

## Kunst

Iwan Pasuchin

## 1. Verhältnis Medienpädagogik/Kunst (-pädagogik) – eng, aber nicht unbelastet

Obwohl künstlerische Gestaltungsparameter in Projekten ► **aktiver Medienarbeit** inzwischen einen solch zentralen Stellenwert einnehmen, dass von ihrer Weiterentwicklung zur „kreativen Medienarbeit“ gesprochen werden kann (vgl. Pasuchin 2008, S. 8), gibt es innerhalb der Medienpädagogik in Bezug auf den Kunstbegriff noch immer einige Vorurteile und Missverständnisse. Diese wirken sich auf die medienpädagogische Praxis oft insofern negativ aus, als sie die Nutzung von Erfahrungswerten aus den künstlerisch-pädagogischen Fachbereichen, in denen seit langem für die kreative Medienarbeit relevante Fragestellungen behandelt werden, erschweren. Im folgenden Beitrag werden zunächst die wichtigsten dieser Vorurteile und Missverständnisse ausgeräumt. Davon ausgehend erfolgt auf dem Hintergrund der Diskussion um ► **Web 2.0** die Darstellung von Möglichkeiten, wie eine Praxis kreativer Medienarbeit aussehen kann, in der sowohl aktuelle mediale als auch künstlerische Entwicklungen berücksichtigt und vor allem entsprechende Synergien genutzt werden.

## 2. Kunst ≠ elitär (Partizipation)

Ein schwerwiegender Vorbehalt innerhalb der Medienpädagogik gegenüber der Kunst und damit auch den Pädagogiken künstlerischer Fachbereiche basiert auf der Annahme, dass Kunst etwas Abgehobenes und Elitäres sei und die Kunstvermittlung lediglich zum Ziel habe, „das Schöne zum beherrschenden Gesetz“ werden zu lassen (Meyer 1995, S. 53). Das wäre weder mit dem (radikal-)demokratischen, partizipatorischen Anspruch der Medienpädagogik noch mit ihrer Ausrichtung auf die konkrete Alltags- und Lebenswelt der Individuen vereinbar (vgl. Hurrelmann 2002, S. 113ff). Dieses Vorurteil lässt sich zwar historisch begründen, trifft aber schon längst weder auf die Praxis und Theorie der Künste, noch auf die darauf aufbauenden künstlerisch-pädagogischen Konzeptionen zu. Bereits in den 1960er Jahren formulierte Joseph Beuys (der zu den Pionieren der Medienkunst zählt) 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 mit 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 S. 138) ist Kunst im Spiel. Diese und ähnliche Zugänge bilden die Grundlage der meisten aktuellen kunstpädagogischen Ansätze. Z.B. fundiert Carl-Peter Buschkühle sein Konzept der „Künstlerischen Bildung“ auf der von Beuys postulierten These, dass jeder Mensch

## Kunst (Iwan Pasuchin)

ein Künstler sei. Folglich 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, S. 34f).

## 3. Kunst = Künste (Intermedialität)

Ein bedeutendes Missverständnis innerhalb der Medienpädagogik in Bezug auf die Kunst besteht in der Reduktion dieser auf ihre visuellen Aspekte. Die wenigen Medienpädagoginnen und -pädagogen, die sich intensiv künstlerischen Themenstellungen widmen, bestehen darauf, dass die „Auseinandersetzung mit der Ästhetisierung der Lebenswelt am Bild anzusetzen“ habe (Röll 1998, S. 65). Dementsprechend behandeln sie auch in ihren praktischen Hinweisen zur Berücksichtigung künstlerischer Gestaltungsparameter innerhalb medienpädagogischer Projekte fast ausschließlich die visuelle Ebene (vgl. z.B. ebd. S. 295ff). Dass eine solche Verengung wenig zielführend ist, wird vor allem bei der genauen Betrachtung des (in Projekten kreativer Medienarbeit am häufigsten eingesetzten) Mediums Video deutlich. Denn bereits der ► **Film** war „seit seinem Ursprung [als] ein *multi- und intermediales Dispositiv* konstruiert“ (Müller 1996, S. 46). Das heißt, dass hier neben bildhaften auch zahlreiche weitere künstlerische Ausdrucksformen – nicht zuletzt theatralische und musikalische (denn auch der Stummfilm wurde bereits bei seiner Uraufführung von ► **Musik** begleitet) – von Anfang an eine zentrale Rolle spielten. Das Medium Video und vor allem seine Koppelung an ► **Computertechnologien** kann als ein entscheidender qualitativer Sprung in der Mediengeschichte in Bezug auf den Aspekt der Intermedialität angesehen werden (vgl. ebd. S. 68). Innerhalb der Pädagogik künstlerischer Fachbereiche wird ein solcher als ► **Multimedia** bezeichneter Medienverbund auch als ein „kunstspartenübergreifendes, die Künste verbindendes Prinzip“ bezeichnet (Spormann 2003, S. 377), aus dem künstlerische Ausdrucksformen resultieren, „die sich einer eindeutigen Zuordnung zu einzelnen Kunstsparten entziehen und in der Folge die definierende Zuordnung überflüssig machen“ (Brandstätter 2004, S. 207).

## 4. Partizipation und Intermedialität im Zeitalter von Web 2.0

Die Aktualität und praktische Bedeutung dieser auf den ersten Blick rein fachhistorischen und theoretischen Überlegungen wird bei der Beobachtung neuerer Entwicklungen rund um das sogenannte Web 2.0 erkennbar. Erstens ist *Partizipation* das zentrale Lösungswort, wenn es um das „neue Web“ geht. Damit scheint die sowohl von Seiten der Medienpädagogik als auch der Pädagogik künstlerischer Fachbereiche seit langem geforderte aktive und kreative Beteiligung der Individuen an der Gestaltung der eigenen Lebenswelt sowie ihrer sozialen Umwelt in greifbare Nähe zu rücken. Zweitens beschleunigt sich in diesem Zusammenhang die Entwicklung hin zu einer zunehmenden *Intermedialität*. Denn mit Hilfe der Anwendungen von Web 2.0 formen Menschen die Art der medialen Darstellung im Internet um. Zusätzlich zu den bisher üblichen hauptsächlich diskursiven (vor allem schriftlichen) Ausdrucksformen

setzen sie vermehrt sowohl bildhafte, als auch musikalische und dramaturgische ein, um ihren Vorstellungen sowie Identitäten Ausdruck zu verleihen.

Dass dieser Prozess ebenso eine verstärkte gegenseitige Relevanz medien- und künstlerisch-pädagogischer Ansätze impliziert und damit eine engere Kooperation dieser Fachbereiche nahe legt, erschließt sich aus der Analyse besonders erfolgreicher Web 2.0 Produktionen. Dazu zählt das auf der Videoplattform YouTube veröffentlichte Projekt *Amateur* von Lasse Gjertsen, der damit und mit ähnlichen Produktionen große Berühmtheit erlangt hat. 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 jeweils wiedergeben, wie er einen einzigen Ton spielt) geschnitten und diese mit Hilfe eines Videobearbeitungsprogramms zu einem höchst amüsanten musikalischen sowie bilddramaturgischen Verlauf kombiniert. Für die Gestaltung solcher und ähnlicher Projekte und damit für die erfolgreiche Teilhabe an der (inter-)medialen Kommunikation im Zeitalter des Web 2.0 benötigt man zahlreiche sowohl medienbezogene als auch künstlerische Kompetenzen (► **Medienkompetenz**). In Hinblick auf Medien z.B. die Kompetenzen zum Umgang mit AV-Aufnahmegeräten, zur digitalen Bild- und Tonbearbeitung sowie zum Upload auf Internetplattformen. Was Kunst betrifft, z.B. die Fähigkeiten zu erkennen, welche Bilder sowie Klänge interessant sind und wie sie zu einem spannenden formalen Ablauf zusammengefügt werden können. Damit kann das Web 2.0 als ein letzter Anstoß dazu betrachtet werden, den lange eingeforderten „Brückenschlag“ zwischen der Medienpädagogik und der Pädagogik künstlerischer Fachbereiche endlich zu vollziehen (ausführlich siehe Pasuchin 2009).

### 5. Chancen für die medienpädagogische Praxis

Projekte aktiver bzw. kreativer Medienarbeit setzen bereits seit langem direkt an der Lebenswelt und den Alltagserfahrungen ihrer Adressatinnen und Adressaten an (vgl. Schell 2003, S. 46). In den letzten Jahren wurden auch umfangreiche Untersuchungen zum Selbstaussdruck von Kindern und Jugendlichen mit Hilfe von Medien durchgeführt (siehe z.B. Niesyto 2001). Anwendungen des Web 2.0 ermöglichen, authentische (tages-)aktuelle Beispiele verschiedenster Formen dieses Selbstaussdrucks jederzeit aus dem Internet zu laden und sie in Lehr-/Lernsituationen zu thematisieren. Bei Plattformen wie YouTube kommt hinzu, dass Heranwachsende die Angebote dieser Portale intensiv konsumieren und viele sogar selbst dafür bereits Produkte hergestellt haben (vgl. mpfs 2007, S. 42f). Das Anknüpfen an solchen Inhalten in medienpädagogischen Projekten ermöglicht also ein unmittelbares Anschließen an den alltäglichen Medienaktivitäten der Beteiligten. Ein weiterer Vorteil von YouTube besteht darin, dass hier zahlreiche von Jugendlichen selbst mit einfachsten Mitteln erstellte Videos präsentiert werden. Eine Orientierung an solchen Projekten kann dabei helfen, die aus der aktiven Medienarbeit bekannten Frustrationen, in Folge des Versuchs professionelle Medienproduktionen zu kopieren (vgl. Schell 2003, S. 190), zu vermeiden.

Eine besonders wichtige Chance in diesem Zusammenhang besteht in der Zunahme der Möglichkeiten zur Förderung sozial und bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher. Hier ist der Aspekt der Intermedialität von herausragender Bedeutung. Denn diesen Heranwachsenden – vor allem solchen mit Migrationshintergrund – sind diskursive und erst recht schriftliche Formen des Selbstaussdrucks weniger zugänglich, als Gleichaltrigen mit höherer formaler Bildung. Die einseitige Fixierung der ► **Schule** auf entsprechende Präsentations- und Kommunikationsformen kann daher bereits bestehende Minderwertigkeitsgefühle dieser Mädchen und Jungen verstärken. Dagegen sprechen Ausdrucksarten, die synästhetische Dimensionen (Zusammenspiel von Bild, Musik, Körperbewegung etc.) integrieren, in besonderer Weise sozial-emotionale Bedürfnisse an (Niesyto 2003, S. 21), deren Berücksichtigung gerade für die Jugendlichen bedeutsam ist, die Schwierigkeiten mit der Wort- und Schriftsprache haben (vgl. Niesyto 2004, S. 130).

Konkret können die dargestellten Potenziale in der medienpädagogischen Praxis in Form der Durchführung von Projekten „kreativer Web 2.0-Arbeit“ mit Jugendlichen (nicht zuletzt aus dem Hauptschulumilieu) genutzt werden. Dabei folgt der Analyse erfolgreicher auf Internetportalen veröffentlichter Produktionen die Erarbeitung von Projekten, die (z.B. auf Video aufgezeichnete) Alltagssituationen der Beteiligten als Ausgangsmaterial einsetzen, um dieses in der Art des untersuchten Beispiels (z.B. mit Hilfe digitaler Videobearbeitungssoftware) künstlerisch zu umspielen und zu verfremden. Die Produkte werden abschließend (z.B. in Form von „Videoantworten“) auf den Plattformen veröffentlicht. Solche Projekte helfen den Teilnehmer/innen dabei, ihren – oft als große Frustrationsquelle erlebten – Alltag mit ein wenig mehr Abstand und Humor zu betrachten und führen in weiterer Folge dazu, ihn als etwas aktiv Gestaltbares zu betrachten. (Ein entsprechendes vom Autor des vorliegenden Beitrags initiiertes und begleitetes Projekt wurde in der Zeitschrift *merz - medien + erziehung* vorgestellt – siehe Pasuchin, Wijnen 2008 / siehe auch [www.ikb.moz.ac.at/wetube](http://www.ikb.moz.ac.at/wetube))

### 6. Fazit: Jeder Medienpädagoge ist ein Künstler

Lebensweltorientierung darf (auch und erst recht im Zeitalter des Web 2.0) nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass die entsprechend ausgerichtete medienpädagogische Praxisarbeit alle Qualitätsansprüche bezüglich künstlerischer Gestaltung aufzugeben hat. So eignet sich das spontane Aufnehmen von Videosequenzen in Alltagssituationen ohne einem vorher ausgearbeiteten Drehbuch und einem bis in alle Details entwickelten Storyboard (vgl. z.B. Röhl 1998, S. 326ff) hervorragend für die Materialsammlung und korrespondiert auch mit renommierten kunstpädagogischen Ansätzen, wie z.B. dem der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen (2002). Jedoch bietet auch hier die vorausgehende Abklärung grundsätzlicher Gestaltungsparameter (wo, was und vor allem wie aufgezeichnet werden soll) den am Projekt Beteiligten eine wichtige Orientierung in ihrem Arbeitsprozess und ist nicht zuletzt der Qualität des Endproduktes (auf dass die Teilnehmenden ja stolz sein wollen und sollen) zuträglich. Spätestens bei der Material-

auswahl und erst recht bei der Projektausarbeitung gewinnen künstlerische Fragestellungen zunehmend an Bedeutung. Die Entscheidungen, warum eine Szene in das Video aufgenommen wird und eine andere entfällt, wie lange einzelne Passagen sein sollen und wie sie miteinander zu kombinieren sind, kann nicht dem Zufall oder einer momentanen Laune überlassen werden. Hier spielen gesamt-dramaturgische, (schnitt-) rhythmische und zahlreiche weitere künstlerische Kriterien eine maßgebliche Rolle.

Der größte Vorteil der digitalen Videobearbeitung besteht darin, dass diese Entscheidungen nicht im Voraus (lediglich auf Basis analytischer Reflexion) getroffen werden müssen, sondern, dass die dahinter stehenden Kriterien von den Beteiligten selbst im „learning by doing“-Verfahren spielerisch erschlossen werden können (vgl. Maurer; Niesyto 2008, S. 14f). Das ermöglicht zwar den solche Projekte betreuenden Personen (im besten konstruktivistischen Sinne) die Einnahme der Rolle eines „Coaches“. Jedoch befreit es sie nicht davon, sich selbst intensiv Gedanken über die Parameter künstlerischer Gestaltung zu machen und sich entsprechende Fähigkeiten anzueignen, um sie bei den von ihnen zu Betreuenden fördern zu können. Mehr noch: Auf Grund der steigenden Bedeutung dieser Parameter für die medienpädagogische Praxis und der Tatsache, dass gerade künstlerische Qualitätskriterien nicht in einem „Rezeptbuch“ zusammengefasst werden können, sondern kontextabhängig immer wieder neu zu entwickeln sind, gilt die von Carl-Peter Buschkühle (1997, S. 339) gegenüber Kunstlehrenden erhobene Forderung, sie müssen selbst Künstler sein, heute auch genauso für Medienpädagoginnen und -pädagogen. Angesichts der These, dass jeder Mensch ein Künstler sei, darf das jedoch keinesfalls als eine (weitere) Überfrachtung des ohnehin bereits höchst anspruchsvollen medienpädagogischen Berufsbildes interpretiert werden, sondern als ein Appell, die eigenen kreativen Potenziale voll auszuschöpfen, um auch anderen dazu verhelfen zu können, diese zu entfalten.

#### Literaturempfehlungen

- Buschkühle, C. P. (1997). Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlagsguppe.
- Niesyto, H. (2003). VideoCulture. Projektentwicklung und Projektergebnisse. In: Niesyto, H. (Hg.) (2003). VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München. kopaed. S. 15-110.
- Pasuchin, I. (2005). Künstlerische Medienbildung. Ansätze zu einer Didaktik der Künste und ihrer Medien. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlagsguppe.
- Pasuchin, I. (Hg.) (2007). Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog. München: kopaed.

## Lebensweltorientierung

Eva Bürgermeister

Unter *Lebenswelt* verstehen wir heute die Wirklichkeit, in der jeder Mensch lebt, in der er sich ganz selbstverständlich bewegt, denkt, handelt und mit anderen kommuniziert. Als kulturell geformte Sinnwelt, in der alle Tatsachen bereits interpretierte Tatsachen sind, bildet die Lebenswelt die individuelle Grundlage für Wahrnehmung und Verständnis; mit Lebenswelt kann aber auch eine historisch gegebene sozio-kulturelle Umwelt gemeint sein.

Die *Lebensweltorientierung* bezeichnet zunächst ein Handlungskonzept der Sozialen Arbeit, das um 1980 im Zusammenhang mit der Reformierung der Gemeinwesenarbeit von Hans Thiersch entwickelt wurde. Lebensweltorientierung bezieht sich „auf die Bewältigungs- und Verarbeitungsformen von Problemen der Adressaten, gewissermaßen auf die Spielregeln, in denen die Vorgaben, Themen und Strukturen bearbeitet werden, die sich aus der gesellschaftlichen Situation, den biografisch geprägten Lebenserfahrungen und den normativen Ansprüchen ergeben“ (Thiersch, 1993). Waren in der sozialen Arbeit zuvor Menschen vor allem als Mitglieder von Problemgruppen defizitär betrachtet worden, wurde die Lebensweltorientierung im 8. Jugendbericht (BMJFFG/ 1990) als leitende Handlungsmaxime formuliert und bildet nun eine neue Perspektive der Jugendhilfe, die Eingriffsdenken, Bevormundung und Kontrolle ablehnt.

Die Offenheit für individuelle Lebensentwürfe ist dabei der wesentliche Ausgangspunkt für das Konzept der lebensweltorientierten sozialen Arbeit. Folgende Grundprinzipien liegen dem Konzept zugrunde:

- *Prävention*, die sich an lebenswerten und von den Betroffenen gewünschten Verhältnissen orientiert,
- *Regionalisierung*, das heißt Anknüpfung an lokale Strukturen
- *Alltagsnähe*, das heißt Respekt vor den betroffenen Menschen mit ihrer Lebenserfahrung; Hilfe zur Selbsthilfe,
- *Partizipation* als Teilhabe der Betroffenen am Hilfsprozess,
- *Integration*, um die Ausgrenzung von Randgruppen zu verhindern.

Lebensweltorientierte Soziale Arbeit nimmt ihre Klientel zugleich systemisch-ganzheitlich und situationsbezogen in den Blick. Da sie oft auch auf die Verbesserung des Gemeinwesens zielt und politische, ökonomische, soziale Strukturen, die die Lebenswelt bestimmen, in Frage stellt, besitzt der Ansatz der Lebensweltorientierung zumeist eine politische Dimension.