

Themenschwerpunkt: Medienästhetik in Bildungskontexten

* Zurück zur Übersicht über die Beiträge

Ausgabe 9 / 2006

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2006

Dr. Iwan Pasuchin veranstaltete im April 2006 an der Universität Mozarteum (Salzburg) ein Symposium unter dem Titel „Intermediale künstlerische Bildung - Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog“ und legte dafür das folgende Thesenpapier vor. Herr Pasuchin wird am 15./16. Februar 2007 an der IZMM-Fachtagung „Medienästhetik in Bildungskontexten“ (PH Ludwigsburg) teilnehmen und dort seine weiteren Überlegungen zur Thematik vortragen.

Thesen zur „Intermedialen künstlerischen Bildung“

IWAN PASUCHIN

Als Einleitung zum Symposium „Intermediale künstlerische Bildung – Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog“ werden einige aktuelle Diskurse in Bezug auf die Begriffe Intermedialität, Künste und Bildung (bzw. Pädagogik und Didaktik) zusammengefasst sowie davon ausgehend Thesen zur *Intermedialen künstlerischen Bildung* formuliert.

1. Intermedialität

Der Ursprung der Intermedialität ist untrennbar mit dem der Menschheitsgeschichte verbunden. Laut dem Kunsttheoretiker Jürgen E. Müller (1996, S. 26) lässt sich bereits das „Verhältnis von Leib und gesprochener Sprache (...) als *primäre intermediale Beziehung* bezeichnen.“ Für den Medienwissenschaftler Werner Faulstich bildeten Hochzeits-, Fruchtbarkeits- und Opferrituale erste Formen medialer Kommunikation, in denen das Medium Priester/in eine Interaktion des Menschen mit dem Transzendentalen herstellte. In diesem Zusammenhang entwickelte sich der kultische von Musik begleitete Tanz, der als erstes Medium kollektiver Mensch-zu-Mensch-Kommunikation gilt. Er diente dem Austausch gemeinsamer Erfahrungswerte, Illusion und Ekstase, speicherte und vermittelte gemeinsames Wissen und hatte eine sozial-regulative Funktion (Faulstich 2004, S. 24f). Diese Linie der primären (Mensch-)Medien kann über orgiastische Kulte, Zirkusspiele, antikes Theater sowie seine Renaissance in der Oper bis hin zu den performativen Formen des künstle-

rischen Ausdrucks im 20. Jahrhundert (Happening, Fluxus, Aktionskunst etc.) verfolgt werden, die allesamt intermedial angelegt waren bzw. sind (vgl. ebd. S. 25ff; Dreher 2001). Das Naheverhältnis der angesprochenen medialen zu künstlerischen Ausdrucksformen erklärt auch, warum der Begriff „Intermedium“ vom Dichter Samuel T. Coleridge 1812 im Zusammenhang mit dem romantischen Traum vom Gesamtkunstwerk geprägt und vom Fluxus-Künstler Dick Higgins 1966 als „Intermedia“ in den aktuellen kunst- und medientheoretischen Diskurs eingebracht wurde (vgl. Rajewsky 2002, S. 9f; Müller 1996, S. 76ff). Jürgen E. Müller (1996, S. 16) definiert Intermedia als konzeptionelles Miteinander unterschiedlicher Medien und Strukturen, deren mediale und ästhetische Brechungen, Verwerfungen und Fältelungen dem Rezipienten neue Dimensionen des Erlebens und Erfahrens eröffnen. Dabei grenzt Müller dieses „Miteinander“, die Integration unterschiedlicher medialer Ausdrucksformen, von einer reinen Addition von Mediendarstellungen (die für ihn noch keine Intermedialität bilden) deutlich ab (vgl. ebd. S. 16; 78; 89).¹

Auch sekundäre Aufzeichnungs- bzw. Schriftmedien waren von Anfang an in einem solchen intermedialen Spannungsfeld angesiedelt. Als erstes Schreibmedium bezeichnet Faulstich die Wand – mit Hilfe der Höhlenmalerei wurden Zeichen und Bilder mit kultischer Bedeutung kommuniziert. Die Schrift (ko-)existierte bis zur Erfindung des Buchdrucks in einem engen Medienverbund mit „Menschenmedien“, die das Aufgeschriebene vorlasen oder vorsangen sowie mit Bild- und Gestaltungsmedien (Monumente, Monumentalbauten), die das schriftlich Überlieferte visuell veranschaulichten bzw. manifestierten (vgl. Faulstich 2004, S. 52ff). Auch die Gutenberg-Bibel war mit zahlreichen Zeichnungen und Ornamenten ausgeschmückt, die Tradition des Vorlesens der Bibel blieb trotz fortschreitender Alphabetisierung erhalten. Diese Linie lässt sich über das Illustrieren von Zeitungsmeldungen und Zeitschriftenbeiträgen sowie das Vorlesen der Nachrichten im Rundfunk bis zum heutigen multimedialen Rezeptionserlebnis einer „Online-Zeitung“ verfolgen. Dabei werden auch schon früh intermediale

Differenzen wahrgenommen und kritisch reflektiert. So geht bereits Platon in seinem Werk „Phaidros“ auf die Interdependenzen von oraler Sprache und ihrer schriftlichen Aufzeichnung sowie bildlicher Symbolisierung ein (vgl. Leschke 2001, S. 16f).

Alle heutigen Medientechnologien sind laut Dieter Daniels (2002, S. 32) aus der Verbindung von elektrischer Telegrafie und chemisch-optischer Fotografie hervorgegangen. Die zwei zentralen Stränge der Entwicklung sowohl tertiärer (elektronisch-analoger) als auch quartärer (digitaler computer- und internetbasierter) Medien können auf die Erfindungen Samuel F. Morses und Louis J. Daguerrés Mitte des 19. Jh. zurückgeführt werden und basieren auf der Bemühung nach der Beschleunigung und Vereinfachung weltweiter Kommunikation (Ursprung in der Telegrafie) sowie der Steigerung der Illusion einer möglichst originalgetreuer Wirklichkeitsreproduktion (Ursprung in der Fotografie). Das „Generalziel“ der gesamten Medienentwicklung und damit die treibende Kraft hinter dem medialen Fortschritt besteht laut Daniels jedoch im Streben nach einer Synthese dieser beiden Stränge - der Verschmelzung von Kommunikation und Illusion zu einer gemeinsamen [inter-] medialen Form (vgl. ebd., S. 51). Der Verwirklichung dieses Traum ist man zunächst im (Ton-)Film, als dem „erste [n] modernen Medium par excellence“ (Müller 1996, S. 16) nahe gekommen und später im Leitmedium der Nachkriegszeit – dem Fernsehen, das als eine Integration aller vorangehenden tertiärmedialen Entwicklungen betrachtet werden kann (vgl. Hickethier 2005, S. 89).

Die endgültige (technische) Realisierung des Konzepts von Intermedia scheint sich jedoch erst im quartären „Hybridmedium“ Computer (Meyen 2005, S. 230) und allen damit zusammenhängenden digitalen multimedialen Formen (vom Internet bis hin zur Adaption ursprünglicher Tertiärmedien wie des Telefons und des Fernsehens) abzuzeichnen. Das wird v. a. dann deutlich, wenn man Jürgen E. Müllers Definition des Intermedialitätsbegriffs, als einer konzeptionellen Integration (in Abgrenzung von bloßer Addition) unterschiedlicher medialer Ausdrucksformen, Aussagen von Kommunikations- und Medienwissenschaftlern wie z. B. von Beck et al. (2000, S. 47) gegenüberstellt, die den Computer als „das Medium der Medienintegration“ bezeichnen. Analog dazu postuliert Faulstich (2004, S. 153), dass Multimedia „mehr als die Summe bloß addierter oder kombinierter Einzelmedien“ sei und mit dem Begriff der Medienintegration gleichgesetzt werden könne. Müller, für den Intermedialität die Grundform moderner kultureller Kommunikation darstellt, be-

die Verschmelzung von Computer- mit Videotechnologien als den „entscheidenden qualitativen Sprung“ der Mediengeschichte (vgl. Müller 1996, S. 68). Multimedia zwingt uns seiner Meinung nach dazu, „Realität, Illusion, Imaginäres, Wahrnehmung, ästhetisches Erleben und noch so manch andere zentrale Kategorie der Medien- und Kunsttheorie zu redefinieren“ und könnte somit zur Einlösung der Idee des Gesamtkunstwerks führen, die „Wagner aufgrund der Trägheit und Beharrungstendenzen der traditionellen Medien des 19. Jahrhunderts verwehrt blieb (...)“ (ebd., S. 69).

Gleichzeitig weist Müller darauf hin, dass „neue“ Medien zwar die „alten“ integrieren, sie jedoch nicht vollständig ablösen, sondern meistens lediglich ihre soziale Funktion verändern (vgl. ebd., S. 70). Daraus resultiert, dass in Bezug auf die Medienentwicklung keineswegs ein lineares Fortschrittsdenken angebracht ist, oder der Glaube, neuere mediale Ausdrucksformen würden sämtliche Funktionen der älteren gänzlich absorbieren. Gerade in einer Zeit, in der postmoderne Philosophen *Pluralität* zum „Schlüsselbegriff“ erheben (vgl. Welsch 2002, S. XVII), Vordenker des Poststrukturalismus die „unaufhebbare Ambivalenz der Einheit der Gegensätze ohne Synthese“ postulieren (Paul de Man nach Zima 1994, S. 99) und die konstruktivistische empirische Medienforschung sich auf die „Untersuchung konkurrierender, alternativer Medienwirklichkeiten“ konzentriert (Weber 2003, S. 193), ist auch eine *Intermediale künstlerische Bildung* dazu aufgerufen, ihren Blickwinkel nicht auf einzelne (wenn auch noch so aktuelle) Medien zu verengen.

2. Künste

Aus den bisherigen Darstellungen wurde bereits deutlich, wie eng mediale und künstlerische Entwicklungen von den Anfängen der Menschheitsgeschichte an zusammen hingen und wie intensiv sie sich gegenseitig beeinflussten. Heute, in einer Zeit der zunehmenden Verschmelzung künstlerischer und medialer Kommunikate, werden die Grenzen zwischen der Medien- und der Kunsttheorie immer fließender. So verortet Bernd Podehl (2005, S. 327f) in seinem Aufsatz zum Stichwort „Multimedia“ in „Grundbegriffe Medienpädagogik“ die Ursprünge von Multimedialität nicht in der technologischen Entwicklung sondern u. a. in den intermedialen Ansätzen der künstlerischen Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Parallel dazu behauptet der Kunsttheoretiker Hans Ulrich Reck in seinem Werk „Kunst als Medientheorie“ (2003, S. 23), dass es heute „keinen ontologischen Gegensatz zwischen Kunst und technischen Medien“ mehr gäbe. Dieter Daniels geht im Buch „Kunst als Sendung“ noch weiter: Er stellt ausführlich dar, dass wesentliche Elemente der Medien aus einer

Substitution dessen hervorgegangen sind, was einmal zur Kunst gehörte, sowie, dass heute sowohl zahlreiche künstlerische Ausdrucksformen als auch künstlerische Ziele in medientechnische Verfahren transformiert werden und folgert daraus, Medien wären nichts anderes als die „Fortsetzung der Kunst mit anderen Mitteln“ (Daniels 2002, S. 49).

Dass die beiden letztgenannten Aussagen durchaus auch als Provokation gedacht sind und keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen, versteht sich von selbst. Sie sind jedoch ein deutliches Zeichen dafür, welch radikale Veränderungen aktuelle technologische Entwicklungen sowohl im Verständnis der Medien als auch der Künste v. a. in Hinblick auf gegenseitige Interdependenzen dieser Bereiche erzeugen, die unausweichlich zu intensiven interdisziplinären Diskursen führen (vgl. auch Giannetti o.J.). Daraus resultiert nicht nur eine Annäherung zwischen der Kunst- und der Medientheorie, sondern nicht zuletzt eine engere Vernetzung der einzelnen künstlerischen Sparten untereinander, wobei „Multimedia“ auch als ein „kunstspartenübergreifendes, die Künste verbindendes Prinzip“ betrachtet wird (Spormann 2003, S. 377). Der Kunsttheoretiker und -pädagoge Carl-Peter Buschkühle (2003a, S. 14) stellt fest, dass die „Entgrenzungen, die die Gegenwartskunst in den letzten Jahrzehnten vorgenommen hat, (...) nicht nur zur Nutzung neuer Medien, sondern auch zu neuen Strategien und zu neuem Selbstverständnis der Kunst geführt hat“ und gibt als Beispiele für aktuelle künstlerische Ausdrucksformen die Performance- und die Videokunst an, bei denen „Bild, Sprache, Musik und körperliche Bewegung zusammenspielen“ (Buschkühle 2003b, S. 42). Analog dazu führt laut der Musiktheoretikerin und -pädagogin Ursula Brandstätter die multimediale Verschmelzung bisher getrennter Informationen mit Hilfe digitaler Technik zu einer Koppelung verschiedenster sinnlicher Erfahrungsweisen und damit auch zu einer neuen Qualität des sinnlichen Erlebens sowie zu neuen (ästhetischen) Ansprüchen (Brandstätter 2004, S. 205). Daraus resultieren künstlerische Ausdrucksformen, „die sich einer eindeutigen Zuordnung zu einzelnen Kunstsparten entziehen und in der Folge die definierende Zuordnung überflüssig machen“ (ebd., S.207).

Gleichzeitig dehnt sich der Kunstbegriff an sich zusehends aus. Selbstverständlich kann die Kunsttheorie (und erst recht die Kunstpädagogik) im Zeitalter von Medienkunst und Multimedia ihren Blickwinkel nicht ausschließlich auf „Hochkultur“ verengen und jugend- sowie poplärkulturelle künstlerische Ausdrucksweisen als „niedere Unterhaltungskultur“ abstempeln und ausgrenzen (vgl. z.B. ebd.; Fricke 2005; Buschkühle 2003b S.34; Rajewsky 2002). Manche Künstler und Kunsttheoretiker gehen in dieser Frage jedoch noch weiter. So formuliert

Joseph Beuys (der zu den Pionieren der Medienkunst gezählt wird) einen „erweiterten Kunstbegriff“, von dem ausgehend das Künstlerische nahezu immer und überall „im Spiel“ sein kann, auch in alltäglichen Tätigkeiten, die nach herkömmlichem Verständnis mit Kunst sowie künstlerischer Tätigkeit 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, S. 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“², wobei das Leben als das zu gestaltende Material und die Kunst als der entsprechende Gestaltungsprozess angesehen wird (vgl. Schmid 2003, S. 47). Die 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 2003b, S. 34f). Den „zentralen Bildungswert“ dieses Konzepts sieht Buschkühle darin, dass eine sowohl rezeptive als auch produktive Beschäftigung mit Kunst die Positionierungsfähigkeit des Individuums in der heutigen komplexen, heterogenen und einem ständigen Wandel unterworfenen Gesellschaft schult. Bei einer aktiven Betrachtung und erst recht bei der Herstellung eines Kunstwerks ist der Mensch gezwungen, auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen, eigener Reflexionen und eigener Imaginationen neue Gestalten und neue Aussagen hervorzubringen. Dabei übt er notwendigerweise die „Fähigkeiten zu differenzierten Wahrnehmungsleistungen, zu selbstständigen Bedeutungserzeugungen und zu visionärem, imaginativem Denken.“ (ebd., S. 36; vgl. Kettel 2004) Somit wird deutlich, dass auch ein „erweiterter Kunstbegriff“ keineswegs zu einem Verdrängen der Auseinandersetzung mit Kunst führt, diese Auseinandersetzung jedoch intensiv an persönlich sowie gesellschaftlich relevante Frage- und Problemstellungen koppelt.

Auch in diesem Punkt sind die Analogien der künstlerischen zu aktuellen medientheoretischen Diskursen und Konzeptionen eklatant. Als die zentrale Neuerung an den „neuen Medien“ wird von Medientheoretikern und

-pädagogen nicht in erster Linie der technische Aspekt betrachtet, sondern das Potenzial, ausgehend von den entstandenen Interaktionsmöglichkeiten, die von (den Künstlern) Brecht, Benjamin und Enzensberger (vgl. Enzensberger 1970 / 1997) entworfene Vision einer aktiven sowie kreativen Gestaltung der eigenen Lebenswelt und der Gesellschaft mit Hilfe von Medientechnologien einzulösen. Internetbasierte Technologien befähigen jedes Individuum nicht nur dazu, mediale Botschaften zu rezipieren, sondern sie auch selbstständig zu distribuieren und v. a. zu generieren, wodurch jeder Einzelne die Chance erhält, „selbstständig im Austausch mit anderen soziale Realität zu gestalten“ (Schorb 1997, S. 69; vgl. Schlachtner 2005, S. 312f; Faulstich 2004, S. 154). Dieses Streben nach der Veränderung persönlicher Lebensumstände und gesellschaftlicher Verhältnisse „aus der Kreativität des Menschen heraus“ bildet gleichzeitig das zentrale Leitmotiv der Medienkunst (vgl. Fricke 2005, S. 606).

3. Bildung (Pädagogik / Didaktik)

Angesichts der aufgezeigten Parallelen und Überschneidungen der Kunst- und Medienpraxis sowie darauf aufbauender theoretischer Diskurse ist eine Annäherung der jeweiligen pädagogischen Fachbereiche unvermeidbar und wird auch zunehmend vollzogen. Spätestens seit Beginn der 1990er Jahre und v. a. seit der Jahrtausendwende findet innerhalb der Kunst- und Musikpädagogik eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage statt, wie (neue) Medientechnologien und medienpädagogisch relevante Fragestellungen sinnvoll in den jeweiligen schulischen Unterricht und die außerschulische künstlerisch-pädagogische Arbeit integriert werden können (vgl. z. B. Knolle 1990; Pilnitz et al. 2001; BMBF 2003; Kirschenmann, Pez 2004). Innerhalb der Medienpädagogik setzte eine intensive Auseinandersetzung mit künstlerisch relevanten Fragestellungen spätestens mit der Publikation zum „ästhetisch organisierten Lernprozess“ ein, die der Begründer der modernen deutschen Medienpädagogik Dieter Baacke gemeinsam mit Franz-Josef Röhl im Jahre 1995 herausgab. Seitdem gewinnen ästhetisch ausgerichtete medienpädagogische Konzepte zunehmend an Bedeutung (vgl. Paus-Haase 2001, S. 91). So stellte z. B. die größte medienpädagogische Vereinigung Deutschlands GMK ihren jährlich stattfindenden Kongress im Jahre 2003 unter das Motto „künstlerische Impulse für die Medienpädagogik“ (vgl. GMK 2003).

Nicht zuletzt bei dieser Gelegenheit wurden jedoch auch Differenzen und Missverständnisse zwischen der künstlerischen und der Medienpädagogik deutlich. Dazu gehört z.B., dass der Ästhetikbegriff innerhalb der Medienpädagogik eine Abgrenzung vom

Kunstbegriff impliziert: „Ästhetik bedeutet (...) nicht Kunst oder Theorie der Kunst, sondern, wie im ursprünglichen klassischen Gebrauch des Wortes den Bedeutungszuwachs und die Thematisierung von ‚Wahrnehmungen aller Art‘“ (Meyer 1995, S. 53; vgl. Baacke 1992, S. 41). Im Gegensatz dazu wird innerhalb aktueller kunstpädagogischer Konzeptionen dem Kunstbegriff im oben dargestellten Sinne gegenüber dem Ästhetikbegriff der Vorzug gegeben. So schreibt der Begründer des Konzepts der „Künstlerischen Bildung“ Carl-Peter Buschkühle, dass während ästhetisches Denken Wahrnehmungen in den Vordergrund stellt, das künstlerische Denken viel mehr den Aspekt der Gestaltung fokussiert. Die Perspektive des Künstlerischen würde den Gegenstand der Wahrnehmung auf- und angreifen, „um ihn zu verändern, um ihn in neue Formen und Kontexte zu fügen, um ihm neue Bedeutungen abzugewinnen“ (Buschkühle 2003b, S. 35; vgl. Regel 2003, S. 121). Diese Begriffskonnotationen können bereits auf den „Urvater“ der handlungsorientierten Pädagogik John Dewey zurückgeführt werden, der in seinem 1934 erschienenen Spätwerk „Kunst als Erfahrung“ dem Terminus *ästhetisch* den Standpunkt des Verbrauchers zuweist, während *künstlerisch* seiner Meinung nach in erster Linie auf den Akt des Schaffens ausgerichtet ist. „Kunst bezeichnet einen Vorgang des Machens oder Tuns“ (nach 1988, S. 60f). Da sich die aktuelle handlungsorientierte Medienpädagogik explizit auf Dewey beruft (vgl. z.B. Schell 2005, S. 12), die herausragende Bedeutung gestaltender Medienkompetenzen hervorstreicht (vgl. Baacke 1997, S. 99; Schorb 2005, S. 262) und betont, dass gerade Multimedia zu einem „kreativen, nicht nur rezipierenden Umgang mit Medien“ herausfordert (Podehl 2005, S. 329), erscheinen die Differenzen zwischen der künstlerischen und der Medienpädagogik in Bezug auf den Ästhetik- und Kunstbegriff als leicht überwindbar. Es gibt auch weitere Missverständnisse zwischen den beiden Fachbereichen, die aber in Folge eines intensiven interdisziplinären Dialogs durchaus ausgeräumt werden können (detailliert siehe Pasuchin 2005, S. 155ff; v. a. S. 175ff).

Der Ansatz einer *Intermedialen künstlerische Bildung* geht jedoch über die Forderung nach einer engeren Kooperation der künstlerisch-pädagogischen und der medienpädagogischen Fachbereiche hinaus. Sie greift auch einen alten (inzwischen teilweise ziemlich festgefahrenen) Disput innerhalb beider Fachbereiche auf: Den (vermeintlichen) Widerspruch zwischen Pädagogik und Didaktik. Diese Kluft wird deutlich, wenn z. B. einer der führenden Vertreter der Medienpädagogik Stefan Aufenanger (2001, S. 120) behauptet, dass sich Medienkompetenz „am besten in direkter Erfahrung mit den Medien selbst (...) und weniger in irgendeiner didaktisierten Form“ erwerben lässt (Aufenanger 2001, S. 120) und

zentrale Exponenten der Kunstpädagogik Didaktik im Sinne einer „Operationalisierung“ der Lernschritte und -ziele sowie einer „Rationalisierung der komplexen Bedingungen von Unterricht“ als den „Ruin lebendiger Lernprozesse“ bezeichnen (Buschkühle 1997, S. 346; vgl. Maset 2003, S. 206; Regel 2003, S. 133). Diese deutliche Abgrenzung beruht auf einem Verständnis von Didaktik, wie es in den 1960er und teilweise bis in die 1990er Jahre vorherrschte – einer behavioristischen Instruktionsplanung, in der der menschliche Verstand als eine „black box“ betrachtet wurde, die lediglich mit „objektiv wahren“ Informationen gefüllt und auf die Herausgabe der richtigen Antworten konditioniert werden müsse.

Die didaktische Theorie und Praxis hat sich in den letzten 15 Jahren jedoch vollständig von solchen Vorstellungen des Lehrens und Lernens abgewandt. In der Einleitung zur Schlüsselpublikation des aktuellen US-amerikanischen Instruktionsdesigns schreibt Charles M. Reigeluth (1999, S. IX), dass aufgrund besserer Kenntnisse über die Funktionen des Gehirns, des Wandels der Lernphilosophie und des informationstechnologischen Fortschritts eine Neuausrichtung der Didaktik notwendig geworden sei. Diese wäre „so dramatic that many argue they constitute a new paradigm of instruction, which requires a new paradigm of instructional theory“. Dieses neue konstruktivistische Paradigma geht davon aus, dass es keine objektive Realität gibt, die dem Lernenden zu vermitteln wäre. Der menschliche Verstand wird als ein „autopoietisches“ (sich selbst reproduzierendes) System betrachtet, das durch die Sinnesorgane aufgenommene Reize nicht nur speichert, sondern auch verknüpft, interpretiert, reorganisiert, modifiziert und davon ausgehend aktiv (neues) Wissen generiert. (vgl. z. B. Siebert 2005) Dass entsprechend konzipierte Lehr- und Lernarrangements weder im Widerspruch zur medienpädagogischen Bemühung um die Förderung der aktiven schöpferischen Potenziale jedes einzelnen Menschen stehen (vgl. Schorb 2005, S. 262) noch einen Gegensatz zum kunstpädagogischen Streben nach der „radikale[n] Individualisierung in der pädagogischen Orientierung auf Unterschiedlichkeit, Einmaligkeit und Persönlichkeitsbildung des Subjekts (...)“ (Kettel 2003, S. 196) bilden, versteht sich von selbst.

Mehr noch: Im Umfeld der konstruktivistischen Didaktik entwickelte Modelle und Anwendungen, von denen sowohl die Medienpädagogik als auch die künstlerische Pädagogik im deutschsprachigen Raum bisher nur wenig Kenntnis genommen hat, könnten einen zentralen Beitrag dazu leisten, den Anspruch einer *Intermedialen künstlerischen Bildung* überhaupt in der Realität umzusetzen. Denn eines der größten Probleme bei der Verwirklichung dieses Ansatzes besteht in der Heterogenität der zu erschließenden Lehrinhalte, die (potenziell) die Theorie und

Praxis sämtlicher künstlerischer und medienbezogener Fachbereiche inkludieren. Der Versuch, allen an einem intermedialen künstlerischen Lernprozess Beteiligten den gleichen Lernstoff zu vermitteln, würde unweigerlich zu einer „Allrounder“-Ausbildung führen, bei der „alles und nichts“ gelernt wird. Ein wichtiger Beitrag zur Lösung dieses Problems könnte im Einsatz explizit nach konstruktivistischen Leitprinzipien gestalteten internetbasierten eLearning-Arrangements bestehen, die entdeckendes, selbstreguliertes, multiperspektivisches sowie kollaboratives Lernen unterstützen und damit jedem Lerner die Chance auf die Erschließung und Konstruktion von für ihn persönlich relevantem Lernstoff bieten (vgl. z. B. Niegemann et al., 2004). Mit Hilfe solcher Maßnahmen würden v. a. Basiswissen und Grundfertigkeiten vermittelt sowie die Vernetzung von (reflexiv-analytischen) Kenntnissen gefördert. Zur Mobilisierung kreativer Handlungskompetenzen im Sinne nicht nur diskursiver, sondern auch präsentativer (ästhetischer bzw. künstlerischer, auf Sinneserfahrungen basierender) Fähigkeiten müsste ein anderer Weg eingeschlagen werden, für den es bereits detailliert ausgearbeitete und in der Praxis breit erprobte Modelle gibt, die in allen hier angesprochenen Fachbereichen höchste Anerkennung finden: Die fächerübergreifende kollaborative Projektarbeit, die sowohl innerhalb der Medienpädagogik als „Königsweg“ betrachtet (Kübler 2002, S. 176) sowie im konstruktivistischen (medien-)didaktischen Diskurs einen zentralen Stellenwert einnimmt (vgl. Nelson 1999) als auch innerhalb künstlerisch-pädagogischer Konzeptionen als das „wesentliche Bewegungselement“ beschrieben wird (Buschkühle 1997, S. 346) und die besonders gut zur vernetzten Umsetzung medien- sowie kunstpädagogischer Zielsetzungen geeignet zu sein scheint (vgl. Münch 1999, S. 5; Wermke 2005, S. 398f).

4. Thesen zur „Intermedialen künstlerischen Bildung“

Ausgehend von den bisher zusammengefassten Diskursen in Bezug auf die Begriffe Intermedialität, Künste und Bildung (bzw. Pädagogik und Didaktik), werden abschließend einige damit korrespondierende Thesen zur *Intermedialen künstlerischen Bildung* formuliert:

These 1: Eine *Intermediale künstlerische Bildung* geht von einem **integrativen Medienbegriff** aus. Ein solcher Medienbegriff ist weder auf (digitale) „neue Medien“ noch auf analoge (Massen-)Medien fixiert. Er behält auch sekundäre Aufzeichnungs- und Gestaltungsmedien (wie z. B. bildnerische und architektonische Darstellungsformen) im Blick und impliziert nicht zuletzt primäre rituelle (Menschen-)Medien als Ursprungsformen des musikalischen, tänzerischen und theatralischen Ausdrucks. Intermedialität wird als eine menschl-

che Ursehnsucht betrachtet, die Addition, das „Nebeneinander“ verschiedener medialer Darstellungen in eine Integration, ein konzeptionelles „Miteinander“ überzuführen, das gerade an den Reibungsflächen medialer Ausdrucksformen dem Rezipienten neue Dimensionen des Erfahrens und Erlebens ermöglicht.

These 2: Eine *Intermediale künstlerische Bildung* geht von einem **integrativen Kunstbegriff** aus. Dieser basiert darauf, dass in einer Zeit der Verschmelzung künstlerischer und medialer Kommunikate die Grenzen zwischen den Medien und den Künsten in Theorie und Praxis immer fließender werden und sich auch das Selbstverständnis der Kunst gravierend verändert: Intermedia und Multimedia als alle Künste verbindende Prinzipien lassen den Sinn der Zuordnung künstlerischer Ausdrucksformen zu einzelnen Kunstsparten zunehmend als fragwürdig erscheinen. Gleichzeitig wird auch der Kunstbegriff an sich sehr weit definiert: Als die Fähigkeit zur bewussten Gestaltung des eigenen Lebens und zum aktiven Eingreifen in gesellschaftliche Prozesse.

These 3: Der Ansatz der *Intermedialen künstlerischen Bildung* reicht über die Forderung nach einer (als wenig problematisch betrachteten) engen Kooperation der künstlerisch-pädagogischen und der medienpädagogischen Fachbereiche hinaus und geht von einem **integrativen Verständnis von Pädagogik und Didaktik** aus. Dieses inkludiert die Bemühung um den Anschluss dieser Fachbereiche an aktuelle konstruktivistische didaktische Diskurse, deren Modelle und Anwendungen (v. a. im Bereich des eLearning) zahlreiche Möglichkeiten zur Unterstützung der komplexen intermedialen künstlerischen Lernprozesse in Hinblick auf die Erschließung von Basiswissen und Grundfertigkeiten sowie die Vernetzung reflexivanalytischer Kenntnisse bieten. Gleichzeitig wird fächerübergreifende kollaborative Projektarbeit als ein zentraler Ausgangspunkt zur Mobilisierung kreativer Handlungskompetenzen angesehen.

Bzgl. aller drei Thesen ist hervorzuheben, dass Computertechnologien auf Grund ihrer immanenten Multimedialität, Interaktivität und der besonderen Möglichkeiten, mit Hilfe des eLearnings zur Umsetzung konstruktivistischer didaktischer Leitprinzipien beizutragen, als wichtige Werkzeuge einer *Intermedialen künstlerischen Bildung* betrachtet werden, sie jedoch nur einen Teilbereich abdecken und deshalb keinesfalls im Zentrum dieses Ansatzes stehen. Ein weiteres von Anfang an auszuräumendes mögliches Missverständnis besteht darin, dass mit der hier immer wieder hervorgehobenen „Integration“, das Negieren von Grenzen zwischen allen angesprochenen Gebieten gemeint sein könnte: Es ist völlig klar,

dass es auch im Zeitalter von Inter- und Multimedia zahlreiche Gegensätze und Reibungsflächen sowohl zwischen den Medien und den Künsten als auch innerhalb dieser Bereiche gibt. Diese sollen in einer *Intermedialen künstlerischen Bildung* keinesfalls verniedlicht und erst recht nicht verleugnet werden. Im Gegenteil besteht ein zentrales Ziel dieses Ansatzes in der Bemühung um eine bewusste Wahrnehmung der „unaufhebbaren Ambivalenz der Einheit der Gegensätze ohne Synthese“, mit dem Ziel des Gewinns neuer Erfahrungen, Erkenntnisse, und Fähigkeiten³. Genauso wenig ist mit der Forderung nach einer stärkeren Integration konstruktivistischer Ansätze in das Bildungssystem das Verschließen der Augen vor den alltäglichen Problemen und Unwägbarkeiten pädagogischer Institutionen impliziert. Sowohl die Forderung nach einer intensiven Vernetzung der künstlerischen Fächer unter Einbeziehung persönlich und gesellschaftlich relevanter Problem- und Fragestellungen als auch Ansätze des entdeckenden, selbstregulierten, multiperspektivischen sowie kollaborativen Lernens sind nicht neu, sondern wurden größtenteils in einer durchaus ähnlichen Form bereits innerhalb reformpädagogischer Konzeptionen im ersten Drittel des 20. Jh. formuliert (vgl. z. B. Skiera 2003), in nachfolgenden pädagogischen Ansätzen immer wieder aufgegriffen, jedoch niemals in ihrer vollen Bandbreite innerhalb des Bildungssystems eingelöst. Um einer solchen Umsetzung diesmal näher zu kommen, ist zunächst einmal ein „intermedial turn“, ein intensiver interdisziplinärer Diskurs aller betroffenen Fachbereiche notwendig, zu dem alle am Symposium *Intermediale künstlerische Bildung* Beteiligten hiermit herzlich einladen sind.

Anmerkungen

1 In diesem Punkt nimmt Müller eine Gegenposition zu anderen Intermedialitätsforscher/innen ein, wie z. B. Irina O. Rajewsky, die Intermedialität bereits in der „Addition mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener medialer Systeme“ (Rajewsky 2002, S. 15) verortet.

2 Auch in diesem 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“ (2005, S. 127), dass sich die Aufgabe der Medienpädagogik nicht in der Vermittlung instrumenteller und kognitiver Medienkompetenzen erschöpft, sondern „umfassender auf Lebensbewältigung überhaupt“ ausgerichtet ist.

3 Vgl. dazu z. B. die Aufarbeitung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von bildender Kunst und Musik aus einer zeichentheoretischen, wahrnehmungspsychologischen und pädagogischen Perspektive von Ursula Brandstätter (2004).

Literatur

- Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 109-122
- Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich, S. 33- 58
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik - Grundlagen der Medienkommunikation. Tübingen: Niemeyer
- Baacke, Dieter; Röhl, Franz J. (Hg.) (1995): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit - der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Lieske + Budrich
- Beck, Klaus; Glotz, Peter; Vogelsang, Gregor (2000): Die Zukunft des Internet: Internationale Delphi-Befragung zur Entwicklung der Online-Kommunikation. Konstanz: UVK Medien
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg: Wißner-Verlag.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung); Zentrum für Kulturforschung (2003) (Hg.): Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Projekte – Praxis – Perspektiven. Bonn: ARcult
- Buschkühle, Carl-Peter (1997): Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Buschkühle, Carl-Peter (2003a): Vorwort und Dank. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 9-18
- Buschkühle, Carl-Peter (2003b): Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 19-45
- Daniels, Dieter (2002): Kunst als Sendung – von der Telegrafie zum Internet. München: Beck
- Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dreher, Thomas (2001): Performance Art nach 1945 – Aktionstheater und Intermedia. München: Wilhelm Fink Verlag
- Enzensberger, Hans M. (1997): Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Glotz, Peter (Hg.): Baukasten zu einer Theorie der Medien – Kritische Diskurse zur Pressefreiheit. München: R. Fischer, S. 97-132
- Faulstrich, Werner (2004): Medienwissenschaft. Paderborn: Fink
- Fricke, Christiane (2005): Neue Medien. In: Kunst des 20. Jahrhunderts. Band II. Köln: TASCHEN Verlag, S. 577-619
- Giannetti, Claudia (o.J): Ästhetik des Digitalen. In: <http://www.medienkunstnetz.de/themen/> (1.04.06)
- GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2003): Media Art meets Media Education - Künstlerische Impulse für die Medienpädagogik. In: <http://www.gmk-net.de/forum03.htm> (1.04.06)
- Hickethier, Knut (2005): Fernsehen. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 88-96
- Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 116-127
- Kettel, Joachim (2003): Kartografien des Selbst – Selbstorganisation und Künstlerische Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 159-204
- Kettel, Joachim (2004): Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen: Athena-Verlag
- Kirschenmann, Johannes; Peez, Georg (Hg.) (2004): Computer im Kunstunterricht. Medien und Werkzeuge. Donauwörth: Auer Verlag
- Knolle, Niels (1990): Neue Technologien im Musikunterricht – Annäherung an musikkulturelle Wirklichkeit. In: Schmitt, Rainer; Wilke, Rainer (Hg.): Musikunterricht in der Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Regensburg: Bosse, S. 99-127
- Kübler, Hans-Dieter (2002): Medienpädagogik in der „Informationsgesellschaft“. In: Paus-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süß, Daniel (Hg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft – Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 169-189
- Leschke, Rainer (2001): Medientheorie. In: Schanze, Helmut (Hg.): Handbuch der Medien-geschichte. Stuttgart: Alfred Körner Verlag
- Maset, Pierangelo (2003): Kunstpädagogik als Praxisform der Kunst? In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 205-212
- Meyen, Michael (2005): Massenmedien. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed

- Meyer, Thomas (1995): Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: Baacke, Dieter; Röhl, Franz J. (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen: Lieske + Budrich, S. 51-70
- Müller, Jürgen E. (1996): Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus Publikationen
- Münch, Thomas (1999): Musik – Medien. Zur Entwicklung einer Medienkompetenz bei SchülerInnen der Sekundarstufe. In: Musik & Bildung 1/1999, S. 2-5
- Nelson, Laurie M. (1999): Collaborative Problem Solving. In: Reigeluth, Charles M. (Hg.): Instructional-Design Theories and Models. Volume II. A New Paradigm of Instructional Theory. Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 241-267
- Niegemann, Helmut M.; Hessel, Silvia; Hochscheid-Mauel, Dirk; Aslanski, Kristina; Deimann, Markus; Kreuzberger, Gunther (Hg.) (2004): Kompendium E-Learning. Berlin (u. a.): Springer-Verlag
- Paus-Haase, Ingrid (2001): Vom Bewahren zum Wahrnehmen und Verstehen. Medienpädagogische Konzepte in unserem Informationszeitalter. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Leske + Budrich, S. 85-107
- Pasuchin, Iwan (2005): Künstlerische Medienbildung. Ansätze zu einer Didaktik der Künste und ihrer Medien. Frankfurt a. M. (u. a.): Peter Lang
- Pilnitz, Karin; Schüssler, Berthold; Terhag, Jürgen (Hg.) (2001): Musikunterricht Heute 4. Musik in den Medien – Medien in der Musik. Oldershausen: Lugert-Verlag
- Podehl, Bernd (2005): Multimedia. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 327-332
- Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag
- Reck, Hans U. (2003): Kunst als Medientheorie. Vom Zeichen zur Handlung. München: Wilhelm Fink Verlag
- 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: Salon-Verlag, S. 121-140
- Reigeluth, Charles M. (Hg.) (1999): Instructional-Design Theories and Models. Volume II. A New Paradigm of Instructional Theory. Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates
- Reimer, Ricarda T. D. (2003): Medienpädagogische Gestaltungsideen zur Integration von E-Learning in der Hochschullehre. In: www.medienpaed.com (1.12.2003)
- Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 9-17
- Schlachtner, Christina (2005): Medienwissenschaft. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 304-310
- Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- 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: Salon-Verlag, S. 47-58
- Schorb, Bernd (1997): Vermittlung von Medienkompetenz als Aufgabe der Medienpädagogik. In: Deutscher Bundestag (Hg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft; Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Bonn: ZV Zeitungsverlag Service, S. 63-75
- Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 257-262
- Siebert, Horst (2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernerzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim; Basel: Beltz
- Skiera, Ehrenhard (2003): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München; Wien: R. Oldenbourg Verlag
- 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: Salon-Verlag, S. 369-386
- Welsch, Wolfgang (2002): Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akademie Verlag
- Weber, Stefan (2003): Konstruktivistische Medientheorien. In: Weber, Stefan (Hg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik zum Konstruktivismus. Konstanz: UBK
- Wermke, Jutta (2005): Unterricht und Medien. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 395-401
- Zima, Peter V. (1994): Die Dekonstruktion. Einführung und Kritik. Tübingen; Basel: Franke Verlag



Iwan Pasuchin (Jg. 1970) studierte Komposition und Musiktheorie an der Universität Mozarteum Salzburg und promovierte in Pädagogik mit Schwerpunkt Medienpädagogik und Mediendidaktik an der Universität Salzburg. Zu seinen Werken zählen Auftragskompositionen für Festivals, Musiktheater, Film- und Fernsehproduktionen sowie didaktische Medienproduktionen und wissenschaftliche Publikationen. Derzeit leitet er den Masterstudiengang „Neue Medien in der Musikpädagogik“ und das EU-kofinanzierte Forschungsprojekt „Intermediale künstlerische Bildung“ an der Universität Mozarteum.

[Zurück zur Heftübersicht](#)