neuartige Aspekte einbringt, als vielmehr längst bestehende Tendenzen in Richtung medialer Partizipation und Integration verstärkt. Vor diesem Hintergrund erfolgt exemplarisch die Vorstellung eines konkreten Web 2.0-Projektes und die Gegenüberstellung der zusammengefassten medienpädagogischen sowie medientheoretischen Diskussion mit analogen Diskursen innerhalb künstlerisch-pädagogischer Fachbereiche. Der Beitrag schließt mit der Formulierung zweier Konsequenzen in Bezug auf die Weiterentwicklung der (Künstlerischen) Medienbildung, die aus den hier dargestellten Überlegungen resultieren.

Der Grund, warum trotz der Themenstellung der vorliegenden Publikation mit Kunst und Ästhetik zusammenhängende Fragen lediglich am Rande angesprochen werden, besteht darin, dass nach der (in zahlreichen anderen Kontexten detailliert explizierten und auch in diesem Beitrag kurz dargestellten) Meinung des Autors die Medienpädagogik und die Pädagogik künstlerischer Disziplinen inzwischen so untrennbar mit einander verknüpft sind, dass sie weder getrennt behandelt werden müssen noch können.

Die technikdeterministische Falle

Die aktuelle Ausgabe des zentralen medienpädagogischen Nachschlagewerks im deutschsprachigen Raum *Grundbegriffe Medienpädagogik* wird mit folgenden Worten eingeleitet: „Medien, insbesondere der omnipräsente Computer, das weltumspannende Internet, die allzeit und überall verfügbare Mobilkommunikation greifen heu-

te vehement in alle Lebensbereiche ein, sofern sie diese nicht schon steuern“ (HÜTHER / SCHORB 2005: 7). Natürlich eignet sich eine solche Aussage hervorragend als Argument dafür, warum „Medienpädagogik noch nie so wichtig wie heute“ (EBD.) sein soll und erfüllt in diesem Sinne durchaus ihren (Werbe-) Zweck. Folglich sind vergleichbare Äußerungen in unterschiedlichsten Variationen in den meisten medienpädagogischen Schriften zu finden.

Warum Fortscher/innen wie Armand MATTELART (2003: 62) in ähnlichen Kontexten vor dem Tappen in die „deterministische Falle“ warnen, wird spätestens im Beitrag zum Stichwort „Neue Medien“ von Jürgen Hüther ersichtlich, auf dessen Einleitung das gerade vorgestellte Zitat basiert (vgl. HÜTHER 2005: 345): Als die aus medienpädagogischer Sicht bedeutendste Antwort auf die Frage nach dem „Neuen an den ‚Neuen‘ Medien“ bezeichnet Hüther zwar die „Möglichkeiten der kreativen Gestaltung eigener Aussagen sowie deren technische Umsetzung und öffentliche Verbreitung“ (EBD. 350). Er weist auch darauf hin, dass manche im Zuge dessen an die Realisierung der Utopien von Brecht und Enzensberger glauben, den „meist stummen Rezipienten aus seiner passiven Konsumentenrolle herauszulösen und ihn zum Kommunikator zu machen“ (EBD. 351). Jedoch dämpft Hüther solche Hoffnungen umgehend. Seiner Meinung nach werden die „Vorstellungen von Demokratisierung der Kommunikationsstrukturen durch die Möglichkeiten der neuen Medien (...) weitgehend Visionen bleiben“ (EBD.). Zur Begründung seiner Skepsis führt er die fehlende Medienkompetenz der (meisten) Menschen an. Denn Medienkompetenz würde seiner Meinung nach erst die „Voraussetzung für die Integration des Nutzers in die sich vielfältig anbietenden Multimediastrukturen“ bilden (EBD.).

Um diese Argumentationskette auf eine vereinfachte Formel zu bringen: Da unsere sämtlichen Lebensbereiche massiv von Medien beeinflusst werden, bleibt uns nichts anders übrig, als uns an ihre Beschaffenheiten anzupassen. Als Nutzer/innen (und nicht etwa als Gestalter/innen¹), die sich in Medienstrukturen integrieren (und nicht etwa umgekehrt entsprechende Gebilde an die eigenen Interessen adaptieren), werden wir den Rollenwechsel von passiven Medienkonsument/innen zu aktiven Medienproduzent/innen niemals vollziehen können. Somit schließt sich der Kreis zur Ausgangsaussage der *Grundbegriffe Medienpädagogik*: Unsere (Fern-) Steuerung durch Medientechnologien wird auf immer und ewig fortgeschrieben.

Solche auf den ersten Blick rein theoretischen Denkkonstruktionen weisen mindestens zwei konkrete bedenkliche Auswirkungen für die pädagogische Praxis aller Disziplinen auf, die Medien in Lern- und Lehrsituationen einsetzen: Erstens verleiten sie dazu, Jugendliche als hilflose Spielbälle übermächtiger Mediensysteme zu betrachten. Daraus resultiert die Gefahr der Beschränkung entsprechender pädagogischer Maßnahmen auf die Abwehr diesbezüglicher Bedrohungen, während die

1 Zur Abkehr vom Begriff des Nutzers bzw. Users in kommunikations-mediensoziologischen Kontexten auf Grund der damit implizierten passiven Konsumorientierung siehe z.B. LIEVROUW / LIVINGSTONE 2006: 8.

Förderung der Fähigkeiten zum aktiven Eingreifen in mediale Prozesse vernachlässigt wird. Zweitens wird von solchen und ähnlichen Gedankengängen – im Sinne der „Integration des Nutzers in die sich vielfältig anbietenden Multimediastrukturen“ – oft vorrangig auf die Notwendigkeit der Vermittlung „neuer“ (technischer) Medienkompetenzen geschlossen. Dabei gerät aus dem Blickfeld, wie viele „alte“ und nur wenig mit technischen Fertigkeiten in Verbindung stehende Fähigkeiten Menschen benötigen, um den Herausforderungen unseres „Informationszeitalters“ (CASTELLS 1996-1998) zu begegnen.

Der Mensch als passives Opfer medialer Beeinflussung?

Im Zusammenhang mit dem erstgenannten Problem kann auf eine lange pädagogische Tradition verwiesen werden. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts wurde massiv gegen die unzumutbare Lesesucht bei Kindern, Jugendlichen und Frauen polemisiert. Mit dem Aufschwung der Photo- und Kinematographie verlagerte sich diese „Schmutz- und Schund“- Diskussion auf die elektronischen Medien. Die Schriftkultur erfuhr gegenüber der als primitiv und infantil verrufenen Lust an den Bildern eine Aufwertung, während die audiovisuelle Schrift die Rolle des Sündenbocks übernahm, die zuvor jahrtausendlang die typographische Schrift gespielt hatte (VOLLBRECHT 2001:18f.). In die Kino-Debatte Anfang des 20. Jahrhunderts wurde sogar der Begriff des „Kinodelinquenten“ eingeführt. Dabei ging man davon aus, dass „zehn Prozent der Inhaftierten vom Kinematographen zu ihrem Verbrechen verführt worden seien“ (EBD. 32). Vergleichbare Argumentationen wurden in vielfältig abgewandelten Formen auch im Kontext des Aufstiegs des Fernsehens zum Leitmedium in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorgebracht (besonders prominent durch NEIL POSTMAN – siehe z.B. 1983) und sind ebenso in der aktuellen pädagogischen Diskussion zum Thema Internet anzutreffen. Als ein bezeichnendes Beispiel für Letzteres kann folgende Aussage aus einer aktuelleren Publikation des höchst renommierten Schweizer Medienpädagogen Christian Doelker angeführt werden:

„Haben die zunehmende Aggressivität, die Raser, das neue Phänomen der Gewalt von Frauen gegen Frauen (...), Amokläufe, (...) mit der aufpeitschenden Medienumwelt zu tun? (...) Oder verlernt die Generation, die aus dem Internet Informationen unbesehen herunter lädt, ganz einfach das eigenständige Denken, verliert sie den Sinn für kulturelle Errungenschaften und das Verständnis für relevante Bildungsinhalte? Muss der Postmansche Kassandrarufer des ‚Amusing to death‘ erweitert werden zu ‚Surfing to death‘, ‚Gaming to death‘, ‚Spamming to death‘, ‚Handying to death‘?“ (DOELKER 2005: 20f.)

Solchen bewahrpädagogischen Argumentationen ist trotz all der Unterschiede in ihrer Ausformulierung eine Grundannahme gemeinsam – die Betrachtung der Menschen und hier v.a. der Jugendlichen als passive (fern-) gesteuerte Opfer medialer

Beeinflussung. Die irreführenden Aspekte einer solchen Annahme in Bezug auf alle früheren Medien wurden innerhalb der medienpädagogischen Diskussion bereits ausführlich behandelt (vgl. z.B. SCHORB 1995: 19ff.; 32ff.). Spätestens seit der gründlichen Erforschung der Medienrezeption, die in den 1970er Jahren von Mitarbeiter/innen des *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) angestoßen wurde, hat sich in den Geisteswissenschaften größtenteils die Erkenntnis durchgesetzt, dass Menschen auch im Prozess eines augenscheinlich untätigen Medienkonsums höchst aktiv an der Konstruktion medialer Botschaften beteiligt sind und u.a. damit ihrerseits massiv auf mediale Vorgänge einwirken (vgl. z.B. LUTTER / REISENLEITNER 1998).

Die Entwicklung hin zur verstärkten Aktivität der Rezipient/innen scheint jedoch gerade im Zuge des Umgangs mit den aktuellen medialen Ausprägungen in eine neue Phase einzutreten. Beobachter/innen, die sich intensiv mit dem so genannten *Web 2.0* auseinandersetzen – also mit Anwendungen wie Wikis, Blogs und Podcasts sowie mit Projekten wie Wikipedia, Flickr, MySpace, YouTube etc. – postulieren, dass dieses nur am Rande eine technologische, viel mehr jedoch eine soziale Revolution darstellt: „Digital natives“ (mit Computer, Internet und Mobilkommunikation aufgewachsene Menschen) sind nicht mehr daran interessiert, Medieninhalte passiv zu konsumieren, sondern gestalten diese aktiv mit und passen wenn notwendig vorhandene internetbasierte Autorenwerkzeuge entsprechend den eigenen Bedürfnissen an (vgl. O'REILLY 2005; KERRES 2006). Solchen Analysen zufolge findet heute gerade im Internet das statt, was im einleitend besprochenen Aufsatz von Jürgen Hüther zum Stichwort „Neue Medien“ als ein realitätsfremder Traum dargestellt wurde: „Mit Web 2.0 verändert sich das Sender-Empfänger-Verhältnis (...). Nutzergenerierte Inhalte sind das neue Schlagwort im Zusammenhang mit Web 2.0, aber auch Symbol des neuen Selbstbewusstseins im Umgang mit der Technik (...).“ (GEHRKE / GRÄßER 2007: 14).

Neue (technische) Kompetenzen für neue Medien?

Auch in Bezug auf das zweitgenannte Problem im Kontext des technologischen Determinismus kann auf eine lange Geschichte ähnlicher pädagogischer Diskussionen und Ansätze zurückgeblückt werden. Bereits im Zusammenhang mit der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert forderte die Politik mit größtem Nachdruck eine radikale Wende in Richtung einer „realistischen“ Bildung ein. Die Pädagogik sollte sich auf die Vermittlung von praktischen Fertigkeiten konzentrieren, die Menschen zu einem möglichst effektiven Einsatz der damals aktuellen Technologien befähigen würden und damit einen zentralen Beitrag zur Absicherung der wirtschaftlichen (nicht zuletzt aber auch militärischen) Wettbewerbsfähigkeit des jeweiligen Landes leisten (zu Deutschland vgl. FUCHS 2000: 57ff.). Solche Begehren wurden und werden von Vertreter/innen der Politik seither im Zuge jedes größeren technologischen Entwicklungsschubs immer wieder neu an das Bildungssystem herangetragen. So ist auch

dem die Politik auf EU-Ebene seit der Jahrtausendwende maßgeblich prägenden Aktionsplan *eEurope 2002 - Eine Informationsgesellschaft für alle* (dem inzwischen mehrere inhaltlich austauschbare Fortsetzungen folgten) der dringende Appell an die Pädagogik zu entnehmen, „Europas Jugend ins Digitalzeitalter“ zu führen, was laut den Autor/innen bedeutet, dass jeder/m Bürger/in „die Fähigkeiten vermittelt werden [müssen], die für das Leben und die Arbeit in dieser neuen Informationsgesellschaft erforderlich sind“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000:12). Europas Bildungssysteme müssen sich also vollkommen neu orientieren, um sich „auf den Bedarf der Wissensgesellschaft“ (EBD.: 14) einzustellen.²

Pädagog/innen verschiedenster Fachdisziplinen sind an solche Forderungen inzwischen bereits so gewohnt, dass sie – in Form eines „voreiligen Gehorsams“ – bereits darauf reagieren, noch ehe sie tatsächlich erhoben werden. Dieses Faktum wird an der zurzeit mit größter Intensität geführten (medien-) pädagogischen bzw. didaktischen Diskussion im deutschsprachigen Raum in Hinblick auf Web 2.0 besonders deutlich. So plädieren die Initiatoren der Tagung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ zum Thema „Medienkompetenz, Web 2.0 und mobiles Lernen“ in deren Ausschreibungstext dafür, angesichts der aktuellen technologischen Entwicklungen den Begriff der Medienkompetenz einer grundlegenden Neudefinition zu unterziehen (vgl. HERZIG / MEISTER 2007). Im Call zur Einreichung von Beiträgen zum Themenheft „Mobile Learning“ der Zeitschrift *e-learning* wird ein „Paradigmenwechsel im Bereich des Lehrens und Lernens“ (FERSCHA 2007) anvisiert. Und die deutsche „Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft“ geht in diesem Kontext sogar so weit, ihre Jahrestagung 2007 unter folgendes Motto zu stellen: „Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken“ (GMW 2007).

Es geht hier keinesfalls darum, die Notwendigkeit einer Reform unseres Bildungssystems abzustreiten. Es versteht sich auch von selbst, dass dabei mediale Realitäten verstärkt Berücksichtigung finden müssen. Jedoch sind die immer wieder erhobenen Forderungen nach Neudefinitionen der Grundbegriffe des pädagogischen Diskurses, nach fundamentalen pädagogischen „Paradigmenwechseln“ und nach einem vollkommenen „Neudenken“ der Bildung mit größter Vorsicht zu genießen. In erster Linie dann, wenn sie im Zusammenhang mit (vermeintlichen) technologischen „Revolutionen“ vorgetragen werden. Denn man muss sich nicht humanistischen Argumentationen in ihren kulturpessimistischen, nostalgischen und elitären Formen anschließen, um darauf zu bestehen, dass es nicht die vorrangige oder sogar einzige Aufgabe der Pädagogik sein kann, die Wirtschaft mit Arbeitskräften zu versorgen, die für die jeweils aktuellen Technologien „fit“ gemacht wurden. Zumal sogar herausragendste Politikökonomen/innen und Mediensoziolog/innen höchst undeutlich werden und auf Metaphern ausweichen, sobald sie konkrete Kompetenzen benennen sollen, die Menschen in der Arbeitswelt des „Informationszeitalters“ benötigen. So

2 Die fast durchgehenden Fett- und Kursivmarkierungen des Originaltextes wurden hier nicht übernommen.

sprechen z.B. PIRE und SABEL (1984) in diesem Kontext von der Notwendigkeit einer „flexiblen Spezialisierung“ und Manuel CASTELLS (2005: 102ff.) von der „Selbst-Programmierbarkeit“ von Arbeitskräften und implizieren damit hauptsächlich Fähigkeiten, die nichts mit technischen Fertigkeiten zu tun haben.³

Abgesehen davon zeigt sich gerade bei einer eingehenden Analyse der Anwendungen des Web 2.0, wie wenige tatsächliche Neuerungen die Neuen Medien zumeist mit sich bringen – nicht zuletzt im Bezug auf technologische Aspekte. Laut Michael KERRES (2006) beinhalten unter dem Begriff Web 2.0 zusammengefasste mediale Entwicklungen „weniger technologie-getriebene Innovationen“. Im Gegenteil können sie „vor allem als konsequente Anwendung bestehender Internettechnologien angesehen werden.“ Letztere bildeten jedoch bereits an sich lediglich aus höchst spezifischer programmiertechnischer Perspektive (z.B. wenn es um Internetprotokolle geht) eine grundlegende technologische Umgestaltung. Die tatsächlich herausragende Stärke des Internets bestand und besteht dagegen darin, unterschiedlichste davor bereits (zum Teil sehr lange) existierende mediale Formen mit einander zu kombinieren und zu vereinen. Deswegen vertreten zahlreiche Medientheoretiker/innen den Standpunkt, das Internet wäre nicht einmal ein „Medium im engeren Sinne“, sondern eine „technologische Integration und Simulation einer Vielzahl von Medienfunktionen“ (HARTMANN 2006: 168; vgl. BECK / GLOTZ / VOGELSANG 2000: 47; FAULSTICH 2004: 153).

Aus so einer Perspektive erscheint das Web 2.0 als ein nächster Schritt auf dem Weg zur Erfüllung eines uralten Menschheitstraums: Des Strebens nach Intermedialität – also nach der Integration unterschiedlichster Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Ausdrucksformen in einem Medium. Dieses Streben bildete bereits die treibende Kraft hinter zahlreichen künstlerischen Entwicklungen spätestens seit Richard Wagners Bemühung um ein „Gesamtkunstwerk“ und motivierte auch zentrale technologische Erfindungen, die schließlich im „Hybridmedium“ Computer kulminierten (ausführlich siehe PASUCHIN 2007a: 15ff.). Das Besondere und in Hinblick auf die pädagogische Kompetenzförderung am meisten Beachtenswerte an Computer- und Internettechnologien – vor allem in ihren aktuellen Ausprägungsformen des Web 2.0 – besteht demnach keinesfalls in ihrer technologischen Neuartigkeit. Der springende Punkt ist, dass sie nun auch Normalverbraucher/innen (und nicht wie vor ihrer Verbreitung lediglich professionellen Medienproduzent/innen) ermöglichen, multimedial zu kommunizieren, sowie mit Hilfe der Kombination von Bildern, Tönen, Texten etc. ihren Vorstellungen und Identitäten medial Ausdruck zu verleihen.

3 Die Spezialisierung auf bestimmte technische Anwendungen wird von Wirtschaftsexperten sogar als ein Hindernis auf dem Weg zum Erfolg in der heutigen Arbeitswelt betrachtet. Laut Manuel CASTELLS (2005: 102) sind viel eher Beschäftigte gefragt, die angesichts sich ständig verändernder technologischer Anforderungen jederzeit in der Lage sind, „sich in Hinblick auf Fertigkeiten, Kenntnisse und Denken entsprechend wechselnder Aufgabenstellungen und eines sich entwickelnden wirtschaftlichen Umfeldes neu zu programmieren“. Dass auch ein solches Menschenbild zahlreiche bedenklliche Aspekte aufweist, wird vom Autor des vorliegenden Beitrags an anderer Stelle ausführlich behandelt.

Beispiel für Partizipation und Integration im Web 2.0

Die bisher behandelten Entwicklungen können mit einer Verstärkung der (allen technischen Medien von Anfang an innewohnenden) Tendenzen zur *Partizipation* der Menschen an der sozialen Kommunikation und der Gestaltung der Gesellschaft über die Grenzen der eigenen Lebenswelt (im engeren Sinne) hinaus sowie der *Integration* verschiedenartigster Rezeptionsformen und Ausdrucksarten in die mediale Interaktion zusammengefasst werden.

Ein besonders bezeichnendes Beispiel für entsprechende Prozesse stellt das auf der Internetplattform YouTube veröffentlichte Projekt *Amateur* des zur Zeit seiner Entstehung 21-jährigen norwegischen Studenten Lasse Gjertsen dar, das unter folgenden URL abgerufen werden kann: www.YouTube.com/watch?v=Jzq_umbhfxRo [14.06.2009]. Lasse, der nach eigenen Angaben kein Musikinstrument spielen kann, hat sich selbst beim Experimentieren am Schlagzeug und Klavier auf Video aufgenommen, die Aufnahme in hunderte kurze Sequenzen (die zumeist lediglich wiedergeben, wie er einen einzigen Ton spielt) zerschnitten und diese zu einem sinnvollen (und höchst amüsanten) musikalischen und bild-dramaturgischen Verlauf kombiniert. Bislang wurde es 10.735.126 Mal abgerufen, von 84.255 Nutzer/innen zur Liste ihrer Lieblingsvideos hinzugefügt und mit 28.231 Textkommentaren versehen.

Aus der vorhin dargestellten Perspektive der Partizipation ist dieses Projekt insofern beachtenswert, als es gleich mehrere zentrale Thesen der Mediensoziologie und der Kommunikationswissenschaft widerlegt – z.B. die oft zitierte Aussage von Niklas LUHMANN (2004: 9), nach der wir alles, was wir wissen, erst durch Massenmedien (Zeitung, Radio, Fernsehen etc.) erfahren, oder die „Agenda-Setting-Theorie“, die besagt, dass Massenmedien vorherbestimmen, was auf die „Tagesordnung“ sowohl jedes einzelnen Menschen als auch ganzer Gesellschaften kommt (vgl. VOLLBRECHT 2001: 127ff.). Entgegen solcher Behauptungen ist Lasse mit seinem – mit einfachsten (und billigsten) Mitteln erstellten sowie ohne jegliche Unterstützung durch irgendeine Produktionsfirma (und erst recht ohne massenmediale „Promotion“) selbstständig online publizierten – Video innerhalb kürzester Zeit weltweit berühmt geworden. Millionen von Menschen (u.a. der Autor dieses Beitrags) erfahren von diesem Projekt v.a. dadurch, dass Freunde und Bekannte ihnen einen Verweis darauf per eMail schicken. Wobei die E-mail-Funktion nur eines von zahlreichen Kommunikations- und Interaktionswerkzeugen darstellt, die diese Plattform anbietet.

In Bezug auf das oben angesprochene Thema Integration bzw. Intermedialität ist Lasses Projekt deswegen von besonderem Interesse, weil hier (wie bei allen auf YouTube veröffentlichten Videos) im Gegensatz zur bisher üblichen Art der Internetkommunikation fast keine schriftlichen Informationen beinhaltet sind. Lasse präsentiert seine Ideen mit Hilfe der Kombination unterschiedlicher, nicht zuletzt künstlerischer Ausdrucksformen. Zum Gelingen und zum außerordentlichen Erfolg der Arbeit haben zwar seine („neuen“) technischen Medienkompetenzen (z.B. Fertigkeiten in Hinblick auf Videoschnitt) einen bedeutenden Beitrag geleistet. Nicht weni-

ger wichtig waren jedoch seine schauspielerischen, dramaturgischen und v.a. musikalischen Fähigkeiten – also durchaus „alte“ Kompetenzen, die bereits lange vor der Erfindung elektronischer Medien eine große Rolle gespielt haben. Hinsichtlich der Rezeption dieses Projekts ist hervorzuheben, dass, während die tausenden Textkommentare dazu extrem kurz sind (z.B. „unfuckbelievable XD“), zahlreiche Betrachter/innen die Möglichkeit einer „Videoantwort“ nutzen, in der sie Lasses Arbeit imitieren, parodieren oder seine Ansätze aufgreifen, um daraus neue Ideen zu entwickeln. Somit fördert das Web 2.0 die Entstehung neuartiger Formen (inter-) medialer Interaktionen und des kreativen Selbstausdrucks.

Analogien zur Künstlerischen (Medien-) Bildung

Der vorliegende Beitrag ging zunächst von Frage- und Problemstellungen aus, die auf den ersten Blick lediglich von medientheoretischem und medienpädagogischem Interesse sind. Jedoch wurde spätestens im Zuge der Vorstellung und Besprechung von Lasses Projekt ersichtlich, wie eng bzw. sogar untrennbar diese heutzutage mit denen der Kunsttheorie und der Pädagogik künstlerischer Disziplinen zusammenhängen. V.a. sieht man an diesem Video, dass Jugendliche, die heute in medialen Kontexten „mitreden“ wollen, zahlreiche Fähigkeiten sowohl bezüglich der ästhetischen Wahrnehmung als auch hinsichtlich des künstlerischen Ausdrucks benötigen.

Im Hinblick auf den Aspekt medialer Integration bzw. der Intermedialität liegt die Wechselbeziehung zwischen der Kunst- und Medientheorie sowie zwischen den sich mit Künsten und mit Medien auseinandersetzenden pädagogischen Fachbereichen auf der Hand. Denn „Multimedia“ ist natürlich nicht nur ein unterschiedliche Medien integrierendes, sondern nicht zuletzt ebenso ein „kunstspartenübergreifendes, die Künste verbindendes Prinzip“ (SPORMANN 2003: 377). Auch folgt aus der gerade angesprochenen Tatsache, dass mediale Interaktionen zunehmend auf ästhetischen Wahrnehmungsformen und künstlerischen Ausdrucksarten basieren, die Notwendigkeit eines intensiven Gedanken- und Erfahrungsaustausches zwischen den genannten Gebieten. Der Umstand, dass sich auf einem solchen Hintergrund die praktische medienpädagogische und künstlerisch-pädagogische Arbeit immer ähnlicher werden (Behandlung verwandter Themen, Einsatz gleicher Materialien und Techniken etc.) legt zudem eine enge Kooperation sowohl in schulischen als auch außerschulischen Arbeitsfeldern nahe (ausführlich siehe PASUCHIN: 2007b).

Aus der hier behandelten Perspektive der Partizipation sind die Querverbindungen zwischen der Medienpädagogik und der künstlerischen Pädagogik zwar weniger augenscheinlich. Jedoch werden sie bei genauerer Betrachtung des Diskurses innerhalb der jeweiligen Disziplinen umso deutlicher. So bezeichnete einer der herausragendsten deutschen Medienpädagogen, – Dieter Baacke, –bemerkenswerter Weise gerade in seiner bereits im Jahre 1995 gemeinsam mit Franz Josef Röhl herausgegebenen Sammelpublikation mit dem Untertitel *Bildung als ästhetischer Lernprozess*

unser Zeitalter als ein „radikal demokratisches“ und begründete seinen Standpunkt damit, dass „es eben nicht die großen Entwürfe von Rationalität, Rasse, Geschlecht o.ä. als Maßstab nimmt, sondern vielmehr ausgeht von der Regionalität, der Lokalität, den sinnlich erfassbaren Erfahrungen, der Deixis, des Zeigbaren“ (BAACKE 1995: 42). Gerade auf dem Hintergrund solcher Überlegungen entwickelten sich aktuelle Formen der „handlungsorientierten Medienpädagogik“, die laut Bernd SCHORB (2005: 262) auf die Förderung der aktiven Fähigkeiten aller Individuen ausgerichtet ist, wobei er als Quelle dieser Fähigkeiten „die Ausformung des Schöpferischen im Menschen“ und als ihr zentrales Ziel „die Gestaltung von Medienprodukten im gesellschaftlichen Kontext“ benennt.

Innerhalb der Theoriebildung der Künste bzw. der künstlerisch-pädagogischen Fachbereiche sind zahlreiche analoge Entwicklungen zu beobachten. So formuliert Joseph Beuys (der zu den Pionieren der Medienkunst zählt) in den 1960er Jahren einen „erweiterten Kunstbegriff“, von dem ausgehend das Künstlerische nahezu immer und überall „im Spiele“ sein kann. Auch in alltäglichen Tätigkeiten, die nach herkömmlichem Verständnis mit Kunst sowie künstlerischer Auseinandersetzung überhaupt nichts zu tun haben „und nicht zuletzt bei der Gestaltung des eigenen Lebens und des Zusammenlebens mit anderen, des Lebens in sozialen Gruppen“ (REGEL 2003: 138). Zu einer ähnlichen Position gelangt Wilhelm SCHMID (1998) anknüpfend an Michel Foucaults Aufarbeitung der antiken Philosophie der Lebenskunst. Mit dem Begriff der „Lebenskunst“ impliziert Schmid die „Möglichkeit und Anstrengung (...), das Leben auf reflektierte Weise zu führen und es nicht unbewusst einfach nur dahingehen zu lassen.“ Eine so verstandene Lebenskunst ist laut Schmid die „Kunst eines bewusst geführten Lebens“, eine „fortwährende Gestaltung des Lebens und des Selbst“, wobei er das Leben als das zu gestaltende Material und die Kunst als den entsprechenden Gestaltungsprozess betrachtet (SCHMID 2003: 47).⁴ Diese Ansätze von Beuys und Schmid werden von Carl-Peter Buschkühle um die Jahrtausendwende zu einem Konzept der „Künstlerischen Bildung“ weiterentwickelt. Basierend auf der Grundannahme, dass jeder Mensch ein Künstler sei, ist mit einer künstlerischen Bildung „allenfalls beiläufig die Ausbildung von Malern, Bildhauern, Musikern oder Schriftstellern gemeint“, es geht vielmehr um die Befähigung, das eigene Leben und die (soziale) Umwelt „künstlerisch zu gestalten“ (BUSCHKÜHLE 2003: 34f.).

Somit treten auch die Parallelen zwischen der Medienpädagogik und der Pädagogik künstlerischer Fachbereiche in Hinblick auf den Aspekt der Partizipation deutlich zu Tage: Eine der zentralen Zielsetzungen beider Disziplinen besteht darin, *alle*

4 Auch in Bezug auf diesen Punkt lassen sich Analogien zu medienpädagogischen Postulaten herstellen. So schreiben z.B. HÜTHER und PODEHL in den Schlussfolgerungen ihrer aktuellen Aufarbeitung der *Geschichte der Medienpädagogik*, dass sich die Aufgabe der Medienpädagogik nicht in der Vermittlung instrumenteller und kognitiver Medienkompetenzen erschöpft, sondern „umfassender auf Lebensbewältigung überhaupt“ ausgerichtet ist. (2005: 127)

(und nicht etwa augenscheinlich besonders Begabte) Menschen dazu zu befähigen, mit Hilfe des schöpferischen Selbstausdrucks sowohl ihr persönliches Umfeld als auch die Gesellschaft als Ganzes aktiv und kreativ (mit-) zu gestalten.

Konsequenzen für die (Künstlerische) Medienbildung

Die Konsequenz, die sich zwingend aus den Tatsachen ergibt, die im vorangehenden Abschnitt des vorliegenden Beitrags aufgezeigt wurden – aus den in den letzten Jahren zunehmend deutlicher zu Tage tretenden Gemeinsamkeiten zwischen der medienpädagogischen sowie der künstlerisch-pädagogischen Theorie und Praxis – wurde von mir bereits mehrmals an anderen Stellen benannt (siehe z.B. PASUCHIN 2005; PASUCHIN 2006; PASUCHIN 2007b): Die Notwendigkeit einer verstärkten Annäherung und Vernetzung zwischen den hier angesprochenen pädagogischen Disziplinen ist offensichtlich. Diese Annäherung sowie Vernetzung wird auch fortschreitend vollzogen – was sich nicht zuletzt an der Tagung und der Publikation zeigt, zu der der vorliegende Beitrag verfasst wurde. Hier geht es abschließend darum, zentrale Konsequenzen bzw. Anforderungen an die Pädagogik aufzuzeigen, die sich aus den besprochenen Interaktionsprozessen im Web 2.0 ergeben. Wobei diese Konsequenzen und Anforderungen – genauso wie die dargestellten Entwicklungen, von denen sie abgeleitet werden – keinesfalls neu sind, sondern im Endeffekt lediglich bereits seit langem verfolgte Zielsetzungen und „traditionelle“ Zugänge sowie Arbeitsweisen der angesprochenen pädagogischen Fachbereiche in einem eventuell neuen, v.a. aber hoffentlich klareren Licht erscheinen lassen.

Die erste Konsequenz lautet, dass alle pädagogischen Disziplinen, die Medien in Lern- und Lehrsituationen integrieren, sich endgültig von sämtlichen technikdeterministischen Ansätzen verabschieden und sich bewusst von ihnen abgrenzen müssen – so praktisch diese auf den ersten Blick auch für die Rechtfertigung pädagogischer Arbeit in Medienkontexten sein sollen. Denn am Beispiel der am Anfang vorgestellten Argumentationskette nach Jürgen Hüther wurde deutlich, wie extrem technikdeterministische Ausgangshypothesen die Spielräume des pädagogischen Denkens und damit auch die des darauf aufbauenden Handelns einschränken. Es kann zwar angezweifelt werden, ob die von HÜTHER (2005: 350) angesprochenen „Möglichkeiten der kreativen Gestaltung eigener Aussagen sowie deren technische Umsetzung und öffentliche Verbreitung“ als eine aus den aktuellen Medienentwicklungen resultierende „Innovation“ bzw. als „das wirklich Neue an den Neuen Medien“ (EBD.) zu bezeichnen ist. Schließlich bildeten entsprechende Zielsetzungen und Arbeitsweisen bereits die Grundlage der medienpädagogischen Ansätze in den 1920er Jahren, die abseits des damals (und z.T. auch heute) vorherrschenden bewahrpädagogischen Gedankenguts angesiedelt waren (vgl. SCHORB 1995: 24ff.). Aus den Darstellungen des vorliegenden Beitrags wurde jedoch deutlich, dass neuere Medienanwendungen und hier allen voran die, die unter dem Begriff *Web 2.0* zusammenge-

fasst werden, die Umsetzung solcher Ziele sowie Arbeitsweisen erheblich erleichtern. In manchen Fällen werden sie eine solche Umsetzung sogar erst ermöglichen, da die Technologien, die z.B. Lasse für sein Projekt eingesetzt hat, inzwischen fast allen Jugendlichen in wirtschaftlich fortgeschrittenen Regionen unabhängig von ihrem sozialen Status und Bildungshintergrund zugänglich sind. Das heißt, dass das Web 2.0 uns weitere Chancen eröffnet, die bereits historische aber keineswegs in ihrer Aktualität geschmälerierte medien- und künstlerisch-pädagogische Zielsetzung verstärkt zu realisieren, die darin besteht, jene Fähigkeiten aller Menschen zu fördern, die ihnen dazu verhelfen, die Möglichkeiten zur kreativen Gestaltung der Medien und damit auch ihrer sozialen Umwelt aktiv zu nutzen. *Diese Chancen* gilt es „beim Schopf zu packen“ – allen aus technikdeterministischen Grundannahmen erwachsenden Einwänden und Zweifeln zum Trotz.

Die zweite Konsequenz schließt unmittelbar an die erste an: Wir Pädagog/innen müssen endlich damit aufhören, uns dem politischen und öffentlichen Druck zu beugen, im Zuge jedes auch noch so marginalen technologischen Entwicklungsschubs eine radikale Kehrtwende unserer Disziplinen auszurufen. Das Web 2.0 erfordert als Reaktion weder einen grundlegenden pädagogischen Paradigmenwechsel, noch eine Neudefinition des Kompetenzbegriffs und schon gar nicht ein Neudenken der gesamten Bildung. Es gilt im Gegenteil, sich dem – laut Armand MATTELART (2003: 141) inzwischen zum Gesetz erhobenen – „Prinzip der tabula rasa“ ausdrücklich zu widersetzen, nach dem in Folge jeder weiteren technischen Errungenschaft alles davor Erreichte auf einmal als veraltet betrachtet wird. Wir müssen uns dessen bewusst werden, dass die den Diskurs um die „Informationsgesellschaft“ prägende und massiv unser Denken sowie Handeln beeinflussende Euphorie des „grenzenlosen Fortschritts ohne Ende“ (ebd.) im Endeffekt jeden tatsächlichen Fortschritt im Keime erstickt, da sie Probleme „verschiebt“ anstatt sie zu lösen (vgl. EBD. 142). Denn in einer Welt, in der immer alles neu ist, gibt es weder die Möglichkeit, aus früheren Fehlern zu lernen, noch die Chance, bestehende Lösungsansätze als Ausgangspunkte für Weiterentwicklungen zu nutzen. Genau Letzteres müsste jedoch im Kontext der aktuellen Diskussion in Bezug auf Web 2.0 passieren: Innerhalb aller pädagogischen Fachbereiche, die sich mit medialen Problem- und Fragestellungen seit fast 100 Jahren auseinandergesetzt haben, wurden in dieser Zeit zahlreiche Ansätze entwickelt und auch bereits (z.T. mit großem Erfolg) in der Praxis umgesetzt, die darauf ausgerichtet sind, das oben genannte zentrale Ziel der Förderung der Kompetenzen aller Menschen zur kreativen Gestaltung der Medien und damit auch ihrer sozialen Umwelt zu erreichen. Eben diese Konzeptionen sowie Methoden gilt es im Kontext aktueller Medienanwendungen einzusetzen und weiterzuentwickeln. Und genau diese Konzeptionen und Methoden sind es auch, die in Hinblick auf ihre Praxistauglichkeit in der heutigen Zeit kritisch überprüft und wenn nötig entsprechend den neuen Möglichkeiten sowie Notwendigkeiten angepasst werden müssen.

Auf eine neue (Künstlerische) Medienbildung für ein neues Web können wir jedoch gestrost verzichten.

Literatur

- BAACKE, DIETER, 1995, Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn, in: BAAKE, DIETER / RÖLL, FRANZ J. (Hg.), *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – Bildung als ästhetischer Lernprozess*, Opladen, 25-47.
- BECK, KLAUS / GLOTZ, PETER / VOGELANG, GREGOR, 2000, *Die Zukunft des Internet: Internationale Delphi-Befragung zur Entwicklung der Online-Kommunikation*, Konstanz.
- BUSCHKÜHLE, CARL-PETER, 2003, Konturen künstlerischer Bildung, in: DERS. (Hg.), *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*, Köln, 19-45.
- CASTELLS, MANUEL, 1996-1998, *Trilogy The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture*, Cambridge, MA; Oxford, UK.
- CASTELLS, MANUEL, 2005, *Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft*, Wiesbaden.
- DOELKER, CHRISTIAN, 2005, Medien als Umwelt: Environmental turn der Medienpädagogik, in: KLEBER, HUBERT (Hg.), *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis*, München, 15-21.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hg.), 2000, *eEurope 2002. Eine Informationsgesellschaft für alle – Aktionsplan*, in: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/action_plan/pdf/actionplan_de.pdf [14.06.2009].
- FAULSTICH, WERNER, 2004, *Medienwissenschaft*, Paderborn.
- FERSCHA, ALOIS, 2007, Aufforderung zur Einreichung von Beiträgen zum Themenheft Mobile Learning der Zeitschrift e-learning, Heft IV/2007, in: www.e-learning-zeitschrift.org/pdf/Mobile_Learning_Special_Issue_2007.pdf [14.06.2009].
- FUCHS, MAX, 2000, *Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung*, Remscheid.
- GEHRKE, GERNOT / GRÄßER, LARS, 2007, Neues Web, neue Kompetenz?, in: GEHRKE, GERNOT (Hg.), *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen*, München.
- GMW – Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (Hrsg.). (2007). *Call For Proposals zur 12. Europäischen Jahrestagung*, in: www.gmw07.de/pdf/Call_GMW07.pdf [01.02.2007].
- HARTMANN, FRANK, 2006, *Globale Medienkultur. Technik, Geschichte, Theorien*, Wien.
- HERZIG, BARDO / MEISTER, DOROTHEE, 2007, Call for Papers zur DGfE-Tagung zum Thema „Medienkompetenz, Web 2.0 und mobiles Lernen“, in: <http://groups.uni-paderborn.de/erziehungswissenschaft/misc/herbsttagung2007/call.html> [1.07.2007].
- HÜTHER, JÜRGEN, 2005, *Neue Medien*, in: HÜTHER, JÜRGEN / SCHORB, BERND (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München, 345-351.
- HÜTHER, JÜRGEN / SCHORB, BERND (Hg.), 2005, *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München.
- HÜTHER, JÜRGEN / PODEHL, BERND, 2005, *Geschichte der Medienpädagogik*, in: HÜTHER, JÜRGEN / SCHORB, BERND (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München, 116-127.
- KERRES, MICHAEL, 2006, *Potenziale des Web 2.0 nutzen*, in: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/system/files/web20-a.pdf> [14.06.2009].
- LIEVROUW, LEAH A./ LIVINGSTONE, SONIA M. (Hg.), 2006, *The Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs. Updated Student Edition*, London/Oaks/Delhi.
- LUHMANN, NIKLAS, 2004, *Die Realität der Massenmedien*, 3. Auflage, Wiesbaden.
- LUTTER, CHRISTINA / REISENLEITNER, MARKUS, 1998, *Cultural Studies. Eine Einführung*, Wien.

- MATTELART, ARMAND, 2003, *Kleine Geschichte der Informationsgesellschaft*, Berlin.
- O'REILLY, TIM, 2005, *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, in: www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html [14.06.2009].
- PASUCHIN, IWAN, 2005, *Künstlerische Medienbildung. Ansätze zu einer Didaktik der Künste und ihrer Medien*, Frankfurt am Main u.a.
- PASUCHIN, IWAN, 2006, *Intermediale künstlerische Bildung - theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsperspektiven*, in: *Online-Zeitschrift für Medienpädagogik* unter www.medienpaed.com/06-2/pasuchin1.pdf [14.06.2009].
- PASUCHIN, IWAN, 2007a, *Thesen zur ‚Intermedialen Künstlerischen Bildung‘*, in: DERS. (Hg.), *Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog*, München, 15-28.
- PASUCHIN, IWAN (Hg.), 2007b, *Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog*, München.
- PIORE, MICHAEL J. / SABEL, CHARLES F., 1984, *The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity*, New York.
- POSTMAN, NEIL, 1983, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt am Main.
- REGEL, GÜNTHER, 2003, *Die zweite Moderne, die Schule und die Kunst – Konsequenzen für die künstlerische Bildung*, in: BUSCHKÜHLE, CARL-PETER (Hg.), *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*, Köln, 121-140.
- SCHMID, WILHELM, 1998, *Philosophie der Lebenskunst*, Frankfurt am Main.
- SCHMID, WILHELM, 2003, *Schule der Lebenskunst*, in: BUSCHKÜHLE, CARL-PETER (Hg.), *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*, Köln, 47-58.
- SCHORB, BERND, 1995, *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Theorie und Praxis*, Opladen.
- SCHORB, BERND, 2005, *Medienkompetenz*, in: HÜTHER, JÜRGEN / SCHORB, BERND (Hg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München, 257-263.
- SPORMANN, ULRICH, 2003, *Kunstspartenübergreifende Gestaltung durch multimediale Technik: eine Herausforderung für ästhetische und didaktische Konzeptentwicklung*, in: BUSCHKÜHLE, CARL-PETER (Hg.), *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*, Köln, 369-386.
- VOLLBRECHT, RALF, 2001, *Einführung in die Medienpädagogik*, Weinheim und Basel.