



Medienimpulse
ISSN 2307-3187
Jg. 62, Nr. 2, 2024
doi: 10.21243/mi-02-24-16
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Ästhetische Überlegungen zur Medienpädagogik

Elke Hackl

Alexandra Scharl

Jelena Ojo

Das ästhetische Empfinden bei Begegnungen mit Artefakten ist die Essenz jeder näheren Auseinandersetzung mit Kunst, Wissenschaft und Alltagskultur und somit ein wichtiger Parameter für Lernprozesse. Ob gezielt didaktisch initiiert oder aus Eigeninteresse verfolgt, ist für das sogenannte Phänomen nicht unerheblich. Im digitalen Zeitalter verschieben sich die Kategorien und Habitate dieser sogenannten Artefakte oder Erscheinungen und werden durch die technische Ebene neu beschrieben. Eine historische und wissenschaftliche Betrachtung des Ursprungs der ästhetischen Erziehung, der medienästhetischen Forschung und der ästhetischen Dimension einer digitalen Grundbildung

führt über den Begriff des Bildungsdispositivs und des ikonografischen Bias-Effekts zu dem der medienästhetischen Kompetenz. Diese ist die ursprüngliche und essentielle Grundlage für den Umgang, die Nutzung und die Produktion von Medienprodukten in allen Lebensbereichen und somit allen Bildungskontexten.

The aesthetic feeling when encountering artifacts is the essence of any closer examination of art, science and everyday culture and is therefore an important parameter for learning processes. Whether it was specifically initiated didactically or pursued out of self-interest is not irrelevant to the so-called phenomenon. In the digital age, the categories and habitats of these so-called artifacts or phenomena are shifting and being re-described by the technical level. A historical and scientific consideration of the origins of aesthetic education, media aesthetic research and the aesthetic dimension of basic digital education leads via the concept of the educational dispositif and the iconographic bias effect to that of media aesthetic competence. This is the original and essential basis for the handling, use and production of media products in all areas of life and thus in all educational contexts.

1. Einleitung

Was ist schön und was ist hässlich?

Gibt es objektive Kriterien für Schönheit?

Welche Rolle spielt dabei die eigene Wahrnehmung?

Mit diesen Fragen fasst Gerhard Schweppenhäuser 1967 sein Werk *Ästhetik – Philosophische Grundlagen und Schlüsselbegriffe* zusammen und beginnt einleitend zu erklären, dass „in unserer Alltagssprache [...] das Wort *ästhetisch* für die äußere Erscheinung von etwas [steht]“ (Schweppenhäuser 1967: 10). In keinem Zeital-

ter zuvor scheint dieses Verständnis von Ästhetik treffender für die Beschreibung der momentan gängigen Lesart von (medialen) Artefakten zu sein. Dies wirft die Frage auf, welche gesellschaftspolitische Auswirkung die so verstandene Ästhetik hat und haben wird. Eine Gesellschaft, die sich ohne kritische Auseinandersetzung mithilfe der äußeren Erscheinungen von dargebotenen Artefakten einem Ästhetikbegriff nähert, hat ein Problem mit weitreichenden Folgen: Standards und Normen der vermeintlichen Ästhetik werden ungefiltert mit den oben eingeführten Fragen vermischt.

Es liegt im Auge der Betrachterin oder des Betrachters, was als schön empfunden wird. Darin liegt die Krux. Durch die eigene Wahrnehmung hervorgerufene Empfindungen sind als ästhetische Erfahrungen einzuordnen, wenn diese auf Grundlage von bestimmten Kategorien verarbeitet werden können. Doch wie werden diese gebildet? Das Abnormale ist fremd und unbekannt, es lässt erschrecken oder ruft Neugier hervor. Prägende Begegnungen im Leben gehen oft einher mit ungewöhnlichen Ereignissen, die durch die Normen und Standards gewertet werden. Ebenso erweckt das Fremde die Aufmerksamkeit. Es kann unser Leben gefährden und gleichzeitig unser Wissen erweitern. Ob und wie wir lernen, dem Fremden zu begegnen, ist entscheidend dafür, ob zusätzlich unser Wissen gefährdet oder unser Leben erweitert wird.

Je bewusster und konkreter Unbekanntes in das System der eigenen Umwelt integriert wird, also eine eigene, innere Funktionslo-

gik entwickelt worden ist, desto klarer und einfacher wird auch der Prozess der Entfremdung von einem zerstörerischen System, von Störfaktoren oder Fremdkörpern. In der historischen Betrachtung des Begriffs Ästhetik wird eines schnell klar, ob im Blick auf Baumgartens sinnliche Erkenntnis, Herders Konzentration auf Schönheit oder Kants Vermischung beider Prinzipien, die Fragen, die uns dahingehend beschäftigen, gehen weit über die eingangs gestellten hinaus und rücken das Moment der Veränderung des reflexiven Selbst- und Weltverhältnisses und der Ausformung des Geschmacks bzw. der Haltung zu ästhetischen Artefakten in den Mittelpunkt.

Die ästhetische Einstellung bildet somit eine Dimension eines objektiven, Sicherheit und Abstand voraussetzenden, distanzierten und selbstsicheren Verhaltens zur Welt [...]. (Bourdieu 1979: 104)

Die ästhetische Erfahrung ist die Grundlage für die Fähigkeit, die Sinne zu schärfen, ein Urteil zu bilden und in der Folge auch für das humanitäre Empfinden, für das Menschsein und in der Erweiterung für die Bildung einer neugierigen Gemeinschaft und für das Überleben als Gesellschaft in einer immer mehr xenophob veranlagten Welt:

Der Umgang mit Kunst und Schönheit bzw. die ästhetische Bildung werden dabei als gesellschafts- und politikverändernde Momente verstanden, die über die Sensibilisierung des Menschen und die Veredelung seines Charakters geschieht. (Klepacki/Zirfas 2013/2012: 7)

Ein edler Charakter und ein sensibles Gemüt erscheinen in dem Augenblick des Schreibens wie aus einem anderen Zeitalter gefallen, weshalb die enge Definition von ästhetischer Bildung, ein Verständnis für Kunst, Musik, Literatur und andere kulturelle Ausdrucksformen zu entwickeln, umstritten ist.

Das Ziel einer ästhetischen Erziehung,

auch das einer nationalen moralisch – ästhetischen Geschmacksbildung, die alle Lebensbereiche – von der äußeren Erscheinung bis hin zur individuellen Lebensführung – umfassen sollte (Klepacki/Zirfas ebd.),

beschrieb Alfred Lichtwark innerhalb der Zeit der sogenannten Kunsterzieherbewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts als damaliger Direktor der Hamburger Kunsthalle:

Als Verwalter von Kunstschatzen fühlte er sich verpflichtet, seine Erkenntnisse zu betätigen in den Diensten des Volkes, denn er wußte [sic!] sich verantwortlich für die künstlerische Haltung der Deutschen. (Praehauser 1925: 14)

Diese und ähnliche historische Beschreibungen für eine ästhetische Erziehung müssen kritisch hinterfragt werden, weshalb sich eine Klarstellung an dieser Stelle aufdrängt. Der Kern der ästhetischen Bildung kreist um den Begriff der Haltung, also der inneren Grundeinstellung, die das Denken und Handeln prägt, die eine Gesellschaft bezüglich ihrer Außenwahrnehmung und der Abgrenzung zum anderen ausmacht. Die Gefahr, die sich dahinter verbirgt, ist die Unwissenheit oder Unbildung, die die Angst vor

dem Fremden und dem Unbekannten schürt, was verschiedene Systeme, wie das politische, zu ihrem Vorteil nutzen können.

Die Archive, in denen sich Artefakte, Phänomene und Erscheinungen performativ – für die Bildung des ästhetischen Blicks – anbieten, sind keine hierarchisch kontrollierbaren, durch Macht und Geld bestimmten Massenmedien mehr, sondern, in Abhängigkeit der die Artefakte beobachtenden Position, anarchische oder zivilgesellschaftlich inszenierte Räume. Von Social Media über stationäres Fernsehen und Radio bis hin zu öffentlichen Stadträumen, Elternhaus und Museen stehen unterschiedliche kulturelle Möglichkeiten zur Verfügung, sich als Mensch von frühester Kindheit an ästhetisch zu bilden. Der Culture Clash oder Zusammenprall unterschiedlicher Kulturen findet permanent statt und schafft Verwirrung, wenn nicht die Immanenzen der Systeme, aus denen diese Kulturgüter kommen, bewusst in die Wahrnehmung gerückt und zur Diskussion gestellt werden.

In totalitären Systemen entdeckt man oft eine hohe Affinität der Staatseliten zu internationalen Kultur- und Kunstgütern. Je „kulturell gebildeter“ sie sich präsentieren, desto weniger barbarisch erscheinen sie in ihren Handlungen, wobei damit einhergeht, dass im Inneren eine strikte Reglementierung der Souveränität von Kultur und Kunst und eine starke Fokussierung auf technische Gesetzmäßigkeiten vorherrscht. Das Problem einer kulturellen Unbildung besteht darin, dass sie eine Beteiligung am kritischen Diskurs unmöglich macht. Dabei werden weder gesellschaftliche und politische Strukturen hinterfragt, noch die eigene Haltung zur

Kunst bzw. der ästhetischen Bildung in der Öffentlichkeit in den Diskurs getragen. Das Resultat ist, dass durch Macht ästhetische (Un-)Bildung zum – im besten Fall – diskutablen, im ungünstigsten Fall, zum Standard der Elite wird. In Anlehnung an Bourdieu wird der legitime Geschmack der Elite zur indiskutablen Norm, die durch Gleichgesinnte Machtstrukturen stabilisiert (Bourdieu 1979).

Jedoch sind Harmonie, Proportion und Symmetrie Begriffe einer Funktionalität von Schönheit für die ästhetische Einordnung in einer mathematischen Weltordnung, die über die Geschichte hinweg mit kritischen und provokativen Geistern und Systemstörenden einhergeht, welche die scheinbaren Normen der Ästhetik zur Diskussion stellen. In dem Augenblick, in dem es diese Diskussion zu erkunden gilt, wird die technische Ebene der Ästhetik in Begegnung mit einem Gegenstand zum Thema, angefangen bei der Alltagskultur bis hin zur Kunst. Diese Ebene muss uneingeschränkt und unzensiert zur Verfügung stehen, unabhängig von moralischen, ethischen oder religiösen Werten, Standards, Geschmäckern bzw. Kategorien.

Die Suche nach den Grundlagen der Schönheit bzw. nach ästhetisch adäquaten Werken in der griechischen Antike führt Umberto Eco zu der Feststellung, dass sie je nach Anbindung zu einem künstlerischen Bereich andere Kategorien und Parameter hat:

In den Hymnen kommt die Schönheit in der Harmonie des Kosmos zum Ausdruck, in der Dichtung in der Bezauberung, die die Menschen jubeln lässt, in der Bildhauerei im Verhältnis der Maße

und der Symmetrie der Teile, in der Rhetorik im richtigen Rhythmus. (Eco 2002: 41)

In der Folge der Jahrhunderte und Auftraggeber der Kunstwerke verschoben sich auch die Beschreibungen und die Gründe für die Ästhetik. Wobei eines immer gleich blieb – der Konflikt zwischen der Wirklichkeit, ihrer Wahrnehmung und ihrer Wiedergabe in Form von Kunst.

Für die Rezeption ist es deshalb ausschlaggebend, ob dem Gegenstand seine Entstehungszeit, sein Kulturraum und seine kreative Strategie und Technik zugeordnet werden kann, um die Interpretation des Gegenstandes vollziehen zu können. Eine reflexhafte Reaktion der Ablehnung kann ebenso Impuls für einen inneren Prozess der Erkenntnis des Wesens eines Phänomens sein wie die Verführung durch das Schöne in Werbungen, durch Influencer*innen oder Figuren der Lyrik der klassischen Antike. Aber eben auch die Faszination und Anziehung des Hässlichen, des Provokanten und des Monströsen der mittelalterlichen Fresken oder der popkulturellen Glitzerwelt der Vampire im populärkulturellen Mainstreamwerk *Twilight*.

2. Die medienästhetische Forschung

Jeder der rezeptionalen Aspekte hat seine Berechtigung, da sie in der digitalen Welt permanent auf sich aufmerksam machen. Hier liegt auch der scheinbar neuartige Zug der digitalen Welt verborgen. Werke der Internet-Art, New Media Art oder Post Art finden

nicht mehr explizit in einem musealen Rahmen statt, während Alltagskultur in Museen zur Hochkultur und zur Kunst stilisiert wird.

Der Konflikt zwischen Hochkultur und Alltagskultur ist Thema der Kunstpädagogik, genauer gesagt der ästhetischen Erziehung und wird nun mit Hinweis auf eine vorwissenschaftliche Verknüpfung zum Diskursthema.

Für Kämpf-Jansen (2012) ist

Alltag [...] hier unter zwei Prämissen zu sehen: Als Lebens- und Erfahrungsbereich, in dem sich alle wesentlichen Handlungs- und Denkweisen herausbilden, die wir zur Bewältigung der Lebensvollzüge brauchen, und als Bereich der Wissenschaftsdiskurse über den Alltag. Im Rahmen ästhetischer Forschung verbinden sie sich, sodass die Übergänge fließend werden. (Kämpf-Jansen 2012: 220)

In derselben Art des Diskurses des Alltäglichen und der Erklärungsversuche der Wissenschaft sieht Kämpf-Jansen sodann die Kunst, die ihrer Meinung nach eben nicht erklärt, sondern klärt:

In Analogie zum Wissenschaftsdiskurs über Alltag verhalten sich Alltagserfahrung und Kunst. Kunst bezieht sowohl alltägliche Dinge als auch Alltagshandlungen in die Strategien und Transformationen ein. Ähnlich wie die Wissenschaft, schafft sie damit die notwendige Distanz zum Alltäglichen, evoziert den anderen Blick und verrückt Dinge und Gewissheiten des Alltags in unserem Bewusstsein. Kunst und Wissenschaft ist also der distanzschaffende Akt gemeinsam. Wissenschaft geht hier den Weg der Abstraktion, Kunst den der Transformation. (Kämpf-Jansen 2012: 221)

Bezüglich der Darstellungsweise von Wirklichkeit im Vergleich zu Wahrheit haben ein wissenschaftliches und ein künstlerisches Werk gemeinsame Parameter, wobei die Kunst übertreiben, manipulieren, täuschen und betrügen darf, die Wissenschaft jedoch nicht. Sie ist am Streben orientiert, sich der Wahrheit anzunähern. Die Kunst darf sich von der Wahrheit entfernen, um durch verschiedenste Blickwinkel eine Vielzahl an Wirklichkeiten zu ermöglichen. Das Entscheidende ist also die Ausrichtung bzw. Orientierung an der Wahrheit. Es ist unumgänglich, den Alltag, die Kunst und die Wissenschaft als konstruktive Triade zu betrachten und nicht Systeme zu konstruieren, die sie trennen oder Teile zensieren.

So wie Wolgast in der Jugendliteratur Schund sah, so droht im digitalen Zeitalter die Gefahr, aus moralisch-pastoralem Schutzinstinkt jene Medienphänomene aus einer zulässigen Liste zu verbannen, die durch ihre gleiche technische Struktur eine ebenso gleiche Wesensart vermuten lassen, also obsolet zu sein scheinen. Die Kunstpädagogik hat sich mit der Frage, inwieweit sich ein ästhetisches Urteilsvermögen durch eine künstlerische Begabung oder eine umfassende Werkbetrachtung fördern lasse, seit Anfang des 20. Jahrhunderts beschäftigt und damit die Grundlage für die heutige bildnerische Erziehung geschaffen. Als Prozess definiert, der Menschen dabei befähigt, sich mit künstlerischen Ausdrucksformen und kulturellen Produkten zu befassen bzw. diese lesen zu können, bildet sie auch die ästhetische Urteilskraft, welche die kulturellen Normen und politischen Standards des Sys-

tems, in dem sie eingebettet ist, wiedergibt und zur Diskussion stellt.

In totalitären und faschistischen Kulturen sind die Schönheitsstereotypen andere als in einer freien Gesellschaft. Diese politischen Positionen beinhalten das Potenzial für Prozesse, die Heranwachsenden die Möglichkeit bieten, durch die Diskussion das reflexive Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln bzw. ihre Persönlichkeit und Identität zu stärken.

3. Die ästhetischen Dimensionen einer digitalen Grundbildung

Im Unterschied zum Lehrplan des Unterrichtsfaches Digitale Grundbildung, das Kompetenzbereiche neu definiert, wird die zukünftige Lehramtsausbildung in einem unstrukturierten Studium verankert, welches auf Informatik und Digitale Grundbildung aufbaut. Dabei drängt sich ein grundsätzliches Problem auf. Die didaktischen Modelle, die sich in dieser Fachdidaktik wiederfinden, haben durch die kompetenzorientierte Formulierung des Lehrplans das Frankfurter Dreieck oder das Dagstuhl-Modell zur Basis und müssen auch innerhalb der Pädagog*innenausbildung sichtbar sein. Die Informatik wird somit mit einer Struktur konfrontiert, die ihre historische Vorreiterrolle durch folgenden Umstand in Frage stellt:

Um den Bildungsauftrag zu erfüllen und eine nachhaltige und strukturell verankerte Bildung für die digitale vernetzte Welt zu gewährleisten, müssen in der Schule daher die Erscheinungsformen

der Digitalisierung unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Jede Erscheinungsform hat sowohl technologische, gesellschaftlich-kulturelle als auch anwendungsbezogene Aspekte, die sich gegenseitig beeinflussen. (Missomelius 2016)

Hier taucht der Begriff der Digitalisierung auf, der in dieser Form fast 10 Jahre später durch den Begriff der Digitalität erweitert oder ersetzt werden kann:

Wenn wir alle Veränderungen von Dingen, Prozessen oder Ereignissen, die irgendwie mit der Verbreitung und zunehmenden Nutzung digitaltechnischer Systeme zu tun haben, mit dem Schlagwort ‚Digitalisierung‘ bezeichnen, dann kommen dabei jene Veränderungsdynamiken nicht mehr angemessen in den Blick, die an den Nahtstellen von medialem, kulturellem, sozialem und technologischem Wandel bedeutsam sind. (Hug 2018: 9)

Der Grund liegt darin, dass Erscheinungsformen der Digitalisierung heutzutage keine relevante Umschreibung für Handlungsstrategien der Gesellschaft des 21. Jahrhunderts sind. Beispielsweise ist es in den seltensten Fällen so, dass ein junger Mensch analoge Daten in digitale umwandelt, bevor er die digitalen Daten verwendet. Jegliche Digitalisierungskompetenz, wie zum Beispiel die des Programmierens, ist also unter den Bedingungen der Nutzung des programmierten Gegenstandes zu verstehen und erschafft somit ein Phänomen in Mediensphären. An dieser Stelle ist ein direkter Verweis auf Medienbildung offensichtlich und lässt sich mit der Themen- und Kompetenzbeschreibung der 2008 von der OECD formulierten 21st Century Student Outcomes beschreiben. (vgl. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf>)

Der Kern dieser Beschreibungen ist, dass, um im Informationszeitalter arbeiten zu können, die Schüler*innen tiefgründig über Themen nachdenken, Probleme kreativ lösen, in Teams arbeiten, klar und deutlich mit vielen Medien kommunizieren, sich ständig verändernde Technologien aneignen und mit einer Flut von Informationen umgehen können. Die raschen Veränderungen in unserer Welt verlangen von Schüler*innen, dass sie flexibel sind, die Initiative ergreifen können, bei Bedarf die Führung übernehmen und etwas Neues bzw. Nützliches produzieren.

Diese Ebene der Produktivität zielt nur im ersten Moment auf eine rein gestalterische Handlung hin und ist in kunstpädagogischen Theorien ein altbekanntes Problem. Welcher Zugang zur ästhetischen Erziehung für die Lernenden mehr Effekt erzielt, entweder jener der schöpferischen Produktion oder der Erkenntnis der Reproduktion, ist nach wie vor umstritten:

Denn es kann in der ästhetischen Erziehung ja weder darum gehen, eine künstlerisch-individuelle Produktivität als Maßstab vorzugeben, wie sie häufig in den sog. ‚Künstlertheorien‘, d. h. in den Selbstdarstellungen von produktiv tätigen Individuen, formuliert werden, noch nach einer absoluten, letztgültigen Auffassung von Produktivität zu suchen und sie den bildnerischen Aktivitäten des Heranwachsenden überzustülpen. (Richter 2021: 36)

Klar ist, dass eine Gestaltungskompetenz untrennbar mit ästhetischen Entscheidungen verbunden ist, die durch Vergleiche mit medienästhetischen, medientechnischen und medieninhaltlichen Erfahrungen von historischen Objekten zu tun haben. Denn gera-

de in Bezug auf Medienentscheidungen werden diese anhand ästhetischer Aspekte, technischer Daten und Nutzungsstrukturen getroffen. Wie im Frankfurter Dreieck beschrieben, liegt der zentrale Fokus darauf, einen Gegenstand als Phänomen innerhalb von Mediensphären des Unterrichts und in eine didaktische Planung nicht nur einzubeziehen, sondern innerhalb eines Lernprozesses auch zu konstruieren, nach den Kriterien des Neuen und der Nützlichkeit für eine Gesellschaft und ihrer Kultur, bezogen auf die Vergangenheit, dem Jetzt und der möglichen Zukunft.

4. Das Bildungsdispositiv

Was wir als Kultur begreifen, ist gemeinschaftlich davon abhängig, was als Norm(en) beschrieben wird, die erst durch Austausch, Interaktion und Kommunikation tragend werden, genauer gesagt, welchen Artefakten dann gemeinsam Bedeutung zugeschrieben wird. Im pädagogischen Raum müssen die Bezüge zu Medien, Artefakten und Erscheinungen und die damit einhergehenden Konvergenzen der vernetzten Welten des 21. Jahrhunderts Ausgangspunkt von Bildungsprozessen sein. Emotional ist es jedoch in jedem Kontext für die Träger*innen einer Kultur schwierig zu sehen, wie das Neue das Alte zu zerstören scheint. Historische Visionen, die sich als irrelevant herauskristallisieren, können jedoch gerade deshalb durchaus Potenzial für kreative Prozesse bieten. So sind alte Schulfilme der 1980er-Jahre ein Zeugnis dafür, wie sich der Bildungsbegriff über die Jahrzehnte an geopolitische Veränderungen anpassen musste, vor allem in Bezug auf Gender-

und Kulturfragen, aber auch in technischer Hinsicht auf Erzählstruktur, Schnitt- und Tongestaltung. Alte didaktische Prinzipien im neuen digitalen Gewand scheinen funktionstüchtig, jedoch tappen Pädagog*innen in die Falle, wenn „moderner“ Unterricht als nostalgischer Schulbuch-Lückentext präsentiert wird – also als klassischer *chocolate covered brokkoli* (Breuer 2010).

Obwohl das öffentlich-rechtliche Fernsehen in Österreich des vergangenen Jahrhunderts sich selbst einen Bildungsauftrag erteilte, belieferte es die Kinderseelen auch mit einem Sammelsurium an Vorstellungen anderer Kulturen. Viele Lehrende bedienten sich am Angebot des Fernsehens für ihre schulische Arbeit. Im pädagogischen Raum waren Filme innerhalb einer eigens zugelassenen Schulmedien-Plattform unter dem Kriterium des Inhalts wählbar. Diese gebrauchten jedoch andere Elemente der Erzählstruktur, Schnitt- und Tongestaltung als filmische Beiträge im klassischen Sinn und benötigten eine andere Form der Rezeption. Während der Fernseher im Wohnzimmer ein fix installiertes Gerät war, das mit zentralperspektivischer Ordnung alle Gebrauchsgegenstände und Bewohner*innen des Raumes kontrollierte und weiter hierarchisch strukturierte, war er für den schulischen Gebrauch in einem Kasten eingesperrt und ging auf Wanderschaft in Klassenzimmern, in denen er als Ersatz in das Zentrum geschoben wurde. Er verlor seine ursprüngliche Bestimmung, bot den Film nicht in derselben Art wie zuhause an und konnte deshalb nicht mit denselben Wahrnehmungsmechanismen erfasst werden. Somit war der Schulfilm ein eigenes Genre und reihte sich in

die Kategorie der sogenannten Wissenschafts-, Lehr- und Unterrichtsfilme ein. In einem Forschungsprojekt an der Uni Wien stellt Joachim Schätz hierzu fest:

Die Praktiken des Lehr- und Unterrichtsfilms, so unsere zentrale These, nehmen konkrete Formen an in der Verknüpfung zwischen institutionellen Strategien, Vorführungssituationen und den Formen, Stilen und Inhalten der gezeigten Filme. Diese Aufmerksamkeit für Praktiken hatte Konsequenzen für unsere empirische Forschung: Filme wurden mit ihren Begleitmaterialien verbunden, darunter Anleitungsbroschüren und Vortragsskripten, die traditionell an anderen Orten aufbewahrt wurden. (Schätz 2021)

Daraus lässt sich schließen, dass hinsichtlich einer historischen Analyse eines wichtigen Wissensarchivs im schulischen Raum eine wissenschaftliche Bearbeitung nur mit den didaktischen Hintergründen möglich ist, die für alle, die sich eines solchen Schulfilms bedienten, gleich aussahen. Jegliche Individualisierung oder Anpassung war nur durch Weglassen dieser Begleitmaterialien möglich und nicht wie heute durch die Flexibilität von editierbaren digitalen OER-Daten. Im darauffolgenden digitalen Zeitalter war es leichter, andere Genres zuzulassen, da auch Dokumentationen und Filme in nicht speziell ausgerichteten pädagogischen Plattformen informieren und (be)lehren konnten, was sie aber nicht gleichzeitig zu Schulfilmen werden ließ.

In dem Augenblick, in dem der Informationsinput über andere Medien als die definierten Schulmedien möglich wird, muss auch die Rezeption angepasst werden. Interessanterweise wird bei den

digitalen Angeboten des Internets, wie schon bei der politisch motivierten Einführung der sogenannten Schulmedien in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, kein Wert darauf gelegt, dass sich aus Sicht der Wahrnehmenden Lernprozesse im Rahmen der Rezeption nur unter bestimmten Bedingungen einstellen können. Hier kommt der Begriff des *Bildungsdispositivs* (*educational dispositif*) (Yazdanpanah/De Klerk 2023) ins Spiel und verweist auf Frank Kesslers *Performanzdispositiv* (*performative dispositif*) (Kessler 2020: 182), der mit den unabhängigen und konstituierenden Polen *textual pole*, *techno-pragmatic (or performance context) pole*, und *user-spectator pole* ein Dreieck aufzeichnet, in dem die Seiten in stetigem Austausch Spannungen zueinander aufbauen, Verbindungen aufnehmen und funktionale Beziehungen eingehen.

Das *Bildungsdispositiv* ist eine besondere Ausprägung dieser Elemente und der bestimmten, funktionalen Beziehungen zwischen ihnen. Es besteht aus einem öffentlichen bebilderten Vortrag, einer Lektion, einem Lehrfilm usw. und ihrer jeweiligen Strategie, die für das Publikum geplant wird und verweist damit auf die textuale Dimension. Eine Präsentation kann in einem Hörsaal, einem Klassenzimmer oder einem Kino stattfinden, wobei die Möglichkeiten dieser Räume genutzt werden: eine Bühne oder ein Podium, Lehrmittel, Beleuchtung, Projektion, Verstärker, sowie die Möglichkeit, das Publikum entsprechend dem Zweck der Veranstaltung einzubinden. Dies beschreibt den techno-pragmatischen Aspekt.

Die gängigen Praktiken sowohl des Veranstaltungsortes als auch der Veranstalterin oder des Veranstalters – Bildungseinrichtungen, kulturelle oder wissenschaftliche Vereinigungen usw. – sowie auch die Positionierung der Veranstaltung antizipieren die Einstellungen und Aktivitäten der Teilnehmer*innen, welche die dritte Dimension der Nutzer*innen und Zuseher*innen bildet. Das pädagogische Dispositiv ermöglicht, abhängig von der spezifischen Veranstaltung, verschiedene Arten von zumeist mündlicher Interaktion zwischen Dozent*innen, Lehrer*innen oder anderer Referent*innen und ihren Zuhörer*innen in Form von Aufgabenstellungen, Fragen und Antworten, Diskussionen und anderes mehr (Yazdanpanah/De Klerk 2023).

5. Der ikonografische Bias-Effekt

In der Mathematik wird im Primarstufenbereich die Fähigkeit der Flächenberechnung überprüft, indem Kinder eine Textaufgabe lösen müssen, die ihnen, bildlich unterstützt, verdeutlicht, wie und wo in ihrer Lebenswirklichkeit die Fläche bedeutsam ist. Das Bad soll neu gefliest werden, der Garten braucht einen Rollrasen, die Terrasse braucht Holzbretter. Berechne, wie viel Geld das kostet! In den meisten Fällen dienen Zeichnungen, Grafiken oder Bilder dazu, Kindern die Aufgabenstellung visualisiert nahezubringen, um die sogenannte *text literacy* zu unterstützen. So gesehen sind in der MINT-Didaktik Sinnesverknüpfungen bekannt und werden im schulischen Alltag gebraucht.

Media literacy war für das Lesen und Produzieren der Abbildung jedoch nie das Thema, da sich das Bild in der Form nicht als alleiniger Informationsträger darbot, sondern den Text nur unterstützte. Deshalb erscheint nun das Produzieren von solchen Abbildungen nicht ursprünglich als Teil der Mediengestaltung, wenngleich das Smartphone als Kamera, das bildgenerierende KI-Tool oder die Bildbearbeitungssoftware und das Layoutprogramm aus der Sicht der Lehrenden Verwendung findet.

In diesem Kontext entsteht durch die Nutzung und Anwendung der Eindruck, dass – da ausreichend Kompetenz vorhanden ist, mit und durch Medien einen Unterricht zu gestalten – die Fähigkeit vorhanden ist, medienästhetische Entscheidungen auf Grundlage einer eigenen Meinung zu treffen. Medienästhetische Entscheidungen und Urteile sind im höchsten Maß subjektiv und können nicht das Fundament einer medienpädagogischen Tätigkeit sein, wenn sie nicht durch eine Reflexion der eigenen Mediensozialisierung kritisch hinterfragt und durch medienkulturelle und -theoretische Konzepte untermauert werden. Diese Bereiche werden permanent in Diskussionen mit Verweis auf die angesprochenen kreativ-gestalterischen Kompetenzen den künstlerischen Fächern übertragen.

Nachdem die Objekte der Digitalen Grundbildung nun als digitale Artefakte beschrieben werden, müssen diese auch Beobachtungsgegenstand werden und mit ästhetischem Blick diskutiert werden können, da sich ansonsten der Lehrplan nicht umsetzen lässt. Digitale Artefakte stammen mit dem Verweis auf die Medi-

enkonvergenz aus den Bereichen Animation, digitaler Film und Video, digitale Fotografie und Bildbearbeitung, erweiterte Wirklichkeitskonstruktionen (*augmented reality*), zeitbasierte und interaktive Medienproduktionen, Werbung, Konsum-, Alltagskultur und Sound. Der Unterrichtsgegenstand sollte in diesem Kontext auf die kreativen Prozesse der Informations- und Kommunikationstechnologie des 21. Jahrhunderts verweisen, in dem er die Inhalte und Themen der Visuellen Kommunikation, der Cultural und Gender Studies, des Design-Thinkings und der modernen Medienpädagogik berücksichtigt. Neben den Grundkenntnissen von informationstechnischen, informatischen und multimedialen Produktionen müssen deshalb mediengestalterische Prinzipien geschult und die medientechnischen Praktiken entschlüsselt werden können. Hier kommt die ästhetische Ebene ins Spiel oder die *imaginäre Ebene*, wie Pazzini (2011) sie nennt. In seiner Ausführung verweist er darauf, dass selbst bei apparativer Verwendung von Medien für den pädagogischen Gebrauch, „alle ausgelösten Affekte“ immanent sind und wirken:

Affekte sind Effekte bei der symbolischen Übertragung und werden zum Widerstand, der in gleicher Weise produktiv wie hinderlich ist. (Pazzini 2011: 44)

Wie zum Beispiel ein Bild gelesen wird, hängt gleichermaßen davon ab, welche Intention die Senderin und der Sender hat, welche Bedeutung es für die Sache hat und welche Bedeutsamkeit die Senderin und der Sender, die Intention und das Dargestellte für die Empfängerin und den Empfänger hat. Soziologische, kom-

munikative und psychologische, also kognitive, affektive und emotionale Informationen trägt das Bild in beiderlei Richtung mit und wird somit laut McLuhan zur *Message* und sagt in den meisten Fällen, viel mehr über die Senderin und den Sender aus als geplant. So werden durch Bilder in Schulbüchern soziokulturelle Normen verfestigt, Stereotypen kenntlich gemacht und affektive, motivationale und intentionale Reaktionen ausgelöst. Das Mathematikbuch kann mit Hilfe der Lehrenden somit der größte Förderer oder Verhinderer von Selbstwirksamkeit und Selbstbewusstsein für eine mögliche zukünftige Generation der Naturwissenschaftler*innen sein.

Pädagogische Medien wurden in einem geschlossenen für ein geschlossenes System erschaffen und mussten sich niemals derselben kritischen Betrachtung unterziehen wie massenmediale Produktionen. Erst durch die digitale Transformation von schulischen Medien, dem Vormarsch von Social Media und der Möglichkeit der digitalen Mediennutzung im Netz fand eine öffentliche Prüfung der verwendeten Daten außerhalb des Systems statt. Es war jedoch niemals angedacht worden, diese Problematik direkt zum Thema des Unterrichts zu machen und zum Beispiel statistisch von den Lernenden eruieren zu lassen, wie viele Beschreibungen und Abbildungen in dem verwendeten Schulbuch hässlich, diskriminierend oder negativ konnotiert sind und gleichzeitig darzustellen, welche Forschungsmethoden sich dafür eignen und welche wissenschaftlich standhalten würden.

Gleichzeitig ist die medienkritische Haltung in Bezug auf Abbildungen in den sogenannten Massenmedien Inhalt der Digitalen Grundbildung, wobei die Bilder, mit denen Kinder prägende Begegnungen haben, eben auch die der Schulbücher sind. Für eine didaktische Planung und die darin enthaltene Bedingungsanalyse sind diese ebenso wichtig, wie die Selbstdarstellungen der Influencer*innen der Social-Media-Kanäle, die in den meisten Unterrichtsbeispielen auftauchen. Dies gilt auch für weitere *didaktische Maschinen* (Pazzini 2011: 46), die für pädagogische Zwecke relevante Medienanwendungen manipuliert haben, wie Gamification und ITS, also intelligente tutorielle Systeme. Mit ihnen entstehen nur oberflächlich neue Lernwelten, da sich bei kritischer Betrachtung diese manipulierten Medien als Imposter enttarnen oder als *chocolate covered brokkoli*, wie eingangs erwähnt.

Ein Online-Quiz, das durch eine Eingabe über die Tastatur oder den Touchscreen zum Sieg oder Verlust führt, misst nicht das Wissen, sondern die Mediennutzung. Je flinker am Controller einer Spielekonsole Symbole und Buchstaben korrekt in Bewegungen und Richtungen übersetzt werden können, desto kompetenter können ähnliche Eingabeprozesse stattfinden. Kinder, die diese Kompetenz nicht haben, verlieren in einer Kahoot-Abfrage nicht, weil sie die Antwort nicht wissen, sondern weil sie zu langsam sind. Eine schriftliche Prüfung von gelernten Inhalten bleibt so lange eine Wissensabfrage, wie das Abfragesystem für alle gleichermaßen und fair nutzbar ist.

6. Der medienästhetische Kompetenzbegriff in der Digitalen Grundbildung

Pädagogische Games bieten in den meisten Fällen keine nachweisbare Uses-and-Gratification, sondern sind für die Verlierenden traumatischer als Spiele im privaten Raum, da ihre Funktion und der Zweck den Funktionen des Systems Schule unterliegen, nämlich einem Abfragesystem entsprechen und sie der Leistungsfeststellung dienen. Die Medienpädagogik muss hier auf Klarheit pochen und mit Luhmanns Verweis auf Parsons *media of interchange* „eine Klärung der Bedeutung und des Umfangs von verschiedenen Arten von Medien“ (Luhmann 1981: 58) vornehmen. Ein erfolgreiches Medium, nach Luhmann eine Einrichtung, die eine unwahrscheinliche in wahrscheinliche Kommunikation umwandelt, kann über diese Funktion definiert werden, was somit für beide Seiten einen unterschiedlichen Zweck beschreiben lässt. Stimmen diese nicht überein oder ist dieser einer Seite nicht klar, so kann keine erfolgreiche Kommunikation stattfinden und es bleibt eine Interaktion.

Die Fragestellung für pädagogische Mediennutzung ist deshalb auch, was eigentlich ihr Zweck ist? Sprache und Verbreitungsmedien als Informationsträger*innen sind im ersten Moment fundamental in diesem Kontext, jedoch sind sie bezogen auf Kommunikation auf beiden Seiten verschieden. Es gibt in einem Setting, in dem die Erziehung zur Verhaltensänderung als Bildung definiert wird, nach Luhmann keine Möglichkeit, dies anzupassen. In sozialen Systemen sind Medien wie Geld, Macht, Einfluss und Werte

bestimmbar: So hat die Politik die Macht, die sie zu ihrem Zweck erhalten will, die Wissenschaft die Wahrheit, der sie nahekommen möchte, die Wirtschaft das Kapital, das stetig wachsen soll und die Religion den Glauben an ein Jenseits, der im Diesseits Werte verankern soll. Für die Funktionstüchtigkeit ist wichtig, dass dies klargestellt ist und nicht eine kirchliche Veranstaltung unter dem Aspekt der Wahrheit besucht wird oder eine politische Entscheidung durch den Einfluss des Geldes getroffen wird.

Systeme benötigen Strukturen, die Verhalten und Handlungen zuordnen lassen, damit ihre Querverweise in den Subsystemen auch Sinn machen und nicht hinderlich wirken. Gleichzeitig müssen diese Strukturen gemeinsam verhandelt bzw. ausverhandelt werden können und zum Thema im Lehrplan von Digitaler Grundbildung gemacht werden, in der ästhetische Bildung innerhalb der Medienkompetenz nicht nur auf die Frage „Was ist schön?“ abzielt, sondern auch auf die Strukturen, die jede*n einzelne*n von uns dazu bringt, zu behaupten, etwas ist schön:

We thus make a fundamental distinction between competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations). Only under the idealization set forth in the preceding paragraph is performance a direct reflection of competence. In actual fact, it obviously could not directly reflect competence. [...] The problem for the linguist, as well as for the child learning the language, is to determine from the data of performance the underlying system of rules that has been mastered by the speaker-hearer and that he puts to use in actual performance. / Wir machen also zunächst

eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kompetenz, also dem Wissen des Sprechers/Hörers über seine Sprache, und der Performanz, dem tatsächlichen Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen. Die Performanz ist nur dann ein direktes Spiegelbild der Kompetenz, wenn wir sie idealisieren, wie im vorangegangenen Absatz dargestellt. In der Realität kann sie jedoch offensichtlich keine Kompetenz direkt widerspiegeln. Sowohl für Linguisten als auch für Kinder, die eine Sprache lernen, besteht die Herausforderung darin, anhand der Leistungsdaten das zugrunde liegende Regelsystem zu erkennen und zu erlernen, das die Sprecher*innen und Hörer*innen beherrschen und bei ihrer tatsächlichen Leistung anwenden. (Chomsky 1969: 4)

Verschiedene Aktivitäten wie das schön gesprochene Gedicht vor der Klasse oder eines Textes einer Sprechrolle auf einer Bühne oder das besonders schöne Singen in einem Chor erfüllen unterschiedliche Funktionen und erfordern verschiedene Regelsysteme. Im Sprachunterricht ist es klar, dass für das Auswendiglernen eines Textes nicht jede Performanz einer Kompetenzüberprüfung dienlich ist. Ein schüchternes Kind wird trotz seiner Fähigkeit, schön zu sprechen, im Spotlight zu stottern beginnen, obwohl es den Text auswendig wüsste. In der Erweiterung des Kompetenzbegriffs zur Medienkompetenz ist daher ein medienkritischer Zugang aus soziologischer Perspektive wichtig. Dieser ermöglicht es, zu verstehen, aufgrund welcher internen Prozesse eine Medienwahl getroffen wird und eine Medienhandlung als sinnvoll erscheint. Erst unter diesen Parametern kann eine Leistung in Form einer Performanz erfasst werden. Dies führt auch dazu, dass die

Regelsysteme bestimmter gestalterischer und kreativer Prozesse eine klare Bindung zur Mediensphäre aufweisen.

Ein integrativer Ansatz, der die ästhetische Bildung innerhalb von Medienkompetenz berücksichtigt, kann dazu beitragen, ein ganzheitliches Verständnis für kommunikative Potenziale und damit für den Gegenstand Digitale Grundbildung zu fördern. Die Notwendigkeit ästhetischer Bildung im Rahmen der Medienkompetenzentwicklung kann dazu beitragen, die kreative Gestaltung und Interpretation von Medieninhalten zu stärken und im Diskurs miteinander zu verhandeln und zu thematisieren. Ein interdisziplinärer Zugang ist entscheidend, um die Verbindung zwischen ästhetischer Bildung und Medienkompetenz bzw. handlungsorientierter Medienpädagogik effektiv zu erforschen und praktisch umsetzen zu können. Das Ziel ist, wie eingangs erwähnt, eine begründete Haltung zum Neuen auf Basis der Erkenntnisse, die man durch Betrachtung und Nutzung von schon vorhandenen Beobachtungsobjekten ziehen kann, was unter anderem über den Prozess der Übung möglich wird. Die Normen und Standards in gegenwärtigen medialen Artefakten scheinen vielfältig, inflationär, widersprüchlich und können an keinen traditionellen Merkmalen festgemacht werden. All diese erweiterten ästhetischen Ideale müssen zur Diskussion gestellt werden und technologischen Erscheinungsformen zugeordnet werden. Was in Instagram über den Bildschirm schön wiedergegeben wird, existiert nur im virtuellen Raum. Der Filter scheint am menschlichen Körper nur über Schönheitsoperationen möglich, scheitert aber an der menschl-

chen Biologie. Der Versuch endet in den meisten Fällen in der Hässlichkeit und nicht in der Schönheit:

Unser Erforscher der Zukunft wird das von den Massenmedien des 20. Jahrhunderts und darüber hinaus verbreitete ästhetische Ideal nicht mehr identifizieren können. Vor der Orgie der Toleranz, vor dem totalen Synkretismus, vor dem absoluten und unaufhalt-samen Polytheismus der Schönheit wird er kapitulieren müssen. (Eco 2004: 428)

Falls sich dies bewahrheiten sollte, wird dieses Zeitalter als ein ästhetisch dunkles in die Kunstgeschichte eingehen. Die bessere Variante wäre jedoch, die zukünftige Generation mit einem an die Digitalität angepasstem Regelsystem vertraut zu machen, um die Fragestellungen der Einleitung unseres Textes im ausgeglichenen Kontext der Alltagskultur, der Kunst und der Wissenschaft erforschen zu können, nämlich: Was ist schön und was ist hässlich in realen und in virtuellen Sphären? Gibt es übereinstimmende objektive Kriterien für Schönheit in beiden Sphären? Welche Rolle spielt dabei die eigene erweiterte Wahrnehmung? Dafür ist es notwendig, den Medienkompetenzbegriff in der Digitalen Grundbildung auch durch ästhetische Dimensionen zu beschreiben und sehr früh in der Bildung einen medienästhetischen Begriff in der Medienproduktion zu verankern.

7. Die Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten in Lernumgebungen durch die Integration von Medienästhetik

Physische und praktische Skills beziehen sich nicht nur auf tägliche manuelle Aufgaben, wie zum Beispiel sich zu ernähren und zu kleiden, sondern auch auf die Künste.

Bis heute kennt die Forschung nichts, das die kognitive Leistungsfähigkeit von Kindern in vergleichbarer Weise oder Dimension fördert wie Musik- und Kunstunterricht.

Die Beschäftigung mit den Künsten hilft Lernenden auch, Empathie zur Stärkung von emotionalem Engagement, von emotionaler Verpflichtung und Beharrlichkeit zu entwickeln.

(OECD 2019: 68)

Die Medienästhetik erfüllt unter anderem wichtige Funktionen im Prozess der Formung und Darstellung der Individualität. Die heutige Medienlandschaft ermöglicht es uns, unsere Persönlichkeit oder unsere individuellen Vorlieben und Werte auszudrücken. Dieser Prozess der Inszenierung, wie z. B. auf vielen Social-Media-Kanälen (Instagram, Tik Tok, YouTube usw.) und die Selbstdarstellung mit Medieninhalten kann verschiedene interessante psychologische Dimensionen umfassen. Beispielsweise können die visuellen Elemente von Medieninhalten wie Farben, Kompositionen oder Stile, tiefe Einblicke in ihre individuellen Präferenzen, Emotionalitäten und Identitäten ermöglichen. Die Psychologie der Selbstwahrnehmung, des Selbstwertgefühls und des Selbstkon-

zepts spielen dabei eine Schlüsselrolle. Oft verwenden wir ästhetische Normen, um uns selbst durch die Linsen der kulturellen Trends darzustellen und um uns von der Masse abzuheben.

Eine wichtige Rolle spielt dabei auch die Wirkung ästhetisch ansprechender Medieninhalte auf emotionales Erleben und Wohlbefinden. Auf diese Weise unterstützen Medien auch identitätsstiftende Prozesse, da sie jeweilige individuelle Werte und Lebenseinstellungen reflektieren und erlebbar machen. In der pädagogischen Praxis ist es daher auch entscheidend, die Bedeutung der Medienästhetik für die Entwicklung und Selbstentfaltung der Lernenden zu berücksichtigen. *Lehrer*innen können somit den Unterricht sensibler und innovativer gestalten, damit Schüler*innen sich selbst entdecken können.*

7.1 Die Demokratisierung von Kunst

Der Einfluss von Social Media auf das pädagogische Erleben und die Medienästhetik in der künstlerischen Bildung ist deutlich spürbar. Junge Menschen haben heute die Chance, Kunst zu schaffen und über diese Plattformen ein weltweites Publikum zu erreichen. Künstler*innen sowie Influencer*innen nutzen Instagram, YouTube oder TikTok, um ihre Arbeit ohne „Gatekeeper“ in Form von Galerien und Verlagen zu zeigen. Zugleich entsteht die Möglichkeit, Kunst zu verfolgen und zu erstellen, ohne andere Barrieren in diesen Bereichen zu überwinden. Auf der anderen Seite motiviert dies die Fortschritte in der richtigen und förderlichen Richtung. Beispielsweise nützen aufstrebende Künstler*innen Instagram oder andere Social-Media-Kanäle, um ihre Werke

zu präsentieren. Durch die gezielte Nutzung von Hashtags und Networking schaffen Sie es, eine beträchtliche Anhänger*innenschaft aufzubauen, die ihre Werke bewundert, liked oder kommentiert. Dieser direkte Austausch mit dem Publikum liefert den Künstler*innen neue Inspirationen und Perspektiven.

7.2 Kollaborative Lernmöglichkeiten

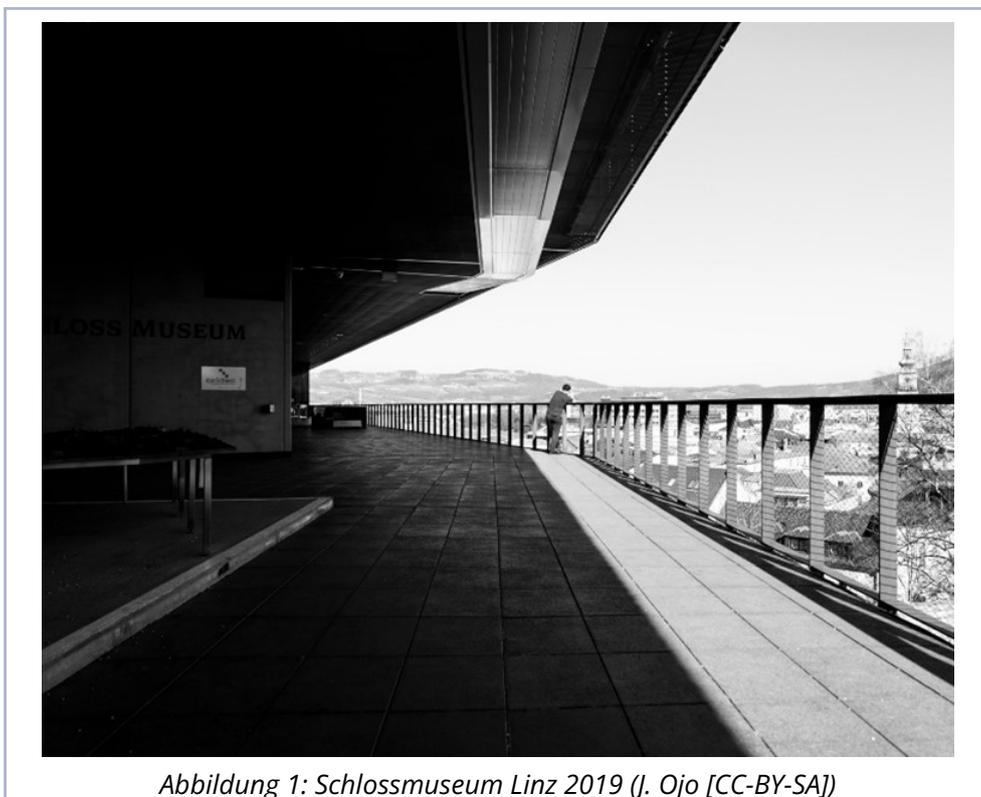
Die heutige soziokulturelle Entwicklung ermöglicht es jungen Menschen durch Social Media, ihre eigenen Werke global zu präsentieren und dabei eine moderne Form der Medienästhetik zu schaffen. Social Media fördern stets kollaborative Lernmöglichkeiten, indem sie Künstler*innen die Möglichkeit bieten, sich mit Gleichgesinnten auf der ganzen Welt zu vernetzen und Ideen auszutauschen. (Manovich 2009: 330). *Plattformen wie Reddit-Foren oder Facebook-Gruppen dienen als virtuelle Klassenzimmer, in denen Künstler*innen ihr Wissen mit dem Publikum teilen, Projekte entwickeln und sich gegenseitig unterstützen.*

7.3 Eine Veränderung der Medienästhetik

Die Darstellungsformen und die Visualität in den sozialen Medien haben somit eine neue Medienästhetik geprägt, die sich von traditionellen Medien unterscheidet. Künstler*innen passen ihre Werke oft an Plattformen an, indem sie kuratierte Portfolios, kreative Videos, Reels oder interaktive Inhalte erstellen, die für das digitale Publikum ansprechend sind. Beispielsweise präsentieren Fotograf*innen ihre Bilder anders als in einer Galerie. Sie experimentieren mit Collagen, Kurzvideos und Storytelling-Formaten,

um ihre visuellen Erzählungen zu verbessern und das Publikum zu fesseln. Diese Anpassung an die digitale Medienästhetik erhöht die Reichweite der Künstler*innen und schafft auch neue Möglichkeiten der Selbstverwirklichung.

7.4 Conclusio: Drei konkrete Unterrichtsbeispiele



- Bildbearbeitung: Visuelle Transformationen

Schüler*innen bearbeiten das Bild mithilfe der Open-Source-Bildbearbeitungssoftware Photopea. Die Teilnehmer*innen sind dabei, verschiedene Bearbeitungstechniken anzuwenden, um das Foto zu verbessern oder kreativ zu verändern. Photopea ist eine

webbasierte Bildbearbeitungssoftware, die Funktionen – ähnlich denen von Adobe Photoshop – bietet.

Link zur Software: <https://www.photopea.com/>.

Insbesondere lernen die Jugendlichen die Grundlagen und Auswirkungen der Medienästhetik kennen und erfahren, wie sie visuelle Konzepte wie Farbe, Komposition, Bewegung und Timing umsetzen können. Sie entwickeln Ideen, wie sie ihre Videos oder Fotos ästhetisch ansprechend gestalten können. Sehr oft verwenden die Schüler*innen Fotofilter, die die visuelle Qualität ihrer Videos verbessern und ihnen eine Vielzahl kreativer Effekte ermöglichen. Solche Filter geben den Lernenden die Möglichkeit, ihre Videos durch Hinzufügen verschiedener Stile, Farbeffekte und Strukturen zu gestalten, wodurch ihre Videos attraktiver und professioneller werden.

Darüber hinaus erwerben sie praktische Fertigkeiten im Umgang mit Technologien wie Kameras und Bildbearbeitungssoftware sowie mit bestimmten Stop-Motion- und Animationswerkzeugen. Bei der Erstellung von animierten Zeichnungen wie Animated Drawings für GIFs lernen sie, Anatomie und Bewegungen so darzustellen, dass sie realistisch und ansprechend wirken. In Gruppenarbeit trainieren junge Menschen Zusammenarbeit, Feedback geben und empfangen. Insgesamt zeigen diese Beispiele wie Social Media das pädagogische Erleben und die Medienästhetik in der künstlerischen Bildung transformieren. Durch die Demokratisierung des Zugangs zur Kunst, die Förderung kollaborativer Lernmöglichkeiten und die Veränderung der Medienästhetik bieten di-

gitale Plattformen neue Chancen für Künstler*innen ihre Kreativität auszudrücken und weiterzuentwickeln.

- Stop-Motion-Animation: Visuelles Storytelling



Abbildung 2: Stop-Motion-Projekt 2023 (J. Ojo [CC-BY-SA])

Studierende der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich arbeiten gemeinsam an der Realisierung eines Stop-Motion-Videos. Die Gruppe ist engagiert, konzentriert und in die Gestaltung und Umsetzung des Films vertieft. Dabei nutzen sie die Anwendung „Stop Motion Studio“, eine speziell entwickelte App für die Erstellung von Stop-Motion-Animationen.

Link zur App: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.cateater.stopmotionstudio&hl=de_AT&gl=US.



- KI-automatisierte Animation: Von der Skizze zur Bewegung
Schüler*innen und Studenten*innen arbeiten gemeinsam an der Erstellung eines animierten GIFs auf der Plattform „Animated Drawings“. Die Teilnehmer*innen sind vertieft in den kreativen Prozess der Gestaltung und Animation. Die Illustration wird zuerst auf analogem Weg erstellt, anschließend fotografiert und dann auf dieser Plattform mithilfe künstlicher Intelligenz digital animiert, um ein lebendiges und bewegtes Kunstwerk zu schaffen.

Link zur Plattform: <https://sketch.metademolab.com/canvas>.

Die fortwährende Anpassung ihrer Videos oder Fotos an die Anforderungen und Erwartungen der Zielgruppe auf Social-Media-Plattformen schult die Fähigkeit, den eigenen kreativen Prozess

zu reflektieren und neue Fähigkeiten zu erwerben. Diese Fähigkeiten können auch außerhalb des künstlerischen Bereichs von Nutzen sein und zu einer verbesserten Problemlösungsfähigkeit und kommunikativen Kompetenz beitragen.

Literatur

Bourdieu, Pierre (1979/2016): Die feinen Unterschiede, Berlin: Suhrkamp.

Breuer, Johannes (2010): Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game Based Learning, Düsseldorf: Landesanstalt für Medien NRW (LfM), online unter: <https://www.medienanstalt-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Publikationen-Download/Doku41-Spielend-Lernen.pdf> (letzter Zugriff: 01.05.2024).

Chomsky, Noam (1969): Aspects of the Theory of Syntax, Massachusetts: MIT Press.

Eco, Umberto (Hg.) (2004): Die Geschichte der Schönheit, München/Wien: Carl Hanser.

Hug, Theo (Hg.) (2018): Medienpädagogik – Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter, Innsbruck: University Press.

Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag. Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, in: KONTEXT Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, Bd. 9. Marburg: Tectum.

Kessler, Frank/Dellmann, Sarah (Hg) (2020): A Million Pictures: Magic Lantern Slides in the History of Learning, New Barnet: John Libbey.

Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013/2012): Die Geschichte der Ästhetischen Bildung, in: Kulturelle Bildung, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung> (letzter Zugriff: 01.05.2024).

Luhmann, Niklas (1981): Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. in: Pias, Claus et al. (Hg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard, Düsseldorf: DVA, 55–66.

Manovich, Lev (2009): The practice of Everyday (Media) Life: From Mass Consumption to Mass Cultural Production?, online unter: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/596645tTC=1> (letzter Zugriff: 01.05.2024).

OECD (2023): OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 – Rahmenkonzept des Lernens, online unter: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (letzter Zugriff: 01.05.2024).

Pazzini, Karl Josef (2011): Übertragung, Bruchstücke einer Medien- und Bildungstheorie nach Freud, in: Meyer, Torsten (Hg.): Medien & Bildung, Wiesbaden: VS Verlag.

Praehauser, Ludwig (1925): Kunst und unerfüllte Pädagogik, Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Richter, Hans-Günther (1984): Pädagogische Kunsttherapie. Grundlegung, Didaktik, Anregungen, Düsseldorf: Schwann.

Schätz, Joachim (2021): Praktiken des Lehr- und Unterrichtsfilms in Österreich, online unter: https://www.lehrfilmpraktiken.at/about_project (letzter Zugriff: 01.05.2024).

Yazdanpanah, Marie-Noëlle/De Klerk, Nico (2023): Dismantling the Dispositif: Social Science Experiments in the Classroom, in: The Educational Dispositif, Themenheft von TMG. Journal for Media

History, Jg. 26/1, online unter: <https://tmgonline.nl/articles/10.18146/tmg.831> (letzter Zugriff: 01.05.2024).