



Demokratie und (Medien-)Bildung Reform der  
Schule im Allgemeinen und des  
medienbezogenen Unterrichts im Besonderen als  
vordringliche demokratiepolitische Aufgabe.

Iwan Pasuchin

John Deweys gesamtes Lebenswerk diene einem Hauptziel, welches bis heute nichts an Brisanz eingebüßt hat: Der Demokratisierung der Gesellschaft mit Hilfe der Demokratisierung der Bildung. Im vorliegenden Beitrag werden die zentralen entsprechenden Argumentationslinien Deweys nachgezeichnet und es wird der Frage nachgegangen, was von seinen Erkenntnissen in Hinblick auf die Konzeption des medienbezogenen Unterrichts abzuleiten ist. Ausgehend davon erfolgt die Präsentation des auf solchen sowie ähnlichen Überlegungen basierenden an einer Hauptschule in Salzburg eingeführten Faches „Kreative Mediengestaltung“. Daran zeigt sich einerseits, dass für eine tatsächliche Erneuerung der Bildung viel mehr erforderlich ist, als lediglich ein (dringend notwendiger) Umbau ihrer organisatorischen

Rahmenbedingungen und andererseits, dass gerade die Medienpädagogik einiges dazu beitragen kann, die Schule zu einem Ort der Beförderung der demokratischen Teilhabe aller Individuen weiterzuentwickeln.

## 1. Der steinige Weg zu einer demokratiefördernden Bildungsreform

Dass der Etikettenschwindel eine typisch „österreichische Lösung“ für vordringliche Probleme darstellt, zeigt sich am Beispiel der so genannten „Neuen Mittelschule“ wieder einmal überdeutlich. Denn diese erweist sich in der Durchführungspraxis größtenteils als die alte Hauptschule mit einigen kleineren Modifikationen, welche viel zu wenig zur Lösung der bekannten Dilemmata beitragen. Die gleiche Gefahr droht dem Nachfolgeprojekt „PädagogInnenbildung NEU“. Eine der zentralen Schwächen beider Initiativen besteht darin, dass in offiziellen Positionspapieren zwar verkündet wird, eine „wirklich grundlegende Neukonzeption“ der Ausbildung der Lehrkräfte anzupeilen (bm:ukk 2010: 5) und damit untrennbar verknüpft eine tiefgreifende Neugestaltung der Schule anzustreben (vgl. ebd.: 6f), im Zuge dessen jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit in diesem Kontext tatsächlich essentiellen Fragestellungen unterbleibt. Eine der wichtigsten davon ist jene danach, wie ein Bildungssystem strukturiert zu sein hat, um den Ansprüchen einer demokratischen Gesellschaft zu genügen.

Die Beschäftigung mit dieser Frage ist so alt, wie der Diskurs um die Demokratie an sich. Bereits in der griechischen Antike kam die Idee auf, dass eine gleichberechtigte Bildung für alle Bürgerinnen und Bürger die Grundvoraussetzung für eine derartige gesellschaftliche Organisationsform darstellt (vgl. z.B. Rehn 2008: 23). Ein solches Postulat kann auch von der „erste[n] moderne[n] Verfassung überhaupt“ Oelkers (2009: 34) – von jener der USA – abgeleitet werden. Jedenfalls tat das der dritte Präsident der Vereinigten Staaten sowie Hauptautor der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung Thomas Jefferson, welcher die Entwicklung hin zu einer demokratischen Gemeinschaft aufs Engste mit

dem Ausbau öffentlicher Schulen verknüpfte und deswegen Letzteres zu Beginn der 19. Jahrhunderts forcierte (vgl. ebd.: 34ff). In den folgenden Jahrzehnten breitete sich die Überzeugung aus, dass alle Heranwachsenden „bis zum Ende der Schulzeit *gleich* verschult werden müssen und nur das als *demokratisch* angesehen werden könne“ (ebd.: 41, Hervorhebung im Original). Parallel dazu avancierte Demokratie „zur Theorienorm der amerikanischen Pädagogik“ (ebd.: 83).

Gerade am Exempel der Vereinigten Staaten wird offensichtlich, wie schwer es ist, theoretische Konzeptionen in der Praxis einzulösen bzw., dass die Ergebnisse ihrer Realisierungsversuche häufig sogar im Widerspruch zu den Ursprungsidealen stehen. Denn dort sind – einer jahrhundertealten Bemühung um eine die Demokratie befördernde Bildung zum Trotz – die sozialen Unterschiede noch viel eklatanter als in Österreich. Ebenso ist dort die „soziale Mobilität“ (d.h. die Durchlässigkeit zwischen einzelnen Einkommensschichten) kaum stärker ausgeprägt, als bei uns (vgl. Hertz 2006). Da – wie unten noch auszuführen sein wird – ökonomische und politische Teilhabe sich gegenseitig bedingen, kann die USA in Bezug auf das hier behandelte Thema also keinesfalls als „leuchtendes Beispiel“ dienen.

## 2. (Media-) Learning by Dewey

Der (immer schon gegebene und bis heute unübersehbare) enorme Grad der Ungerechtigkeit in der Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen stellt jedoch eine Erklärungsmöglichkeit dafür dar, warum sich exakt in diesem Land bereits vor über 100 Jahren einer der höchstentwickelten konkreten Ansätze zur Demokratisierung der Bildung formierte, welcher bis heute für den pädagogischen Diskurs richtungsweisend geblieben ist: Jener von John Dewey, der als bedeutendster Pädagoge (sowie zugleich Philosoph) der Vereinigten Staaten des späten 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gilt (vgl. Oelkers 2009). In Folge werden einige seiner zentralen Postulate präsentiert und davon ausgehend aufgezeigt, was von ihnen im Hinblick auf die Konzeption des medienbezogenen Unterrichts ableitbar ist.

## 2.1. Demokratie und Bildung

Dewey's früh begonnene sowohl praktische als auch theoretische Bearbeitung des Themenfeldes Demokratie und Bildung (vgl. z.B. ebd.: 265) kulminierte 1916 in einem seiner Hauptwerke unter dem Titel *Democracy and Education*. Hier setzte er sich intensiv mit der – in den USA zu dieser Zeit bereits seit über 20 Jahren intensiv diskutierten (vgl. ebd.: 197ff) – Frage der „sozialen Effizienz“ im pädagogischen Kontext auseinander. Im Zuge dessen kritisierte er aufs Schärfste die Praxis, einigen wenigen Individuen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeiten zu verhelfen, bei gleichzeitiger Reduktion der Bildungsbemühungen hinsichtlich der breiten Massen auf das Vermitteln am Arbeitsmarkt sofort verwertbarer Fertigkeiten. Als die zwei Hauptprobleme mit dem Letzteren benannte Dewey, dass erstens in der Ausführung eng abgegrenzter Handlungen geschulte Personen in einer sich rasant verändernden Arbeitswelt fortwährend von einem Wertverlust ihrer einst erworbenen Qualifikation bedroht sind – bis hin zu einer vollständigen beruflichen „Disqualifikation“. Zweitens werden sie dabei auf einen geistig eingeschränkten Horizont festgelegt, was ihnen erschwert, größere ökonomische, soziale sowie politische Zusammenhänge zu erkennen und deswegen ihre Partizipation an demokratischen Prozessen behindert. Davon leitet Dewey ab, dass pädagogische Ansätze, welche dem Anspruch der Eliten nach ganzheitlicher Bildung entgegenkommen, dem Rest der Menschheit lediglich eine eng spezialisierte Ausbildung zuerkennen und den Status quo hinsichtlich der Verteilung gesellschaftlicher Macht und Ressourcen zementieren. Der Begriff der Demokratie hat für Dewey jedoch nur dann einen Wert, wenn sowohl von allen Menschen verlangt wird, Leistungen für die Gemeinschaft zu erbringen, als auch wenn sämtliche Individuen die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen unverwechselbaren Fähigkeiten auszuformen und ihren subjektiven Interessen nachzugehen. Die Trennung in persönlich und allgemein bedeutsame Bildungsziele sowie die Zuordnung ihrer Verfolgung zu bestimmten Schichten beraubt laut Dewey dagegen eine demokratische Gesellschaft weitgehend ihrer Legitimation (vgl. Dewey 1930: 138ff; siehe auch Dewey/Dewey 2008: 133ff und 174ff).

## 2.2. Kultur und Kunst

Einer der wichtigsten Schlüssel zu einer demokratischen Reform der Bildung besteht demnach in der Schwerpunktsetzung auf die Förderung der Persönlichkeit jedes einzelnen Individuums. Das haben auch die ExpertInnen erkannt, die mit der Verfassung des Berichts zur „PädagogInnenbildung NEU“ beauftragt waren. Den Katalog der Merkmale jener Schule, welche aus der von ihnen angeregten Neugestaltung zu resultieren hat, eröffnen sie mit der Forderung, dass in einer solchen Institution „die persönlichen Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Vordergrund stehen“ müssten (bm:ukk 2010: 7; vgl. 15).

Mit der Frage, wie dieses Ziel in der Praxis zu erreichen sei, setzte sich John Dewey ebenfalls intensiv auseinander. Als den zentralen entsprechenden Zugang stellt er die pädagogische Fokussierung auf die Steigerung kultureller und künstlerischer Kompetenzen aller Lernenden in sämtlichen Bildungsprozessen dar. In einem Kapitel von *Democracy and Education*, das Dewey mit „Kultur als Bildungsziel“ betitelt, begründet er das damit, dass erst die Ausformung des Einzigartigen, das jedes Individuum aufweist, den so entfalteteten Persönlichkeiten die Möglichkeit eröffnen würde, Dienste für die Gemeinschaft zu vollbringen, welche über das Mittelmaß sowie über die Bereitstellung materieller Produkte hinausgehen. Darauf aufbauend betont er, dass soziale Effizienz und persönliche Kultur mitnichten Gegensätze, sondern umgekehrt Synonyme bilden (Dewey 1930: 144).

Derartige Ideen werden von John Dewey fast 20 Jahre später in seinem 1934 erstmals erschienen Buch *Art as Experience* insofern weiterentwickelt, als er dort nicht mehr von Kultur, sondern von Kunst spricht. Letztere bezeichnet er als „das wahre Merkmal des Menschen“ (nach Dewey 1988: 36), wobei er ihren Ursprung in den elementaren Erlebnissen verortet und u. a. das Pflegen von Blumen, das Anfachen des Feuers sowie achtsames liebevolles Handwerk als eine künstlerische Tätigkeiten benennt (vgl. ebd.: 11f, 47). Die Trennung zwischen Kunst und

Alltag setzt Dewey mit der Separation von Interesse und Beruf gleich. Genau solche Dualismen führen seiner Ansicht nach dazu, dass menschliche Erfahrungen verkümmern bzw. unvollständig bleiben (vgl. ebd.: 47). Sein Postulat, jede „echte“ Erfahrung (zu der er ebenso intellektuelle bzw. wissenschaftliche Leistungen zählt) würde eine „künstlerische Struktur“ aufweisen (ebd.: 50), argumentiert Dewey mit der „Ganzheitlichkeit im Erfahrungsprozeß von Tun und Erkennen“ (ebd.: 7), die den künstlerischen Akt charakterisiert.

### 2.3. Bildung zur ökonomischen Teilhabe

John Deweys entsprechende Plädoyers dürfen auf keinen Fall als das Propagieren der „humanistischen Bildung“ im Sinne des europäischen Bildungsideals des 19. Jahrhunderts missverstanden werden. Im Gegenteil baute er seine gesamte Theorie auf der Abgrenzung von einem solchen Gedankengut auf (vgl. das erste Kapitel von Dewey 1930; siehe auch Oelkers 2009: 83ff). Zeitlebens distanzierte er sich aufs Schärfste von Unterrichtskonzepten, welche die Frage der Verwertbarkeit des Gelernten in der beruflichen Praxis ignorieren (vgl. z.B. Dewey/Dewey 2008: 141f und 144). Parallel dazu postulierte Dewey, dass mit der „industrial education“ verbundene Fragestellungen ins Zentrum einer zeitgemäßen pädagogischen Gestaltung zu rücken haben (vgl. ebd.: 133), was sich mit seiner Betrachtung der ökonomischen Unabhängigkeit jedes Individuums als einer Basisvoraussetzung für seine vollwertige demokratische Partizipation erklären lässt (vgl. ebd.: 176). Gerade vor dem Hintergrund seiner Bemühung darum, Menschen auf eine für sie sowohl ideell als auch materiell erfüllende Teilhabe an der Arbeitswelt vorzubereiten, entwickelte Dewey jene erfahrungs-, handlungs- und projektorientierten Methoden des „learning by doing“, für die er heute vorrangig bekannt ist (dazu siehe z. B. ebd.: 167f).

Als wichtigsten Grund, warum Dewey zur Ausrichtung sämtlicher pädagogischer Prozesse an künstlerischen Verfahren aufrief, kann die Tatsache benannt werden, dass er das subjektive intrinsische Interesse an den vermittelten Inhalten für das nachhaltige Gelingen von

Bildungsvorgängen für unabkömmlich hielt. Seiner Ansicht nach besteht die größte konkrete Herausforderung eines jeden Unterrichts darin, einen Ausgangspunkt zu finden, der die Lernenden zu Aktivitäten motiviert, die auf ein für sie persönlich bedeutsames Ergebnis abzielen (vgl. Dewey 1930: 152ff). Dabei ist jedoch Deweys – oben angegebenes – explizites Verwehren gegen die Trennung zwischen Kunst und Alltag sowie damit einhergehend zwischen persönlichen und beruflichen Bestrebungen zu beachten. Daraus resultiert, dass an Unterrichtsprojekte, die auf die Förderung professioneller Kompetenzen abzielen, genauso heranzugehen ist, wie an solche, welche die Persönlichkeitsbildung sowie die Steigerung kreativer Potenziale zum Zweck haben. Dewey zufolge sollen Menschen darin zwar keinesfalls *für* die Industrie lernen, sehr wohl aber *durch, von* und *an* einzelne(n) Verfahren der industriellen Arbeit (vgl. Dewey/Dewey 2008: 145ff; siehe auch Oelkers 2009: 203). Das höchste Bildungsziel von Deweys Standpunkt aus ist dabei, Individuen dazu zu verhelfen, das Wirtschaftssystem ihren Vorstellungen und Bedürfnissen entsprechend zu gestalten. D. h. sie darin zu schulen, wie sie die Ökonomie verändern können, anstatt sich dem – wie er es formuliert – „industriellen Regime“ zu unterwerfen (vgl. Oelkers 2009: 202).

#### 2.4. Konsequenzen für die Konzeption medienbezogenen Unterrichts

Medienerziehung ist im österreichischen Schulsystem lediglich als „fächerübergreifendes Prinzip“ installiert, was in der Praxis bedeutet, dass sie im Unterricht kaum bis überhaupt keinen Platz hat und ebenso in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ein „leeres Blatt“ darstellt (Krucsay 2010). Das einzige Fach, in dem eine intensivere Auseinandersetzung mit Medientechnologien stattfindet, ist Informatik, das nur im ersten Jahr der Oberstufe – d. h. am Gymnasium – als Pflichtgegenstand eingeführt ist. In der Unterstufe und hier vorrangig an Hauptschulen wird Informatik aber häufig als so genannte „unverbindliche Übung“, als Wahlfach oder im Rahmen von Schulschwerpunkten angeboten, wobei mit der „Unverbindlichkeit“ das Fehlen eines Curriculums einhergeht (vgl. Parycek et al. 2010). Das in

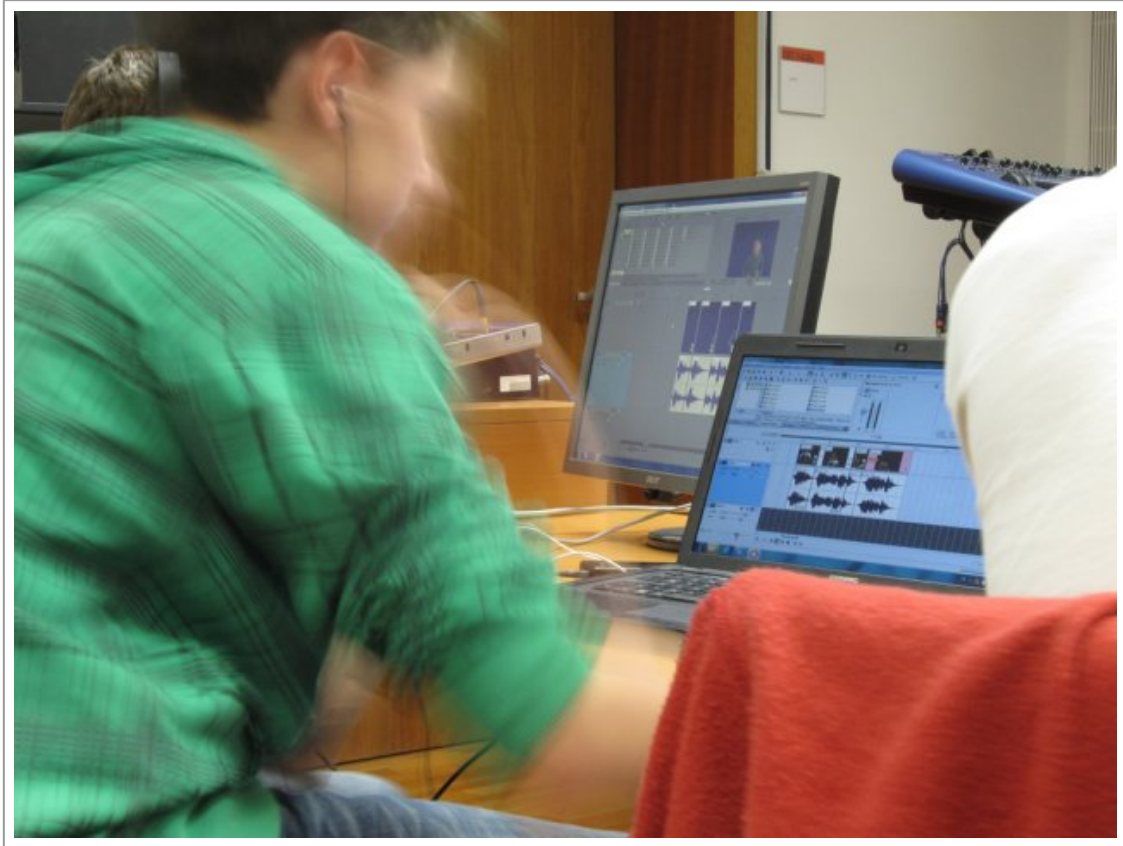


Kombination mit dem steigenden Eifer, die Schule an den Vorgaben der Wirtschaft auszurichten (zu diesem Thema im Kontext von Medienbildung siehe Kremmel 2010), führte dazu, dass in den letzten Jahren in diesem Unterrichtsbereich das Kurssystem des so genannten „Europäische Computerführerscheins“ (ECDL) zum „heimlichen Lehrplan“ avanciert ist (Österreichische Computer Gesellschaft 2004: 4). Im Zuge seines Erwerbs werden fast ausschließlich instrumentelle Fertigkeiten zur Bedienung spezifischer verbreiteter Softwareanwendungen eingeübt – mit einem Schwerpunkt auf Textverarbeitung, Tabellenkalkulation, Präsentationen u. Ä. Bei ihrer Vermittlung und dem darauffolgenden Abprüfen geht es laut einer groß angelegten Studie unter dem Titel *Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen* einzig und allein um "kleinteilige Fertigkeiten bzw. die Kenntnis einzelner Programmfunktionen", wobei explizit „keine komplexen bzw. ganzheitlichen Aufgaben verwendet“ werden (Hanft et al. 2004: 41).

Dass ein medienbezogener Unterricht, welcher den von Dewey aufgezeigten Herausforderungen einer demokratischen Gesellschaft gerecht werden würde, genau gegenteilig konzipiert sein müsste, liegt auf der Hand. Computertechnologien spielen in der heutigen Wirtschaft sowie davon ausgehend in der Arbeitswelt unbestreitbar eine zentrale Rolle, weswegen es – alleine schon aus dem Blickwinkel der ökonomischen Teilhabe betrachtet – tatsächlich eine wichtige Aufgabe der Bildungsinstitutionen darstellt, Maßnahmen zu ergreifen, die es den TeilnehmerInnen ermöglichen, die entsprechenden Anwendungen zu beherrschen. Letzteres ist jedoch in einem radikal-wörtlichen Sinn zu verstehen, der eine klare Beziehungshierarchie zwischen dem Herrscher und dem Beherrschten impliziert. D. h., dass jeder auf die Schulung technischer Kompetenzen ausgerichtete Unterricht Menschen dabei zu unterstützen hat, sich von ihnen bediente Maschinen „untertan“ zu machen, anstatt zu Untertanen degradiert zu werden.

Ein hilfreicher Ansatz für eine diesbezügliche Perspektivenumkehr würde darauf beruhen, die Frage, welche Funktionen bestimmte Geräte und Programme bieten, zunächst weit hinten zu stellen. Stattdessen sollte

man sich zu Beginn eines jeden Lehr- sowie Lernprozesses ausschließlich darauf fokussieren, was man aus einer momentanen Interessenslage heraus inhaltlich umsetzen möchte – also z. B. auf eine zu transportierende Aussage. Im Zuge dessen ist aber auch die formale bzw. ästhetische Ausgestaltung des Darzubietenden keinesfalls zu vernachlässigen. Denn gerade bei kreativen Tätigkeiten ist – Deweys Postulaten folgend – die Chance auf die Herstellung einer Einheit von Denken, Handeln und Erleben am höchsten. Erst nach der Klärung der inhaltlichen sowie formal-ästhetischen Seite eines Vorhabens ist es zielführend, sich zu überlegen, welche Werkzeuge Möglichkeiten seiner Realisierung bereitstellen. Dabei kann es erfahrungsgemäß oft notwendig sein, Vorgegebenes „gegen den Strich zu bürsten“. Exakt im Rahmen solcher Prozesse werden jene Fähigkeiten gefördert, welche hier als echte „Beherrschung“ der Geräte bezeichnet werden. Denn genau so übt man, sich dagegen zu verwehren, in Maschinen vorprogrammierte Abläufe zu wiederholen und vorgegebene Verhaltensmuster nachzuahmen. Stattdessen lernt man, technische Apparate dazu zu bringen, zu Werkzeugen des Ausdrucks persönlicher Ideen sowie der eigenen Imagination zu avancieren. Und erst das ist wahre „Medienkompetenz“.



### 3. Das Fach „Kreative Mediengestaltung“

Das letzte Stichwort gibt einen Hinweis darauf, dass das in Folge beschriebene Alternativkonzept zum gängigen Informatikunterricht keinesfalls ausschließlich von Deweys Postulaten abgeleitet ist, sondern auch zahlreiche weitere und v. a. neuere (medien-)pädagogische Ansätze aufgreift sowie weiterentwickelt. Sie alle zu behandeln würde den Rahmen des vorliegenden Artikels bei weitem sprengen, weswegen interessierte LeserInnen lediglich auf die Promotionsschrift des Autors mit dem Titel *Künstlerische Medienbildung* (Pasuchin 2005) sowie auf die Abschlusspublikation zum von ihm geleiteten Forschungsprojekt *Intermediale Künstlerische Bildung* (Pasuchin 2007) verwiesen seien. Auch die Darstellung der recht lebhaften Entstehungsgeschichte des Faches muss hier aus Platzgründen unterbleiben (siehe dazu – auch im Internet verfügbar – Pasuchin 2012a: 31ff). An dieser Stelle kann lediglich die

Präsentation der didaktischen Leitprinzipien erfolgen, welche im Lehrplan dieses Unterrichtsgegenstandes formuliert sind. Auch kann in diesem Rahmen nur anhand eines Beispiels die Explikation ihrer Umsetzung stattfinden.

### 3.1. Didaktische Leitprinzipien

Das seit dem Schuljahr 2010/11 eingeführte Fach "Kreative Mediengestaltung" wird als frei wählende Alternative zum Informatikunterricht an einer Salzburger Hauptschule angeboten und mit den zweiten bis vierten Unterstufenklassen (Altersgruppe ca. 11-14) abgehalten. Seine drei ersten didaktischen Grundsätze sind im Lehrplan als "Fächerübergreifendes und Fächerverbindendes kreatives Lernen", "Medientechnologien als Werkzeuge" sowie "Niedrigschwelligkeit" benannt. In dem Zusammenhang wird besonders hervorgehoben, dass einerseits die Handhabung von Soft- und Hardware „immer im Kontext einer konkreten Aufgabestellung erlernt und auch hinsichtlich ihres diesbezüglichen Nutzens kritisch hinterfragt“ zu werden hat (Pasuchin 2010: 2). Zugleich erfolgt die Betonung der Notwendigkeit, zwecks der Korrespondenz mit den medialen Alltagserfahrungen sowie der privaten Ausstattung der SchülerInnen in erster Linie Technologien einzusetzen, die ihnen „auch außerhalb der Schule zur Verfügung stehen – Consumer-Geräte, Gratisprogramme etc.“ (ebd.: 2f) Letzteres ist untrennbar mit den demokratiepolitischen Anliegen des Gesamtvorhabens verknüpft. Denn in diesem Unterrichtsgegenstand geht es keinesfalls darum, professionelle MedienkünstlerInnen auszubilden, sondern um die Unterstützung der Kinder und Jugendlichen dabei, "die intermedialen Kommunikationsformen, denen sie in ihrem Alltag begegnen, als Mittel des Ausdrucks eigener Identitäten, Ideen und Meinungen produktiv zu nutzen" (ebd.: 3).

Als entsprechende didaktische Zugänge werden im Lehrplan Orientierungen an Handlungen und Projekten, Prozessen und Produkten sowie an der Lebenswelt bzw. den persönlichen Interessen der unterrichteten Heranwachsenden herausgearbeitet. Im Zuge dessen ist

auch festgehalten, dass Lehrende den Lernenden auf keinen Fall ihre eigenen ästhetischen Präferenzen aufoktroyieren dürften. Zur Forderung nach der Bemühung, den Mädchen und Jungen dabei zu helfen, ihre individuellen Ideen und Zugänge umzusetzen sowie eigene ästhetische Vorstellungen zu verwirklichen, gehört ebenso das Postulat der Notwendigkeit der Herstellung von Gelegenheiten sowohl zu inhaltlichen als auch zu räumlichen „Grenzüberschreitungen“: In dem Fach muss es erlaubt sein, „Themen zu behandeln, die im regulären Unterricht keinen Platz haben und auch so viel wie möglich Lern- und Projektorte außerhalb der Schule einzubeziehen“ (ebd.).



### 3.2. Umsetzungsbeispiel

Von der Vielfalt der konkreten Umsetzungen solcher Prinzipien kann man sich auf jenem YouTube-Kanal selbst ein Bild machen, auf dem die Ergebnisse der Unterrichtsprojekte an dieser Schule sowie die Produkte der damit zusammenhängenden Workshops an anderen

Bildungsinstitutionen veröffentlicht werden: [www.youtube.com/user/tubethewetube](http://www.youtube.com/user/tubethewetube). An dieser Stelle sollen lediglich exemplarisch ein Lernbereich sowie ein paar dazu gehörende Umsetzungsszenarien kurz vorgestellt werden.

Der Einstieg in das Fach "Kreative Mediengestaltung" findet zu Beginn der zweiten Unterstufenklasse statt (Altersgruppe 11–12 Jahre) und steht unter dem Motto „Bilder hören/Klänge sehen“. Im Lehrplan wird vorgeschlagen, sowohl im Hinblick auf den Geräte- und Programmgebrauch als auch in Bezug auf dafür benötigte Fertigkeiten besonders „niedrigschwellig“ vorzugehen: Es soll zunächst mit selbst aufgenommenen, lediglich mit wenigen Handgriffen nachträglich anzupassenden Fotos und Klängen gearbeitet werden. Zur Kombination des Materials sowie zu seiner Formung zu einem interaktiven Endprodukt wird angeregt, ein gängiges Präsentationsprogramm – wie z. B. *Power Point* – einzusetzen.

In der Praxis basieren die ersten, recht schnell erstellten (und damit rasch zu Erfolgserlebnissen führenden) Projekte zumeist darauf, dass SchülerInnen Situationen erfinden, welche sie in der Art eines Gruppenfotos darstellen. Zusätzlich führt jede/r einzelne von ihnen eine individuelle Handlung aus, die ebenso abgelichtet wird, wobei gleich danach die Audioaufzeichnung eines damit zusammenhängenden von den jeweiligen Kindern erzeugten Geräusches stattfindet. Da alle Bildaufnahmen mithilfe einer fix auf einem Stativ montierten Fotokamera vorgenommen werden, ist es möglich, sie in einem Präsentationsprogramm so mit einander zu kombinieren und dermaßen mit Animationen zu versehen, dass bei Klick auf eine der Personen eine Überblendung des zu ihr gehörenden Ausschnitts auf ihre Aktion erfolgt. Parallel dazu erklingt auch der korrespondierende Sound. Danach verschwindet das Aktionsfoto und der Fortsetzung des Spiels mit den weiteren TeilnehmerInnen steht nichts im Wege.





Die Palette der bisher auf diese Weise bearbeiteten Themen ist recht breit. Eine ausnehmend einfache Umsetzungsart trägt die Bezeichnung „Namens-Adventkalender“. Hierfür wird ein klassisches Klassenfoto erstellt, mit der einzigen Ausnahme, dass alle Kinder ihre Gesichter mit den Händen verdeckt halten. Beim Anklicken eines der Händepaare in *Power Point* erscheint das jeweils dazu gehörende Gesicht und erklingt der (selbst gesprochene) Name der Person. Ein weiterer Zugang trägt die Überschrift „Disco“. Hier zeigt das Grundfoto alle Beteiligten vor einem geeigneten Hintergrund, wie sie in einer Tanzbewegung verharren. Bei Klick auf eine/n von ihnen führt sie bzw. er eine besonders markante Geste aus, während ein dazu passender Ruf erschallt. Da das Ganze durchgehend mit Discomusik hinterlegt ist, kann man die Bewegungen zu ihr synchron ausführen und damit die Illusion eines interaktiven Tanz-Videoclips erzeugen. Das bisher lustigste Produkt trägt den Titel „Das Monster in mir“. Auf dem Grundfoto sieht man dabei ganz süß sowie unschuldig dreinschauende an einer Wand angelehnte oder davor

sitzende SchülerInnen, über denen bunte Plakate mit verschiedenen „Bestien“ aus bei ihnen beliebten Zeichentrickserien und -filmen hängen. Werden einzelne Kinder mit der Maus angewählt, zeigen sie ihr „wahres“ Gesicht, welches mit einem passenden Klang versehen ist – das Ungeheuer in Ihnen kommt zum Vorschein. Zusätzlich können die Plakate angeklickt werden, um die darunter platzierten Beteiligten langsam zum Verschwinden oder zum Erscheinen zu bringen. (Produkte siehe [www.iwan-pasuchin.net/paedagoge.html#workshops](http://www.iwan-pasuchin.net/paedagoge.html#workshops))



### 3.3. Realisierung dargestellter didaktischer Prinzipien

Aufgrund der Beschränkung auf die allerersten Schritte sind zahlreiche Facetten des Faches "Kreative Mediengestaltung" unerwähnt geblieben. Trotzdem ist an dieser kurzen Darstellung die Umsetzung mehrerer oben erwähnter didaktischer Prinzipien zu erkennen. So wird schon im Einstiegsprojekt mit der Kombination verschiedener künstlerischer und medialer Gestaltungsmittel operiert, wobei nur solche zum Einsatz



kommen, die sowohl im materiellen Sinne als auch in Hinblick auf die für ihre Nutzung benötigten Kompetenzen den meisten Heranwachsenden leicht zugänglich sind. Die Themen werden in der Klasse gemeinsam ausgehend von dem vereinbart, was den Beteiligten gerade „unter den Nägeln brennt“. Eine besondere Schwerpunktlegung erfolgt darauf, dass SchülerInnen sich so präsentieren, wie sie sich selbst sehen bzw. wie sie gerne von anderen gesehen würden. Im Zuge dessen erhalten die TeilnehmerInnen keinerlei Unterweisungen in inhaltlich und ästhetisch (vermeintlich) objektiv richtige Ausdrucksarten, sondern werden dazu inspiriert, individuelle Herangehensweisen zu entwickeln. Selbstverständlich sind alle Projektschritte an konkrete Handlungen sowie Aufgaben gebunden, womit der Nutzen (oder auch die Sinnlosigkeit) des Gelernten sofort zu erfahren bzw. zu erleben ist.

Bezogen auf den vorhin hergestellten Zusammenhang zwischen Gesellschafts-, Wirtschafts- und Bildungstheorie ist besonders zu beachten, dass in diesem Unterrichtsgegenstand von Anfang an der Einsatz des Computers als ein Werkzeug erfolgt, welches zur Realisierung der inhaltlichen sowie ästhetischen Ideen der Mädchen und Jungen förmlich „gezwungen“ wird. Denn die hier verfolgte Arbeitsweise gehört keineswegs zu den Standardanwendungen von Präsentationsprogrammen. Trotzdem – bzw. gerade deswegen – lernen sie die Software tatsächlich zu "beherrschen". Gesellschaftspolitisch sind derartige Ansätze insofern relevant, als die Kinder und Jugendlichen dabei einen wichtigen Bereich ihres Lebens – die sie umgebende Medienwelt – als beeinflussbar und gestaltbar erleben. Das weitet ihnen den Blick darauf, dass sie alles andere, als "kleine Rädchen im System" sind. Hinsichtlich ihrer zukünftigen "Beschäftigungsfähigkeit" ist das deswegen von Bedeutung, weil sie dabei auf berufliche Situationen vorbereitet werden, in denen sie selbstständig Technologien zu steuern vermögen, anstatt sich selbst zu ferngesteuerten Marionetten dieser Werkzeuge zu degradieren. Aus der bildungstheoretischen Perspektive betrachtet werden im Zuge dessen einige vorhin erwähnte Anforderungen an eine zeitgemäße Pädagogik eingelöst. Schließlich erfolgt hier die Vermittlung des Lehrstoffs mit Hilfe der Anregung des individuellen, subjektiven

Interesses an den bearbeiteten Inhalten, während das Lernen auf ein für die SchülerInnen persönlich bedeutsames Ergebnis abzielt. Der spielerische Umgang mit dem Selbstbild fördert zudem ihre Identitäts- und folglich Persönlichkeitsbildung.

## 4. Fazit

### 4.1. Allgemein zu Demokratie und Bildung

Der Umbau hin zu einer (um das Kind einmal explizit beim Namen zu nennen) *Gesamtschule* genauso wie eine dahingehende Reform der Ausbildung der Lehrkräfte ist in Österreich längst überfällig. Alleine schon deswegen, weil die heimische Praxis der Bildungsseparation der Heranwachsenden – mit John Deweys Worten gesagt – „a plan of social predestination totally foreign to the spirit of a democracy“ darstellt (Dewey/Dewey 2008: 180). Da die aktuellen vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur angestoßenen Umgestaltungen im Schulsektor dieses Problem nicht einmal berühren, kann dabei keinesfalls von einer „grundlegenden Neukonzeption“ die Rede sein.

Auf der anderen Seite zeigt sich am Beispiel der USA – als eines Staates mit einer langen Gesamtschul-Tradition – deutlich, dass die Verbesserung der Strukturen der Institutionen des Lehrens und Lernens *alleine* mitnichten automatisch zu einem gesamtgesellschaftlichen Fortschritt im Sinne einer gesteigerten ökonomischen, sozialen sowie politischen Teilhabe der Bevölkerungsmehrheit führt. Denn hinter der Verhinderung einer tatsächlich demokratiebefördernden Bildungsreform steht ein im Endeffekt einfacher Mechanismus: Der Widerstand finanzieller Eliten dagegen, auf ihre Privilegien zu verzichten und ihr machtvolles Klammern an Praktiken, welche ihnen ermöglichen, diese Vorrechte an ihre eigenen Nachkommen zu vererben. Das war – wie man an Deweys Ausführungen sieht – vor über 100 Jahren nicht anders als heute, wobei schon damals die Bildung eine entscheidende Rolle bei der Zementierung der Klassengrenzen spielte. In den letzten Jahrzehnten werden solche Mechanismen durch das Ausrufen einer „Bildungsgesellschaft“

verschleiert und zugleich verstärkt. Denn diese stellt in Wirklichkeit nichts anderes als eine „Zeugnisgesellschaft“ dar, in der Schulungszertifikate als Legitimationsmittel sozialer Ab- und Ausgrenzungen missbraucht werden (ausführlich siehe Habilitationsschrift des Autors – Pasuchin 2012b).

#### 4.2. Speziell zum medienbezogenen Unterricht

Daraus resultiert, dass es auch abseits der Notwendigkeit, den Bildungsbereich als Ganzes neu zu organisieren, großer Anstrengungen bedarf, um einzelne seiner Untergebiete an demokratischen Prinzipien auszurichten. Das gilt – wie oben dargestellt – nicht zuletzt für den medienbezogenen Unterricht in Österreich. Das heißt gleichzeitig, dass es „realpolitisch“ betrachtet durchaus vernünftig ist, sich hierzulande unabhängig von der Gesamtschulfrage um eine Reform der Schule zu bemühen.

Ausgehend von so einer Perspektive ist es möglich, den Positionspapieren zum Thema „PädagogInnenbildung NEU“ zahlreiche positive Aspekte abzugewinnen. Z.B. entsprechen (mit der Ausnahme des letzten) alle von der diesbezüglichen Kommission benannten Merkmale der von ihr als anstrebenswert beschriebenen Schule passgenau den vorhin präsentierten Anforderungen Deweys an eine die Demokratie befördernde Bildungsinstitution. Eine solche muss – wie die AutorInnen des Positionspapiers betonen – persönliche Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen in den Vordergrund stellen; sie dabei unterstützen, ihre Talente und Begabungen zu erkennen sowie sinnvoll zu nutzen; entdeckendes, selbstbestimmtes und zugleich soziales Lernen begünstigen; Fragen und Themen aufgreifen, die der Lebens- und Alltagswelt der SchülerInnen entspringen sowie diese im Rahmen ganzheitlicher Aufgabestellungen behandeln etc. (vgl. bm:ukk 2010: 7). Wie oben aufgezeigt, können derartige Forderungen gerade in einem medienbezogenen Unterricht sehr gut realisiert werden, der auf die „Beherrschung“ von Technologien im wahrsten Sinne des Wortes abzielt.

Den VerfasserInnen der Expertise ist auch in dem Punkt rechtzugeben, dass hinsichtlich der Frage, wie von ihnen dargelegte Bestrebungen in der

Praxis umgesetzt werden können, der Schulung der Lehrenden eine entscheidende Rolle zukommt. Denn der pädagogische Kampf gegen gesellschaftliche Ungerechtigkeiten ist von jeder und jedem von ihnen in jedem Fach sowie in jeder Stunde bewusst und oft immer wieder aufs Neue zu führen. Darin, angehende LehrerInnen für diesen Kampf zu rüsten, besteht eine der zentralen Aufgaben ihrer Ausbildung. Dabei kann die (von der Vorbereitungsgruppe zur „PädagogInnenbildung NEU“ ausdrücklich angepeilte – siehe bm:ukk 2011: 8 und 12f) Einführung einer Zusatzqualifizierung im Bereich der Medienpädagogik sehr wichtige Hilfestellungen bieten. Aber nur, wenn sich die Verantwortlichen bei der Konzeption sowie Durchführung entsprechender Kurse – in einer ähnlichen Form, wie hier aufgezeigt – tatsächlich an demokratischen pädagogischen Zielen sowie Methoden zu ihrer Erreichung orientieren.

## Literatur

bm:ukk (Hg.) (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe, in: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu\\_empfexpgr.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18839/labneu_empfexpgr.pdf) (letzter Zugriff 20.09.2012).

bm:ukk (Hg.) (2011): PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe, in: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu\\_endbericht.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf) (letzter Zugriff 20.09.2012).

Dewey, John (1930): *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, New York: MacMillan.

Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dewey, John/Dewey, Evelyn (2008): *Schools of To-Morrow*, Mineola/New York: Dover Publications.

Hanft, Anke/Müskens, Wolfgang/Muckel, Petra (2004): *Zertifizierung und Nachweis von IT-Kompetenzen*, in: [http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Endversion\\_Gutachten.pdf](http://www.web.uni-oldenburg.de/download/service/Endversion_Gutachten.pdf) (letzter Zugriff 20.09.2012).

Hertz, Tom (2006): Understanding Mobility in America, in: [http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/kf/hertz\\_mobility\\_analysis.pdf](http://www.americanprogress.org/wp-content/uploads/kf/hertz_mobility_analysis.pdf) (letzter Zugriff 20.09.2012).

Kremmel, Michael (2010): "Am schlimmsten ist ein veralteter Lehrkörper", in: <http://derstandard.at/1262209096790/Medienbildung-Am-schlimmsten-ist-ein-veralteter-Lehrkoerper> (letzter Zugriff 20.09.2012).

Krucsay, Susanne (2010): Medienbildung/LehrerInnenbildung/Bildungspolitik – eine persönliche Nachzeichnung, in: MEDIENIMPULSE 1/2010 unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/189> (letzter Zugriff 20.09.2012).

Oelkers, Jürgen (2009): John Dewey und die Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.

Österreichische Computer Gesellschaft (Hg.) (2004): ECDL News 1/2004, in: <http://www.ecdl.at/presse/zeitschrift/downloads/en0401.pdf> (letzter Zugriff 20.09.2012).

Rehn, Rudolf (2008): (Philosophische) Bildung und Markt. Aktuelle Überlegungen zu einem alten (Streit-) Thema, in: Rehn, Rudolf/Schües, Christina (Hg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven, Freiburg im Breisgau: Alber, 21–35.

Parycek, Peter/Maier-Rabler, Ursula/Diendorfer, Gertraud (Hg.) (2010): Internetkompetenz von Schülerinnen. Aktivitätstypen, Themeninteressen und Rechercheverhalten in der 8. Schulstufe in Österreich, in: [http://www.elsa.schule.at/studien/Internetkompetenz\\_von%20SchuelerInnen.pdf](http://www.elsa.schule.at/studien/Internetkompetenz_von%20SchuelerInnen.pdf) (letzter Zugriff 20.09.2012).

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

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

Pasuchin, Iwan (2010): Lehrplan des Schwerpunkts 'Kreative Medienbildung / Intermediale Gestaltung' an der Neuen Mittelschule

Salzburg-Lehen, in: [www.iwan-pasuchin.net/PDF/01\\_Intermediale\\_Gestaltung.pdf](http://www.iwan-pasuchin.net/PDF/01_Intermediale_Gestaltung.pdf) (letzter Zugriff 20.09.2012).

Pasuchin, Iwan (2012a): Kreative Mediengestaltung als demokratische Erfahrung. Theoretische Hintergründe, praktische Ansätze und Zukunftspotenziale eines innovativen Unterrichtsfaches an einer „Brennpunkthauptschule“ in Salzburg, Salzburg: JBZ-Arbeitspapiere (siehe auch <http://arbeitspapiere.files.wordpress.com/2012/01/endtext-jbz-ap-14-pasuchin.pdf>).

Pasuchin, Iwan (2012b): Bankrott der Bildungsgesellschaft. Pädagogik in politökonomischen Kontexten, Wiesbaden: VS-Verlag.