

## Web 2.0 als Brückenschlag zwischen der Pädagogik der Medien und der Künste

Praxis kreativer Medienarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen

Iwan Pasuchin

Annäherungsbemühungen zwischen der Medienpädagogik und der Pädagogik künstlerischer Fachbereiche haben eine lange Tradition und werden spätestens seit der Mitherausgabe des Sammelbandes *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess* im Jahre 1995 durch einen der bedeutendsten deutschen Medienpädagogen – Dieter Baacke – zunehmend evident. (ausführlich siehe Pasuchin 2006: 5ff.) Auf der Ebene des Austauschs von Ideen und Konzepten scheint es mittlerweile außer Streit zu stehen, dass es zwischen diesen pädagogischen Gebieten zahlreiche Analogien gibt, die als gegenseitig befruchtende Synergien genutzt werden können (siehe z.B. Tagungsband zum Symposium *Intermediale Künstlerische Bildung. Kunst, Musik- und Medienpädagogik im Dialog* – Pasuchin 2007).

In Hinblick auf praktische Projekte gab es jedoch bisher einige Hürden auf dem Weg zu einer engeren Zusammenarbeit auf breiter Ebene. Eine davon besteht darin, dass die Medientechnologien bzw. die verbreiteten Arten ihrer Anwendungen gerade für die pädagogische Arbeit im künstlerischen Bereich in der Vergangenheit nur im eingeschränkten Maße geeignet waren. Denn bislang benötigte man für die Erstellung von Medienprodukten, in denen audiovisuelle Ausdrucksformen intensiv zum Einsatz kommen, eine aufwendige technische Ausstattung, die an Bildungsinstitutionen (z.B. an Schulen) nur in den seltensten Fällen vorhanden war und deren Handhabung auch zumeist mühevoll erlernt werden musste. Dadurch war die Gestaltung solcher Produktionen auf dem Gebiet der künstlerischen Pädagogik vorrangig auf vereinzelte schulische Pilotprojekte im Rahmen von Modellversuchen beschränkt (siehe z.B. Sieben / Spormann 2003; Reimann 2006), während die Medienpädagogik in Bezug auf die aktive bzw. kreative Medienarbeit ihr Hauptbetätigungsfeld im außerschulischen Bereich und hier v.a. an Jugendzentren fand. (vgl. Schell 2003: 32ff.) Gleichzeitig stellten die

eingeschränkten technischen Spielräume einen der Gründe dafür dar, warum das selbsttätige Medienanhandeln Jugendlicher zumeist der verbalen und schriftlichen Interaktion vorbehalten blieb, man also beim pädagogischen Einsatz nicht diskursiver medialer Gestaltungsmittel wenig an ihren Alltagsaktivitäten anknüpfen konnte.

Das hat sich mit dem Aufschwung des so genannten „Web 2.0“ und hier in erster Linie in Folge des Booms von Internetplattformen, auf denen Jugendliche selbst erstellte Fotos (z.B. Flickr) und v.a. Videos (z.B. YouTube) miteinander austauschen und über diese Produkte in einen intensiven Dialog treten, gravierend verändert. Auf die Frage, welche Chancen sich daraus für die Praxis kreativer Medienarbeit auf breiter Ebene – v.a. in Bezug auf bildungsbenachteiligte Jugendliche – ergeben, wird zum Schluss dieses Artikels anhand der Beschreibung eines Hauptschulprojektes eingegangen. Zuvor erfolgt die Darstellung zentraler Analogien zwischen der Medienpädagogik und der Pädagogik künstlerischer Fachbereiche sowie das Aufzeigen, wie die grundlegenden Zielsetzungen und Methoden dieser Disziplinen mit der Art und Weise korrelieren, wie Medientechnologien im „sozialen Netz“ des Web 2.0 genutzt werden.

### Zentrale Analogien zwischen der Pädagogik der Medien und der Künste

Auf die vielfältigen Analogien der hier behandelten pädagogischen Fachbereiche ist der Autor dieses Beitrags an anderen Stellen bereits ausführlich eingegangen. (siehe v.a. Pasuchin 2005) Im vorliegenden Artikel geht es darum, solche kurz darzustellen, die in Bezug auf das Web 2.0 von besonderer Relevanz sind. Diese können mit den Begriffen *Partizipation und Intermedialität* gefasst werden.

Beim Aspekt der *Partizipation* geht es um das pädagogische Bestreben, Fähigkeiten *aller* Menschen (und nicht nur die bestimmter Eliten) zur aktiven sowie kreativen Gestaltung sowohl des eigenen Lebens als auch ihrer sozialen Umwelt zu fördern. Der bereits angesprochene herausragende deutsche Medienpädagoge Dieter Baacke bezeichnete (bemerkenswerter Weise gerade in dem Sammelband *zur Bildung als ästhetischer Lernprozess*) unser Zeitalter als ein „radikal demokratisches“ und begründete seinen Standpunkt damit, dass „es eben nicht die großen Entwürfe von Rationalität, Rasse, Geschlecht o.ä. als Maßstab nimmt, sondern vielmehr ausgeht von der Regionalität, der Lokalität, den sinnlich erfassbaren Erfahrungen, der Deixis, des Zeigbaren“. (Baacke 1995: 42) Auf dem Hintergrund solcher Überlegungen entwickelten sich aktuelle Formen der „handlungsorientierten Medienpädagogik“, die laut Bernd Schorb (2005: 262) auf die Förderung der aktiven Fähigkeiten aller Individuen ausgerichtet ist, wobei er als Quelle dieser Fähigkeiten „die Ausformung des Schöpferischen im Menschen“ und als ihr zentrales Ziel „die Gestaltung von Medienprodukten im gesellschaftlichen Kontext“

benennt. In den Schlussfolgerungen ihrer aktuellen Aufarbeitung der *Geschichte der Medienpädagogik* betonen Hüther und Podehl (2005: 127), dass Medienpädagogik sich nicht in der Vermittlung instrumenteller und kognitiver Medienkompetenzen erschöpft, sondern „umfassender auf Lebensbewältigung überhaupt“ ausgerichtet ist.

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

Während es beim ersten Aspekt v.a. um grundlegende pädagogische Zielsetzungen beider Disziplinen geht, bezieht sich der der *Intermedialität* vorrangig auf die methodische Ebene. In beiden Fachbereichen wird die Notwendigkeit besonders hervorgehoben, Lernprozesse nicht auf diskursiv-kognitive Elemente zu beschränken und beim Lernen nicht vorrangig verbale bzw. schriftliche Mittel einzusetzen, sondern verstärkt ganzheitliche, vernetzte Lernformen zu nutzen, die unterschiedliche Sinne und damit auch Medien integrieren. Der auf aktive Medienarbeit spezialisierte Medienpädagoge Fred Schell geht davon aus, dass nonverbale Kommunikationsformen jede direkte menschliche Interaktion wesentlich bestimmen, während sprachliche und schriftliche Ausdrucksmöglichkeiten im Bereich sinnlicher Erfahrungen begrenzt sind. Die verstärkte Berücksichtigung von Tönen, Bildern, Mimik und Gestik in Lernsituationen beinhaltet damit die Chance einer direkten Vermittlung sinnlicher und emotionaler Erfahrungen, da die Notwendigkeit einer Transformation in ein abstraktes Zeichensystem entfällt. (Schell 2003: 180; vgl. Theunert et al. 1985: 126) Es versteht sich von selbst,

dass im Bereich der Medienpädagogik solche Überlegungen eng an den Begriff „Multimedia“ – also die mediale Integration verschiedenster Wahrnehmungsformen und Ausdrucksarten – gekoppelt sind. Der Brückenschlag zur Kunst erfolgt dabei bereits bei der historischen Verortung multimedialer Entwicklungen, deren Ursprung von Bernd Podehl (2005: 327f) im Standardwerk *Grundbegriffe Medienpädagogik* nicht in der technologischen Entwicklung, sondern u.a. in den intermedialen Ansätzen der künstlerischen Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts, gesehen wird.

Multimedia und Intermedia sind auch zentrale Begriffe des aktuellen Diskurses innerhalb künstlerisch-pädagogischer Fachbereiche, wobei hier die Argumentationslinien sehr ähnlich zu denen innerhalb der Medienpädagogik verlaufen. So führt laut der Musikpädagogin Ursula Brandstätter die multimediale Verschmelzung bisher getrennter Informationen mit Hilfe digitaler Technik zu einer Kopplung verschiedenster sinnlicher Erfahrungsweisen und damit auch zu einer neuen Qualität des sinnlichen Erlebens. (Brandstätter 2004: 205) Ein für die künstlerische Pädagogik zentraler Punkt dabei besteht darin, dass Multimedia auch als ein „kunstspartenübergreifendes, die Künste verbindendes Prinzip“ betrachtet wird. (Spormann 2003: 377) Aus einer solchen intermedialen Verschmelzung resultieren künstlerische Ausdrucksformen, „die sich einer eindeutigen Zuordnung zu einzelnen Kunstsparten entziehen und in der Folge die definierende Zuordnung überflüssig machen“. (Brandstätter 2004: 207)

### Partizipation und Intermedialität im Web 2.0

Die gerade besprochenen pädagogischen Zielsetzungen und Methoden waren bereits mit den neuen Medien der vorangehenden Generation – also der Computer- und Internettechnologie – bis zu einem gewissen Grad umsetzbar. Jedoch werden die Potenziale entsprechender Nutzung auf breiter Ebene in Folge des Aufschwunges des Web 2.0 enorm gesteigert.

*Partizipation* ist das zentrale Lösungswort, wenn es um das „neue Web“ geht. (vgl. z.B. Reinmann 2008: 14) Beobachter/innen, die sich intensiv mit Anwendungen wie Wikis, Blogs und Podcasts sowie mit Projekten wie Wikipedia, Flickr, MySpace, YouTube etc. auseinandersetzen, postulieren, dass das Web 2.0 nur am Rande eine technologische, viel mehr jedoch eine soziale Revolution darstellt: „Digital natives“ (mit Computer, Internet und Mobilkommunikation aufgewachsene Menschen) sind nicht mehr daran interessiert, Medieninhalte passiv zu konsumieren, sondern gestalten diese aktiv mit und passen – wenn notwendig – vorhandene internetbasierte Autorenwerkzeuge entsprechend den eigenen Bedürfnissen an. (vgl. O'Reilly 2005; Kerres 2006) Solchen Analysen zufolge findet heute gerade im Internet das statt, wovon Brecht und Benjamin bereits in den 1920er und 30er

Jahren 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 / Gräber 2007: 14)

Auch in Bezug auf den Aspekt der *Intermedialität* geht es im Kontext von Web 2.0 nicht so sehr um neue technische Möglichkeiten (das „neue“ Web ist nicht multimedialer als das „alte“), sondern um die Art und Weise der Nutzung bestehender. Im Zeitalter von „Web 1.0“ war es fast ausschließlich professionellen Medienschaffenden vorbehalten, mit Hilfe der Kombination von Bildern, Tönen, Texten etc. ihren Vorstellungen und Identitäten medial Ausdruck zu verleihen. Jedes entsprechende Projekt musste mehrer 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 vorstrukturierende Kompetenz von Redaktionen, gegen unnötige Hierarchien“. (Reinmann 2008: 14) „Normalverbraucher/innen“ können jetzt also direkt miteinander multimedial kommunizieren, in dem sie z.B. eigene gerade erstellte Videoprojekte sofort im Internet publizieren. Mit technologischen Entwicklungen hat das (lediglich) insofern zu tun, als sowohl die Geräte für die Aufnahme und Bearbeitung solcher Medienprodukte, als auch leistungsfähige Internetanschlüsse immer billiger und damit für immer mehr Menschen erschwinglich werden. Inzwischen kann man sogar mit einem Gerät, das fast alle in Industrieländern besitzen – dem Handy – selbst Videos produzieren und (als eine technische Errungenschaft, die sich zunehmend durchsetzt) unmittelbar danach auf ein Internetportal stellen.

### Beispiel für Partizipation und Integration im Web 2.0

Ein besonders bezeichnendes Beispiel für entsprechende Prozesse stellt das auf der Internetplattform YouTube veröffentlichte Projekt *Amateur* des zur Zeit seiner Entstehung 21-jährigen norwegischen Studenten Lasse Gjertsen dar, das unter folgenden URL abgerufen werden kann: [www.youtube.com/watch?v=JzqumbhfxRo](http://www.youtube.com/watch?v=JzqumbhfxRo). Lasse, der nach eigenen Angaben kein Musikinstrument spielen kann, hat sich selbst beim Experimentieren am Schlagzeug und Klavier auf Video aufgenommen, die Aufnahme in unzählige kurze Sequenzen (die zumeist lediglich wiedergeben, wie er einen einzigen Ton spielt) zerschnitten und diese zu einem höchst amüsanten musikalischen und bilddramaturgischen Verlauf kombiniert. Innerhalb von ca. 6 Monaten, nachdem er dieses Video auf YouTube gestellt hat, wurde es (Stand: 29.05.07) 4.763.693 Mal abgerufen, von 56.637 Nutzer/innen zur Liste ihrer Lieblingsvideos hinzugefügt und mit 10.839 Textkommentaren versehen.

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

In Bezug auf den Aspekt der *Intermedialität* ist Lasses Projekt deswegen von besonderem Interesse, weil hier (wie bei allen auf YouTube veröffentlichten Videos) im Gegensatz zur bisher üblichen Art der Internetkommunikation fast keine schriftlichen Informationen beinhaltet sind. Lasse präsentiert seine Ideen mit Hilfe der Kombination unterschiedlicher, nicht zuletzt künstlerischer Ausdrucksformen. Das Projekt ist auch ein Beispiel dafür, dass medientechnische Fertigkeiten im Web 2.0 zunehmend an Bedeutung verlieren. Zwar hat Lasses Geschick in Hinblick auf Videoschnitt zum Gelingen und zum außerordentlichen Erfolg seines Projekts einen bedeutenden Beitrag geleistet. Nicht weniger wichtig waren jedoch seine schauspielerischen, dramaturgischen und v.a. musikalischen Fähigkeiten – also Kompetenzen, die bereits lange vor der Erfindung elektronischer Medien eine große Rolle gespielt haben. Hinsichtlich der Rezeption dieses Projekts ist hervorzuheben, dass, während die tausende Textkommentare dazu extrem kurz sind (z.B. „unfuckbelievable XD“), zahlreiche Betrachter/innen die Möglichkeit einer „Videoantwort“ nutzen, in der sie Lasses Arbeit imitieren, parodieren oder seine Ansätze aufgreifen, um daraus neue Ideen zu entwickeln. Somit fördert das Web 2.0 die Entstehung neuartiger Formen (inter-) medialer Interaktionen und des kreativen Selbstausdrucks.

### Nutzung entsprechender Potenziale in der kreativen Medienarbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen

Gerade die letztgenannte Anwendung – die Beantwortung eines auf YouTube veröffentlichten Videos durch eine eigene Videoproduktion – bildet den Aus-

gangspunkt für ein medien-kunstpädagogisches Projekt an einer Hauptschule in einem besonders 'problematischen' Stadtteil Salzburgs, das zum Zeitpunkt der Verfassung des vorliegenden Beitrags durchgeführt wird. Vor der Darstellung seines Ablaufs und einzelner Zwischenergebnisse wird auf die wichtigsten dahinter stehenden (sozial-) pädagogischen Überlegungen eingegangen.

In Bezug auf den Aspekt der *Partizipation* im Kontext von Web 2.0 besteht die zentrale gesellschaftspolitische und in weiterer Folge pädagogische Frage darin, inwiefern sich auch Menschen aus sozial schlechter gestellten Schichten und (aus pädagogischer Perspektive besonders bedeutend) s.g. bildungsbenachteiligte Jugendliche am „Mitmachnetz“ aktiv beteiligen und v.a. in welcher Art und Weise. Denn eines ist an dem vorhin dargestellten Beispiel aus YouTube auch erkennbar: Sein Autor – wie die meisten in YouTube erfolgreichen Produzent/innen – entstammt ganz offensichtlich dem 'Bildungsbürgertum'. Auch wenn die Mittel, die Lasse einsetzt, in (post-) industriellen Gesellschaften ebenso zahlreichen Jugendlichen aus 'informationsarmen' Schichten (wie z.B. aus dem Hauptschulumilieu) zugänglich sind, stellt sich die Frage, wie man Letztere verstärkt dazu motivieren könnte, mediale Potenziale der kreativen Artikulation ihrer Ideen sowie der Präsentation ihrer Persönlichkeiten konstruktiv zu nutzen und damit an einer Gesellschaft zu partizipieren, in der entsprechende Arten der Kommunikation sowie Selbstdarstellung zunehmend an Bedeutung gewinnen. Zwar belegen mache aktuelle Studien, dass Jugendliche mit niedrigem Bildungshintergrund das Web 2.0 nicht weniger bzw. sogar intensiver produktiv (im Sinne der Veröffentlichung eigener Fotos, Videos etc.) nutzen, als solche mit hohem. (vgl. MFS 2007; Kießling 2008) Diese größtenteils quantitativ durchgeführten Untersuchungen sagen jedoch nichts darüber aus, wie derartige Beiträge konkret aussehen. Die bisherigen Recherchen des Verfassers des vorliegenden Artikels weisen in die Richtung, dass sie sowohl in Bezug auf Inhalte als auch in Hinblick auf Ästhetik (gelinde gesagt) fragwürdig sind.<sup>1</sup> Das Ziel kreativer Medienarbeit kann zwar keinesfalls darin bestehen, Jugendlichen vermeintlich 'richtige' Inhalte und Ästhetiken aufzuzwingen. Es macht aber durchaus Sinn, ihnen auf breite Anerkennung stoßende mediale Ausdrucksformen vorzustellen und selbst erproben zu lassen, die sie bisher wenig kannten oder sich nicht zu nutzen zutrauten. Denn im mangelnden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten liegt einer der Hauptgründe dafür,

<sup>1</sup> Z.B. haben einige Jungen aus der Klasse, die am in der Folge beschriebenen Projekt beteiligt ist, zu Projektbeginn damit geprahlt, bereits ein Video auf YouTube gestellt zu haben. Diese von ihnen als „Mother Fucking Baustelle“ bezeichnete Produktion ist eine mit einer Handykamera aufgenommene nonfiktive Szene, die zeigt, wie sie in einen abgesperrten Bauplatz eindringen, dort randalieren und schließlich vor der Polizei flüchten (siehe <http://www.youtube.com/watch?v=dGVUfqccQAo>).

warum diese Jugendlichen für sich kaum alternative Lebenskonzepte entwickeln können, als die, die ihnen von ihrer unmittelbaren Umgebung (Familie, Peer Group) vorgelebt werden. Eines der zentralen Ziele kreativer Medienarbeit im Hauptschulumilieu besteht deswegen im Aufbau von Selbstbewusstsein, Zuversicht und Ich-Stärke. Dabei gibt es gerade im Bereich der Videoarbeit einige Belege, dass es im Rahmen entsprechender Projekte gelingen kann, Herausforderungen zu schaffen, denen sich bildungsbenachteiligte Jugendliche erfolgreich stellen, um aus solchen Lernprozessen stolz und gestärkt hervorzugehen. (vgl. Maurer 2006: 28f; Schell 2003: 224)

*Intermedialität* spielt in der (medien-) pädagogischen Arbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen – v.a. mit solchen mit Migrationshintergrund – insofern eine zentrale Rolle, als ihnen diskursive und erst recht schriftliche Formen des Selbstausdrucks wenig zugänglich sind. Die einseitige Fixierung der Schulbildung auf entsprechende Kommunikations- und Präsentationsformen verstärkt deswegen bestehende Minderwertigkeitsgefühle. Dagegen sprechen Ausdrucksarten, die synästhetische Dimensionen (Zusammenspiel von Bild, Musik, Körperbewegung etc.) integrieren, in besonderer Weise sozial-emotionale Bedürfnisse an. (Niesyto 2003: 21) Deswegen sind sie „gerade für Jugendliche wichtig, die Schwierigkeiten mit der Wort- und Schriftsprache haben“. (Niesyto 2004: 130) Bildungsprojekte, in denen ein Schwerpunkt auf intermediale Aspekte gesetzt wird, verhelfen solchen Jugendlichen dazu, ausgehend von der (Wieder-) Entdeckung ihrer Kreativität und Phantasie, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (wieder-) zu erlangen. (vgl. Schell 2003: 182, 224)

Das bisher Besprochene trifft größtenteils auch auf die 'klassische' aktive bzw. kreative Medienarbeit zu, die seit Anfang der 1970er Jahre zum 'Kerngeschäft' der handlungsorientierten Medienpädagogik gehört. (vgl. Schell 2005: 9ff) Jedoch sind diese Zielsetzungen und Methoden mit Hilfe der Anwendungen des Web 2.0 viel leichter auf breiter Ebene (also nicht nur im außerschulischen Bereich oder im Rahmen von Modellversuchen) umsetzbar. Die bereits in den beiden vorangehenden Punkten dieses Artikels dargestellten Gründe dafür bestehen in Anwendungen, die von (bildungsbenachteiligten) Jugendlichen intensiv genutzt werden, inhärenten Tendenzen zur verstärkten Partizipation und Intermedialität. Ein weiteres – insbesondere auf Videoplattformen wie YouTube zutreffendes – Argument ist, dass sich in Folge entsprechender medialer Interaktionsprozesse die ästhetischen Ansprüche der Jugendlichen wandeln. Ein zentrales Problem der kreativen Medienarbeit bestand bisher darin, dass die Teilnehmer/innen solcher Projekte sich zumeist an den Maßstäben professioneller Medienproduktionen orientierten. Das musste zwangsläufig zu Frustrationen führen, weil die (medien-) pädagogische Arbeit alleine schon aus Kostengründen keine auch nur annähernd

vergleichbaren technischen und personellen Voraussetzungen bieten kann. (vgl. Schell 2003: 190) Dagegen sind auf Videoplattformen auch zahlreiche Produktionen höchst erfolgreich, die von Jugendlichen selbst mit eingeschränkten technischen Mitteln und auch ohne eine medientechnische Vorbildung hergestellt wurden. Die Ausrichtung an diesen innerhalb von Bildungsprojekten nimmt Jugendlichen Schwellenängste und lässt sie schneller erleben, dass auch sie fähig sind, etwas Besonderes und für andere Spannendes zu erzeugen. Beides Punkte, die gerade in der Arbeit mit Bildungsbenachteiligten und/oder Migrant/innen von besonderer Bedeutung sind.

### Umsetzungsansätze anhand eines Praxisprojektes und entsprechende Erfahrungen

Seit März 2008 wird die Umsetzung gerade dargestellter Postulate mit einer Hauptschulklasse in Salzburg in der Praxis erprobt, wobei auch gleichzeitig eine Dokumentation sowie wissenschaftliche Reflexion der Prozesse stattfindet, um daraus Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der medien-kunstpädagogischen Arbeit auf breiterer Ebene zu gewinnen. In dem mit „WeTube/Denen zeigen wir's!“ betitelten Projekt<sup>1</sup> geht es darum, beteiligte Schüler/innen dazu zu motivieren, zunächst in Form von Antworten auf ausgewählte YouTube-Produktionen Videokonzepte zu entwickeln, sie mit Expertenunterstützung zu realisieren und der (Welt-) Öffentlichkeit wiederum über YouTube zu präsentieren. In einem zweiten Schritt sollen sie eigene Ideen entfalten und sie als YouTube-Videos umsetzen. Da das Projekt zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Artikels noch nicht abgeschlossen und damit auch noch nicht ausgewertet ist, können in Folge lediglich der bisherige Verlauf dargestellt sowie erste Erfahrungs-Zwischenberichte vorgelegt werden.

Für die Durchführung des Projekts wurde eine Hauptschule in Salzburg-Lehen ausgewählt – ein Stadtteil, der auf Grund eines besonders hohen Migrationsanteils und der damit verbundenen allgemein bekannten Probleme zunehmend in Verruf gerät. Diese Hauptschule weist einen Informatikschwerpunkt auf. D.h., dass besonders begabte Schüler/innen einen Unterricht erhalten, in dem ihnen Kenntnisse in Richtung des „Europäischen Computerführerscheins“ vermit-

<sup>1</sup> Dieses Projekt wurde vom Autor des vorliegenden Beitrags initiiert und wird von ihm in Kooperation mit der Hauptschule Lehen, der Aktion Film Salzburg und der Universität Mozarteum Salzburg im Sommersemester 2008 durchgeführt. Gefördert wird es aus Mitteln der Kultur- und Schulverwaltung der Stadt Salzburg und von „KulturKontakt Austria“. Im Schuljahr 2008/09 soll es mit anderen Klassen/Schulen fortgesetzt werden. Danach sollen die Unterrichtsmaterialien sowie die wissenschaftliche Auswertung in Buchform publiziert werden.

telt werden (Basiskompetenzen in Text-, Bildverarbeitung, Tabellenkalkulation etc.).<sup>1</sup> Die (vermeintlich) weniger Begabten – in der am WeTube-Projekt beteiligten 3. Klasse<sup>2</sup> sind es 19 von 26 Schüler/innen – erhalten in dieser Zeit einen Unterricht, der als „Interessens- und Begabungsförderung“ bezeichnet wird und der eher offene Zielsetzungen beinhaltet. Diese Offenheit bildet einen der zentralen Vorteile für die Durchführung des hier behandelten Projektes. Ein Semester lang kann im Rahmen des regulären Unterrichts zwei Stunden in der Woche mit den Schüler/innen gearbeitet werden, ohne bestimmte Lehrplanvorgaben erfüllen zu müssen. Ein weiterer förderlicher Aspekt besteht darin, dass die Schule auf Grund des Informatikschwerpunkts mit zahlreichen Laptops (iBooks) und einer AV-Präsentationsanlage ausgestattet ist, die in dem Projekt genutzt werden können. Ansonsten ist das eine typische Stadthauptschule, an der alle aus den Medien bekannten Schwierigkeiten beobachtet werden können. So besteht auch die am WeTube-Projekt beteiligte Gruppe zu 100 Prozent aus Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Einige der Schüler/innen haben einen akuten „Sonderförderungsbedarf“ (Euphemismus für Sonderschulniveau), auf den wegen Kapazitätsengpässen nicht eingegangen werden kann. Einzelne von ihnen sind bereits durch (kleinere) Gewalttaten und Nötigungen aufgefallen sowie straffällig geworden. Entsprechend hoch ist auch das Aggressionspotenzial in der Klasse.

Dieses trat bereits in der allerersten abgehaltenen Unterrichtseinheit deutlich zu Tage, als ein – an Gymnasien mit der gleichen Altersstufe mehrmals höchst erfolgreich erprobtes – Kennenlernspiel durchgeführt wurde. Dabei sollten Schüler/innen auf Kärtchen Stichworte und Symbole notieren, die die Charaktereigenschaften eines ihrer Klassenkamerad/innen besonders treffend bezeichnen. Die Kärtchen wurden eingesammelt und der/dem Betreffenden gegeben. Daraus wählte sie/er jeweils ein Kärtchen aus, das ihrer/seiner Meinung nach auf sie/ihn hervorragend und eines, das besonders schlecht passte. Die Grundregel dabei war, keine verletzenden Aussagen zu tätigen. Die Hoffnung auf die Durchsetzung dieser Regel erwies sich in der Praxis als höchst naiv. Abgesehen von verbalen Attacken waren Aussagen wie „Du fettes Opfer“, „Krüppel“ und „Homo“ an der Tagesordnung. Ein Mädchen brach bei der Betrachtung ihrer Kärtchen in Tränen aus.

<sup>1</sup> Am Rande sei erwähnt, dass es höchst umstritten ist, ob Schulungsmaßnahmen wie der „Computerführerschein“ – v.a. in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen – sinnvoll sind. So warnt der seit Jahren auf dem Gebiet der sozialpädagogischen, kreativen Medienarbeit tätige Horst Niesyto (2004: 130f) davor, „in Hinblick auf arbeitsweltbezogene Bereiche einseitig auf technisch-instrumentelle ‚Medienkurse‘ zu setzen, die für die meisten Jugendlichen einfach zu langweilig sind und keine Motivation schaffen, um in die Tiefe zu gehen“.

<sup>2</sup> In Österreich fängt die Klassenzählung nach vier Jahren Volksschule wieder bei Eins an. In Deutschland wäre das die siebte Klasse (Altersgruppe 13-14).

Ein erstes – für den Initiator höchst schmerzhaftes – Erfahrungsergebnis dieses Projektes bestand folglich darin, dass aus gymnasialem Kontext bekannte Methoden auf keinen Fall in der Arbeit mit Zielgruppen, wie der des WeTube-Projektes, eins zu eins übernommen werden dürfen.

Das sind also die Grundvoraussetzungen, unter denen „kreative Web 2.0 Arbeit“ derzeit erprobt wird. In einer ersten (bereits abgeschlossenen) Phase stand dabei der Aspekt der Imitation im Vordergrund. Zunächst wurde das oben beschriebene Videoprojekt Amateur von Lasse Gjertsen gemeinsam mit einigen in YouTube publizierten Videoantworten vorgestellt. Mit Hilfe schriftlicher Bögen<sup>1</sup> sollten die Schüler/innen die Fragen beantworten, warum ihrer Meinung nach das Originalvideo so einen durchschlagenden Erfolg hat und welche Ideen bei den Videoantworten übernommen werden bzw. neu hinzu kommen. Hier wurden die (nach den Erfahrungen aus dem Kennenlernspiel höchst gedämpften) Erwartungen von den Jugendlichen bei Weitem übertroffen – die meisten von ihnen erkannten sogar so komplexe Variationsvorgänge, wie die Übertragung von Lasses Ideen auf Alltagssituationen oder die Übernahme des gesamtformalen Aufbaus beim gleichzeitigen Einsatz abweichender Gestaltungsmittel. Zu der gesteigerten Konzentration trug wahrscheinlich die Tatsache bei, dass die Schüler/innen – trotz teilweise negativer Bewertungen der Videos in den Fragebögen – die Performances sichtlich genossen.

In einem zweiten Schritt ging es darum, selbst Material für ein Antwortvideo zu sammeln und aufzunehmen. Ausgegangen wurde dabei von einem Imitationsprojekt, in dem Lasses Idee, durch Aneinanderreihungen von Klang-/Bildsequenzen einen Rhythmus zu erzeugen, mit Hilfe von Bild-Klängen nachgeahmt wurde, die ein Junge beim Arbeiten an seinem Schreibtisch produzierte (Schlag auf die Computertastatur, Zuwerfen von Schubladen etc. – siehe <http://www.youtube.com/watch?v=2OqrsSCUmXU>). Der Vorschlag lautete, zuerst getrennt in drei etwa gleich große Gruppen in der Klasse (Gruppe A), im Schulgebäude (Gruppe B) und vor der Schule (Gruppe C) nach Sounds zu suchen, die als Schlagzeugklänge in verschiedenen Tonlagen (hoch, mittel, tief) fungieren können. Die Klangsuche löste bei den Jugendlichen größte Begeisterung aus – sie waren regelrecht davon fasziniert, wie viele mannigfaltige Geräusche sich in ihrer verhassten „Alltagsumgebung“ Schule finden ließen. In der nächsten Unterrichtseinheit wurden die Grundfunk-

1 Auf den – sich als höchst wertvoll erwiesenen – Rat des Klassenlehrers hin, wird bei diesem Projekt wenig in Form von Klassengesprächen und verstärkt mit Hilfe von Fragebögen gearbeitet, die jede/r Schüler/in selbstständig auszufüllen hat. Der Grund dafür besteht darin, dass es in der Klasse alleine vom Geräuschpegel her kaum möglich ist, eine Atmosphäre herzustellen und v.a. aufrecht zu erhalten, in der verständliches Sprechen möglich ist.

tionen von Mini-DV-Kameras erklärt, die Kameraarbeit geprobt und anschließend das vorhin gesammelte Material von den Schüler/innen selbst in drei Gruppen getrennt, unter Begleitung jeweils einer Betreuungsperson<sup>1</sup>, aufgenommen. Die Erfahrungen mit den Aufnahmen waren zwiespältig. Auf der einen Seite war den Jugendlichen die Faszination an der Kameraarbeit anzumerken und manche boten auch beim Einspielen der Geräusche herausragende schauspielerische Leistungen. Auf der anderen Seite hatten die Schüler (nicht so sehr die Schülerinnen)<sup>2</sup>, die gerade weder vor noch hinter der Kamera standen, größte Schwierigkeiten, sich auf die Arbeit am Projekt zu konzentrieren – sie liefen und alberten herum, was die Aufnahmen, bei denen es darum ging, jeweils einzelne Klänge ohne Zusatzgeräusche aufs Band zu bringen, enorm behinderte. Ein weiteres Problem bestand darin, dass fast alle Mädchen und sogar einige Jungen auf keinen Fall gefilmt werden wollten – erst recht nicht mit der Aussicht, dass die Filme auf YouTube publiziert werden. Das hatte der Initiator des Projektes nicht erwartet – schließlich ist der 'Online-Exhibitionismus' unter Jugendlichen derzeit in aller Munde. Nachträglich hat sich das Betreuer/innen-Team diese Tatsache v.a. damit erklärt, dass die Schüler/innen gerade in einem Alter sind, in dem die Angst ausgelacht zu werden größer ist als ihr Wunsch nach Selbstdarstellung, und dass sie sich gleichzeitig aus ihrer Grundhaltung heraus nicht zutrauen, etwas zu machen, was nicht lächerlich wäre. Diese These muss jedoch noch in den für die Schlussphase geplanten Einzelinterviews genau überprüft werden. Gelöst wurde das Problem – an dem das gesamte Vorhaben zu scheitern drohte – dadurch, dass alle, die ihr Gesicht nicht zeigen wollten, so aufgenommen wurden, dass man es nicht sah (von hinten, schlechte Lichtverhältnisse etc.).

Danach ging es ans Aussuchen der besten Sequenzen aus dem vorhandenen Material, an das Herausschneiden von unterschiedlich langen Clips, aus denen ein Rhythmus kombiniert werden konnte und schließlich an das Zusammenstellen der Grooves. Diese Arbeit wurde mit Hilfe des Programms iMovie durchgeführt, wobei vor jedem Projektschritt eine Einführung in die jeweils benötigten Funktionen erfolgte bzw. erfolgen sollte. Denn auch in Bezug auf diese Projektphase waren die Erfahrungen höchst widersprüchlich. Z.B. erwies sich das (jeweils an konkreten Beispielen mit Hilfe von Beamerprojektionen veranschaulichte) Erklä-

1 Neben dem Initiator des Projektes wurde es von Paul Donner betreut – dem Lehrer, der auch im vorangehenden Semester in dieser Klasse das Fach „Interessens- und Begabungsförderung“ unterrichtete, sowie von Dr. Christine Wijnen – einer Mitarbeiterin der Aktion Film Salzburg, die sich auch intensiv an der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Projektergebnisse beteiligt.

2 In dieser Projektphase gab es eine reine Mädchen-, eine reine Jungen- und eine gemischte Gruppe, in der der Jungenanteil überwog.

ren der Programmfunktionen vor der ganzen Klasse als wenig zielführend, da es kaum möglich war, die Aufmerksamkeit der Schüler/innen länger als ein paar Minuten oder manchmal sogar nur Sekunden aufrecht zu erhalten. Nach den Erklärungen meldeten sich sofort einige, die behaupteten, überhaupt nichts verstanden zu haben. Danach musste den Schüler/innen, die zumeist in Zweiergruppen an einem Laptop arbeiteten, einzeln gezeigt werden, wie sie das Programm einsetzen könnten. Gleichzeitig hatten jedoch die Jugendlichen – und mit ihnen die Betreuer/innen – auch einige Erfolgserlebnisse. Besonders schön war es zu sehen, wie Schüler/innen, die zunächst so taten, als ob sie nichts verstehen würden und erst recht nichts von dem Erklärten umzusetzen fähig wären, nach der Erfahrung, dass sie doch sehr schnell das Vermittelte erfassten und davon ausgehend unabhängig von Betreuer/innen eigene Ideen verwirklichen konnten, mit großem Stolz auf ihre Arbeitsergebnisse erfüllt waren und diese auch selbstsicher vor der ganzen Klasse (und auch später Kamerad/innen aus anderen Klassen) vorführten. Es gab auch Momente von Wertschätzung der Erzeugnisse anderer, die sich z.B. im heftigen Beifall nach den jeweiligen Präsentationen ausdrückte – eine Erfahrung, die angesichts der Erlebnisse mit dem Kennenlernspiel eine positive Überraschung für die Betreuer/innen darstellte.

Es gab jedoch auch einige negative Überraschungen. Die größte bestand darin, dass die Jugendlichen am Schluss der Arbeit – trotz begeisterter Rückmeldungen von Seiten zahlreicher (am Projekt unbeteiligter) Lehrer/innen und Schulkamerad/innen – anfangen, ihre eigenen Ergebnisse gering zu schätzen. Die Videos wären peinlich und das gesamte Projekt damit (in ihren eigenen Worten ausgedrückt) „Scheiße“. Dass die Abwertung eigener Arbeitsergebnisse ein aus der sozialpädagogischen Arbeit bekanntes Phänomen darstellt, war insofern für die Betreuer/innen kein großer Trost, als daran das Gesamtvorhaben (wieder einmal) zu scheitern drohte – manche Schüler/innen wollten sogar die Veröffentlichung der Videos auf YouTube verhindern. Schließlich konnte man sich aber doch auf die ursprünglich ausgemachte Publikation einigen und inzwischen scheinen alle beteiligten Jugendlichen durchaus stolz darauf zu sein, „im Internet zu stehen“. Diese Ergebnisse finden sich unter YouTube: [www.youtube.com/user/tubethewetube](http://www.youtube.com/user/tubethewetube)<sup>1</sup>.

Die beschriebene erste Projektphase war von einer klar formulierten und deutlich eingegrenzten Aufgabenstellung an die Schüler/innen sowie zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen der Betreuer/innen bei der Herstellung und v.a. Fer-

<sup>1</sup> Die Videos sind mit „Lasse-Tributes HS-Lehren/3B/2008 Group xy“ bezeichnet. Zum Betrachten klicken Sie bitte die jeweilige Miniaturdarstellung im Bereich „Videos“. Um eine bessere Darstellungsqualität zu erhalten, klicken Sie bitte auf der erscheinenden neuen Seite rechts unter dem Videofenster unter dem Eintrag „Views“ auf den Link „watch in high quality“.

tigstellung der Videoproduktionen gekennzeichnet. Eine Vorgangsweise, die auf Grund der Berichte aus der Praxis der aktiven bzw. kreativen Medienarbeit als gerechtfertigt erschien. (vgl. z.B. Schell 2003: 188f; Maurer 2006: 37)<sup>1</sup> Das Hauptziel der nachfolgenden (zum Zeitpunkt der Verfassung dieses Artikels am Beginn stehenden) zweiten Projektphase besteht darin, die Schüler/innen dazu zu motivieren, eigene Ideen für Filmprojekte zu entfalten und sie so selbstständig wie möglich als Videos für YouTube umsetzen. Dies musste gar nicht von den Betreuer/innen initiiert werden – die Jugendlichen selbst bäumten sich nach dem Versuch einer Evaluation der ersten Projektphase auf und bestanden mit größter Vehemenz darauf, etwas zu machen, wobei ihnen von den Lehrer/innen nichts vorgeschrieben wird. Nach einer kurzen (höchst chaotisch verlaufenen) Klassenberatung, bei der sich die Betreuer/innen im Hintergrund hielten, beschlossen sie, sich beim Tischtennis spielen zu filmen (im Schulgebäude ist ein Tischtennistisch für die Beschäftigung in den Schulpausen aufgestellt). Was sie in Folge mit zwei Kameras filmten, hatte zwar wenig mit Tischtennis zu tun, es entstanden jedoch einige Sequenzen, die den Schulalltag und das Grundlebensgefühl der Jugendlichen überspitzt, aber (gerade deswegen) durchaus treffend darstellen. U.a. war ein zentrales von den Schüler/innen selbst verbalisiertes Thema „Gewalt in der Schule“, wobei sie dieses persiflierend bearbeiteten. Aus dem in etwa 1,5-stündigen Filmmaterial wurden vom Projektinitiator ca. 12 Minuten extrahiert, aus denen die Jugendlichen in der nächsten Doppelstunde einen YouTube tauglichen Kurzfilm zusammenzustellen versuchten. Diese Arbeit erwies sich für die Schüler/innen als sehr spannend, die Endergebnisse befriedigten sie jedoch noch nicht. Daraufhin wurden ihnen mehrere Vorschläge unterbreitet, wie mit dem Material weiter gearbeitet werden könnte. Eines, das auf größte Zustimmung stieß, besteht darin, Filmmusiken mit verschiedenen Stimmungen (Action, Spannung, Ironie etc.) herzunehmen und die Bilder dazu in der Art eines Musikclips zu schneiden. Die ersten entsprechenden Versuche erscheinen aus der ästhetischen Perspektive als durchaus Erfolg versprechend. Die Endergebnisse werden zum Zeitpunkt des Erscheinens dieses Artikels auf der Webseite zu betrachten sein. ([www.youtube.com/user/tubethewetube](http://www.youtube.com/user/tubethewetube))

<sup>1</sup> Z.B. schreibt Björn Maurer (2006: 37) in einem Artikel zum Thema Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen: „Besonders beim Einstieg in die aktive Filmarbeit sollte stärker auf Formate gesetzt werden, die sich relativ schnell umsetzen lassen [...]. Bei komplexen Projekten, wie z.B. der digitalen Postproduktion eines Videofilms hat es sich als sinnvoll erwiesen, dass der Lehrer das Videomaterial vorbereitet (z.B. Digitalisierung des Videomaterials, Vorauswahl der Sequenzen, Kürzung der Sequenzen).“

## Zwischenfazit

Auf Grund dessen, dass das oben dargestellte Projekt noch nicht abgeschlossen ist und seine wissenschaftliche Auswertung noch aussteht, kann hier noch kein Endfazit gezogen werden. Zwei Grundtendenzen sind jedoch bereits erkennbar, die weniger neue Erkenntnisse bieten, sondern bereits Jahre wenn nicht sogar Jahrzehnte alte Postulate der künstlerischen und der medienbezogenen Pädagogik bekräftigen.

Die erste besteht darin, dass gerade die – durch Plattformen wie YouTube beförderte – Einbeziehung von Alltagsgegenständen, Alltagserfahrungen und Alltagssituationen in die kreative (Medien-) Arbeit enorme pädagogische Potenziale im Sinne des besprochenen Aspekts der *Partizipation* beinhaltet. Die – von vielen als übertrieben bzw. von der Realität abgehoben betrachteten – Aussagen von Beuys, jeder Mensch wäre ein Künstler, oder von Schmid, dass das Leben ein Gesamtkunstwerk darstellt, erhalten damit eine praktisch fassbare Dimension. Gerade für Jugendliche, die ihren persönlichen Alltag im Allgemeinen und den schulischen im Besonderen als eine große Belastung und als Frustrationsquelle betrachten<sup>1</sup>, kann es sehr hilfreich sein, manche seiner Aspekte als Ausgangsmaterial für kreative Umspielungen und Verfremdungen wahrzunehmen. Auch wenn das einzige – im WeTube-Projekt mit Sicherheit erreichte – Ergebnis davon sein sollte, diesen Alltag mit ein wenig mehr Abstand und Humor zu betrachten, führt das in weiterer Folge dazu, ihn als etwas aktiv Gestaltbares zu erleben, was nicht nur passiv erlitten werden muss.

Die zweite Lehre, die aus dem Projekt gezogen werden kann, ist vom theoretischen Standpunkt aus inzwischen als eine 'Binsenweisheit' zu betrachten, die jedoch in der Praxis leider noch immer kaum konkrete Konsequenzen zeitigt. Aus den oben vorgestellten Prozessen ist nämlich (wieder einmal) überdeutlich zu erkennen, wie fließend heute die Grenzen zwischen den verschiedenen Künsten und auch der künstlerischen sowie der medienbezogenen Pädagogik sind. Denn die Produktionen der beteiligten Schüler/innen bringen das, was mit dem Begriff *Intermedialität* impliziert wird, auf den Punkt. Visuelle Kommunikation, musikalische Sprache und dramaturgische Ausdrucksformen stehen dabei nicht additiv nebeneinander, sondern verbinden sich zu einer synästhetischen Einheit, die

<sup>1</sup> Als Vorerhebung für die (noch durchzuführenden) Einzelinterviews wurden Schüler/innen Bögen ausgeteilt, die u.a. Fragen zu ihrem Freizeitverhalten enthielten. Hier eine besonders bezeichnende Antwortkette: Was machst du, wenn du nicht in der Schule bist? „Nichts.“ Was machst du, wenn es dir gut geht? „Gar nichts.“ Was machst du, wenn es dir schlecht geht? „Rein gar nichts.“

eben bedeutend mehr ist, als die Summe ihrer Bestandteile.<sup>1</sup> Gleichzeitig sind hier medientechnische Arbeitsprozesse (wie Videoaufnahme, -schnitt, und -postproduktion) untrennbar an künstlerische (wie die Suche nach interessanten Klängen und Bildern sowie nach spannenden Formverläufen) gekoppelt. Auf so einem Hintergrund erscheinen die – trotz aller Annäherungen – noch immer tief verankerten Klüfte zwischen der Medienpädagogik sowie der künstlerischen Pädagogik und erst recht die Gräben innerhalb dieser Fachbereiche (z.B. der mangelnde Austausch zwischen der Medienerziehung und der Mediendidaktik oder zwischen der Kunst-, Musik und Theaterpädagogik) eindeutig als anachronistisch. Vielleicht kann ja eine intensive pädagogische Auseinandersetzung mit Anwendungen des Web 2.0 einen Beitrag dazu leisten, diese historisch gewachsenen, aus der fachgeschichtlichen Perspektive verständlichen, jedoch inzwischen jeder praktischen Grundlage entbehrenden Trennmauern einzureißen.

## LITERATUR

- Baake, Dieter / Röhl, Franz J. (Hg.) (1995): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess. Opladen.
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg.
- Buschkühle, Carl-Peter (2003): Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln. S. 19-45.
- Gehrke, Gernot / Gräßer, Lars (2007): Neues Web, neue Kompetenz?. In: Gehrke, Gernot (Hg.): Web 2.0 – Schlagwort oder Megatrend? Fakten, Analysen, Prognosen. München.
- Hüther, Jürgen / Podehl, Bernd (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: Grundbegriffe Medienpädagogik. München. S. 116-127.
- Kerres, Michael (2006): Potenziale des Web 2.0 nutzen. URL: <http://mediendidaktik.uni-duisburg-essen.de/files/web20-a.pdf>. Stand: 31.01.2007.
- Kießling, Matthias (2008): Jugend 2.0? Der Einfluss der Bildung auf die Nutzung des Internets. In: merz | medien und erziehung. 52/2, S. 21f.
- Luhmann, Niklas (2004): Die Realität der Massenmedien Wiesbaden.
- Maurer, Björn (2006): Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen. In: Niesyto, Horst (Hg.): Film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München. S. 21-44.

<sup>1</sup> Jürgen E. Müller (1996: 16) definiert in seinem Buch *Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation* Intermedia als konzeptionelles Miteinander unterschiedlicher Medien und Strukturen, deren mediale und ästhetische Brechungen, Verwerfungen und Fäلتelungen dem Rezipienten neue Dimensionen des Erlebens und Erfahrens eröffnen.

MFS/Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2007): JIM-Studie 2007 – Jugend, Information, Stuttgart: Landesanstalt für Kommunikation.

Müller, Jürgen E. (1996): Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster.

Niesyto, Horst (2003): VideoCulture. Projektentwicklung und Projektergebnisse. In: Niesyto, Horst (Hg.): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München. S. 15-110.

Niesyto, Horst (2003): Medienbildung mit Jugendlichen in Hauptschulumilieus. In: Otto, Hans-Uwe; Kutscher, Nadia (Hg.): Informelle Bildung Online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim; München. S. 122-136.

O'Reilly, Tim (2005): What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. URL: [www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html](http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html). Stand: 28.01.2007.

Pasuchin, Iwan (2005): Künstlerische Medienbildung. Ansätze zu einer Didaktik der Künste und ihrer Medien. Frankfurt/M.(u.a).

Pasuchin, Iwan (2006): Intermediale künstlerische Bildung – theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsperspektiven. In: Online-Zeitschrift für Medienpädagogik unter [www.medienpaed.com/06-2/pasuchin1.pdf](http://www.medienpaed.com/06-2/pasuchin1.pdf).

Pasuchin, Iwan (Hg.) (2007): Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog. München.

Podehl, Bernd (2005): Multimedia. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München. S. 327-332.

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. S. 121-140.

Reimann, Daniela (2006): Ästhetisch-informatische Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Szenarien und Empfehlungen für Gestaltungsprozesse in Mixed Reality-Lernräumen. Oberhausen.

Reinmann, Gabi (2008): Lernen und Lehren im Zeitalter des Web 2.0. In: merz | medien und erziehung. 52/2, S. 13-20.

Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München.

Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Grundbegriffe Medienpädagogik. München. S. 9-17.

Schmid, Wilhelm (1998): Philosophie der Lebenskunst. Frankfurt/M..

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. S. 47-58.

Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen.

Sieben, Gerda / Spormann, Ulrich (Hg.) (2003): Konstellationen. Materialien und Analysen zur Entwicklung multimedialer Gestaltungskompetenz. Remscheid.

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. S. 369-386.

Theunert, Helga / Diezinger, Angelika / Schorb, Bernd (1985): Qualitativ orientierte Jugendforschung auf der Grundlage der Eigenproduktion von Filmen. In Bachmair, Ben; Mohn, Erich; Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek.

Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim und Basel.