

**MEDIENPÄDAGOGIK INTERDISZIPLINÄR 7** Veröffentlichungen des  
Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medien-  
forschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)  
*Herausgegeben von Horst Niesyto, Manfred L. Pirner und Matthias Rath*

## **Medienästhetik in Bildungskontexten**

Herausgegeben von  
Peter Imort, Renate Müller und Horst Niesyto

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86736-078-4

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2009

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhaltsverzeichnis

<i>Peter Imort / Renate Müller / Horst Niesyto</i> Einleitung	7
<i>Franz Josef Röhl</i> Medienästhetik und Internet	15
<i>Iwan Pasuchin</i> Neue (Künstlerische) Medienbildung für ein neues Web?	31
<i>Horst Niesyto</i> Medienästhetik und Eigenproduktion mit Video. Befunde aus der Jugendvideoarbeit mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus	45
<i>Björn Maurer</i> Horrorfilm als didaktisches Potenzial? Genrespezifische Ansatzpunkte zur Vermittlung filmischer Medienästhetik im Unterricht der Sekundarstufe I	59
<i>Manfred Pirner</i> „An der Oberfläche kratzen“ – Medienästhetische Inszenierungen von Bedeutung am Beispiel von Dan Browns „DaVinci-Code“ und Konsequenzen für die Medienbildung	79
<i>Anja Besand</i> „How to provoke today“ – Zur Generation von Aufmerksamkeit in Politik und politischer Bildung	91
<i>Ulrike Stutz</i> „Dead Troops Talk“ – Performative Thematisierungen von Kriegsdarstellungen	103
<i>Peter Imort</i> Musik – Ästhetik – Medienästhetik. Theoretische Überlegungen und Praxisbeispiele im musikpädagogischen Kontext	123
<i>Niels Knolle / Thomas Münch</i> Neue Medien – Neue Wege im Musikunterricht? Strategien der Mediennutzung bei Musiklehrkräften in schulischen Kontexten	135

<i>Renate Müller / Sandra Treptow</i> Gibt es Zombies wirklich? Präsentative Erforschung des Umgehens mit fiktiven Medienfiguren	155
<i>Stefanie Rhein / Marc Calmbach</i> Musikgeschmack und ästhetisches Urteilsverhalten der Besucher von Hardcore-Konzerten	171
Autorenangaben	187

## Einleitung

Medienästhetik als Theorie der Wahrnehmung unter den Bedingungen neuer technischer Medien klingt griffig und plausibel. Die Formel, die ursprünglich Norbert Bolz mit prägte, schließt an aktuelle ästhetische Konzeptionen an, die auf ästhetische Wahrnehmungen aller Art bezogen sind. Allerdings ist eine Monokausalität, die etwa durch die Formulierung „Bedingungen neuer technischer Medien“ nahe gelegt wird, Fiktion. Das spannungsreiche Verhältnis von „Theorie der Wahrnehmung“ und „neuen technischen Medien“ entfaltet sich in einem höchst dynamischen Bedingungs-feld, dessen Variablen selbst nach permanenter Neubestimmung bzw. Ausbalancierung verlangen.

Medienästhetik liefert Konstruktions- und Sinnangebote für medial geprägte Lebenswelten und Weltansichten. „Leben auf gigantischer Benutzeroberfläche“, „Verführung als Dienstleistung des Marktes“ oder „medial inszenierte Heilsversprechen“ sind einige der Schlagwörter, die hier kritisch zu nennen wären. Dennoch ist Medien-ästhetik mehr als ein „Effekt der Unterhaltungsindustrie“.

Historisch entwickelte sich die Debatte um Medienästhetik insbesondere in Verbindung mit der Bedeutung von Fotografie und Film in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts (u.a. BENJAMIN 1936; ARNHEIM 1932). Technische Innovationen evozierten immer wieder Fragen nach damit verknüpften ästhetischen Möglichkeiten, sowohl auf der Ebene der Gestaltung (der Medienangebote) als auch der Wahrnehmung und Verarbeitung diese Angebote (Rezipientenperspektive) sowie der Bedeutung medienästhetischer Angebotsstrukturen für gesellschaftliche Kommunikations- und Machtverhältnisse. Medienästhetische Theorien schließen grundlegende Fragen der Weltwahrnehmung, Kommunizierbarkeit und Symbolhaftigkeit ein. Von Interesse sind sowohl die ästhetischen Strukturen und Spezifika der verschiedenen Medienangebote (auch in ihren intermedialen Bezügen) als auch die Prozesse der Wahrnehmung und der Verarbeitung von Medienangeboten sowie der Gestaltung eigener Medienprodukte durch die Subjekte. Es geht um das Erschließen der sozialen und der ästhetischen Welt, der Prozesse des Symbolverstehens und der Symbolproduktion von und mit Medien (BELGRAD/NIESZYTO 2001).

Mit diesem Verständnis von Medienästhetik verbunden ist die Frage nach dem sozialen Gebrauch von Ästhetik. Dieser Gebrauch drückt sich insbesondere in der Verwendung von Symbolen zur Selbst-Stilisierung und zur Stilisierung des Alltags aus sowie in der Definition und Präsentation des Geschmacks, das heißt der Präferenzen für ästhetische Objekte („ich mag gern Filme, die gruselig sind“). Ästhetik wird als Mittel der soziokulturellen Verortung der eigenen Person und anderer benutzt – als rezeptives Mittel ebenso wie als produktives (Selbstaussdruck mit Medien). Dazu gehört die (bewusste) Wahl dessen, was rezipiert wird („ich gucke Zombiefilme

Horst Niesyto

### **Medienästhetik und Eigenproduktion mit Video. Befunde aus der Jugendvideoarbeit mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus**

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch, eine vorläufige Bilanz aus mehreren Projekten zum Forschungsansatz ‚Eigenproduktion mit Medien‘ unter medienästhetischen Aspekten zu ziehen. Er konzentriert sich dabei auf medienpädagogische Projekte zur Jugendvideoarbeit und analysiert insbesondere Erfahrungen aus Workshops mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus. In Zeiten von Internet und Web 2.0 scheint es angeraten, diese Befunde zu berücksichtigen und im Hinblick auf neue digitale Produktions- und Präsentationsformen zu reflektieren.

#### **1. Ausgangsüberlegungen**

Der Mensch ist ein „animal symbolicum“ (CASSIRER 1990/1944<sup>1</sup>), ein symbolisches Lebewesen. Die Symbolisierungsfähigkeit kennzeichnet als anthropologisches Merkmal den Menschen. Diese Symbolisierungsfähigkeit ist untrennbar mit der Möglichkeit verbunden, Dingen, Personen, Situationen *Bedeutung* zuzuschreiben. Dieser Prozess der Bedeutungszuschreibung vollzieht sich als sozialer Prozess in Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen. In diesem sozial-kommunikativen Prozess bildet sich „das Symbolnetz, das Gespinnst menschlicher Erfahrung“ (CASSIRER). Symbolisierungsfähigkeit, Bedeutungszuschreibung und Erfahrungsbildung gehören zusammen und konstituieren in elementarer Form Mensch-Sein.

Die Menschen entwickelten im Laufe der Geschichte unterschiedliche Symbolsysteme wie Mythos, Religion, Kunst, Sprache, Wissenschaft. Die Philosophin Susanne Langer unterscheidet zwei wesentliche, unterschiedliche Formen der Symbolik: einen diskursiven und einen präsentativen Modus (LANGER 1987/1942<sup>2</sup>). Die diskursive Symbolik verbindet Langer mit Formen einer sequentiellen und eher abstrakten und auf Eindeutigkeit abzielenden symbolischen Weltaneignung (Wort- und Schriftsprache), während sie präsentative Symbolik (Bilder und andere Formen wie Musik und Tanz) auf unmittelbare, simultane Formen des symbolischen Ausdrucks und Verstehens bezieht, die eher Mehrdeutigkeiten hervorbringen. Langer betont die prinzipielle Gleichwertigkeit dieser unterschiedlichen symbolischen Modi. Das Symbolische wird – ähnlich wie bei dem Gestaltpsychologen Rudolf Arnheim (1985/1969<sup>3</sup>) – in einer Kontinuität auf unterschiedlichen Niveaus des Ausdrucks und des Verstehens gesehen, von unbewussten Schichtungen über sehr konkrete Alltagsrituale bis hin zu abstrakten Symbolgebilden. Dieses Verständnis wertet unbewusste und sinn-

lich-symbolische Kommunikations- und Interaktionsformen nicht ab, sondern betont die spezifische Qualität präsentativer Symbolik. Gerade *intuitive* Formen der Weltaneignung integrieren Phänomene, die jenseits alltagsweltlicher Erfahrung liegen und imaginative, mythische Symbolgestalten in einem „präfigurativen Erlebnisfeld“ einschließen (Röll 2001). Dieser Aneignungsprozess vollzieht sich im Wechselspiel von gesellschaftlich vorhandenen Symbolangeboten und in den Individuen vorhandenen symbolischen Mustern der Weltdeutung.

Heute gehören Medien zu den wesentlichen Trägern symbolischer Angebote. Auditive, visuelle und audiovisuelle Medien wurden in den vergangenen Jahrzehnten für die Wahrnehmung und Wirklichkeitserfahrung von Kindern und Jugendlichen immer wichtiger. Medienangebote dienen nicht nur der Unterhaltung und Information, sie sind auch Kommunikations- und Interpretationsangebote für die Identitätsbildung und Lebensorientierung. Lebenswelterfahrung „ist daher immer auch Erfahrung im Umgang mit Medien. Medien sind einerseits Teil der Lebenswelt, andererseits bildet die Medienerfahrung eine Folie für die Interpretation von Welt“ (Röll 2001: 81). *Medienästhetik* interessiert sich sowohl für die ästhetischen Strukturen und Spezifika der verschiedenen Medienangebote (auch in ihren intermedialen Bezügen) als auch für die Prozesse der Wahrnehmung und der Verarbeitung von Medienangeboten sowie der Gestaltung eigener Medienprodukte durch die Subjekte. Es geht um die Erschließung der sozialen und der ästhetischen Welt, der Prozesse des Symbolverstehens und der Symbolproduktion von und mit Medien.

Für eine zeitgemäße Pädagogik ist es relevant, das *mediale Symbolangebot* in der Gesellschaft zu kennen, sich mit Themen, Machart, Ästhetik und Subtexten dieser Angebote auseinanderzusetzen. Wer Lebensgefühle, kulturelle Orientierungen und Suchprozesse junger Menschen verstehen möchte, benötigt als Pädagoge/in auch ein Wissen über mediale Symbolangebote und die symbolischen Verarbeitungsprozesse durch Kinder und Jugendliche. Schulische Bildungsprozesse betonen immer noch zu sehr Formen kognitiv orientierten Wissenserwerbs. Es gibt zwar inzwischen eine Palette unterschiedlicher ‚Sozialformen‘, die praxis- und projektbezogenes, anschauliches und exemplarisches Lernen fördern. Aber gerade für Kinder und Jugendliche aus Hauptschulmilieus mangelt es nach wie vor an Konzepten und Arbeitsformen, die stärker *präsentativ-symbolische* Aneignungs- und Kommunikationsprozesse fördern. Hierzu gehören vor allem der symbolische Selbstaussdruck mit Bildern, Musik und Körpersprache und deren Zusammenspiel mit wort- und schriftsprachlichen Ausdrucksformen. Es bedarf der Förderung sozial-ästhetischer Lern- und Ausdrucksformen, die eine Hierarchisierung diskursiver gegenüber präsentativen Formen der symbolischen Weltaneignung überwinden. Wer sich in der Medien- und Kommunikationsgesellschaft zurechtfinden will, benötigt nicht nur technisch-instrumentelle, sondern zugleich ästhetisch-symbolische Kompetenzen. Kinder und Jugendliche eignen sich diese Kompetenzen teilweise in selbstgesteuerten Lernprozessen an. Notwendig sind aber auch pädagogischer Arrangements, um Medienwissen in seiner Vielschichtigkeit zu vermitteln und in Prozessen der Symbolproduktion auf die hand-

lungsleitenden Themen und sozial-kommunikativen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Unter *Symbolproduktion* werden in diesem Zusammenhang medienästhetisch-kulturelle Praktiken von Kindern und Jugendlichen verstanden, die auf der Basis symbolischer Verstehens- und Verarbeitungsprozesse in Eigenproduktionen zum Ausdruck kommen, z.B. in Form von Bildern und Musik oder von Videofilmen.

Die vielfältigen Erfahrungen, insbesondere aus der Kultur- und Medienpädagogik, haben gezeigt, dass der Schritt von der Rezeption zur eigenaktiven Produktion von Medien auch entscheidend für ein tieferes Verständnis medialer Funktionsweisen und medienästhetischer Ausdrucksformen ist (Erfahrungslernen durch selbst erzeugte Texte, Bilder, Töne). Dem Medienpädagogen FRANZ JOSEF RÖLL gebührt in diesem Zusammenhang das Verdienst, in systematischer Weise eine wahrnehmungs- und symbolorientierte Medienpädagogik theoretisch begründet und ihre verschiedenen Dimensionen praktisch entwickelt zu haben (Röll 1998). Er bezieht sich dabei auf die Grundrichtung der *handlungsorientierten Medienpädagogik*, die in den letzten drei Jahrzehnten von Kolleg/inn/en in unterschiedlicher konzeptioneller Akzentuierung etabliert wurde. Handlungsorientierte Medienpädagogik geht davon aus, dass Symbolverstehen und Symbolproduktion nicht zu trennen sind. Kinder und Jugendliche sind keine ‚weißen Blätter‘. Im Laufe ihrer jeweiligen Medien- und Symbolsozialisation haben sie sich Wissensbestände und Kompetenzen angeeignet, die auch in ihren Eigenproduktionen mit Medien wahrnehmbar sind. Sie greifen auf diese Wissensbestände und Kompetenzen zurück, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, eigene Themen, Gefühle, Erfahrungen, Phantasien auszudrücken. In ihren medialen Darstellungsformen werden die unterschiedlichen Stile der symbolischen Verarbeitung deutlich, ihre Art und Weise des Aufnehmens und Auswählens von Bildern und Tönen und des Gestaltens mit Medien. Individuelle und gruppenbezogene Symbolproduktionen sind sozial-ästhetische Erfahrungsprozesse, in die kinder- und jugendkulturelle und sozial-biografische Symbolmaterialien einfließen.

Die jungen Produzent/inn/en greifen in vielen Eigenproduktionen auch auf *medienkulturelle* Vorlieben und Muster zurück, um eigene Ausdrucksabsichten zu inszenieren. Nach wie vor gibt es viele Pädagog/inn/en, die solche ‚Medienzitate‘ und *Nachahmungsprozesse* primär als Klischeebildung und Entsymbolisierung bewerten. Dies wird jedoch einem subjektorientierten Verständnis von symbolischen Verarbeitungsprozessen nicht gerecht, das sich immer im Spannungsfeld von (vorfabrizierten) gesellschaftlichen Mediensymboliken, subjektiven Aneignungsleistungen und soziokulturellen Kontexten vollzieht. Die Verarbeitung der symbolischen Umwelt war schon immer mit Nachahmungshandlungen verbunden. Sie sind nicht ‚unnützlich‘, sondern als symbolische Inkorporationsprozesse unterschiedlicher Intensität, Kreativität und Reflexivität zu begreifen. Die pädagogische Aufgabe besteht gerade darin, geeignete Bedingungen zu arrangieren, damit Symbolproduktion auch als ästhetischer Bildungsprozess verlaufen kann. Reflexiv ist dieser Prozess dann, wenn nicht nur ästhetische Eindrücke und Erlebnisse aneinandergereiht, sondern Räume für sym-

bolische Differenzenerfahrungen eröffnet werden. Symbolproduktion wird dann zu einer Erfahrungsproduktion, wenn Unterschiedliches wahrgenommen, wenn eine Distanz zwischen sich und der Umwelt erkannt und symbolisch verarbeitet wird.

Die *pädagogische* Brisanz dieser Aufgabe ist evident: Wie können *präsentativ-symbolische* Ausdrucksformen genutzt werden, um Kinder und Jugendliche für eigene Mediengestaltungen zu motivieren? Welcher Voraussetzungen bedarf es, um erfolgreich ästhetische *Bildungsprozesse* mit Medien zu initiieren und zu fördern? Die Pädagogik hat hier einen Reflexions- und Entwicklungsbedarf, sowohl im Bereich der Praxis, der Theoriebildung und der Forschung. Der Forschungsansatz ‚Eigenproduktion mit Medien‘ möchte im Kontext handlungsorientierter Medienpädagogik hierzu einen Beitrag leisten.

## 2. Der Forschungsansatz: Eigenproduktion mit Medien

Lange Zeit mangelte es in der Medienpädagogik an Überlegungen, *mediale Eigenproduktionen* von Kindern und Jugendlichen in Forschungsdesigns zu integrieren und als spezifische *Quelle* für wissenschaftliche Forschung zu nutzen. Die Notwendigkeit, nicht-sprachgebundene Methoden stärker einzubeziehen, ergibt sich dabei aus Veränderungen im *Gegenstandsbereich* der Forschung selbst. Es handelt sich nicht um eine methodenimmanente Diskussion. Wenn es stimmt, dass die Medienförmigkeit der Wahrnehmung deutlich zugenommen hat, kann dies nicht ohne Auswirkung auf die Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben. Da Wahrnehmungsformen auch Ausdrucks- und Kommunikationsformen beeinflussen bzw. da mediale Performanz als Anwendung und Gebrauch sozialisatorisch erworbenen Medienwissens anzusehen ist, geht es zugleich um methodische Fragen – gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen Wert auf *subjektadäquate* Methoden der Datenerhebung und Selbstpräsentation. Angesichts der Medialisierung der Alltagskommunikation ist die zentrale *These*: Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, der sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift auch mittels eigener, selbst erstellter Medienprodukten auszudrücken! Dieser These liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, mit Medien zu gestalten und zu kommunizieren. Dies belegen zahlreiche Projekte im Bereich der aktiv-produktiven Medienarbeit, Produktionen im Rahmen von Medien-Wettbewerben sowie die sprunghaft gestiegene Zahl von Alltagsproduktionen auf Foto- und Videoplattformen im Internet. Es geht um subjektive Ausdrucksformen, um selbst produzierte Symbolisierungen, um verschiedene Niveaus medialer Gestaltung.

Eigenproduktionen mit Medien haben unterschiedliche Entstehungskontexte, Formen und Funktionen. Sie reichen von schriftlichen, auditiven, visuellen und audiovisuellen Aufzeichnungen – meist dokumentarischen Charakters – bis hin zu komplexeren Formen der Symbolproduktion mit verschiedenen Medien. Entscheidend ist,

dass die Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen *selbst* gemacht werden, dass Mädchen und Jungen mittels Medien ihre Themen, Gefühle, Phantasien, Erfahrungen ausdrücken können. Eigenproduktionen sind *situations- und prozessbezogene* Momentaufnahmen aus der Alltags- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Inhalt, Form und Qualität der Symbolproduktion sind vor allem abhängig von Alter, vorhandenen medialen Kompetenzen, unterstützenden Anregungsmilieus. Es geht darum, Kindern und Jugendlichen Formen des Selbstaustdrucks zu ermöglichen, die an ihren vorhandenen Medienkompetenzen ansetzen und ihnen gestalterische und kommunikative Spielräume eröffnen.

Eine vergleichende Analyse verschiedener Forschungsprojekte zeigt, dass sich bei dem Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ differenzierend *drei Grundformen* unterscheiden lassen:

- a) Medien werden von Kindern und Jugendlichen für eigene kulturelle und kommunikative Praxisaktivitäten genutzt, die *ohne Unterstützung* durch Medienpädagogen oder andere Berater zustande kommen. Forscher analysieren und interpretieren die erstellten Zeitungen, Fanazines, Hör-, Foto- und Videoproduktionen. Die Projekte verdeutlichen, dass es vor allem bezüglich der Kontexte Unterschiede gibt. So ist es bei historisch angelegten Auswertungen von Eigenproduktionen nur sehr eingeschränkt möglich, den Entstehungsprozess der Produktionen zu rekonstruieren. Ganz anders stellt sich die Situation dar, wenn Forschungspersonen beim Erstellen der Eigenproduktionen zumindest phasenweise dabei sind und insbesondere im Rahmen ethnografischer Feldforschung und teilnehmender Beobachtung Einblicke in Gruppenprozesse und Entstehungskontexte erhalten und diese dokumentieren können.
- b) Medien werden von Kindern und Jugendlichen für Eigenproduktionen genutzt, die sie *mit Unterstützung* von Medienpädagogen oder anderen Beratern erstellen. In diesem Fall ist es besonders wichtig, dass seitens der Forschung die Entstehungsbedingungen genau dokumentiert und reflektiert werden. Viele Erfahrungen aus Projekten videopädagogischer Jugendforschung zeigen, dass die ästhetische und pädagogische Qualifikation der Mitarbeiter für das Gelingen der Projekte sehr wichtig ist, um subjektive Ausdrucksformen kompetent zu fördern. Je nach konkreter Fragestellung und Darstellungsform bedarf es Anregungen und Hilfestellungen, die nicht direktiv, sondern in einfühlsamer Form zu geben sind.
- c) Forscher/innen erstellen *zusammen* mit Kindern, Jugendlichen und Filmemacher/innen Medienproduktionen in einem *dialogischen* Verfahren. Jugendliche sind in Teilbereichen, z.B. bei den Aufnahmen, aktiv beteiligt und artikulieren ihre Vorstellungen zur Montage der Aufnahmen. Dieser Ansatz kann sich auf Forschungstraditionen in der Visuellen Anthropologie und Soziologie stützen.

Diese Formen von Eigenproduktionen mit Medien sind als Möglichkeitstypen zu verstehen. Auch ist es wichtig zwischen Produktionen zu unterscheiden, die auf öffent-

liche Präsentation angelegt bzw. nicht auf eine solche Präsentation angelegt sind. In der Forschungspraxis gibt es Mischformen, die in unterschiedlicher Intensität z.B. ethnografisch-explorative mit medienpädagogischen Intentionen verbinden. Bei Projekten *medienpädagogischer* Forschung (Grundform b), die ich in meinen eigenen Studien bislang präferierte, ist die systematische Erhebung und Reflexion von *Kontextinformationen* während des Produktionsprozesses unerlässlich (NIESYTO 2001: 62; MAURER 2004: 104). Subjektorientierte Forschung erfüllt nur dann ihren Zweck, wenn Kinder und Jugendliche durch Medien Ausdrucksmöglichkeiten für *ihre* Themen, Erfahrungen, Phantasien erhalten. Es ist zwar notwendig, dass die Forschung entsprechend ihrer Fragestellung und Definition des Gegenstandsbereichs einen gewissen Rahmen vorgibt. Die Ausgestaltung dieses Rahmens liegt jedoch bei den Kindern/Jugendlichen und darf nicht durch pädagogische ‚Zwänge‘ strukturiert werden.

Die bisherige Entwicklung des Forschungsansatzes ‚Eigenproduktionen mit Medien‘ wurde unter methodologisch-methodischen, thematischen und forschungspraktischen Aspekten auf mehreren Fachtagungen und Publikationen zur Diskussion gestellt (u.a. NIESYTO 2006). Bezogen auf die mediale Ausdrucksform lässt sich sagen, dass sich mit Fotos und Filmen spezifische Chancen verbinden. So liegt die besondere Qualität des Einsatzes der *Fotografie* vor allem in der Reduktion auf Momenteindrücke, in der emotional starken Wirkung einzelner Bilder, in der Darstellung räumlicher Kontexte, in projektiven Verfahren (z.B. Fotobefragung). Im Unterschied zur Fotografie ermöglicht die *videografische* Dokumentation und Gestaltung besonders das Darstellen von Bewegungs- und Handlungsabläufen in Bild und Ton, die Dokumentation komplexer non-verbaler Ausdrucksformen (Mimik, Gestik, Haptik, z.B. in Gruppensituationen), die symbolische Verarbeitung von Erfahrungen und den Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen im Zusammenspiel von Bildern, Musik und Sprache. Jugendliche aus Hauptschulmilieus – so meine Erfahrung aus zahlreichen Projekten – können ihre lebens- und medienweltlichen Erfahrungen sowie vorhandene Stärken mittels visueller, audio-visueller und körpersprachlicher Ausdrucksformen gut einbringen. Während viele von ihnen Probleme mit abstrahierend-analytischen Aneignungsweisen haben, zeigen sie bei visuellen, körper- und produktionsbezogenen Formen der Weltaneignung meist Stärken im Selbstausdruck.

### 3. Die Befunde: Videoästhetische Symbolproduktion von Jugendlichen aus Hauptschulmilieus

Im Folgenden werden Befunde zur *videoästhetischen Symbolproduktion* mit Jugendlichen aus Hauptschulmilieus entlang zweier ausgewählter Workshops aus früheren Projekten zusammengefasst.<sup>1</sup> Die Leitfragen sind: Wie nutzten die Jugendlichen

1 Ähnliche Befunde konnten mit dieser Zielgruppe auch bei einer Reihe anderer Video-Workshops im Rahmen der betreffenden Forschungsprojekte gemacht werden. Zu beachten ist aber

videoästhetische Ausdrucksmöglichkeiten? Welche Arbeitsweisen praktizierten und präferierten sie bei der Produktion?

#### 3.1. Landjugendstudie „Wir machen uns unsere eigenen Bilder!“

In dem medienpädagogischen Landjugendprojekt, das von 1986 bis 1989 im Odenwaldkreis (Südhessen) stattfand, entstanden entlang der Leitidee „Wir machen uns unsere eigenen Bilder!“ ca. 30 Eigenproduktionen (überwiegend Videofilme). Die Produktionen setzten sich vor allem mit der Freizeitsituation in Dörfern, mit dem Vereinsleben, mit der Medienwelt Jugendlicher und der regionalen Jugendkulturszene auseinander (Altersbereich: 15 bis 25 Jahre). Die Studie ging davon aus, dass die Eigenproduktionen Jugendlicher und das Forschungsinteresse *zwei* Dimensionen sind, die zwar zusammenhängen, aber auch jeweils eine *eigenständige* Bedeutung haben. Damit sollte der Gefahr einer thematischen Verzweckung der Medienarbeit durch eine Überfrachtung kognitiv orientierter, wissenschaftlicher Arbeitsmethoden entgegengewirkt werden. Die Landjugendstudie erbrachte zahlreiche Ergebnisse zu den Aspekten ‚mediale Selbstbilder‘, ‚Aneignungsweisen und mediale Darstellungsformen‘, ‚Erfahrungsproduktion mit Medien in Gruppen‘ sowie ‚Öffentlichmachen der Eigenproduktionen‘ (NIESYTO 1991).

Das ausgewählte Gruppenbeispiel aus diesem Projekt bezieht sich auf Jugendliche, die in ein sog. *Berufsvorbereitungsjahr* gingen. Sie wurden von sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen in einer Beratungsstelle für arbeitslose Jugendliche im Kreiszentrum (Michelstadt) betreut. Persönliche Orientierungs- und Stabilisierungshilfen standen im Mittelpunkt der Arbeit. Im Rahmen des medienpädagogischen Projekts fanden mehrere Aktivitäten statt, insbesondere die Produktion eines Videofilms *Die Klassenfahrt* sowie Fotoproduktionen. Die Gruppe setzte sich aus Jungen im Alter von 16 und 17 Jahren zusammen: fünf deutsche Jugendliche, vier türkische Jugendliche, ein spanischer Jugendlicher. Sie wohnten über verschiedene Orte im Kreis verstreut, ihr Bildungsniveau war unterschiedlich. Die meisten deutschen Jugendlichen verfügten über einen Hauptschulabschluss und galten als Ausbildungsabbrecher. Die anderen Jugendlichen hatten schlechte Zeugnisse, keinen Hauptschulabschluss und wenig Chancen auf dem Lehrstellenmarkt; zwei türkische Jugendliche konnten kaum Deutsch. Deutsche und türkische Jugendliche waren zunächst unter sich; der spanische Jugendliche schloss sich den deutschen Schülern an.

Die Mitarbeiter boten ein fünftägiges Wochenseminar in einer auswärtigen, weiter entfernt gelegenen Jugendherberge an. Unter dem Motto „Wir drehen einen Videofilm!“ sollten Erinnerungen, Erfahrungen und Ideen aus zuvor erstellten Fotoportraits (gegenseitiges Fotografieren, verbunden mit kurzen Texten zu Hobbies,

stets die konkrete Konstellation und Situation, vor allem die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe, vorhandene Motivationen und Vorkenntnisse, Qualität und Stil der jeweiligen medienpädagogischen Begleitung.

Freizeitaktivitäten, Berufswünschen) zu gemeinsamen Geschichten verarbeitet werden. Die Mitarbeiter orientierten darauf, die jeweilige Filmidee („Ein ganz normaler Tag in unserem Leben“ und „Ein Film über unsere Klasse“) in einen Drehplan umzusetzen. In dem Video-Begleitfilm über das Medienprojekt stöhnte ein türkischer Jugendliche ins Mikrofon: „Hier sehen Sie uns beim Drehbuchschreiben. Es ist die schlimmste Arbeit beim ganzen Verfilmen“. Trotz der Schwierigkeiten, die die Jugendlichen beim Erstellen des Drehplans hatten, hielten die Mitarbeiter an diesem Vorgehen zunächst fest, weil sie befürchteten, dass sonst der Videofilm keine Struktur und keine vermittelbare Aussage erhält. Die Jugendlichen lehnten jedoch das strukturierte, planerische Vorgehen ab. Sie wollten Spaß am Filmen haben, etwas ausprobieren – und dann weitersehen. Als die Mitarbeiter erkannten, dass sich ihre Vorstellungen von Planung so nicht realisieren ließen, gaben sie die Kameras raus. Die Aufnahmen machten viel Spaß, bei der Nachproduktion wurden die Einstellungen gemeinsam ausgesucht und in eine Reihenfolge gebracht; einige bewiesen Durchhaltevermögen und brachten den Schnitt auf dem Workshop zu Ende. Die Jugendlichen wollten vor allem einen Film drehen, der etwas mit ihren Themen, Wünschen und Phantasien zu tun hatte und der mehr in einer assoziativ-intuitiven und nicht antizipierend-begrifflichen Weise entstand. Bis in jedes Detail hinein akribisch vor auszuplanen, vorher jede Szene bis hinab zu kleinsten Einstellung in Worten fixieren zu müssen – das ging ihnen zu weit, machte keinen Spaß mehr, schränkte Spontaneität, Entdeckungs- und Wahrnehmungsfreude durch Aufnahmen vor Ort ein. Der Film wurde auf den regionalen Jugendfilmtagen und in der Beratungsstelle anderen Jugendlichen mit jeweils positivem Feedback gezeigt.

Das anschauliche, praktische Vorgehen – auch bei den anderen Eigenproduktionen, die im Projekt entstanden – bot vor allem jenen Jugendlichen, die teilweise mit massiven Sprachschwierigkeiten zu kämpfen hatten, Möglichkeit des Selbstausdrucks. Praktische, handwerkliche Arbeitsschritte waren für sie wichtig: Filmaufnahmen machen, verschiedene Einstellungsgrößen und -perspektiven und Tricks mit Video ausprobieren. Diese Zugangsformen zum Medium eröffneten Möglichkeiten, im Prozess des Erstellens des Videofilms anhand des selbst aufgenommenen Materials über die Qualität der Aufnahmen ins Gespräch zu kommen, Hinweise zu geben und die videoästhetische Gestaltung zu verbessern. Es war wichtig, die Videoproduktion in zeitlich überschaubaren Phasen seitens der Mitarbeiter zu strukturieren und immer wieder kleine Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Die Erfahrung des gemeinschaftlichen Erstellens (Gruppenarbeit) und der Sinnhaftigkeit (Produkt erstellen und anderen zeigen) förderte das Selbstwertgefühl der Jugendlichen. Das Medienprojekt eröffnete Möglichkeiten für eine positive Selbstdarstellung. Medien dienten dazu, sich symbolträchtig in Szene zu setzen. Die symbolischen Darstellungen verdeutlichten dabei den hohen Stellenwert der Konsum- und Medienwelt in der Freizeit der Jugendlichen. Sie erlebten diese Welt nicht vereinzelt, sondern in der Clique. Die Nutzung von Medien bedeutete für sie Genuss, Abwechslung zum Alltagsstrott, Action und Spiel. Die Inszenierung der eigenen Körperlichkeit und der Gemeinschaft

in der Clique bildete die Grundlage, den Stoff, aus dem die Filme entstanden. Medien waren Gegenstand und Kulisse des gemeinsamen Spiels.

### 3.2. VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation

Das Projekt *VideoCulture* fand von 1997 bis 2000 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen und Einrichtungen in Deutschland, Großbritannien, Tschechien, Ungarn und den USA statt. Es entstanden über 30 Video-Eigenproduktionen von 14- bis 19-Jährigen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern und soziokulturellen Milieus. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, zu bestimmten Rahmenthemen wie „Jung sein“, „Gegensätze ziehen sich an“ oder zu einem selbst gewählten Thema ihre Gefühle, Erfahrungen und Phantasien mit Bildern und Musik/Tönen – möglichst ohne wortsprachliche Anteile – auszudrücken. Nach dem Erstellen der Videofilme wurden die Produktionen ausgetauscht (Sampler) und von den beteiligten Gruppen sowie von weiteren Jugendlichen interpretiert. Die am Projekt beteiligten Forscher/innen dokumentierten und analysierten die bei der Symbolproduktion (Workshops) und beim Symbolverstehen (Interpretation der Videofilme) beobachteten Prozesse, Ausdrucksformen und Interpretationsangebote. In der vergleichenden Auswertung mehrerer Fallstudien konnte aufgezeigt werden, dass Formen einer interkulturellen Kommunikation mit Video auch im Rahmen von Erstlingsproduktionen möglich sind, wenn die Videofilme ein gewisses Maß an geteilten Symbolisierungen enthalten, die ästhetische Ankerpunkte bieten, einen emotionalen Zugang ermöglichen und lebensweltlich relevante Themen von Jugendlichen ansprechen. Diese geteilten Symbolisierungen speisen sich in erheblichem Umfang aus global vorhandenen Medien- und Musikkulturen, die Jugendliche kennen und mit unterschiedlicher Kompetenz für den Selbstausdruck mit Video nutzen. Gleichzeitig zeigten die Fallstudien Möglichkeiten auf, wie sich Jugendliche im bild- und musikästhetischen Bereich neue Kompetenzen aneignen können (NIESYTO 2003).

Auf der Basis einer Sekundäranalyse von Projektmaterialien wurden u.a. Befunde aus den videoästhetischen Produktionsprozessen herausgearbeitet (WITZKE 2004). Ein Fallbeispiel bezog sich auf eine Gruppe von drei jungen Männern (17 und 18 Jahre), die in Freiburg/Brsg. lebten, ihre Freizeit gemeinsam verbrachten und zusammen in einer HipHop-Band spielten. Zwei von ihnen kamen aus Kroatien, einer absolvierte eine Ausbildung, der andere nach Abbruch der Ausbildung ein Praktikum; wegen mehrfacher Straffälligkeit waren beide in sozialpädagogischer Betreuung; der deutsche Jugendliche absolvierte eine Ausbildung im Handwerksbereich. Sie hatten im Jugendhaus bereits gemeinsam eine eigene CD aufgenommen; das Jugendhaus hatte ihnen in Kooperation mit dem Medienzentrum Freiburg eine Gelegenheit gegeben, zu ihrer CD einen Videoclip zu produzieren. Für den Workshop, der einige Zeit später im *VideoCulture*-Kontext stattfand, standen die Seminarräume des Medienzentrums und eine medienpädagogische Begleitung zur Verfügung. An der



Produktion beteiligten sich auch eine junge Frau aus dem näheren Freundeskreis der Gruppe, die Sängerin der Band war, und zeitweise deren Freundin (beide Realschülerinnen, in Italien geboren). Die drei jungen Männer wohnten in einem sog. sozialen Brennpunkt mit einer hohen Missbrauchs- und Kriminalitätsquote, in dem viele Familien mit geringem Einkommen in schwierigen Verhältnissen leben. Die Jugendlichen identifizierten sich mit der HipHop-Szene und waren entsprechend gekleidet. Der Videoworkshop wurde von den sozialpädagogischen Mitarbeitern als eine Chance für die Gruppe begrüßt, positive Erfahrungen zu machen und ihre Kompetenzen ebenso wie ihre Ambivalenzen auszudrücken. In einem späteren Rückblick bestätigten die Mitarbeiter, dass der Workshop für die Jugendlichen dazu beitrug, ihre Beziehung zu den Mitarbeitern zu stärken und zu lernen, andere Meinungen besser zu akzeptieren. Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Analyse von Margrit Witzke und fasst wesentliche Punkte zusammen (2004: 231ff.).

Die Gruppe produzierte einen Musikclip, um sich den beteiligten *VideoCulture*-Partnergruppen vorzustellen. Bezüglich der gestalterischen Aspekte war bemerkenswert, „mit welchem Geschick bzw. mit welcher ‚passiver Medienkompetenz‘ die Jugendlichen ohne medienästhetische Einführung, nur aufgrund einmaliger Video-Produktionserfahrung, jedoch mit differenzierten Rezeptionserfahrungen, die bildsprachlichen Möglichkeiten zur Selbstdarstellung und Produktion ihres Videos nutzten“ (WITZKE 2004: 244). In den meisten Situationen hatten sie klare Vorstellungen von Drehorten, Arrangements und Bildgestaltung. Die Gruppe hatte sich zuvor darauf verständigt, zum Rahmenthema „Gegensätze ziehen sich an“ einen neuen Song zu kreieren. Es war den Beteiligten wichtig, im Videofilm die Gruppe und auch die Einzelnen tanzend, singend und in Alltagssituationen gut darzustellen und dabei Statussymbole wie Kleidung, Geld, entsprechende Orte (mit Tonstudio und Bühne) in die Produktion zu integrieren. Die ohne längere Vorplanung beginnenden Aufnahmen folgten keinem festen Drehplan, sondern orientierten sich an den zusammengetragenen Ideen zu einzelnen Drehorten: Freizeitstätte, Bühne im Jugendhaus, Basketballplatz, zu Hause bei einem Gruppenmitglied, Tonstudio, Szene im Gericht, Feuertonne. Bei den Aufnahmen wurde das Projektthema „Gegensätze“ ästhetisch aufgegriffen, indem z.B. Nachtaufnahmen (die Jugendlichen als ‚dunkle Gestalten‘, als ‚Herren der Nacht‘) mit Bühnenstars im Rampenlicht kontrastiert wurden. Die meisten dieser Aufnahmen und Einstellungen wurden vorab nicht verbalisiert, sondern ‚aus dem Bauch heraus‘ aufgenommen. Auch konnte beobachtet werden, dass die Jugendlichen „jeden Drehort genau anschauten und auf seine speziellen Möglichkeiten zur optimalen Inszenierung der geplanten Szene prüften“ (WITZKE 2004: 245). Die Jugendlichen agierten mit viel Geduld, wollten einen ‚perfekten‘ Film machen und wählten Requisiten sorgfältig aus. Beim Schnitt gab es zunächst kein Konzept. Erst nach den ersten Schnitten entstand die Idee, dass zu jeder Strophe des Songs, die von einem jeweils anderen männlichen Bandmitglied vorgetragen wurde, die erzählerischen Szenen stimmig dazu geschnitten werden sollten: „derjenige, der die jeweilige Strophe sang, hatte bei der Auswahl der Bilder für ‚seine Strophe‘ beim Videoschnitt

die wichtigste Stimme“ (ebd.). Witzke betont in ihrer Analyse, dass die Auswahl der Bilder, die Darstellung der Bandmitglieder und die Gestaltung von Übergängen immer wieder an professionellen HipHop-Clips orientiert waren. Auch sei bei der Nachproduktion die Möglichkeit sehr wichtig gewesen, bereits geschnittene Teile zu kopieren und nochmals zu verwenden, Änderungswünsche nach mehrmaligem Anschauen der Filmsequenzen nachträglich zu realisieren bzw. vor dem Schnitt verschiedene Optionen auszuprobieren. „Es ist bemerkenswert, in welchem Maße die Jugendlichen mit Einstellungsgrößen und Perspektiven spielten, ohne dass diese in einer Einführung explizit erwähnt wurden und geübt wurden (...) Durch die Gestaltung der Szenen beim Schnitt gelang es der Gruppe, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz, zwischen Wiedergabe und Inszenierung zu gestalten“ (ebd., 247).

Auch andere Produktionen aus dem Projekt *VideoCulture* verdeutlichten, dass Kameraerkundungen, Möglichkeiten zum Experimentieren und Üben, situationsspezifische ästhetische Inputs wichtig waren, um Jugendlichen Räume für die Entfaltung ästhetischer Kreativität zu eröffnen (HOLZWARTH & MAURER 2003). Im Hinblick auf die ästhetische Gestaltung bei der digitalen Nachproduktion ließen sich folgende Befunde zusammenfassend formulieren:

- Die digitalen Schnittsysteme ermöglichen den Produzent/inn/en ein *visuelles Storyboard*: bereits montierte Filmsequenzen können auf einen Blick betrachtet und nach ästhetischen und inhaltlichen Kriterien unmittelbar beurteilt werden. Die hohe Anschaulichkeit und Ganzheitlichkeit fördern präsentativ-symbolische Geschmacksurteile.
- Die digitalen Schnittsysteme ermöglichen *non-lineare Arbeitsweisen*: Aufnahme- und Schnittphasen können sich beliebig abwechseln, Entscheidungen sind kurzfristig revidierbar, spätere Ideen können problemlos in das vorhandene Montagematerial integriert werden. Dies bedeutet mehr Chancen für die Verknüpfung von assoziativ-intuitiven Arbeitsweisen mit planerischen Elementen und die Förderung ästhetischer Suchprozesse („audiovisuelles Brainstorming“).

Die digitale Technik bietet ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten und Arbeitsformen, die insbesondere Jugendlichen entgegenkommen, die mit planerischen, kognitiv-antizipierenden Strategien erfahrungsgemäß Schwierigkeiten haben und mit anschaulichen, assoziativ-intuitiven Strategien weitaus besser zurecht kommen. Dies bedeutet nicht, dass Videofilme ohne planerische Elemente, ohne gestaltende, dramaturgische Ideen auskommen. Digitale Ästhetik ist digitaler Technik nicht inhärent, aber digitale Technik ermöglicht in besonderer Weise anschauliche und experimentelle symbolische Verarbeitungsformen.

Die skizzierten Beobachtungen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus den Befunden des Projekts *VideoCulture*. Im Folgeprojekt *CHICAM – Children in Communication about Migration*, das von 2000-2004 als EU-Forschungsprojekt in sechs Ländern stattfand, wurde das Konzept zur Förderung von foto- und videoästhetischer Kreativität weiterentwickelt und mit Möglichkeiten einer Intranet-Kommunikation für die be-

teiligten Kinder und Jugendlichen verknüpft (MAURER 2004; NIESYTO, HOLZWARH & MAURER 2007). Auch in diesem interkulturellen Projekt konnte herausgearbeitet werden, dass die beteiligten Kinder in den *CHICAM*-Clubs vielfältige und unterschiedliche Erfahrungen mit Medien und – teilweise – mit aktiver Mediengestaltung in ihre Produktionen einbrachten. Der mediale Bezugsrahmen der Kinder, ihr Medienwissen kam vor allem aus dem Bereich des Unterhaltungsfernsehens (Talk Shows, Reality-TV und Music Shows). Es ist völlig normal, dass Kinder und Jugendliche massenmediale Vorbilder aufgreifen, um eigene Themen auszudrücken. Die Nachahmung ist gerade zu Beginn einer jeden gestalterischen Arbeit eine wichtige Dimension, um Identifikationspunkte zu finden und Sicherheit im Umgang mit den neuen Ausdrucksmöglichkeiten zu gewinnen. Um sich von medialen Mustern und Klischees nach und nach zu lösen, souveräner und selbstständiger zu werden, bedarf es einer auf Nachhaltigkeit orientierten Medienbildung, die ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse ermöglicht und sich nicht in kurzfristigen Aktionen erschöpft. *CHICAM* war ein Projekt, das Schritte in diese Richtung entwickelte.

Ein Projektbericht der schwedischen Kolleg/inn/en betonte in diesem Zusammenhang, dass der praxisorientierte „learning-by-doing“-Charakter des *CHICAM*-Projekts die entscheidende Grundlage dafür war, dass sich die Kinder Medienkompetenzen aneignen konnten, die über ein ‚passives‘ Rezipieren (Fernsehwissen) hinausreichen, indem ein Verständnis für den medialen Produktionsprozess gelegt wird. Kurze Produktionen erstellen, sie gemeinsam anschauen und sich darüber austauschen – dies förderte das Bewusstsein der Kinder für ästhetische und formale Aspekte der Bild- und Filmgestaltung. Sie entdeckten, dass Medien – speziell das Fernsehen – ein kreatives Potential haben. Eine Orientierung auf das Erstellen detaillierter Storyboards scheint problematisch zu sein, weil Kinder damit leicht überfordert werden können. Ein Vorgehen, das auf systematische Narrationen konzentriert, ist eher für Zielgruppen geeignet, die nur wenig oder keine Schwierigkeiten mit schrift- und wortsprachlichen Ausdrucksformen haben. Produktionsprozesse, die von Beginn an präsentativ-symbolische und spielerische Formen des Selbstausdrucks mit Medien integrieren und konkrete Inputs mit genügend Freiräumen für das Experimentieren verbinden, sind sehr wichtig für eine Medienarbeit mit Kindern/Jugendlichen aus Hauptschul- und Migrationsmilieus.

#### 4. *Selbsta Ausdruck mit Video in Zeiten von Internet und Web 2.0*

Während in der Anfangszeit des Internets die technischen Möglichkeiten für das Einstellen eigener Medienproduktionen und den interaktiven Austausch begrenzt waren, hat sich dies in Zusammenhang mit dem Web 2.0 sehr verändert. Es existieren vorfabrizierte Tools und ästhetische Strukturmuster für unterschiedliche Funktionen und Verwendungszwecke. Die Nutzer können diese nach eigenen Geschmackspräferenzen aussuchen und darin ihre Inhalte platzieren; ästhetische Kompilationen und Modifikationen nach eigenen Kriterien sind prinzipiell möglich (siehe den Bei-

trag von Röll in diesem Band). Gleichwohl ist kritisch anzumerken, dass die vorfabrizierten Tools auch Formen ästhetischer Standardisierung hervorbringen, die bislang in den (medienpädagogischen) Diskursen noch kaum thematisiert wurden. Trotz dieses Einwands ist festzuhalten, dass die Web 2.0-Techniken unterschiedliche Aktivitätsniveaus für Selbstgestaltung, Selbstausdruck, Kommunikation und Partizipation eröffnen. Die variable Verknüpfung verschiedener medialer ‚Textsorten‘ (Schrift, Grafik, Stehendbild, Bewegtbild, Sprache, Musik etc.) auf der Basis digitaler Bearbeitung begünstigt z. B. collageartige Formen der symbolischen Weltaneignung. Diese ästhetischen Prozesse waren (und sind) auch mit analogen Medien möglich, allerdings eröffnen hier digitale Schnittsysteme neue Formen des anschaulichen und non-linearen Produzierens. Zugespitzt lässt sich formulieren, dass Web 2.0 in bislang nicht bekanntem Maße Selbstausdruck, Kommunikation und Partizipation mittels Medien auf der Basis individueller Artikulation ermöglicht. Diese massenhafte, multimediale Individualkommunikation eröffnet zugleich Chancen für neue soziale Netzwerkbildungen. Die Potenziale sind technisch vorhanden; ob und wie sie von den Mitgliedern der Gesellschaft genutzt werden, ist kein ‚Selbstläufer‘, sondern hängt wesentlich von den soziokulturellen Kontexten und Ressourcen ab, über die die einzelnen Individuen verfügen.

Noch wissen wir zu wenig darüber wie sich männliche und weibliche Jugendliche aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus und Altersgruppen medialer Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten mittels Web 2.0-Möglichkeiten bedienen. Erste Forschungsprojekte haben hierzu in den letzten ein bis zwei Jahren die Forschungsarbeit aufgenommen. Bisherige Beobachtungen deuten darauf hin, dass auch Jugendliche aus Hauptschulmilieus die aktiv-produktiven Möglichkeiten nutzen, insbesondere im Bereich von Foto, teilweise auch von Videofilmen. Foto- und Videoplattformen werden milieuspezifisch unterschiedlich präferiert und genutzt, Jugendliche eignen sich das Internet als Raum für Selbstdarstellung und Kommunikation, als Reservoir für alters- und milieubezogene Prozesse der Orientierung und Identitätsbildung an. Die medienpädagogische Videoarbeit alter Provenienz muss sich neu orientieren. Befunde wie sie in den skizzierten Medienprojekten im Sinne einer lebenswelt- und subjektorientierten Medienarbeit gemacht wurden, können hilfreich sein, um insbesondere in *schulischen* Kontexten mit aktiver Videogestaltung neue Potenziale für Erfahrungs- und Lernprozesse zu erschließen. Notwendig sind differenzierte Überlegungen zur Förderung medienästhetischer Kreativität, die Dimensionen der Persönlichkeitsbildung mit medienbezogener Kompetenzbildung verknüpfen. Dieser Ansatz ist anschlussfähig an ästhetisch-künstlerische pädagogische Ansätze, die Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse in den Vordergrund rücken. Wichtig sind dabei sozialästhetische Aspekte: Gerade Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus sind darin zu unterstützen, eigene Erfahrungen, Gefühle, Phantasien mit Medien kreativ auszudrücken und neue Lernprozesse mit Medien zu machen. Auf dieser Basis wird es auch möglich sein, *medienkritische* Überlegungen zu Risiken des Internets, zum Umgang mit persönlichen Daten, zum sozial verantwortli-

chen Umgang mit den neuen produktiven und kommunikativen Möglichkeiten in Bildungsprozesse einzubringen.

### Literatur

- ARNHEIM, RUDOLF, 1985/1969<sup>1</sup>, Anschauliches Denken, Köln / University of California.
- CASSIRER, ERNST, 1990/1944<sup>1</sup>, Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt am Main / London.
- HOLZWARTH, PETER / MAURER, BJÖRN, 2003, Kreative Bedeutungskonstruktion im Spannungsfeld von Symbolproduktion und Symbolverstehen, in: NIESYTO, HORST, (Hg.), 2003, VideoCulture Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts, München, 139-168.
- LANGER, SUSANNE K., 1987/1942<sup>1</sup>, Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt am Main / Cambridge/Mass.
- MAURER, BJÖRN, 2004, Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine, München.
- NIESYTO, HORST / HOLZWARTH, PETER / MAURER, BJÖRN, 2007, Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video, München.
- NIESYTO, HORST, 2006, Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit, in: medien + erziehung, Jhg. 50, H. 5, S. 29-37.
- NIESYTO, HORST, 2003, VideoCulture. Projektentwicklung und Projektergebnisse. In: NIESYTO, HORST (Hg.): VideoCulture Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts, München, 15-110.
- NIESYTO, HORST, 2001, Jugendforschung mit Video. Formen, Projekte und Perspektiven eines Forschungsansatzes, in: NIESYTO, HORST (Hg.), Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung, München, 89-102.
- NIESYTO, HORST, 1991, Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse, Weinheim und München.
- RÖLL, FRANZ JOSEF, 2001, Imagination und symbolorientierte Medienpädagogik, in: BELGRAD, JÜRGEN / NIESYTO, HORST (Hg.), Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hohengehren, 74-85.
- RÖLL, FRANZ JOSEF, 1998, Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik, Frankfurt am Main.
- WITZKE, MARGRIT, 2004: Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung, München.

*Björn Maurer*

### Horrorfilm als didaktisches Potenzial? Genrespezifische Ansatzpunkte zur Vermittlung filmischer Medienästhetik im Unterricht der Sekundarstufe I

In diesem Beitrag wird herausgearbeitet, wie Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I am Beispiel des Horrorfilmgenres für die Ästhetik des Mediums Film sensibilisiert werden können. Diesbezüglich wird zunächst erörtert, was unter filmischer Medienästhetik im Zeitalter der Medienkonvergenz zu verstehen ist. Überlegungen zur Formulierung didaktischer Kriterien für die Auswahl medienästhetisch relevanter Lerninhalte und Kompetenzen münden in den letzten Teil des Beitrags, in dem das Horrorfilmgenre zunächst im Hinblick auf seine Attraktivität gegenüber Jugendlichen reflektiert, medienästhetisch umrissen und schließlich hinsichtlich seines didaktischen Potenzials für medienästhetische Lernprozesse eingeschätzt wird.

#### 1 Vorbemerkung

Die Medienästhetik des Films verbindet Ästhetiken bzw. symbolische Formen aus verschiedenen kulturellen Ausdrucks- und Darstellungsformen, die Monaco als „Codes“ bezeichnet (vgl. MONACO 1997: 180). Im Medium Film synergetisch zusammenwirkend liefern die Schauspielkunst, die Ausstattung, die Musik, die Literatur, die Fotografie und die Malerei mit ihren jeweiligen gestalterischen Möglichkeiten dem Rezipienten im Modus des Bewegtbildes audiovisuelle Vorlagen für die Produktion von Bedeutung. Film greift auf die Symbolsprachen anderer Künste zurück, konstruiert seine Bedeutungsangebote jedoch auf eine spezifische, dem Medium eigene Weise. Im Zeitalter der Medienkonvergenz und der Intermedialität ist die Spezifik der Filmästhetik jedoch gewissen Veränderungen unterworfen. Neue Distributions- und Rezeptionskontexte – zu nennen sind u. a. internetbasierte Videoplattformen wie Youtube (Web 2.0), Handy-TV oder auch Filmästhetik in Computerspielen – beeinflussen auf längere Sicht nicht nur die Wahrnehmungsgewohnheiten der Rezipienten, sondern sie tragen auch zu einer Ausdifferenzierung der Filmästhetik auf Seiten der Produzenten bei. Je nachdem, wo und mit wem Jugendliche heute welche Art von Filmen (Filmgenres) rezipieren, werden sie mit unterschiedlichen Filmästhetiken konfrontiert. Vor diesem Hintergrund sprechen sich Filmpädagogen zunehmend dafür aus, den Film im Kontext von Filmbildung nicht auf den klassischen Kinofilm zu reduzieren, sondern den Filmbegriff im Sinne einer übergreifenden audiovisuellen Symbolik zu erweitern (vgl. NIESYTO 2006: 8). Audiovisuelle Bildung steht dann für

*Peter Imort*

**Musik – Ästhetik – Medienästhetik  
Theoretische Überlegungen und Praxisbeispiele im musikpädagogischen  
Kontext**

Medienästhetische, musikbezogene Formate wie Videoclips, Handymusik, musikalische Werbelogos, aber auch intermediale ästhetische Konzepte in Videokunst, Film und interaktiver Klangkunst prägen bzw. verändern musikalische Wahrnehmung und damit Bedeutungen von Musik. Allerdings sind medienästhetische Analysen zu Musik und Klang im Vergleich zu bild- und textorientierten Untersuchungen eher unterrepräsentiert. Wahrnehmungsdifferenzierung, -sensibilisierung und -erweiterung eröffnen ein kontingentes Feld von subjektgebundenen Bedeutungszuweisungen, denn ob „autonome“ klassische Musik im Werbespot Entspannung vermittelt oder am Hauptbahnhof unerwünschte Randgruppen vertreibt, ist weniger eine Frage der ursprünglichen Werkintention, sondern von kontextuell gebundener Rezeption und Nutzung. Damit werden soziokulturelle und medienpädagogische Implikationen musikbezogener, medienästhetischer Rezeption und Nutzung relevant. Die ästhetische, auch normativ wirkende Kraft funktionalisierter Musik verweist auf die soziale und soziokulturelle Bedeutsamkeit medienästhetischer Praxis. Symbolische Funktionen als Aspekte von Medialität werden besonders relevant in Jugendkulturen, manchmal entfalten sie hier subversives Potenzial. Was zum Medium wird, bestimmt sich durch den Gebrauch und wird zu einer Frage von Bedingungen und Kontexten im Spektrum zwischen kulturell vorgefundenem und medial vorgeprägtem, aber auch von eigenen Bedeutungszuweisungen, die nicht in intendierten Funktionen aufgehen.

Medienästhetik auf dem Gebiet musikpädagogischer Theorie und Praxis hat Affinität zu Konzeptionen, denen ein breiter, kulturwissenschaftlich gestützter Begriff von Musikmedien zugrunde liegt. Musikmedien als Kulturtechniken, als Mittler von Weltzugängen bewegen sich dabei in der Spannung von kulturellen Traditionen und gegenwärtiger musikalischer Alltagswelt. Es lässt sich beobachten, dass die musikalischen Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen Jugendlicher zunehmend intermedial geprägt werden. Vor diesem Hintergrund sollte musikpädagogisches Handeln auf eine Verbindung von musikalischen Praktiken und Gestaltungen mit (neuen) Medien zielen. Vorgestellt werden einige Möglichkeiten, in denen subjekt- und bedeutungsgebundene Perspektiven der Wahrnehmung und gestalterische Praxis in musikalisch-künstlerisch-medialer Form spezifisch verknüpft werden.

### Musikmedien und Medienästhetik

Musikmedien, z.B. MP3-Player, Online-Musikportale oder Vinyl-LPs umfassen u.a. ästhetische, soziologische, technologische und ökonomische Dimensionen. Sie ermöglichen und beeinflussen Produktions- und Rezeptionsweisen bzw. begründen und verändern Nutzungsweisen, Wirklichkeit und Weltsicht. Die Wahrnehmung, Nutzung und Gestaltung technischer Medien verändert sich permanent durch neue Technologien und Präsentationsformen sowie durch neue Rezeptions- und Umgangsweisen. Medienästhetische Formate wie Musikclips, Blogs, MP3 sind verfügbar, individualisierbar und zunehmend intuitiv nutzbar. Recording-Systeme und Online-Musikdienste verkörpern weitreichende Kulturtechniken, wobei die Technik des Mediums auch das Nutzungsverhalten mit prägt: Musik downloaden oder aufnehmen, Smsen oder Chatten sind zugleich mit apparativer Technik als auch mit dazugehörigen Praktiken verknüpft. Kulturtechniken zielen zum einen auf Objekte und Geräte (z.B. Cassettenrecorder, Tonbandgeräte, MP3-Recorder) und zum anderen auf deren spezielle Handhabung und Praxis (z.B. Musik aufzeichnen). In diesem Sinn lässt sich von Musikmedien als doppelt konnotierten Kulturtechniken sprechen, wobei die objekt-hafte, materielle Seite der Medien und damit verbundene Praktiken eine komplementäre Einheit bilden. Sie beeinflussen kulturgeschichtliche Entwicklungen grundsätzlich und erstrecken sich auf alle Musikmedien vom Notendruck über die elektronische Musikaufzeichnung bis zum Musik-Download (IMORT 2009).

Medien, Musikmedien eingeschlossen, strukturieren die Sichtweise und Wahrnehmung von Welt. Medienästhetik widmet sich vor diesem Hintergrund den Strukturen und der Wahrnehmung von Medienobjekten und der damit verbundenen Praktiken. Sie hat Affinität zu offeneren Ästhetik-Begriffen, so wie sie in den Konzeptionen von Philosophen wie MERLEAU-PONTY (1945), WELSCH (1990) und SEEL (1996) zu finden sind, deren Positionen bedeutsam für die Musik- und Kunstpädagogik geworden sind - besonders, wenn es um handelnden Umgang mit Bild- und Klangmedien geht.

Ästhetik in der Tradition von antiker „aisthesis“ oder „aisthētik“ steht bis heute für eine vieldimensionale, die Sinne umfassend ansprechende Wahrnehmungs- und Erkenntnislehre. Während Wolfgang WELSCH Ästhetik „als Thematisierung von Wahrnehmung aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen“ (WELSCH 1990: 9-10) im Blick hat und damit den Diskurs „offener“ Ästhetik-Begriffe lanciert, unterstreicht Martin SEEL die aktive Rolle des Subjekts im Prozess der ästhetischen Erfahrung und formuliert ästhetische Praxis als ästhetische Praxis der Korrespondenz, der Kontemplation und der Imagination (SEEL 1996). SEEL spricht von „ästhetischer Wahrnehmung“, was vor dem Hintergrund von „aisthētik“ tautologisch klingt. Er nutzt dennoch die Bezeichnung, um auf das Spezifische ästhetischer Wahrnehmung aufmerksam zu machen. Mit der scheinbaren Tautologie hebt er die Einzigartigkeit und Besonderheit dieses Modus gegenüber anderen Wahrnehmungsformen hervor. Ausgangspunkt seiner Über-

legungen ist, dass alles, was wahrgenommen wird, ästhetisch wahrgenommen werden kann, aber nicht muss. Wir können den Tagesanbruch, eine Landschaft oder Vogelgezwitscher als Naturphänomen, als geologische Formation und als Tierstimmen wahrnehmen. Der Modus der ästhetischen Wahrnehmung zielt jedoch auf etwas anderes, auf eine bestimmte Polung der Wahrnehmung. Gepolt auf das ästhetische Scheinen von etwas kann das Morgenrot zu einem musikalischen Auftakt, eine Landschaft zum impressionistischen Farbenspiel und eine Vogelstimme zum poetischen Klang werden.

Der spezielle Modus ästhetischer Wahrnehmung kann auch im Zusammenhang von Musikmedien relevant werden. Der ästhetische Wahrnehmungsmodus spielt eher keine Rolle, wenn Musikmedien vorrangig beispielsweise als Technik, als Werkzeug oder als Kommunikationsmittel wahrgenommen werden. Hier haftet ihnen ein spezifischer „Eigenklang“ an, der beispielsweise ohrenfällig wahrgenommen wird, wenn akustische Instrumente und Stimmen auf Minilautsprechern von Handys oder Laptops abgespielt werden. Auf einer grundsätzlicheren und subtileren Ebene ist dieser mediale Eigenklang als medienästhetische „Färbung“ nicht in erster Linie eine Frage der Klangcharakteristik und -güte von Übertragungsgeräten. Berührt werden Fragen nach der ästhetischen Wahrnehmung und Deutung von Musik grundsätzlich. Medienästhetische Färbungen werden sehr deutlich in interkulturellen Kontexten, wenn beispielsweise ein melanesisches Wiegenlied auf europäischen Dancefloors zu hören ist (BINAS 2004), französische Musiker J. S. Bachs Musik in afrikanische Interpretations- und Klangvorstellungen einbetten oder amerikanische Jazzmusiker symphonische Musik von Mahler in ihrer Muttersprache zum Klingen bringen (KOLB 2000). Hier entstehen medienästhetische Deutungsräume, die eine Dekontextualisierung und Neukonfiguration vor der Folie der eigenen Kultur mit sich bringen. Die ästhetische Wahrnehmung von Musikmedien schafft Interpretations- und Gestaltungsspielräume. Die Strukturierung von Wahrnehmung innerhalb dieser Deutungs- und Gestaltungsräume ist kein passiver Prozess, sondern erfolgt durch Subjekte, die mit Medien aktiv umgehen. Hier spielen soziologische und medienpädagogische Aspekte eine zentrale Rolle.

### Soziokulturelle und medienpädagogische Implikationen musikbezogener, medienästhetischer Rezeption und Nutzung

Musik in Kaufhäusern, Hotels und Fahrstühlen ist seit den dreißiger Jahren des vergangenen Jahrhunderts unter dem Begriff „Muzak“ geläufig (LANZA 2004). Klassische Musik aus Lautsprechern an Bahnhofsportalen, Bahnsteigen und U-Bahnschächten, z.B. in Hamburg und München, ist relativ neu. Die musikalische Berieselung soll die Wartezeit der Reisenden angenehm verkürzen, auch bringt sie einen positiv empfundenen psychologischen Effekt mit sich: Sie vermittelt ein subjektives Gefühl der Sicherheit. Laut Befragung der Münchner Verkehrsgesellschaft erweckt ein Ort, an

dem klassische Musik gespielt wird, bei 20 Prozent der männlichen Befragten und fast 30 Prozent der Frauen den Eindruck, sie seien vor gewalttätigen Übergriffen geschützt. „Jemand, der bei Mozartklängen niedergeschlagen wird – eine groteske Vorstellung“, so die Süddeutsche Zeitung (MÜLLER 2003). Auch wenn manche nur hier mit klassischer Musik in Kontakt kommen, darf bezweifelt werden, dass die Bahnhöfe dadurch zum Konzertsaal werden. Drei Minuten „Vier Jahreszeiten“ überzeugen nicht jeden – und das nicht nur aus Gründen unzulänglicher Lautsprecher, aus denen sich Vivaldi mit den übrigen Bahnhofsgerauschen vermischt. Ein zusätzlicher Effekt ist, dass unerwünschte Randgruppen und Szenen aus der Umgebung klassischer Musik verschwinden, aber nur dorthin, wo sie nicht mehr so laut zu hören ist. Das Problem wird also nur um wenige Schritte kosmetisch verschoben.

Das Beispiel verdeutlicht zum einen exemplarisch die alltägliche Omnipräsenz von akustischer Hintergrundberieselung, zum anderen verweist es auf die ästhetische, auch normativ wirkende Kraft funktionalisierter Musik und deren soziokulturelle und symbolische Bedeutsamkeit für unterschiedliche Rezipientengruppen. Puccini und Verdi auf dem Bahnsteig rufen gegensätzliche Wirkungen hervor: Sie wirken bei den einen positiv und beruhigend, als Teilhabe an Hochkultur, bei den anderen negativ als Belästigung, die das repräsentieren, was man – zumindest zu dem Zeitpunkt – nicht hören möchte. Inwieweit dies bei entsprechenden Gruppen bis hin zur situativen Auslösung latent vorhandener Gewaltpotenziale auch provozierend wirken kann, müsste in einer eigenständigen Untersuchung geklärt werden. Das Beispiel veranschaulicht, dass Lautsprechermusik mit klassischer Musik zu einem Medium von Bedingungen und Kontexten im Spektrum zwischen kulturell vorgefundenem, medial vorgeprägtem und eigenen Bedeutungszuweisungen wird, die nicht in jedem Fall in intendierten Funktionen aufgehen.

Symbolische Funktionen als Aspekte von Medialität spielen in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle. Sie sind besonders relevant in Jugendkulturen, die Musik zur eigenen soziokulturellen Verortung nutzen. Die Schnittmengen von Jugendzonen und Musikszonen sind nicht nur rein musikalischer Art, sondern kommen in Haltungen, Kleidung, Sprache etc. symbolhaft zum Ausdruck. So ist es auch in diesem Fall weniger die dürftige Soundqualität der Bahnhofslautsprecher, sondern die symbolhafte Bedeutung, die der klassischen Musik hier zugeschrieben wird und beispielsweise Punktreffpunkte am Bahnhof verlagert. Deutlich wird, dass ästhetische Entscheidungen auch soziale Entscheidungen sind, wobei die Frage nach Ablehnung oder Zustimmung eines Musikstils nicht nur eine Frage des Musikgeschmacks ist. Mit ästhetischen Mitteln werden soziale Positionierungen vorgenommen und entsprechende Zugehörigkeiten und Abgrenzungen definiert. Der soziale Gebrauch von Ästhetik dient der eigenen soziokulturellen Verortung und der Identitätskonstruktion der eigenen Person und Anderer (RHEIN / MÜLLER / CALMBACH 2008).

Die Bedeutung jugendkultureller Musik erschließt sich nicht immanent musikalisch, sondern im soziokulturellen Kontext, wobei medialen Konstruktionsangeboten eine zentrale Rolle zukommt. Sie sind beispielsweise gegenwärtig in Castingshows,

wo es außer um sängerisches Talent um die mediale Inszenierung des Interpreten im Zuge einer erfolgreichen Marketingstrategie geht. Mediale Konstruktionsangebote durchdringen alle Ebenen der Produktion, Distribution und Rezeption (RÖSING 2000: 14) und sind nicht nur im musikindustriellen Mainstream präsent. Die drei Bereiche konkretisieren sich als technikgestützte, musikstrukturelle KonstruktionsEbene von Musik (Produktionsebene), als Vermittlungsebene mit Fachjournalisten, Produktmanagern, Werbespezialisten etc., zuständig für den Aufbau von Images, Formaten und medialen Etikettierungen (Distributionsebene) und als Rezeptionsebene. Mediale Konstruktionsangebote sind auch in Jugendzonen präsent, in denen Strategien der Medienverweigerung als Verweigerung von kommerziellen musikindustriellen Medienangeboten praktiziert werden (JACKE 1998; CALMBACH 2007).

Aktuelle soziologische und medienpädagogische Ansätze gehen davon aus, dass mediale Inhalte nicht von passiven Individuen nur einseitig konsumiert, sondern bewertet und aktiv angeeignet werden. Sie sind für die Wahrnehmung und Wirklichkeitserfahrung von Kindern und Jugendlichen wichtig und dienen nicht nur der Unterhaltung und Information, sondern liefern Kommunikations- und Interpretationsangebote für jugendliche Identitätsbildung und Lebensorientierung (vgl. den Beitrag von Horst NIESYTO in diesem Band: 46). Medienerfahrungen als „Folie der Interpretation von Welt“ (RÖLL 2001: 81) führen zu Fragen nach den Prozessen der Wahrnehmung und Verarbeitung von Medienangeboten sowie der Gestaltung eigener Medienprodukte durch die Subjekte.

In schulischen Projekten, in denen Jugendliche Musikvideos selbst gestalten, konnte beobachtet werden, wie die Musikvideos einerseits als Ausdruck von Aneignungsprozessen medialer Angebote, andererseits als Resultate der Auseinandersetzung mit eigener Lebenswelt genutzt werden. Dabei schafft die Rezeption und Nutzung des Mediums Videoclip selbst neue Kontexte, indem inhaltliche Anregungen aus dem Clip in Szene gesetzt werden, episodisch-narrative Szenen mit assoziativ gestalteten abwechseln und offen codierte, mehrdeutige symbolische Verweise die Musikvideos durchziehen. Die Musikvideos sind von Spuren jugendlicher Lebenswelt durchdrungen, wobei die musikalischen Lebenswelten inszenierte Artefakte sind, in dem die bestehende mediale Konstruktion (Song, Videoclip) und individuelle Erfahrungsinventare eine neue Verbindung eingehen. Die Artefakte sind *nicht* mit Alltagswelt oder sozialer Wirklichkeit zu verwechseln. Gleichwohl werden sie von Jugendlichen genutzt, um sich sozial zu verorten, Identität zu proben, Weltansicht zu artikulieren und Selbstbilder zu präsentieren. Die Musikvideos lassen sich als Interpretation von Musik nicht mit verbalen, sondern mit präsentativen Mitteln lesen. Das medienästhetische Format Videoclip erhält eine soziokulturelle Passung, die individuell erworbene sozialisatorische Eigenleistungen z.B. in Form eines individualisierten, entschlüsselten Symbolverrats einschließt (IMORT 2002).

### Medienästhetik im Feld musikpädagogischer Theorie und Praxis

Die Einbeziehung von (neuen) Medien in musikpädagogische Kontexte legt den oben skizzierten, breiten, kulturwissenschaftlich gestützten Begriff von Musikmedien zugrunde. Musikmedien, im Sinne doppelt konnotierter Kulturtechniken Objekt und Praktik zugleich, werden zu Vermittlern ästhetischer Praxis, wobei nicht die technische Handhabung eines Tools (z.B. im Zusammenhang von Musikproduktion) im Vordergrund stehen sollte. In den folgenden Vorschlägen zu medialen Arrangements als einer Verbindung von musikalischer Praxis und Gestaltungen mit (neuen) Medien erfährt das Wort „Arrangement“ eine erweiterte Bedeutung. Im Sinne eines aus einzelnen Komponenten musikalisch-ästhetisch gestaltetes Ganzes spielt der Aspekt von Intermedialität eine besondere Rolle und zielt auf die Beziehung zwischen Medien, insbesondere auf Möglichkeiten von ästhetischen Koppelungen und Brüchen. Intermediale Beziehungen können zwischen den traditionellen, handwerklichen Künsten, den analogen technisch-apparativen sowie den digitalen Medien bestehen. Der Begriff kann auch gezielten Medienwechsel oder die Gleichzeitigkeit verschiedener Ausdrucksformen beschreiben, z.B. Bild und Ton, Sprache und Musik, Neue Medien und Theater. Intermedialität ist ein Charakteristikum, das zunehmend Auswirkungen auf die Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen Jugendlicher hat.

Die folgenden zwei Beispiele skizzieren einen integrativen, auch neuere Medien einbeziehenden Ansatz zur ästhetischen Gestaltung von (Klang-)räumen. Anknüpfungspunkte medienästhetischer Erkundungen können alltägliche Phänomene oder Situationen sein. Dazu gehört die Wahrnehmung dessen, was uns täglich mit Klängen, Geräuschen und Bildern umgibt. Die Gestaltung von Räumen als Lebensräume ist ein Thema sowohl in Kunst als auch in Musik. Urbane oder ländliche Räume, Außen- und Innenräume, sich verändernde Räume mit mobilem städtischem Leben: Die Darstellung von bzw. das Experimentieren mit räumlichen Darstellungsweisen präsentiert nicht nur räumliche Strukturen und Begrenzungen, sondern verdeutlicht Räume als soziale Räume aus je individuellen Sichtweisen und/oder eingreifenden Perspektiven. Unter pädagogischem Blickwinkel geht es darum, Situationen zu schaffen, die die Wahrscheinlichkeit kreativen Verhaltens erhöhen (vgl. dazu PAZZINI 1999), wobei neue Medien nur bedingt pädagogische Instrumente sind. Ihre Nutzung sollte sich der ästhetischen Idee unterordnen, indem der Computer selbst zum gestaltbaren Medium wird, beispielsweise, indem der Deckel vom Scanner entfernt wird und, angeschlossen an einen Laptop, zum „Scanman“ wird (vgl. N.N. 2007).

Unter musikalisch-ästhetischer Sichtweise lassen sich Räume und Landschaften akustisch gestalten. Lebensräume besitzen je originäre Klangbilder, die sich zu Installationen und Performances komponieren lassen. Unter dieser Perspektive entwirft der Gründer des „World Forum of Acoustic Ecology“, der Kanadier R. Murray Schafer seine „Soundmaps“ und „Soundwalks“. Er spricht davon, dass die Klangbilder der Landschaften beim Heimatgefühl der dort lebenden Menschen eine Rolle spielen (u.a. *World Soundscape Project*, 1971ff.; *The Vancouver Soundscape*, 1973; *Winter*

*Diary*, 1997). Seine akustische Landschaftsvermessung ist also nicht lediglich von kartographischem Interesse, sondern verweist auf symbolisierte ästhetische Formen der Wahrnehmung, in der soziokulturelle und medienkulturelle Unterschiede eine bedeutsame Rolle spielen bzw. dort eingeschmolzen sind. Seine Arbeit mit Umweltklängen und Geräuschen, aber auch mit Instrumentalklängen, Stimmen etc. und technische Veränderungen des Klangs (z.B. Ringmodulation, Zeitraffer, Schleifenbildung, Montagetechniken) haben zum Teil Nähe zu Verfahren aus dem Bereich der Kunstmusik („musique concrète“, u.a. Pierre Schaeffer). Die technische Realisation ist mit heutiger digitaler Grundausstattung (mobile kleine Aufnahmegeräte, Nachbearbeitung am PC) viel unaufwändiger zu bewerkstelligen als mit den großen und teuren analogen Band- und Effektgeräten, wo viele Soundspuren noch manuell bearbeitet und geschnitten werden mussten.

In den 1970er Jahren besaß die Soundscape-Bewegung eine starke Nähe zum sehr theoretisch angelegten ästhetischen Diskurs der Avantgarde-Musik und pädagogisch zum Konzept der *auditiven Wahrnehmungserziehung*, in der das Musikhören in umfassendere Prozesse auditiver Wahrnehmung gebettet wurde. Heutige Konzepte betonen im Gegensatz dazu mit Recht, dass das Hören nicht aus dem Lebenskontext isoliert werden sollte, in dem Kinder und Jugendliche mit Musik umgehen. Sensibilisierung der Wahrnehmung ist nach wie vor ein wichtiges Lernziel, allerdings nicht durch die hauptsächlich rezeptive Beschäftigung mit Musik, denn Bedeutungen entstehen erst durch den Umgang mit Musik (MÜNCH / STROH / WALLBAUM 2001).

Am Beginn eines experimentellen, handelnden Umgangs mit Klang-/Bildmedien können kleine unterrichtspraktische Übungen stehen, in denen nicht Komplexität, sondern die Reduktion von Sinneseindrücken steht im Mittelpunkt steht. Hörskizzen von Pausenhof, Musiksaal, Aula und Schulweg (s. Abb. 1) korrespondieren mit visuell orientierten Aufgaben, in denen Eindrücke, Erinnerungen oder Gedanken beim Blick durch eine Papierröhre auf einen fixierten Raumausschnitt schriftlich oder bildlich festgehalten werden. Auch können die täglich zurückgelegten Fußwege dokumentiert werden (s. Abb. 2). Die dokumentierten Weisen von subjekt- und bedeutungsgebundenen Perspektiven der Wahrnehmung lassen sich dann verfremden, verändern, stilisieren und in musikalisch-ästhetisch-medialer Form spezifisch verknüpfen (IMORT 2006).

Die intermediale Gestaltung von akustischen und visuellen Räumen macht die Wahrnehmung des Alltäglichen zum Ausgangspunkt medienästhetischer Erkundungen. Anders ist es im folgenden Beispiel, das sich bewusst von Alltagswahrnehmung absetzt und zu ästhetischer Praxis anregen möchte, die sich eher ungegenständlich-abstrakten, nicht narrativen Möglichkeiten des Visualisierens und Musikalisierens zuwendet.

In einem fächerübergreifenden Projekt von Musik und Kunst (IMORT / UHLIG 2008) wird der Topos „Licht“ zu einem Ausgangspunkt medienästhetischer Erkundungen. Angeknüpft werden kann auch hier an alltägliche Situationen mit Hell und Dunkel, Licht und Schatten oder an Experimente mit Lichtbrechungen in Prismen. Ästhe-

Raum

|||

?

①

Soundscapes

②



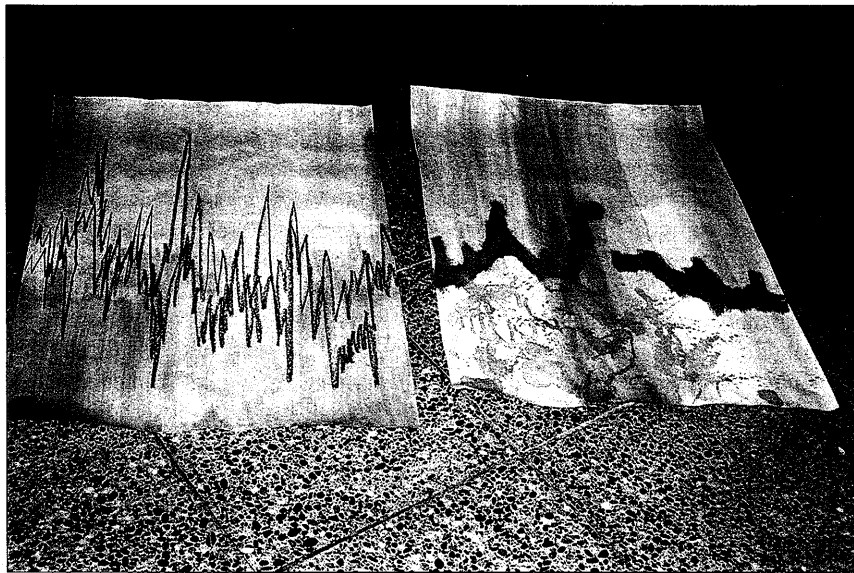


Abb. 1: Hörskizzen Mensa

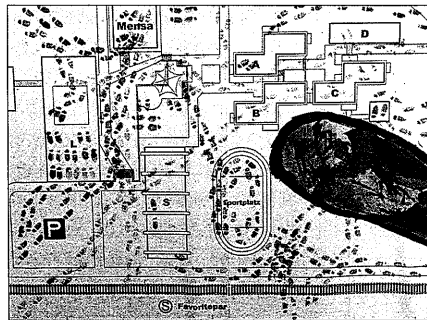


Abb. 2: Lebenswege - Lebenslinien

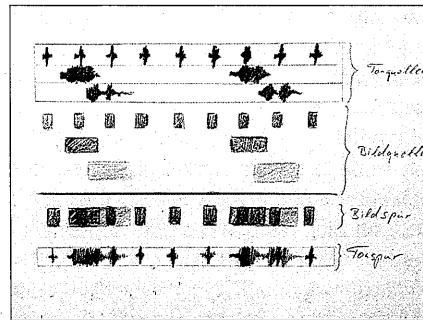


Abb.3: akustisch-visuelle Wahrnehmungsebenen

tisch-rezeptive Ansatzpunkte bieten beispielsweise Kunstbegegnungen mit Licht bzw. Lichtwesen (Ligeti: *Lux aeterna*; Hindemith: *Mathis der Maler, Engelkonzert*), mit spukhaften Wesen (Berlioz: *Symphonie Fantastique*; Mussorgsky: *Eine Nacht auf dem Kahlen Berge*) oder mit musikalischen Licht- und Schattenspielen der französischen Impressionisten (z.B. Debussy: *Reflets dans l'eau, Et la lune descend sur le temple qui fut, De l'aube à midi sur la mer*). Diese Einstiegsmöglichkeiten sind weniger dazu gedacht, Verfahren verschiedener Künste reflexiv zu thematisieren, als deren atmosphärische, impressive oder expressiven Gehalt wahrzunehmen und wirken zu lassen.

Benötigt werden nun Medien und Materialien wie Overhead-Projektor, Wasserschale, farbige Tuschen, Pipetten und Klarsichtfolien. Eine Schale mit Wasser steht

↳ Improvisieren

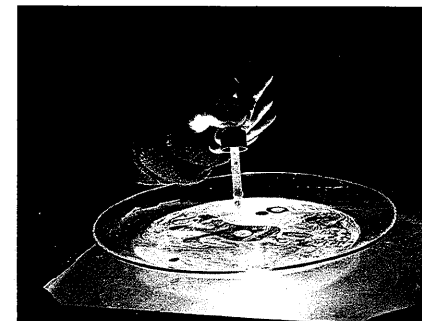


Abb. 4: farbige Tuschetropfen in Wasserschale auf OHP



Abb. 5: OHP-Projektion farbiger Tuschetropfen in Wasser

auf dem Overheadprojektor. Kleine oder größere Tropfen farbiger Tusche werden mit einer Pipette hineinträufelt (s. Abb. 4) und gleichzeitig projiziert. Die Tuschetropfen fließen zusammen und lassen unterschiedliche Farben und Formen entstehen (s. Abb. 5).

Musikalisch kommen Instrumente, z.B. Xylophone, Klangstäbe, Kleinpercussion, auch Oceandrum, Regenmacher oder Lotusflöte dazu (s. Abb. 6). Die musikpraktische Erkundung der Spiel- und Klangmöglichkeiten einzelner Instrumente bereitet das gemeinsame Spiel mit Farben und Klängen vor. Varianten der Klanggestaltung sind vielfältig: Möglich ist ein Mix von akustischen und elektronischen Musikinstrumenten, indem z.B. die kleinen, nicht teuren und intuitiv zu bedienenden DJ-Instrumente *KaossPad* oder *Kaossilator* das musikalisch-visuelle Klangbild mit Sounds, Hallschleifen oder Frequenzmodulationen bereichern.

Die Öffnung des Ästhetik-Begriffs und die Betonung ästhetischer Praxis ist für eine Musikpädagogik von Bedeutung, in der die Nutzung von und der Umgang mit musikbezogenen Medien dazu herausfordern soll, die individuellen ästhetischen Interessen von Kindern und Jugendlichen zu unterstützen, ästhetische Prozesse anzuregen und als weiterführende Lernchance zu nutzen. Wodurch wird Interesse und Aufmerksamkeit geweckt? Was motiviert sie, Lernanlässe ästhetisch wahrzunehmen und sich gestalterisch auszudrücken? Seit Herbart gehörten Fragen nach Motivation und Zugang zu den Grundfragen der Pädagogik. Zum Ausgangspunkt können alltägliche oder außergewöhnliche, bekannte oder fremde Objekte, Phänomene oder Prozesse werden, die aus soziokulturellen oder medienkulturellen Gründen Interesse

Elektron

||



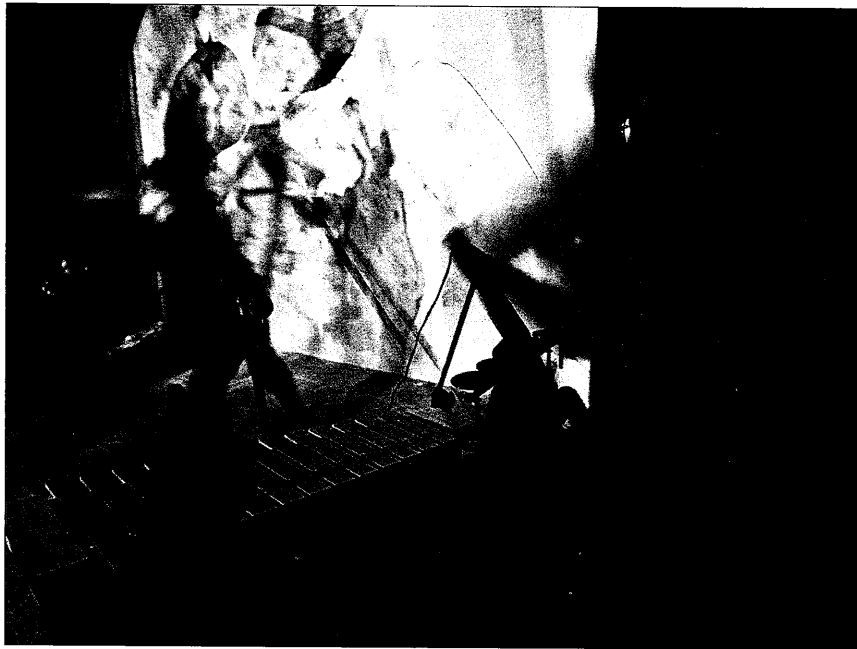


Abb. 6: Klang-Farbprojektion

wecken. Wird das Interesse zum Anlass eines ästhetischen Prozesses, beginnt eine Auseinandersetzung mit Welt, in der Kinder und Jugendliche sich über Musik und Kunst Zugänge zu sich selbst und ihren Lebensbereichen erschließen, Deutungshorizonte finden und sich in kulturellen Praxen üben.

Die pädagogische Herausforderung besteht darin, Lernsituationen herzustellen, die an die ästhetische Lebenspraxis von Kindern anschließen. Medien sind integraler Bestandteil der ästhetischen Lebenspraxis. Medienästhetische Lernsituationen und Lernumgebungen sollten daher Gestaltungsräume öffnen, in denen Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Sinnen und in verschiedenen ästhetischen Ausdrucksqualitäten sinn erfüllt agieren und entsprechende Fähigkeiten entwickeln können. Hierher gehört auch die Entwicklung von non-verbale und präsentativen Formen als Ergänzung zu verbal diskursiven Formen von Unterricht, die nicht die diskursive Reflexion ersetzen, aber (ästhetisch-musikalisches) Verstehen als „Erkenntnis von etwas als etwas“ (Merleau-Ponty) umfassender sinnlich konkretisieren.

Ästhetische Ausdrucksqualitäten entwickeln sich in kontextuell gebundener Rezeption und Nutzung, wobei es immer die Individuen selbst sind, die lernen und sich Bedeutungen erschaffen. Die Kontexte, in denen ästhetische Bedeutsamkeiten entstehen, lassen sich pädagogisch inszenieren. Bewährt haben sich hier projektorientierte Formen der Unterrichtsgestaltung, in denen nicht Operationalisierung und

zielgenaue Vorhersehbarkeit, sondern die Konstruktion von Handlungsfeldern ein wichtiges methodisches Planungsziel ist.

### Literatur

- BINAS, SUSANNE, 2004, Pieces of Paradise - von der Südseeinsel Malaita in die europäischen Dancecharts, in: TERHAG, JÜRGEN / ANSOHN, MEINHARD (Hg.), Musikunterricht heute 5, Oldershausen, 130-143.
- CALMBACH, MARC, 2007, More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore, Bielefeld.
- IMORT, PETER, 2009, Interkulturelle Unterschiede in der Entwicklung und Bedeutung von Musikmedien, in: Schramm, Holger (Hg.): Handbuch Musik und Medien, Konstanz, 555-574.
- IMORT, PETER / UHLIG, BETTINA, 2008, Konzeptionelle Überlegungen zum Ästhetik-Modul und zum Grunde liegenden Medienverständnis im Kontaktstudium zur Frühen Bildung an der PH Ludwigsburg, in: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung (IZMM) an der PH Ludwigsburg. Ausgabe 11. Ludwigsburg. <http://www.ph-ludwigsburg.de/2081.html> [14.06.2009]
- IMORT, PETER, 2006, „Lebenswelt Hochschule“. Medienästhetische Erkundungen in einem interdisziplinär angelegten Seminar, in: Diskussion Musikpädagogik, Heft 32, Altenmedingen.
- IMORT, PETER, 2002, „Der Song sprach in Rätseln, so wie unser bisheriges Leben verlaufen war.“ Zur medialen Konstruktion musikalischer Lebenswelten in eigenproduzierten Musikvideos Jugendlicher, in: MÜLLER, RENATE / GLOGNER, PATRICK / RHEIN, STEPHANIE / HEIM, JENS (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung, Weinheim und München.
- JACKE, CHRISTOPH, 1998, Millionenschwere Medienverweigerer: Die US-Rockband Nirvana, in: RÖSING, HELMUT / PHLEPS, THOMAS (Hg.): Neues zum Umgang mit Rock- und Popmusik. Beiträge zur Populärmusikforschung 23. Karben, 7-27.
- KOLB, ANDREAS, 2000, Außenseiter am Hofe der Klassiker. Uri Caine setzt sich mit Bach, Schumann, Mahler und Wagner auseinander, in neue musikzeitung online. <http://www.nmz.de/artikel/aussenseiter-am-hofe-der-klassiker> [14.06.2009]
- LANZA, JOSEPH, 2004, Elevator Music: A surreal History of Muzak, Easy Listening, and Other Moodsong, Michigan.
- MERLEAU-PONTY, MAURICE, 1945 (1974), Phänomenologie der Wahrnehmung, Frankfurt a. M..
- MÜLLER, REBECCA, 2003, Musik im U-Bahnhof – Ein klassischer Zug, in Süddeutsche.de. <http://www.sueddeutsche.de/muenchen/953/36770/text/> vom 30.04.2003. [14.06.2009]
- MÜNCH, THOMAS / STROH, WOLFGANG MARTIN / WALLBAUM, CHRISTOPHER, 2001, „Wie klingt der AFS-Kongress?“ Ein Workshop zum kreativen Umgang mit Klanglandschaften, in: PILNITZ, KARIN / SCHÜSSLER, BERTHOLD / TERHAG, JÜRGEN (Hg.), Musikunterricht heute 4. Musik in den Medien – Medien in der Musik, Oldershausen, 176-186.
- NIESYTO, HORST, 2001, Jugendforschung mit Video. Formen, Projekte und Perspektiven eines Forschungsansatzes, in: NIESYTO, HORST (Hg.): Selbsta Ausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung, München, 89-102.
- NIESYTO, HORST: Jugend, Medien und symbolischer Selbsta Ausdruck. In: IMORT, PETER / NIESYTO, HORST / REINHARD-HAUCK, PETRA (Hg.): Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 8, <http://www.ph-ludwigsburg.de/2081.html> [14.06.2009]
- N.N., 2007, Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie, <http://netzspannung.org/learning/muse/> [14.06.2009]

- PAZZINI, KARL-JOSEF, 1999, Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 77 (abrufbar unter <http://www.kubim.de/down/heft77.pdf>), Bonn. [14.06.2009]
- RHEIN, STEFANIE / MÜLLER, RENATE / CALMBACH, MARC, 2008, Der soziale Gebrauch von Musik und musikalische Selbstsozialisation. Musiksoziologie zwischen Klassen- und Individualisierungstheorie. In: Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teil 2. Hg. in deren Auftrag von KARL-SIEGBERT REHBERG. Frankfurt am Main/ New York: Campus, 4884-4895.
- RÖLL, FRANZ JOSEF, 2001, Imagination und symbolorientierte Medienpädagogik, in: BELGRAD, JÜRGEN / NIESYTO, HORST (Hg.), Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hohengehren, 74-85.
- RÖSING, HELMUT, 2000, Zur medialen Konstruktion musikalischer Lebenswelten. Eine kritische Bestandsaufnahme, in: RÖSING, HELMUT / PHLEPS, THOMAS (Hg.), Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs. Beiträge zur Populärmusikforschung 25/ 26, Karben, 11-23.
- SEEL, MARTIN, 1996, Ethisch-ästhetische Studien, Frankfurt.
- WELSCH, WOLFGANG, 1990, Ästhetisches Denken, Stuttgart.

Niels Knolle / Thomas Münch

## Neue Medien – Neue Wege im Musikunterricht? Strategien der Mediennutzung bei Musiklehrkräften in schulischen Kontexten

### 1 Einleitung

Drei Impressionen:

- In den letzten Jahren hat in Deutschland keine große Tagung für MusiklehrerInnen stattgefunden, auf der es nicht spezielle Angebote zu Musiktechnologien gab, wobei es oft nicht um die Auseinandersetzung mit speziellen musikpädagogischen Fragestellungen ging, sondern allein um die Schulung in der neuesten Version einer Software.
- In fast jeder Ausgabe von musikpädagogischen Zeitschriften finden sich Beiträge, die den Einsatz von Musiktechnologien im Unterricht vorstellen. Auf den beiliegenden CD-ROMs und DVDs ergänzen MIDI-Files, Audiodateien, Noten usw. die Beiträge.
- In Gesprächen mit SchulmusikerInnen und anderen Verantwortlichen für den Musikunterricht steht – unabhängig von eigenen Fertigkeiten und Kenntnissen in diesem Bereich – fast immer außer Zweifel, dass für einen modernen Musikunterricht der Einsatz von Musiktechnologien unverzichtbar sei.

Diese weitgehend positive Grundstimmung für den Einsatz von Musiktechnologien im Musikunterricht<sup>1</sup> speist sich – nach unserer Überzeugung – zu einem erheblichen Teil aus der Annahme, dass durch den Einsatz dieser Technologien der Unterricht an Qualität dazu gewinne, da diese (fast automatisch) neue, zeitgemäße Zugänge zu musikbezogenen Erfahrungen ermöglichen würden. Erhebliche Zweifel an dieser Annahme sind angebracht. Die den Musiktechnologien inhärenten neuen Optionen für den Umgang mit Musik werden, wie sich beim Blick in die Praxis zeigt, sehr unterschiedlich genutzt. Während bei manchen trotz Medienwechsel (z.B. Beamer statt Tafel) die Inhalte und Einsatzformen weitgehend gleich bleiben, bei anderen der Unterricht durch den Medieneinsatz sogar restriktiver und lehrerzentrierter wird, nutzen wiederum andere Lehrkräfte Musiktechnologien, um im Unterricht mehr Mo-

*Frage der Notwendigkeit*

1 Ganz allgemein haben LehrerInnen eine „sehr aufgeschlossene und pragmatische Einstellung“ gegenüber Computern und betonen sowohl deren Nützlichkeit für den Unterricht als auch die Notwendigkeit, die Kompetenzen der SchülerInnen im Umgang mit Computern zu stärken (FEIERABEND & KLINGLER 2003: 35). Zudem besitzen LehrerInnen eine überdurchschnittlich große Medianausstattung (EBD.).