

3,90 €

# Kreative Medien- gestaltung als demo- kratische Erfahrung

Theoretische Hintergründe, praktische Ansätze und Zukunftspotentiale eines innovativen Unterrichtsfaches an einer „Brennpunkthauptschule“ in Salzburg

Erstellt von Dr. Iwan Pasuchin

In der Reihe S:Z:D Arbeitspapiere  
der Robert-Jungk-Stiftung

Der Autor: Mag. art Dr. phil Iwan Pasuchin ist Komponist und promovierter (Medien-) Pädagoge, der am MediaLab der Universität Mozarteum Salzburg unterrichtet. Er ist u. a. als Leiter von Forschungsprojekten und Universitätslehrgängen sowie als Dozent an verschiedenen Universitäten und Hochschulen im deutschsprachigen Raum und als Verfasser zahlreicher Publikationen hervorgetreten. Seit 2008 führt er mehrfach ausgezeichnete –Projekte aktivierender kreativer Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen an Schulen in ganz Österreich durch, wobei er sich auf soziale „Brennpunkte“ konzentriert.

Detaillierte Informationen und Werkbeispiele siehe [www.iwan-pasuchin.net](http://www.iwan-pasuchin.net)

Die S:Z:D Arbeitspapiere werden von der Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen JBZ (Leiter: Dr. Walter Spielmann) in Partnerschaft mit den Salzburger:Zukunfts:Dialogen herausgegeben. Ansprechpartner für das Projekt ist Mag. Stefan Wally MAS. Die Inhalte der Arbeitspapiere geben nicht notwendigerweise die Meinung der Robert-Jungk-Bibliothek oder der Salzburger:Zukunfts:Dialoge wieder, sie sollen Diskussionen anregen.

Salzburg: JBZ-Verlag, 2012. ISBN 978-3-902876-00-3

Bisher erschienen:

Nr. 1/David Röthler/Government 2.0

Nr. 2/Minas Dimitriou/Sport zwischen Inklusion und Exklusion

Nr. 3/Nimet Ünal/Migration und schulischer Erfolg

Nr. 4/Georg Gruber/Zukunftsvorstellungen junger AsylwerberInnen

Nr. 5/Achim Eberspächer/Jungk: Zukunftsforscher u. Führungssymbole

Nr. 6/Silvia Augeneder/Kommerzialisierung menschlicher Körperteile

Nr. 7/Bärbel Maureder/Der Salzburger IT Arbeitsmarkt

Nr. 8/Barbara Eder/Freiwilligentätigkeit in Österreich

Nr. 9/Silvia Augeneder et al/Diese Entwicklungen werden Salzburg bis 2030 prägen

Nr. 10/Reinhard Hofbauer/Lebensqualität als alternative Zielformel

Nr. 11/Sandra Filzmoser/Wohlbefinden und Engagement

Nr. 12/ Edgar Göll/Governance-Modelle der Zukunft

Nr. 13/ Martin Reindl/ Die Patientenverfügung

[www.arbeitspapiere.org](http://www.arbeitspapiere.org)

[www.jungk-bibliothek.at](http://www.jungk-bibliothek.at)

[www.salzburg.gv.at/szd](http://www.salzburg.gv.at/szd)

# Inhaltsverzeichnis

Einführung	4
1. Ausgangslage	4
1.1. Realismus / Humanismus – ein (Gegensatz-)Paar?	5
1.2. Demokratie und Bildung	8
1.3. Das Zeitalter der Ungewissheit	9
1.4. Bildungspolitische und pädagogische Realität	15
2. Hintergründe	16
2.1. Kultur und Kunst als „echte“ Erfahrung	16
2.2. Intrinsisches Interesse und Demokratie	18
2.3. Erste Konsequenzen für die Konzeption eines „Medienfaches“	19
2.4. Partizipation und Intermedialität	21
3. Praxis	24
3.1. Entstehungsgeschichte des Faches	24
3.2. Didaktische Grundsätze und ein Umsetzungsbeispiel	27
3.3. Ausblick	30
Literatur	34

## Einführung

Zahlreiche scheinbar tagesaktuelle Auseinandersetzungen in Hinblick auf Bildung spiegeln einerseits gesellschaftspolitische Positionengefechte auf gänzlich anderen Ebenen wieder und sind andererseits so alt wie das systematische Nachdenken über Pädagogik selbst. Folglich wurden zu vielen damit zusammenhängenden Problemen längst Lösungsansätze gefunden, die es – obwohl oder gerade weil sie häufig bewusst nicht verwirklicht werden – oft nur noch an die konkreten Rahmenbedingungen der heutigen Arbeit an Institutionen des Lehrens und Lernens anzupassen gilt.

Im vorliegenden Artikel wird diese Tatsache am Unterbereich der auf Technologien bezogenen (Medien-) Pädagogik bzw. -didaktik expliziert. Dabei steht die Frage im Vordergrund, wie entsprechende Unterrichtsprozesse so gestaltet werden können, dass sie den Ansprüchen einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden – nicht zuletzt im Sinne der Vision, allen ihren Mitgliedern zu ermöglichen, sowohl ihre Persönlichkeiten zu entfalten als auch ihre beruflichen Vorstellungen zu verwirklichen. Zur theoretischen Fundierung derartiger Bemühungen wird v. a. für einen Rückgriff auf Konzeptionen des US-amerikanischen (Reform-)Pädagogen John Dewey plädiert, welche er im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts ausformulierte.

Als praktisches Beispiel für die zukunftsorientierte Umsetzung seiner und analoger aktuellerer Zugänge erfolgt die Vorstellung des seit dem Schuljahr 2010/11 an der Neuen Mittelschule Salzburg-Lehen (= „Brennpunkt-Hauptschule“) angebotenen Schwerpunkts ‚Kreative Mediengestaltung‘. Der abschließende Ausblick eröffnet Perspektiven einer Realisierung bei seiner (Weiter-)Entwicklung ausgearbeiteter Methoden und gewonnener Erkenntnisse auf breiter Ebene.

### 1. Ausgangslage

*„Es ist unbestreitbar, dass sich heutzutage in der Industrie aufgrund technologischer Innovation rapide und abrupte Veränderungen vollziehen. Neue Wirtschaftszweige sprießen hervor, während alte vollkommen umgekrempt werden. Daher ist der Versuch, Menschen allzu spezifische*

*Fertigkeiten anzutrainieren, absolut kontraproduktiv. Denn wenn sich die Methoden beruflicher Tätigkeiten verändern, bleiben so geschulte Individuen auf der Strecke, da sie viel weniger Fähigkeiten besitzen, sich an neue Situationen anzupassen, als jene, die eine nicht so ausdifferenzierte Bildung erhielten.“*

### 1.1. Realismus / Humanismus – ein (Gegensatz-)Paar?

Diese Aussage klingt, als wäre sie ein Beitrag zur tagesaktuellen Bildungsdiskussion hierzulande. Und dennoch entstammt sie einem Buch, dessen 100-jähriges Jubiläum bald naht: dem 1916 zuerst erschienenen Hauptwerk des bedeutenden US-amerikanischen (Reform-) Pädagogen John Dewey unter dem Titel *Democracy and Education* (hier nach 1930, S. 140; Übersetzung des Autors<sup>1</sup>). Alleine das bildet schon einen wichtigen Hinweis darauf, dass gerade in den letzten Wochen (Stichwort „Bildungsvolksbegehren“) und Monaten bzw. Jahren (Stichworte „Neue Mittelschule“, PädagogInnenbildung NEU etc.) in Österreich zumeist unter dem Attribut des noch nie Dagewesenen debattierte Problemstellungen keinesfalls eine derartige Etikettierung verdienen und sich natürlich auch mitnichten auf Österreich beschränken.

Der oben mit Deweys Worten angesprochene Disput kann laut dem Philosophieforscher Rudolf Rehn sogar bis auf die Antike zurückverfolgt werden. In seinem Artikel zum Thema (Philosophische) Bildung und Markt weist er darauf hin, dass in der 2. Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. in Griechenland eine intensive Auseinandersetzung um die Inhalte und den Zweck der Pädagogik einsetzte, die der derzeitigen zum Verwechseln ähnlich ist. Damals kam die sophistische Bewegung auf, welche sich um das bemühte, was wir heute als das Ersetzen eines humanistischen durch ein realistisches Bildungskonzept bezeichnen würden. D. h. (vereinfacht ausgedrückt) darum, das Lehren und Lernen weniger an allgemeinen gesellschaftlichen und menschlichen Werten zu orientieren, sondern nach dem konkreten Bedarf des (Arbeits-) Marktes auszurichten. Neben der überwältigenden Zu-

<sup>1</sup> Die existierende deutsche Übersetzung bedient sich leider einer veralteten Sprache und weist auch einige Ungenauigkeiten auf – bzgl. der gerade zitierten Aussage siehe Dewey 1993, S.162. Deswegen werden hier alle Zitate vom Autor des vorliegenden Artikels selbst übertragen.

stimmung, welche ein solcher Ansatz in breiten Bevölkerungsschichten schnell fand, stieß er von Anfang an auch auf erbitterten Widerstand. Sein prominentester und einflussreichster Gegner war niemand geringerer, als Plato selbst. Am sophistischen Zugang kritisierte er nicht zuletzt, dieser sei alleine auf den kurzfristigen Erfolg ausgerichtet – auf das Verhelfen zu einer gelingenden Karriere. In derartigen Schulungen würde die Ausfaltung übergeordneter Fähigkeiten, welche sowohl für den gesamtgesellschaftlichen Fortschritt als auch für die Führung eines persönlich erfüllten Lebens notwendig wären, sträflich vernachlässigt (vgl. Rehn 2008, S. 23ff.).

Trotz der zweifellos herausragenden Expertise der zahlreichen (u. a. zu den wichtigsten Philosophen der Antike zählenden) Opponent/innen der Sophisten, können ihre Grundpostulate auch bis heute nicht ganz ad acta gelegt werden. Die zentralen, noch immer hochrelevanten bestehen einerseits in ihrem Aufruf zur Vermittlung konkreter, für die „diesseitige“ Existenz der Individuen bedeutsamer Kenntnisse und eng damit zusammenhängend in ihrer Forderung nach einer antelitären und folglich demokratischen Gestaltung des Bildungssystems. Denn nur Menschen, die sich keine Sorgen darüber zu machen brauchen, wie sie ihren Lebensunterhalt bestreiten sollen, können es sich leisten, die Frage zu vernachlässigen, welche Kompetenzen sie benötigen, um in der Berufswelt zu bestehen. Die Sophisten hatten ja im alten Griechenland gerade deswegen einen solch enormen Zulauf zu verzeichnen, weil sie sich um eine „Bildung für alle“ bemühten, indem sie Wissen als ein allgemeines, gleichsam öffentliches Gut proklamierten (vgl. ebd., S. 23).

Darüber hinaus geht Rehns Meinung nach die Hinwendung zum Menschen, welche seit Cicero als den Gegnern der Sophisten zu verdankend betrachtet wird (und durch deren „Brille“ die Rezeption der Sophisten bis heute zumeist erfolgt), unter anderem auf diese Bewegung zurück (vgl. ebd., S. 25). Eine derartige auf den ersten Blick erstaunliche Aussage klingt weit weniger befremdlich, wenn man bedenkt, dass eine Bildungskonzeption das Individuum nur dann in allen Facetten seiner Existenz ernst nimmt, wenn sie auch jenen seiner Bedürfnisse mit Wertschätzung begegnet, die aus seinen unmittelbaren lebens- und alltagsweltlichen Erfahrungen entspringen, wobei dazu nicht zuletzt der Respekt gegenüber seinen materiellen Erfordernissen gehört.

Der ab dem Zeitpunkt Jahrtausende lang sowie bis heute andauernde Konflikt zwischen dem humanistischen und dem realistischen Zugang zur Pädagogik kann und soll an dieser Stelle nicht aufgearbeitet werden. Für den vorliegenden Kontext ist lediglich von Bedeutung, dass er oft als „Stellvertreterkrieg“ für die Austragung gesellschaftspolitischer Differenzen von höchstem Konfliktpotenzial auf gänzlich anderen Ebenen dient. Z. B. spitzte er sich in der zweiten Hälfte des 19. Jhd. abermals zu, als das Bildungsbürgertum in einer verstärkt industrialisierten und auf Naturwissenschaften Schwerpunkt legenden Gesellschaft um seine Werte aber genauso Privilegien rang und dabei vielerorts einer Staatspolitik gegenüber stand, die ihre Sonderrechte zu beschneiden versuchte sowie auf eine rasche wirtschaftliche Modernisierung aus war (auf das Wilhelminische Deutschland bezogen siehe dazu Fuchs 2000, S. 57ff).

Gerade vor dem Hintergrund eines solchen – während der Verfassung von Democracy and Education hochaktuellen – „Kulturkampfes“ (vgl. ebd., S. 64) ist die dem vorliegenden Beitrag vorangestellte Äußerung von John Dewey zu sehen. Denn er war einer der ersten Pädagogen, welche sich explizit gegen eine Zuordnung ihrer Denkstrukturen zu einer oder anderen Strömung verwehrt. Mehr noch: Sein Werk kann als ein Versuch interpretiert werden, beide Ansätze mit einander zu versöhnen, bzw. sogar zu ihrer gegenseitig befruchtenden Synthese beizutragen. Auch wenn das angegebene Zitat leicht als ein Bekenntnis zum „klassischen“ Humanismus (miss-)gedeutet werden kann, darf man nicht vergessen, dass Dewey jener Bildungstheoretiker und -praktiker ist, dem die Einführung der Konzepte des handlungsorientierten „learning by doing“, des entdeckenden Lernens sowie des Projektunterrichts zugesprochen werden. Eines seiner Hauptpostulate besteht darin, dass Menschen erst anhand konkreter, sie in ihrem Alltag persönlich betreffender Probleme wirklich nachhaltig lernen. Vor der Unterstellung der Fokussierung auf die Vermittlung von der Lebenswelt der Individuen abgehobener rein ideeller (Er-)Kenntnisse ist Dewey damit wie kein anderer gefeit. Umso bemerkenswerter ist, dass er – wie an der Einleitungsaussage unmissverständlich zu erkennen – keinesfalls der Schulung von in konkreten Berufssituationen sofort umsetzbaren Fertigkeiten das Wort redete, sondern sich im Gegenteil eindeutig gegen ein solchermaßen verengtes Verständnis von Bildung positionierte.

## 1.2. Demokratie und Bildung

Um zu verstehen, wie es Dewey gelang, das Verfallen in beide vorhin behandelte Extreme zu vermeiden, ist es hilfreich, den Hauptfokus seines hier besprochenen Werkes anzuvisieren. Wie schon der Titel dieses (zu seinen wichtigsten gehörenden) Buches besagt, waren seine gesamten sowohl theoretischen Konstrukte als auch praktischen Methoden auf ein allen weiteren übergeordnetes Ziel ausgerichtet – auf die Demokratisierung der Bildung und mit ihr der Gesellschaft als Ganzes. Das wird an dem Unterkapitel besonders deutlich, aus dem das vorgestellte Zitat stammt und welches er mit „Soziale Effizienz als Bildungsziel“ betitelt. Darin ordnet er pädagogische Vorstellungen, nach denen menschliche Grundbedürfnisse im Namen höherer und spiritueller Ideale mit Verachtung gestraft werden, jener Ära zu, in der eine feudale, oligarchische Ordnung vorherrschte. Die Vertreter/innen der entsprechenden Schicht bezeichnet Dewey als Parasiten, die nicht fähig wären, für ihren eigenen Lebensunterhalt zu sorgen und deswegen von der Gesellschaft durchgeschleppt zu werden hätten<sup>2</sup>. Ein Erziehungskonzept, welches einer demokratisch organisierten Gemeinschaft gerecht werden wolle, müsse Deweys Ansicht nach dagegen darauf ausgerichtet sein, jedem Individuum zu wirtschaftlicher Selbstständigkeit sowie zu einer zweckmäßigen Nutzung ökonomischer Ressourcen zu verhelfen. (vgl. Dewey 1930, S. 139)

Ausgehend von solchen Aussagen Dewey eindeutig dem pädagogischen Realismus zuzuordnen, wäre jedoch mehr als verfrüht. Denn sofort an sie anschließend gibt er zu bedenken, dass eine Schwerpunktsetzung auf die Vermittlung beruflich unmittelbar verwertbarer Fertigkeiten mit der Gefahr verbunden wäre, bestehende wirtschaftliche Verhältnisse als unumstößlich hinzunehmen und damit wiederum jener Minderheit zuzuarbeiten, die aufgrund ihrer sozialen Stellung die Macht besitzt, der Mehrheit vorzugeben, was für die Gesellschaft als Ganze von Wert sei. Da diese Eliten im Zuge dessen ebenso dem pädagogischen Sektor diktieren, welche Kompetenzen er zu fördern habe, degradieren sie Bildung zu einem Erzie-

<sup>2</sup> Am Rande erwähnt ist in diesem Zusammenhang höchst bemerkenswert, wie sich im Laufe der Zeit das Verständnis des „Sozialschmarotertums“ wandelt. Heutzutage, als wir uns (wieder) dessen bewusst werden, dass eine verschwindend kleine Minderheit von extrem Wohlhabenden sich an den „Normalbürger/innen“ und auch an den Ärmsten der Armen bereichert, gewinnt es eine ähnliche Konnotation, wie Anfang des 20. Jahrhunderts.

hungssystem, das lediglich darauf abzielt, Einzelne an äußere Kontrolle zu gewöhnen – d. h. individuelle natürliche Kräfte (vermeintlich) allgemein gültigen Regeln und Einschränkungen zu unterwerfen. (vgl. ebd., S. 138)

Den Brückenschlag zur Einleitungsaussage vollzieht Dewey, indem er in Abrede stellt, dass die Verfolgung eines solchen Ansatzes und die mit ihm unmittelbar einhergehende Durchführung von „Maßnahmen der Unterordnung“ zur Steigerung der für die Gemeinschaft und Wirtschaft relevanten Leistungsfähigkeiten der Menschen beitragen würden. Denn seiner Meinung nach wird Effizienz keinesfalls durch Restriktionen erreicht, sondern gerade durch das „Nutzbarmachen der ursprünglichen individuellen Fähigkeiten im Rahmen der Verrichtung gesellschaftlich bedeutsamer Tätigkeiten“ (ebd., S. 139). Erst dermaßen geförderte Kompetenzen ermöglichen es Einzelnen, in einer sich schnell verändernden Ökonomie rasch auf neue Anforderungen zu reagieren. Dagegen bleiben in der Ausführung eng abgegrenzter Handlungen geschulte Personen im Falle eines Wandels ihres beruflichen Umfelds auf der Strecke. Da Eliten in Bezug auf Bildung Ersteres für sich beanspruchen und dem Rest der Menschheit lediglich Letzteres zuerkennen, schreiben entsprechende pädagogische Ansätze Deweys Ansicht nach den Status quo hinsichtlich der Verteilung gesellschaftlicher Macht und Ressourcen fest. Solche und ähnliche Praktiken zählt John Dewey zu den größten sozialen Ungerechtigkeiten, die es sowohl zu seiner als auch in früheren Zeiten gab. Gerade in der Beseitigung derartiger unlauterer Privilegien auf der einen sowie demgemäß unfairer Benachteiligungen auf der anderen Seite sieht er eines der Hauptziele des von ihm forcierten Konzeptes der ‚Progressive Education‘. (vgl. ebd., S. 140, S. 142f.)

### 1.3. Das Zeitalter der Ungewissheit

Bereits aus der kurzen Darstellung von John Deweys Postulaten wird ersichtlich, dass die Frage, ob Pädagogik einzelne spezifische Fertigkeiten zu vermitteln habe, oder sich eher darauf konzentrieren müsse, allgemeinere übergeordnete Kompetenzen zu fördern, keinesfalls ein Randthema des akademischen Bildungsdiskurses darstellt, sondern von höchster gesamtgesellschaftlicher und damit ebenso politischer Brisanz ist.

Noch mehr an Sprengkraft als zur Zeit Deweys gewann die entsprechende Diskussion ab Ende der 1950er-Jahre, als die Tatsache, dass es der Sowjetunion als erstem Staat gelungen war, einen Satelliten in eine Erdumlaufbahn zu bringen, in der ganzen westlichen Hemisphäre einen gewaltigen (Sputnik-)Schock auslöste. Den Grund, warum in dem Zusammenhang allseits lautstarke Rufe nach einer radikalen Bildungsreform erschallten, bringt der als „Vater“ der Managementtheorie betrachtete Peter Drucker auf die USA bezogen folgenderweise auf den Punkt: „Dieses Ereignis machte der amerikanischen Öffentlichkeit sofort klar, daß die Schaffung und Behauptung der richtigen Wissensgrundlage für eine intellektuelle, wirtschaftliche, soziale und militärische Leistung für den Bestand der Nation lebenswichtig ist“ (Drucker 1969, S. 437). Der technologische Rückstand zur Sowjetunion wurde u. a. darauf zurückgeführt, dass das Bildungssystem zu einseitig auf die Vermittlung „konvergenter“ (d. h. mit der Norm übereinstimmender) Kompetenzen fokussiert sei. Es würde die Förderung von Fähigkeiten vernachlässigen, die notwendig wären, um selbstständig relevante Probleme zu entdecken, neuartige Lösungswege zu entwickeln sowie überraschende Ergebnisse zu erzielen und damit die Wissenschaft sprunghaft voranzutreiben (vgl. Wermke, 1994, S. 37). Das Gefühl, in einem Age of Discontinuity (= Zeitalter der Ungewissheit, Unstetigkeit, Brüche) zu leben, hatte laut Peter Drucker, der 1969 größtes Aufsehen mit seinem gleichnamigen Buch erregte, damals jedoch nicht lediglich militärische, sondern ebenso allgemeine wirtschaftliche Gründe. Diese hingen in erster Linie mit dem informationstechnologischen Fortschritt zusammen. Denn Letzterer würde Druckers Meinung nach vollkommen neue Industrie- und Geschäftszweige schaffen sowie gleichzeitig bestehende ablösen und damit auch zahlreiche bisherige berufliche Tätigkeiten obsolet machen (Drucker 1969, S. 7f.; vgl. auch S. 40ff und S. 234). Das bekannteste daraus abgeleitete Postulat von Peter Drucker, desentwegen er heute vielerorts als Vordenker der Wissensgesellschaft gilt, besteht darin, dass auf Basis der Verankerung derartiger Technologien in jenen der Informationsverarbeitung Wissen selbst zur „eigentlichen Grundlage der modernen Wirtschaft und Gesellschaft und zum eigentlichen Prinzip des gesellschaftlichen Wirkens (...)“ avanciert (ebd., S. 455f.). Folglich hätte sich die höhere, übergeordnete Kompetenzen fördernde Bildung zum zentralen Schlüssel zu Chancen und Aufstiegsmöglichkeiten entwickelt und wäre „an Stelle von Geburt, Reichtum und vielleicht sogar Talent getreten“ (ebd. S. 386; vgl. S. 357). Dagegen würden Schu-

lungen, die nur auf klar abgegrenzte Tätigkeiten vorbereiten, lediglich wirtschaftliche „Passiv-posten“ produzieren – wie z. B. Industriearbeiter/innen, welche Drucker als „arbeitstechnischen Mangel“ bezeichnet (ebd., S. 371f.).

Natürlich blieb dieser Diskurs keinesfalls auf die USA beschränkt, sondern erreichte spätestens Anfang der 1970er-Jahre die gesamte westliche Hemisphäre. In Bezug auf den deutschsprachigen Raum sind im vorliegenden Kontext die Ansätze des Arbeits- und Bildungsforschers Dieter Mertens von herausragendem Interesse. Auf der Suche nach einer Möglichkeit, die viel beschworenen übergeordneten Bildungsziele begrifflich zu fassen, führte er den (heute weltweit inflationär gebrauchten und im Zuge dessen zumeist missbrauchten) Terminus der „Schlüsselqualifikationen“ ein. Dabei konstatierte er, dass in einer Zeit, in der das „Tempo des Veraltens von Bildungsinhalten (...) umso größer [ist], je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden“, jenen mit einem höheren Abstraktionsgrad eine zentrale Bedeutung zukommt (Mertens 1974, S. 36). Mertens ging an diese Fragestellungen keinesfalls (z. B. im Gegensatz zu Dewey) aus einer pädagogisch-philosophischen Perspektive heran, sondern berief sich (ähnlich wie Drucker) v. a. auf wirtschaftliche Expertisen. Vor einem solchen Hintergrund ist es besonders bemerkenswert, wenn er zum Schluss kommt, humanistische Bildungsvorstellungen würden sich als die zu seiner Zeit „arbeitsmarktdienlichsten“ herauskristallisieren, weil es erst mit ihrer Hilfe möglich sei, Pädagogik nicht „an zu eng verstandenen Arbeitsplatzverfahren der Gegenwart zu orientieren“ (ebd., S. 37). Gleichzeitig verwehrt sich Dieter Mertens gegen die Konstruktion eines Dualismus zwischen humanistischen und realistischen Ansätzen. Schließlich beeinflusst seiner Meinung nach theoretisches Lernen die Praxis genauso, wie Schulungen in konkreten Arbeitssituationen zum kognitiven Wissenszuwachs beitragen. Davon ausgehend postuliert Mertens, es wäre grundsätzlich kontraproduktiv, die allgemeine Bildung als einen Gegensatz zur beruflichen Ausbildung zu betrachten (vgl. ebd.).

Auch an der Jahrtausendwende sind ähnliche Stimmen mitnichten verstummt. Im Gegenteil erschallten sie noch lauter und stießen vor allem in der breiten Öffentlichkeit verstärkt auf Gehör. Schließlich wurde im Zuge der sog. „Internetrevolution“ ebenso für Menschen, welche sich bis dahin kaum für Wirtschaft interessier-

ten, überdeutlich, was Expert/innen meinen, wenn sie – wie bereits Dewey – davon sprechen, dass heutzutage neue Wirtschaftszweige aus dem Boden schießen, während die vollkommene Umwandlung bis hin zur Zerstörung der alten stattfindet. Denn Mitte der 1990er-Jahre materialisierte sich quasi „aus dem Nichts“ eine ‚New Economy‘, wobei manche der entsprechenden Kleinfirmen über Nacht mehr Wert zu sein schienen als mehrere Giganten der klassischen Industrie zusammen. Als der Spuck ab 2000/01 mit dem Platzen der Dotcom-Blase wieder verfloß, gab es kaum noch Menschen, welche nicht mit dem Gefühl lebten, in einer Welt zu hausen, die voller wirtschaftlicher und folglich beruflicher Ungewissheiten steckte.

Und gleichfalls in einem derartigen Kontext erhoben naturgemäß rasch angesehene Expert/innen die Forderung, der Bildungssektor müsse auf diese Entwicklung (endlich) mit der Aufgabe der Fokussierung auf die Vermittlung von Fertigkeiten reagieren und sich mehr auf die Förderung ganzheitlicher Fähigkeiten konzentrieren. Besonders prominent und nachdrücklich trat (der als wichtigster zeitgenössischer Theoretiker der Informations- und Wissensgesellschaft geltende) Manuel Castells mit solchen Appellen hervor, wobei er darauf bestand, dass wir eine vollkommen neue, auf Interaktivität, Personalisierung und auf die Entwicklung der autonomen Kompetenz zu lernen und zu denken ausgerichtete Pädagogik benötigen (Castells 2005, S. 292).

Analoge Postulate haben auch Eingang in unzählige staatliche sowie staatenübergreifende Positionspapiere und Aktionspläne gefunden. Stellvertretend dafür soll hier lediglich der „Weltbericht“ der UNESCO angeführt werden, welcher im Zuge des „Weltgipfels zur Informationsgesellschaft“ ausgearbeitet wurde, zu dem sich unter der Schirmherrschaft der Vereinten Nationen im Jahre 2005 insgesamt 19.000 Repräsentant/innen von 174 Ländern trafen. Ausgehend von der Wiederholung oben zitierter Ansichten zu dem, was man verbreitet mit dem Ausdruck der sinkenden Halbwertszeit des Wissens bezeichnet, regen seine Autor/innen an, den Begriff der Grund- bzw. Allgemeinbildung einer vollkommenen Neudefinition zu unterwerfen. Anstatt um die passive Erschließung eines genau vorbestimmten Wissenskanons sollte sich der pädagogische Sektor intensiv um den aktiven Erwerb flexibler Lernkompetenzen bemühen (vgl. UNESCO 2005, S. 61; S. 74). Dabei würde das wichtigste Ziel darin bestehen, zu lernen, wie man lernt, um sich in jeder auch noch so unerwarteten beruflichen Situation die neuen dafür benötig-

ten Kenntnisse sehr schnell aneignen zu können (vgl. ebd., S. 57; S. 74).

#### 1.4. Bildungspolitische und pädagogische Realität

In der Theorie scheint es damit kaum (noch) nennenswerte Gegner/innen vorhin dargestellter Thesen zu geben. Die bildungspolitische Praxis und mit ihr ebenso die Realität an Institutionen des Lehrens und Lernens sieht aber – wie so oft – gänzlich anders aus. Das wird in Folge am Beispiel der auf neue Technologien bezogenen pädagogischen Bemühungen expliziert, da sie besonders eng mit den gerade behandelten wirtschaftlichen Umwälzungen zusammenhängen.

Solche Herangehensweisen werden in der (internationalen genauso wie „neu-deutschen“) Fachsprache auf den Terminus der Vermittlung der „computer literacy“ gebracht. Im gleichnamigen Buch versuchte John V. Lombardy im Jahre 1983 diesen – seinen Angaben nach bereits zu der Zeit zum Modewort avancierten – Begriff einzugrenzen. Dabei reicht ihm zufolge die Bandbreite der Definition von der Fähigkeit einen Computer einzuschalten, ohne ihn kaputt zu machen auf der einen Seite, bis hin zur Beherrschung von mindestens drei Programmiersprachen auf der anderen (vgl. Lombardy 1983, S. 1). Auch wenn dadurch ein sehr weites Feld abgesteckt ist, wird gleichzeitig die bedeutendste Einschränkung deutlich: Es geht um rein instrumentelle, auf die jeweiligen Geräte und ihre Bedienungsstrukturen ausgerichteten Fertigkeiten und Kenntnisse.

In Deutschland erfolgte und erfolgt die didaktische Auseinandersetzung mit derartigen Kompetenzen im Rahmen von Konzeptionen der ‚Informationstechnischen (Grund-)Bildung‘, für die sich in Österreich der Terminus „Informatikunterricht“ durchgesetzt hat. In ihrem Beitrag zu diesem Thema im Sammelwerk Grundbegriffe Medienpädagogik konstatiert Christiane Brehm-Klotz (1997, S. 145), dass seit Anfang der 1980er-Jahre „umfangreiche bildungspolitische Anstrengungen unternommen [wurden], um die Handhabung des Computers zu einer neuen Kulturtechnik zu erklären“. Untrennbar damit verbunden war das Ausrufen eines „neuen Analphabetismus“: Man prognostizierte einen „Rückstand in Wirtschaft und Industrie durch den bevorstehenden Mangel an qualifizierten Arbeitskräften“ und eine daraus resultierende „Wettbewerbsunfähigkeit gegenüber den anderen Industrieländern“ (ebd., S.145f.). Die Einführung entsprechender Schulfächer, in denen der Umgang mit Hard- und Software unterrichtet wurde, ließ

nicht lange auf sich warten, was Brehm-Klotz zufolge „für den sonst langsam reagierenden Apparat Bildungswesen verblüffend ist“ (ebd., S.150). Jedoch entbehren solche Gegenstände jeglicher pädagogischer bzw. bildungstheoretischer Basis. Es ging einzig und alleine darum, „die Heranwachsenden an die Computerzukunft anzupassen“ (vgl. ebd. und ebd., S. 145).

Diesbezügliche Bestrebungen auf staatenübergreifender Ebene und auch über die Schulbildung hinaus werden seit Mitte der 1990er-Jahre unter dem Begriff des (internationalen bzw. europäischen) „Computerführerscheins“ / ICDL bzw. ECDL zusammengefasst. Er fand ab der Jahrtausendwende Verbreitung, wobei heutzutage die Inhalte oben genannter Fächer zumeist an jenen seines Kurssystems ausgerichtet sind. Dahinter steht eine nicht zuletzt von der Europäischen Union massiv be- und geförderte Initiative zur flächendeckenden Vermittlung von Fertigkeiten zur Bedienung von Betriebssystemen und von Computerprogrammen für Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentationen etc. In einem im Jahre 2010 auf der Webseite der österreichischen Koordinationsstelle zur Vergabe entsprechender Zertifikate veröffentlichten Artikel wird das Drängen auf einen möglichst lückenlosen Erwerb einer solchen Lizenz damit begründet, dass das inzwischen omnipräsente „e“ – im Sinne von electronic – „stellvertretend für die Schlüsselkompetenz der Gegenwart und Zukunft“ steht. Denn – ob es uns gefällt oder nicht – in wenigen Jahren soll es laut den Webseitenbetreiber/innen fast keine Jobs mehr geben, die man ohne Computereinsatz bewältigen können wird. Folgerichtig bezeichnen die Verfasser/innen des Aufsatzes Fertigkeiten in Hinblick auf Informations- sowie Kommunikationstechnologien (und mit ihnen indirekt den ECDL) als „Selbstschutzmittel“, als eine „Kulturtechnik“ ohne die es heutzutage keine „Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben“ mehr geben kann. (vgl. ECDL-Österreich 2010)

Derartige Postulate sind nur bei höchst oberflächlicher Betrachtung an die eingangs vorgestellten angelehnt. Parallelen treten lediglich an dem Punkt zum Vorschein, bei dem es um die Bedeutung des technologischen Fortschritts für die ökonomische Entwicklung und damit für die Arbeitsverhältnisse geht. Viel weniger Ähnlichkeiten gibt es bereits bei der grundsätzlichen Herangehensweise an die behandelte Thematik. Denn Proponent/innen der ‚Informationstechnischen Bildung‘ in ihren verschiedenen Facetten fokussieren sich einzig und alleine auf die

Frage, wie die Menschheit sich an technologische Prozesse – welche offensichtlich ihrer Meinung nach die Gesellschaft zu prägen scheinen – adaptieren kann. Daran, ob und wie die Weltgemeinschaft jene Werkzeuge, mit denen sie arbeitet, mitgestaltet bzw., wie sie diese für die Mehrheit nutzbringend einzusetzen vermag, wird kein Gedanke verschwendet.

Gänzlich in Opposition zu den vorhin besprochenen Ansätzen stehen die gerade dargelegten Zugänge aber hinsichtlich der Methoden. Denn sowohl Dewey, als ebenso Drucker, Mertens, Castells und die Verfasser/innen des „Weltberichts“ der UNESCO betonen, die Förderung übergeordneter, „höherer“, autonomer, flexibler etc. Fähigkeiten wäre das pädagogische Gebot der Stunde. Und zwar nicht zuletzt auch in Hinblick auf die Vermittlung jenes Wissens, welches zur Beherrschung von Technologien benötigt wird. Hingegen geht es beim ECDL laut der groß angelegten Studie Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen ausschließlich um „kleinteilige Fertigkeiten bzw. die Kenntnis einzelner Programmfunktionen“, wobei „keine komplexen bzw. ganzheitlichen Aufgaben verwendet“ werden (Hanft et al. 2004, S. 41).

Dass der pädagogische Sektor mithilfe solcher Maßnahmen unzählige „wirtschaftliche Passivposten“ hervorbringt, welche aufs ökonomische Abstellgleis geraten, sobald sich die Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeiten verändern (was in immer kürzeren Abständen passiert), ist tragisch genug. Der wahre Skandal hinter dem hier Behandelten besteht jedoch darin, dass ein derartiges Versagen der institutionellen Lehranstalten keinesfalls einem Zufall zu „verdanken“ ist, sondern ein bewusstes bildungspolitisches Kalkül darstellt. Denn auch heute findet genau das statt, wogegen John Dewey bereits vor hundert Jahren anzukämpfen versuchte: Eliten beanspruchen für sich eine ganzheitliche Bildung, die ihnen vielfältige Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt eröffnet, während sie tunlichst darauf achten, den großen Rest der Menschen auf den einseitigen Erwerb sie in ihren beruflichen Chancen einschränkender Fertigkeiten festzulegen. Dabei dient diese Vorgangsweise einem einzigen Zweck: dem Erhalt des Einflusses und des Reichtums der Oberschichten.

## 2. Hintergründe

### 2.1. Kultur und Kunst als „echte“ Erfahrung

Gegen die gesamte bisherige Argumentation kann (hoffentlich neben vielen anderen, da eine kontroverse Diskussion immer eine Bereicherung darstellt) ein gewichtiges Argument vorgebracht werden. Nämlich jenes, dass die von all den oben angesprochenen großen Denker/innen verlangte Förderung übergeordneter Kompetenzen in der Theorie zwar schön klingt, in der Praxis der Vermittlung aber sehr schwer auf eindeutige pädagogische Vorgangsweisen „herunterzubringen“ ist. Jedoch haben sich die meisten zuvor zu Wort gekommenen Expert/innen natürlich auch dazu Gedanken gemacht, wie das zu bewerkstelligen ist. Alle davon können hier nicht dargelegt werden, weswegen in Folge eine Konzentration auf die Zugänge des einzigen von ihnen erfolgt, der tatsächlich bzw. hauptsächlich Pädagoge war und der die meisten weiteren Ansätze direkt oder indirekt beeinflusste – John Dewey.

Der an den vorhin behandelten gleich anschließende Abschnitt von *Democracy and Education* trägt den Titel „Kultur als Bildungsziel“. Der Zusammenhang zum vorangehenden Unterkapitel ergibt sich aus Deweys dort aufgestellter Forderung, man dürfe Leistungsfähigkeit nicht rein materialistisch verkürzen, da aus einer derartigen Perspektive bereits die meisten wissenschaftlichen Entdeckungen (zunächst) als theoretische Träumerei abgetan und ihnen jegliche gesellschaftliche Relevanz abgesprochen werden könnte. Ausgehend von solchen Überlegungen postuliert Dewey, dass es eben keinesfalls Zweck der Pädagogik sein darf, Menschen auf etwas zu drillen, was für sie – von anderen verordnet und angeblich allgemein gültig – gut sein soll. Im Gegenteil würde eines der höchsten Bildungsziele darin besteht, Individuen so weit von allen äußeren Zwängen zu befreien, bis sie für sich jeweils persönlich zu erkennen vermögen, was für sie selbst das Beste sei. (vgl. Dewey 1930, S. 141)

In dem Kontext ist es von besonderer Bedeutung, dass John Dewey im Abschnitt seines Buches zur Kultur diese im Sinne eines Erziehungsziels mit der „vollen Entfaltung der Persönlichkeit“ gleichsetzt (ebd., S. 142), sich jedoch sofort gegen eine subjektivistische Engführung eines entsprechenden Kulturverständnisses verwehrt.

Denn Deweys Meinung nach würde erst die Schwerpunktlegung auf die Förderung des Einzigartigen, das jedes Individuum aufweist, den so entfalteten Persönlichkeiten die Möglichkeit eröffnen, Dienste für die Gemeinschaft zu vollbringen, welche über das Mittelmaß sowie über die Bereitstellung materieller Güter hinausgehen. Darauf aufbauend betont er, dass soziale Effizienz und persönliche Kultur mitnichten Gegensätze, sondern umgekehrt Synonyme bilden (ebd., S.144).

Derartige Ideen werden von Dewey fast 20 Jahre später in seinem erstmals 1934 erschienen Buch *Art as Experience* insofern weiterentwickelt, als er dort nicht mehr von Kultur, sondern von Kunst spricht. Letztere bezeichnet er als „das wahre Merkmal des Menschen“ (nach Dewey 1988, S. 36) und setzt die Trennung zwischen ihr und dem Alltag mit der Separation von Interesse und Beruf gleich. Genau solche Dualismen führen Deweys Ansicht nach dazu, dass menschliche Erfahrungen verkümmern bzw. unvollständig bleiben: „Was wir beobachten und was wir denken, was wir ersehnen und was wir erlangen, steht nicht mit einander im Einklang“ (ebd., S. 47). Sein Postulat, jede „echte“ Erfahrung (zu der er ebenso intellektuelle bzw. wissenschaftliche Leistungen zählt) würde eine „künstlerische Struktur“ aufweisen (ebd., S.50), argumentiert er mit den für die Kunst zentralen Begriffen Form(ung) und Gestalt(ung). Die Fähigkeit zu Formen bezeichnet Dewey dabei als „die Kunst, dasjenige klar hervorzuheben, was mit dem geordneten Plan von Raum und Zeit einhergeht, wie er einer jeden wachsen-den Lebenserfahrung zugrunde liegt“ (S. 33f.). Gleichzeitig ist das Besondere am künstlerischen Akt für Dewey, dass er unmittelbar im Produkt Gestalt annimmt: „Beim Künstler decken sich Denk- und Arbeitsmedien, und die Begriffe liegen so nahe beim Objekt selbst, daß sie mit diesem unmittelbar verschmelzen“ (S. 24). Mit einer solchen „Ganzheitlichkeit im Erfahrungsprozeß von Tun und Erkennen“ (S.37) schließt sich auch der Kreis von Deweys Erfahrungs- zu seiner Handlungsorientierung. Denn Kunst vereinigt ihm zufolge „eben jene Beziehung von aktiven und passiven Erleben, (...), die eine Erfahrung zur Erfahrung macht“ (S. 62).

Dass es Dewey bei all der Hervorhebung der Bedeutung entsprechender Ansätze für die Pädagogik keinesfalls um die Forderung nach einer Spezialisierung des Bildungssektors auf die Vermittlung einzelner für die Karriere in bestimmten Kunstsparten benötigter Fertigkeiten geht, versteht sich angesichts des einleitend Dargelegten von selbst. Genauso wenig ist ein elitärer Zugang zur Kunst und die

Herstellung ihres Primats über alltägliche Verrichtungen in seinem Sinne. Im Gegenteil spricht er vom Ursprung der Kunst in den elementaren menschlichen Erlebnissen und benennt u. a. das Pflegen von Blumen, das Anfachen des Feuers und achtsames liebevolles Handwerk als eine künstlerische Tätigkeit (ebd., S. 11f. und S. 47).

## 2.2. Intrinsisches Interesse und Demokratie

Der wichtigste Grund, warum Dewey so deutlich zum Anlehnen an künstlerische Verfahren in sämtlichen pädagogischen Prozessen aufruft, besteht in dem, worauf er in jenem Kapitel eingeht, das dem oben angesprochenen Abschnitt von Democracy and Education folgt und welches er mit „Interesse und Disziplin“ betitelt. Selbstverständlich lehnt er eine Fokussierung auf die Letztere ab. Genauso distanziert er sich aber von der sog. „sanften“ Pädagogik, die Schüler/innen mit diversen Vergnügungen zum Lernen zu motivieren bzw. (wie Dewey es ausdrückt) zu bestechen versucht. Alle Bemühungen, einen Lehrstoff durch äußere Anreize sowie Hinzufügungen interessant zu machen, betrachtet er als seiner Erfassung kaum bis überhaupt nicht zuträglich, weil ein derartiges Lernen keine Beziehung zu den tatsächlichen Bedürfnissen der Schüler/innen und Studierenden aufweisen würde (vgl. Dewey 1930, S. 148f.). Dagegen streicht er den besonderen Stellenwert des individuellen, subjektiven Interesses an den bearbeiteten Inhalten für das nachhaltige Gelingen von Bildungsvorgängen hervor (vgl. ebd., S. 152ff.).

Genau ein solches Plädoyer für das, was man heutzutage als das Ersetzen der Herstellung eines extrinsischen zugunsten der Schwerpunktlegung auf die Förderung des (für kreative Schaffensprozesse typischen) intrinsischen Interesses umschreibt, macht die zentrale praktische pädagogische Relevanz aller Überlegungen Deweys zu Kunst und Kultur aus. Denn seiner Ansicht nach besteht die größte konkrete Herausforderung jedes Unterrichts darin, einen Stoff zu finden, welcher die Lernenden zu Aktivitäten motiviert, die auf ein für sie persönlich bedeutsames Ergebnis abzielen. Und gerade an diesem Punkt präsentiert sich Dewey als einer, der den uralten kontraproduktiven Streit zwischen humanistischen sowie realistischen Bildungsansätzen zu relativieren bzw. sogar zu schlichten vermag. Denn ihm zufolge geht es keines-falls darum, den problematischen Aspekten des Ersteren durch eine einengende Konzentration auf das Letztere zu begegnen, sondern um

eine – auf Erfahrungs-, Handlungs- und Interessensorientierung basierende – grundlegende Reform des Zugangs zur Bildung (vgl. ebd., S. 155ff.).

In dem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, dass es Dewey nicht lediglich um Verbesserungen im pädagogischen Sektor ging, sondern um den Fortschritt der gesamten Gesellschaft in Richtung einer verstärkten Demokratisierung sämtlicher ihrer Strukturen. Auch seine Unterstreichung der Notwendigkeit der flächendeckenden Förderung der Persönlichkeitsentfaltung sowie gleichzeitig seine (Über-)Betonung kultureller bzw. künstlerischer Facetten von Lernprozessen ist nicht zuletzt auf einem solchen Hintergrund zu sehen. Denn Deweys Meinung nach stellt die Konstruktion einer Opposition zwischen der individuellen und der sozialen Effizienz erworbener Kompetenzen und damit ebenso die Herstellung eines Gegensatzes zwischen privatem und öffentlichem Interesse das Produkt einer feudal organisierten Gesellschaftsform dar, welche eine strikte Trennung von Herrschern und Beherrschten festschreibt. Dabei wird davon ausgegangen, dass Ersterer sowohl Zeit als auch Gelegenheit haben, ihr Inneres weiter zu entwickeln, während die Funktion der Letzteren lediglich auf die Produktion von Gütern für die Deckung äußerer Bedürfnisse reduziert wird. Laut Dewey hat der Begriff der Demokratie jedoch nur dann einen Wert, wenn sowohl von allen Menschen abverlangt wird, Leistungen für die Gemeinschaft zu erbringen, als auch wenn sämtliche Individuen die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen unverwechselbaren Fähigkeiten auszuformen und ihren subjektiven Interessen nachzugehen. Dieser Punkt ist Deweys Ansicht nach für die gesamte Demokratie von entscheidender Bedeutung. Denn die Trennung in persönlich und allgemein bedeutsame Bildungsziele sowie die Zuordnung ihrer Verfolgung zu bestimmten Schichten beraubt eine demokratische Gesellschaft ihrer wesentlichen Legitimation (vgl. ebd., S. 142f.).

### 2.3. Erste Konsequenzen für die Konzeption eines „Medienfaches“

Auf Basis solcher Überlegungen stellt sich unweigerlich die Frage, ob es überhaupt einen Sinn macht, an Bildungsinstitutionen mit Technologien zusammenhängende Kompetenzen zu fördern. Die Antwort in Hinblick auf Konstrukte im Umfeld der ‚Informationstechnischen Bildung‘ ist einfach und heißt eindeutig „nein“. Denn die von individuellen Interessen der Lernenden abgekoppelte Einführung in die Be-

dienung von Hard- und Software vermittelt lediglich Fertigkeiten, die in der heutigen Zeit schneller veralten, als die Teilnehmer/innen entsprechender Maßnahmen ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Ein derartiger Zugang trägt nichts zur Persönlichkeitsentwicklung und Phantasieentfaltung so „beschulter“ Subjekte bei, sondern drillt sie lediglich darauf, von anderen vorgegebene Funktionen unhinterfragt nachzuvollziehen. Dabei üben sie eine affirmative Grundhaltung ein, welche sich auf ihre Einstellungen in vielen weiteren Lebensbereichen auswirkt. Daraus in Kombination mit der Tatsache, dass im Zuge dessen lediglich „niederwertige“ Kenntnisse erworben werden, die keinesfalls für „hochwertige“ Berufe qualifizieren, resultiert, dass Herangehensweisen des Informatikunterrichts, des „Computerführerscheins“ etc. als zutiefst antidemokratisch zu betrachten und folglich abzulehnen sind.

Jedoch muss man sich in diesem Kontext vor dem Phänomen hüten, welches mit dem Spruch „das Kind mit dem Bade ausschütten“ umschrieben wird. Denn erstens trifft es tatsächlich zu, dass Menschen heute in zahlreichen beruflichen Situationen technikbezogene Fähigkeiten benötigen und dass Medien auch in unserem Alltag alleine schon wegen ihrer „Omnipräsenz“ einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Gerade auf dem Hintergrund ihrer Allgegenwart ist es aber zweitens nicht weniger wichtig, niemals zu vergessen, dass digital gesteuerte Geräte nicht mehr und nicht weniger sind als von Menschen kreierte Werkzeuge, die geschaffen wurden, damit sie für uns bestimmte Aufgaben erfüllen oder einfach nur, um uns zu unterhalten. Wie bei jedem öfter von uns benutzten Werkzeug schadet es sicherlich nicht, wenn wir seine Handhabung beherrschen. Letzteres jedoch im radikal-wörtlichen Verständnis, das ebenfalls eine klare Beziehungshierarchie zwischen dem Herrscher und dem Beherrschten impliziert. Daraus kann abgeleitet werden, dass es durchaus Sinn macht, pädagogische Methoden zu entwickeln, die Menschen dabei unterstützen, sich von ihnen bediente Maschinen „untertan“ zu machen, statt zu ihren Untertanen zu degradieren.

Entsprechende Zugänge müssten selbstverständlich in einer diametralen Opposition zu jenen der ‚Informations-technischen Bildung‘ stehen. Ein sehr hilfreicher Ansatz für eine diesbezügliche Perspektivenumkehr würde darauf beruhen, die Frage, welche Funktionen bestimmte Geräte und Programme bieten, zunächst weit hinten zu stellen. Stattdessen sollte man sich zu Beginn eines jeden Lehr-

sowie Lernprozesses ausschließlich darauf fokussieren, was man aus einer momentanen Interessenslage heraus inhaltlich umsetzen möchte – also z. B. auf eine zu transportierende Aussage. Im Zuge dessen ist aber auch die formale bzw. ästhetische Ausgestaltung des Darzubietenden keinesfalls zu vernachlässigen. Denn gerade bei kreativen Tätigkeiten ist die Chance auf die Herstellung einer Einheit zwischen Denken, Handeln und Erleben am höchsten. Erst nach der Klärung der inhaltlichen sowie formal-ästhetischen Seite eines Vorhabens ist es zielführend, sich zu überlegen, welche Werkzeuge Möglichkeiten seiner Realisierung bereitstellen. Dabei kann es erfahrungsgemäß oft notwendig sein, Vorgegebenes „gegen den Strich zu bürsten“. Exakt im Rahmen solcher Prozesse werden jene Fähigkeiten gefördert, welche oben als echte „Beherrschung“ der Geräte bezeichnet wurden. Denn genau so übt man, sich dagegen zu verwehren, in Maschinen vorprogrammierte Abläufe zu wiederholen und vorgegebene Verhaltensmuster nachzuahmen. Stattdessen lernt man, technische Apparate dazu zu bringen, zu Werkzeugen des Ausdrucks persönlicher Ideen sowie eigener Imagination zu avancieren. Und das ist wahre „Medienkompetenz“.

#### 2.4. Partizipation und Intermedialität

Das letzte Stichwort gibt einen wichtigen Hinweis darauf, dass das in Folge beschriebene Unterrichtskonzept sich keinesfalls alleine auf Deweys Postulate beruft, sondern auch auf mehrere weitere und v. a. neuere Ansätze zurückgreift sowie diese weiter entwickelt. Sie alle zu beschreiben, würde den Rahmen des vorliegenden Artikels bei Weitem sprengen<sup>3</sup>, weswegen hier die Konzentration auf zwei besonders essenzielle Aspekte erfolgt – auf Partizipation und Intermedialität. Diese zwei Begriffe sind deshalb von herausragender Bedeutung, weil sie einerseits in zeitgenössischen Diskursen oft als Synonyme zu dem eingesetzt werden, was Dewey mit Demokratie und Kunst bzw. Kultur umschrieb. Nicht weniger wichtig ist aber, dass sie im Zuge der Entfaltungen des sog. „Web 2.0“ bzw. des „Mitmachnetzes“ (wieder) an Aktualität gewonnen haben und folglich in der medialen

<sup>3</sup> Detailliert siehe z. B. die Dissertation des Autors mit dem Titel *Künstlerische Medienbildung* (Pasuchin 2005) und die Publikation zu dem von ihm geleiteten Forschungsprojekt *Intermediale Künstlerische Bildung* (Pasuchin 2007).

Alltags- und Lebenswelt jener Heranwachsenden, welche in dem unten behandelten Schwerpunkt unterrichtet werden, eine zentrale Rolle spielen.

Partizipation ist das zentrale Lösungswort, wenn es um das „neue Web“ geht (vgl. z. B. Reinmann 2008, S. 14). Beobachter/innen, die sich intensiv mit Anwendungen wie Wikis, Blogs und Podcasts sowie mit Projekten wie Wikipedia, Flickr, MySpace, YouTube etc. auseinandersetzen, konstatieren, dass das Web 2.0 nur am Rande eine technologische, viel mehr jedoch eine soziale Revolution darstellt: „Digital natives“ (mit Computer, Internet sowie 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 und Interessen an (vgl. O’Reilly 2005). Solchen Analysen zufolge findet heute gerade im Internet das statt, wovon Brecht und Benjamin bereits in den 1920er- sowie 30erJahren träumten: „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, S. 14).

Ebenso in Bezug auf den Aspekt der Intermedialität geht es im Kontext von „Web 2.0“ nicht so sehr um neue technische Möglichkeiten, sondern um eine neuartige Weise der Nutzung bestehender. Im Zeitalter von „Web 1.0“ war es fast ausschließlich professionellen Medien-schaffenden (wie z. B. Popstars) vorbehalten, mithilfe der Kombination von Bildern, Tönen, Texten etc. ihren Vorstellungen sowie Persönlichkeiten medial Ausdruck zu verleihen. Jedes entsprechende Projekt musste mehrere Phasen von Vorauswahl, Produktion und Distribution durchlaufen, um an sein Publikum zu gelangen. Das „Web 2.0“ signalisiert dagegen „eine Art Revolution gegen die Definitionsmacht von Experten, gegen die vorderstrukturierende Kompetenz von Redaktionen, gegen unnötige Hierarchien“ (Reinmann 2008, S. 14). „Normalverbraucher/innen“ können jetzt also ihre Kreativität direkt, ohne weitere „Mittler“ medial zur Schau stellen, indem sie z. B. eigene Videoprojekte sofort im Internet publizieren. Mit technologischen Entwicklungen hat das (lediglich) insofern zu tun, als sowohl die Geräte für die Aufnahme und Bearbeitung solcher Produkte, als auch leistungsfähige Internetanschlüsse immer billiger und so für immer mehr Menschen zugänglich werden. Inzwischen

kann man sogar mit einem Gerät, das in Industrieländern bereits die meisten Kinder besitzen – dem Handy – selbst Videos produzieren, nachjustieren und unmittelbar danach auf ein Internetportal stellen.

Im Lehrplan des Schwerpunkts „Kreative Mediengestaltung“ wird der Terminus „Intermedia“ einleitend von der Addition unterschiedlicher Medien abgegrenzt und seine Hauptbedeutung mit der „synästhetische[n] Integration mit dem Ziel der Eröffnung neuer Ausdruckshorizonte“ angegeben (Pasuchin 2010, S. 1). D. h., dass es in einem solchermaßen ausgerichteten Unterricht eben nicht darum geht, in die Handhabung einzelner (von einander und erst recht von den Interessen der Schüler/innen abgekoppelter) Technologien einzuführen. Dagegen will man Schüler/innen dabei helfen, Medien auf mannigfaltige, nicht zuletzt künstlerische Arten zu nutzen, um für sich neue Möglichkeiten der Formulierung und Präsentation ihrer eigenen Ideen sowie Identitäten zu erschließen.

Um den Aspekt der Kreativität zu betonen, erfolgt im Curriculum der Austausch der Begriffe Partizipation sowie Demokratie gegen jenen der „Gestaltung“. Dabei steht die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen der persönlichen Lebenswelt und der sozialen Umwelt im Vordergrund. „Sowohl das eigene Leben als auch die unmittelbare Umgebung sollen als gestalt- und formbar erlebt werden“ (ebd.). Das hat in Bezug auf die Zielgruppe der Bildungsmaßnahme insofern besondere Relevanz und ist ebenso mit den ausgetauschten Termini untrennbar verbunden, als die hier unterrichteten Heranwachsenden aufgrund ihres sozialen Milieus an den Rand der Gesellschaft gedrängt sind und dementsprechend so gut wie keine Möglichkeiten für sich sehen, ihren eigenen Werdegang mitzubestimmen, geschweige denn darüber hinausgehende soziale Entwicklungen mit zu beeinflussen. Beide – als Grundpfeiler des Faches zu betrachtende – Aspekte integrierend – wird das Hauptziel des Unterrichtsgegenstandes „Kreative Mediengestaltung“ laut Lehrplan darin gesehen, Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu fördern, „unter Zuhilfenahme von Medientechnologien eine breite Palette künstlerischer Ausdrucksformen zu nutzen, um sich im Rahmen kooperativer Projekte aktiv sowie kreativ mit individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Themenstellungen auseinander zu setzen“ (ebd.).

## 3. Praxis

### 3.1. Entstehungsgeschichte des Faches

So auf den Punkt gebracht und zudem mit einer vergleichsweise langen theoretischen Einführung versehen, klingt das Ganze sehr „trocken“ und wenig praxisnah. In der Realität bildete die Genese des Faches „Kreative Mediengestaltung“ jedoch einen höchst lebendigen Vorgang, welcher wenig mit „Reißbrettplanungen“ zu tun hatte, sondern über weite Strecken vielmehr einem Prozess von „Versuch und Irrtum“ glich<sup>4</sup>. Um das zu verdeutlichen, wird im Folgenden kurz auf die Entstehungsgeschichte des Gegenstands eingegangen, wobei auch die Rahmenbedingungen der entsprechenden Arbeit zur Sprache kommen.

Angefangen hatte alles damit, dass ich – der Autor des vorliegenden Artikels – die Grenzen meines bis dahin hauptsächlich theoretischen Zugangs zur Materie erkannte<sup>5</sup>. Auf meiner Suche nach einer Möglichkeit der praktischen Umsetzung wandte ich mich an Paul Donner, einen (zufälligen) Bekannten, welcher an der damals als Hauptschule geführten Lehranstalt in Salzburg-Lehen als Unterrichtender tätig war. Da dieser Stadtteil aufgrund zahlreicher sozialer Probleme ein „Brennpunktviertel“ Salzburgs darstellt, wird auch die Schule von Kindern und Jugendlichen besucht, die außerordentlich viele Schwierigkeiten haben, wobei jene in Bezug auf das Lernen oft noch zu den geringsten zählen. Das Fach und erst recht die Gruppe, die Donner betreute, waren aber besonders „verschrien“. Dahinter stand, dass die Schule einen Informatikschwerpunkt aufweist, im Rahmen dessen Schüler/innen den ECDL bzw. Teile davon absolvieren sollen. Die Heranwachsenden, welche von Anfang an für unfähig gehalten wurden, entsprechende Prüfungen zu bestehen, schob man damals in einen Gegenstand ab, den man

<sup>4</sup> Das sieht man nicht zuletzt daran, dass der Schwerpunkt laut Lehrplan anders heißt – Kreative Medienbildung / Intermediale Gestaltung. Beide Bezeichnungen erwiesen sich jedoch in der Praxis als zu „sperrig“ (d. h. unter anderem als zu „akademisch“), weswegen sich inzwischen die neue Bezeichnung durchgesetzt hat. Die das Fach belegenden Heranwachsenden nennen es einfach nur „Mediengestaltung“.

<sup>5</sup> Als Dozent an einer Kunsthochschule (Universität Mozarteum Salzburg) und Verfasser akademischer Publikationen setzte ich mich in erster Linie wissenschaftlich mit oben behandelten Themenstellungen auseinander,

„Interessens und Begabungsförderung“ nannte und der wenig mehr zum Ziel hatte, als die „Dümmen“ irgendwie zu beschäftigen, während die „Klügeren“ für den Computerführerschein paukten. Im Fall von Donners Gruppe war der Teil der Klasse, der als dermaßen minderbefähigt eingestuft wurde, auch für Lehen außergewöhnlich hoch – 19 von 26 Schüler/innen. Hinzu kam, dass einige von ihnen einen akuten „Sonderförderungsbedarf“ (= Euphemismus für Sonderschulniveau) hatten, auf den wegen Kapazitätsengpässen nicht eingegangen werden konnte. Einzelne von ihnen waren bereits durch (kleinere) Gewalttaten oder Nötigungen aufgefallen und straffällig geworden. Entsprechend hoch war das Aggressionspotenzial in der Klasse.

Dieses war so massiv und beeinflusste sämtliche Arbeitsprozesse so stark, dass schließlich nicht viel anderes übrig blieb, als genau das zum Thema jenes Projektes zu machen, welches ich mit den Mädchen und Jungen entwickelte, nachdem ich die Aufgabe übernommen hatte, im Rahmen des o. g. Faches im Sommersemester 2008 in der Klasse von Donner (Altersgruppe 13 - 14) als externer Experte mitzuwirken. Als technischer sowie formal-ästhetischer Ausgangspunkt diente uns eine für die vorhin dargestellten Aspekte der Partizipation und v. a. Intermedialität besonders bezeichnende Produktion, die auf der zentralen Plattform des „Web 2.0“ veröffentlicht war – das auf YouTube höchst erfolgreiche Video „Amateur“ von Lasse Gjertsen<sup>6</sup>. Der Kunststudent Gjertsen setzte die von ihm ausgearbeitete innovative rhythmische Schnitttechnik dazu ein, die Illusion zu erzeugen, er könne Instrumente spielen, die er keineswegs beherrschte. Dagegen handelte es sich bei unserer „Videoantwort“ insofern um eine Weiterentwicklung, als hier die Wut, welche die Heranwachsenden an den Tag legten, indem sie ständig auf verschiedenste Gegenstände in der Schule einschlugen, kreativ genutzt werden sollte. Und zwar dadurch, dass sie die Aufgabe erhielten, entsprechende Handlungen auf Video aufzuzeichnen und daraufhin aus der Kombination der einzelnen dabei entstehenden Klänge mit Hilfe eines einfachen Schnittprogramms ihre Bildungsanstalt in ein riesiges Musikinstrument zu verwandeln, das von ihnen im wahrsten Sinne des Wortes „bespielt“ wurde.

<sup>6</sup> Dieses Video sowie alle im vorliegenden Abschnitt angesprochenen darauf direkt und indirekt bezogenen pädagogischen Produktionen unter dem Motto „WeTube / Denen zeigen wir’s!“ sind auf folgender Webseite zu finden: [www.ikb.moz.ac.at/wetube/produkte.htm](http://www.ikb.moz.ac.at/wetube/produkte.htm).

Der Arbeitsprozess war von zahlreichen Schwierigkeiten gekennzeichnet (detailliert siehe – auch im Internet verfügbar – Pasuchin 2009), jedoch insofern von Erfolg gekrönt, als am Ende ein Produkt entstand, auf welches die meisten Beteiligten sehr stolz waren. Als es auch gleich den ersten Preis beim wichtigsten österreichischen Wettbewerb für schulische Medienprojekte (media literacy-award) errang, war klar, dass das Gesamtvorhaben weitergeführt werden musste.

Bei den Anschlussprojekten galt es aus den Fehlern des ersten zu lernen. U. a. sollten positivere Facetten des Lebens der Jugendlichen und auch verstärkt ihre alltäglichen persönlichen Fragestellungen in den Vordergrund gerückt werden. Es entstanden Produktionen zu so unterschiedlichen Themen wie Fußball und Computerspielen, Mode und Tanzen, Kritik an mangelnden Freizeitgestaltungsmöglichkeiten im Viertel, aber auch zu Geschlechterkonflikten in der Klasse. In diesem Rahmen erfolgte eine stetige Verbesserung und Verfeinerung der eingesetzten Methoden. Das war nicht zuletzt deswegen möglich, weil alle Arbeitsphasen von Anfang an (aufgrund fehlender Ressourcen nicht besonders intensiv, aber doch) wissenschaftlich begleitet wurden – durch Beobachtungsprotokolle sowie Gruppen- und Einzelinterviews. Dabei flossen im Zuge dessen gewonnene Erkenntnisse (in Anlehnung an das Forschungsverfahren „Action Research“) unmittelbar in die Praxis zurück. Außerdem konnten die hier entwickelten Ansätze auch an mehreren anderen Schulen in ganz Österreich erprobt und ausgebaut werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der zum Fortschritt des Gesamtvorhabens beitrug, bestand darin, dass es mit der Zeit gelang, immer mehr Lehrende der Schule für eine Mitwirkung daran zu begeistern sowie – v. a. aufgrund des positiven öffentlichen Echos – den Direktor von dessen Mehrwert für die Institution zu überzeugen. Und so war in dem Augenblick, als im Rahmen der Umwandlung der Hauptschulen in Neue Mittelschulen (NMS) jede sich diesem Prozess anschließende Institution aufgefordert wurde, neue, ihre Profile schärfende Schwerpunktsetzungen zu präsentieren, eines klar: Den Unterrichtsgegenstand „Interessens- und Begabungsförderung“ galt es abzuschaffen und stattdessen eine echte Alternative zum Informatikschwerpunkt zu kreieren. Mit diesem Ziel konstituierte sich rasch eine Arbeitsgruppe aus Kolleg/innen, welche mich bei der Ausformulierung des entsprechenden Lehrplanes intensiv unterstützte.

### 3.2. Didaktische Grundsätze und ein Umsetzungsbeispiel

Da es sich bei dem – vollkommen neu zu schaffenden – Fach um eines handelte, welches ab der zweiten Klasse drei Jahre lang zwei Stunden in der Woche durchzuführen war, mussten dafür zusätzlich zur inzwischen an der Leherer NMS bereits etablierten Videoarbeit mehrere weitere Praxisansätze entwickelt werden. Um das zu bewerkstelligen, erfolgte zunächst die Ausformulierung konkreter didaktischer Richtlinien, welche aus den Grundpfeilern Intermedialität und Gestaltung resultieren und die ebenso mit den pädagogischen Postulaten korrelierten, die oben nach Deweys Schriften dargestellt wurden.

Aus jenem der Intermedialität ergab sich eine Fokussierung auf drei folgenderweise benannte Bereiche: „Fächerübergreifendes und Fächerverbindendes kreatives Lernen“, „Medientechnologien als Werkzeuge“ und „Niedrigschwelligkeit“. In diesem Zusammenhang ist besonders hervorgehoben worden, dass einerseits die Handhabung von Soft- und Hardware „immer im Kontext einer konkreten Aufgabenstellung erlernt und auch hinsichtlich ihres diesbezüglichen Nutzens kritisch hinterfragt“ (Pasuchin 2010, S. 2) zu werden hat. Zugleich wurde betont, dass es zwecks der Korrespondenz mit den medialen Alltagserfahrungen sowie der privaten Ausstattung der Schüler/innen notwendig ist, in erster Linie Technologien einzusetzen, die ihnen „auch außerhalb der Schule zur Verfügung stehen – Consumergeräte, Gratisprogramme etc.“ (ebd., S. 2f.) Letzteres ist untrennbar mit den demokratiepolitischen Anliegen des Gesamtvorhabens verknüpft. Denn in diesem Gegenstand geht eben nicht darum, professionelle Medienkünstler/innen auszubilden, sondern um die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen dabei, „die intermedialen Kommunikationsformen, denen sie in ihrem Alltag begegnen, als Mittel des Ausdrucks eigener Identitäten, Ideen und Meinungen produktiv zu nutzen“ (ebd. S. 3.).

Als entsprechende – vom als Gestaltung bezeichneten Grundpfeiler abgeleitete – didaktische Prinzipien wurden die (aus Deweys sowie aus weiteren reformpädagogischen Konzepten extrahierten) Orientierungen an Handlungen und Projekten, Prozessen und Produkten sowie an der Lebenswelt bzw. den persönlichen Interessen der unterrichteten Heranwachsenden herausgearbeitet. Im Zuge dessen wurde auch festgehalten, dass Lehrende den Lernenden auf keinen Fall ihre eigenen ästhetischen Präferenzen aufoktroyieren dürften. Zur Forderung nach der Bemü-

hung, den Mädchen und Jungen dabei zu helfen, ihre eigenen Ideen und Zugänge umzusetzen sowie eigene ästhetische Vorstellungen zu verwirklichen, gehört ebenso das Postulat der Notwendigkeit der Herstellung von Gelegenheiten sowohl zu inhaltlichen als auch zu räumlichen „Grenzüberschreitungen“: In dem Fach muss es erlaubt sein, „Themen zu behandeln, die im regulären Unterricht keinen Platz haben und auch so viel wie möglich Lern- und Projektorte außerhalb der Schule einzubeziehen“ (ebd.).

Zur Präzisierung, was unter solchen Prinzipien hinsichtlich praktischer Unterrichtssituationen tatsächlich zu verstehen ist, erfolge die Präsentation von Mottos für jedes der sechs Semester, an denen der Schwerpunkt abzuhalten war. Diese wurden einerseits recht offen formuliert, um Chancen der Entfaltung unterschiedlichster Realisierungsansätze zu eröffnen. Mit dem Ziel einer Verdeutlichung fand jedoch gleichzeitig ihre Zuordnung zu Anregungen für konkrete Projekte statt. All das ist im Internet nachzulesen (siehe ebd., S.4f), weshalb hier auf eine ausführliche Besprechung verzichtet werden kann. An dieser Stelle sollen lediglich exemplarisch ein Lernbereich sowie ein paar dazu gehörende Umsetzungsszenarien kurz vorgestellt werden.

Der Einstieg ins Fach „Kreative Mediengestaltung“, welcher zu Beginn der zweiten Unterstufenklasse (Altersgruppe 11 - 12 Jahre) vor sich geht, steht unter dem Motto „Bilder hören / Klänge sehen“. Im Lehrplan wird vorgeschlagen, sowohl in Hinblick auf den Geräte- und Programmgebrauch als auch in Bezug auf dafür benötigte Fertigkeiten besonders „niedrigschwellig“ vorzugehen: Es soll zunächst mit selbst aufgenommenen, lediglich mit wenigen Handgriffen nachträglich anzupassenden Fotos und Klängen gearbeitet werden. Zur Kombination des Materials und zu seiner Formung zu einem interaktiven Endprodukt soll ein rudimentäres Präsentationsprogramm – wie z. B. Power Point – zum Einsatz kommen.

In der Praxis basieren die ersten, recht schnell erstellten (und damit rasch zu Erfolgserlebnissen führenden) Projekte zumeist darauf, dass Schüler/innen Situationen erfinden, welche sie in der Art eines Gruppenfotos darstellen. Zusätzlich führt jede/r einzelne von ihnen eine individuelle Handlung aus, die ebenso abgelichtet wird, wobei gleich danach die Audioaufzeichnung eines damit zusammenhängenden, von den jeweiligen Kindern erzeugten Geräusches stattfindet. Da alle Bildaufnahmen mithilfe einer fix auf einem Stativ montierten Fotokamera vorge-

nommen werden, ist es möglich, sie in einem Präsentationsprogramm so mit einander zu kombinieren und dermaßen mit Animationen zu versehen, dass bei Klick auf eine der Personen eine Überblendung des zu ihr gehörenden Ausschnitts auf ihre Aktion erfolgt. Parallel dazu erklingt auch der korrespondierende Sound. Danach verschwindet das Aktionsfoto und der Fortsetzung des Spiels mit den weiteren Teilnehmer/innen steht nichts im Wege.

Die Palette bisher auf diese Weise bearbeiteter Themen ist recht breit. Eine ausnehmend einfache, dafür umso wirkungsvollere Umsetzungsart trägt die Bezeichnung „Namens-Adventkalender“. Hierfür wird ein klassisches Klassenfoto erstellt, mit der einzigen Ausnahme, dass alle Kinder ihre Gesichter mit den Händen verdeckt halten. Beim Anklicken eines der Händepaare in Power Point erscheint das jeweils dazu gehörende Gesicht und erklingt der (selbst gesprochene) Name der Person. Ein weiterer Zugang trägt die Überschrift „Disco“. Hier zeigt das Grundfoto alle Beteiligten vor einem geeigneten Hintergrund, wie sie in einer Tanzbewegung verharren. Bei Klick auf eine/n von ihnen führt sie bzw. er eine besonders markante Geste und stößt einen dazu passenden Ruf aus. Da das Ganze durchgehend mit Discomusik hinterlegt ist, kann man die Bewegungen zu ihr Synchron ausführen und damit die Illusion eines interaktiven Tanz-Videoclips erzeugen. Mein bisheriges Lieblingsprojekt trägt den Titel „Das Monster in mir“. Auf dem Grundfoto sieht man dabei ganz süß und unschuldig dreinschauende an einer Wand angelehnte oder davor sitzende Schüler/innen, über denen bunte Plakate mit verschiedenen „Bestien“ aus bei ihnen beliebten Zeichentrickserien und -filmen hängen. Werden einzelne der Kinder mit der Maus angewählt, zeigen sie ihr „wahres“ Gesicht, welches mit einem passenden Klang versehen ist – das Ungeheuer in Ihnen kommt zum Vorschein. Zusätzlich können die Plakate angeklickt werden, um die darunter platzierten Beteiligten langsam zum Verschwinden oder zum Erscheinen zu bringen<sup>7</sup>.

Bereits an dieser kurzen und (aufgrund der Beschränkung auf die allerersten Vorhaben) zahlreiche Facetten unterschlagenden Darstellung der konkreten Arbeitsweisen im Schwerpunkt ist die Umsetzung mehrerer oben erwähnter didaktischer

<sup>7</sup> Projektbeispiele sind auf der Webseite des Autors [www.iwan-pasuchin.net/paedagoge.html#workshops](http://www.iwan-pasuchin.net/paedagoge.html#workshops) im Tabellenbereich „Wimmelbild / Wimmelklang“ zu finden.

Prinzipien zu erkennen. So wird schon im Einstiegsprojekt mit der Kombination verschiedener künstlerischer und medialer Gestaltungsmittel operiert, wobei nur solche zum Einsatz kommen, die sowohl im materiellen Sinne als auch in Hinblick auf die für ihre Nutzung benötigte Kompetenzen den meisten Heranwachsenden leicht zugänglich sind. Die Themen werden in der Klasse gemeinsam ausgehend von dem ausgemacht, was den Beteiligten gerade „unter den Nägeln brennt“, während eine besondere Schwerpunktlegung darauf erfolgt, dass Schüler/innen sich so präsentieren, wie sie sich selbst sehen bzw. wie sie gerne von anderen gesehen würden. Im Zuge dessen erhalten die Teilnehmer/innen keine Unterweisungen in inhaltlich und ästhetisch (vermeintlich) objektiv richtige Ausdrucksarten, sondern werden dazu inspiriert, eigene ungewöhnliche Herangehensweisen zu entwickeln. Selbstverständlich sind alle Projektschritte an konkrete Handlungen sowie Aufgaben gebunden, womit der Nutzen (oder auch die Sinnlosigkeit) des Gelernten sofort zu erfahren bzw. zu erleben ist.

Bezogen auf den zu Beginn des vorliegenden Artikels hergestellten Zusammenhang zwischen Wirtschafts- und Bildungstheorie ist besonders zu beachten, dass in dem Schwerpunkt von Anfang an der Einsatz des Computers als ein Werkzeug erfolgt, das zur Realisierung der inhaltlichen sowie ästhetischen Ideen förmlich „gezwungen“ wird. Denn die hier verfolgte Arbeitsweise gehört keineswegs zu den Standardanwendungen von Präsentationsprogrammen. Trotzdem – bzw. gerade deswegen – lernen die Kinder das Programm tatsächlich zu „beherrschen“. Das sieht man nicht zuletzt daran, dass viele von ihnen zuhause eine neuere Version von Power Point besitzen, als jene, die uns in der Schule derzeit zur Verfügung steht, wobei sich beide in den Bedienungsstrukturen stark unterscheiden. Wenn viele Schüler/innen erzählen, dass sie im Unterricht begonnene Arbeiten daheim mit dem neuen Programm selbstständig fertigstellen, weiß ich einerseits, dass sie in Hinsicht auf seine Handhabung wirklich „drüberstehen“. Da ich keine Hausaufgaben gebe, kann ich daraus andererseits ebenso schließen, dass ihnen diese Form des Lernens außerordentlich Spaß macht.

### 3.3. Ausblick

Trotz jahrelanger sowohl theoretischer als auch praktischer Vorarbeiten sowie zahlreicher Erfolgserlebnisse gibt es vieles an dem Schwerpunkt „Kreative Me-

diengestaltung“, was noch in den „Kinderschuhen“ steckt. Dabei geht es nicht darum, dass (aufgrund der Tatsache, dass es den Gegenstand nicht lange genug gibt) noch nicht alle im Lehrplan vorgeschlagenen Projektszenarien tatsächlich erprobt und folglich bis ins letzte Detail ausgeformt sind. Denn auch wenn dem so wäre, würde das keinesfalls bedeuten, dass das Gesamtvorhaben in seiner „Endausbaustufe“ angekommen ist. Schließlich sind der pädagogischen Phantasie der Lehrenden – zu denen neben dem Autor ebenso mehrere Kolleg/innen an der Schule gehören<sup>8</sup> – keine Grenzen gesetzt. Deswegen, und auf Basis der Tatsache, dass die beteiligten Schüler/innen sämtliche Arbeitsschritte aktiv mitbestimmen, kristallisieren sich bei jeder jeweils aktuellen Projektphase neue Ansätze heraus, die nicht unbedingt alle buchstabengetreu auf den Vorschlägen aus dem Curriculum beruhen, welche jedoch oft gerade deswegen die Umsetzung der Idee als Ganzes ein großes Stück vorwärts bringen. Anpassungs- und Verbesserungsbedarf besteht jedoch in zwei darüber hinausgehenden Bereichen:

Zunächst ist daran zu erinnern, dass es sich hier um ein noch nirgends zuvor gelehrtes Schulfach handelt<sup>9</sup>. Daraus resultiert, dass es kaum Materialien gibt, auf die man sich bei der Vorbereitung der Projekte stützen könnte – schon gar nicht im Sinne gründlich ausgearbeiteter Unterrichtsunterlagen und Beispieldateien. Folglich muss bei jeder Stunde extrem viel Zeit in die Vor- und Nachbereitung investiert werden. Da dieser – im Vergleich zu etablierten Disziplinen unvergleichbar höhere – Arbeitsaufwand nicht zusätzlich entlohnt wird, ergibt sich, dass von den Lehrenden ein enormes Engagement für den Gegenstand in ihrer Freizeit abverlangt wird. Das führt wiederum bereits zu gewissen „Verschleißerscheinungen“ bei den Beteiligten – viele würden gerne (weiterhin) am Gesamtprojekt mitwirken, können es sich aber nicht leisten.

Weiterer Optimierungsbedarf ist in der fehlenden empirischen Grundlage für die

<sup>8</sup> Eine besondere Erwähnung und Anerkennung verdient in diesem Kontext Karin Helml, welche im ersten Jahr des Schwerpunkts mit der ersten daran beteiligten Gruppe fast gänzlich ohne Unterstützung meinerseits startete, da ich mich zu der Zeit auf die Fertigstellung meiner Habilitationsschrift konzentrierte. Mit ihren originellen Zugängen prägte und prägt sie das Fach nachhaltig.

<sup>9</sup> Kreative Medienprojekte in pädagogischen Kontexten sind selbstverständlich nichts Neues. Als ein Unterrichtsgegenstand im Pflichtfachbereich über mehrere Jahre hinweg und v. a. mit der Zielgruppe der „Bildungsbenachteiligten“ wurde eine solche Art von Bildungsarbeit meines Wissens jedoch noch nie durchgeführt.

Hypothesen zu sehen, auf denen das Vorhaben basiert. Die wichtigste davon besteht in der Vermutung der Stärkung allgemeiner partizipativer Kompetenzen der im Schwerpunkt unterrichteten Kinder und Jugendlichen sowie folglich in der Erwartung der Verbesserung ihrer Chancen zur Teilhabe an der demokratischen Gesellschaft in sämtlichen Facetten, zu denen materielle Aspekte untrennbar dazu gehören (Stichwort „Beschäftigungsfähigkeit“). Von der Theorie her ist eine solche Annahme – wie zu Beginn des vorliegenden Artikels dargestellt – gut argumentierbar. Jedoch wäre es unbedingt notwendig, sie mithilfe von Methoden der Sozialforschung in der Praxis zu überprüfen – nicht zuletzt, um diese entsprechend anzupassen sowie weiter zu entwickeln.

Für die Lösung beider Probleme ist wie so oft eines notwendig: Geld. Und das fehlt der „öffentlichen Hand“ bekanntlich an allen Ecken und Enden. Auf der anderen Seite hätte die Behebung (oder zumindest die Minderung) der genannten Schwierigkeiten einen beachtlichen Mehrwert gleich in mehrfacher Hinsicht: Eine finanzielle Förderung der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien würde dafür sorgen, das Fach nachhaltig an der Schule in Lehren zu verankern. Denn dann wäre es von der engen Bindung an die derzeit Lehrenden Personen befreit und könnte v. a. von deren Bereitschaft unabhängig werden, sich für die Sache über ihre Pflichten hinaus zu engagieren.

Die positiven Effekte dieser Maßnahme könnten aber weit über die Grenzen des bisherigen Standorts ausstrahlen. Denn die Existenz detailliert ausgestalteter Unterlagen würde eine Übertragbarkeit des gesamten Gegenstandes auf andere Schulen ermöglichen und somit genau dazu führen, was heute in Bezug auf alle Initiativen im Bildungsbereich gefordert wird: Nachhaltigkeit.

Die „Umwegrentabilität“ der zweiten Maßnahme – d. h. der gründlichen wissenschaftlichen Begleitung sowie Evaluation sämtlicher Lehr-/Lernprozesse im Schwerpunkt mit dem Ziel einer darauf basierenden Optimierung seines Konzeptes sowie der eingesetzten Methoden – ist noch offensichtlicher und v. a. von noch größerer Relevanz: An Bildungsinstitutionen, deren Umbenennung in „Neue Mittelschulen“ in Österreich ab 2012/13 flächendeckend erfolgt (v. a. in Städten) werden ja größtenteils jene Kinder und Jugendliche unterrichtet, welche aus vielerlei Gründen wenig Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe haben – nicht zuletzt, was ihre Aussichten auf einen für sie sowohl materiell als auch inhaltlich

„erfüllenden“ Beruf betrifft. Der gesamtwirtschaftliche Schaden, der aus dieser Tatsache resultiert, ist unermesslich. Dementsprechend hoch wäre der finanzielle Nutzen, wenn es gelingen sollte, jene Aspekte des hier geschilderten Großprojektes zu extrahieren, die zur Steigerung der Chancen daran teilnehmender Heranwachsender am Arbeitsmarkt beitragen und, davon ausgehend, die Verfahren noch bewusster und verstärkt einzusetzen.

Beide Maßnahmen zusammengenommen stellen einen „circulus virtuosus“ dar: Je besser der Unterrichtsgegenstand „Kreative Medienbildung“ an der NMS Lehen verankert ist und erst recht, je mehr andere Schulen ein solches Fach in ihr Curriculum übernehmen, desto mehr Möglichkeiten gibt es, im Rahmen seiner wissenschaftlichen Begleitung sowie Evaluation valide Aussagen über weitere Verbesserungsschritte zu machen. Je intensiver die Berücksichtigung der Lehren derartiger Forschungsergebnisse in der Praxis erfolgt, desto besser werden die konkreten im Unterricht erzielten Resultate und umso mehr Schulen werden sich dem Vorhaben anschließen wollen. Das wiederum erlaubt die Erprobung sowie Bewertung seiner Konzepte und Methoden auf breiterer Ebene, was seinerseits Chancen ihres umfassenden Einsatzes erhöht – ein äußerst positiver Kreislauf.

Abschließend gilt es zu betonen, dass es keinesfalls einem Zufall zu verdanken ist, dass das hier behandelte Projekt in Salzburg entstanden ist. Erstens entspringt es einer jahrelangen theoretischen Vorarbeit, welche im Umfeld des MediaLab der Universität Mozarteum stattfand. Dieser Aspekt hängt eng mit dem zweiten zusammen. Denn Österreich ist im Allgemeinen und Salzburg im Besonderen weltweit dafür bekannt, dass hier der Kultur und Kunst ein ganz besonderer Stellenwert beigemessen wird. Auf dem Hintergrund dessen, was vorhin mit Deweys Worten über die Bedeutung entsprechender Zugänge für die nachhaltige Erschließung des Wissens ausgesagt wurde, ist eines klar: Kein anderer Ort auf dem Globus ist besser prädestiniert, als Ausgangspunkt dafür zu fungieren, seit mindestens 100 Jahren erhobene Forderungen der führenden Expert/innen im Bereich Pädagogik, Ökonomie sowie Soziologie mit Leben zu erfüllen und endlich an Schulen flächendeckend ein Fach zu installieren, in dem man lernt, Technologien im wahrsten Sinne des Wortes zu „beherrschen“.

## Literatur

- Brehm-Klotz, Ch. (1997). Informationstechnische Bildung. In: Hüther, J.; Schorb, B.; Brehm-Klotz, Ch. (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik*. (S. 145 – 150). München: KoPäd Verlag.
- Castells, M. (2005). *Die Internet-Galaxie. Internet, Wirtschaft und Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillian Company.
- Dewey, J. (1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Drucker, P. (1969). *Die Zukunft bewältigen. Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewißheit*. Düsseldorf, Wien: Econ.
- ECDL-Österreich (Hrsg.) (2010). *e-Skills - Blindflug ausgeschlossen*. In: <http://www.ecdl.at/themen/news/2010/e-skills.html> [12.02.2011].
- Fuchs, M. (2000): *Bildung, Kunst, Gesellschaft. Beiträge zur Theorie und Geschichte der kulturellen Bildung*. Remscheid: Topprint.
- Gehrke, G.; Gräßer, L. (2007). *Neues Web, neue Kompetenz?*. In: Gehrke, G. (Hrsg.), *Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen*. Kopaed: München.
- Hanft, A.; Müskens, W.; Muckel, P. (2004). *Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen*. In: [www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Endversion\\_Gutachten.pdf](http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Endversion_Gutachten.pdf) [12.02.2011]
- Lombardy, J. V. (1983). *Computer Literacy: The Basic Language and Concepts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jg. 7, H. 1 (S. 36 – 43).
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. In: <http://www.oreillynet.com/pub/a/>

oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html [28.01.2007].

Pasuchin, I. (2005). Künstlerische Medienbildung. Ansätze zu einer Didaktik der Künste und ihrer Medien. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang

Pasuchin, I. (Hrsg.) (2007). Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog. München: kopaed-Verlag.

Pasuchin, I. (2009). Web 2.0 als Brückenschlag zwischen der Pädagogik der Medien und der Künste in der Praxis kreativer Medienarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen. In: Buschkühle, C-P.; Kettel, J.; Urlaß, M. (Hrsg.), Horizonte. Internationale Kunstpädagogik. (S.421 – 438). Oberhausen: Athena-Verlag, (auch unter [www.iwan-pasuchin.net/PDF/Publikationen/03\\_Insea.pdf](http://www.iwan-pasuchin.net/PDF/Publikationen/03_Insea.pdf) [1.12.2011]).

Pasuchin, I. (2010). Lehrplan des Schwerpunkts ‚Kreative Medienbildung / Intermediale Gestaltung‘ an der Neuen Mittelschule Salzburg-Lehen. In: [www.iwan-pasuchin.net/PDF/01\\_Intermediale\\_Gestaltung.pdf](http://www.iwan-pasuchin.net/PDF/01_Intermediale_Gestaltung.pdf) [1.12.2011].

Rehn, R. (2008). (Philosophische) Bildung und Markt. Aktuelle Überlegungen zu einem alten (Streit-) Thema. In: Rehn, R.; Schües, Ch. (Hrsg.), Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. (S. 21 – 35). Freiburg im Breisgau: Alber.

Reinmann, G. (2008). Lernen und Lehren im Zeitalter des Web 2.0: Ein Streifzug durch den aktuellen Stand beim E-Learning in verschiedenen Bildungskontexten. In: merz | medien + erziehung, 08-2 (S. 13 – 20).

UNESCO (Hrsg.) (2005). UNESCO World Report: Towards Knowledge Societies. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf> [7.06.2007].

Wermke, J. (1994). Kreativität als paradoxe Aufgabe. Bd.1: Entwicklung eines Konzepts der Kreativität und ihrer Förderung durch Literatur. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.