



*Medienimpulse*  
ISSN 2307-3187  
Jg. 62, Nr. 2, 2024  
doi: 10.21243/mi-02-24-25  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

## Editorial 02/2024

# Ästhetische Medienbildung

Alessandro Barberi  
Martina Sochor  
Christian Swertz

Die Digitalisierung ist in der Bildung angekommen. Sowohl als eigenes Fach „Digitale Grundbildung“, als auch als fächerübergreifende Kompetenz „Medienbildung“ ist sie im formellen Bildungssystem unserer Kinder und Jugendlichen verankert. Digitale (Grund-)Bildung baut in Österreich auf drei Säulen auf: informatische Bildung, Medienbildung und Gestaltungskompetenz. Aktuelle Diskussionen drehen sich vor allem um die informatische Bildung, also eine praktisch anwendende Geisteshaltung, die – im Sinne des Computational Thinking – problemzentriert und lösungsorientiert ausgerichtet ist. Durch sie werden konkrete technische Aufgabenstellungen gelöst, ihr Ziel ist die einwandfreie

Funktion, das Beseitigen von Fehlern und das Verstehen informatischer Systeme. Hin und wieder stößt man auch auf medienpädagogische Ansätze der „medienkritisch“ hinterfragenden Haltung der Medienbildung, die um die sozialen und persönlichen Implikationen von Techniknutzung genauso weiß wie um problematische gesellschaftliche Prozesse, wie sie Dieter Baacke schon in den 1990er-Jahren ausgemacht hat (Baacke 1996).

Medienbildung analysiert und reflektiert gesellschaftlich-kulturelle Aspekte zeitgenössischer technologischer und medialer Systeme und stellt sich in diesem Kontext deutlich (medien-)ethischen Fragen der Verantwortung von Individuen. Damit kommen größere Zusammenhänge zwischen kulturellen Praktiken und technologischen Entwicklungen in den Blick. Das Kompetenzmodell, das diesen Ansätzen in Österreich fast immer zugrunde liegt, ist das „digi.komp Modell“ – eine lineare, aufeinander aufbauende und sukzessiv komplexer werdende Reihe von operationalisierbaren Indikatoren digitaler Fertigkeiten, Fähigkeiten und verschiedener Formen des Faktenwissens. Unterteilt in vier Stufen hat dieses Kompetenzmodell vor allem den in jeder Hinsicht sicheren und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Technologien im Fokus.

Liest man die dritte Säule digitaler Bildung, die „Gestaltungskompetenz“, im Sinne von Dieter Baackes „Mediengestaltung“ als die Fähigkeit und Motivation zur aktiven Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen, als die Weiterentwicklung medialer Systeme innerhalb ihrer eigenen Grenzen (kreativ) und über ihre Grenzen

hinaus (innovativ), ist Gestaltungskompetenz kein Bestandteil des digi.komp Modells. Wo vollzieht sich indes für unsere Schülerinnen und Schüler im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik (Niesyto 2009) der Schritt von der passiven Beobachtung von Medien zur aktiven Praxis (Bourdieu 1979) mit und in Medien?

Neben all der (zum Teil berechtigten) Sorge um die Unversehrtheit unserer Kinder machen die Möglichkeit zur spontanen Selbstinszenierung, der Austausch mit Communities, kreative Aspekte des Spiels, der Unterhaltung, Inspiration und Entspannung im Kontext der Mediennutzung vor allem eines: Spaß. Wo finden sich diese „spielerische“ Dimension und ihre ästhetischen Aspekte (vgl. Kerbs 1972), wenn es um digitale Bildung geht?

Mit dem Call zur Ausgabe 02/2024 der MEDIENIMPULSE mit dem Schwerpunktthema *Ästhetische Medienbildung* haben die Herausgeberin und die Herausgeber im Namen der Redaktion dazu eingeladen, diese und weitere Problemstellungen im Dreieck von *Ästhetik*, *Medien* und *Bildung* zu diskutieren. Deshalb haben wir im Vorfeld folgende Fragen in den Raum gestellt:

- Wo stellen sich gerade im Blick auf den Lehrplan zur Digitalen Grundbildung Probleme, die direkt mit Fragen der Ästhetischen Medienbildung zu tun haben?
- Wie müssten Medienbildung und Medienpädagogik ausgerichtet werden, um den ästhetischen Potenzialen menschlicher Mediennutzung und -gestaltung gerecht zu werden?

- Was sind die medienbildnerischen und medienpädagogischen Spezifika einer medienkritischen Kompetenzbegrifflichkeit im Gegensatz zu rein informatischer Bildung?
- Welche Modelle, Begriffe, Theorien der Medienbildung und der Medienpädagogik entsprechen den spielerischen, spontanen und kreativen Momenten einer „Medienästhetik“?
- Wie lassen sich kritische, utopische, pragmatische und hedonistische Funktionen der Gestaltungskompetenz theoretisch und empirisch fassen, um einer rein systemischen und strukturorientierten Beschreibung unserer digitalen Wirklichkeit entgegenzuwirken?
- Was bedeutet Ästhetische Medienbildung im Blick auf die Medienethik, wenn in diesem Kontext deutlich (medien-)ethische Fragen der Verantwortung von Individuen gegenüber anderen im Raum stehen?
- Was sind konkrete Ansätze aus unterschiedlichen Unterrichtsfächern, um die ästhetische Dimension digitaler Medien im Unterricht mit Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten?

Ganz im Sinne dieser Fragen eröffnet [Daniel Tramp](#) den Reigen unserer Beiträge, indem er Medienästhetik als medienpädagogischen Indikator und Wegweiser fasst, um ausgehend von einer Kritik am (Medien-)Kompetenzbegriff – und mit Verweis auf die Praxistheorie Pierre Bourdieus – einer *praxeologischen* Medienbildung das Wort zu reden, die auch mit der Handlungsorientierten Medienpädagogik in eins fällt. In diesem Zusammenhang betont unser Autor, dass Ästhetik und ästhetische Medienbildung einer neuartigen Aufmerksamkeit bedürfen: denn der „DigitalPakt Schule“ (BMBF 2023), digitale Transformationsprozesse der (Hoch-)Schullandschaft oder auch explizite Strategien wie „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK 2017) und deren Ergänzung

(KMK 2021) betreffen auch unabhängig von der konkreten Unterrichtssituation unsere gesamte politische und wissenschaftliche Bildungspraxis. Dass diese Praxis nicht nur rational-kognitiv oder rein diskursiv verstanden werden kann, dafür steht der Begriff „Ästhetik“, der auch auf Emotionen und sinnliche Erfahrungen in konkreten Bildungsprozessen verweist. Unter dem Wort „Ästhetik“ firmieren mithin mindestens zwei Momente, die einen umfassenden Bildungsbegriff bereichern können: Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit und ein reflexives Selbst- und Weltverständnis. Beide Momente – begreift man sie auch im Blick auf menschliche Inter-subjektivität – führen als kritische Ergänzung über einen einseitig kognitiv verstandenen (Medien-)Kompetenzbegriff hinaus. Damit steht „Ästhetik“ für die regulative Idee, dass es statt einer (Aus-)Bildung über Medien (Medienkompetenz) einer praxeologischen Medienbildung bedarf, welche die Kreativität und Spontaneität der Akteurinnen und Akteure nicht aus dem Blick verliert. In diesem Sinne ist Ästhetik gerade aus Sicht der Handlungsorientierung von Lehrenden und Lernenden ein Orientierungszeichen für eine umfassende Bildung. Entsprechend, so Tramp abschließend, sollte eine Kultur der Digitalität auch als eine pädagogische Forderung nach praktisch-anschaulichen (Schul-)Räumen gelesen werden.

Um diese Räume geht es schlussendlich auch [Iwan Pasuchin](#), wenn er ästhetische Medienbildung in der Zwickmühle zwischen Kritik und Affirmation zum Thema macht und die Dilemmata kulturorientierter Medienarbeit auf den Punkt bringt. Ausgehend

von diesbezüglichen Konzepten in der Geschichte der Medienpädagogik diskutiert Pasuchin den Umstand, dass neuerdings und im Blick auf den Digitalen Kapitalismus und die Postdemokratie eine unreflektierte bzw. affirmative Haltung gegenüber problematischen medialen und damit zusammenhängenden politökonomischen Entwicklungen beanstandet wird. Das bringt die Handlungsorientierte Medienpädagogik – im Sinne Dieter Baackes oder Horst Niesytos – insofern in eine Zwickmühle, als eine gänzliche Rückkehr zur Theorie und Praxis der ideologiekritischen alternativen Medienarbeit der 1970er-Jahre weder als möglich noch als wünschenswert erachtet werden kann. Einen Ausweg aus diesem Dilemma sieht unser Autor im pragmatistisch orientierten und damit auch auf John Dewey bezogenen Ansatz der ‚Kreativen Kollisionen‘, mit dem die Konflikte bzw. Widerstände und die Faszination, die bei der aktiven Auseinandersetzung mit ästhetischen Ausdrucksformen entstehen, nicht gegeneinander ausgespielt, sondern vielmehr als zwei Seiten einer Medaille begriffen werden. 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 entsteht. Auf ganz praktischer und pragmatischer Ebene erläutert Pasuchin diese systematischen und theoretischen Voraussetzungen auch im Blick auf Projekte mit Schülerinnen und Schülern, die z. B. als „Geräusche-Workshops“ die hier präsentierten Erkenntnisse erfolgreich in der Unterrichtspraxis verankern konnten. Dabei sollte der medienpädagogische Schwerpunkt u. a. auf Ambivalenzen und Irrita-

tionen gelegt werden, um im Rahmen der Projektarbeit den Spaß an der Sache zu befördern.

Dass ästhetisches Empfinden bei Begegnungen mit „Artefakten“ (etwa Podcasts, Filme oder Personal Computer) die Essenz jeder näheren Auseinandersetzung mit Kunst, Wissenschaft und Alltagskultur und somit ein wichtiger Parameter für Lernprozesse ist, betonen dann auch [Elke Hackl](#), [Alexandra Scharl](#) und [Jelena Ojo](#). Dabei gehen unsere Autorinnen u. a. der Frage nach: Was ist schön und was ist hässlich? In diesem Kontext ist es medienpädagogisch nicht unerheblich, ob Ästhetisches – im Blick auf die Kreativität und auch Affektivität von Akteurinnen und Akteuren – gezielt didaktisch initiiert oder aus Eigeninteresse verfolgt wird. So kann festgehalten werden, dass sich die Kategorien und Habitate dieser medialen Artefakte oder Erscheinungen im digitalen Zeitalter verschieben und auch auf technologischer Ebene neu beschrieben werden. Eine historische und wissenschaftliche Betrachtung des Ursprungs der ästhetischen Erziehung, der medienästhetischen Forschung und der ästhetischen Dimension einer digitalen Grundbildung, so unsere Autorinnen, führt dann über den Begriff des *Bildungsdispositivs* – im Sinne aller in einer Unterrichtssituation wirksamen Faktoren – und des ikonografischen *Bias-Effekts* zu dem der *medienästhetischen Kompetenz*, die eben auch Emotionales und Affekte berücksichtigt. Diese Kompetenz ist denn auch die ursprüngliche und essenzielle Grundlage für den Umgang, die Nutzung und die Herstellung von Medienprodukten in allen Lebensbereichen und somit allen Bildungskontexten. So

wird mit diesem Beitrag auch ein Plädoyer für die Förderung sozialer und emotionaler Fähigkeiten in Lernumgebungen lesbar, die aus medienpädagogischer Sicht nur durch die Integration von Medienästhetik geleistet werden kann, wie zum Ende des Artikels auch anhand von konkreten Unterrichtsbeispielen gezeigt wird. Damit steht auch angesichts der Digitalen Grundbildung eine kluge Diskussion des medienästhetischen Kompetenzbegriffs vor Augen, die nur darauf wartet, in konkrete Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse eingelassen zu werden.

Um diese Prozesse geht es auch [Charlotte Leonore Schwarz](#), die sich um postdigitale Bilder – z. B. Memes, Selfies oder Bilder (in) einer Cloud – kümmert, die eine maßgebliche Rolle im Rahmen medienästhetischer Betrachtung spielen (können). Dabei überschreiten diese postdigitalen Bilder soziale Systeme und lassen Analoges mit Digitalem sowie online und offline miteinander verschmelzen. Diese postdigitalen Bilder stellen also Herausforderungen als auch Chancen für Bildungskontexte dar, insbesondere im Bereich der Kunstpädagogik, die sich hier deutlich mit Fragen der Medienästhetik konfrontiert sieht. Der vorliegende Beitrag befasst sich deshalb mit diesen postdigitalen Bildern, um ihre Bedeutung in der heutigen Gesellschaft und die Notwendigkeit ihrer Integration in Bildungsumgebungen herauszuarbeiten. Um das „Dazwischen“ von Medien und Ästhetik begreifbar zu machen, stellt unsere Autorin das medientheoretische Konzept *In-between* vor, um die Potenziale von (sozialen und medialen) Zwischenräumen zu verdeutlichen. Sei es das *In-between* zwischen analogen



und digitalen Lebensräumen oder die Minderung von Wissensgefällen zwischen Lehrenden und Lernenden. Dabei werden postdigitale Bilder und ihr Alltagsbezug als Schnittstelle zwischen Lehrenden und Lernenden betrachtet, die es ermöglicht, auf Augenhöhe und in flachen Hierarchien zu interagieren und das Konzept der Wissensvermittlung neu zu gestalten. In Bezug auf das Unterrichtsfach „Kunst und Gestaltung“ arbeitet der Beitrag auch heraus, dass der Umgang mit postdigitalen Bildern nicht ausschließlich auf visuelle Aspekte beschränkt sein sollte, sondern des Weiteren soziologische Gesichtspunkte berücksichtigen muss. Postdigitale Bilder stellen mithin und insgesamt eine vielschichtige und dynamische Grundlage für ästhetische Medienbildung dar und eröffnen neue Perspektiven für die Kunstpädagogik. Die Analyse des Umgangs mit postdigitalen Bildern im kunstpädagogischen Kontext erfordert daher, so Schwarz am Ende ihres Beitrags, eine Neubewertung von Lehr- und Lernmethoden, welche sowohl die visuellen als auch die soziologischen Aspekte angemessen berücksichtigt.

In diese kunstpädagogische Kerbe schlägt auch [Anna-Maria Neuschäfer](#), die ebenfalls das Unterrichtsfach „Kunst und Gestaltung“ in den Blick nimmt. Mit ihrem Artikel betont auch sie, dass Kunstunterricht als ästhetische und handlungsorientierte Medienbildung begriffen und gestaltet werden sollte. Denn visuelle Kommunikation und visuelle Sozialisation finden in unseren Wissens- und Informationsgesellschaften vor allem über digitale Medien statt. Deshalb kann das Unterrichtsfach „Kunst und Gestaltung“

als Synonym für ästhetische Medienbildung begriffen werden. Dazu wird auch in diesem Beitrag das neue Curriculum für das Fach „Kunst und Gestaltung“ unter dem Gesichtspunkt der Bildkompetenz analysiert, wodurch Parallelen zwischen Berufs- und Lebensorientierung, zwischen Medienbildung und Kunstunterricht festgehalten werden können. Diese Parallelen lassen sich dann auch im Sinne der Demokratietheorie über das Theorem des Citizenship beschreiben: denn das Konzept Digital Citizenship verweist auf weitere Überkreuzungen von Digitaler Grundbildung und dem Kunst- und Gestaltungsunterricht. Das verbindende Element von Medienbildung und Ästhetik ist also auch in der Argumentation von Schwarz die gesellschaftliche Teilhabe durch praktisches Tun. Kunst und Gestaltung sind per se handlungsorientiert und bieten damit einen pädagogischen Mehrwert, welcher in puncto Medienbildung nicht zu überschätzen ist. Ein Unterrichtsbeispiel zum Thema Warenästhetik und Mixed-Reality-Erfahrung demonstriert am Ende dieses bemerkenswerten Argumentationsweges Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Medienbildung. Damit steht auch ein medienpädagogisches Dreieck vor Augen, das aus *Handlungsorientierung*, *Partizipation* und *Medienkompetenz* besteht und hinsichtlich der Lernziele in der konkreten Praxis die *Bildsprache*, das *Gestalten* und das *Reflektieren* von Lernenden unterstützen soll. Hier wird auch auf die aktive und aktivierende Rolle des Storytellings eingegangen, um hervorzuheben, dass „Kunst und Gestaltung“ durch fächerübergreifendes Arbeiten medienpädagogisch bereichert werden kann.

Auch [Anastasiya Savran-Wellscheid](#) und [Rolf Laven](#) kümmern sich um „Kunst und Gestaltung“ in Verknüpfung mit Medienbildung, indem sie die gestalterische Tätigkeit im STEA+M-Unterricht in der Primarstufe zum Thema ihrer Ausführungen machen: Denn das eigenständige und reflexive Gestalten von Medien wird im österreichischen Primarstufencurriculum im Unterrichtsfach „Kunst und Gestaltung“ als eine zentrale Fähigkeit angeführt. So findet sich im Medienerlass der Primarstufe die Anforderung, Schülerinnen und Schüler zu einer gelungenen Einordnung beziehungsweise einem reflexiven Umgang mit medialen Inhalten zu befähigen. Die Schulung dieser überfachlichen Kompetenzen wird deshalb im Rahmen dieses Artikels im schulischen Kontext der Primarstufe aufgegriffen. Dabei wird gezielt der holistische STEA+M-Ansatz gewählt, der das Unterrichtsfach „Kunst und Gestaltung (A+)“ als Ausgangspunkt festlegt. Das A+ zielt im STEAM-Unterricht darauf ab, Lerninhalte vorerst durch einen kreativ-künstlerischen Ansatz zu erarbeiten. Die Ausdrucksfähigkeit der Schülerinnen und Schüler steht dabei im Vordergrund, um vermehrt die eigene Symbol- und Bildsprache zu schulen. Diese sind wiederum eine zentrale Grundvoraussetzung für das Verstehen und die Analyse vielfältiger (medialer) Symbole und Inhalte. Theoretisch werden dabei Schnittstellen unterschiedlicher Kompetenzmodelle sowie ein in der Primarstufe erprobtes methodisch-didaktisches Konzept aufklärerischen sowie interdisziplinären Lernens und Lehrens vorgestellt, denen praktische Arbeiten und Reflexionen von Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Wien zugrunde liegen. In Bezug auf „Medienbildung“ sowie „Kunst und Gestaltung“

wird dann abschließend noch die Frage in den Raum gestellt, ob und inwieweit komplexe STEA+M-Inhalte (beispielsweise KI) im Sinne einer unmittelbaren und haptischen Auseinandersetzung (EIS-Prinzip) sowie unter der Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung junger Lernerinnen und Lerner in der Primarstufe zeitnah zu vermitteln sind.

Eine schöne Abrundung unseres Schwerpunktteils zu *Ästhetischer Medienbildung* liefert dann der luzide Essay von [Andreas Hudelist](#), der sich von Friedrich Schiller über Wilhelm von Humboldt bis hin zu Johan Huizinga den spielerischen Momenten des Homo Ludens widmet. Der spielende Mensch wird so angesichts der digitalen Medienbildung zum Gegenstand der Betrachtung gemacht, um angesichts globaler Kommunikationstechnologien und den Phänomenen der Digitalisierung einer nachdrücklichen Medienkritik das Wort zu reden. Dabei zeigt auch Hudelist, dass Schönheit als Zweck der Ästhetik mit den nicht direkt rationalen Momenten der Sinnlichkeit verbunden werden kann, da sie ein „Gewebe sinnlicher Erfahrung“ (Jacques Rancière) darstellt. So wird auch hier ein Triangel von Ästhetik, Bildung und Digitalisierung in den Raum gestellt, um den Homo Ludens mit der digitalen Medienbildung in ein Verhältnis zu bringen. Hudelist macht damit deutlich, dass jede „schwarze Pädagogik“ abzulehnen ist: Denn wenn Regeln einschnüren, Wissen genormt wird und Kompetenzen zu eng formuliert sind, kann der medienpädagogische Spieltrieb sich nicht entfalten. Demgegenüber kann aber gerade ein spielerischer Umgang die vorgegebenen pädagogischen Grenzen

hinterfragen, wenn nicht stellenweise verschieben. Was wäre dann also ludische Ästhetik, Bildung und Digitalisierung im Rahmen der Medien- und Kunstpädagogik? Fest steht, dass die Eigenschaften des Spiels nicht in die Digitalisierung getragen werden müssen, da sie ihr tief eingeschrieben sind. Es gilt also vielmehr diesen Spieltrieb zu wecken und im Sinne Huizingas von der niedrigen Schicht der Spielkategorie zu einer höheren zu tragen. Dies gilt nicht nur für Künste wie die Dichtung, sondern kann als Handlungsrahmen für die Notwendigkeit von Medienkritik verstanden werden, die in aktuellen digitalen Grundbildungsgedanken aber leider immer noch marginalisiert wird.

Auch unser *Ressort Forschung* ist wieder reich bestückt. Dies beginnt mit dem Artikel von [Daniel Otto](#), [Celestine Kleinesper](#) und [Laura Preuß](#), die sich ausgehend von einer empirischen Studie um die innere Verfasstheit des Fernstudiums kümmern. In diesem Zusammenhang wird argumentiert, dass das Konzept der „Selbstwirksamkeit“ im Fernstudium andere Dimensionen berücksichtigen muss als im Präsenzstudium. Auf der Grundlage einer Literaturrecherche werden so drei zentrale Dimensionen im Fernstudium hervorgehoben: akademische, lernbezogene und soziale Selbstwirksamkeit. Um dieses Rahmenmodell zu evaluieren und die Dimensionen zu messen sowie ihre Wechselbeziehungen zu bewerten, wurden Studierende in sechs Bachelorstudiengängen an einer Fernhochschule in Deutschland befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass jede der drei Dimensionen der Selbstwirksamkeit spezifische Merkmale aufweist. Für die akademische Dimension

zeigt sich, dass das Schreiben einer Abschlussarbeit für die Studierenden die größte Herausforderung in Bezug auf die Selbstwirksamkeit darstellt. Es zeigt sich auch eine starke Korrelation zwischen der akademischen Kompetenz der Studierenden und ihrer Selbstwirksamkeit in Bezug auf Problemlösung und ihr Vertrauen in den Abschluss ihres Studiums. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Rahmenmodell wertvolle Einblicke in die Selbstwirksamkeit von Studierenden im Fernstudium bietet und die Notwendigkeit unterstreicht, differenzierte Dimensionen zu beachten, die der Komplexität des Konzepts entspricht.

Auch [Christian Swertz und Kobra Mohammadpourkachalami](#) beeindrucken durch eine umfassende Literaturübersicht zur internationalen Messung von Medienkompetenz. Dabei wurden 178 Arbeiten ausgewertet, die auch durchwegs in der mehr als hilfreichen Literaturliste des Beitrags aufgeführt werden. Methodisch wurden eine Analyse auf Grundlage der Critical Media Theory, eine statistische Analyse und eine ordnende Analyse durchgeführt und überkreuzt. Zentrale Ergebnisse sind, dass (1) Medienkompetenz mit allen Dimensionen messbar ist, (2) Medienkompetenz vermittelt werden kann, (3) es nur wenige Diskussionsstränge gibt, (4) viele Studien in den USA, in der Türkei und im Iran durchgeführt werden, (5) die meisten Messungen dazu dienen, ökonomische, religiöse oder politische Ideologien zu kommunizieren und (6) kaum Wissenstests durchgeführt werden. Insgesamt kann so festgehalten werden, dass die Operationalisierung von Medienkompetenz notwendigerweise auf einer spezifischen Theorie

mit einer gewählten Perspektive und einer bestimmten Methode zu einem dezidierten Problem basiert. Anders gesagt: Es geht hier deutlich um Forschung zur Medienkompetenz, welche die Ergebnisse von Studien zusammenfasst, in denen Medienkompetenz operationalisiert wird. All dies führt zu wertvollen medienpädagogischen Erkenntnissen auf internationaler Ebene, die nur darauf warten, mit österreichischen Diskussionen verbunden zu werden.

Der dritte Beitrag im *Ressort Forschung* behandelt den Umgang von Schülerinnen und Schülern mit Zeitzeugen-Interviews auf einer digitalen Lernplattform und wurde der Redaktion von [Marcel Mierwald](#) zur Verfügung gestellt. Ausgehend von einer zunehmenden „Plattformisierung“ im Bildungsbereich ergründet Mierwald, inwiefern digitale Lernplattformen durch ihre unterschiedliche didaktische Gestaltung einen Einfluss auf Praktiken und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern haben können. Hierfür wurde exemplarisch das historische Lernen von zwei Lerngruppen unter der wechselnden Bedingung eines inhalts- oder methodenorientiert designten Lernmoduls aus der digitalen Zeitzeugen-Lernplattform *MiBLabor* in einem Geschichtsprojekts ethnografisch erforscht und praxistheoretisch analysiert. Dabei zeigte sich, dass das historische Lernen der Schülerinnen und Schüler mit der digitalen Lernplattform durch die Hervorrufung unterschiedlicher Praktiken auf technischer, sozialer und fachlicher Ebene geprägt war. Unterschiede zwischen den Lerngruppen ergaben sich vor allem hinsichtlich fachlicher Praktiken und historischem Denken, was vermutlich durch die verschiedenen didaktischen Designs der

Lernmodule evoziert wurde. Die Befunde werden kritisch reflektiert und Implikationen für Forschung und Praxis formuliert.

Den Faden des Spieltriebs nimmt dann [Bernhard Strobl](#) im *Ressort Praxis und Unterricht* auf, wenn er unseren Leserinnen und Lesern die relativ junge Sportart Flagfootball vorstellt und zeigt, wie diese Sportart erfolgreich unterrichtet werden kann. Der Artikel untersucht deshalb die Anwendung des Flipped-Classroom-Modells im Sportunterricht mit dem interaktiven E-Learning-Tool H5P. Ein Moodle-Kurs „Flagfootball4school“ wurde entwickelt, um verschiedene Lernressourcen anzubieten und Schülerinnen und Schüler auf individuelle Weise an Theorie und Regeln von Flagfootball heranzuführen. Expertinnen- und Experteninterviews halfen dabei, die Anforderungen und Erwartungen an das E-Learning-Tool und den Einsatz des Flipped-Classroom-Modells zu verstehen. Die Evaluation nach fünf Jahren mittels einer Befragung von 22 beteiligten Trainern und Lehrkräften, von denen einige bereits in die Erstellung des Materials eingebunden waren, zeigte aus deren Sicht eine hohe Zufriedenheit der Lernenden mit der Möglichkeit, Lernmaterialien in eigenem Tempo zu bearbeiten. Der Moodle-Kurs „Flagfootball4school“ ermöglichte es den Schülerinnen und Schülern, durch den Einsatz von H5P eigene Lernwege zu finden und Theorie und Regeln des Flagfootballs nachzuvollziehen. Durch die Betrachtung der Vorbilder in den Videos konnte eine Begegnung mit der eigenen Identität stattfinden und Grenzen sowie Möglichkeiten der eigenen Spielstärken und Spielschwächen konnten besser abgeschätzt werden. Zusammenfas-



send betont Strobl, dass die Schülerinnen und Schüler sich schneller auf eine auf sie zugeschnittene Spielposition einlassen konnten, wodurch auch die Zufriedenheit stieg.

Der zweite Artikel im *Ressort Praxis und Unterricht* stammt von [Franziska Schaper](#) und behandelt projektbezogene Unterrichtsentwürfe für die inklusionsorientierte Medienbildung bei Lernschwierigkeiten. Es steht außer Zweifel, dass die digitale Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit gravierenden Lernschwierigkeiten schulische Unterstützungsmaßnahmen nötig hat, da diese Schülerinnen und Schüler in Bezug auf digitale Medien auf größere Barrieren treffen als andere Schülerinnen und Schüler. Auch sind sie stärker von digitaler Exklusion betroffen. Im Rahmen des Kooperationsprojekts „KBKgoesDIGITAL“ wurden deshalb projektbezogene Unterrichtsentwürfe zur Förderung medienpädagogischer sowie (über-)fachlicher Kompetenzen im Rahmen der Ausbildungsvorbereitung für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten erstellt und erprobt. Der vorliegende Beitrag widmet sich daher den theoretischen Grundlagen für die Konzeption und Gestaltung der inklusionsorientierten Projekte sowie Materialien und zeigt exemplarisch auf, wie die genannten Ansprüche berücksichtigt und in den Projekten umgesetzt wurden.

[Petra Missomelius](#), Ressortleiterin von *Bildung und Politik*, hat diesmal selbst Hand angelegt und präsentiert im Sinne einer kritischen Diskussionseröffnung ein Update für schulische Leistungsbeurteilungen. Der Beitrag greift einen im öffentlichen Diskurs wenig thematisierten Aspekt hinsichtlich der Durchdringung des

Schulalltags durch Künstliche Intelligenz und dabei besonders KI-basierte Sprachmodelle auf: Die Verwendung von KI durch Schülerinnen und Schüler zur Erstellung von Hausaufgaben. Grundsätzlich sollte die Nutzung pädagogisch begleitet und nicht mit Verboten belegt werden, so unsere Ressortleiterin. Fraglos sind die erforderlichen grundlegenden Neukonzeptionen von Hausaufgaben – für manche Fächer stärker, für andere weniger – herausfordernd. Für die Schulpraxis gilt aktuell, so zumindest Missomelius: Um die Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sollten die aktuellen Veränderungen der Schulkultur Lehrerinnen und Lehrer dazu bringen, ein Gleichgewicht zwischen Kontrolle und Vertrauen zu finden. Nur so ließen sich Lehr- und Lernprozesse angesichts von KI auf gleicher Augenhöhe austarieren.

Zu einer kritischen Diskussion gehört auch der Widerspruch. Deshalb hoffen wir, dass unsere Leserinnen und Leser sich ein eigenes Bild von der Rolle von KI und ChatGPT im Blick auf Lernprozesse machen, indem sie auch den Argumenten von [Christian Swertz](#) folgen. Denn wenn Petra Missomelius mit ihrem hier veröffentlichten Beitrag vorschlägt, in Schulen bewährte Hausaufgabenformen und Aufgabentypen neu zu gestalten, um den Anforderungen zu entsprechen, die mit Systemen aus dem Bereich der künstlichen Intelligenz gestellt werden, begründet sie diesen Zusammenhang mit den Möglichkeiten des Betrugs. Swertz hingegen argumentiert, dass diese Möglichkeiten erstens kaum bestehen, zweitens weitgehend unbedenklich sind und drittens durch-

aus im gesellschaftlichen Interesse liegen. Im Sinne einer Ideologiekritik an der vorherrschenden Datenreligion (Yuval Noah Harari) und der damit verbundenen kapitalistischen Durchsetzung von Marktinteressen, sollte die Veränderung schulischer Praktiken im Interesse von Technologiekonzernen medienpädagogisch distanziiert werden, um deutlich auf die Vermittlung von Medienkompetenz zu setzen.

Die Bildungspolitik des Roten Wien und die vielfältigen Aktivitäten Otto Neuraths sind dann Gegenstand der Ausführungen von [Günther Sandner](#), der in seinem zeithistorischen Beitrag die Biografie und das politische Wirken Neuraths zusammenfasst, um damit eine maßgebliche intellektuelle Linie nachzuzeichnen, die zutiefst mit der österreichischen Geschichte verbunden ist. Auch 100 Jahre später sind die Leistungen von Neurath und die bildungspolitischen Positionen des Austromarxismus – so etwa die Forderung nach einer „Vollsozialisierung“ von Wirtschaft und Gesellschaft – angesichts des neofeudalen und digitalen Kapitalismus mit seiner kybernetischen und kalifornischen Ideologie von beeindruckender Aktualität. So sind die Diskussionen des Wiener Kreises, die Wiener Methode der Bildstatistik und der Aufbau des Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum zutiefst mit dem Namen Neuraths verbunden, wie dieser Artikel beeindruckend vor Augen führt.

Unser Ressort *Kunst und Kultur in der Schule* wartet dann mit einem nützlichen Beitrag von [Elisa Eisenstecken](#) auf, die den Möglichkeiten der Einbindung Sozialer Medien in die Schulpraxis

nachgeht. So sind Buchblog-Rezensionen und buchbezogene Instagram-Posts Texte, welche die Einbindung von Social Media in den Sprach- und Literaturunterricht bereichern können. Die Berücksichtigung der Adressatinnen und Adressaten, die identitätsstiftende Sprache, die Beteiligungsstrukturen und die entstandene Beziehungsgestaltung erweitern, so Eisenstecken, das Spektrum eines zeitgemäßen Unterrichts, der sich mit digitalen Schreib- und Leseprozessen auseinandersetzt. Das Lesen von Büchern (hier: Kinder- und Jugendmedien) wird durch einen gemeinschaftlichen Austausch zur sozialen Tätigkeit (Social Reading). Bücher werden so bewertet und tragen dazu bei, Unterscheidungen zu liefern und Meinungsbildung zu erleichtern. Konkrete Textbeispiele aus Buchblogs und Instagram veranschaulichen, warum solche digitalen Texte ihren Platz in der schulischen Praxis haben sollten.

[Katharina Magdalena Mitterer und Julia Steiner](#) bereichern dann unser Ressort *Kunst und Kultur in der Schule* mit einem Artikel zu Learning by Gaming. Die beiden konzentrieren sich dabei auf die Auswirkungen und die Bedeutung von Videospiele im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Bisherige Arbeiten und Diskussionen über solche Spiele stellen oftmals die negativen Seiten in den Fokus. Videospiele würden demnach zu Gewalt und Abhängigkeit sowie zu kognitiven und sozialen Problemen führen. In diesem Beitrag werden Videospiele dagegen als mögliche Ressource für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben angesehen. Denn mithilfe problemzen-

trierter Interviews wurde versucht, so viel wie möglich über Einstellungen, Kompetenzen, Denk- und Verhaltensweisen, Wertvorstellungen, über Beziehungen, Selbstdarstellungen und Identifikationen von Spielerinnen und Spielern herauszufinden, um die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben sichtbar zu machen.

Auch unser Ressort *Pädagogisches Material* bereichert unsere Ausgabe wieder mit zahlreichen Buchvorstellungen und Rezensionen. So bespricht [Bardo Herzig](#) *Individuelles Handeln und Gemeinwohl. Eine interdisziplinäre Handlungstheorie im Kontext von Freiheit, Verantwortung und künstlicher Intelligenz* von Gerhard Tulodziecki, um unseren Leserinnen und Lesern aktuelle Tendenzen der Bildungswissenschaft vor Augen zu führen. [Hans-Martin Schönherr-Mann](#) stellt dann *Sprachmodelle verstehen – Chatbots und generative KI im Zusammenhang* von Hans-Peter Stricker vor, um die aktuelle Diskussion zu KI und ChatGPT zu befördern. In ihrem Buch *interirisch* verbindet darüber hinaus die Wiener Konzeptkünstlerin Elisa Asenbaum literarische Schreibweisen, fotografische Arbeiten und naturwissenschaftliche Reflexionen. [Birgit Schwaner](#) hat rezensiert. Es dauerte fast ein Jahrhundert, ehe das vergessene Werk der österreichischen Exilautorin Maria Lazar wiederentdeckt und einem heutigen Lesepublikum zugänglich gemacht werden konnte. Der Roman *Viermal ICH* wird deshalb von unserem verdienten Beiträger [Günter Krenn](#) vorgestellt. Und auch [Davide Gnoato](#) handelt von KI, wenn er *Lesen im Zeitalter der Künstlichen Intelligenz* von Florian Rötzer vorstellt, um dem Wandel von Lektürepraktiken nachzugehen. Last but not least hat [Michael Burger](#)

sich vorgenommen *Lola, Toni, Yella und die anderen: Der deutsche Film nach 1990. Ein Kanon* zu diskutieren, ein Band, der von Corina Eker, Matteo Galli und Jörn Glasenapp herausgegeben wurde.

Wie schon seit Jahren hat Katharina Kaiser-Müller auch diesmal an die Kalender unserer Leserinnen und Leser gedacht und sich um medienpädagogisch relevante Veranstaltungen, Termine und Calls gekümmert. Lesen Sie doch den Bericht und die Zusammenfassung des jüngst organisierten [Barcamps von Medienbildung JETZT!](#). Und antworten Sie auf den [CALL der Video & Filmtage 2024](#), dem Filmfestival des jungen Kurzfilms, oder auf jenen der [FROG 2024](#). Besuchen Sie doch die Jahrestagung der Gesellschaft für Medienwissenschaft (GfM) [#gfm2024](#) oder reisen Sie zum [Ars Electronica Festival 2024](#). Auch die Zukunftswerkstatt [Community Media 2024](#) würde sich freuen, Sie Ende Oktober begrüßen zu dürfen.

Insgesamt meinen die Herausgeberin und die Herausgeber dieser Ausgabe zu *Ästhetischer Medienbildung* im Namen der gesamten Redaktion, dass wir den Leserinnen und Lesern der MEDIENIMPULSE wieder eine Reihe von Texten zur Verfügung stellen können, die an der Grenze von Ästhetik, Medien und Bildung dazu angetan sind, die medienpädagogische Diskussion zu befördern. Wir hoffen sehr, dass unsere Bemühungen auch für unsere Leserinnen und Leser vor allem eines sind ... schön.

Es senden Ihnen

herzliche und kollegiale Grüße

Alessandro Barberi, Martina Sochor und Christian Swertz

## Literatur

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat, in: *medien praktisch*, 20. Jg., Heft 7/8, 1996, 4–10.

Bourdieu, Pierre (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Niesyto, Horst (2009): Handlungsorientierte Medienarbeit, in: *Handbuch Mediensozialisation*, hrsg. von Ralf Vollbrecht und Claudia Wegener, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 396–403.

Kerbs, Diethart (1972): Zum Begriff der ästhetischen Erziehung, in: Otto, Gunther (Hg.): *Ästhetik und Kommunikation*, Braunschweig: Westermann, 12–24.