



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

Ästhetische Medienbildung in der
Zwickmühle zwischen Kritik und Affirmation.
Aktuelles Dilemma kulturorientierter
Medienarbeit und Möglichkeiten
eines Auswegs

Iwan Pasuchin

An den Zugängen zur aktiven, kulturorientierten Medienarbeit seit den 1980er-Jahren wird neuerdings eine affirmative Haltung gegenüber problematischen medialen und damit zusammenhängenden politökonomischen Entwicklungen beanstandet. Die aktuelle Renaissance theoretischer Positionen aus den 1970er-Jahren bringt die Handlungsorientierte Medienpädagogik in eine Zwickmühle. Denn eine Rückkehr zur damaligen Praxis der ideologiekritischen alternativen Medienarbeit wird weder als möglich

noch als wünschenswert erachtet. Einen Ausweg aus diesem Dilemma könnte der Ansatz der ‚Kreativen Kollisionen‘ bieten. Dabei werden bewusst ästhetische Irritationen verursacht und damit Widerstände evoziert, um Menschen neue Denkräume und Handlungsperspektiven zu eröffnen. Eine derart ausgerichtete kreative Medienarbeit könnte Kontingenz- sowie Differenzerfahrungen ermöglichen (und damit kritische Fähigkeiten fördern), ohne den Spaß und die Freude zu vernachlässigen, die im Zuge solcher Projekte entstehen.

The approaches to active, culture-oriented media work since the 1980s have recently been criticized for their affirmative attitude towards problematic media and related political-economic developments. The current renaissance of theoretical positions from the 1970s puts action-oriented media education in a dilemma. A return to the former practice of ideology-critical alternative media work is considered neither possible nor desirable. The 'creative collisions' approach could offer a way out of this dilemma. This involves deliberately causing aesthetic irritation and thus evoking resistance in order to open up new spaces for thought and perspectives for action. Creative media work oriented in this way could enable experiences of contingency and difference (and thus promote critical skills) without neglecting the fun and enjoyment that arise in the course of such projects.

1. Kulturorientierte Medienarbeit und (Medien-)Ästhetik

Die für das vorliegende Themenheft namensgebenden Begriffe „Ästhetik“ und „Medienbildung“ weisen jeweils eine lange und kontrovers geführte Diskurstradition auf. Deswegen ist es für die Einordnung des folgenden Textes unabdingbar, vorab einzugrenzen, was hier darunter verstanden wird bzw. auf welchen Fachdiskussionen die Ausführungen basieren. Grundsätzlich ist der Beitrag an den Schnittstellen zwischen der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik verortet. Im ersten Teil dieses Abschnitts wird dargestellt (und begründet), welche ihrer Unterströmungen am meisten miteinander korrespondieren, weswegen die entsprechenden Konzeptionen als Folien für die weiteren Überlegungen dienen. Der zweite Teil ist der Frage gewidmet, was an den Schnittstellen zwischen der Kultur- und der Medienpädagogik mit dem Begriff der (Medien-)Ästhetik impliziert wird.

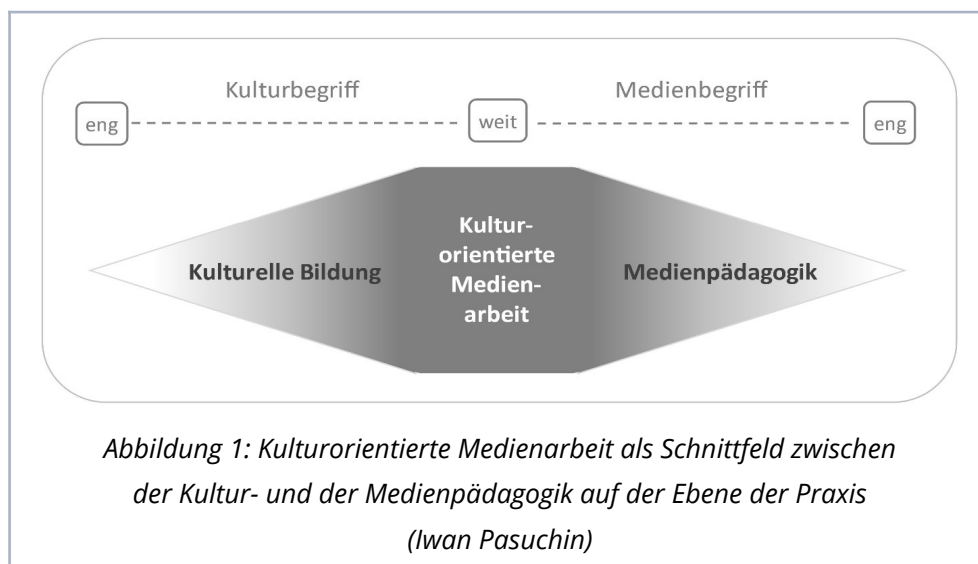
1.1 Kulturorientierte Medienarbeit als Schnittfeld

Sowohl die Kulturelle Bildung als auch die Medienpädagogik sind sehr weite Felder. Mit Blick auf einige ihrer Unterbereiche gibt es beträchtliche Differenzen hinsichtlich der jeweiligen theoretischen Verortungen, Zielsetzungen, Methoden etc. Andere Teilbereiche sind hingegen „so intensiv miteinander verknüpft, dass eine Unterscheidung zuweilen kaum möglich und sinnvoll ist“ (Pasuchin 2024). Um die Divergenzen und Analogien zu erfassen, können die Strömungen innerhalb beider Gebiete aus der Perspektive des weiten oder engen Verständnisses des jeweils namensgebenden Grundbegriffs betrachtet werden:

- *Enger/weiter Kulturbegriff*: Im Diskurs zur Kulturellen Bildung ist es gängig, zwischen dem engen und dem weiten Kulturbegriff zu unterscheiden. Das enge Verständnis bezieht sich auf die „Künste und ihre Hervorbringungen“ (Ermert 2009) im Sinne der etablierten Hochkultur. Von einer derartigen Perspektive aus betrachtet, sind kulturpädagogische Maßnahmen vorrangig darauf ausgerichtet, den Adressat:innen der Angebote die so genannte „klassische“ Kunst näherzubringen – entweder als Rezipient:innen von Museumsausstellungen, Konzerten, Theateraufführungen etc. oder als Interpret:innen bzw. Mitgestalter:innen der Werke (Musik- und Kunstschulen, Theaterkurse etc.). Hingegen impliziert der weite Kulturbegriff auch populäre und alltägliche kreative (sowie heute auch mediale) Ausdrucksformen – bis hin zu sämtlichen „Aktivitäten und Initiativen, in denen der Mensch die Welt zu seiner Welt macht“ (Fuchs 2017: 11).
- *Enger/weiter Medienbegriff*: Obwohl im medienpädagogischen Feld kaum von einem engen oder weiten Medienbegriff die Rede ist, können die Diskurse in diesem Bereich auch entsprechend eingeordnet werden. Zum engen Verständnis würden jene Strömungen zählen, innerhalb derer es sinnvoll erscheint, „den Medienbegriff auf technisch vermittelte Erfahrungsformen einzugrenzen“ (Herzig 2017: 229). Diesbezüglich ist v. a. die Mediendidaktik zu nennen, die sich mit dem Einsatz von Soft- und Hardware in Lehr- und Lernprozessen sowie bei der Gestaltung mediengestützter Lernangebote auseinandersetzt (Kerres 2022: 105). Die weite Auffassung des Terminus wäre jenen Linien der Medienpädagogik zuzuordnen, die viel stärker kulturelle Aspekte einbeziehen. Dabei kann der Medienbegriff (analog zum Kulturbegriff) regelrecht ‚entgrenzt‘ werden – bis hin zur Betrachtung des Menschen selbst als eines „Primärmediums“, das ästhetische Ausdrucksformen intensiv zur (intermedialen) Kommunikation nutzt (Pasuchin 2006).

Jene Bereiche der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik, zwischen denen starke Unterschiede zu verzeichnen sind, lassen

sich den jeweils engen Begriffen zuordnen. Hingegen ergeben sich in jenen Feldern, in denen von einem weiten Verständnis von Kultur und von Medien ausgegangen wird, beträchtliche Überschneidungen zwischen diesen Gebieten. Die Analogien hinsichtlich der Theoriebildung lassen sich mit dem Ausdruck ‚kulturell-mediale Vermittlung‘ fassen (Pasuchin 2024). Bei einer Fokussierung auf die gemeinsame Praxis wird hier für diese Schnittfelder der Begriff ‚kulturorientierte Medienarbeit‘ vorgeschlagen.



Innerhalb der Medienpädagogik ist vorrangig die Strömung der ‚Handlungsorientierten Medienpädagogik‘ dem weiten, kulturorientierten Medienbegriff zuzuordnen (siehe u. a. Schorb 2017), wobei der Ansatz der ‚Aktiven Medienarbeit‘ (Schell 2003) die entsprechende Praxismethode darstellt. Im Rahmen des Diskurses zur Kulturellen Bildung bildet der weite Kulturbegriff einen konstitutiven Bestandteil der sogenannten „neuen Kulturpädagogik“,

die in den 1970er-Jahren entstand (siehe Zacharias 2015). Seit der Jahrtausendwende wird er in enger Anbindung an das Medienthema unter dem Schlagwort ‚Kulturelle Medienbildung‘ verhandelt (siehe u. a. Zacharias 2001; BKJ 2020).

1.2 Kultur- und medienpädagogischer (Medien-)Ästhetikbegriff

Die Frage, was unter Ästhetik zu fassen ist, wird beträchtlich länger diskutiert als jene nach der Definition der Kulturellen Bildung und der Medienpädagogik – Zirfas (2023) zufolge bereits seit der Antike. Vereinfacht formuliert, entspinnt sich auch dieser Diskurs im Spannungsfeld zwischen einem engen und einem weiten Verständnis. Auf der einen Seite steht die Definition von Ästhetik im Sinne einer „Theorie des Schönen, der Künste und des künstlerischen Urteilsvermögens“ (Rittelmeyer 2017: 18). Auf der anderen Seite wird Ästhetik explizit von der „Verfallenheit an den Formenkult des jeweils geteilten Schönheitsideals oder eine Schönheitslehre“ abgegrenzt und auf die Art und Weise bezogen, „wie wir die Vielfalt der Wahrnehmungen in unseren Alltag, in unsere Lebenswelt integrieren“ (Baacke 1992: 41). Daran, dass der zuletzt zitierte Dieter Baacke als „Vater der Medienpädagogik“ (Ruge 2017: 116) in ihrer handlungsorientierten Ausprägung gilt, wird die Nähe des letzteren Ästhetikverständnisses zum hier behandelten Konzept der ‚kulturorientierten Medienarbeit‘ erkennbar.

Die Koppelung eines derart weiten Ästhetikbegriffs sowohl an den weiten Medien- als auch Kulturbegriff wird z. B. daran deutlich, wenn Baackes Kollege Franz Josef Röhl einen Artikel zum Thema *Medienästhetik und Internet* folgenderweise eröffnet: „Unter

Medienästhetik verstehe ich jede Form audiovisuellen Ausdrucks“ (Röll 2009: 15). Wolfgang Zacharias, der das kulturpädagogische Konzept der ‚Kulturellen Medienbildung‘ entwickelte, führt den Begriff der Medienästhetik auf Walter Benjamins Aufsatz *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* aus dem Jahre 1936 zurück. Gemäß Zacharias’ – von Schnell (2000) abgeleiteter – Interpretation plädierte Benjamin dabei für eine Revision des Kunstbegriffs auf Basis eines Ästhetikverständnisses im Sinne der „Lehre von der Wahrnehmung“ (Zacharias 2013). In Analogie dazu wird in einer medienpädagogischen Publikation Medienästhetik „als Theorie der Wahrnehmung unter den Bedingungen neuer Medien“ definiert (Imort et al. 2009: 7).

Bei der kultur- und medienpädagogischen Auseinandersetzung mit der (Medien-)Ästhetik handelt es sich jedoch keinesfalls einzig um theoretische Überlegungen. Baackes (1997: 26f.) Ansicht nach ist es

die ästhetische Praxis, die heute Medien und ihre Nutzer zusammenschließt in der gemeinsamen Aufgabe, Weltverhältnisse so zu gestalten, daß sie lebbar und überlebbar werden.

Imort, Müller und Niesyto (2009: 7) zufolge gehe es bei diesem Thema in Bildungskontexten vorrangig

um das Erschließen der sozialen und ästhetischen Welt, der Prozesse des Symbolverstehens und der Symbolproduktion von und mit Medien.

Hinsichtlich der Praxisperspektive – im Sinne der kulturorientierten Medienarbeit – plädieren sie dabei für eine Schwerpunktset-

zung auf „Konzepte zur Förderung medienästhetischer Kreativität beim Erstellen von Eigenproduktionen“ (ebd.: 8).

2. Konzepte kulturorientierter Medienarbeit im Spiegel der Zeit

In diesem Abschnitt werden Konzepte kulturorientierter Medienarbeit vom Anfang der 1970er- bis ca. Mitte der 2010er-Jahre dargestellt. Dabei findet aus folgenden Gründen eine Konzentration auf Entwicklungen innerhalb der (Handlungsorientierten) Medienpädagogik statt: Erstens ist es im Rahmen der Kulturellen Bildung selbstverständlich, sich bei der Durchführung von Medienprojekten auf ästhetische Aspekte zu fokussieren, wohingegen eine ästhetische Ausrichtung der medienpädagogischen Arbeit durchaus erklärungsbedürftig ist. Deswegen gab und gibt es im Rahmen der Medienpädagogik intensive Bemühungen, eine solche Orientierung theoretisch zu begründen. Zweitens waren innerhalb des kulturpädagogischen Feldes bis Ende der 1990er-Jahre große Widerstände gegen die Integration der Medien zu verzeichnen. Analog zum schulischen Kunstunterricht betrachtete man auch die (damals fast ausschließlich) außerschulische Kulturelle Bildung als ein „sinnlich-ästhetisches Refugium außerhalb des Technisch-Digitalen“ (Peez 2002: 60). Einer der wichtigsten Wegbereiter der sogenannten ‚neuen‘ Kulturpädagogik der 1970er-Jahre, Hartmut von Hentig (nach Zacharias 2001: 68), rief noch 1998 die Menschen „zum großen Widerstand bzw. zum kollektiven ‚Innehalten‘ gegen ‚Schein‘ und ‚Schrott‘ der neuen Medien“ auf.

Die bedeutend positiveren Positionierungen zum Medienthema innerhalb des Diskurses zur Kulturellen (Medien-)Bildung ab der Jahrtausendwende werden am Schluss des vorliegenden Abschnitts beleuchtet. Zuvor erfolgt die Besprechung von Fundierungen ästhetisch ausgerichteter bzw. kulturorientierter Medienarbeit in verschiedenen Phasen der Handlungsorientierten Medienpädagogik.

2.1 Fokus auf Gegenöffentlichkeit und Avantgarde-Ästhetik

Zwecks der konzeptionellen Fundierung sowohl der Handlungsorientierten Medienpädagogik im Allgemeinen als auch ihrer zentralen Praxismethode der Aktiven Medienarbeit im Besonderen wird in entsprechenden Grundlagentexten auf „frühe theoretische und praktische Ansätze aktiver Medienverwendung in verschiedenen Bereichen von Kunst und Kultur“ zurückgegriffen (Schell 2005: 9; vgl. Schorb 2017: 135; Niesyto 2010a: 1). Dabei handelt es sich erstens um Versuche sowjetischer Filmemacher aus den 1920er-Jahren (v. a. von Dziga Vertov und Sergej Tretjakov),

die Menschen durch die Kamera hindurch zur Beobachtung und Reflexion ihres Alltagshandelns anzuregen und sie so zur aktiven Mitgestaltung der Gesellschaft zu bewegen (Schell 2005: 9).

Zweitens bezieht sich das auf Visionen in der Art der – von Bertolt Brecht 1930 vorgelegten – ‚Radiotheorie‘, den „Rundfunk [...] aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln“ (Brecht 1930 nach MedienKunstNetz o. J.). In den frühen 1970er-Jahren wurden solche Ideen im Sog der Studieren-

denbewegung von zahlreichen Gruppen damals so genannter ‚alternativer Medienarbeit‘ aufgegriffen. Ihr Ziel war es,

dem verkrusteten Massenmedium Fernsehen ein audiovisuelles Medium ‚von unten‘ entgegenzusetzen, d. h. zur herrschenden Öffentlichkeit Gegenöffentlichkeit herzustellen (Schell 2003: 37).

Schwarz (1997: 83f.) zufolge lief das hauptsächlich auf das Drehen von „Amateur-Avantgardefilmen“ hinaus.

Innerhalb der schulischen Kunstpädagogik knüpfte man an derartigen Zugängen an und bemühte sich einerseits darum, Jugendliche dabei anzuleiten, gesellschaftskritische Filme herzustellen, die ästhetisch entweder besonders realistisch oder „ausgesprochen cineastisch-avantgardistisch orientiert“ waren (Vollbrecht 2001: 47). Andererseits ging es – in Anlehnung an die zu dieser Zeit äußerst einflussreiche ‚Kritische Theorie‘ der ‚Frankfurter Schule‘ – darum, dass die Schüler:innen den „ideologischen Schleier der Klassengesellschaft durchschauen“ (ebd.), indem sie populäre Produktionen auf ihren kapitalistischen „Verblendungszusammenhang“ hin analysieren (Baacke 1997: 48).

Baacke (ebd.: 47) schreibt zwar, dass von diesen Reformansätzen im Kunstunterricht ein „besonderer Impuls“ für die Medienpädagogik ausging und bezeichnet derartige Herangehensweisen als einen „gewaltigen Fortschritt im konzeptionellen Diskurs“. Zugleich grenzt er sich aber auch massiv davon und damit einhergehend von sämtlichen Zugängen der ‚Ideologiekritischen Medienpädagogik‘ ab. Insbesondere beanstandet er daran, dass sie „die subjektive Befindlichkeit und Bedürfnisdispositionen von Kindern

und Jugendlichen keinesfalls zum Ausgangspunkt“ nahmen (Baacke 1997: 49). Niesyto (2018: 60) argumentiert die Abkehr der (Handlungsorientierten) Medienpädagogik von der Ideologiekritik folgenderweise:

Die Schwächen und Grenzen des Ansatzes zeigten sich vor allem in medienzentrierten Analysen zu einem weitgehenden medialen Manipulationsverdacht [...], einer elitären Orientierung an ästhetischen Avantgarde-Konzepten und einer Praxisferne bezüglich des Medienerlebens von Kindern und Jugendlichen. (Niesyto 2018: 60)

2.2 Orientierung an Medien- und Jugendkulturen

Gemäß Fred Schell (2003: 37) war „die große Euphorie, die die Arbeit der Videogruppen beflügelte, nach einigen Jahren großer Aktivitäten erloschen“. Bereits 1981 stellte Köhler (nach ebd.) fest, dass „die Aufbruchstimmung der 70er [...] durch die politische Realität der 80er Jahre hinweggefegt“ worden sei. Horst Niesyto (2010a: 2) begründet mit gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen und der Ausdifferenzierung sowie Globalisierung von Medienangeboten, warum innerhalb der Medienpädagogik gesellschaftskritische sowie politische Zielsetzungen in den Hintergrund traten. Stattdessen

erhielt in den 1980er und 1990er Jahren die Förderung ästhetisch-kultureller Ausdrucksformen mit Medien ein großes Gewicht (ebd.).

Zwecks der Fundierung der entsprechenden Ausrichtung der Handlungsorientierten Medienpädagogik veröffentlichte Baacke gemeinsam mit Röhl im Jahre 1995 einen Sammelband, der den

Untertitel *Der ästhetisch organisierte Lernprozess* trug. Im Editorial griffen die beiden Herausgeber die Aussage von Wolfgang Welsch (der zu diesem Buch einen Artikel beitrug) auf, der zufolge sich „die Wirklichkeit der heutigen Menschen über ästhetische Kategorien“ konstituiere bzw.

nur noch ästhetisches Denken in der Lage [sei], Wirklichkeit zu begreifen. Es sei längst zum eigentlich realistischen Denken geworden, da in der heutigen Medienwelt Wirklichkeit im [W]esentlichen ästhetisch konstituiert sei (Baacke/Röll 1995: 15).

Damit ging eine enorme Aufwertung populärer kultureller Ausdrucksformen innerhalb der Handlungsorientierten Medienpädagogik einher. Das wird u. a. daran erkennbar, dass Baacke in seinem einleitenden Beitrag zu diesem Band sämtliche Zugänge massiv angriff, die auf der Ablehnung des Populären basieren und für die Anerkennung der „Faszination“ als zentrales Moment der Medienaneignung plädierte (Baacke 1995: 39). Die Schwerpunktsetzung auf diesen Begriff begründete Baacke damit, dass davon ausgehend die Freude junger Menschen beim Konsumieren und Produzieren von Medieninhalten von der (medien-)pädagogischen Perspektive aus nicht mehr „als Banausentum verpönt“ werden könne (ebd.: 40). Stattdessen würden Aspekte, die sich „in entflammter Begeisterung und Beseeltheit, im Fragen und Staunen, in lustvoll ängstlicher Spannung ebenso wie in genießerischer Teilhabe“ äußern, in den Fokus der medienpädagogischen Auseinandersetzung rücken (ebd.: 39). Baacke ging sogar so weit, der Förderung der Faszination das Potenzial der „Befreiung der

Sinne und damit des Menschen in einem radikaldemokratischen Sinne“ zuzuschreiben (Baacke/Röll 1995: 16).

In seinem im gleichen Band publizierten Text argumentierte Röll in eine ähnliche Richtung und bemühte sich dabei um einen Brückenschlag zur Aktiven Medienarbeit. Den entsprechenden Zugang baute er in Folge in der Promotionsschrift unter dem Titel *Mythen und Symbole in populären Medien* zu einem ‚wahrnehmungsorientierten Ansatz in der Medienpädagogik‘ bzw. zu einem ‚Konzept einer symbolorientierten Medienpädagogik‘ aus. Im Zuge dessen rief Röll dazu auf,

die Ästhetisierung der Lebenswelt zum zentralen Thema von kulturellen und politischen Bildungsprozessen zu machen, [...] [und] den ästhetischen Lernprozess in das Zentrum des (medien)pädagogischen Lernprozesses [zu] stellen (Röll 1998: 64).

2.3 Ausrichtung an den Interessen von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Sozialmilieus

Nach der Jahrtausendwende wich die – durch den Aufschwung des Internets befeuerte – Begeisterung für medientechnische Entwicklungen der 1990er-Jahre zunehmend einer Ernüchterung. Nicht zuletzt wurde beanstandet, dass vielen Menschen die Teilhabe am technischen Fortschritt verwehrt blieb – eine Diskussion die v. a. unter dem Stichwort ‚digital divide‘ geführt wurde (siehe z. B. Niesyto 2009a: 6). Hinzu kam in Deutschland (und analog dazu in Österreich) der so genannte PISA-Schock, der sowohl im wissenschaftlichen als auch im öffentlichen Diskurs zu einer „grösse-

re[n] Bereitschaft, Fragen der sozialen Ungleichheit und Benachteiligung zu thematisieren“ führte (ebd.: 3).

Innerhalb des medienpädagogischen Feldes im deutschsprachigen Raum setzte sich Horst Niesyto besonders intensiv mit entsprechenden Themen auseinander – sowohl hinsichtlich der Theorie als auch bezüglich der Praxis. Im Jahre 2000 veröffentlichte er die Studie *Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede*. In seinem Bericht dazu prangerte er die „Mittelschichtlastigkeit“ dieses Bereichs im Sinne der Fokussierung auf die Zielgruppe und damit einhergehend die Interessen von Kindern und Jugendlichen an, die eher aus wohlhabenden Verhältnissen stammen (Niesyto 2000: 9, 20, 28f.). Mit Blick auf medienpädagogische Konzeptionen, die mit Positionen der ‚Postmoderne‘ in der Art von Welsch fundiert wurden, stellte Niesyto (2000: 3) außerdem kritisch fest: „Die ‚Schwerkraft‘ des Sozialen geht nicht einfach in der Welt des Ästhetischen auf.“ Stattdessen plädierte er für eine verstärkte Berücksichtigung der Theorien der sozialen Distinktion von Pierre Bourdieu (siehe u. a. Niesyto 2009a: 4f.). Betreffend „Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Sozialmilieus“ forderte Niesyto:

Was wir brauchen, sind zielgruppen-spezifische Konzepte, die ästhetisch, sozial und kommunikativ auf die jeweiligen Bedürfnisse, Aneignungsformen und Themen hin ausgelegt sind (ebd.: 15).

Bei aller Abgrenzung auf der theoretischen Ebene weisen die Zugänge von Niesyto und seinen Kolleg:innen praktisch gewendet keine bedeutenden Unterschiede zu den (vorhin besprochenen) Ansätzen von Baacke und Röhl auf. Denn von beiden Perspektiven

aus wird eine Schwerpunktsetzung der Aktiven Medienarbeit auf den ästhetischen und kreativen Ausdruck eingefordert. Das argumentiert Niesyto (2000: 13) damit, dass Hauptschüler:innen sich mit diesem „nicht so schwer tun wie im rein verbalen, kognitiven Bereich“. Niesyos Ansicht nach haben gerade Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Bildungs- und Sozialmilieus

das Bedürfnis, anschaulich und praktisch mit Medien zu gestalten und können ihre lebens- und medienweltlichen Erfahrungen sowie vorhandene Potenziale im visuellen, audio-visuellen und körpersprachlichen Ausdruck gut einbringen (Niesyto 2010a: 3).

Analog dazu schreibt sein Student und langjähriger Mitarbeiter Björn Maurer, dass in diesem Kontext „subjektorientierte“ Ansätze gefragt seien – also Konzepte, „die sehr stark an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer anknüpfen“ (Maurer 2006: 24).

Dass damit nicht zuletzt Zugänge in der Art von Rölls wahrnehmungs- und symbolorientierter Medienpädagogik gemeint sind, wird einerseits an der Hervorhebung der Verdienste des Letzteren durch Niesyto (2009b: 47) deutlich. Andererseits geht diese Querverbindung auch aus der Abwehr Niesyos gegen Beanstandungen hervor, dass Kinder und Jugendliche im Rahmen von Projekten aktiv-kreativer Medienarbeit lediglich kommerzielle, poplärkulturelle Vorbilder kopieren. Derartigen Vorbehalten stellt er folgendes Postulat entgegen: „Die Verarbeitung der symbolischen Umwelt war schon immer mit Nachahmungshandlungen verbunden“ (ebd.).

2.4 Positionen innerhalb der Kulturellen (Medien-)Bildung

Wie zu Beginn dieses Abschnitts angesprochen, fand im (akademischen) Diskurs zur Kulturellen Bildung im deutschsprachigen Raum bis zur Jahrtausendwende kaum eine Auseinandersetzung mit dem Medienthema statt – und wenn, dann vorrangig mit einer abwehrenden Haltung. Das änderte sich gravierend, als 1999 das bundesweite Programm *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter* (KuBiM) ausgeschrieben wurde, das mit 11,6 Millionen Euro dotiert war. In seinem Rahmen förderten Bund und Länder von 2000 bis 2005 die

Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medientechnologien in der kulturellen Bildung/Ausbildung (Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation o. J.).

2001 formulierte Wolfgang Zacharias, der ab Ende der 1960er-Jahre zu den wichtigsten Vertreter:innen der Kulturpädagogik gehörte, den Ausdruck ‚Kulturelle Medienbildung‘ – ein Terminus, der bis heute zu den Leitbegriffen in diesem Feld zählt (siehe u. a. BKJ 2020: 5f., 14). Dieses Konzept fundierte Zacharias mit anthropologischen Zugängen, was nicht zuletzt am Titel des Artikels ersichtlich wird, in dem er es zum ersten Mal präsentierte: *Der Mensch im Mittelpunkt – auch der Medien?* (Zacharias 2001). In Abgrenzung zu technikzentrierten medienpädagogischen Herangehensweisen definierte Zacharias den von ihm eingeführten Begriff folgenderweise:

Kulturelle Medienbildung beschäftigt sich weniger mit der instrumentellen Seite der neuen Medien und mehr mit den gestaltenden, symbol- und bedeutungsproduzierenden, den ästhetisch-kommunikativen [...] Möglichkeiten von Medien (ebd.: 74).

Eine weitere (damit zusammenhängende) Argumentationslinie bestand im Anschluss an das – an der Jahrtausendwende im Zentrum des kulturpädagogischen Diskurses stehende – Konzept der ‚Lebenskunst‘ (siehe ebd.: 73, 75, 80). Mit diesem Begriff ging die Orientierung der Kulturellen Bildung am „Topos der künstlerischen oder ästhetischen Praxis als Modell des Lebens“ einher (Fuchs 2008: 21). Als das zentrale Ziel kulturpädagogischer Angebote wurde in diesem Kontext betrachtet, den Menschen „das gute, glückliche und gelungene Leben“ zu ermöglichen (ebd.: 13).

Abgesehen davon sind am Konzept der Kulturellen Medienbildung zahlreiche Parallelen zu den Zugängen der Handlungsorientierten Medienpädagogik zu beobachten. Das ist u. a. daran ersichtlich, dass Zacharias in Publikationen, in denen er seinen Ansatz in den 2010er-Jahren in Richtung einer ‚Kulturell-ästhetischen Medienbildung 2.0‘ weiterentwickelte, sich intensiv auf vorhin zitierte Positionen von Baacke, Röhl und Niesyto berief (siehe z. B. Zacharias 2013). Die Ähnlichkeiten zu den Argumentationen des Letzteren innerhalb des Diskurses zur Kulturellen (Medien-)Bildung sind auch an Aussagen zu erkennen, dass pädagogische Richtungen, die soziale Ungleichheiten abzubauen anstreben, gut beraten seien, „die kulturelle Medienbildung deutlicher als bisher auf ihre Fahnen“ zu schreiben (Palme 2008: 28). Das Postulat,

demnach kulturpädagogische Maßnahmen zur Hebung der Stärke und Selbstwirksamkeit Menschen beitragen, die von Benachteiligungen betroffen sind, werden – in Analogie zu Niesyos Aussagen – folgenderweise begründet:

Künstlerische und kulturelle Kompetenzen müssen nicht zwangsläufig mit ausgeprägten, sprachlich-kognitiven Fähigkeiten und schulischer Leistungsstärke einhergehen (Bockhorst 2008: 3).

3. (Selbst-)Kritische Kultur- und Medienpädagogik

Nachdem die Internetwirtschaft lange Zeit lediglich auf Spekulationen basierte (wobei eine entsprechende Blase 2000 platzte), entstanden ab Ende der Nuller-Jahre tatsächlich erfolgreiche Geschäftsmodelle. Der kommerzielle Erfolg so genannter „sozialer Medien“ beruhte dabei vorrangig auf der Verwertung der Daten von Nutzer:innen (Stichwort „Big Data Analytics“), weswegen auch vom Aufschwung des „Datenkapitalismus“ die Rede ist (Dander 2020). In der Ausbeutung persönlicher Informationen und der zunehmenden Steuerung der öffentlichen Meinung durch Technologiekonzerne werden zahlreiche Gefahren gesehen – bis hin zu jener der gesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer „Postdemokratie“ (Stalder 2016: 15, 279). Die Abwehr gegen derartige ökonomische sowie politische Prozesse und gegen ihre Auswirkungen auf den Bildungs- und Kulturbereich führte Mitte der 2010er-Jahre zur Entstehung von Konzepten, die als ‚Kritische Medienpädagogik‘ (Niesyto 2017a) und als ‚Kritische Kulturpädagogik‘ (Fuchs/Braun 2017) bezeichnet werden. Allein schon daran, dass

der erstgenannte (medienpädagogische) Beitrag im zweitgenannten (kulturpädagogischen) Band erschien, ist erkennbar, dass beide hier behandelte Disziplinen hinsichtlich dieses Themas eng miteinander kooperieren.

Im Zuge des entsprechenden Diskurses wurden auch zahlreiche frühere kultur- und medienpädagogische Positionen kritisch hinterfragt. Im vorliegenden Abschnitt findet zuerst die Beleuchtung jener zwei Linien dieser Selbstkritik statt, die im Hinblick auf die kulturorientierte Medienarbeit die größte Relevanz aufweisen. Danach werden die Probleme dargestellt, die dazu führten, den vorliegenden Artikel mit *Zwickmühle zwischen Kritik und Affirmation* zu betiteln.

3.1 Selbstkritik an der affirmativen Haltung

Eine im Rahmen sowohl der Dispute zur Medienpädagogik als auch zur Kulturellen Bildung ca. seit Mitte der 2010er-Jahre geäußerte und immer lauter werdende Selbstkritik besteht darin, dass beide Bereiche ab den 1980er-Jahren hinsichtlich theoretischer Argumentationen sowie praktischer Zugänge ihren politischen Anspruch aufgaben. Die Ausrichtung an der (Medien-)Ästhetik genauso wie die Orientierung an jugend- und populärkulturellen Ausdrucksformen sei nichts anderes gewesen als eine Anpassung an den jeweiligen zuerst neukonservativen und danach neoliberalen Zeitgeist.

Im medienpädagogischen Feld beanstandet Niesyto (2017b: 5) an den zentralen Diskurslinien seiner Disziplin, dass in ihrem Rah-

men bis in die Nullerjahre hinein „die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungsprozessen subjekttheoretisch verkürzt geführt“ wurde bzw. eine Vernachlässigung „analytische[r] Bezüge zu gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturfragen“ stattfand. Die Herausgeber:innen eines Sammelbandes, in dem es um „blinde Flecken“ der Medienpädagogik geht, beklagen, dass sich dieser Bereich „nach dem Verschwinden der ‚Kritischen Theorie‘ und ihrer Auseinandersetzung mit der ‚Kulturindustrie‘“ zu wenig mit problematischen sozialen Entwicklungen im Kontext der Medien beschäftigt habe (Kommer et al. 2017: vii).

Innerhalb der kulturpädagogischen Diskussion werden derartige Beanstandungen noch schärfer formuliert. So prangert Mörsch (2013: 113f., 138ff.) einen großen Teil des Diskurses rund um die kulturelle Bildung für die „affirmative“ und „reproduktive“ Haltung gegenüber gesellschaftlichen sowie politökonomischen Prozessen an. Zürner (2015) bemängelt mit Blick auf das Konzept der ‚Lebenskunst‘ sogar, dass es das gesamte Feld der kulturellen Bildung „vollends den [...] ‚neoliberalen‘ Strukturen unterwirft“.

3.2 Selbstkritik an der Zielgruppenorientierung

Ein neuerer Strang der Selbstkritik bezieht sich auf die Ausrichtung an den (vermeintlichen) Interessen und Bedarfen von Menschen aus – wie es Niesyto (2009a: 15) bezeichnet – benachteiligten Sozialmilieus. Konzepte und Initiativen in der Art des großangelegten bundesdeutschen Programms *Kultur macht stark*, das auf die „Förderung kultureller Bildung für bildungsbenachteiligte Kinder und Jugendliche“ abzielt (BMBF 2019, S. 6), werden schon

seit Ende der Nullerjahre angegriffen. Gemäß Niesyto legt die adjektivische Verwendung des Benachteiligungsbegriffs

eine Zuschreibung persönlicher Eigenschaften nahe und fördert dadurch Stigmatisierungsprozesse und Machtstrukturen, die soziale Benachteiligung und Ungleichheit reproduzieren (Niesyto 2010b: 147; siehe auch Mörsch 2013: 55).

Die entsprechende Kritik geht neuerdings jedoch noch weiter. So veröffentlichte die Professorin für Medienpädagogik und Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit, Stefanie Kiwi Menrath, 2023 einen Artikel mit dem Untertitel *Warum ‚Zugang schaffen‘ keine Lösung, sondern das eigentliche Problem ist*. Mit dieser Aussage richtet sich die Autorin gegen sämtliche Versuche, ökonomischen und gesellschaftlichen Teilhabebarrrieren mit Hilfe von Vermittlungsangeboten im Kulturbereich entgegenzuwirken und prangert sie als „klassistisch“ an (Kiwi Menrath 2023) – ein Begriff, der analog zu Rassismus und Sexismus verwendet wird. Als Alternative plädiert Kiwi Menrath (2023) dafür, die Perspektive der Cultural Studies verstärkt zu berücksichtigen, der zufolge Kultur immer in einem Spannungsfeld divergierender sozialer, politischer und ökonomischer Interessen sowie Machtkämpfe stehe. „Kultur ist selbst der *Austragungsort* dieses Kampfes“ (ebd.).

In diesem Kontext sind auch Beanstandungen an den Positionierungen von Niesyto zu vernehmen – und hier v. a. an seiner Forderung nach der Ausarbeitung zielgruppenspezifischer Konzepte für Kinder und Jugendliche, die von sozioökonomischen Benachteiligungen betroffen sind, sowie an seinem Postulat, dass ent-

sprechende Ansätze vorrangig auf die Förderung symbolischer bzw. „präsentativer“ (anstatt kognitiver) Fähigkeiten abzielen haben (siehe u. a. Niesyto 2009b: 45f.). Das könnte als eine einseitige Festlegung dieser jungen Menschen auf nicht-diskursive Kompetenzen interpretiert werden, womit ihnen die Entwicklung ihrer kognitiven und analytischen Talente verwehrt bliebe. Eine derartige „Eingrenzung ihrer Entfaltungsräume auf basale Fertigkeiten“ sei genauso diskriminierend wie der Diskurs um so genannte „theoriegeminderte“ bzw. „praxisbegabte“ Schüler:innen (Pasuchin 2021a: 154). Bei einer solchen Auslegung von Niesyos Positionierungen würden auch diese affirmative Züge tragen, da die „Bildungsdiskriminierung als Grundvoraussetzung der [neoliberalen] Bildungsgesellschaft“ (Pasuchin 2019) zu betrachten sei.

3.3 Zwickmühle kulturorientierter Medienarbeit

Die Autor:innen des vorhin zitierten Artikels, in dem der Mangel an Auseinandersetzung mit problematischen gesellschaftlichen Entwicklungen im Kontext der Medien nach dem „Verschwinden der ‚Kritischen Theorie‘“ beklagt wird, warnen gleichzeitig vor einem „Rückfall in allzu plumpe Medienschelte semi-frankfurter Provenienz“ (Kommer et al. 2017: vii). Daran tritt eine enorme Ambivalenz zum Vorschein, die dem gesamten Diskurs um die Kritische Kultur- und Medienpädagogik auf der theoretischen Ebene innewohnt: Auf der einen Seite spricht im Zuge der „Instaurierung des Kritikbegriffs“ (Ruge 2017: 115) vieles dafür, an Konzepten aus den 1970er-Jahren anzuknüpfen (siehe dazu z. B.

Dander/Münste-Goussar 2018). Auf der anderen Seite erscheinen einige der damaligen Zugänge als absolut nicht mehr zeitgemäß.

Auch die entsprechenden Praxisansätze haben an Aktualität eingebüßt. In ihrem Beitrag zu einer Publikation zum Thema (*Kritische) Aktive Medienarbeit* erinnern Schemmerling, Reißmann und Lutz (2023: 17) daran, dass die Handlungsorientierten Medienpädagogik ursprünglich „auf die Kritik und Transformation der Gesellschaft“ abzielte und auf der Grundannahme basierte, dass die selbstständige Gestaltung von Medienprodukten Kinder und Jugendliche bei einer „kritische[n] Aneignung von Medien unterstützt“. Die damaligen Visionen der Herstellung von Gegenöffentlichkeit (im Sinne der Umkehr des Sende-Empfangs-Verhältnisses) seien zwar heute Realität geworden – die Produktion und Verbreitung eigener Medieninhalte sei inzwischen „zum Alltag und zum neuen Normal“ geworden (ebd.: 11). Jedoch zeige sich daran, dass das eigentätige Medienhandeln keineswegs ein Garant für das Gewinnen einer kritischen Haltung sei. Im Gegenteil: „Die alltägliche ‚Arbeit‘ mit Medien in Eigenregie produziert[] – in der Breite – eher Affirmation als Gegenentwurf“ (ebd.: 12).

Die Zwickmühle, in der sich die kulturorientierte Medienarbeit damit befindet, wird bereits an den Positionierungen von Baacke erkennbar, der in seinem Medienkompetenzmodell die Kritikfähigkeit an die erste Stelle setzte (Baacke 1997: 98). In zwei 1999 (d. h. in seinem Todesjahr) zum Thema Projektmethode veröffentlichten Artikeln postulierte Baacke einerseits, dass Medienkompetenz „nur und ausschließlich über Projektarbeit umzusetzen“ sei (Baa-

cke 1999a: 35). Andererseits räumte er aber auch ein, dass medienkritische Fähigkeiten im Verlauf von (Medien-)Projekten kaum erworben werden können. Er vertrat sogar die Meinung, dass

die Funktionslust, die Kinder und Jugendliche beim Umgang mit Kommunikations-Apparaten erleben, eine reflektierende Distanz [...] eher ausschließt (Baacke 1999b: 92).

Eine damals wie heute zentrale Frage lautet folglich: Welche Möglichkeiten gibt es, im Rahmen der kulturorientierten Medienarbeit Freude und Spaß an der Mediengestaltung mit der Förderung kritischer Kompetenzen zu verknüpfen?

4. Kreative Kollisionen

Eine Möglichkeit, diese Frage zu beantworten, könnte der Ansatz der ‚Kreativen Kollisionen‘ bieten – ein Konzept, das der Autor des vorliegenden Beitrags im Rahmen seiner Habilitationsschrift basierend auf einem mehrjährigen (Praxis-)Forschungsprojekt und im Rückgriff auf die Positionen von John Dewey entwickelte (Kurzfassung siehe Pasuchin 2021b). Im vorliegenden Abschnitt erfolgt zuerst die Darstellung der Fallstudie, die die empirische Grundlage der Analysen bildete. Danach werden die theoretische Einbettung beleuchtet und die zentralen entsprechenden Erkenntnisse der Arbeit präsentiert. Abschließend findet ausgehend davon die Interpretation der im Verlauf der Fallstudie beobachteten Vorgänge statt, von der Empfehlungen für die Gestaltung von Projekten kulturorientierter Medienarbeit abgeleitet werden.

4.1 Fallstudie

Im Zentrum der Auswertung der im Zuge der Studie erhobenen Daten stand ein mit *Unsere Welt der Geräusche* betitelter Workshop eines Audiokünstlers, der an einer städtischen Haupt- bzw. Mittelschule (d. h. mit Jugendlichen aus benachteiligten Sozialmilieus) drei Mal abgehalten wurde. Dabei erfolgte zuerst die Durchführung von Klangexperimenten mit diversen (Alltags-)Materialien, die mit unterschiedlichen Mikrofonen verstärkt wurden und mit denen die Beteiligten in der Art eines „Geräuschorchesters“ miteinander musizierten. Daraufhin ließ der Künstler die Schüler:innen Mithilfe der Kombination der Aufzeichnungen solcher Prozesse „Minutenstücke“ am Computer gestalten. Als Vor- und Zusatzübungen forderte er die Mitwirkenden unter anderem auf, im Unterrichtsraum still dasitzend auf die Klangumgebung zu lauschen und das Gehörte grafisch zu notieren, sich gegenseitig nur unter Einsatz ihrer Hände Klangverläufe an der Grenze des Hörbaren vorzuführen oder Umweltsounds im Umfeld der Schule aufzunehmen, auf deren Basis sie „Geräusche-Landkarten“ von ihrem Viertel zeichnen sollten (ausführlich siehe Pasuchin 2021c: 27ff.)

Dieser Zugang widersprach sämtlichen Postulaten des zuvor dargestellten medienpädagogischen Diskurses zur kulturorientierten Medienarbeit. Denn es wurden keine Elemente der Popular-, Jugend- und Medienkultur aufgegriffen und insofern fand auch mitnichten eine (zielgruppenspezifische) Ausrichtung an den ästhetischen Vorlieben der Schüler:innen statt. Vielmehr waren die von

ihnen erarbeiteten (Zwischen-)Produkte über weite Strecken an Ausdrucksformen der avantgardistischen Kunst des 20. Jahrhunderts angelehnt, die Bourdieu zufolge im Kontrast zu allem steht, womit sich „die ‚gewöhnlichen‘ Menschen in ihrem ‚gewöhnlichen‘ Dasein herumschlagen“ (Bourdieu 2014: 23). Hingegen korrespondierten die Herangehensweisen der anderen sechs (Medien-)Künstler:innen, die im Verlauf der Studie Projekte durchführten, viel eher mit den vorhin besprochenen Konzepten von Baacke, Röhl und Niesyto.

Der Grund, warum bei der Auswertung eine Schwerpunktsetzung auf die Geräusche-Workshops erfolgte, bestand darin, dass bei ihrer Beobachtung die größten Überraschungen auftraten. Zwar stieß der Ansatz des Audiokünstlers erwartungsgemäß beim ersten Durchlauf auf massiven Widerstand der Schüler:innen. Manche von ihnen meldeten zurück, dass sie von den Klängen Ohrenkrebs bekämen und der Workshop das Schlimmste sei, was sie jemals in der Schule erleben mussten (ausführlich siehe Pasuchin 2021c: 35ff.). Jedoch waren beim zweiten Durchgang und über weite Strecken ebenfalls beim dritten bei den Jugendlichen Reaktionen zu verzeichnen, die nicht nur als Anzeichen großen Interesses und Engagements, sondern sogar als Begeisterung gedeutet wurden. Auch fielen die (schriftlichen sowie mündlichen) Rückmeldungen der Schüler:innen zu diesen beiden Workshops größtenteils äußerst positiv und manche sogar überschwänglich aus (ausführlich siehe Pasuchin 2021c: 45ff). Außerdem war auffallend, dass die Teilnehmenden gerade im Rahmen dieser Projekte

– im Gegensatz zu den anderen – eine große Bereitschaft zur Reflexion der durchlebten Erfahrungen an den Tag legten und auch sehr an Hintergrundinformationen zu den bearbeiteten Themen interessiert zu sein schienen.

4.2 Faszination der Konfrontation

Zwecks der theoretischen Fundierung der Analysen der gesammelten Materialien wurden vorrangig Konzepte von John Dewey herangezogen, die im Hinblick auf pädagogische Aspekte zu den wichtigsten Quellen der Handlungsorientierten Medienpädagogik zählen (siehe u. a. Niesyto 2010a: 3; Schorb 2017: 136) und auch im Diskurs zur Kultur- und Kunstpädagogik eine zentrale Rolle spielen (siehe u. a. Peez 2005: 13ff.). Im Zuge der Suche nach Erklärungen für die oben beschriebenen Überraschungen rückte dabei Deweys Postulat der essenziellen Rolle von Widerständen und Spannungen für die Konstitution bewusster Erfahrungen (Dewey 1980: 35) in den Fokus. In seinem – von der kulturpädagogischen Perspektive aus zentralen – Werk *Art as Experience* behauptete Dewey sogar:

Struggle and conflict may be themselves enjoyed, although they are painful, when they are experienced as means of developing an experience (ebd.: 41).

Dahinter steht jene Grundidee der Philosophie des Pragmatismus (zu deren Hauptvertretern Dewey zählt) die Dewey in *Art as Experience* folgenderweise formulierte: „Maturation and fixation are polar opposites“ (ebd.). Demnach können sich Menschen nur dann weiterentwickeln, wenn sie sich darauf einlassen, dass ihre

(theoretischen) Erwartungshaltungen (in der Praxis) durchkreuzt und durchbrochen werden. Diese „Erfahrungen der Kollision“, die aus pragmatistischer Sicht die Grundvoraussetzung für die Entfaltung von Kreativität bilden (Volbers 2018: 74), können einerseits sehr unangenehme Emotionen verursachen. Andererseits kann damit eine Erweiterung persönlicher Denk- und Handlungsperspektiven einhergehen, wobei gerade Letzteres höchst positive Gefühle auszulösen vermag. Insofern weisen derartige

‚kreative Kollisionen‘ [...] zwei interdependente ‚Seiten einer Medaille‘ auf – die Konfrontation und mit ihr (potenzielle) Widerstände sowie Konflikte sind dabei untrennbar mit der Faszination und folglich (potenziell) mit Freude und Genuss verknüpft (Pasuchin 2021b: 97).



Zu betonen ist, dass die Kreativität im Pragmatismus keineswegs als ein Selbstzweck erachtet wird. Vielmehr sollen hier besprochene, in der Praxis erlebte Kollisionen als Ausgangspunkte für die Entwicklung von Theorien bzw. Hypothesen dienen, die in realen Situationen zu testen sind, wobei wieder Überraschungen erlebt werden können, woraufhin der Prozess von vorne beginnen würde (siehe Dewey 2002: 141f.). Kreativität wird demnach als ein

Weg zur Problemlösung interpretiert „und nicht als ungezwungene Hervorbringung von Neuem ohne konstitutiven Hintergrund“ (Joas 1996: 190). Um solche Prozesse zu initiieren und v. a., um ihnen Nachhaltigkeit zu verleihen, wird im Pragmatismus einer kritischen und hier in erster Linie der selbstkritischen Haltung eine entscheidende Rolle beigemessen. Hans Joas (1996) bringt diesen Gedanken auf dem Umschlag seines Buches *Kreativität des Handels* folgenderweise mit einem Dewey-Zitat auf den Punkt: „Creativity is our great need, but criticism, selfcriticism is the way to release it“.

4.3 Schlussfolgerungen hinsichtlich kulturorientierter Medienarbeit

Konkret auf die vorhin dargestellte Fallstudie bezogen wurde von diesen Überlegungen abgeleitet, dass die Begeisterung, die die Schüler:innen im Zuge des zweiten und des dritten Durchlaufs der Geräusche-Workshops erlebten, vorrangig darauf zurückzuführen sei, dass sie mit ästhetischen Ausdrucksmitteln konfrontiert wurden, die ihnen äußerst fremd waren. Entsprechende „Kollisionserfahrungen“ dienten auch als Erklärung für die (im Vergleich zu den anderen im Verlauf der Gesamtstudie untersuchten Workshops viel größere) Bereitschaft der Jugendlichen, sich auf Reflexionen und auf die Auseinandersetzung mit theoretischen Inhalten einzulassen.

Vor diesem Hintergrund kann für die Konzeption von Projekten kulturorientierter Medienarbeit im Allgemeinen die Ausrichtung an folgenden drei Prinzipien empfohlen werden:

1. *Schwerpunktsetzung auf Ambivalenzen, Irritationen und „Geschmacksverwirrungen“* – in Abgrenzung von (seit den 1980er-Jahren im Rahmen der kultur-medienpädagogischen Praxisarbeit üblichen) Versuchen, den Geschmack der Teilnehmenden zu treffen bzw. sie „dort abzuholen, wo sie stehen“.
2. *Fokussierung auf den Gewinn neuartiger Erfahrungen und v. a. Erkenntnisse* – d. h., dass es nicht in erster Linie um Grenzüberschreitung sowie Provokation geht, wie es z. B. bei der „transgressiven Kunst“ (Cashell 2009) der Fall ist, sondern vielmehr um Ansätze in der Art des „transformativen Lernens“ (Wiesner/Prieler 2020).
3. *Initiieren von Spaß „an der Sache“* – der Zugang zielt also keinesfalls auf pure Unterhaltung und das Vergnügen um des Vergnügens willen, sondern auf die Freude an der Erweiterung der eigenen Denkhorizonte sowie am Erschließen neuer Handlungsperspektiven.

Es ist durchaus möglich, im Rahmen derart konzipierter (Medien-)Projekte hinsichtlich der inhaltlichen Ebene problematische gesellschaftliche Aspekte zu behandeln und sich so um eine direkte Förderung (medien-)kritischer Kompetenzen zu bemühen. Dabei stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, Zielsetzungen (medien-)kultureller Bildung mit jenen der politischen Bildung zu vermengen (siehe dazu Keuchel 2018). Auch wenn davon Abstand genommen wird, kann dieser Ansatz der indirekten Förderung der Kritikfähigkeit im Sinne der Steigerung der Ambiguitätstoleranz (d. h. des Vermögens, mit Widersprüchen und Ungewissheiten konstruktiv sowie produktiv umzugehen) dienen – und insofern zum Erwerb von Kompetenzen beitragen, die in der heutigen von Fake News und Informationsblasen geprägten Zeit massiv an Bedeutung gewinnen.

Damit schließt das hier vorgestellte Konzept sowohl an medienpädagogischen Zugängen an, in deren Rahmen die „Kontingenz“ hochgehalten wird (siehe z. B. Hartung-Griemberg/Schorb 2017: 279f.) als auch an kunst- und kulturpädagogischen Diskussionen, die unter dem Stichwort „Differenzerfahrungen“ geführt werden (siehe z. B. Brandstätter 2013). Genauso korrespondiert es mit folgender Aussage: „Medienkritik [...] betrifft heute mehr denn je das eigene Ich“ (Schemmerling et al. 2023: 13).

5. Schlussbemerkung

Abschließend ist es jedoch auch essenziell, eine klare Abgrenzung vorzunehmen – jene von sämtlichen Versuchen in der Art des An-sinnen, „benachteiligte Jugendliche an etablierte Kunst- und Kultur heranzuführen“ (Sieben 2017: 14). Dass bei den Workshops, die im Rahmen der zuvor dargestellten Analyse besprochen wurden, avantgardistische (und folglich hochkulturelle) ästhetische Ausdrucksformen zum Einsatz kamen, bedeutet keineswegs eine prinzipielle Empfehlung einer Anlehnung an einer derartigen Stilik – weder im Allgemeinen und erst recht nicht bezogen auf Kinder und Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen im Besonderen. Der Wert des Arbeitens mit Geräuschkunst ergab sich in diesem Fall einzig und allein daraus, dass sie einer kulturellen und folglich gesellschaftlichen Lebenswelt entstammt, die den an der Studie beteiligten Jugendlichen vollkommen fremd war – was nicht zuletzt an den Reaktionen jener Schüler:innen ersichtlich wurde, die am ersten Durchlauf des entsprechenden Projektes

teilnahmen. Unabhängig von der Frage nach der Ausrichtung an der klassischen, avantgardistischen, populären oder alltagskulturellen Ästhetik gilt es im Vorfeld von Vorhaben kulturorientierter Medienarbeit genau nach solchen Divergenzen Ausschau zu halten, wenn es anvisiert ist, kreative Kollisionen auszulösen.

Literatur

Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule, Opladen: Leske + Budrich, 33–58.

Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn, in: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess, Leske + Budrich, 25–47.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Tübingen: Niemeyer.

Baacke, Dieter (1999a): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 31–35.

Baacke, Dieter (1999b): Projekte als Formen der Medienarbeit, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bundeszentrale für politische Bildung, 86–93.

Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hg.) (1995): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess, Opladen: Leske + Budrich.

BKJ (Hg.) (2020): Digitalität gestalten. Jugendgerechte Kulturelle Bildung in der digitalen Gesellschaft, online unter: <https://www.bkj.de/publikation/digitalitaet-gestalten> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2019): Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung. Programm, Projekte, Akteure, online unter: https://www.kiwit.org/media/material-downloads/kultur_macht_stark_buendnisse_fuer_bildung.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Bockhorst, Hildegard (2008): Integration und Teilhabe durch Kulturelle Bildung, in: Kulturelle Bildung 2008/2, 3–4.

Bourdieu, Pierre (2014): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft (24. Aufl.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Brandstätter, Ursula (2013): Ästhetische Erfahrung, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Cashell, Kieran (2009): Aftershock: The Ethics of Contemporary Transgressive Art, London: Tauris.

Dander, Valentin (2020): Grundzüge einer Kritischen Politischen Ökonomie von Big Data Analytics – und ihre bildungstheoretischen Implikationen, in: Iske, Stefan/Fromme, Johannes/Verständig, Dan/Wilde, Katrin (Hg.): Big Data, Datafizierung und digitale Artefakte, Wiesbaden: VS, 75–95.

Dander, Valentin/Münste-Goussar, Stefan (2018): Die Medienkritik, die wir meinen: Medienpädagogische Medienkritik mit Foucault und Marx, in: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter, München: kopaed, 274–259.

- Dewey, John (1980): *Art as Experience*, New York: Perigee Books.
- Dewey, John (2002): *Logik. Theorie der Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ermert, Karl (2009): *Was ist kulturelle Bildung?*, online unter: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung> (letzter Zugriff: 15.06.2024).
- Fuchs, Max (2008): *Kultur – Teilhabe – Bildung: Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren*, München: kopead.
- Fuchs, Max (2017): *Kulturelle Medienbildung aus Perspektive der Kulturellen Bildung*, in: *Kulturelle Bildung*, 15, 11–14, online unter <https://www.bkj.de/publikation/kulturelle-medienbildung> (letzter Zugriff: 15.06.2024).
- Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.) (2017): *Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur*, Weinheim: Beltz.
- Hartung-Griemberg, Anja/Schorb, Bernd (2017): *Medienpädagogik*, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl.), München: kopaed, 277–283.
- Herzig, Bardo (2017): *Mediendidaktik*, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl.), München: kopead, 229–233.
- Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd (1995): *Geschichte der Medienpädagogik*, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd/Brehm-Klotz, Christiane (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*, München: kopaed, 116–126.
- Imort, Peter/Müller, Renate/Niesyto, Horst (2009): *Medienästhetik in Bildungskontexten*, München: kopaed.

Jörissen, Benjamin (2019): Digital/Kulturelle Bildung: Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/digital-kulturelle-bildung-plaedoyer-paedagogik-aesthetischen-reflexion-digitaler-kultur> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Kerres, Michael (2022): Mediendidaktik, in: Sander, Uwe/von Gross, Frederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik (2. Aufl.), Wiesbaden: Springer VS Verlag, 105–114.

Keuchel, Susanne (2018): Kulturelle und politische Bildung? Eine historische und aktuelle Verortung sowie ein Plädoyer für Achtsamkeit, online unter: <https://www.kulturrat.de/themen/politische-bildung/kulturelle-und-politische-bildung> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Kiwi Menrath, Stefanie (2023): Klassismuskritische Kulturelle Bildung vor dem Horizont der Cultural Studies. Warum »Zugang schaffen« keine Lösung, sondern das eigentliche Problem ist, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/klassismuskritische-kulturelle-bildung-vor-dem-horizont-cultural-studies-warum-zugang> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Kommer, Sven/Junge, Thorsten/Rust, Christiane (2017): Editorial zum Tagungsband: Spannungsfelder und blinde Flecken. Medienpädagogik zwischen Emanzipationsanspruch und Diskursvermeidung, online unter: www.medienpaed.com/issue/view/33/26 (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Joas, Hans (1996): Die Kreativität des Handelns (2. Aufl.), Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. (o. J.): Kulturelle Bildung im Medienzeitalter, online unter: https://www.bildungsserver.de/innovationsportal/innovationsprojekt.html?innovationsprojekte_id=233 (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Maurer, Björn (2006): Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen, in: Niesyto, Horst (Hg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed, 21–42.

MedienKunstNetz (o. J.): Bertolt Brecht „Der Rundfunk als Kommunikationsapparat“ (Auszug), online unter: <http://www.medienkunstnetz.de/quellentext/8/> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Mörsch, Carmen (2013): Zeit für Vermittlung. Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK), online unter: www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Studie im Auftrag des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest Baden-Baden und Ludwigsburg, online unter: www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/Einzelstudien/soziokulturell.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Niesyto, Horst (2009a): Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion, online unter www.medienpaed.com/article/view/115/115 (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Niesyto, Horst (2009b): Medienästhetik und Eigenproduktion mit Video. Befunde aus der Jugendvideoarbeit mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus, in: Imort, Peter/Müller, Renate/Niesyto, Horst (Hg.): Medienästhetik in Bildungskontexten, München: kopaed, 45–58.

Niesyto, Horst (2010a): Handlungsorientierte Medienarbeit, online unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/09/2010_Niesyto_Handlungsorientierte_Medienarbeit.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Niesyto, Horst (2010b): Medienpädagogik: Milieusensible Förderung von Medienkompetenz, in: Theunert, Helga (Hg.): Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit, München: kopaed, 147–161.

Niesyto, Horst (2017a): Kritische Medienpädagogik, in: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.): Kritische Kulturpädagogik. Gesellschaft – Bildung – Kultur, München: kopaed, 137–148.

Niesyto, Horst (2017b): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. MedienPädagogik 27, 1–29, online unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/435/432> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Niesyto, Horst (2018): Medienkritik – Entwicklungslinien und aktuelle Herausforderungen, in: Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter, München: kopaed, 59–76.

Palme, Hans-Jürgen (2008): Ich sende, also bin ich. Partizipation in Zeiten des Digital-Lifestyles, in: Kulturelle Bildung 2008/2, 27–28.

Pasuchin, Iwan (2006): Thesen zur „Intermedialen künstlerischen Bildung“, online unter: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/163/158> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Pasuchin, Iwan (2019): Bildungsdiskriminierung als Grundvoraussetzung der Wissensgesellschaft, in: Langer, Roman/Brüsemeister, Thomas (Hg.): Handbuch Educational Governance-Theorien, Wiesbaden: Springer VS, 629–651.

Pasuchin, Iwan (2021a): Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Band I, Theorie und Methoden, online unter: <https://repository.moz.ac.at/obvumshs/content/titleinfo/6713052> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Pasuchin, Iwan (2021b): Die Faszination der Konfrontation. Pragmatistisches Kreativitätsverständnis als Ausgangspunkt für die Theorie und Praxis Kultureller Medienbildung, in: MerzWissenschaft 65/5, 87–99, online unter: https://iwan-pasuchin.net/wp-content/uploads/2024/01/Pasuchin_Faszination-der-Konfrontation.pdf (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Pasuchin, Iwan (2021c): Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Eine pragmatistische Design-Based Research Studie. Band II, Empirie, online unter: <http://doi.org/g3wf> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Pasuchin, Iwan (2024): Theorien kulturell-medialer Vermittlung: Bestehende Ansätze, Herausforderungen und Entwicklungspotenziale der Konzeption einer Kultur- UND Medienpädagogik, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/theorien-kulturell-medialer-vermittlung-bestehende-ansaezte-herausforderungen> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Peez, Georg (2002): Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: Kohlhammer.

Rittelmeyer, Christian (2017): Aisthesis, in: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf/Pauls Karina (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik, Oberhausen: Athena bei wbv, 19–21.

Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien: Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik, Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.

Röll, Franz Josef (2009): Medienästhetik und Internet, in: Imort, Peter/Müller, Renate/Niesyto, Horst (Hg.) (2009): Medienästhetik in Bildungskontexten, München: kopaed, 15–29.

Ruge, Wolfgang B. (2017): Keine Disziplin in Schlumpfhausen. Anmerkungen zu einer Wissenschaftstheorie der Medienpädagogik, in: Trültzsch-Wijnen, Christine (Hg.): Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung, Baden-Baden: Nomos, 115–121.

Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen: Theorie und Praxis (4. Aufl.), München: kopaed.

Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit, in: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, München: kopaed, 9–16.

Schemmerling, Mareike/Reißmann, Wolfgang/Lutz, Klaus (2023): Von aktiver Medienarbeit zur aktiven Arbeit mit Medien? Konstanten, Wandel und aktuelle Entwicklungen, in: merz | medien + erziehung, 67(3), 10–18.

Schnell, Ralf (2000): Medienästhetik: Zur Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen, Stuttgart: Metzler.

Schorb, Bernd (2017): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik (6. Aufl.), München: kopaed, 134–140.

Schwarz, Hans-Peter (1997): Medien-Kunst-Geschichte. Medienmuseum im ZKM, München/New York: Prestel.

Sieben, Gerda (2017): Occupy Culture – Kulturvermittlung an Jugendliche in der digitalisierten Gesellschaft, in: Sieben, Gerda (Hg.): Occupy Culture! Das Potenzial digitaler Medien in der Kulturvermittlung, München: kopaed, 11–16.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.

Volbers, Jörg (2018): Erfahrung, in: Festl, Michael G. (Hg.): Handbuch Pragmatismus, Stuttgart: Metzler, 74–80.

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

Wiesner, Christian/Prieler, Tanja (2020): Das transformative Lernen in der LehrerInnenbildung. Pädagogische Professionalität und Entwicklung des Lehrerhabitus, online unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/823> (letzter Zugriff: 14.06.2024).

Zacharias, Wolfgang (2001): Der Mensch im Mittelpunkt – auch der Medien? Plädoyer für eine kulturell akzentuierte und anthropologisch begründete Medienbildung, in: Mensch und Medien, Bielefeld: GMK (2001), 64–81.

Deutschland e. V. (Hg.) Mensch und Medien: Pädagogische Konzepte für eine humane Mediengesellschaft, in: Bielefeld: GMK (2001), Bielefeld: AJZ-Druck, 64–81.

Zacharias, Wolfgang (2013): Medien und Ästhetik, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/medien-aesthetik> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Zacharias, Wolfgang (2015). Zur Entstehung und Begründung der neuen Kulturpädagogik, in: Braun, Tom/Fuchs, Max/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Theorien der Kulturpädagogik, Weinheim: Beltz, 44–71.

Zirfas, Jörg (2023): Normativität der Ästhetischen Bildung. Von der Orientierung an der Notwendigkeit zur Orientierung an der Möglichkeit, online unter: <https://kubi-online.de/artikel/normativitaet-aesthetischen-bildung> (letzter Zugriff: 15.06.2024).

Zürner, Christian (2015): Lebenskunst als Lernziel Kultureller Bildung?, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/lebenskunst-lernziel-kultureller-bildung> (letzter Zugriff am 15.09.2021).