

Iwan Pasuchin

21.7.2006

### **Intermediale künstlerische Bildung – theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsperspektiven**

*Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre ist im deutschsprachigen Raum eine zunehmende Annäherung der Medienpädagogik und der Pädagogik künstlerischer Fachbereiche erkennbar. Die konkrete Zusammenarbeit dieser Gebiete gestaltet sich jedoch zumeist recht schwierig, weil es sowohl auf der theoretischen als auch auf der praktischen Ebene an einem intensiven Erfahrungsaustausch mangelt. Es gibt mehrere begriffliche Missverständnisse, unaufgearbeitete historisch verwurzelte gegenseitige Vorurteile und Fehlinformationen bzgl. des aktuellen Standes der Diskurse des jeweils anderen Bereichs. Und auch wenn die praktischen Ergebnisse medienpädagogischer und künstlerisch-pädagogischer Arbeit sich zunehmend ähneln (so wird z. B. «kreativer Medienarbeit» hier wie da ein besonders hoher Stellenwert eingeräumt), weiss man nur wenig über die dahinter stehenden Intentionen und die Methoden der jeweils anderen Seite. Erschwerend kommt hinzu, dass es keine einheitliche Medienpädagogik sowie erst recht keine integrative «künstlerische Pädagogik» gibt und auch die Vernetzung innerhalb der jeweiligen Unterbereiche oft wenig ausgeprägt ist. Jedoch wächst in Zeiten zunehmend knapperer Bildungsbudgets und einer Bildungspolitik, die kaum auf fachdidaktische Forderungen Rücksicht nimmt, das Bewusstsein für die Notwendigkeit, Gemeinsamkeiten stärker hervorzuheben als die Unterschiede und die Bündelung von Energien einem aufreibenden Konkurrenzdenken vorzuziehen. In diesem Sinne werden im folgenden Beitrag (ohne die Differenzen zu verschweigen) einige Analogien in den praktischen und theoretischen Grundlagen, histo-*

*rischen Entwicklungen und aktuellen Diskursen der hier angesprochenen Fachbereiche fokussiert, um davon ausgehend ein Forschungs- und Bildungsprojekt vorzustellen, das sich um eine Nutzung daraus resultierender Synergien in der Praxis bemüht.*

#### **1. Analogien medialer- und künstlerischer Entwicklungen (Intermedialität)**

Gemeinsame Wurzeln medialer und künstlerischer Ausdrucksformen können bereits in den Anfängen der Menschheitsgeschichte verortet werden. Für den Medienwissenschaftler Werner Faulstich bildeten frühzeitliche Hochzeits-, Fruchtbarkeits- und Opferrituale erste Formen medialer Kommunikation, in denen das Medium (im Sinne von «Mittler», «Vermittler») Prister/in eine Interaktion des Menschen mit dem Transzendentalen herstellte. In diesem Zusammenhang entwickelte sich der kultische von Musik begleitete Tanz, der als erstes Medium kollektiver Mensch-zu-Mensch-Kommunikation gilt. Er diente dem Austausch gemeinsamer Erfahrungswerte, Illusion und Ekstase, speicherte und vermittelte gemeinsames Wissen und hatte eine sozial-regulative Funktion (Faulstich 2004, S.24f). Diese Linie der primären (Menschen-) Medien kann über orgiastische Kulte, Zirkusspiele, antikes Theater sowie seine Renaissance in der Oper bis hin zu den performativen Formen des künstlerischen Ausdrucks im 20. Jahrhundert (Happening, Fluxus, Aktionskunst aber auch Pop-Performances) verfolgt werden (vgl. ebd. S.25ff; Dreher 2001). Das Naheverhältnis der angesprochenen medialen zu künstlerischen Ausdrucksformen erklärt auch, warum der Begriff «Intermedium» vom Dichter Samuel T. Coleridge 1812 im Zusammenhang mit dem romantischen Traum vom Gesamtkunstwerk geprägt und vom Fluxus-Künstler Dick Higgins 1966 als «Intermedia» in den aktuellen kunst- und medien-theoretischen Diskurs eingebracht wurde (vgl. Rajewsky 2002, S.9f; Müller 1996, S.76ff). Jürgen E. Müller (1996, S.16) definiert Intermedia als konzeptionelles Miteinander unterschiedlicher Medien und Strukturen, deren mediale und ästhetische Brechungen, Verwerfungen und Fältelungen dem Rezipienten neue Dimensionen des Erlebens und Erfahrens eröffnen. Auch sekundäre Aufzeichnungs- bzw. Schriftmedien waren von Anfang an in einem solchen intermedialen Spannungsfeld angesiedelt. Als erstes Schreibmedium bezeichnet Faulstich die Wand – mit Hilfe der Höhlenmalerei wurden Zeichen und Bilder mit kultischer Bedeutung kommuniziert. Die Schrift (ko-) existierte bis zur Erfindung des Buch-



drucks in einem engen Medienverbund mit «Menschenmedien», die das Aufgeschriebene auditiv vermittelten (vorlasen oder vorsangen) sowie mit Bild- und Gestaltungsmedien (Monumente, Monumentalbauten), die das schriftlich Überlieferte visuell veranschaulichten bzw. manifestierten (vgl. Faulstich 2004, S.52ff). Diese Linie lässt sich über das Ausschmücken der Gutenberg-Bibel mit zahlreichen Zeichnungen und Ornamenten über das Illustrieren von Zeitungsmeldungen und Zeitschriftenbeiträgen bis hin zum heutigen multimedialen Rezeptionserlebnis einer «Online-Zeitung» verfolgen.

Laut Dieter Daniels (2002, S.32) basiert die Entwicklung aller heute relevanten Medientechnologien (also sowohl der elektronisch-analogen Tertiärmedien als auch der digitalen computer- und internetbasierten Quartärmedien) auf der Bemühung nach der Beschleunigung und Vereinfachung weltweiter Kommunikation (Ursprung in der Telegrafie) sowie der Steigerung der Illusion einer möglichst originalgetreuer Wirklichkeitsreproduktion (Ursprung in der Foto- und Phonographie). Dabei werden den Künsten zugeordnete Bereiche teilweise durch Medien «substituiert»<sup>1</sup>. Gleichzeitig ermöglichen Medientechnologien jedoch auch zunehmend die Realisierung des jahrhundertealten Traums von einem intermedialen Zusammenwirken unterschiedlichster künstlerischer Ausdrucksformen. Denn als «Generalziel» der gesamten Medienentwicklung und damit als die treibende Kraft hinter dem medialen Fortschritt bezeichnet Daniels das Streben nach der Verschmelzung von Kommunikation und Illusion zu einer gemeinsamen medialen Form (ebd. S.51). Über die Zwischenstufen des Tonfilms und des Fernsehens kommt man heute mit Hilfe des «Medium[s] der Medienintegration» (vgl. Beck et al. 2000, S.47) bzw. des «Hybridmediums» (Meyen 2005, S.230) Computer immer näher an die Umsetzung dieses Ziels heran. Jürgen E. Müller, laut dem Intermedialität die Grundform moderner kultureller Kommunikation darstellt, beschreibt die Verschmelzung von Computer- mit Videotechnologien als den «entscheidenden qualitativen Sprung» der Mediengeschichte (vgl. Müller 1996, S.68). Daraus resultierende Weiterentwicklungen zwingen uns seiner Meinung nach dazu, «*Realität, Illusion, Imaginäres, Wahrnehmung, ästhetisches Erleben* und noch so manch andere zentrale Kategorie der Medien- und Kunsttheorie zu redefinieren» und könnten somit

<sup>1</sup> z. B. war die Reproduktion der visuellen Wirklichkeit bis zur Erfindung der Fotografie der bildenden Kunst vorbehalten

zur Einlösung der Idee des Gesamtkunstwerks führen, die «Wagner aufgrund der Trägheit und Beharrungstendenzen der traditionellen Medien des 19. Jahrhunderts verwehrt blieb (...)» (ebd. S.69).

Damit spricht Müller bereits zwei für den Ansatz einer «Intermedialen künstlerischen Bildung» grundlegende Aspekte an:

- Einerseits werden in einer Zeit der zunehmenden Verschmelzung medialer und künstlerischer Kommunikate die Grenzen zwischen der Medien- und der Kunsttheorie immer fließender. Manche Medientheoretiker führen den Begriff «Multimedia» nicht auf die technologische Entwicklung sondern u. a. auf die intermedialen Ansätze der künstlerischen Avantgarde zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück (vgl. Podehl 2005, S.327f). Analog dazu postulieren Kunsttheoretiker, Medien wären die «*Fortsetzung der Kunst mit anderen Mitteln*» (Daniels 2002, S.49) und gehen so weit zu behaupten, dass es heute «keinen ontologischen Gegensatz zwischen Kunst und technischen Medien» mehr gäbe (Reck 2003, S.23).<sup>2</sup>
- Gleichzeitig führt das multimediale Zusammenwirken bisher getrennter Informationen mit Hilfe digitaler Technik zu einer Koppelung verschiedenster sinnlicher Erfahrungsweisen und damit auch zu einer neuen Qualität des sinnlichen Erlebens sowie zu neuen (ästhetischen) Ansprüchen (vgl. Brandstätter 2004, S.205). Für die künstlerische Praxis resultiert daraus nicht nur ein verstärkter Einsatz dieser Technologien sondern auch eine zunehmende intermediale «Entgrenzung»: «Multimedia» wird auch als ein «kunstspartenübergreifendes, die Künste verbindendes Prinzip» betrachtet (Spormann 2003, S.377). In aktuellen (sowohl «hoch-» als auch populärkulturellen) Kunstproduktionen, z. B. im Bereich der Performance- und Videoart, spielen visuelle, sprachliche, musikalische, und körperliche künstlerische Ausdrucksformen eng zusammen, was die Notwendigkeit einer eindeutig definierenden Zuordnung dieser Ausdrucksformen zu einzelnen Kunstsparten zunehmend in Frage stellt (vgl. Brandstätter 2004, S.207; Buschkühle 2003a, S.14; 2003b, S.42).

<sup>2</sup> Auch wenn diese Aussagen keine allgemeine Gültigkeit beanspruchen, sind sie ein deutliches Zeichen dafür, welche radikale Veränderungen aktuelle technologische Entwicklungen sowohl im Verständnis der Medien als auch der Künste v. a. in Hinblick auf gegenseitige Interdependenzen dieser Bereiche erzeugen, die unausweichlich zu intensiven interdisziplinären Diskursen führen (vgl. auch Giannetti o.J.).

## 2. Historische Schnitt- und Reibungsflächen der pädagogischen Fachbereiche

Natürlich konnten die oben dargestellten Parallelen und gegenseitigen Interdependenzen der medialen und künstlerischen Entwicklungen in Theorie und Praxis nicht ohne Folgen für die jeweiligen pädagogischen Fachbereiche bleiben. Bereits die Entstehung der Medienpädagogik Anfang des 20en Jahrhunderts (die sich zunächst vorrangig mit dem Medium Film auseinandersetzte) wird von zahlreichen Forschern als eine Folge der Entwicklung der reformpädagogischen Kunsterziehungsbewegung angegeben (vgl. Hüther; Podehl 2005, S.119; Tulodziecki 2000, S.22; Kübler 1994, S.60). Im Gegensatz zu den rein auf Abwehr eines als verderbend eingestuften Medienangebots ausgerichteten bewahrpädagogischen Ansätzen ging von der Kunsterziehungsbewegung eine «Hinführung zum <guten> und <wertvollen> Medium, verbunden mit der Erziehung zu künstlerischer Genuss- und Urteilsfähigkeit» aus (Hüther; Podehl 2005, S.119). An den Konzeptionen der heute als Pioniere der Medienpädagogik angesehenen Lehrer und Wissenschaftler ist eine untrennbare Synthese von Medien- und ästhetischer Bildung feststellbar. So entwickelte Adolf Reichwein in den 1930er Jahren ausgehend von den Arbeiten Berthold Ottos das Konzept der «kritischen Seherziehung», das darauf abzielte, die Schüler zu einer reflektierenden und hinterfragenden Betrachtung und Nutzung von Medien zu führen. Dieses Ziel sollten sie v. a. durch den eigenständigen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in Bezug auf mediale und ästhetische Gestaltungsmittel erreichen (vgl. Schorb 1995, S.29f).

Der Einsatz «technischer Mittler» in der (bildenden) Kunst- und Musikpädagogik zur Darstellung künstlerischer Inhalte (Vorführung von Bild- und Klangbeispielen mit Hilfe von Medientechnologien) ist so alt wie diese Technologien selbst (vgl. z. B. Helmholz 1996, S13). Eine intensive Auseinandersetzung mit medialen Inhalten und der Mediengestaltung setzte innerhalb künstlerisch-pädagogischer Fachbereiche jedoch erst Anfang der 1970er Jahre ein. Eine bedeutende musikpädagogische Konzeption dieser Zeit trug die Bezeichnung «Auditive Wahrnehmungserziehung» bzw. «Auditive Kommunikation». Hier wurde der Kunstbegriff sehr weit gefasst und jede Art von Musik, bis hin zu Schallereignissen, zum Gegenstand des Musikunterrichts erklärt, wobei die «Zunahme von Einsatzmöglichkeiten technischer Mittler im Unterricht» eine zentrale Rolle spielte (vgl. ebd. S.31). Parallel dazu entwickelte sich innerhalb der bildnerischen Kunstpädagogik das Konzept der «Visuellen Kommunikation», dessen Vertreter

eine «vordringliche Auseinandersetzung» mit optischen Massenmedien wie Fotografie, Film, Fernsehen, Illustrierte, Werbung, Comics usw. im Kunstunterricht forderten sowie um die Entwicklung einer «kritische[n] Mediendidaktik» bemüht waren, die entsprechende Phänomene problematisiert und «im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu ihrem Gegenstand macht» (Ehmer 1971, S.7f). Laut Dieter Baacke (vgl. 1995, S.34ff) ging von diesem Ansatz ein bedeutender Impuls für die deutsche Medienpädagogik aus, v. a. in Hinblick auf ihre endgültige Ablösung von bewahrpädagogischen Tendenzen.

Gleichzeitig führten diese (in der Ideologiekritik verankerten) Versuche einer Umsetzung medienpädagogischer Postulate in der institutionellen Bildung innerhalb bereits etablierter künstlerischer Fächer nachträglich zu einer Jahrzehnte andauernden Entfremdung hier angesprochener pädagogischer Gebiete. So war z. B. das Konzept der «Visuellen Kommunikation» in Bezug auf traditionelle Kunst (also Malerei, Skulptur etc.) zutiefst «kunstfeindlich». Einer der wichtigsten Vertreter dieser Strömung Heino R. Möller forderte sogar die bewusste «Diskriminierung von Kunst als Instrument von Herrschaft» als «wichtigstes Lernziel des auf Bildende Kunst bezogenen Unterrichts» (Möller in *Gegen den Kunstunterricht* 1971, S.23). Da diese Konzeptionen eng mit medienpädagogischen Zielsetzungen verknüpft waren, folgten aus der Distanzierung von solchen Ansätzen ab Mitte der 1970er Jahre ein geringer Einsatz von Medientechnologien sowie die Vernachlässigung medienpädagogischer Fragestellungen innerhalb der künstlerischen Fächer, die zum Teil bis nach der Jahrtausendwende andauerten (vgl. Kirschenmann 2003, S.7; Knolle; Münch 2003, S.32). Aus dieser Kehrtwende resultieren auch tief greifende Vorbehalte und Vorurteile der Medienpädagogik gegenüber den Künsten und ihren pädagogischen Fachbereichen: Kunst sei etwas Abgehobenes und Elitäres, die Kunstvermittlung habe zum Ziel «das Schöne zum beherrschenden Gesetz» werden zu lassen (vgl. Meyer 1995, S.53), was weder mit dem (radikal-) demokratischen Ansatz der Medienpädagogik noch mit ihrer Ausrichtung auf die konkrete Lebenswelt der Individuen vereinbar wäre (vgl. Hurrelmann 2002, S.113ff).

### 3. Aktuelle Parallelen der jeweiligen Fachdiskurse

Seit Mitte der 1990er<sup>3</sup> Jahre werden die Gemeinsamkeiten der jeweiligen Diskurse, der sich mit Medien und Künsten auseinandersetzenen pädagogischen Fachbereiche, wieder verstärkt erkennbar, wobei inzwischen auch einige der früheren «ideologischen» Barrieren gefallen zu sein scheinen. So ist von einem Ausschluss populärkultureller Phänomene innerhalb der künstlerischen Pädagogik heute keine Rede mehr. Im Gegenteil wird der Gegensatz zwischen der «ernsten» und der «unterhaltenden» Kunst bzw. Kultur angesichts der aktuellen (nicht zuletzt durch mediale Ausdrucksformen verstärkten) Tendenz zum «Crossover» grundsätzlich in Frage gestellt (vgl. Brandstätter 2004, S.207). Laut dem Musikpädagogen Niels Knolle (2006a, S.31) kommt «dem medienvermittelten Umgang mit Rock- und Popmusik (...) eine zentrale Bedeutung für den Prozess des Hineinwachsens der Jugendlichen in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge zu». Gerade aus der intensiven Auseinandersetzung mit der Populärkultur, die untrennbar an die mediale Entwicklung geknüpft ist, resultiert innerhalb der Musikpädagogik eine zunehmende Anerkennung der kreativitätsfördernden Potenziale neuer Medientechnologien. So postuliert Knolle (2002, S.105f), dass elektronische und «virtuelle» (= computer-generierte) Musikinstrumente, die «keinerlei Beherrschung eines in der Regel ja nur längerfristig zu erlernenden akustischen Instruments oder spezifischer musikalischer Fähigkeiten wie das Notenlesen» verlangen, einen voraussetzungslosen Zugang zur praktischen wie auch analytischen Auseinandersetzung mit Musik ermöglichen (vgl. auch Klug 2001). Analog dazu bezeichnet der (bildnerische) Kunstpädagoge Carl-Peter Buschkühle (1997, S.358) den Computer als eine «Welterzeugungsmaschine», die eine «spielerische Konzeption von Bildern, Plastiken, Architektur- und Designmodellen, Maschinen, Bühnenstücken, Aktionen, Inszenierungen, ja Weltentwürfen» erlaubt. Er prophezeit bereits 1997, dass der Computer auf Dauer das Gesicht des Kunstunterrichts grundlegend prägen wird (ebd.). Heute wird der Einsatz des Computers im Kunstunterricht bereits grobsteils als eine «Selbstverständlichkeit» betrachtet, wobei digitale Medien sowohl als Werkzeuge zur Realisierung von Gestaltungsideen und -projekten als auch als Ausgangspunkt der Reflexion medialer Beeinflussung der

Kommunikations- und Wirklichkeitskonstruktionsprozesse genutzt werden (vgl. Kirschenmann; Peez 2004, S.5).

Auf der anderen Seite hat sich die Medienpädagogik inzwischen von ihrer ideologiekritischen (von Kunstpädagogen als zutiefst «genussfeindlich» beanstandeten – vgl. Grifffhorn 1979, S.68f) Verankerung befreit (vgl. Schorb 1995, S.47). Zwar wird der kritischen Reflexion von Medienangeboten innerhalb des Medienkompetenzdiskurses nach wie vor ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, entsprechende Fähigkeiten gelten jedoch zunehmend als «Grundlage, um prinzipiell aus der Rolle des Konsumenten bzw. rezipierenden Objekts in die des Produzenten bzw. gestaltenden Subjekts zu wechseln» (Schorb 2005, S.261). Die aktuelle «handlungsorientierte Medienpädagogik» betont die aktiven Fähigkeiten der Individuen, die Ausformung des Schöpferischen im Menschen und zielt auf die «Gestaltung von Medienprodukten im gesellschaftlichen Kontext» (ebd. S.262). Daraus resultiert, dass die aktive bzw. kreative Medienarbeit heute «nicht nur zur wichtigsten Variante, sondern sogar zum Königsweg der Medienpädagogik» avanciert (Kübler 2002, S.176). Die in diesem Rahmen entstehenden Projekte sind zumeist Video- bzw. Multimediaproduktionen, in denen auch selbstverständlich eine intensive Auseinandersetzung mit ästhetischen Gestaltungskriterien stattfindet (vgl. z. B. Baacke et al. 1999). Das führt zu einer «gestiegene[n] Bedeutung ästhetisch ausgerichteter medienpädagogischer Konzepte» (Paus-Haase 2001, S.91), wenn nicht sogar zu einem «Gebundensein allen pädagogischen Denkens und Handelns an die Ebene der Ästhetik, die *aisthesis*, als Basiskategorie des Weltzugangs überhaupt» (ebd. S.86).

### 4. Hürden auf dem Weg zu einer engeren Kooperation

Im Angesicht der dargestellten Gemeinsamkeiten in Theorie und Praxis ist es höchst verwunderlich, dass ein interdisziplinärer Dialog aller hier angesprochenen Fachbereiche bisher nur ansatzweise stattfindet. So beinhalten medienpädagogische Sammelpublikationen, die sich mit Fragestellungen auseinandersetzen, die für die Künste und ihre Vermittlung relevant sind, kaum Beiträge von Vertreter/innen der «anderen Seite» und umgekehrt (vgl. z. B. die hier bereits erwähnten Publikationen von Baacke; Röhl 1995 und von Kirschenmann; Peez 2004). Aus der einzigen grösseren Initiative der letzten Jahre, einen entsprechenden Diskurs auszulösen – dem von Horst Niesyto initiierten GMK-Forum «Media Art meets Media Education. Künstlerische Impulse für die Medienpädagogik» im Jahre 2003 (siehe

<sup>3</sup> Spätestens seit der Publikation zum «ästhetisch organisierten Lernprozess» von Dieter Baacke und Franz-Josef Röhl aus dem Jahre 1995

[www.gmk.medienpaed.de/news\\_04.htm](http://www.gmk.medienpaed.de/news_04.htm)) – folgten weder eine Publikation noch direkte Anschlussprojekte. Daraus resultiert unter anderem, dass es bis heute an einer Klärung gemeinsam verwendeter Begriffe mangelt. Als Beispiel für das Problem der unterschiedlichen Begriffsverständnisse wird hier kurz auf die Divergenzen bei der Verwendung des Terminus «Ästhetik» eingegangen.

Wie oben dargestellt, gewinnt der Ästhetikbegriff im medienpädagogischen Diskurs zunehmend an Bedeutung, was auf den ersten Blick einen «Brückenschlag» zur Pädagogik künstlerischer Fachbereiche theoretisch erleichtern sollte. Tatsächlich trifft aber eher das Gegenteil zu, da der Terminus Ästhetik innerhalb der Medienpädagogik eine Abgrenzung vom Kunstbegriff impliziert:

Ästhetik bedeutet (...) nicht Kunst oder Theorie der Kunst, sondern, wie im ursprünglichen klassischen Gebrauch des Wortes den Bedeutungszuwachs und die Thematisierung von «Wahrnehmungen aller Art» (Meyer 1995, S.53; vgl. Baacke 1992, S.41).

Im Gegensatz dazu wird innerhalb mancher aktueller kunstpädagogischer Konzeptionen dem Kunstbegriff gegenüber dem Ästhetikbegriff (im Sinne von Aisthesis / Wahrnehmung) eindeutig der Vorzug gegeben. So schreibt der Begründer des Konzepts der «Künstlerischen Bildung» Carl-Peter Buschkühle, dass während ästhetisches Denken Wahrnehmungen in den Vordergrund stellt, das künstlerische Denken viel mehr den Aspekt der Gestaltung fokussiert. Die Perspektive des Künstlerischen würde den Gegenstand der Wahrnehmung auf- und angreifen, «um ihn zu verändern, um ihn in neue Formen und Kontexte zu fügen, um ihm neue Bedeutungen abzugewinnen» (Buschkühle 2003b, S.35; vgl. Regel 2003, S.121). Diese Begriffskonnotationen können bereits auf den «Urvater» der handlungsorientierten Pädagogik John Dewey zurückgeführt werden, der in seinem 1934 erschienenen Spätwerk *Kunst als Erfahrung* dem Terminus *ästhetisch* den Standpunkt des Verbrauchers zuweist, während *künstlerisch* seiner Meinung nach in erster Linie auf den Akt des Schaffens ausgerichtet ist. «Kunst bezeichnet einen Vorgang des Machens oder Tuns» (nach 1988, S.60f). Da sich die aktuelle handlungsorientierte Medienpädagogik explizit auf Dewey beruft (vgl. z. B. Schell 2005, S.12), die herausragende Bedeutung gestaltender Medienkompetenzen hervor streicht (vgl. Baacke 1997, S.99; Schorb 2005, S.262) und betont, dass gerade Multimedia zu

einem «kreativen, nicht nur rezipierenden Umgang mit Medien» herausfordert (Podehl 2005, S.329), erscheinen die Differenzen zwischen der künstlerischen und der Medienpädagogik in Bezug auf den Ästhetik- und Kunstbegriff als überwindbar.

Alleine an der Auseinandersetzung mit diesem Begriffspaar wird jedoch ein weiterer nicht unwesentlicher «Stolperstein» auf dem Weg zu einer engeren Kooperation der beiden hier angesprochenen grossen pädagogischen Gebiete deutlich: Auch innerhalb dieser Bereiche selbst herrschen zahlreiche Uneinigigkeiten über gemeinsam verwendete Termini, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit erschweren. So rückt z. B. der Medienpädagoge Dieter Baacke Ästhetik (als Wahrnehmung) in die Nähe des Begriffs der Faszination (vgl. Baacke 1995, S.40) und ordnet beides der «affektiven Dimension von Kommunikationsprozessen mit Medien» (Baacke 1997, S.50) zu. Darauf aufbauende Konzeptionen stellen den ästhetischen Lernprozess als einen Gegenpol zum kognitiv-reflexiven dar (vgl. Röhl 1998, S.16). Andere Medienpädagogen/-innen definierten Wahrnehmung jedoch gerade im letztgenannten Sinne. So besteht laut Ida Pöttinger «Wahrnehmungskompetenz» darin, Medien in ihren Strukturen, Gestaltungsformen und Wirkungsmöglichkeiten zu durchschauen (Pöttinger 2002, S.88). Auch innerhalb künstlerisch-pädagogischer Diskurse gibt es keinen Konsens zum Terminus Ästhetik. Während Vertreter/innen des (bildnerisch-kunstpädagogischen) Konzepts der «Künstlerischen Bildung» sich, wie oben angesprochen, vom Ästhetikbegriff abgrenzen, setzen andere prominente Kunstpädagogen/-innen noch immer auf diesen Terminus – wie z. B. Helga Kämpf-Jansen mit ihrem in den Fachkreisen höchst angesehenen Konzept der «Ästhetischen Forschung» (vgl. Kämpf-Jansen 2001). Mit dem Kunstbegriff haben auch manche Musikpädagogen/-innen grösste Probleme, nicht zuletzt weil dieser in der Alltagssprache zumeist im Sinne von «bildender» Kunst gebraucht wird: «Wie an dem Begriffspaar «Kunstunterricht und Musikunterricht» abzulesen, umfasst der Begriff der Künstlerischen Bildung daher nicht [den] der Musikalischen Bildung» (Knolle 2006b).

An dieser Aussage wird die wahrscheinlich grösste Hürde auf dem Weg zu einer «Intermedialen künstlerischen Bildung» erkennbar: Die zwei grossen pädagogischen Gebiete, die hier kooperieren sollen, sind in mehrere Unterbereiche unterteilt, die bisher mit einander nur wenig zusammen gearbeitet hatten. So wurden die humanistisch ausgerichtete in der Kommunikationswissenschaft verankerte Medienbildung bzw. Medienerziehung



und die in der realistischen bildungstechnologischen Tradition verwurzelte Mediendidaktik bis vor wenigen Jahren noch als «zwei unversöhnliche Fronten» betrachtet, «deren Ausgangslage und Zielsetzungen so unterschiedlich sind, dass ein Dialog scheinbar nur in den seltensten Fällen fruchtbar stattfinden kann» (Baumgartner; Payr 2004, S.11). Das hier als «künstlerische Pädagogik» bezeichnete Fachgebiet tritt innerhalb der institutionellen Bildung v. a. in Form der (bildnerischen) Kunstpädagogik und der Musikpädagogik in Erscheinung, wobei beide, nicht zuletzt aufgrund des zunehmenden Zwangs zur Abwahl eines der beiden Fächer in der Schule, mit einander mehr konkurrieren als kooperieren. Weitere künstlerische Ausdrucksformen, wie Theater, Tanz, «kreatives Schreiben» etc. werden in der institutionellen Bildung immer noch eher «stiefmütterlich» behandelt, obwohl sie (wie im ersten Abschnitt dieses Artikels dargestellt) angesichts der aktuellen künstlerischen Praxis im Zeitalter von Intermedia immer weniger von den anderen Künsten getrennt betrachtet werden können.

Es versteht sich von selbst, dass fächerübergreifendes Lernen fachspezifisches voraussetzt und dass es keine Interdisziplinarität ohne einer «Disziplinarität» geben kann (vgl. Brandstätter 2004, S.210). Eine «Intermediale künstlerische Bildung», die sich um einen integrativen Medien-, Kunst- und Bildungsbegriff bemüht<sup>4</sup>, hat keinesfalls zum Ziel, die Grenzen und Gegensätze zwischen allen betroffenen Bereichen zu verniedlichen oder gar zu verleugnen. Im Gegenteil wird davon ausgegangen, dass gerade das bewusste Wahrnehmen und Gestalten der vielfältigen Reibungsflächen, die in Interdisziplinären Projekten zum Vorschein kommen, zu einem Gewinn neuer Erfahrungen, Erkenntnisse und Fähigkeiten führt. Die Forderung nach einer Berücksichtigung der Differenzen geht mit der nach einer verstärkten Beachtung der Analogien Hand in Hand – denn nur wer Unterschiede erkennt, kann auch Synergien nutzen. Das Einzige, wovon sich der Ansatz der «Intermedialen künstlerischen Bildung» in diesem Zusammenhang abgrenzt, ist kontraproduktives Konkurrenzdenken, die Verteidigung (vermeintlicher) «Pfründe», die v. a. in Zeiten knapper Bildungsbudgets und restriktiver Bildungspolitik allen Beteiligten bedeutend mehr schadet, als nutzt.

<sup>4</sup> siehe Ausgangsthesen zur Intermedialen künstlerischen Bildung unter [www.ikb.moz.ac.at/symposium](http://www.ikb.moz.ac.at/symposium); auch abgedruckt in Kirschenmann et al. 2006

## 5. Aktuelle Bemühungen um eine Annäherung

Die gerade dargestellte Sichtweise scheint sich in den letzten Jahren sowohl innerhalb der Unterbereiche der Medien- und der künstlerischen Pädagogik als auch (durchaus als Folgeerscheinung) zwischen diesen Gebieten langsam aber stetig durchzusetzen. Jürgen Hüther spricht bereits in der Ausgabe der *Grundbegriffe Medienpädagogik* aus dem Jahre 1997 (S.213) von einer «Integrationsnotwendigkeit von Mediendidaktik und Medienerziehung zu einer umfassenden Pädagogik der Medien». Jedoch wurden erst für die aktuelle Neuauflage dieses zentralen medienpädagogischen Nachschlagewerks tatsächlich Autor/innen zur Mitarbeit eingeladen, die dem Bereich der Mediendidaktik zugerechnet werden können<sup>5</sup>. Auch innerhalb der künstlerischen Pädagogik ist in den letzten Jahren (nicht zuletzt auf dem Hintergrund der Zusammenlegung der Fächer Kunst und Musik in einigen Deutschen Bundesländern) einiges in Bewegung geraten. Z. B. werden Musikpädagog/innen eingeladen, bei grossen kunstpädagogischen Symposien Vorträge zu halten (vgl. Stöger 2004). Gleichzeitig erscheinen musikpädagogische Publikationen, die sich um eine intensive Vernetzung mit der Kunstpädagogik bemühen, wie z. B. das aktuelle Buch von Ursula Brandstätter *Bildende Kunst und Musik im Dialog*, in dem sie fordert, «den Blick für eine völlig neue Strukturierung der Lehrinhalte in den künstlerischen Fächern zu öffnen» (Brandstätter 2004, S.213).

Bemerkenswert ist, dass diese «intradisziplinäre» Annäherung eine interdisziplinäre inkludiert. In dem oben angesprochenen Sammelwerk *Grundbegriffe Medienpädagogik* werden zum ersten Mal auch Beiträge von Pädagogen/-innen veröffentlicht, die eindeutig dem künstlerischen Bereich zuzuordnen sind (vgl. Münch 2005), dem Begriff der «Ästhetischen Bildung» wird ein langer Artikel gewidmet (Röll 2005) und auch im Zusammenhang mit weiteren Stichworten werden immer wieder für die künstlerische Pädagogik relevante Themen angesprochen (vgl. z. B. Podehl 2005, S.327ff; Wermke 2005, S.398ff). Gleichzeitig führt Ursula Brandstätter in *Bildende Kunst und Musik im Dialog* (vgl. S.205ff) als wichtiges Argument für die Notwendigkeit der Kooperation dieser pädagogischen Fachbereiche unter Einbeziehung weiterer künstlerisch-kreativer Gebiete die veränderte Kunstrezeption und -produktion in Folge der Medienentwicklung an. Der Kunstpädagoge Carl-Peter Buschkühle postuliert bereits 1997 (vgl. S.356), dass auf Grund des Einflusses digitaler Medien

<sup>5</sup> vgl. z. B. Beitrag von Claudia de Witt (2005) zum Begriff E-Learning

auf den Kunstunterricht auf Dauer traditionelle Fachgrenzen endgültig obsolet werden könnten.

Ein intensiver Dialog aller hier angesprochenen Fachbereiche in Bezug auf konkrete Möglichkeiten einer engen Zusammenarbeit in der Lehre, Forschung und der schulischen sowie ausserschulischen (Projekt-) Arbeit ist also längst überfällig. Eine entsprechende Initiative wurde mit dem Anfang Juni 2006 an der Universität Mozarteum Salzburg stattgefundenen Symposium unter dem Titel «Intermediale künstlerische Bildung» gesetzt, an dem renommierte Vertreter/innen der Kunst-, Musik- und Medienpädagogik unter Beteiligung von Pädagog/innen verwandter Gebiete teilnahmen (siehe [www.ikb.moz.ac.at/symposium](http://www.ikb.moz.ac.at/symposium)). Die Dokumentation der Statements dieser Expert/innen sowie darauf aufbauender Podiums- und Publikumsdiskussionen, die noch im Jahre 2006 erscheinen soll, wird einiges zu einem Fortschritt auf dem Weg zu notwendigen Begriffsklärungen und zur Präzisierung tatsächlicher Kooperationsperspektiven beitragen. Im Zuge dieses Symposiums wurde jedoch besonders deutlich, wie wichtig auch ein Erfahrungsaustausch auf der praktischen Ebene wäre – also auf der Ebene konkreter Bildungsprojekte, an denen Vertreter/innen mehrerer oder aller für eine «Intermediale künstlerische Bildung» relevanten Fachbereiche mitwirken würden. Die am Symposium Beteiligten haben vereinbart, sich in zwei Jahren unter Einbeziehung weiterer Fachleute zu einer Anschlussveranstaltung zu treffen, bei der die Vorstellung und Diskussion solcher Projekte verstärkt im Vordergrund stehen wird. Eines der entsprechenden Vorhaben, zu denen es bis dahin auch präsentierbare Ergebnisse geben müsste, wird abschliessend kurz dargestellt.

## 6. Praktische Umsetzungsperspektiven anhand des Masterstudiengangs *Intermediale künstlerische Bildung*

Von Sept. 2004 bis April 2006 fand an der Universität Mozarteum Salzburg in Zusammenarbeit mit der Forschungsgesellschaft Salzburg Research das EU (European Social Fund) kofinanzierte Forschungsprojekt «Intermediale künstlerische Bildung» (IKB) statt, das folgende Zielsetzungen hatte:

- Anpassung und Weiterentwicklung bestehender Ansätze kooperativer Projektarbeit und des webbasierten Lernens in Hinblick auf die spezifischen Bedürfnisse einer Bildungskonzeption, die künstlerisch-pädagogische Fachbereiche eng vernetzt und medienpädagogische Zielsetzungen integriert.

- Ausarbeitung eines Curriculums für einen postgradualen berufsbegleitenden Masterstudiengang, in dem diese Ansätze in Form von blended learning (abwechselnde Präsenz- und Onlinephasen) umgesetzt werden.
- Entwicklung eines webbasierten Knowledge Management Systems (KMS), mit dessen Hilfe interdisziplinäre Lernprozesse unterstützt und die kreative sowohl individuelle als auch kooperative Wissenskonstruktion gefördert wird.
- Erarbeitung von Materialien für dieses KMS durch international renommierte Fachleute aus allen beteiligten Fachbereichen und durch im Projekt betreute Studierende.

Zum (von der Analyse und Gegenüberstellung der jeweiligen fachdidaktischen Postulate abgeleiteten) didaktischen Grundkonzept des IKB-Masterstudiengangs erschienen mehrere Artikel in renommierten kunst-, musik- und medienpädagogischen Zeitschriften (siehe z. B. Pasuchin 2005a; 2006a; 2006b). Auch die Informationen zum Aufbau des nach konstruktivistischen Prinzipien konzipierten Knowledge Management Systems können bereits (z. B. in Pasuchin 2005b) nachgelesen werden<sup>6</sup>. Daher konzentriert sich dieser Beitrag, nach einer kurzen Vorstellung der Eckdaten des Studiengangs, auf die Beschreibung des dafür entwickelten blended learning Ansatzes.

### 6.1 Eckdaten des IKB-Masterstudiengangs

Die Zielsetzung des MA-Studiengangs *Intermediale künstlerische Bildung* besteht in der Befähigung zur kooperativen Planung, Entwicklung und Durchführung intermedialer künstlerisch-pädagogischer Projekte in Schulen und in ausserschulischen Bildungs- und Kulturbereichen sowie zur wissenschaftlichen Reflexion entsprechender pädagogischer Prozesse. Die Zielgruppe ist höchst heterogen, denn als Zulassungsvoraussetzung gilt der Abschluss einer kunst-, musik-, theater- oder medienpädagogischen Ausbildung im Ausmass von mindestens sechs Semestern bzw. einer gleichwertigen Qualifikation sowie eine mindestens einjährige pädagogische Berufserfahrung. Der Masterstudiengang gliedert sich in drei Projektsemester und ein Forschungssemester. Die Schwerpunkte der ersten

<sup>6</sup> Das Gesamtvorhaben ist auch auf der Webseite des IKB-Projekts [www.ikb.moz.ac.at](http://www.ikb.moz.ac.at) detailliert dargestellt.

drei Semester, die auf die Entwicklung konkreter Projekte abzielen, lauten: Performance (Szenische Künste in Verbindung mit theatralen Formen sozialer Praxis), Video (Verknüpfung von bewegten Bildern und Musik) sowie Computer (interaktive Installationen und Multimediaanwendungen). Das vierte «Forschungssemester» dient der wissenschaftlichen, pädagogischen und künstlerischen Vertiefung sowie der Erstellung des Abschlussprojekts und der Master-Thesis. Der Studiengang wird berufsbegleitend angeboten und in Form von «blended learning» abgehalten: 50% der Lehrinhalte werden im Präsenzunterricht, geblockt an fünf Wochenenden pro Semester vermittelt, während die anderen 50% mit Hilfe des webbasierten Knowledge Management Systems in betreuten Onlinephasen zu erschliessen sind. Sowohl an der Erstellung der Lehrmaterialien für das KMS als auch an der Betreuung der Präsenzphasen des IKB-Masterstudiengangs waren bzw. sind renommierte Pädagog/innen aller betroffenen Fachbereiche beteiligt, was sowohl eine Rückkoppelung an die jeweiligen fachdidaktischen Diskurse als auch einen hohen Grad an interdisziplinärer Vernetzungsqualität gewährleistet.

### 6.2 Blended learning Ansatz – allgemein

Eines der grössten praktischen Umsetzungsprobleme einer «Intermedialen künstlerische Bildung» im Sinne der oben dargestellten Zielsetzungen besteht in der Heterogenität der zu erschliessenden Lehrinhalte, die (potenziell) die Theorie und Praxis sämtlicher künstlerischer und medienbezogener Fachbereiche inkludieren. Der Versuch allen an einem intermedialen künstlerischen Lernprozess Beteiligten den gleichen Lernstoff zu vermitteln, würde unweigerlich zu einer «Allrounder»-Ausbildung führen, bei der «alles und nichts» gelernt wird. Der im IKB-Forschungsprojekt entwickelte Lösungsansatz für dieses Problem besteht in einer Schwerpunktsetzung auf die Unterstützung der Lehrenden, ausgehend von ihren spezifischen Aufgaben innerhalb der in den Präsenzphasen entwickelten und durchgeführten kollaborativen Projekte «kreativer Medienarbeit», für sie persönlich und situationsbezogen relevante Fertigkeiten, Kenntnisse sowie Fähigkeiten zu erschliessen, wobei letzteres zu einem großen Teil in den Onlinephasen geschieht, in denen zahlreiche Materialien, Werkzeuge und Hilfestellungen zur selbstständigen und individuellen Wissensexploration sowie Wissenskonstruktion zur Verfügung gestellt werden.

### 6.3 Ziele und Methoden der Präsenzphasen

Die zentralen Lehr- und Lernziele der Präsenzphasen des IKB-Studiengangs bestehen in der praxisnahen Vermittlung von Methoden kooperativer und projektorientierter künstlerisch-(medien-)pädagogischer Arbeit sowie in der Befähigung zu ihrer Anwendung in der eigenen pädagogischen Tätigkeit.

In den ersten drei (Projekt-) Semestern wird das Hauptaugenmerk auf die Planung, Entwicklung und Durchführung von konkreten den Semester-schwerpunkten entsprechenden intermedialen Projekten gelegt, die zu Semesterende (nach Möglichkeit öffentlich) präsentiert werden. Die Unterrichtsgestaltung folgt aktuellen, an die Konzeption einer «intermedialen künstlerischen Bildung» angepassten, Methoden projektorientierter Pädagogik. Besonderer Wert wird auf kooperative Arbeitsformen gelegt – Gruppenbildung, Aushandlung von Problemverständnissen und Lösungsansätzen, Festlegung von Lernzielen sowie Rollen und Aufgabengebieten innerhalb des jeweiligen Projekts. Die Betreuung erfolgt durch namhafte Künstler/innen und/oder Pädagog/innen, die in einem dem jeweiligen Semesterschwerpunkt entsprechenden Bereich tätig sind. Im vierten (Forschungs-) Semester werden in Seminarform Wege zur wissenschaftlichen Aufarbeitung und Weiterentwicklung intermedialer projektorientierter pädagogischer Konzeptionen aufgezeigt und erforscht.

### 6.4 Ziele und Methoden der Onlinephasen

Die zentralen Lehr- und Lernziele der Onlinephasen (Lernen mit Hilfe des Knowledge Management Systems / E-Learning) bestehen in der Erschliessung der für die künstlerisch-pädagogische Projektarbeit benötigten praktischen Fertigkeiten, theoretischen Kenntnisse und Gestaltungsfähigkeiten in selbstständigen und kooperativen Lernarrangements sowie in der Befähigung zur kritischen Reflexion und Evaluation von Lehr-Lernprozessen mit Unterstützung eines webbasierten tutoriell betreuten Knowledge Management Systems.

Ausgehend von Hinweisen in den Präsenzphasen auf Informationen und Lernmaterialien innerhalb des KMS erfolgt eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff. Studierende erhalten vertiefende Materialien zu für sie besonders relevanten Themen aus unterschiedlichen Perspektiven und können Zusammenhänge mit verwandten Bereichen sowie die Art und Intensität dieser Vernetzungen einsehen und sich auf diese Weise ein Themengebiet erschliessen. Zu den meisten besprochenen praktischen



Problemstellungen und theoretischen Fragestellungen erhalten Studierende Aufgaben und Übungen. Bei der Bearbeitung eignen sie sich sowohl Fertigkeiten und Fähigkeiten in Bezug auf visuelle, auditive und/oder mediale Gestaltung als auch zur Projektreflexion und -weiterentwicklung benötigtes Wissen an. Ein besonderer Schwerpunkt wird auf die Mitgestaltung des Knowledge Management Systems durch die Studierenden gelegt: Weiterentwicklung und Vernetzung bestehender Materialien sowie Publikation eigener Arbeitsergebnisse und Evaluation der Einträge von Kolleg/innen.

### 6.5 Förderung einzelner Kompetenzen

Blended learning ist spätestens seit der Publikation *Didaktische Innovation durch Blended Learning* von Gabi Reinmann (-Rothmeier) aus dem Jahre 2003 zu einem zentralen Schlag- und Modewort innerhalb der Medientdidaktik avanciert. Jedoch wird bereits an dieser Veröffentlichung deutlich, dass der Begriff eher eine Resignation in Hinblick auf enttäuschte Erwartungshaltungen im Zusammenhang mit E-Learning als eine tatsächliche «didaktische Innovation» impliziert (vgl. z. B. ebd. S.28). Dass sich innerhalb «purer» E-Learning-Arrangements ohne Anbindung an den Präsenzunterricht zahlreiche wichtige Lernziele nicht erreichen lassen, versteht sich von selbst. Im Diskurs um blended learning wurde jedoch bisher verabsäumt zu präzisieren, welche konkreten Kompetenzen innerhalb von Online- und welche in Präsenzphasen effizienter gefördert werden können.

Ein wichtiges Ziel des IKB-Forschungsprojektes bestand darin, in Bezug auf diesen Punkt fundierte und klare Entscheidungen zu treffen. Ausgegangen wurde davon, dass die wichtigsten Vorteile des Präsenzunterrichts in der Ermöglichung sozialer Lernformen (Kollaboration bzw. Kooperation) und der praktischen Erprobung der erworbenen Fähigkeiten liegen, während die Stärken des webbasierten Lernens in der Chance einer intensiven Individualisierung der Wissenserschließung und Wissenskonstruktion bestehen (Stichworte: situiertes, exploratives und multiperspektivisches Lernen). Die darauf basierende Zuordnung der in einer «Intermedialen künstlerischen Bildung» zu fördernden wichtigsten Einzelkompetenzen in Bezug auf Basiswissen und Grundfertigkeiten, analytisch-reflexive Kenntnisse sowie kreative Fähigkeiten zu den Präsenz- und Onlinephasen einer blended learning Ausbildung wird in der folgenden Grafik zusammengefasst:

IKB	einzelne geförderte Kompetenzen		
	Basiswissen und Grundfertigkeiten	analytisch-reflexive Kenntnisse	kreative Fähigkeiten
Online-Phasen (eLearning)	Individualisierter und situationsgebundener Erwerb für die Projektarbeit benötigter Grundkenntnisse sowie medientechnischer Fertigkeiten mit Hilfe des Knowledge Management Systems.	Zugriff auf sozio-historische und theoretische Hintergrundinformationen aus multiplen Perspektiven / Diskussions- und Kollaborationstools.	Mitgestaltung der Lernprozesse und -materialien durch die Lernenden.
Präsenzphasen (Projektarbeit)	Praktische Umsetzung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten.	Kollaborative bzw. kooperative Wissenserschließung in heterogenen Gruppen. Diskussion und gegenseitige Kritik der Arbeitsergebnisse.	Planung, Entwicklung und v.a. Durchführung fächerübergreifender künstlerisch-kreativer Projekte mit Einsatz neuer Medientechnologien in den Präsenzphasen des Studiums.

### 6.6 Ausblick

Die Errichtung des beschriebenen Masterstudiengangs stellt keineswegs einen Endpunkt des Forschungsprozesses in Bezug auf die «Intermediale künstlerische Bildung» dar. Es ist im Gegenteil ein erster Schritt auf dem Weg zu einer in der Praxis bewährten und nachhaltigen Bildungskonzeption, die künstlerisch-pädagogische Fachbereiche eng vernetzt und medienpädagogische Zielsetzungen integriert. Die teilnehmenden Studierenden fungieren dabei selbst als Forscher/innen, die in ihren (intensiv durch renommierte Expert/innen aus allen beteiligten Fachbereichen betreuten) theoretischen sowie praktischen (Abschluss-) Projekten konkrete Realisierungsansätze aufzeigen, die die Grundlage für weitere Entwicklungsschritte bieten. Gleichzeitig wird angestrebt, das IKB-Projekt verstärkt mit ähnlichen internationalen Vorhaben zu vernetzen, um möglichst viele verschiedene Perspektiven und Erfahrungen einzubeziehen.

**Literatur**

- Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Schill, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard; Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): *Medienpädagogisches Handeln in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich, S. 33–58.
- Baacke, Dieter (1995): Zum pädagogischen Widerwillen gegen des Seh-sinn. In: Baacke, Dieter; Röhl, Franz J. (Hg.): *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess*. Opladen: Lieske + Budrich, S. 25–47.
- Baacke, Dieter (1997): *Medienpädagogik – Grundlagen der Medienkommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen; Mikos, Lothar; Thiele, Günter A. (Hg.) (1999): *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Baacke, Dieter; Röhl, Franz J. (Hg.) (1995): *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess*. Opladen: Lieske + Budrich.
- Baumgartner, Peter; Payr Sabine (1994): *Lernen mit Software*. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.
- Beck, Klaus; Glotz, Peter; Vogelsang, Gregor (2000): *Die Zukunft des Internet: Internationale Delphi-Befragung zur Entwicklung der Online-Kommunikation*. Konstanz: UVK Medien.
- Brandstätter, Ursula (2004): *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wissner-Verlag.
- Buschkühle, Carl-Peter (1997): *Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Buschkühle, Carl-Peter (2003a): Vorwort und Dank. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*. Köln: Salon-Verlag, S. 9–18.
- Buschkühle, Carl-Peter (2003b): Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*. Köln: Salon-Verlag, S. 19–45.
- Daniels, Dieter (2002): *Kunst als Sendung – von der Telegrafie zum Internet*. München: Beck.
- Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Dreher, Thomas (2001): *Performance Art nach 1945 – Aktionstheater und Intermedia*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- de Witt, Claudia (2005): E-Learning. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: KoPäd Verlag, S. 74–81.
- Ehmer, Hermann K. (Hg.) (1971): *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie*. Köln: DuMont.
- Faulstrich, Werner (2004): *Medienwissenschaft*. Paderborn: Fink.
- Giannetti, Claudia (o.J): *Ästhetik des Digitalen*. In: www.medienkunstnetz.de/themen (1.04.06).
- Griffhorn, Hans (1979): *Kritik der Kunstpädagogik – Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung*. Köln: DuMont Buchverlag.
- Helmholz, Brigitta (1996): *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*. Essen: Blaue Eule.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des «gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts» als normativer Rahmenidee für Medienkompetenz. In: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim; München: Juventa, S. 111–126.
- Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd (1997): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd; Brehm-Klotz, Christiane (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: KoPäd Verlag, S. 116–126.
- Hüther, Jürgen; Podehl, Bernd (2005): Geschichte der Medienpädagogik. In: *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 116–127.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon-Verlag.
- Kirschenmann, Johannes (2003): *Medienbildung in der Kunstpädagogik – Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung*. Weimar: VDG.
- Kirschenmann, Johannes; Peez, Georg (Hg.) (2004): *Computer im Kunstunterricht. Medien und Werkzeuge*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kirschenmann, Johannes; Schulz, Frank; Sowa, Hubert (Hg.) (2006): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München: kopaed-Verlag.

- Klug, Heiner (2001): *Musizieren zwischen Virtuosität und Virtualität. Praxis, Vermittlung und Theorie des Klavierspiels in der Medienperspektive*. Essen: Blaue Eule.
- Knolle, Niels (2002). Neue Wege der Selbst-Professionalisierung durch die Neuen Musiktechnologien. In: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hg.): *Konzert – Klangkunst – Computer. Wandel der musikalischen Wirklichkeit*. Mainz: Schott, S. 94 – 109.
- Knolle, Niels (2006a): Klingeltöne im Musikunterricht? Zur musikkulturellen Selbstprofessionalisierung von Jugendlichen als Herausforderung an die Musikpädagogik. In: *Diskussion Musikpädagogik* 2/2006, S. 31–37.
- Knolle, Niels (2006b): *Thesen zur Intermedialen künstlerischen Bildung in der Jugendförderung*. In: [www.ikb.moz.ac.at/symposium/mitwirkende\\_statements](http://www.ikb.moz.ac.at/symposium/mitwirkende_statements) (3.06.06).
- Knolle, Niels; Münch, Thomas (2003): Me[i]Mus – Neue Medien als Werkzeug, Musikinstrument und Thema im Musikunterricht. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung; Zentrum für Kulturforschung (Hg.): *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Projekte – Praxis – Perspektiven*. Bonn: ARCult Media, S. 32–33.
- Kübler, Hans-Dieter (1994): Medienwissenschaft – Produktanalysen als Grundlage medienpädagogischen Urteilens und Handelns. In: Hiegemann, Susanne; Swoboda, Wolfgang H. (Hg.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Opladen: Leske + Budrich, S. 59–99.
- Kübler, Hans-Dieter (2002): Medienpädagogik in der «Informationsgesellschaft». In: Paus-Haase, Ingrid; Lampert, Claudia; Süss, Daniel (Hg.): *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft – Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 169–189.
- Meyen, Michael (2005): Massenmedien. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Meyer, Thomas (1995): Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: Baake, Dieter; Röhl, Franz J. (Hg.): *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess*. Opladen: Lieske + Budrich, S. 51–70.
- Möller, Heino R. (1971): *Gegen den Kunstunterricht – Versuche einer Neuorientierung*. Ravensburg: Otto Maier Verlag.
- Müller, Jürgen E. (1996): *Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation*. Münster: Nodus Publikationen.
- Pasuchin, Iwan (2005a): Medienbildung/Mediendidaktik. Differenzen, Analogien, Synergien. In: *merz | medien + erziehung*, 05-5, S. 60–65.
- Pasuchin, Iwan (2005b): Kreativitätsförderung in blended learning Arrangements. Anhand des Forschungsprojekts «Intermediale Künstlerische Bildung». In: *Virtuelle Kommunikation und Kollaboration* (Tagungsband 10. Business-Meeting 09.-10.06.2005, Wr. Neustadt). St. Pölten: Verlag Forum Neue Medien, S. 32–53.
- Pasuchin, Iwan (2006a): Intermediale künstlerische Bildung – Kooperation als Chance. In: *BDK-Mitteilungen* 1/2006, S. 27–31.
- Pasuchin, Iwan (2006b): Musik-Medien-Pädagogik. Theoretische Fundierung und Zukunftsperspektiven im Zeitalter von Multimedia. In: *Diskussion Musikpädagogik – Themenheft «Medienpädagogik»* 2/2006, S. 4–11.
- Paus-Haase, Ingrid (2001): Vom Bewahren zum Wahrnehmen und Verstehen. Medienpädagogische Konzepte in unserem Informationszeitalter. In: Aufenanger, Stefan; Schulz-Zander, Renate; Spanhel, Dieter (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik I*. Opladen: Leske + Budrich, S. 85–107.
- Podehl, Bernd (2005): Multimedia. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 327–332.
- Pöttinger, Ida (2002<sup>2</sup>): *Lernziel Medienkompetenz. Theoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielprojekts*. München: KoPäd Verlag.
- Rajewsky, Irina O. (2002): *Intermedialität*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Reck, Hans U. (2003): *Kunst als Medientheorie*. Vom Zeichen zur Handlung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Regel, Günther (2003): Die zweite Moderne, die Schule und die Kunst – Konsequenzen für die künstlerische Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*. Köln: Salon-Verlag, S. 121–140.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Röhl, Franz J. (1998): *Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik.

- Röll, Franz J. (2005): Ästhetische Bildung. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 24–30.
- Schell, Fred (2005): Aktive Medienarbeit. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 9–17.
- Schorb, Bernd (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Theorie und Praxis*. Opladen: Leske + Budrich
- Schorb, Bernd (2005): Medienkompetenz. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 257–262.
- Spormann, Ulrich (2003): Kunstspartenübergreifende Gestaltung durch multimediale Technik: eine Herausforderung für ästhetische und didaktische Konzeptentwicklung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft*. Köln: Salon-Verlag, S. 369–386.
- Stöger, Christine (2004): Mapping open Spaces. Überlegungen aus dem Feld der Musikpädagogik. In: Kettel, Joachim; Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (Hg.): *Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*. Oberhausen: Athena-Verlag.
- Tulodziecki, Gerhard (2000): Medienpädagogik in der Schule der Zukunft. In: Kleber, Hubert (Hg.): *Spannungsfeld Medien und Erziehung – Medienpädagogische Perspektiven*. München: KoPäd Verlag, S. 13–32.
- Wermke, Jutta (2005): Unterricht und Medien. In: Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 395–401.