

Heft 77



Kulturelle Bildung im Medienzeitalter

Gutachten zum Programm von
Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini
Universität Hamburg

Materialien zur Bildungsplanung
und zur Forschungsförderung

Mit den "Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung" veröffentlicht die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Unterlagen zur Situation und Planung in bestimmten Bereichen des Bildungswesens und der gemeinsamen Forschungsförderung. Die Veröffentlichungen dienen insbesondere der Information der verantwortlichen Stellen und der fachlich interessierten Öffentlichkeit. Nachdruck und Verwendung in elektronischen Systemen – auch auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Bonn, E-Mail: presse@blk-bonn.de.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)
- Geschäftsstelle -
Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0
Telefax: (0228) 5402-150
E-mail: blk@blk-bonn.de
Internet: www.blk-bonn.de

G:\HOME\KURUPPU\TEXTE\HEFT\HEFT77.DOC

ISBN 3-9806547-7-X

1999

Expertise

„Kulturelle Bildung im Medien- zeitalter“

zur Vorlage bei der Bund - Länder - Kommission für Bildungsplanung und For-
schungsförderung
im Auftrage des
Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Juli 1999

verfaßt von Karl-Josef Pazzini • Universität Hamburg

dienstlich:

Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini
Universität Hamburg • FB Erziehungswissenschaft • Institut 10:
Didaktik der Ästhetischen Erziehung • Bildende Kunst •
Von Melle Park 8 • 20146 Hamburg • Tel. +49-40-428-38 - 2145 • Fax -
6120 • Geschäftszimmer - 3198 • Fax -2112
e-mail: pazzini@rrz.uni-hamburg.de
www-homepage • <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de>

privat / psychoanalytische Praxis: Grindelhof. 64 • 20146 Hamburg • Tel. 040/41352906 • Fax 040/
41352907

Vorbemerkung

Die folgende Expertise entstand im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Sie dient der inhaltlichen Konkretisierung eines von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung beschlossenen Programmvorhabens „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“

Die vorliegende Expertise bezieht sich auf die Programmskizze, wie sie im Hessischen Kultusministerium von Gabriele Vogt, Wiesbaden, den 8.1.1999, angefertigt wurde.

An der Vorbereitung der Expertise waren beteiligt: H. C. Rainer Büchner (Dillingen), Prof. Dr. Bernd Enders (Osnabrück), Prof. Dr. Max Fuchs (Remscheid).

Außerdem sind Anregungen und Textstücke eingearbeitet von Gabriele Vogt und Roland Kunkel.

Die Expertise wurde nach einer ersten Vorlage und Diskussion am 10.6.99, an der Vertreterinnen und Vertreter aller interessierten Länder teilgenommen haben, überarbeitet.

Der **erste Teil** ist eine Kurzfassung der **Begründungen** für ein Programm zur Förderung der kulturellen Bildung im Medienzeitalter.

Der **zweite Teil** skizziert den **Innovationsbedarf**.

Der **dritte Teil** skizziert **Programmschwerpunkte**.

Der **vierte Teil** enthält **ausführlichere Begründungen**. Es ist die Langform des im ersten Teil Dargelegten.

Im **fünften** Teil sind Beiträge der an der Diskussion beteiligten Experten für die Bereiche Musik (Enders), außerschulische kulturelle Bildung (Fuchs) und Schule (Büchner) abgedruckt, die die Inhalte der Teile 1 - 4 z. T. vertiefen:

Bernd **Enders** konkretisiert vor allem den Bereich der Musikalischen Bildung, Max **Fuchs** den der außerschulischen kulturellen Bildung und Rainer **Büchner** den Bereich der schulischen kulturellen Bildung.

Leider ging erst **nach Redaktionsschluß eine Ergänzung des Kollegen Büchner** ein, die nicht mehr eingearbeitet werden konnte. Sie ist als letzter Teil des Anhangs eingefügt. (5.6.1)

In einer Randspalte dieses Teils wird auf Texte von Max Fuchs und Bernd Enders verwiesen, die im vierten Teil angefügt sind.

Inhaltsverzeichnis

1. BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG: WARUM KULTURELLE BILDUNG IM MEDIENZEITALTER?.....	5
1.1. BEGRIFFLICHES	5
1.1.1. <i>Kultur</i>	7
1.1.2. <i>Bildung</i>	7
1.1.3. <i>Kulturelle Bildung</i>	8
1.1.4. <i>Medienzeitalter</i>	8
2. AUSGANGSLAGE.....	10
2.1. PROBLEMBESCHREIBUNG UND INNOVATIONSBEDARF FÜR HOCHSCHULE, SCHULE UND DEN AUßERSCHULISCHEN BEREICH.....	20
2.1.1. <i>Überschreitung der institutionellen Grenzen</i>	21
2.1.2. <i>Entwicklung neuer neue Lehr- und Lernkulturen in der ästhetischen Bildung</i> 21	
2.1.3. <i>Grenzen und Möglichkeiten Multimedialer und interaktiver Software</i> 21	
2.1.4. <i>Analyse älterer mittels neuer Medien</i>	21
2.1.5. <i>werkstatorientierte Modelle</i>	22
2.2. FÖRDERUNG MUSISCH-KULTURELLER BILDUNG IM BEREICH HOCHSCHULE	23
2.2.1. <i>Herausforderungen für die künstlerische Ausbildung – institutionelle und soziale Folgen</i>	23
2.2.2. <i>Herausforderungen für die Strukturen der künstlerischen und künstlerisch-kommunikativen Prozesse</i>	23
2.2.3. <i>Mangelnde Medienkompetenz der künstlerisch Lehrenden</i>	23
2.3. FÖRDERUNG DER KULTURELLEN BILDUNG IM BEREICH DER SCHULE UND IM AUßERSCHULISCHEN BEREICH.....	24
2.3.1. <i>Ästhetische Arbeitsprojekte</i>	24
2.3.2. <i>Erfindung neuer sozialer Strukturen</i>	24
2.3.3. <i>ästhetische Zugangsweisen als Methode nicht nur in den sog. „muischen“ Fächern</i>	25
2.4. ENTFALTUNG UND NUTZUNG DER AUSDRUCKSMÖGLICHKEITEN IN DEN KUNSTNAHEN FÄCHERN	26
2.4.1. <i>Curriculum und Praxis ästhetischer Bildung</i>	26
2.4.2. <i>Sozialpädagogik und kritischer Anspruch ästhetischer Bildung</i>	26
2.4.3. <i>Unterschied zwischen den Maßstäben der neuen Technologien und der Künste</i> 26	
2.4.4. <i>Intelligente Maschinen - geistlose Nutzung?</i>	27
2.4.5. <i>Spezifische Medienkompetenzen für unterschiedliche Künste</i>	28
2.4.6. <i>Informations- und Kommunikationsfunktion neuer Technologien versus Ausdrucksinteressen</i>	28
2.4.7. <i>Kunstorientierte Multimediaarbeit verlangt eine aufwendige Technik</i> 29	
2.4.8. <i>Frage nach dem heutigen Kunstverständnis des Kunstunterrichtes</i> ..	29
2.4.9. <i>Lehrerbildung und -fortbildung</i>	30
3. PROGRAMMSCHWERPUNKTE.....	31
3.1. ERFORSCHUNG, ERPROBUNG UND ANEIGNUNG NEUER TECHNOLOGISCHER MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ÄSTHETISCHE BILDUNG IN SCHULE, HOCHSCHULE UND IN DER AUßERSCHULISCHEN BILDUNG	31

3.1.1.	<i>Erprobung und Erforschung von Computer- und Multimediaeinsatz im Bereich von Bildender Kunst, Musik, Theater, Literatur etc.</i>	31
3.1.2.	<i>Entwicklung von Modellen für Studienbausteine bzw. Studienangebote im Bereich künstlerischer Arbeit mit und an Medien</i>	33
3.1.3.	<i>Entwicklung neuer Formen der Kunstvermittlung</i>	33
3.2.	MÖGLICHKEITEN EINER SCHULUNG DER SINNE ALS BASIS FÜR WAHRNEHMEN, ERKENNEN UND LERNEN	33
3.2.1.	<i>Schule der Sinne - Entwicklung und Erprobung von Projekten zur ästhetischen Erfahrung</i>	33
3.2.2.	<i>Einbeziehung von ästhetischer Erfahrung als Lernprinzip in den Unterricht aller Fächer, Schulformen und -stufen</i>	34
4.	AUSFÜHRLICHE BEGRÜNDUNG DER ZUSAMMENFASSENDEN THESEN	35
4.1.	DEFINITION: MEDIUM.....	35
4.2.	AUSGANGSLAGE.....	37
4.2.1.	<i>Zusätzliche Qualifizierung</i>	38
4.2.2.	<i>Veränderte Denk- und Wahrnehmungsvoraussetzungen</i>	38
4.2.3.	<i>Medien konstruieren jeweils andere Wirklichkeiten</i>	38
4.2.4.	<i>Alte Medien – neue Medien</i>	39
4.2.5.	<i>Unruhe</i>	39
4.2.6.	<i>Neue Medien - neue Unbequemlichkeiten</i>	40
4.2.7.	<i>Mißtrauensvotum</i>	40
4.2.8.	<i>Suchtgefahr</i>	41
4.2.9.	<i>Wunsch nach Zusammenhang</i>	42
4.2.10.	<i>Sehnsucht nach Bindung – Angst vor Verführung</i>	42
4.2.11.	<i>Verdacht</i>	43
4.2.12.	<i>Enttäuschung</i>	43
4.2.13.	<i>Prinzipielle Offenheit</i>	44
4.2.14.	<i>Vertrauen</i>	45
4.2.15.	<i>Medialität der Sprache, der Schrift und der Bilder</i>	45
4.2.16.	<i>Suche nach dem Jenseits</i>	46
4.2.17.	<i>Angstfreiheit und Zugehörigkeit</i>	47
4.2.18.	<i>Ironische Nutzung</i>	47
4.2.19.	<i>Stiftung von Relation</i>	48
4.2.20.	<i>Verhältnis von Text, Bild und Klang</i>	48
4.2.21.	<i>Bilder als Nähmaschinen</i>	49
4.2.22.	<i>Der Traum von der Vernetzung. Erlösung durch Vernetzung</i>	50
4.2.23.	<i>Hoffnung auf Ganzheitlichkeit</i>	50
4.2.24.	<i>Kunstforschung</i>	51
4.3.	LITERATUR.....	54
5.	ANHANG	58
5.1.	BERND ENDERS: MUSIKALISCHE BILDUNG UND NEUE MEDIEN	58
5.2.	MAX FUCHS UNTER MITWIRKUNG VON BRIGITTE SCHORN, BKJ: “KULTURELLE BILDUNG IM MEDIENZEITALTER” AUS DER SICHT DER AUßERSCHULISCHEN KINDER- UND JUGENDKULTURARBEIT	74
5.3.	H.C.RAINER BÜCHNER : COMPUTER = TECHNIK? NEIN. KULTURTECHNIK! 96	
5.4.	H.C. RAINER BÜCHNER: GEDANKEN ZUM ELEMENTAREN LERNEN IN DER SCHULE (AUS: ELEMENTARES LERNEN MIT FEUER, WASSER, ERDE, LUFT; AUER, 1997. 101	
5.5.	NACH REDAKTIONSSCHLUß EINGEGANGEN	115
5.5.1.	<i>H. C. Rainer Büchner: Ergänzung der Expertise „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ für den Schulbereich</i>	115

1. BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG: WARUM KULTURELLE BILDUNG IM MEDIENZEITALTER?

BEGRIFFLICHES

Kulturelle Bildung betont die Notwendigkeit des Bezugs von Bildung auf die unterschiedlichen Künste. Sie ist eine notwendige Ergänzung zu den technischen Veränderungen durch die neuen Medien. Ohne den Bezug zu den Künsten können die Chancen der neuen Medien nicht ausgeschöpft werden. Im Gegenteil, es besteht ohne einen solchen Bezug die Gefahr der Verdummung und eine schon deutlich wahrnehmbare Disqualifikation von Arbeitskräften. Der Markt an qualifizierten, kreativen Arbeitskräften ist gegenwärtig leergefegt. Der Bezug von Bildung auf die Künste muß mit Breitenwirkung installiert werden.

Kulturelle Bildung eröffnet die Teilhabe an Werken der Kunst, an den ihnen eingeschlossenen Forschungsergebnissen, Produktionsprozessen und Rezeptionsmöglichkeiten. Sie sensibilisiert für weitgreifende Veränderungsprozesse eben durch die neuen Medien und macht Zusammenhänge anders als begrifflich deutlich. Kulturelle Bildung beinhaltet Möglichkeiten und Ressourcen, die in den Wissenschaften, insbesondere den Naturwissenschaften, der Mathematik und den technisch ausgerichteten Wissenschaften nicht oder nur untergründig zur Verfügung stehen.

Die Veränderung und Innovation im Medienbereich hat erhebliche Veränderungen im institutionellen Gefüge der Bildung selbst zur Folge. Auch die kulturellen Formen ändern sich. Das hat Konsequenzen für die Veränderung von Wahrnehmung. Es gilt andere Wahrnehmungsmöglichkeiten zu entwickeln. Dies zu untersuchen und zu formulieren ist Gegenstand der unterschiedlichen Künste und kann in der meist pragmatischen Perspektive der anderen Wissenschaften nicht oder kaum formuliert werden.

Kulturelle Bildung in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen muß sich viel stärker als bisher an den Verfahrensweisen der Künste orientieren.

Die BLK-Initiative „Systematische Einbeziehung von Medien-, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse“ konnte bisher die kulturellen Momente und deren Fundierung in der Kunst kaum berücksichtigen. So zielen z. B. in Hamburg die aufgelegten Programme vor allem auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, am Rande auf den Sprachunterricht und die „geisteswissenschaftlichen“ Fächer.

Veränderungen der Medien haben nicht nur technologische Folgen:

Die technologischen Möglichkeiten der Medien sind Folgen und Präzisierungen von Wünschen nach Kontakt und Zusammenhalt. Veränderungen der Medien verändern so die Wahrnehmung der Nutzer und verändern die

Grenzen zwischen öffentlich und privat, sie formen das, was mitgeteilt werden kann und wie etwas mitgeteilt werden kann.

Es ist ein Fehler, nur die Veränderungen in Bildungsprozessen einzuüben, die durch den anderen Zugriff auf und die Vermittlung von Informationen sich ergeben.

Im Prozeß der Änderung der medialen Möglichkeiten ändert sich das gesamte kulturelle Umfeld, die Art und Weise, wie Subjekte auf Objekte Bezug nehmen, weil - so könnte man kurz sagen - die Medien als Mittlere vermitteln. Diese Veränderungen müssen durch kulturelle Bildung erkannt und geformt werden.

Dies wird unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen eher in den Künsten thematisiert als in den Natur- und Technikwissenschaften und meist erst in einiger Verspätung mit den Sozial- und Geisteswissenschaften.

Solche Verzögerungen kann sich aber eine verantwortliche Bildungspolitik nicht leisten. Denn von der Intensität und der Förderung der kulturellen Bildung hängt nicht zuletzt auch die Konkurrenzfähigkeit unserer Gesellschaft in **ökonomischer Perspektive** ab.

1.1.1. Kultur

"Ersparter Aufwand war das Erfolgsrezept unserer Art - genauer gesagt: Menschen haben höheren Aufwand treiben gelernt, um sich größeren vom Hals zu halten. Der Sammelbegriff für diese Aktivität lautet 'Kultur'. Freilich, sie erschöpft sich nicht in bloßer Ökonomie. Kultur in vollem Wortsinn gibt es nicht ohne Überfluß; und vielleicht fängt sie erst da recht an, wo dieser Überfluß nötig, notwendig, lebenswichtig gefunden wird.", Muschg 1996

Man könnte meinen, es gehe bei kultureller Bildung um eine luxurierende Zutat. Dem ist nicht so. Kunst entsteht nicht erst im Überfluß, sondern ist Luxus aus der Not heraus, um diese Not zu wenden, bzw. Not nicht entstehen zu lassen. Dieses Potential gilt es auszuschöpfen. Denn die neuen Medien schaffen nicht von sich aus die neuen kulturellen Formen. Erst ihr Gebrauch jenseits enger Zweckbindung an die Informationsübertragung und Steuerung von sozialen Prozessen setzt die neuen kreativen Potentiale der Medien frei.

Unter „kulturell“ sollen hier Prozesse verstanden werden, die sich in Werken niederschlagen, die angeregt sind durch Prozesse und Werke aus den unterschiedlichen Künsten: Musik, Bildende Kunst, Tanz, Theater, Literatur ...

Die Künste fungieren als Formulierungshilfen für eine Situation, in der die überkommenen Formen des Sozialen, der Institutionen der Bildung nicht mehr ausreichen, die an präzise bestimmbar erscheinenden Zweck-Mittel-Relationen ausgerichtet sind. Sie bedürfen einer neuen Kultur, einer Einübung in die Differenzierung dessen, was sich nicht ohne weitere Anstrengung aus den veränderten medialen Möglichkeiten ergibt.

In der ökonomischen Logik ist kulturelle Bildung „Ressource“ ersten Ranges, die weder von selbst entsteht noch sich von selber erneuert. Sie kann nur durch laufende Investitionen, Grundlagenforschung und Anwendungen auf dem jeweils erforderten Niveau erhalten werden.¹ Es ist damit zu rechnen, daß im Verhältnis zu anderen volkswirtschaftlich nutzbaren Ressourcen die Investitionen in diesem Bereich proportional steigen müssen. In Bildung als Ressource muß investiert werden, gerade weil hiermit Kompetenzen gebildet werden, die nicht auf schon vorher festgestellte Probleme zielen. Genau dieses kurzschlüssige Denken hat nämlich zu der Situation geführt, daß bei rapidem technologischem Wandel ausreichend qualifizierte Arbeitskräfte, die kreatives, konzeptionelles Denken entwickeln könnten, nicht mehr zur Verfügung stehen.

1.1.2. Bildung

Gerade angesichts der gegenwärtigen Situation scheint es sinnvoll, sich partiell auf einen Bildungsbegriff, so wie er bei Meister Eckhart gebraucht wird, zu beziehen. Er ist dort eng verknüpft mit dem Prozeß eines immer wieder zu setzenden Neuanfangs durch Entbildung. Erst

¹ Siehe hierzu Javier Pérez de Cuéllar (1995): Our Creative Diversity. Weltkommission für Kultur und Entwicklung

dann folgt eine neuerliche Einbildung; dies führt zur Bildung usw. Einbildung immer wieder auflösen zu können, erfordert die Entwicklung der Medien. Sonst sind sie nicht intensiv nutzbar.

Diesem Verständnis nach bezeichnet Bildung hier die Fähigkeit zur Bildung von Relationen. Sie bezeichnet einen Prozeß der Formung. Das Imaginäre (die Vorstellungen, Phantasien, Träume, Utopien) werden an Symbolisches (irgendeine nach dem Modell von Sprache verfaßte Ordnung, Form) geknüpft. Das geht nicht ohne Einlassung ins Reale (Material, das an sich ohne Bedeutung ist). Bildung bietet die Möglichkeit, Spannungen auszuhalten und zu erzeugen. Sie wendet den eigenen Mangel produktiv und schützt vor dem aus der Angst der Verunsicherung resultierenden, an Beherrschung interessierten Übergriff auf Fremde und Fremdes.

Die Unverfügbarkeit von Bildung unterscheidet sie (analytisch) von Erziehung und Unterricht.

Kulturelle Bildung kann in diesem Sinne nicht verabreicht, geplant und unmittelbar evaluiert werden. Sie ist zunächst zwecklos und nur dadurch hoch wirksam. Für die Formulierung der Relationen sind Medien zuständig.

1.1.3. Kulturelle Bildung

Dementsprechend ist nach wie vor den Richtlinien des Bundesministeriums für Frauen und Jugend / Kinder und Jugendplan des Bundes vom 20. 12. 93 zuzustimmen:

„Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinanderzusetzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u. a. fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen.“²

1.1.4. Medienzeitalter

In dieser Expertise ist vom Medienzeitalter die Rede. Angesichts der gegenwärtigen Entwicklung und ihrer Publizität könnte die Vermutung naheliegen, es könne sich hierbei nur um Medien handeln, die technisch auf der Basis von Computern arbeiten. Aber nicht erst unsere Zeit ist ein Zeitalter der Medien. Mediengebrauch ist eine anthropologisch beschreibbare Eigenart³. Die Art und Weise dieses Gebrauchs und ihre Formen verändern sich notwendigerweise ständig und damit auch die Strukturen individuellen und gesellschaftlichen Lebens.

² den Richtlinien des Bundesministeriums für Frauen und Jugend / Kinder und Jugendplan des Bundes vom 20. 12. 93. Abschnitt 2.2 entnommen

³ vgl. Wolfgang Müller-Funk: Überlegungen zu einer historischen Anthropologie der Medien. In: Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Medien im Prozeß der Bildung, Wien 2000 (im Druck)

Die Künste reflektieren diese Veränderungsprozesse spätestens seit Beginn dieses Jahrhunderts.

Wenn sich kulturelle Bildung auf die Künste bezieht, hat sie damit für die gedankliche und ästhetisch-praktische Reflexion einen roten Faden. In diesem Sinne wird kulturelle Bildung in dieser Expertise als ästhetische Bildung verstanden.

2. AUSGANGSLAGE

Unsere Kultur ist in besonderer Weise geprägt von der durch die Medien und in den Medien geschaffenen Realität. Die Gegenwart zeichnet sich dadurch aus, daß die Informations- und Kommunikationstechniken größere Bedeutung erlangen als die vormaligen industriellen Produktionstechniken. Die gegenwärtigen Medien entstehen aus dem sich verändernden Selbstverständnis der individuellen Subjekte. Und umgekehrt verändern die Medien die Konstitutionsbedingungen der Subjekte. Die Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten von künstlerisch Schaffenden unterliegen Veränderungsprozessen. Ebenso ändern sich die Voraussetzungen für das Lehren und Lernen in und außerhalb der Schulen und Hochschulen.

Die neuen Medien als *Ausdrucksmittel* wirken tendenziell reflexiv und grenzüberschreitend:

Das heißt zunächst, daß sie zu Vergleichen herausfordern zwischen neuen und alten Möglichkeiten. Zum zweiten provozieren sie eine Beachtung des Verhältnisses von Form und Inhalt, bzw. wie diese ineinander verwoben sind.

Multimediale Formen heben die Grenzen zwischen den traditionellen künstlerischen Fachdisziplinen auf und erklären programmatisch (bis in die Bezeichnungen der Software hinein) den Bezug auf vorangegangene Medien⁴. Diese Wirkungen liegen aber nicht auf der Hand, sondern müssen erforscht werden.

Eine Folge der Veränderung in den Medien ist, daß sie andere Kooperationsformen nahelegen. Z.B. Medienprojekte an Schulen fördern, vielleicht erzwingen sie sogar fächerübergreifendes Arbeiten und eröffnen insbesondere in den Bereichen von Kunst, Musik, Theater, Tanz und Literatur neue Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten. Auch die Grenzen zwischen schulischem und außerschulischem Mediengebrauch werden überschritten. Medien werden zu Anregern und Lieferanten von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen, die jenseits der medialen Möglichkeiten der Schulen und Hochschulen liegen und nicht speziell für diese produziert sind. Man muß sogar sagen, daß ohne diesen Mediengebrauch die Schule noch schlechter dastünde als sie es momentan sowieso schon tut.

Die theoretische und ästhetisch-praktische Reflexion der Medienentwicklung geschieht aber nicht automatisch und wird nicht mitgeliefert. Diese bedarf eigener Situationen, Szenen, Inszenierungen. **Kulturelle Bildung** wäre die Umschreibung für die Herstellung solcher Möglichkeiten, weil sonst die Voraussetzung der Weiterentwicklung auch der medialen Möglichkeiten erschwert wird. Schaltet sich kulturelle Bildung

⁴ „Director“ verweist auf's Theater und den Film,

„Paint“ auf die Malerei,

„Word“ aufs Sprechen und Schreiben (im Logo trägt es einen Füllfederhalter),

„Office“ auf ein Büro.

„Premiere“ verweist wiederum auf Theater, Film und Musik

Multimedia spricht davon, daß ein Medium viele seien.

hier nicht ein, unterbleibt ein Prozeß der Zusammenführung individueller Wunschvorstellungen und notwendig verallgemeinerter, an Durchschnittsanwendungen orientierter Produktion der Hard- und Softwarehäuser.

Mit der Erschließung dieser neuen inhaltlichen und ästhetischen Dimensionen verbindet sich für Hochschule, Schule und außerschulische Jugendbildung ein hoher Bedarf an zusätzlicher Qualifizierung.

Dies auch, weil die Schule das Monopol auf einen bestimmenden, einführenden Mediengebrauch verloren hat. Sie ist nicht mehr die Hauptinstanz der Einführung in grundlegende Kulturtechniken. Diese Qualifikationen ergeben sich momentan nur zufällig an den Schnittstellen zwischen den bisher fest umrissenen Institutionen.

Kulturelle Bildung hätte die Aufgabe, die Wahrscheinlichkeit für zusätzliche Qualifikationen angesichts der inhaltlichen und ästhetischen Veränderungen zu erhöhen.

Medien stellen gesellschaftlichen Zusammenhalt her, koordinieren Produktion und Konsumtion, Interaktion und Kommunikation. **Sie beeinflussen auch als Lehr- und Lernmittel und als Elemente der Freizeitgestaltung maßgeblich die Denk- und Wahrnehmungsvoraussetzungen und die Erfahrungsmöglichkeiten und damit die Handlungsmöglichkeiten insbesondere von Kindern und Jugendlichen.**

Denn Medien konstruieren jeweils andere Wirklichkeiten, machen Unsichtbares sichtbar, Abstraktes anschaulich, ermöglichen Simulationen jenseits des „real“ Erlebbaren und schaffen so eine Vielfalt neuer Lernchancen. **Es handelt sich dabei jedoch um Übersetzungsleistungen vorwiegend ins Visuelle und auch Akustische, also in die klassischen Leistungen der Fernsinne.** Die anderen sinnlichen Qualitäten müssen ganz und gar übersetzt und sekundär hervorgerufen werden. Die simulativen Qualitäten lassen sich demnach nur erreichen durch überzeugende Übersetzungen. Insofern ereignen sich immer wieder neue Abstraktionen, und es treten nach wie vor Verluste auf. Diese Verluste sind Treibsatz fürs Weiterarbeiten und für eine produktiv kritische Nutzung der Medien. Das Aufmerken für solche Verluste läßt erst die schon bekannteren Medien in einem neu zu reflektierenden Licht erscheinen.

Kulturelle Bildung in Bezug auf Medien hätte demnach für Übersetzungsprozesse zu sensibilisieren: Für die dadurch erreichte Bequemlichkeit und Differenzierung, aber auch für die Abstraktion darin und die Verluste dabei.

Mit den oft frappierenden und gesuchten „neuen“ Übersetzungsleistungen tritt jeweils auch Angst gegenüber den veränderten Leistungen der Medien auf. Davon ist die Geschichte des Umgangs mit Medien und der Einschätzungen ihrer Wirkung im Bereich der Pädagogik geprägt. Von hier

aus läßt sich ein Teil des Vorbehalts und der Strukturähnlichkeit der Einwände gegen das Buch, den Film, die Comics, das Fernsehen ... verstehen.

In jeder neuen medialen Entwicklung werden wir also mit Unruhe konfrontiert. Und die breitet sich in zwei Richtungen aus: **Einmal wird von jedem neuen Medium versprochen, es schaffe eine alte Unbequemlichkeit ab. Es sei schneller, sparsamer, leichter zu beherrschen, täuschender in der Authentizität.** Und es ist in der Tat so, daß jedes neue Medium zumindest für einen eingeschränkten Bereich und eine gewisse Zeit die Repräsentation⁵, also die Vermitteltheit, vergessen läßt.

Deshalb sprangen die Kinobesucher von den Stühlen, als ihnen auf der Leinwand eine Lokomotive entgegenkam, von daher stammt das Gerede vom Verlust der Wirklichkeit oder der Ununterscheidbarkeit von Simulation und sogenannter Wirklichkeit. Der Reiz liegt aber gerade darin, daß für eine Zeit der Eingewöhnung lediglich eine Verblüffung entsteht. Erst dann folgt eine Lust an der minimalen Differenz zwischen der bisherigen auch vermittelten Form der Wirklichkeitserfahrung und der neuen etwas perfekteren. Die Ratlosigkeit über den Status der Repräsentation, also die Frage danach, ob einem medialen Produkt etwas in der Wirklichkeit entspricht, ist nicht spezifisch an die neuen Medien gebunden. Es entsteht allerdings eine gewisse Unsicherheit dann, wenn man die Leistungsfähigkeit eines Mediums nicht kennt.

Kulturelle Bildung hätte dementsprechend durch den experimentellen Gebrauch der Medien die Aufgabe, zu einer realistischeren Einschätzung der Medien zu kommen. Es geht ferner darum, dem Status der Repräsentation und dem dadurch immer auch entstehenden Verfehlen nachzuspüren.

Sobald man an die jeweils besseren Möglichkeiten der Medien zu glauben beginnt, tauchen neue Unbequemlichkeiten auf: Die alten Medien werden auf einmal in ihren unübertroffenen Qualitäten erkannt, die nicht ersetzbar sind, es werden Gefahren erkannt, Nebenwirkungen oder der Abgleich mit den überschwenglichen Versprechungen läßt ein Defizit erscheinen.

Es besteht Bedarf an solchen Projekten, die nicht nur sich auf den Einsatz des jeweils neuesten Mediums kaprizieren, sondern alte und neue Medien in Bezug zu setzen verstehen.

Als Kehrseite läßt sich die **grassierende Rede von der Unmittelbarkeit, manchmal fälschlich auch als Authentizität bezeichnet, eben vom direkten, sogenannten unmittelbar sinnlichen Zugang zur Welt ver-**

⁵ Hier verstanden als Vergegenwärtigung von etwas nicht (mehr) Gegenwärtigem. Im Prozeß der Repräsentation ist das Begehren am Werk. Nur durch die Kreuzung mit dem Symbolischen läßt sich die Spur des Erinnerten, die Spur im Innern mit einem Verlust darstellen. Das Repräsentierte ist als unzugänglich, nicht erreichbar zu denken.

stehen. Kulturelle Bildung hätte demnach die Aufgabe, vor solcherlei Heilserwartung zu schützen.

Kulturelle Bildung stellt hierzu ein relationales Gefüge zur Verfügung, das als Diskurs im Sinne eines sozialen Bandes funktioniert. Das gilt gerade im Umgang mit neuen Medien. Ein solches relationales Gefüge setzt auf temporäre Beziehungen im Rahmen eines Projektes, ist nicht auf Dauer gestellt. Seine Wirkung bezieht es aus einer je spezifischen Konstellation von Personen und Institutionen. Es hat dadurch zwar Beispielcharakter, ist aber nicht ohne weiteres übertragbar.

In den zu fördernden Projekten wäre nicht nur auf medial technische Innovation zu achten, sondern ebenso auf die Einbeziehung der interaktiven Qualitäten, die dabei konturiert werden.

Kulturelle Bildung könnte in bezug auf Medien die Aufgabe haben, auf die Tatsache zu verweisen, daß da immer etwas wirkt, das über die Absicht etwa einer bloßen Verständigung hinausgeht. Medien sind nicht nur äußerlich bleibende Instrumente. Sie ergreifen das Subjekt. **Kulturelle Bildung könnte warnen vor dem Versuch und der Illusion einer Beherrschung durch Suggestion, aber auch der Beherrschbarkeit der Suggestion.**

Es wären also Projekte zu unterstützen, die einen nicht ausschließlich affirmativen Umgang mit den neuen Medien fördern wollen, sondern dafür Gewähr leisten, daß sie unter Bezugnahme auf avancierte Formen des Mediengebrauchs in Werbung und Kunst forschen und produzieren wollen.

Das Leben in einer Medienwelt konfrontiert immer mit schon Vorgefertigtem, mit Formen und davon nicht unabhängigen Inhalten. Man kann in einer Medienwelt nicht leben, ohne zu einem Vertrauensvorschuß in der Lage zu sein, der allerdings nicht auf Dauer gestellt werden kann. Gerade die jeweils neuen Medien erfordern einen solchen Vorlauf, weil nur über wenige Erfahrungen berichtet werden kann, was deren „Wahrheitsgehalt“ angeht. Der Umgang, die Benutzung und die Herstellung von Medien und medialen Produkten ist mit existentiellen Risiken behaftet. Das gilt aber nicht erst für die je neuen Medien, sondern ebenso für ein altes Medium wie die Schrift. Man kann aber auch nicht aus begründbarem Mißtrauen aus den Medien aussteigen. Das Risiko der Unterbrechung der eingespielten Kommunikation durch das Einschmuggeln von Verrücktheit, von Unsinn, durch die Anerkennung der jeweiligen Sprachen (der Medien), die niemandem gehören, erlaubt etwas Spielraum.

Das Interesse an Medien resultiert aus dem Wunsch nach Zusammenhang und Unmittelbarkeit. Zunächst stellt man sich vor, daß dieser beherrschbar, handhabbar sei. Dies kann aber kaum erreicht werden. Das ist der ambivalente Wunsch gegenüber den medialen Errungenschaften.

So ist unüberhörbar, daß es gerade gegenwärtig um die Vereinigung zum global village geht, um Vernetzung und Kommunikation und Teilhabe aller, auf alle möglichen Weisen, an allen Informationen. Der Wunsch nach Bindung und nach Ausbruch aus Vereinzelung generiert dieses Interesse an immer anderen Medien.

Die Sehnsucht nach Bindung läßt sogleich auch die Befürchtung von Vereinnahmung aufkommen, die Angst vor der Verführung.⁶

Immer wieder werden Medien verdächtigt. Das Fernsehen zum Beispiel. Es sei nicht gut, daß so viel ferngesehen werde. Es sei auch nicht gut, daß man solange am Computer sitze, im Netz surfe. Bücher machen einsam. Filme lenken von der Wirklichkeit ab, und außerdem kommt man dann nicht mehr dazu, Bücher zu lesen.

Der Verdacht besteht darin, daß Medien etwas bewirken, was unmittelbar - also außerhalb eines Mediums - nicht nachzuvollziehen sei.

Der Verdacht besteht zu Recht.

Dieser Verdacht erstreckt sich mittlerweile auf Pädagogen. Auch sie üben Wirkungen aus, die unmittelbar nicht nachzuvollziehen sind. Daraus wird als Forderung abgeleitet: Sie haben sich im Hintergrund zu halten, sie haben den Schein zu erwecken, daß die Schüler alles selber machen.

Manchmal werden mit solchen illusionären Erwartungen auch Medien eingesetzt. Sie werden dann zu Distanzwaffen, wenn sie als bloße technische Neuerung im Sinne einer modischen Abwechslung und zur Beherrschung von Unaufmerksamkeit eingesetzt werden. Sie dienen schlecht auf Dauer als Versteck für Lehrende. Im Gegenteil: **Je differenzierter und kultivierter Medien eingesetzt werden sollen, um so mehr ist dies an die Präsenz der Lehrenden gebunden.**

Die neuen medialen Möglichkeiten lenken, noch präziser und unausweichlicher als dies mit den vorangegangenen Medien der Fall war, die Aufmerksamkeit auf die Medialität selber. Aber gegen die Verunsicherung wachsen auch Hoffnungen: Man setzt auf die Wirkmächtigkeit der leichter produzierbaren und vermittelbaren Bilder im Unterschied zur angeblichen Abstraktheit und Linearität der Sprache.

Das Mißtrauen gegenüber dem geschriebenen Text und seinen Nachfolgern und Erweiterungen in der Repräsentation, eben den jeweils neuen Medien, wird zum Problem, wenn die medialen Aufzeichnungen und Produktionen für vollständige Repräsentationen eines Originals gehalten werden. Dann entsteht das Problem der Authentizität, der Glaubwürdigkeit und damit der Autorschaft.

⁶ vgl. Hierzu Freud: "Wir werden es also mit der Voraussetzung versuchen, daß Liebesbeziehungen (indifferent ausgedrückt: Gefühlsbindungen) auch das Wesen der Massenseele ausmachen. Erinnern wir uns daran, daß von solchen bei den Autoren (Genannt werden: Tarde, Le Bon, Mc Dougall, Bernheim, KJP) nicht die Rede ist. Was ihnen entsprechen würde, ist offenbar hinter dem Schirm, der spanischen Wand, der Suggestion verborgen ...". Freud, Sigmund: Massenpsychologie und Ich-Analyse (1921). In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd. XIII. Frankfurt am Main : Fischer (1972) - S. 71 - 161, S.100

Es ist Aufgabe kultureller Bildung, die Fragen der Authentizität, der Glaubwürdigkeit und damit der Autorschaft zu thematisieren. Dies ist auch von Bedeutung für die sich verändernden Subjektstrukturen.

Von den neuen Medien wird behauptet, sie könnten die Linearität des Textes und die Mühen seiner Rezeption ersetzen durch den Gebrauch von geschickt arrangierten Bildern. **Es ist Aufgabe kultureller Bildung, das Ausspielen von Text gegen Bild (und umgekehrt) zu unterlaufen.**

Seit Beginn des Jahrhunderts wird in den Künsten reflektiert (ästhetisch-praktisch und theoretisch), daß Form und Material/ Inhalt nicht mehr sauber getrennt werden können. Sprechen, Schreiben, Bilden werden in ihrer Zwangsläufigkeit wahrgenommen. Es wird erkannt, daß Signifikanz immer an ein Material gebunden ist. Und dieses unterläuft die Freiheit medial repräsentierbarer Bedeutung. Später pointiert MacLuhan das in dem schlagwortartigen Satz, daß das Medium die Botschaft sei.

Die Anforderung freier Assoziation für das Finden noch nicht formulierter Zusammenhänge ist eine Schwierigkeit für das klare und distinkte, auf Beherrschung und unmittelbare Nützlichkeit ausgerichtete Bewußtsein. Auf einmal wird man sich dessen gewahr, egal was man redet, schreibt, medial bildet, daß da anderes auftaucht, als man meint, daß man weniger deutlich macht, als man beabsichtigt, daß man mehr und anderes sagt, schreibt und bildet, als bewußt sein könnte.

Es wäre Aufgabe kultureller Bildung, mit diesen Effekten vertraut zu machen und die strukturierenden Möglichkeiten zu erfahren, die das Durchstehen der hierbei vielleicht auftauchenden Ängste ermöglicht.

Der kritische, experimentierende Umgang mit alten und neuen Medien ist eine der Voraussetzungen zur Verteidigung und Weiterentwicklung demokratischer Errungenschaften in größeren Gesellschaften. Demokratie lebt davon, daß immer wieder neue soziale Bindungen erfunden werden. Diese lassen sich jenseits des unmittelbaren Umfeldes von Nachbarschaft nur medial einrichten und differenzieren. Die Medien dienen hierbei auch der Formulierung unterschiedlicher Wünsche und Interessen, nicht nur der Informationsvermittlung. Sie helfen dabei, den tendenziellen Widerspruch zwischen notwendiger Individualisierung und Orientierung auf eine Gesellschaft zu überbrücken.

Kulturelle Bildung kann auch Beiträge leisten zu einer Kultivierung der Aggressivität. Denn die (neuen) Medien erlauben einen differenzierten symbolischen Umgang. Dazu müssen die Medien aber selber kultiviert werden, da nicht bestritten werden kann, daß sie auch instrumentell in kriegerischen Auseinandersetzungen bestens funktionieren.

Kulturelle Bildung kann unter Einbeziehung von Künstlerinnen und Künstlern der unterschiedlichen Kunstgattungen und ihrer Mischungen (Cross over) zeigen, wie chancenreich riskant neue Relatio-

nen gestiftet werden können, Relationen zwischen den Subjekten. Gerade junge Künstlerinnen thematisieren die Verschiebungen der Grenzen und die Schwierigkeiten der Vermittlung zwischen Individualismus und Zugehörigkeit.

Kulturelle Bildung hat auch die Aufgabe, über ein Denken, Fühlen und Handeln in dichotomischen Kategorien (wie Freund - Feind, Gut - Böse, Richtig - Falsch, Innen - Außen, Öffentlich - Privat) hinwegzuhelfen. Dabei ist es besonders wichtig, die Verschiebung der Grenzen zwischen Öffentlich und Privat zu thematisieren, da daran die Existenz der (demokratischen) Institutionen hängt. In diesem Sinne wäre sie auch politische Bildung.

Kulturelle Bildung kann einen wichtigen Beitrag zur Subjektbildung liefern, indem sie hilft, den Identifikationsspuren nachzugehen, die durch die Medien gelegt werden, etwa durch die Präsentation von Stars und damit von Verhaltensmodellen. Es ist Thema vieler künstlerischer Arbeiten, die Spuren von Identifikationsprozessen durch jahrelangen Medienkonsum nachzuzeichnen und diese damit zu verflüssigen und umzuarbeiten.

Aufgabe kultureller Bildung ist es, die mit den medialen Entwicklungen einhergehenden Wünsche zu erforschen. Denn die Benutzung von Medien und die Suche nach neuen Medien verdankt sich nicht einem rein technischen Fortschrittsdenken, sondern ist an bisher unerfüllte Wünsche gebunden.

In den Künsten ist eine Möglichkeit gegeben, Individuellem, Besondere, Singulärem eine wahrnehmbare Form zu geben. Kulturelle Bildung hat im Bezug auf die Künste die Chance, vertraut zu machen mit einer besonderen Form der Forschung, der Kunstforschung, mit der erst die Möglichkeiten der Medien ausgereizt und erforscht werden können

Bei den groß angelegten Hoffnungen und Wünschen, die sich angesichts der gegenwärtigen Entwicklung der Medien formulieren, werden oft besondere Schwierigkeiten und Veränderungen übersehen. Sie sind mit den Mitteln gängiger Forschungsmethoden nicht immer zu fassen. Ich möchte deshalb für diese Gelegenheit Kunstforschung propagieren, eine Art der Forschung, wie sie sich in künstlerischen Produkten, den Möglichkeiten der Künste manifestiert. Diese Art der Forschung ist oft „schneller“, sensibler, seismographischer als das etwa soziologische oder psychologische Forschung sein kann. Erkauft wird das um den Preis der oft singulären Erscheinungsweise, die nicht mehr als eine besondere sich in Spannung zu etwas Allgemeinen befindet. Hier setzt der Vermittlungsbedarf an.

Kulturelle Bildung hat vertraut zu machen mit einer besonderen Form der Forschung, der Kunstforschung.

Seit geraumer Zeit entfalten sich Formen des Zusammenhalts, die auf der Computertechnologie und deren Vernetzungsmöglichkeiten beruhen.

Vernetzung soll Offenheit für alle anderen für alles andere schaffen, auf alle erdenkliche Weise, multimedial. Dabei wird ein anderer Abhang der Offenheit und ihrer Schließung durch Vernetzung deutlich: Grenzen werden imaginär und damit immer komplizierter überschreitbar, Transformationen und Widerstände an Grenzen scheinen eliminiert, so wie es die Phantasie der Ort- und Zeitlosigkeit der vernetzten Kommunikation suggeriert. In der Notwehr gegen solch beängstigende Offenheit, die nicht weit von der Allmachtphantasie ist, ereignen sich leicht Abschlüsse in privatsprachliche kleine Universen. Die Unsicherheit eines nicht substantiellen, stattdessen eines relationalen Denkens, Handelns und Fühlens, dessen Herr man nicht ist, soll so vermieden werden.

Kulturelle Bildung hätte die Aufgabe, einzuführen in ein relationales Denken, Handeln und Fühlen.

Ganz wesentlichen Anteil an der Beförderung der mit den neuen Technologien verbundenen Hoffnungen nach Unmittelbarkeit und Ganzheit soll der extensive Gebrauch von Bildern und die Beschleunigung des partiellen Kontaktes über Medien haben. Hier sind Wünsche, Ansprüche im Spiel. Wünsche nach Überbrückung zur Eliminierung von Fremdheit und Distanz.

Aufgabe kultureller Bildung ist es, die mit den medialen Entwicklungen einhergehenden Wünsche zu erforschen.

Wünsche bestimmen den Mediengebrauch und treiben deren Entwicklung vorwärts. Ohne Wünsche keine Medien, sondern nur wunschloses Unglück, Stillstand und Tod. Und ohne Medien blieben keine Wünsche offen.

Hat man nie erfahren, daß man zwar sich mit vorgegeben medialen Möglichkeiten anzufreunden hat, aber diese nicht ohne Transformation akzeptieren muß, dann kann das Vertrauen in den Wert dessen, was man selber denken, tun und bewirken kann, deutlich eingeschränkt werden. Denn Medien präsentieren eine perfekte, „fertige Welt“, neben der eigene Ideen und Vorstellungen bedeutungslos erscheinen könnten, wenn man sich von ihnen blenden und lahmlegen läßt. Vertraut man den aus Wünschen umgeformten Werbesprüchen und den Begleittexten, stellen sie eine Versuchung zum Größenwahn dar.

Die neuen Medien konfrontieren mit Meinungen und Deutungen, die Kinder und Jugendliche, aber ebenso Erwachsene aus eigener Erfahrung noch nicht relativieren können, sie antworten auf Fragen, die noch nicht gestellt wurden. Hier könnte ein Moment an Überforderung liegen, das die Bereitschaft zu eigenständigem und selbstbewußtem Denken und Handeln herabsetzen würde.

Zwar liegt in der möglichen Überforderung auch ein Anreiz zur Produktivität. Begleitete Überforderung schützt vor Dummheit und Depression wie sie allenthalben in unseren Bildungsinstitutionen aus falsch verstandener Kindgemäßheit anzutreffen sind.

So gewinnt im Medienzeitalter die kulturelle Praxis, also die eigene schöpferische Tätigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, inzwischen eine neue Bedeutung:

- als **Schule der Wahrnehmung mit allen Sinnen** (nicht nur der visuellen und akustischen Reize), aber nur dann, wenn das eine nicht gegen das andere als ursprünglicher oder gar naturhafter ausgespielt wird;
- als **Ort elementarer, nicht virtueller Erfahrungen**. Dabei werden allerdings die elementaren Erfahrungen zu Abstraktionen, zumindest aber zu Reaktionen auf die medialen Möglichkeiten. Sie sind elementar im Verhältnis zur Vermittlung durch die Medien. Kulturelle Bildung hätte demnach die Aufgabe, einer Ideologie des Elementaren als des ursprünglich Sinnlichen vorzubeugen;
- als **Chance für Verlangsamung**, für ein ruhiges Sich-Annähern. Wobei es allerdings ein Irrtum ist, die maschinelle Erhöhung der Geschwindigkeit der Rechner umstandslos gleichzusetzen mit einer Beschleunigung der mit diesen Maschinen verrichteten Arbeit. Eine Einzelbildkomposition mit Director ist eine extreme Verlangsamung der „Film“produktion im Verhältnis zur Aufnahme mit einer konventionellen Videokamera.
- und als **Möglichkeit, seiner ganz persönlichen Sichtweise Ausdruck zu verleihen, selbst etwas herzustellen und sich damit auch öffentlich darzustellen**.

Kulturelle Bildung hat die Aufgabe, mit den Differenzen in bezug auf diese Möglichkeiten vertraut zu machen, die Grenzen der alten und neuen Medien experimentell auszutesten.

Ein besonderes Merkmal zukünftiger Entwicklungen wird – darauf verweisen z.B. die Delphi-Studien des BMBF – aus politisch-gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sicht vor allem in der Offenheit von Strukturen liegen. Diese Offenheit darf auch im Umgang mit den neuen Medien nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Offenheit bezeichnet hierbei im Verhältnis zu den überkommenen Strukturen eine projektbezogene, zeitliche Begrenzung bei gleichzeitiger genauer Konturierung.

In vielen Bereichen wird man sich auf qualitativen Wandel und strukturelle Reformen einstellen müssen. In der Diskussion über die Kernkompetenzen, die Bildung und Ausbildung angesichts bislang ungeahnt komplexer und schneller Veränderungen vermitteln müssen, taucht die Forde-

rung nach Bildung von Kreativität als Schlüsselkompetenz vermehrt auf. **Man muß sich aber darauf einstellen, daß Kreativität nicht wie ein beliebiges Produkt hergestellt werden kann, sondern in der Erhöhung von Wahrscheinlichkeiten für kreatives Verhalten liegt.** Dies herzustellen gelingt nur über eine Breitenförderung und die Förderung spezieller, fast elitär (natürlich im ursprünglichen, nicht elitären Sinn) zu nennender Projekte.

Dabei ist es Aufgabe kultureller Bildung, verstehen zu helfen, daß man eine solche Bildung nicht durch bestimmte Prozeduren willentlich herbeiführen kann. Kulturelle Bildung muß Wert darauf legen, daß sich diese durch günstige Konstellationen in einer oft langwierig erscheinenden Übung ergeben kann. Kulturelle Bildung hätte ein Gegengewicht gegen eine Vorstellung von Machbarkeit zu bilden.

Die gezielte Entwicklung und Förderung von kreativem Denken und Handeln kann daher nicht mehr auf den traditionell dafür vorgesehenen Bereich der sog. „musischen“ Fächer beschränkt bleiben, sondern muß möglichst früh (im Bereich von Kindergarten und Grundschule) ansetzen und zum Unterrichtsprinzip für alle Fächer werden. Sie kann nicht als einmalige Voraussetzung in einem bestimmten Lebensalter eingeplant werden, sondern muß im Sinne einer permanenten Entbildung (von Einbildungen und Bornierungen) zur lebenslangen Phase ausgebildet werden.

PROBLEMBESCHREIBUNG UND INNOVATIONSBEDARF FÜR HOCHSCHULE, SCHULE UND DEN AUßERSCHULISCHEN BEREICH

Aus dem skizzenhaft Angedeuteten und weiter unten ausführlicher Begründeten ergibt sich ein umfänglicher Innovationsbedarf.

Dieser Innovationsbedarf ergibt sich für die Bereiche Hochschule, Schule und außerschulische Bildung gleichermaßen. Die Art des Innovationsbedarfs legt nahe, daß diese Bereiche zumindest in einigen Projekten auch **bereichsübergreifend kooperieren**, weil die Innovation in den Medien nicht vor diesen herkömmlichen Grenzen haltmacht. Es können sich aber auch sinnvolle Synergieeffekte ergeben.

Der Bezug für kulturelle Bildung liegt in den Künsten. In diesen werden die unmittelbaren Auswirkungen der Veränderungen durch Medien reflektiert. Die veränderten Wahrnehmungs-, Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten werden dort ausgelotet und unkonventionell genutzt. Die gegenwärtige Kunst befaßt sich mit den Verschiebungen der Grenzen zwischen öffentlich und privat durch die neuen Medien und setzt diese in Relation zu den schon bekannten.

Die Nutzung der neuen, insbesondere der interaktiven Medien, für schulische und außerschulische Bildung hat im musisch- kulturellen Bereich noch nicht zu hinreichend überzeugenden Ergebnissen geführt. Gerade hier liegt jedoch die Chance, einzugreifen und der Suggestivkraft der Bilder, Texte und Töne durch eigene Gestaltung aktiv etwas im selben oder in einem anderen Medium entgegenzusetzen. Es gilt aber auch, mit der Suggestivkraft zu arbeiten und sich ihren Risiken auszusetzen.

In den meisten Schulen, manchmal auch im außerschulischen Bereich, und Hochschulen ist die Entwicklung von fundierten personell und maschinell gut ausgestatteten Projekten zu oft reiner Zufall und Zutat zum konventionellen Curriculum.

Es bedarf der Einrichtung zeitlicher und räumlicher Möglichkeiten für die Entwicklung eines produktiven Gebrauchs der neuen Medien. Hier sind insbesondere Hochschulen nicht auf dem Stand der Zeit, aber auch in den Schulen und im außerschulischen Bereich mangelt es an Ausstattung, sowohl räumlicher, personeller und sächlicher Art.

Dies ist ein auf Dauer unvertretbarer Zustand. Es wäre der Einsicht Rechnung zu tragen, daß mediale Veränderungen nicht als bloße Ergänzung zu behandeln sind, sondern selber die gewohnten institutionellen Grenzen etwa zwischen Wissenschaft und den Künsten, der grundständigen Lehrerausbildung, der Lehrerweiterbildung und der Bildung von Schülern untergraben.

Forschung und Lehre darf hierbei nicht länger ausschließlich nach dem Paradigma naturwissenschaftlicher Forschung und Lehre verstanden werden, sondern ebenso nach dem Paradigma einer Forschung, die von der Kunst erlernt werden kann.

Gerade bezogen auf die neuen medialen Entwicklungen wird gleichermaßen im Bereich der Kunst und der Wissenschaft geforscht, wobei künstlerische Wege im Unterschied zu wissenschaftlichen Wegen eingeschlagen werden.

2.1.1. Überschreitung der institutionellen Grenzen

Die neuen Medien lassen sich oft nicht in den Grenzen der herkömmlichen Institutionen sinnvoll nutzen (z. B. Vernetzung), sie stellen andere Anforderungen an die Konstruktionen curriculärer Abfolgen, sie stellen neue Anforderungen in bezug auf Arbeitsorganisation und Hierarchie in den Institutionen.

Angesichts der hohen Anforderungen an eine gleichermaßen didaktische, ästhetische und technologische Kompetenz lohnt daher z. B. die wissenschaftlich begleitete Erforschung der Konsequenzen für die überkommenen institutionellen Grenzen bei der intensiven Nutzung der neuen medialen Möglichkeiten und Institutionen übergreifenden Experimente.

2.1.2. Entwicklung neuer Lehr- und Lernkulturen in der ästhetischen Bildung

Daran schließt an: Erforschung und Erprobung neuer Lehr- und Lernkulturen angeregt durch den Umgang mit neuen Medien. Denn die Bedeutung konventioneller Räumlichkeit, des Arbeitens in Gruppen, die Bedeutung von Atmosphären wird als Kontrasterlebnis zu den virtuellen Räumen und Zeiten etwa im Internet, MUDs und Chats immer deutlicher gespürt und notwendig. Die konkrete Zusammenarbeit von real anwesenden Menschen in Projekträumen, die auf die Zwecke des Projektes hin eingerichtet wurden, werden im Kontrast zur Virtualität der medialen Räume als Anker- und Justierungspunkte wichtig.

2.1.3. Grenzen und Möglichkeiten Multimedialer und interaktiver Software

Erforschung und Erprobung von Projekten unter der Leitfrage, ob und unter welchen Bedingungen die Möglichkeiten multimedialer und interaktiver Software im Sinne eines Zuwachses eigener ästhetischer Ausdrucksformen und Erfahrungen im Bereich Kunst, Musik, Theater und Literatur genutzt werden können. Hierzu gehört auch die Analyse der der Hard- und Software immanenten Metaphern (Karteikasten, Schreibtisch, Theater und Film (z. B. bei „Director“)), die oft eine kreative Nutzung behindern, da sie an den überkommenen Medien orientiert sind.

2.1.4. Analyse älterer mittels neuer Medien

Besonders reizvoll erscheint auch das Problem der Rekonstruktion und der Erschließung des Gebrauchs alter Medien mit den Möglichkeiten der neuen Medien. Oft lassen sich beispielsweise die Gesetzmäßigkeiten des Films mit den neuen Medien besser analysieren als mit den herkömmlichen.

2.1.5. werkstatorientierte Modelle

Begleitend sollten werkstatorientierte Modelle für die Aus- und Fortbildung von Lehrenden entwickelt werden, die die eigene ästhetische Praxis und technische Kompetenz in den Vordergrund stellen.

FÖRDERUNG MUSISCH-KULTURELLER BILDUNG IM BEREICH HOCHSCHULE

Im Bereich „Hochschule“ des Modellversuchsprogramms der BLK hat sich die Förderung musisch-kultureller Bildung bisher weitestgehend auf die Entwicklung und Erprobung neuer künstlerischer Studienangebote und auf Beiträge zur Förderung studentischer Kulturarbeit beschränkt.

2.1.6. Herausforderungen für die künstlerische Ausbildung – institutionelle und soziale Folgen

Die durch innovative Medien verursachten Herausforderungen für die künstlerische Ausbildung und für deren institutionelle, wie soziale Folgen wurden erst unzureichend berücksichtigt. Nach wie vor stehen an den für die Weiterentwicklung von Kunst und Wissenschaft in den Bereichen Bildende Kunst/Gestaltung, Musik, Schauspiel und Visuelle Kommunikation zuständigen künstlerischen Hochschulen die traditionellen Fachdisziplinen im Zentrum der Ausbildung.

Es wären Projekte zu fördern, die unter Beibehaltung der Differenz wissenschaftlichen und künstlerischen Forschens die Gemeinsamkeiten in den Forschungsanliegen herausarbeiten.

2.1.7. Herausforderungen für die Strukturen der künstlerischen und künstlerisch-kommunikativen Prozesse

Die sich aus der Medienrealität ergebenden Herausforderungen für künstlerische und künstlerisch-kommunikative Prozesse sind bislang kaum Gegenstand von Forschung und Lehre gewesen. Hierzu wäre es notwendig, Lehrende und Studierende aus den curricularen Anforderungen konventioneller Studiengänge auf Zeit für Experimente frei zu stellen, gezielt zeitlich befristet Lehrende anzuwerben und eine disziplinübergreifende Gruppe von Lehrenden und von Studierenden zur Kooperation zu ermuntern. Dies wird / muß langfristig zu Strukturveränderungen der Institutionen führen.

2.1.8. Mangelnde Medienkompetenz der künstlerisch Lehrenden

Dies Entwicklungsdefizit geht einher mit mangelnder Medienkompetenz der künstlerisch Lehrenden: Sie reagieren noch nicht hinreichend auf die Herausforderungen, die sich aus der Verwischung der Grenzen zwischen Kunst und Wissenschaft, zwischen Virtualität und Materialität ergeben.

Eine entsprechende Weiterqualifikation wird auch behindert durch die Überlast der Hochschulen und die Einbindung von Lehrenden in die Anforderungen der laufenden Studiengänge. Es fehlt außerdem an räumlichen und sachlichen Ausstattungen. Es ist nicht damit getan, ein paar Computer aufzustellen. Es muß außerdem eine neue Lehr- und Lernkultur erarbeitet werden.

Die Eigenart der neuen Medien bringt es mit sich, daß die Qualifikationsanforderungen sich nicht vorweg festlegen lassen, sondern sich im

Prozeß der Auseinandersetzung mit diesen erst allmählich konfigurieren. Sie sind auch anders als bisher gewohnt nicht mehr einzelnen zuzuschreiben, sondern ergeben sich relational aus den Projektgruppen.

In diesem Kontext sind nicht nur die genannten Defizite in der Vermittlung und Anleitung künstlerischer Produktionen zu sehen, sondern auch die für die künstlerische Produktion häufig völlig unzureichenden Multimediaausstattungen und -labore der Einrichtungen (ausgenommen sind nur die spezialisierten Medienhochschulen).

FÖRDERUNG DER KULTURELLEN BILDUNG IM BEREICH DER SCHULE UND IM AUSSERSCHULISCHEN BEREICH

Im schulischen, wie im außerschulischen Bereich muß dringend die Schulung der sinnlichen Wahrnehmung, die Förderung kreativen Denkens und Handelns und Nutzung ästhetischer Arbeitsverfahren und Ausdrucksformen als Methode verstärkt werden.

2.1.9. Ästhetische Arbeitsprojekte.

Immer mehr Kinder gelten als eigentlich nicht „schul - bzw. lernfähig“, weil sie sich nicht in Ruhe auf eine Sache einlassen können, hypermotorisch, zerfahren und unkonzentriert wirken. (Für manche Studierende gilt Ähnliches).

Dies kann aber nicht umstandslos als eine Folge der technisch medialen Entwicklung angesehen werden, sondern ist ein Defizit, das sich aus den nicht weiterentwickelten sozialen Formen im Umgang mit den Medien ergibt. Es ist zumindest auch außerhalb des unmittelbaren Mediengebrauchs entstanden. Neue Medien werden so oft zum Betreuungersatz der Kinder und Jugendlichen. Sie sind in ihrer Beschränktheit dann immer noch interessanter als die überbeschäftigten oder arbeitslosen, aus dem sozialen Kontext aussortierten Erwachsenen. Medien nehmen Aufgaben wahr, für die sie nicht geeignet sind und erfüllen diese leidlich gut. Schlagwortartig: Ohne Fernsehen, Video- und Computerspiele und Internet wüßten viele Kinder noch weniger, wären stärker verwahrlost.

Hier könnten „**ästhetische Arbeitsprojekte**“ (Selle) ausgleichend wirken. Sie sollen lehren, geduldig und genau zu beobachten: Wo Medienkinder gelernt haben, auf schnelle Reize zu reagieren, sollen sie ein eigenes, ihnen gemäßes Tempo entwickeln, den Reiz der Langsamkeit entdecken. Ebenso könnte der Reiz einer motivierten Geschwindigkeit entdeckt werden, wenn jemand da ist, der die Kinder und Jugendlichen dabei hält, das heißt als Gesprächs- und Kooperationspartner anwesend ist.

2.1.10. Erfindung neuer sozialer Strukturen

Die Wirksamkeit solcher Projekte liegt ebenso in der Erfindung neuer sozialer Strukturen, wie in den ungewohnten Aufgabenstellungen.

Die Projekte sollen dazu anregen, etwas bewußt und selbständig und in Kooperation zu erforschen, zu gestalten, darüber nachzudenken und zu sprechen. Sie sollen einen Sprechraum und einen Raum und eine Zeit des

Zuhörens entwickeln. Sie sollen die Vorstellungskraft und das produktive Denken ansprechen, das Greifen und Eingreifen als Basis im Bezug auf das Begreifen nutzen.

Darum wären (auch außerhalb der sog. „musischen“ Fächer und Kurse) Projekte wichtig, die die Schulung der Sinne in den Vordergrund stellen, die elementare, auch körperliche Erfahrungen ermöglichen und eine genaue Wahrnehmung ausbilden helfen.

Dabei muß man sich darüber klar werden können, daß die Sinne, so wie wir sie heute kennen, entstanden sind als Ergebnis der medialen Entwicklungen und sich in ihren Möglichkeiten nur im produktiven Umgang mit Medien verfeinern lassen. Sie sind keine Naturprodukte.

2.1.11. ästhetische Zugangsweisen als Methode nicht nur in den sog. „musischen“ Fächern

Ein weiteres Innovationsfeld für die Schulentwicklung und die Angebote im außerschulischen Bereich liegt in dem Versuch, ästhetische Zugangsweisen als Methode nicht nur in den sog. „musischen“ Fächern, sondern im Unterricht und den Kursen aller Fachrichtungen zu nutzen, und entsprechende Materialien und Modelle für Aus- und Fortbildung zu entwickeln. Dies läßt sich aber nur realisieren, wenn gleichzeitig der Bereich der kunstnahen Fächer (früher als „musisch“ bezeichnet) deutlich gestärkt wird.

Hier deutet sich ein grundsätzlich anderes Verständnis von Lernen an, das für die produktiv-kreative und subjektive Form der Verarbeitung von Gelerntem von Bedeutung ist.

Mit dem Versuch, ästhetische Erfahrungs- und Ausdrucksmöglichkeiten und Möglichkeiten des vorbewußten, assoziativen Denkens zu nutzen, verbindet sich auch die Relativierung und Differenzierung eines vorwiegend verbal-begrifflichen, theoretisch orientierten Lernens. **Es gilt die Anteile des Ästhetischen auch an diesem Lernen zu erforschen und eine unproduktive Gegenüberstellung zu vermeiden.**

Gerade die neuen Medien erlauben eine Orientierung vorwiegend über ästhetische Verfahrensweisen. Insbesondere werden diese Verfahren bedeutsam für die Herstellung einer Ordnung in der sogenannten Informationsflut.

Gewonnen wird eine größere Offenheit gegenüber komplexen, auch widersprüchlichen Sachverhalten und unterschiedlichen Sichtweisen, ausgebildet werden Flexibilität und die Möglichkeit zu alternativem Denken. Angesprochen sind damit die als sog. „Schlüsselqualifikationen“ bezeichneten Fähigkeiten, insbesondere die systematische Förderung von Kreativität als wichtige Perspektive für die qualitative Weiterentwicklung von Schule.

ENTFALTUNG UND NUTZUNG DER AUSDRUCKSMÖGLICHKEITEN IN DEN KUNSTNAHEN FÄCHERN⁷

2.1.12. Curriculum und Praxis ästhetischer Bildung

Betrachtet man die sog. neuen Medien unter dem Aspekt der ästhetischen Praxis, so scheint ihnen ein postmoderner Kunstbegriff inhärent zu sein, der auf der unbegrenzten mechanisch-anarchischen Reproduzierbarkeit und Manipulierbarkeit von Bildern, Klängen, Texten usw. beruht. Das Medium selbst ist also prägende Botschaft, es transportiert ästhetische Maßstäbe des Arbeitens und der Produktbeschaffenheit.

Zu klären ist, welche Rückwirkungen sich daraus für die Curricula und Praxis ästhetischer Bildung ergeben.

Dabei stellen sich z.B. folgende Fragen :

Müssen bestimmte Kunstverfahren, z.B. das Prinzip Collage, stärker in den Mittelpunkt gerückt werden?

Wie läßt sich gegenüber der suggestiven Wirkung der neuen Technologien ein kritisches ästhetisches Bewußtsein, d.h. eine inhaltliche wie formale Sensibilität und Wertorientierung ausbilden?

Müssen gegenüber der unbegrenzten Verfügbarkeit über fertige und schnell manipulierbare Bilder, Töne, Texte qualitative Begrenzungen gesucht werden wie z.B. die bewußt sozialkritische oder existentiell-biografische Auswahl und Nutzung der Angebote?

2.1.13. Sozialpädagogik und kritischer Anspruch ästhetischer Bildung

Für große Bevölkerungskreise ist das eigene Kunstmachen nach wie vor versperrt durch das Gleichsetzen von Kunst mit Begabung, Talent, Berufung.

Zweifellos können die neuen Medien und Technologien durch ihre präparierten Wege und eingebauten „Erfolge“ von diesem Stigma befreien. Medien schenken einem z.B. fertige, gekonnte Bilder, die man so selber nicht hätte herstellen können.

Liegt hier u.U. eine Chance – angesichts der auch konstatierbaren Mißerfolge von ästhetischer Bildung in der Schule?

Wie verhält sich dieser sozialpädagogische Aspekt zu kritischen Ansprüchen ästhetischer Bildung?

Anders formuliert: Wie direkt oder indirekt sollte sich Ästhetische Praxis als Element von allgemeiner Bildung an Kunst orientieren? Sollte sie sich ggf. vollkommen vom Kunstanspruch freimachen?

2.1.14. Unterschied zwischen den Maßstäben der neuen Technologien und der Künste

Während es bei den neuen Technologien mehr um Information, Quantität, Schnelligkeit und Außenorientierung geht, stehen in der Kunst und der

⁷ Der Abschnitt 2.4 ist abgesehen von kleineren redaktionellen Eingriffen von Gabriele Vogt und Roland Kunkel formuliert worden.

Kunstausbübung mehr Erfahrung und existentielles Wissen, Qualität, Eigenzeit und Innenorientierung im Vordergrund.

Natürlich wird sich diese Gegenüberstellung verwischen. Für Bildungsinstitutionen stellt sich jedoch als Problem, ob und wie darauf pädagogisch Einfluß genommen werden kann und sollte. Pointiert formuliert stellt sich die Frage: Wer beherrscht wen? Die Künste die neuen Medien oder diese die Künste?

Im einzelnen heißt das:

Kann sich in der ästhetischen Praxis von Laien und vor allem auch von Kindern und Jugendlichen das Künstlerische gegenüber dem Technischen der neuen Medien und dessen Präformationen und Mechanisierungen behaupten?

Wie kann eine erweiterte ästhetische Urteilskraft ausgebildet werden?

Kann sie sich gegenüber der Suggestion hochtechnisierter Medienprozesse und Produkte durchsetzen?

Müssen angesichts anders entstandener und strukturierter Medienwerke neue ästhetische Maßstäbe entwickelt werden, weil die alten nicht mehr tragfähig sind?

2.1.15. Intelligente Maschinen - geistlose Nutzung?

Die vorwärtstreibende Idee neuer Medien liegt in deren Schnelligkeit, Vernetzbarkeit und Zugänglichkeit zum gesamten (weltweiten) Wissen und Können der Vergangenheit und Gegenwart. Wenn es aber stimmt, daß die menschliche Arbeit an Maschinen um so geistloser verläuft, je mehr Geist in die Maschinen selbst gesteckt worden ist:

Was bedeutet dann der in den neuen Medien steckende Reichtum bzw. die technische Verfügbarkeit über unendliche Möglichkeiten für den Einzelnen? Motiviert er ihn? Motiviert er ihn zu Eigenem? Oder lähmt er ihn eher ?

Zu klären ist auch, was in diesem Zusammenhang kreative Nutzung und Gestaltung bedeuten kann.

Müssen wir im Fahrwasser der Postmoderne das Nachspielen von vorgefertigten Zugriffsweisen (z.B. Fotoverzerrungen) und die Zusammensetzung von gespeichertem Material (z.B. Musikverschnitte, Geräuschcollagen) bereits per se als künstlerische Handlung bzw. kreativen Gebrauch einordnen?

Oder müssen wir gegenüber der technisch angelegten Beliebigkeit mehr denn je in der Geschichte ästhetischer Bildungsversuche auf bewußte Auswahl, Verlangsamung und kreativem Gegensteuern bestehen?

Kommt es in der Kunstproduktion künftig mehr auf das Auswählen, Kombinieren und Arrangieren an als auf das Erfinden? Bekommt also das konzeptionelle Denken ein stärkeres Gewicht als das unmittelbare Gestalten?

2.1.16. Spezifische Medienkompetenzen für unterschiedliche Künste

Eine nur allgemeine Medienkompetenz wird dem spezifischen Gegenstand Kunst, der mehr ist als Information, nicht gerecht.

Kunst und ihre Ausprägung in sehr unterschiedlich konstituierten Künsten verlangen ganz spezifische Medienkompetenzen.

Um die neuen technologischen Möglichkeiten der Verarbeitung und Produktion von Bildern, Musik, Texten und deren Kombination beurteilen und handhaben zu können, sind bildspezifische, musikspezifische wie textspezifische Medienkompetenzen erforderlich.

Diese können aber nur in einem erweiterten bzw. intensivierten künstlerischen Fachunterricht vermittelt werden.

Wie geht Schule organisatorisch damit um?

Wie kann die Separierung von angestrebter Medienkompetenz in Form eines eigenen Faches und sog. Computerräume mit ihren technokratischen Implikationen vermieden werden?

Andererseits stellt sich natürlich die Frage, was unter dem Aspekt einer elementaren Bildung für alle an kunst- bzw. künstespezifischer Medienkompetenz verstanden werden soll und was davon überhaupt realisiert werden kann. Von den jeweiligen Fachcurricula, Lehrplänen sind hier dringend – auch vorläufige – Antworten gefordert.

2.1.17. Informations- und Kommunikationsfunktion neuer Technologien versus Ausdrucksinteressen

Die neuen Technologien sind primär Informations- und Kommunikationsmedien. Was bedeutet es, sie umstandslos als ästhetische Ausdrucksmedien zu benutzen?

Wie wirken sich der besondere Werkzeugcharakter und die besondere Ästhetik von Bildschirm-Kunst auf Jugendliche aus? Verstärken, fördern sie ein Kunstverständnis, das sich eher am Perfekten, Glatten, Eleganten und an der schnell wieder erkennbaren Signalsprache stereotyper Zeichen orientiert?

Begünstigt, motiviert der Grad an Technisierung bestimmte Schülergruppen für künstlerische Produktionen bzw. hält er andere Gruppen fern?

Spaltet die neue Technik Kunstinteressierte in Anhänger/innen einer eher technologischen Kunstorientierung („Kunstingenieure“) und solche, die eine elementar körpernahe Kunstaübung befürworten? (Wie) kann diese Spaltung verhindert werden?

In welchem Ausmaß sind körperlich-motorische und unmittelbar sinnliche Erlebnisse und Erfahrungen im ästhetischen Produktionsprozeß unverzichtbar für den ästhetisch kompetenten Gebrauch der neuen Technologien und für die Entwicklung einer generellen ästhetischen Kompetenz?

Welche Art von Projekten, Kontexten, Aufgabenstellungen könnte es mit der Faszination technischer Handgriffe und Manipulationen aufnehmen und rein technisches mit ästhetischem Handeln verbinden?

2.1.18. Kunstorientierte Multimediaarbeit verlangt eine aufwendige Technik

Die zur Zeit im Bereich freier und angewandter Kunst zu beobachtenden technischen Möglichkeiten von Multimedia sind in der Regel aufwendig und kostenträchtig. Ausstattungen dieser Art stehen Schulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen in der Regel nicht zur Verfügung.

Auch langfristig ist zu befürchten, daß vor allem die Schule mit Billiglösungen leben muß – während die Jugendlichen zugleich außerhalb von Schule den faszinierenden Großeinsatz von Medientechnik erleben.

Was bedeuten solche technischen Beschränkungen/ Einschränkungen für die ästhetische Praxis und Bildung der Jugendlichen?

Wie kann man verhindern, daß in Schule und außerschulischer Bildung eine technisch und finanziell bedingte Reduktion ästhetischer Möglichkeiten auf Bildschirmformat gängige Praxis wird, so daß ein nur technikorientiertes, aber nicht kunstnahes Arbeiten möglich ist?

Multimedia darf in der Ästhetischen Bildung nicht reduziert werden auf die Vorstellung eines in Knopfdruckreichweite sitzenden Menschen vor einem Geräteset. Zu bearbeiten sind Fragen wie:

Welche Möglichkeiten großflächiger und –räumiger Installationen und Aktionen mit Medien kann und muß Ästhetische Bildung für die Zukunft beanspruchen?

Welche Rolle spielen dabei der Körper und die Sinnlichkeit der Kinder und Jugendlichen?

Lassen sich auch traditionelle Kunstformen mit der neuen Technologie konstruktiv verbinden?

Wie können Schule und ggf. auch die außerschulische Bildung über Kooperationen und Partnerschaften Wege finden, die eine gemeinschaftliche Nutzung regional zur Verfügung stehender Einrichtungen und finanzielle Unterstützung ermöglichen?

Die Nutzung neuer multimedialer Technologien scheint ein zeitintensives projektartiges Vorgehen erforderlich zu machen. Inwieweit sind Schulen in der Lage, ihre streng geordneten Zeit- und Organisationsstrukturen entsprechend zu öffnen?

(Fördern die Zwänge der Technik ggf. ein pädagogisches Umdenken auf breiterer Basis als es z.B. die Reformpädagogik jemals erreichen konnte?)

2.1.19. Frage nach dem heutigen Kunstverständnis des Kunstunterrichtes

Es gibt Anzeichen dafür, dass sich Kunst aufgrund ihrer technischen Reproduzierbarkeit und im Zusammenhang mit der Ästhetisierung des All-

tags verändert. Mit dem Verblässen des Prinzips Kunst als Instanz für Widerspruch, Transzendenz und Wahrheitssuche stellt sich verstärkt die **Frage nach dem heutigen Kunstverständnis des Kunstunterrichts:** Kann und sollte Schule ein bewußt pädagogisches Verständnis von Kunst haben, also auf die eher vergangene Aura und existentielle Bedeutung von Kunst setzen oder sich den ästhetischen Kräften des Zeitgeistes und Marktes (im Sinne des „Anything goes“ von Unterhaltungsindustrie und Werbung) überantworten?

2.1.20. Lehrerausbildung und -fortbildung

Die genannten Probleme stellen sich auch als solche der Lehrerausbildung und -fortbildung. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Verunsicherung der Lehrerinnen und Lehrer

- aufgrund mangelnder technischer und künstlerischer Kompetenz im Umgang mit Multimedia;
- aufgrund fehlender Bildungskonzepte in den Ausbildungscurricula und mangelnder Ausbildung der Aus- und Fortbildner im Bereich der künstlerischen Arbeit mit Medien;
- aufgrund eines Mangels an spezifischen, auf den künstlerischen Bereich ausgerichteten Fortbildungsangeboten, die ein Konzept der Integration von Kunst und Technik verfolgen.

3. PROGRAMMSCHWERPUNKTE

Die im folgenden aufgeführten Förderschwerpunkte sind aus unterschiedlichen Perspektiven des Autors (Pazzini) und der anderen Beiträger (Büchner, Enders, Fuchs, Kunkel, Vogt) kompiliert.

Die zu den Programmenthemen jeweils genannten Unterpunkte werden in der praktischen Umsetzung sicher nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel und wechselseitigen Bezug behandelt werden.

ERFORSCHUNG, ERPROBUNG UND ANEIGNUNG NEUER TECHNOLOGISCHER MÖGLICHKEITEN FÜR DIE ÄSTHETISCHE BILDUNG IN SCHULE, HOCHSCHULE UND IN DER AUßERSCHULISCHEN BILDUNG

3.1.1. Erprobung und Erforschung von Computer- und Multimediaeinsatz im Bereich von Bildender Kunst, Musik, Theater, Literatur etc.

- Erkennen und Entwickeln neuer Ausdrucksformen, auch in der interaktiven Kommunikation als künstlerisch-kreativem Prozess mit offenem Ausgang;
- Konstruktion von Wirklichkeiten: Spiel mit realen und virtuellen Erscheinungsformen;
- Verhältnis bzw. Zusammenspiel und produktive Synthese von computertechnischen Möglichkeiten und bisherigen Ausdrucksmitteln;
- Konkretisierungsbeispiel: Computer und moderne Klangerzeuger im Musikunterricht/ Forschungs- und Erprobungsbedarf

Untersucht werden müssen neue Hörgewohnheiten, Kenntnisse und Gestaltungsmöglichkeiten, auch in Verbindung mit klassisch-traditionellen Formen.

Notwendig wäre eine wissenschaftliche Untersuchung und ein musikbezogenes *technology assessment*, inwieweit sich mit der Computertechnologie musikalische Produktionsformen, Verhaltensweisen und Auffassungen über Musik und Musikproduktion ändern.

Dazu gehört auch die Untersuchung, inwieweit der Computer zu einem wichtigen Bestandteil der im Schüler zu erweckenden Vorstellungen vom Klangbild der Musik geworden ist und damit Perzeption beeinflusst.

Welche Wirkungen haben die am Computer generierten Klangstrukturen für das Musikverständnis vor allem jugendlicher Hörer?

Was bewirken die Medien hinsichtlich der konkreten Musikerfahrung und Musikrezeption von Jugendlichen?

Wie verändern sich die Lernbedingungen durch neue Medientechnologie?

Wie können neue Medien in den Unterricht einbezogen werden, zumal medial vermittelte Musik ein wichtiger Bestandteil der „musikalischen Erfahrungswelt“ des Menschen in unserer Gesellschaft ist?

Mit dem musikpraktischen Einsatz von Computern, Synthesizern, Sequencern und Samplern können Schüler Klänge erzeugen, verändern, untersuchen und musikalisch verwenden; durch musikpraktischen Einsatz wird das Verständnis für Klangformen, von musikalischen Strukturen und Methoden des Arrangierens (z.B. mit MIDI), des Komponierens (z.B. mit Algorithmen) und des Improvisierens (u.a. mit Begleitautomat) erfahrbar werden.

Schließlich gilt es, den Einsatz von Lehr- und Lernprogrammen für den allgemeinen Musik-, vielleicht auch für den Instrumentalunterricht, zu erproben.⁸

- Möglichkeiten multimedialer Projekte für fächerverbindendes Arbeiten
- Erprobung der Möglichkeiten multimedialer und interaktiver Software im Sinne eines Zuwachses eigener ästhetischer Ausdrucksformen und Erfahrungen
- Hierzu gehört auch die Analyse der der Hard- und Software immanenten Metaphern (wie z.B. „Schreibtisch“, „Bühne“, „Karteikasten“), die oft eine kreative Nutzung behindern, da sie an überkommenen Medien orientiert sind.
- Entwicklung multimedialer Baukästen für selbstgesteuertes künstlerisches Arbeiten und Lernen (sofern im Finanzierungsrahmen des Programms möglich)
- Zusammenarbeit mit medientechnologisch ausgerichteten Unternehmen und Künstlern, die im Multimedia-Bereich arbeiten. Mit Blick auf die Finanzierung z.B. der aufwendigen Hard- und Software gilt es auch, neue Kommunikationspartnerschaften zwischen Kulturarbeit und Wirtschaft (vgl. Remscheider Modell) und neue Kooperationsformen (z.B. Public-Private-Partnership) zu entwickeln und zu erproben (vgl. Fuchs, Anhang Abschnitt 6.2, S. 76-97).

⁸ Bernd Enders, Lehr- und Lernprogramme in der Musik, in H. Schaffrath (Hg.), Computer in der Musik - Über Einsatz in Wissenschaft, Komposition und Pädagogik, S. 105-130; Enders / Gruhn, Computerprogramme, in: R. Weyer (Hg.), Medienhandbuch für Musikpädagogen, Regensburg 1989, Bosse, S. 277-295; vgl. auch Bernd Enders (Hg.), Computerkolleg Musik - Gehörbildung 1-4 (Lernprogramme), Mainz 1990 (1993). Weitere Kurse zur Einführung in die allgemeine Musiktheorie auf der Basis methodisch-didaktischer Entwürfe von Prof. Dr. Sabine Giesbrecht-Schutte befinden sich in Vorbereitung

- Modelle für die Aus- und Fortbildung der künstlerisch Lehrenden: Begleitend sollten werkstatorientierte Modelle für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, für die Lehrenden im Bereich der außerschulischen Bildung und für die Weiterbildung von Erwachsenen entwickelt werden, die die eigene ästhetische Praxis und technische Kompetenz in den Vordergrund stellen.

3.1.2. Entwicklung von Modellen für Studienbausteine bzw. Studienangebote im Bereich künstlerischer Arbeit mit und an Medien

- Ausbildungsangebote zur Nutzung heutiger multimedialer Möglichkeiten für die Weiterentwicklung traditioneller künstlerischer Ausdrucksformen und damit für die Entwicklung der Kunst insgesamt.
- Künsteübergreifende Ausbildungsangebote, die auch die Verbindung von realen und virtuellen Erscheinungsformen einbeziehen
- Ausbildungsangebote, die befähigen, im Bereich der Kunst multimediale Informationstechnik durch Telekommunikationstechnik global zu verknüpfen (Hypertext, Hypermedia, Kunst im Internet etc.)

3.1.3. Entwicklung neuer Formen der Kunstvermittlung

Da sich die neuen Medien nicht an den uns vertrauten topographischen Abgrenzungen orientieren, sondern in ihrer Räumlichkeit eher topologisch zu denken sind, besteht ein hoher Nachholbedarf in dieser Form des Wahrnehmens und Denkens.

Im Kontext des Programmvorhabens sind insbesondere die

- Erprobung und Erforschung veränderter institutioneller Kooperationsformen bei der Entwicklung neuer Formen der Kunstvermittlung von Bedeutung. Möglich wäre z.B.:
- die Vernetzung von Museen, Galerien, Theatern und Bibliotheken mit Schulen und außerschulischen Institutionen oder
- die Einrichtung von Kunst- und Kulturservern für Unterricht und außerschulische Bildung.
- Begleitend sollten entsprechende Fortbildungsmaßnahmen entwickelt und erprobt werden.

MÖGLICHKEITEN EINER SCHULUNG DER SINNE ALS BASIS FÜR WAHRNEHMEN, ERKENNEN UND LERNEN

3.1.4. Schule der Sinne - Entwicklung und Erprobung von Projekten zur ästhetischen Erfahrung

Auf der Ebene der Ausbildung von Basisfähigkeiten:

- Entwicklung und Erprobung von ästhetischen Arbeitsprojekten (vgl. S.13) und curricularen Ansätzen für den Unterricht der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II

- Entwicklung und Erprobung von Modellen im Bereich der außerschulischen und Erwachsenenbildung.

-

Auf der Ebene der Kunst:

- Entwicklung und Erprobung von Projekten, die es ermöglichen, die Sinnlichkeit und die neuen Ausdrucksformen noch nicht computerdominierter zeitgenössischer Kunst zu erfahren und sich produktiv damit auseinanderzusetzen.

Im Zusammenhang mit den o.g. Projekten:

- Zusammenarbeit von Schule mit Künstlern und kulturellen Institutionen im regionalen Umfeld
- Förderung von Forschungsprojekten zu Formen elementaren sinnlichen Erlebens (z.B. der Auswirkung von einfach erzeugten Klängen oder von Rhythmik auf emotionale Prozesse). Dabei ist kritische Distanz gegenüber Formen naiv-ideologischer Überhöhung der sog. „reinen“ Sinnlichkeit erforderlich.

3.1.5. Einbeziehung von ästhetischer Erfahrung als Lernprinzip in den Unterricht aller Fächer, Schulformen und -stufen

- Entwicklung entsprechender fachbezogener und fächerverbindender Unterrichtsmodelle und -materialien für den Unterricht in allen Schulformen und -stufen;
- Entwicklung entsprechender Modelle für die Aus- und Fortbildung;
- Förderung von begleitenden Forschungsprojekten.
- Modell „Kreative Schule“- Kreativitätsförderung als Leitprinzip und Profil einer Schule :
Inhaltliche, organisatorische und strukturelle Konsequenzen
Fortbildungsbedarf
Entwicklung von Netzwerken mit Schulen vergleichbarer Zielsetzung
- Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Kreativitätsförderung im Bereich der vorschulischen Erziehung
Entwicklung von curricularen Bausteinen für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

4. AUSFÜHRLICHE BEGRÜNDUNG DER ZUSAMMENFASSENDEN THESEN

Vorsicht! Die folgende Definition ist keine streng wissenschaftliche. Sie soll auf eine der Kunst angenäherte Weise anders mögliche Zusammenhänge verdeutlichen.

DEFINITION: MEDIUM

Das Medium ist der Schutz und Schirm, den der Mensch braucht, um nicht unmittelbar zu werden.

Dann ist er nämlich tot. Oder vielleicht auch nicht. Dann wird er gerade einen Höhepunkt haben. Oder es ist ihm eine Deutung gelungen oder man hat sie ihm zugesagt - auf den Kopf. Momente des Genießens, die ein Verbrauch sind. Ein Verbrauch an Lebenszeit. Ein Freisatz von Energie.

In der Bestimmung des Mediums schwankt McLuhan zwischen Botschaft und Massage. Wenn man etwas undeutlich liest, vielleicht auch mess age. Ein jegliches Medium - so kann man das bekannte Diktum lesen - ergibt sich aus punktuellen Verschränkungen den Symbolischen der Botschaft und der Massage des Körpers, des Realen, die Verknüpfungen sind imaginär, deshalb nie unwirklich. Höchst wirksam bis zur Destruktion.

Der Körper selber ist Medium. Mitten im Körper befindet sich ein Kanal:

Das Urbild des Mediums scheint mir die im wahrsten Sinne des Wortes passagère Füllung des Kanals in uns zu sein, der am Mund beginnt und am After endet. Darinnen die Nahrung in ihren verschiedenen Aggregatzuständen. Auf dem Wege wird entschieden an den Wänden des Kanals, ob und welche Teile resorbiert werden können, welche nicht. Der Rest wird ausgeschieden. Ob der Kanal voll ist oder leer bleibt, ist entscheidend für die Lebensqualität des Individuums.

Gemäß diesem Bild wäre die Sehnsucht nach Unmittelbarkeit beim Anorektiker zu finden, der nichts isst und das Nichts - die Reinheit des Nichts - genießt, ganz bei sich ist und sich verbrennt: Faszination und Fesselung. Der Ruf nach Relation bleibt ungehört: Vater siehst du nicht, daß ich verbrenne“ - so Freud im 7. Kapitel der Traumdeutung.

Die Anorexia ist eine Medienkrankheit. Die Sehnsucht nach der Unmittelbarkeit ist der Versuch, das reine Nichts zu essen, vom



„Vater“ erlöst zu werden, ohne ihn als den notwendig versagenden erkennen zu müssen. Mit der Verweigerung der Nahrung wird versucht, die Verunreinigung loszuwerden, die den Körper ergreift und vergiftet und ihn somit nährt. Es ist die Krankheit, die das Unbewußte herauszuwürgen versucht, also alles das, was dem Individuum unsichtbar wird, wenn es einmal im Mund verschwunden ist. Demnach eine moderne Krankheit. Die Bulimie wäre dementsprechend die postmoderne Krankheit. Die Heilige der Postmoderne ist konsequenter Weise also Diana, die gejagte Göttin der Jagd. Gejagt vom berührungslosen Blick, dem die Sehnsucht der Gejagten gilt. Da es keinen aus eigener Kraft selbstverständlichen Diskurs mehr gibt, der alle anderen Diskurse ohne freiwillige Anerkennung, Begründung und Annahme „regieren“ könnte, bekommen Medien verstärkt Aufmerksamkeit. Sie stellen zwischen den einzelnen Diskursarten Verbindungen her. Hier ist der Quell der Zuschreibung von Macht. Paradigmatisch dafür ist Kunst. Der Versuch einer Medienwissenschaft par excellence ist die Psychoanalyse. Sie geht vom Nicht-Wissen aus.

Die jeweils neuen Medien werfen verschärft die Frage auf, was denn eigentlich ein Medium sei. Medien haben so tendenziell einen reflexiven Charakter.

Medien haben die Eigenschaft, etwas an einem anderen Ort präsent zu machen als an dem Ort, wo das Subjekt in seiner Unmittelbarkeit (Nicht-Medialität) gefesselt wäre. Der Wunsch nach Unmittelbarkeit ist so die gelungene, dauernde Fesselung / Unmittelbarkeit - wie oben geschrieben - die Faszination des Todes.

Etwas präsent zu machen, also gegenwärtig, heißt immer auch zu repräsentieren. Man macht etwas von woanders her präsent - sonst würde ja auch kein Bedarf an Pädagogen bestehen. Was geschieht in der Präsentation? Etwas wird den Sinnen eines anderen (oder seiner selbst) zugänglich, was gar nicht da ist (Halluzination). 'Im Bilde sein' heißt, daß einem etwas präsent ist. Es entsteht ein Gefühl der Wirklichkeit, der Eindruck, daß etwas wirkt.

Was die Sinne, den Körper in seiner Haltung, zunächst erregt, ist das gewählte Medium, seine Formung, seine Materialität. Das Medium vollbringt die Engführung dessen, was auf

den Körper des anderen treffen soll, welche Sinne affiziert werden sollen. Aber diese Materialität kommt nie alleine vor. Sie setzt zugleich Imaginationen und Symbolisierungsprozesse in Gang.

Die Medien haben eine sehr ähnliche Bindekraft wie die Phantasie. Die Phantasie bleibt aber im Unterschied zu den Medien streng genommen immer eine individuelle. Sie bleibt verborgen. Sie verbindet im Individuum Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander, und schafft Räume, in denen assoziiert werden kann. Die Sprünge der Assoziationen schaffen die Zeit.

Von den Medien zu sagen, sie seien virtuell, ist eine Tautologie. Sie sind immer nur der Möglichkeit nach. Das Mögen oder Wünschen schafft Realität - über Medien.

AUSGANGSLAGE

Unsere Kultur ist in besonderer Weise geprägt von der durch die Medien und in den Medien geschaffenen Realität. Die Gegenwart zeichnet sich dadurch aus, daß die Informations- und Kommunikationstechniken größere Bedeutung erlangen als die vormaligen industriellen Produktionstechniken. Die gegenwärtigen Medien entstehen aus dem sich verändernden Selbstverständnis der individuellen Subjekte. Und umgekehrt verändern die Medien die Konstitutionsbedingungen der Subjekte. Die Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten von künstlerisch Schaffenden unterliegen Veränderungsprozessen. Ebenso ändern sich die Voraussetzungen für das Lehren und Lernen in und außerhalb der Schulen und Hochschulen.

Die neuen Medien als *Ausdrucksmittel* wirken tendenziell reflexiv und grenzüberschreitend:

Das heißt zunächst, daß sie zu Vergleichen herausfordern zwischen neuen und alten Möglichkeiten. Zum Zweiten provozieren sie eine Beachtung des Verhältnisses von Form und Inhalt, bzw. wie diese ineinander verbunden sind.

Multimediale Formen heben die Grenzen zwischen den traditionellen künstlerischen Fachdisziplinen auf und erklären programmatisch (bis in die Bezeichnungen der Software hinein) den Bezug auf vorangegangene Medien⁹. Diese Wirkungen liegen aber nicht auf der Hand, sondern müssen erforscht werden.

Eine Folge der Veränderung in den Medien ist, daß sie andere Kooperationsformen nahelegen. Z.B. Medienprojekte an Schulen fördern, vielleicht

⁹ „Director“ verweist auf's Theater und den Film,

„Paint“ auf die Malerei,

„Word“ aufs Sprechen und Schreiben (im Logo trägt es einen Füllfederhalter)

„Office“ auf ein Büro,

„Premiere“ verweist wiederum auf Theater, Film und Musik

Multimedia spricht davon, daß ein Medium viele seien.

erzwingen sogar fächerübergreifendes Arbeiten und eröffnen insbesondere in den Bereichen von Kunst, Musik, Theater, Tanz und Literatur neue Produktions- und Rezeptionsmöglichkeiten. Auch die Grenzen zwischen schulischem und außerschulischem Mediengebrauch werden überschritten. Medien werden zu Anregern und Lieferanten von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen, die jenseits der medialen Möglichkeiten der Schulen und Hochschulen liegen und nicht speziell für diese produziert sind. Man muß sogar sagen, daß ohne diesen Mediengebrauch die Schule noch schlechter dastünde als sie es momentan sowieso schon tut.

Die theoretische und ästhetisch-praktische Reflexion der Medienentwicklung geschieht aber nicht automatisch und wird nicht mitgeliefert. Diese bedarf eigener Situationen, Szenen, Inszenierungen. **Kulturelle Bildung** wäre die Umschreibung für die Herstellung solcher Möglichkeiten, weil sonst die Voraussetzung der Weiterentwicklung auch der medialen Möglichkeiten erschwert wird. Schaltet sich kulturelle Bildung hier nicht ein, unterbleibt ein Prozeß der Zusammenführung individueller Wunschvorstellungen und notwendig verallgemeinerter, an Durchschnittsanwendungen orientierte Produktion der Hard- und Softwarehäuser.

4.1.1. Zusätzliche Qualifizierung

Mit der Erschließung dieser neuen inhaltlichen und ästhetischen Dimensionen verbindet sich für Hochschule, Schule und außerschulische Jugendbildung ein hoher Bedarf an zusätzlicher Qualifizierung. Dies auch, weil die Schule das Monopol auf einen bestimmenden, einführenden Mediengebrauch verloren hat. Sie ist nicht mehr die Hauptinstanz der Einführung in grundlegende Kulturtechniken. Diese Qualifikationen ergeben sich momentan nur zufällig an den Schnittstellen zwischen den bisher fest umrissenen Institutionen.

Kulturelle Bildung hätte die Aufgabe die Wahrscheinlichkeit für zusätzliche Qualifikationen angesichts der inhaltlichen und ästhetischen Veränderungen zu erhöhen.

4.1.2. Veränderte Denk- und Wahrnehmungsvoraussetzungen

Medien stellen gesellschaftlichen Zusammenhalt her, koordinieren Produktion und Konsumtion, Interaktion und Kommunikation. Sie beeinflussen auch als *Lehr- und Lernmittel* und als Elemente der Freizeitgestaltung maßgeblich die Denk- und Wahrnehmungsvoraussetzungen und die Erfahrungsmöglichkeiten und damit die Handlungsmöglichkeiten insbesondere von Kindern und Jugendlichen.

4.1.3. Medien konstruieren jeweils andere Wirklichkeiten

Denn Medien konstruieren jeweils andere Wirklichkeiten, machen Unsichtbares sichtbar, Abstraktes anschaulich, ermöglichen Simulationen jenseits des „real“ Erlebbar und schaffen so eine Vielfalt neuer Lernchancen. Es handelt sich dabei jedoch um Übersetzungsleistungen vorwiegend ins Visuelle und auch Akustische, also in die klassischen Lei-

stungen der Fernsinne. Die anderen sinnlichen Qualitäten müssen ganz und gar übersetzt und sekundär hervorgerufen werden. Die simulativen Qualitäten lassen sich demnach nur erreichen durch überzeugende Übersetzungen. Insofern ereignen sich immer wieder neue Abstraktionen und es treten nach wie vor Verluste auf. Diese Verluste sind Treibsatz fürs Weiterarbeiten und für eine produktiv kritische Nutzung der Medien. Das Aufmerken für solche Verluste läßt erst die schon bekannteren Medien in einem neu zu reflektierenden Licht erscheinen.

Kulturelle Bildung in bezug auf Medien hätte demnach für Übersetzungsprozesse zu sensibilisieren: Für die dadurch erreichte Bequemlichkeit und Differenzierung, aber auch für die Abstraktion darin und die Verluste dabei.

4.1.4. Alte Medien – neue Medien

Mit den oft frappierenden und gesuchten „neuen“ Übersetzungsleistungen tritt jeweils auch Angst gegenüber den veränderten Leistungen der Medien auf. Davon ist die Geschichte des Umgangs mit Medien und der Einschätzungen ihrer Wirkung im Bereich der Pädagogik geprägt. Von hier aus läßt sich ein Teil des Vorbehalts und der Strukturähnlichkeit der Einwände gegen das Buch, den Film, die Comics, das Fernsehen ... verstehen.

Die Medienentwicklung versucht jeweils kulturell definierte Unbequemlichkeiten abzuschaffen und erzeugt dabei neue Unbequemlichkeiten.

Alles im Psychischen Unbequeme wird - so Freud¹⁰ - immer wieder mit Suggestion bezeichnet. Was ist das im Psychischen Unbequeme? Es ist das, was in die Verrücktheit zu treiben droht, das, was unruhig macht, was keine (abschließenden) Sinn erkennen läßt, was ihn abzuschaffen droht, eben das, wovon man nicht genau weiß, woher es kommt und wohin es führt. Genau solche Effekte treten auf, wenn nicht unmittelbar klar ist, wohin spielerischer, experimenteller, nicht unmittelbar an Zweck gekoppelten Mediengebrauch führt.

4.1.5. Unruhe

In jeder neuen medialen Entwicklung werden wir also mit Unruhe konfrontiert. Und die breitet sich in zwei Richtungen aus: Einmal wird von jedem neuen Medium versprochen, es schaffe eine alte Unbequemlichkeit ab. Es sei schneller, sparsamer, leichter zu beherrschen, täuschender in der Authentizität. Und es ist in der Tat so, daß jedes neue Medium zumindest für einen eingeschränkten Bereich und eine gewisse Zeit die Repräsentation¹¹, also die Vermitteltheit, vergessen läßt.

¹⁰ " ... weil unterdes die Entdeckung gemacht wurde, welche Denkersparnis mit der Anwendung des Schlagwortes 'Suggestion' verbunden werden kann. Weiß doch niemand und bekümmert sich auch niemand zu wissen, was die Suggestion ist, woher sie rührt und wann sie sich einstellt; genug, daß man alles im Psychischen Unbequeme 'Suggestion' heißen darf." Sigmund Freud: Analyse der Phobie eines fünfjährigen Knaben (1909). In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke (1906 - 1909). Bd. VII. Frankfurt am Main : Fischer (1972) - S. 243-377, S. 337

¹¹ Hier verstanden als Vergegenwärtigung von etwas nicht (mehr) Gegenwärtigem. Im Prozeß der Repräsentation ist das Begehren am Werk. Nur durch die Kreuzung mit dem Symbolischen läßt sich die Spures Erinnerung

Deshalb sprangen die Kinobesucher von den Stühlen, als ihnen auf der Leinwand eine Lokomotive entgegenkam, von daher stammt das Gerede vom Verlust der Wirklichkeit oder der Ununterscheidbarkeit von Simulation und sogenannter Wirklichkeit. Der Reiz liegt aber gerade darin, daß für eine Zeit der Eingewöhnung lediglich eine Verblüffung entsteht. Erst dann folgt eine Lust an der minimalen Differenz zwischen der bisherigen auch vermittelten Form der Wirklichkeitserfahrung und der neuen etwas perfekteren. Die Ratlosigkeit über den Status der Repräsentation, also die Frage danach, ob einem medialen Produkt etwas in der Wirklichkeit entspricht, ist nicht spezifisch an die neuen Medien gebunden. Sie läßt sich auf die Problematik des Lügens und des Vertrauens zurückführen. Es entsteht allerdings eine gewisse Unsicherheit dann, wenn man die Leistungsfähigkeit eines Mediums nicht kennt.

Kulturelle Bildung hätte dementsprechend durch den experimentellen Gebrauch der Medien die Aufgabe, vertrauensbildende Maßnahmen zu ergreifen. Es geht ferner darum, den Status der Repräsentation und des dadurch immer auch entstehenden Verfehlens nachzuspüren.

4.1.6. Neue Medien - neue Unbequemlichkeiten

Sobald man an die jeweils besseren Möglichkeiten der Medien zu glauben beginnt, tauchen neue Unbequemlichkeiten auf: Die alten Medien werden auf einmal in ihren unübertroffenen Qualitäten erkannt, die nicht ersetzbar sind, es werden Gefahren erkannt, Nebenwirkungen oder der Abgleich mit den überschwenglichen Versprechungen läßt ein Defizit erscheinen.

Es besteht Bedarf an solchen Projekten, die nicht nur sich auf den Einsatz des jeweils neuesten Mediums kaprizieren, sondern alte und neue Medien in Bezug zu setzen verstehen.

Es liegt die Vermutung nahe, daß die Medien selber ihre Existenz der Beunruhigung verdanken, das Unbequeme sind, weil sie uns mit der Vermitteltheit unseres Bezuges zur Welt, zu den Nebenmenschen und uns selber konfrontieren. Sie zeigen uns unsere Verwiesenheit: Wir müssen uns immer beziehen auf etwas oder auf jemanden. Wir haben uns nicht.

4.1.7. Mißtrauensvotum

So wird jede Suche nach einem neuen Medium per se schon zum Mißtrauensvotum gegenüber einem gewünschten absoluten Medium. Hier kommen die Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Medien in die Nähe einer Religion. Ein absolutes Medium ist aber unter irdischen Verhältnissen ein Widerspruch in sich: Es wäre der Wunsch nach Unmittelbarkeit.

Daraus läßt sich die grassierende Rede von der Unmittelbarkeit, manchmal fälschlich auch als Authentizität bezeichnet, eben vom direkten, sogenannten unmittelbar sinnlichen Zugang zur Welt verstehen. **Kulturelle**

ten, die Spur im Innern mit einem Verlust darstellen. Das Repräsentierte ist als unzugänglich, nicht erreichbar zu denken.

Bildung hätte demnach die Aufgabe, vor solcherlei Heilserwartung zu schützen.

Medien im Bildungskontext hätten zu konfrontieren mit der Bodenlosigkeit jeglichen Mediengebrauchs. Man kann nicht gleichzeitig aus einer sicheren Position außerhalb eines Mediums dessen Wirkungen kontrollieren. Man befindet sich in einem nicht abschließbaren Verweisungsverhältnis. Man muß also lernen zu surfen. Wer sich in aller Ruhe überlegen will, welche Welle oder Strömung jetzt zu nutzen sei, geht unter.

Kulturelle Bildung stellt hierzu ein relationales Gefüge zur Verfügung, das als Diskurs im Sinne eines sozialen Bandes funktioniert, das die Beängstigungen aufgrund der Tatsache eines letztlich bodenlosen Übersetzens im Zaume hält. So könnte ein Agieren der aus der Anspannung resultierenden Aggressivität vermieden werden.

In den zu fördernden Projekten wäre demnach nicht nur auf medial technische Innovationen zu achten, sondern ebenso auf die Einbeziehung der interaktiven Qualitäten, die dabei konturiert werden.

Einzig das Risiko der Unterbrechung der eingespielten Kommunikation durch das Einschmuggeln von Verrücktheit, von Unsinn, Anerkenntnis der jeweiligen Sprachen (der Medien), die niemandem gehören, erlaubt etwas Spielraum.

So könnte **kulturelle Bildung** in bezug auf Medien die Aufgabe haben, auf die Tatsache zu verweisen, daß da immer etwas wirkt, das über die Absicht etwa einer bloßen Verständigung hinausgeht. Medien sind nicht nur äußerlich bleibende Instrumente. Sie ergreifen das Subjekt. **Kulturelle Bildung** könnte warnen vor dem Versuch und der Illusion einer Beherrschung durch Suggestion, aber auch der Beherrschbarkeit der Suggestion.

Im kreativen Umgang mit Medien geht es um etwas, was neben, durch und zwischen dem Gezeigten und Gesagten sich fortpflanzt. Das sind die notwendigen imaginären Zutaten zum Gesagten, Gelesenen, Gesehenem, Gerochenen, Getasteten, die erst die Wahrnehmungsorgane in Gang setzen.

Es wären also Projekte zu fördern, die einen nicht ausschließlich affirmativen Umgang mit den neuen Medien fördern wollen, sondern dafür Gewähr leisten, daß sie unter Bezugnahme auf avancierte Formen des Mediengebrauchs in Werbung und Kunst forschen und produzieren wollen.

Sieht man etwa einen Film an, füllt sich allmählich die Vorstellung vom eigenen Erscheinungsbild mit Eigenarten der oder des Hauptdarstellers auf. Dies ist an der Stimmung, manchmal sogar an der Haltung bemerkbar.

4.1.8. Suchtgefahr

Es scheint auch so zu sein, daß die Suggestion, die in und durch ein Medium oder im Speziellen durch einen Menschen induziert wird, zwar Ab- bzw. Anhängigkeit schafft. Aber gerade wegen dieser Effekte werden die Medien interessant. Und mehr noch: Die zugrundeliegende Sehnsucht nach Verwandlung erzeugt die Suggestion. Das macht einen Teil des

Überzeugenden auf der Grenze zum Überredenden aus. Das ist Verführung weg vom eingefahrenen Gleis. Solche Erfahrungen verweisen zurück auf die Quelle der Suggestion, die eigene Unvollkommenheit. Aber unklar bleibt, wie diese wirkt. Die Wirkung läßt sich nicht ohne das entsprechende Medium, ohne den entsprechenden Menschen herstellen. Man muß sie wieder aufsuchen. Darin liegt die geforderte Präsenz der Personen, die geforderte Nutzung der Medien und die Gefahr der Sucht.

4.1.9. Wunsch nach Zusammenhang

Das Interesse an Medien resultiert aus dem Wunsch nach Zusammenhang und Unmittelbarkeit. Zunächst stellt man sich vor, daß dieser beherrschbar, handhabbar sei. Dies kann aber kaum erreicht werden. Das ist der ambivalente Wunsch gegenüber den medialen Errungenschaften.

Der Wunsch nach Zusammenhang wäre im Gebrauch der Medien in den zu fördernden Projekten transparent zu machen auf die Verankerung im Wunsch nach unmittelbarem Kontakt, der nicht (oder nur manchmal momenthaft etwa im sexuellen Kontakt) erfüllbar ist und zu den notwendigen Umwegen über Medien führt. – Vielleicht ist ein Ursprung aller medialen Errungenschaften und deren Verbesserungen der Liebesbrief.

So ist unüberhörbar, daß es gerade gegenwärtig um die Vereinigung zum global village geht, um Vernetzung und Kommunikation und Teilhabe aller, auf alle möglichen Weisen an allen Informationen. – Hier erstet das alte Programm von Comenius wieder auf, das in ähnlich verwirrenden Zeiten formuliert wurde, wie den unseren. – Der Wunsch nach Bindung und nach Ausbruch aus Vereinzelung generiert dieses Interesse an immer anderen Medien.

4.1.10. Sehnsucht nach Bindung – Angst vor Verführung

Die Sehnsucht nach Bindung läßt sogleich auch die Befürchtung von Vereinnahmung aufkommen, die Angst vor der Verführung.¹²

Immer wieder werden Medien verdächtigt. Das Fernsehen zum Beispiel. Es sei nicht gut, daß so viel ferngesehen werde. Es sei auch nicht gut, daß man solange am Computer sitze, im Netz surfe. Bücher machen einsam. Filme lenken von der Wirklichkeit ab und außerdem kommt man dann nicht mehr dazu, Bücher zu lesen.

Der Verdacht besteht darin, daß Medien etwas bewirken, was unmittelbar - also außerhalb eines Mediums - nicht nachzuvollziehen sei.

Der Verdacht besteht zu Recht.

Dieser Verdacht erstreckt sich mittlerweile auf Pädagogen. Auch sie üben Wirkungen aus, die unmittelbar nicht nachzuvollziehen sind. Daraus wird als Forderung abgeleitet: Sie haben sich im Hintergrund zu halten, sie haben den Schein zu erwecken, daß die Schüler alles selber machen.

¹² vgl. Hierzu Freud: "Wir werden es also mit der Voraussetzung versuchen, daß Liebesbeziehungen (indifferent ausgedrückt: Gefühlsbindungen) auch das Wesen der Massenseele ausmachen. Erinnern wir uns daran, daß von solchen bei den Autoren (Genannt werden: Tarde, Le Bon, Mc Dougall, Bernheim, KJP) nicht die Rede ist. Was ihnen entsprechen würde, ist offenbar hinter dem Schirm, der spanischen Wand, der Suggestion verborgen ...". Freud, Sigmund: Massenpsychologie und Ich-Analyse (1921). In: Freud, Sigmund: Gesammelte Werke. Bd. XIII. Frankfurt am Main : Fischer (1972) - S. 71 - 161, S.100

Manchmal werden mit solchen illusionären Erwartungen auch Medien eingesetzt. Sie werden dann zu Distanzwaffen.

Es läßt sich daraus ableiten, daß Projekte zu fördern sind, bei denen erkennbar ist, daß die infrage kommenden „**kulturellen Bildner**“ sich als Personen darin präsent zu machen in der Lage sind und nicht die neuen Medien als Distanzwaffen benutzen.

4.1.11. Verdacht

Woher kommt der Verdacht? Worauf gründet er sich?

Jedes Medium schaut einen an, dringt in die Ohren und tut weitere Wirkungen. Diese weiteren Wirkungen, die sind das, was den Verdacht auslöst. Alle Medien, nicht nur die elektronischen, die digitalen, die computerbasierten sind schneller als unsere Auffassungsgabe, schneller als unser Bewußtsein, immer hat sich schon etwas verändert, das wir nur punktuell bewußtseinsfähig machen können - im Modus der Nachträglichkeit. Was in der Zeit, in der wir angeschlossen sind, in uns vorgeht, davon können wir uns nur eine Vorstellung bilden, wenn das Ereignis schon vorbei ist. Das Imaginäre war schneller.

Es besteht also der Verdacht: Die Medien sind sub-gestiv. Ihnen ist etwas unterlegt, sie schaffen etwas herbei, sie sind der Boden eines Schauplatzes, einer Bühne.¹³

Es ist großer Bedarf an Projekten, die sich zwar der weiteren Aufklärung, also einer Weiterarbeit am Projekt der Moderne (Aufklärung, Bewußtheit) verpflichten, aber genauso deren Grenzen, deren Dialektik sich forschend widmen.

4.1.12. Enttäuschung

Ferner scheint der Verdacht auch mit einer Enttäuschung zu tun zu haben: In viele, je neuen Medien wurde die Hoffnung gesetzt, daß sie in der Lage wären, etwas Wahrnehmbares zu produzieren, das uns die Chance bietet, dem imaginären Prozeß, dem Prozeß der Einbildung in uns, ein Abbild zu liefern. Dazu erhöhten wir die Geschwindigkeit der medialen Abbildungstechniken und wollten gleichzeitig damit Dauer und Omnipräsenz erzeugen, eine Entlastung für die rasende Anstrengung, die die Gegenwärtigkeit des Bewußtseins uns abverlangt. Vielleicht werden neue und andere Medien erfunden, um das Unbewußte auszutreiben. Eine chancenlose Jagd, da unbewußt viel schneller produziert wird, weil es zeitlos ist und eine Kausalität nicht zu kennen scheint. Das können wir in den Träumen erfahren. Zeitlos nicht im Sinne von ahistorisch, sondern zeitlos im Sinne einer Abfolge, die uns Ursache und Wirkung verfolgen ließe.

Praktische Reflexionsprozesse dieser Art sind nur in der **kulturellen Bildung**, die sich an die Künste anlehnt, zu erwarten, nicht in vorwiegend technisch- oder medieneuphorischen Projekten.

¹³ vgl. hierzu die Ableitung und von Suggestion aus dem Lateinischen: suggero: "unterlegen, darunter hinbringen, nachfolgen lassen" und "suggestum: Rednerbühne" oder "Suggestus: Tribüne, Bühne".

Die Medien sind die üblichen Verdächtigen. Dies waren zu ihrer Zeit schon die Sophisten. Die konnten das schwächere Wort zum stärkeren machen. Sie hatten etwas Suggestives. Die Sophisten waren die ersten bezahlten, mietbaren Pädagogen zu einer Zeit, als die gesellschaftliche Arbeitsteilung sich begann zu differenzieren. Erst recht kann heute nicht mehr das, was gelernt werden muß, im unmittelbaren Mitvollzug gelernt werden. Platon reagierte damals mit dem Verdacht gegen die Schrift als Medium in geschriebenen(!) Dialogen.

Zwischen den lebenden Medien und denen, die materiell und dann maschinell gebunden sind, tat sich schon damals eine Rivalität auf, deren Muster wir bis in die Gegenwart verfolgen können.

Es entsteht ein Mißtrauen gegenüber dem geschriebenen Text und seinen Nachfolgern und Erweiterungen in der Repräsentation, eben den jeweils neuen Medien. Aber nur dann wird dies zum Drama, wenn die medialen Aufzeichnungen und Produktionen in der Tat für vollständige Repräsentationen eines Originals gehalten werden. Dann entsteht das Problem der Authentizität, der Glaubwürdigkeit und damit der Autorschaft.

Es ist Aufgabe **kultureller Bildung**, das blödsinnige Ausspielen von Text gegen Bild (und umgekehrt) zu unterminieren, die Fragen der Authentizität, der Glaubwürdigkeit und damit der Autorschaft zu thematisieren. Dies ist auch von Bedeutung für die sich verändernden Subjektstrukturen. Wird aber beispielsweise ein mediales Produkt als Stütze einer immer wieder notwendigen Aufführung, Vokalisation genommen, wie dies in der jüdischen Tradition in bezug auf das Medium Text zu weiten Teilen der Fall ist, dann entsteht ein relationales Verweisungsgeflecht, das keinen Stellvertreter, keine Inkarnation des Urhebers braucht. Die Folge ist allerdings eine fehlende Erfüllung, ein fehlender Abschluß, die unbeendbare Erwartung.

Damit ist die Suggestion nicht eskamotiert. Die Suggestion wird aber zu einer der aktuellen Aufführung, Inszenierung, ohne die das Wort oder der Text oder jegliches Medium keine Wirkung zeitigt. Sie konfrontiert mit der Endlichkeit und Unkalkulierbarkeit, der Wiederholung der Erwartung. Mit einer sich nie voll erfüllenden Erwartung umzugehen, kann **kulturelle Bildung** stützen, und somit zu einem wichtigen Präventiv gegen Sektenbildung und dogmatisches Denken und Handeln werden.

4.1.13. Prinzipielle Offenheit

Der Ansatzpunkt der Suggestion ist die prinzipielle Offenheit des Menschen. Deshalb sind wir in Medien getaucht. Eins davon ist die Sprache. Und in dieser erst bemerken wir, daß wir offen sind. Die Wirkungen der Medien sind unvordenklich, weil wir ohne sie nicht denken, handeln und fühlen können.

Daher der Geschwindigkeitsrausch. Der Rausch gehört dem Hören an, nicht dem Sehen. Das Hören verleiht weniger Sicherheit im Sinne des immer wieder Antreffbaren. Es hüllt aber auch mehr ein, weil wir auch

das hören können, was von hinten kommt¹⁴. Die Medien haben also immer Macht über uns, weil sie an unserer Konstitution beteiligt sind, aufgrund deren wir überhaupt zum Bewußtsein von etwas erwachen. Genau zum Zweck des Erwachens haben wir sie konstruiert und so konstruieren sie uns.

Das Suggestive ist das, was uns beim Betrachten vom Filmen weinen läßt, mitleiden läßt, was unsere Stimmung hebt oder uns in Spannungszustände versetzt. Es hat uns erreicht, bevor wir es wahrnehmen¹⁵. Die Kraft hängt vom Anspruch ab, dessen wir gewahr werden können, wenn die Suggestion getroffen hat¹⁶. Von daher kann man sich solcher Reaktionen auch schämen, sie manchmal verschämt nur zugeben. Diese Form der Suggestion kann andererseits süchtig machen, und zwar die Form, die aufgrund eines punktuellen Anspruchs erscheint, nach etwas dem Mangel Entsprechenden. Hier treten Suchtphänomene auf: Man wollte nur die Nachrichten ansehen, und auf einmal ist es 3 Stunden später, und man wird wach, weil die Fernsteuerung zu Boden fiel.

4.1.14. Vertrauen

Das Leben in einer Medienwelt konfrontiert immer mit schon Vorgefertigtem, mit Formen und davon nicht unabhängigen Inhalten. Man kann in einer Medienwelt nicht leben, ohne zu einem Vertrauensvorschuß in der Lage zu sein, der allerdings nicht auf Dauer gestellt werden kann. Gerade die jeweils neuen Medien erfordern einen solchen Vorlauf, weil nur über wenige Erfahrungen berichtet werden kann, was deren „Wahrheitsgehalt“ angeht. Der Umgang, die Benutzung und die Herstellung von Medien und medialen Produkten ist mit existentiellen Risiken behaftet. Das gilt aber nicht erst für die je neuen Medien, sondern ebenso für ein altes Medium wie die Schrift. Man kann aber auch nicht aus begründbarem Mißtrauen aus den Medien aussteigen, man befindet sich immer dann, wenn man vernommen werden will, in einem solchen.

Die neuen medialen Möglichkeiten lenken, noch präziser und unausweichlicher als dies mit den vorangegangenen Medien der Fall war, die Aufmerksamkeit auf die Medialität selber. Aber gegen die Verunsicherung wachsen auch Hoffnungen: Man setzt auf die Wirkmächtigkeit der leichter produzierbaren und vermittelbaren Bilder im Unterschied zur angeblichen Abstraktheit und Linearität der Sprache. Die Rede von der Vernetzung versucht ein großes Bündel zu schnüren, um doch noch einen Zusammenhang einzufangen.

4.1.15. Medialität der Sprache, der Schrift und der Bilder

Die Beachtung der Medialität der Sprache, der Schrift und der Bilder hat spätestens seit dem 19. Jahrhundert einen Prozeß in Gang gesetzt, der

¹⁴ Dies nutzt das setting in der psychoanalytischen Kur.

¹⁵ Das Märchen von Hase und Igel berichtete davon.

¹⁶ Der Hase bezahlte den Treffer mit dem Leben.

keine beherrschbare Allgemeinheit mehr kennt oder legitimiert durchsetzen könnte. Das hängt unter anderem daran, daß Form und Material nicht mehr sauber getrennt werden können. Sprechen, Schreiben, Bilden werden in ihrer Zwangsläufigkeit wahrgenommen, die Bedeutung immer an ein Material bindet. Und dieses subvertiert die Freiheit der Bedeutung. Die Form sitzt als ästhetische dem Trieb auf. Er repräsentiert sich immer wieder. Deshalb ist die Anforderung freier Assoziation Gift für das Bewußtsein. Auf einmal wird man sich dessen gewahr, egal was man redet, schreibt, bildet, daß da anderes auftaucht, als man meint, daß man weniger deutlich macht, als man beabsichtigt, daß man mehr und anderes sagt, schreibt und bildet, als bewußt sein könnte.

Es wäre Aufgabe **kultureller Bildung** mit diesen Effekten vertraut zu machen und die strukturierenden Möglichkeiten zu erfahren, die das Durchstehen der hierbei vielleicht auftauchenden Ängste ermöglicht.

Die Wendung zur Medialität begann mit dem sogenannten „Tod Gottes“. In der Logik dieses Prozesses lag eine entscheidende Freisetzung, der bis heute noch viele folgen müssen.

Diese Wendung ist auch die Wendung zur Demokratie und die zur radikalen Immanenz. Alle sind gleich, befinden sich in einer großen Peergroup. Beides stimmt natürlich nicht ganz. Nie war der Generationenkampf härter, allerdings um die Generationen zu leugnen. Und zwar der Kampf der Älteren gegen die nachfolgende Generation, um nicht zu veralten. Bildungschancen werden nicht in ausreichendem Maß zur Verfügung gestellt, um überhaupt unter den Bedingungen eines entfesselten Marktes, der ja auch „frei“ wurde, sich behaupten zu können.

Der kritische, experimentierende Umgang mit alten und neuen Medien ist demnach eine der Voraussetzungen zur Verteidigung und Weiterentwicklung demokratischer Errungenschaften. Dazu braucht es **kultureller Bildung**, nicht nur Ausbildung in den neuen Formen und Techniken der Medien. – Damit sei auch angedeutet, daß die Weiterentwicklung der Demokratie abhängt von einer Fortsetzung der Religionskritik als weiterentwickelnde Kritik, nicht als Ignoranz gegenüber den Religionen, die merklich zunimmt. – Und: Investitionen in die kulturelle Bildung mildert den Generationenkampf von oben, der Alten gegen die Jungen, durch Eröffnung von Chancen unter zukünftigen Bedingungen zu leben.

4.1.16. Suche nach dem Jenseits

Trotz aller Immanenzerkenntnis: Die Suche nach dem Jenseits ist nicht abgeschlossen. Nach einem Jenseits der individuellen Selbstverwirklichung.

Eine intuitive, fast naturwüchsige Form des Zusammenhangs, der auch ein Zwangszusammenhang war, ist verloren.

Gegenwärtig taucht eine Sehnsucht nach Vernetzung, nach Zusammenhang wieder auf. Aber was schafft diesen Zusammenhang, regt die nötigen Transformationen und Transgressionen an, um das behauptete Netz zu generieren, das zunächst nur eine Metapher einer Metapher über dem

Leitungsnetz der Abwasserwirtschaft, der Elektrizitätswerke, der Telefongesellschaften und der Menschenfischerei ist.

4.1.17. Angstfreiheit und Zugehörigkeit

Immer deutlicher wird ein erneuerter Wunsch nach relativer Angstfreiheit durch die Gabe oder Gnade einer Zugehörigkeit und einer Befreiung aus der Vereinzelung, der Erlösung in den Zusammenhang eines mindestens symbolischen, geordneten Universums.

Es scheint so, daß die Optimisten, die kritiklosen Förderer der neuen Medien, diejenigen, die in die Vernetzung und Globalisierung große Hoffnungen setzen, diejenigen sind, die auf diesen Verlust am deutlichsten reagieren. Sie überspringen ihn einfach und haben schon eine neue Lösung in der Tasche.

In der kulturellen Bildung muß aber auch der Verlust, die Trauer und die Beachtung der im Prozeß der Neuentwicklungen angerichteten Zerstörungen einen Platz haben.

Wir brauchen eine kultivierte Dosis von Zerstörung, sonst ersticken wir etwa in musealisierten Innenstädten, deren Differenz zum Disneyland sehr klein werden könnte.

Kulturelle Bildung hätte also beizutragen zu einer Kultivierung der Aggressivität. Dies ist sowohl thematisch-inhaltlich notwendig, wie auch was die Formen selber angeht.

4.1.18. Ironische Nutzung

Die Chance und das Risiko der gegenwärtigen Situation liegen darin, auf eine ironische Nutzung zu setzen im Bewußtsein der Gewaltförmigkeit des Zusammenhangs, der durch ein konsistentes Weltbild und durch eine geregelte Sprache erzeugt würde – und auch oft wurde. Es geht also um die Fortführung einer Religionskritik, – nicht verstanden als eine Verneinung und Vernichtung von Religion, sondern als kritische Prüfung festgefahrener Relationen, die durch ihre Festigkeit zu Symptomen wurden und die Einzelnen immer ein Stück ihrer Lebendigkeit berauben, Energien absorbieren oder zum Totschlag derer führen, die gerade nicht passen. Es geht um die Kritik einer Vorstellung, die ein Jenseits nur anerkennt, das Fülle, Ergänzung und damit Ganzheit, einen Abschluß der Mühen verspricht, zwar aktual nicht da ist, dann aber kommen wird.

Auch diesseitige Offenheit – offen sind wir ja alle für alles Neue und auch im Unterricht – ist nicht ohne Gewaltförmigkeit, die Gewalt des Imaginären. Offenheit ist meist vorgestellt als Offenheit für etwas, das ergänzend wirkt, das man verpaßt, wenn man sich den Angeboten verschließt. Aber was ist, wenn bei aller Offenheit nichts kommt, was die Lücke schlösse?

Vernetzung soll Offenheit für alle anderen für alles andere schaffen, auf alle erdenkliche Weise, multimedial. Dabei wird ein anderer Abhang der Offenheit und ihrer Schließung durch Vernetzung deutlich: Grenzen werden imaginär und damit immer komplizierter überschreitbar, Transformationen und Widerstände an Grenzen scheinen eliminiert, so wie es die

Phantasie der Ort- und Zeitlosigkeit der vernetzten Kommunikation suggeriert. In der Notwehr gegen solch beängstigende Offenheit, die nicht weit von der Allmachtphantasie ist, ereignen sich leicht Abschlüsse in privatsprachliche kleine Universen. Die Unsicherheit eines nicht substantiellen, stattdessen eines relationalen Denkens, Handelns und Fühlens, dessen Herr man nicht ist, soll so vermieden werden.

Kulturelle Bildung hätte die Aufgabe, einzuführen in ein relationales Denken, Handeln und Fühlen.

4.1.19. Stiftung von Relation

Kulturelle Bildung hätte unter Einbeziehung von Künstlerinnen und Künstlern der unterschiedlichen Kunstgattungen und ihrer Mischungen (Cross over) zu zeigen, wie chancenreich riskant neue Relationen entstehen.

Für das Individuum taucht das Prekäre einer Passage zum Anderen als das Überschreiten der Grenze zwischen etwas Privatem, Abgeschiedenem, der illusionären Autonomie einerseits und dem Öffentlichen, dem mehreren oder allen Gemeinsamen und einer Heteronomie (Fremdbestimmung) andererseits auf. Das Gemeinsame bekommt auch aus der Perspektive des Individuums, das bis dahin sich einbilden konnte, autonom zu sein, zugleich heteronome Züge, wobei es ja vorher ganz und gar seiner Natur ausgeliefert ist, also gar nicht existieren könnte.

Andere Gegensatzpaare tauchen da ganz in der Nähe auf: Innen und Außen, Diesseits und Jenseits, Raum und Zeit. Aber alle differentiellen Strukturen, die auch für uns heute noch auftauchen, werden subvertiert dadurch, daß sie zumindest in einer Hinsicht nicht differentiell mehr sein können, nämlich in bezug auf ihre gemeinsame Grenze, ihr konstitutives Äußeres¹⁷.

Kulturelle Bildung hat demnach die Aufgabe, über ein Denken, Fühlen und Handeln in dichotomischen Kategorien hinwegzuhelfen. Dabei ist es besonders wichtig, die Verschiebung der Grenzen zwischen Öffentlich und Privat zu thematisieren, da daran die Existenz der (demokratischen) Institutionen hängt. In diesem Sinne wäre sie auch politische Bildung.

Die Gefahr der Fremdbestimmung wird in Metaphern der Ansteckung, etwa durch Viren, abgehandelt, eine Gefahr, die entsteht, wenn man die eigenen und die Grenzen zum anderen berührt oder überschreitet, ins Netz geht. Irgendetwas bleibt hängen. Aus der Angst davor, daß etwas hängen bleibt, daß etwas durch die Maschen geht, rühren die Probleme der Unfruchtbarkeit zur Freude der Reproduktionsmedizin....

4.1.20. Verhältnis von Text, Bild und Klang

Die moderne Kunst und die Psychoanalyse (und nicht nur diese) haben gezeigt, daß es einen prinzipiellen Unterschied zwischen Texten und Bildern nicht gibt. Bilder können und müssen wie Texte gelesen werden, Texte erschließen sich nicht in ihrer Linearität, sondern eher wie Mu-

¹⁷ Das ist das, was Laclau als Dissolution bezeichnet. Das ist genauer ausgeführt in „Das Undarstellbare der Politik“ (Wien: Turia & Kant 1998) von Judith Butler, Simon Critchley, Ernesto Laclau, Slavoj Žižek u.a..

sikstücke durch die imaginäre Präsenz des soeben Vernommenen, streng genommen aber nicht mehr Anwesenden. Eine Opposition zwischen Text und Bild aufzumachen ist unsinnig.

Aus der Opposition gegen den linearen Charakter von Sprache und Schrift saugen gegenwärtig immer noch Computerpromotoren Honig. Und umgekehrt: Die Gegner neuer medialer Möglichkeiten beharren auf der Gefahr durch die Überflutung durch Bilder und Töne.

Das wird ganz deutlich, wenn für die Notwendigkeit und endlich auch Möglichkeit der Abschaffung des angeblich linearen Textes plädiert wird. Er sei auch unter didaktischen Aspekten zu kritisieren. Ich meine, es handelt sich hier um eine Verkennung der Struktur der Texte. Sie sind keineswegs linear oder sequentiell zu denken. Ohne Knoten (sprich imaginäre Qualitäten) fielen uns die Texte unserer Kleidung in Fäden vom Leib, und wir stünden nackt da.

4.1.21. Bilder als Nähmaschinen

Gäbe es keine Bilder/Texte - innere und äußere -, würden die Subjekte – als empirische - auseinanderfallen. Bilder vernähen die Subjekte und nähren sie ein in ein stets in Bewegung befindliches Netz von Signifikanten, die es (S) sprechen.

Bilder sind allererst Vorbilder für Selbstbilder. Bilder funktionieren als Nähmaschinen, über den Bildeinfall, die Projektion, die Identifikation, die Gesten, die Pathosformeln (Warburg) Der Betrachter nutzt die Vorbilder gegen die Gefahr des Auseinanderfallens und lebt von den Nachbildern. Er näht sich über Identifikationen und deren Negation zusammen. Er hält sich zusammen durch und als Fremdkörper. Daher stammt die Faszination der Bildmaschinen, weil diese den Stoff und die Fäden liefern.

Kulturelle Bildung kann einen wichtigen Beitrag zur Subjektbildung liefern, indem sie hilft, den Identifikationsspuren nachzugehen.

Bildmaschinen erzeugen Relationen immer wieder anders und nicht ein für alle Male. Bilder im engeren Sinn scheinen hier zunächst einen kleinen Vorteil zu haben gegenüber geschriebenen Texten. Zur Entzifferung der Textgebilde bedarf es längerer Lernzeiten. Das weiß jeder aus der Erfahrung des Erlernens der Schrift und des Lesens. Erst nach einer Übung können sie als gelesene, nicht als vorgelesene und gehörte, ähnliche Wirkungen tun wie Bilder. Ein Text wird ohne die Fähigkeit zu lesen wie ein Bild wahrgenommen, das sich in seiner Bedeutung nicht erschließt.

Verzweifelt nimmt die Zweieinhalbjährige ein Buch in die Hand im richtigen Abstand zu den Augen, in der richtigen Schräglage, überprüft die Haltung ihrer älteren Schwester, bewegt die Lippen, schmeißt dann wütend das Buch hin mit dem Ausruf: „Es liest sich nicht!“.

Es scheint so, daß das bei vielen Bildern anders ist. Sie geben zu sehen. Und bei vielen ist etwas identifizierbar. Aber jeder weiß, daß zu einem differenzierteren Verständnis ebenso lange Übungszeiten gehören, wie es der differenzierte Umgang mit Texten erfordert.

Aber die Kränkung durch das Erlernen von Schreiben und Lesen scheint auch bei Erwachsenen so nachhaltig zu wirken, daß sie diese der nachfolgenden Generation ersparen wollen, weitgehend, möglichst lange. Und so kommt ihnen die einfache Produktion von Bildern entgegen, wie sie neuere Medien bieten. Bilder motivieren besser, heißt es, sie bringen Bewegung hin auf das, was man beibringen will. Sie bringen zusammen.

4.1.22. Der Traum von der Vernetzung. Erlösung durch Vernetzung

Seit geraumer Zeit entfalten sich Formen des Zusammenhalts, die auf der Computertechnologie und deren Vernetzungsmöglichkeiten beruhen.

In bezug auf diese Technologien sind mittlerweile auch im Bereich der Pädagogik die Metaphern der Verbindung, der Verknüpfung, der Vernetzung unüberhörbar und unübersehbar, auch wenn man sich nur oberflächlich mit der Entwicklung der neueren medialen Möglichkeiten befaßt. Es klingt gerade so, als seien die neueren Medien Verheißung der Erlösung aus der Vereinzelung und der Fragmentierung. Alles kommt für alle auf alle Weise wieder zusammen – vgl. hierzu das alte Programm von Comenius. Ganzheitsvorstellungen.

Dies scheint bruchlos an einen theologischen Diskurs anzuschließen, aus dem die Rede vom Medium (Christus) stammt, dem Mittler zwischen Gott und den Menschen, wahrer Gott (Ideal) und Mensch (nicht so toll) zugleich, Mittler zwischen dem Anfang und dem Ende und zwischen den Menschen, Medium gegen ihre Desintegration; denn wie der Apostel Paulus weiß, werden wir, wenn wir in Christo sind, nicht mehr wie durch einen Spiegel sehen, sondern von Angesicht zu Angesicht. Christus ist das Medium, das sich selbst überflüssig macht (wie angeblich jeder gute Lehrer), wenn an ihn geglaubt wird.

Noch ist die Computertechnologie nicht soweit.

4.1.23. Hoffnung auf Ganzheitlichkeit

Ganz wesentlichen Anteil an der Beförderung der mit den neuen Technologien verbundenen Hoffnungen nach Unmittelbarkeit und Ganzheit soll der extensive Gebrauch von Bildern und die Beschleunigung des partiellen Kontaktes über Medien haben. – Diese Hoffnungen werden augenscheinlich von Leuten formuliert, die nie im Dorf oder in der Kleinstadt gewohnt haben. – Hier sind Wünsche, Ansprüche im Spiel. Wünsche nach Überbrückung zur Eliminierung von Fremdheit und Distanz. Schmerzvermeidung.

Aufgabe **kultureller Bildung** ist es, die mit den medialen Entwicklungen einhergehenden Wünsche zu erforschen.

Wünsche bestimmen den Mediengebrauch und treiben deren Entwicklung vorwärts. Ohne Wünsche keine Medien, sondern nur wunschloses Unglück, Stillstand und Tod. Und ohne Medien blieben keine Wünsche offen.

Ohne die Möglichkeit und Fähigkeit der Artikulation von Wünschen, und wie ginge dies anders als in Medien, würden die ohnehin schwierigen sexuellen Beziehungen der Menschen gänzlich zum Erliegen kommen.

4.1.24. Kunstforschung

Bei den groß angelegten Hoffnungen und Wünschen, die sich angesichts der gegenwärtigen Entwicklung der Medien formulieren, werden oft besondere Schwierigkeiten und Veränderungen übersehen. Sie sind mit den Mitteln gängiger Forschungsmethoden nicht immer zu fassen. Ich möchte deshalb für diese Gelegenheit Kunstforschung propagieren, eine Art der Forschung, wie sie sich in künstlerischen Produkten, den Möglichkeiten der Künste manifestiert. Diese Art der Forschung ist oft „schneller“, sensibler, seismographischer als das etwa soziologische oder psychologische Forschung sein kann. Erkauft wird das um den Preis der oft singulären Erscheinungsweise, die nicht mehr als eine besondere sich in Spannung zu etwas Allgemeinen befindet. Hier setzt der Vermittlungsbedarf an.

Kulturelle Bildung hat vertraut zu machen mit einer besonderen Form der Forschung, der Kunstforschung.

Hat man nie erfahren, daß man zwar sich mit vorgegeben medialen Möglichkeiten anzufreunden hat, aber diese nicht ohne Transformation akzeptieren muß, dann kann das Vertrauen in den Wert dessen, was man selber denken, tun und bewirken kann, deutlich eingeschränkt werden. Denn Medien präsentieren eine perfekte, „fertige Welt“, neben der eigene Ideen und Vorstellungen bedeutungslos erscheinen könnten, wenn man sich von ihnen blenden und lahmlegen läßt. Vertraut man den aus Wünschen umgeformten Werbesprüchen und den Begleittexten, stellen sie eine Versuchung zum Größenwahn dar.

Medien konfrontieren mit Meinungen und Deutungen, die Kinder und Jugendliche, aber ebenso Erwachsene aus eigener Erfahrung noch nicht relativieren können, sie antworten auf Fragen, die noch nicht gestellt wurden. Hier könnte ein Moment an Überforderung liegen, das die Bereitschaft zu eigenständigem und selbstbewußtem Denken und Handeln herabsetzen würde.

Andererseits liegt in der möglichen Überforderung auch ein Anreiz zur Produktivität. Begleitete Überforderung schützt vor Dummheit und Depression wie sie allenthalben in unseren Bildungsinstitutionen aus falsch verstandener Kindgemäßheit anzutreffen sind.

Medien werden zur Herausforderung für **kulturelle Bildung**, indem sie Fragen stellen und Antworten geben, die sonst nicht gestellt würden.

Unter diesem Aspekt gewinnt die kulturelle Praxis, also die eigene schöpferische Tätigkeit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, inzwischen eine neue Bedeutung:

- als Schule der Wahrnehmung mit allen Sinnen (nicht nur der visuellen und akustischen Reize), aber nur dann, wenn das eine nicht gegen das andere als ursprünglicher oder gar naturhafter ausgespielt wird;

- als Ort elementarer, nicht virtueller Erfahrungen. Dabei werden allerdings die elementaren Erfahrungen zu Abstraktionen, zumindest aber zu Reaktionen auf die medialen Möglichkeiten. Sie sind elementar im Verhältnis zur Vermittlung durch die Medien. Kulturelle Bildung hätte demnach die Aufgabe, einer Ideologie des Elementaren als des ursprünglich Sinnlichen vorzubeugen;
- als Chance für Verlangsamung, für ein ruhiges Sich-Annähern. Wobei es allerdings ein Irrtum ist, die maschinelle Erhöhung der Geschwindigkeit der Rechner umstandslos gleichzusetzen mit einer Beschleunigung der mit diesen Maschinen verrichteten Arbeit. Eine Einzelbildkomposition mit Director ist eine extreme Verlangsamung der „Film“produktion im Verhältnis zur Aufnahme mit einer konventionellen Videokamera. Ganz abgesehen von der Zeit, die das Erlernen von Programmen und die Bewältigung von maschinellen und „menschlichen“ Fehlern bei der Bedienung der Maschinen kostet und als Möglichkeit, seiner ganz persönlichen Sichtweise Ausdruck zu verleihen, selbst etwas herzustellen und sich damit auch öffentlich darzustellen.

Kulturelle Bildung hat die Aufgabe, mit den Differenzen in bezug auf diese Möglichkeiten vertraut zu machen, die Grenzen der unterschiedlichen Medien experimentell auszutesten

Ein besonderes Merkmal zukünftiger Entwicklungen wird - darauf verweisen z.B. die Delphi-Studien des BMBF- aus politisch- gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sicht vor allem in der Offenheit von Strukturen liegen. Diese Offenheit darf auch im Umgang mit den neuen Medien nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden. Offenheit bezeichnet hierbei im Verhältnis zu den überkommenen Strukturen eine projektbezogene, zeitliche Begrenzung bei gleichzeitiger genauer Konturierung.

In vielen Bereichen wird man sich auf qualitativen Wandel und strukturelle Reformen einstellen müssen. In der Diskussion über die Kernkompetenzen, die Bildung und Ausbildung angesichts bislang ungeahnt komplexer und schneller Veränderungen vermitteln müssen, taucht die Forderung nach Bildung von Kreativität als Schlüsselkompetenz vermehrt auf. Man muß sich aber darauf einstellen, daß Kreativität nicht wie ein beliebiges Produkt hergestellt werden kann, sondern in der Erhöhung von Wahrscheinlichkeiten für kreatives Verhalten liegt. Dies herzustellen gelingt nur über eine Breitenförderung und die Förderung spezieller, fast elitär (natürlich im ursprünglichen, nicht elitären Sinn) zu nennender Projekte.

Dabei ist es Aufgabe **kultureller Bildung**, verstehen zu helfen, daß man eine solche Bildung nicht durch bestimmte Prozeduren willentlich herbeiführen kann. Kulturelle Bildung muß Wert darauf legen, daß sich diese durch günstige Konstellationen in einer oft langwierig erscheinenden Übung ergeben kann. Kulturelle Bildung hätte ein Gegengewicht gegen eine Vorstellung von Machbarkeit zu bilden.

Die gezielte Entwicklung und Förderung von kreativem Denken und Handeln kann daher nicht mehr auf den traditionell dafür vorgesehenen Bereich der sog. „musischen“ Fächer beschränkt bleiben, sondern muß möglichst früh (im Bereich von Kindergarten und Grundschule) ansetzen und zum Unterrichtsprinzip für alle Fächer werden. Sie kann nicht als einmalige Voraussetzung in einem bestimmten Lebensalter eingeplant werden, sondern muß im Sinne einer permanenten Entbildung (von Einbildungen und Bornierungen) zur lebenslangen Phase ausgebildet werden.

LITERATUR

- Adams, Douglas: *The Hitch-Hiker's Guide to the Galaxy 4: So long, and thanks for all the fish*. London 1984
- Aufenanger, Stefan: Medien und Medienkompetenz -Eine Bestandsaufnahme. In: Enquete -Kommission 'Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft. Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft'. Deutscher Bundestag (Hg.): *Medienkompetenz im Informationszeitalter*. Bonn: 1997, S. 15-22
- ders.: Chancen von Multimedia im Bildungswesen. In: Böttcher, Wolfgang, u.a.: *Wege zu einer neuen Bildungsökonomie*. Weinheim: 1997, S. 120-129
- Bachmair, Ben: *Fernsehkultur. Subjektivität in einer Welt bewegter Bilder*. Opladen 1996
- Baecker, Dirk: Die Unterscheidung von Kommunikation und Bewußtsein. In: Krohn, Wolfgang; Küppers, Günter (Hg.): *Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992, S. 217 – 268
- Bergemann, Ulrike: kalt, soft, wahr. Denkfiguren von Weiblichkeit und Automaten. Hamburg: *Symposion Login XX der FrauenAnstiftung* 1996
- diess.: Vogue. Fotografie und Bewegung im Musikvideo, in: *Fotographieggeschichte. Beitr. z. Geschichte und Ästhetik der Fotografie* Heft 64, 17. Jg. 1997, S. 46-62
- Bill, Samy H.: *Museumszeit - Medienzeit*. Colloquium Köln 2.-5. Mai 1996.
- Bindseil, Ilse: Vom harten Faktum zum Medienereignis: Alice Millers Verführungstheorie, in: *Wissenschaftliches Zentrum II für Psychoanalyse, Psychotherapie und psychosoziale Forschung der Gesamthochschule Kassel* (Hg.): *fragmente. schriftenreihe zur psychoanalyse* Heft 31: *Schnittstelle Körper. Versuche über Psyche und Soma Kassel: Gesamthochschule Kassel: 1989: S.157-167*
- Barthelmes, Jürgen: *Kindliche Weltbilder und Medien*, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut 1987
- Bauer, Karl W.: *Wirklichkeit aus zweiter Hand. Kindheit in der Erfahrungswelt, von Spielwaren und Medienprodukten*. Reinbek: Rowohlt 1980
- Blumenberg, Hans: *Paradigmen zu einer Metaphorologie*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2. Aufl. 1999
- Bollmann, Stefan (Hg.): *telepolis Die Zeitschrift der Netzkultur* Heft 1 ff, 1. Jg. Mannheim: Bollmann Verlag 1996
- Bolz, Norbert: Urmensch und Spätprogramm. In: Breyer, Gerald; Gruber, Bettina; Knoche, Susanne (Hg.): *Symptome. Zeitschrift für epistemologische Baustellen* Heft 12, Essen: Verlag der Symptome 1993, S. 10-12
- Comenius, Johann Amos (1637): *Vorspiele. Prodomus Pansophiae. Vorläufer der Pansophie*, hg. von Herbert Hornstein, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1. Aufl. 1963
- Comenius, Johann Amos: *Pampaedia - Allerziehung*, hg. von Schaller, Klaus, St. Augustin: Academia 1991a
- Comenius, Johann Amos: *Orbis sensualium pictus*. (Nachdruck) Dortmund: Harenberg 1991b
- Danto, Arthur C.: *Mark Tansey: Visions and Revisions*. 1992
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix: *Rhizom*. Berlin 1977
- Deleuze, Gilles/Guattari, Felix: *Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin 1992
- Die Grundschulzeitschrift. Computer in der Schule*. Heft 114, 12. Jg. Velber: Friedrich Verlag 1998
- Dubost, Jean-Pierre: *Wiederholter Anlauf zu einer unabschließbaren Rede über das Verschwinden der Welt*. Stuttgart: Galerie Kubinski 1984
- Eco, Umberto: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München 1990
- Fehr, Michael: *Platons Höhle. Das Museum und die elektronischen Medien*, Köln: Wienand 1995

- Flusser, Vilém: Digitaler Schein, in: Rötzer, Florian (Hg.): Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien, Frankfurt/M: Suhrkamp 1991, S. 147 - 159
- Foerster, Heinz von: Erkenntnistheorien und Selbstorganisation, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/M: Suhrkamp 1987, S. 133 – 158
- Foerster, Heinz von: Gedächtnis ohne Aufzeichnung. In: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie, Braunschweig: Vieweg 1985 (Wissenschaftstheorie. Wissenschaft und Philosophie 21), S. 133 – 171
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge, Frankfurt/M: Suhrkamp 1997
- Foucault, Michel: Subversion des Wissens. München: Hanser 1996
- Freud, Sigmund: Die Traumdeutung, in: STA, Bd. 2
- Freud, Sigmund: Studienausgabe, hg. von Alexander Mitscherlich u.a., 10 Bände und Ergänzungsband, Frankfurt a.M.: Fischer 10. Aufl. 1969 - 1975 [= STA, Band, Seite]
- Germer, Stefan: Vorsicht frisch gestrichen. Thesen zu älteren und neueren Medien. In: Graw, Isabelle: Texte zur Kunst Jg. 8, Heft 31: Zur Erinnerung an Stefan Germer, Köln: 1998, 60-65
- Gerz, Jochen: Die künstlerische Produktion von Bildern in einer Gesellschaft des Spektakels. Ein Gespräch, in: Rötzer, Florian: Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien, Frankfurt/ M.: Suhrkamp 1991
- Hejl, Peter M.: Konstruktion der sozialen Konstruktion: Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/M: Suhrkamp 1987, S. 303 – 339
- Hrachovec, Herbert: Das Spiegelstadium. Schlüssel zum Cyberspace, in: Müller-Funk, Wolfgang; Reck, H.U. (Hg.): Inszenierte Imagination. Beiträge zu einer historischen Anthropologie der Medien, Wien, New York: Springer 1996, 213-222
- Isfort, Adolf: Verbalisierung und komplexes visuelles Material. Münster: Lit 1986
- Karpenstein-Eßbach, Christa: Medienkonzepte in deutscher Gegenwartsliteratur: Vorläufige Skizzen zu einem Forschungsprojekt. In: Wissenschaftliches Zentrum II für Psychoanalyse, Psychotherapie und psychosoziale Forschung der Gesamthochschule Kassel (Hg.): fragmente. schriftenreihe zur psychoanalyse Heft 27/28: Krieg und Medien I Simulation des Schreckens. Psychoanalyse - Literatur - Literaturwissenschaft VI, Kassel: Gesamthochschule Kassel: 1988, 207-236
- Jahrmann, Margarethe; Medosch, Armin; Helters, Sabine: XS4all. Demokratie und Internet. In: Bollmann, Stefan (Hg.): telepolis Die Zeitschrift der Netzkultur Heft 1, 1. Jg. Mannheim: Bollmann Verlag 1996, 133-139
- Koenig, Thilo: Scheißen Sie auf den Fotografen! Gewalt im Medienjargon, in: Breyer, Gerald; Gruber, Bettina; Knoche, Susanne (Hg.): Symptome. Zeitschrift für epistemologische Baustellen Heft 12, Essen: Verlag der Symptome 1993, S. 55-59
- Kurnitzky, Horst: Kriege der Medien - Katastrophenfaszination, Ereignisgier, Massenrausch, in: Lettre international Heft 15, Berlin: 1991, 20-25
- Laclau, Ernesto: Von den Namen Gottes. In: Marchart, Oliver (Hg.): Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus, Wien: Turia + Kant 1998, S. 265 - 281
- Jantsch, Erich: Erkenntnistheoretische Aspekte der Selbstorganisation natürlicher Systeme, in: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Frankfurt/M: Suhrkamp 1987, S. 159 - 191
- Kittler, Friedrich: Dem Schöpfer auf die Schliche. Auf der Suche nach einem universalen Zeichensystem: Gottfried Wilhelm Leibnitz zum 350. Geburtstag. In: FAZ, Nr. 149, vom 29.6.1996
- Kittler, Wolf: Grabenkrieg - Nervenkrieg - Medienkrieg: Franz Kafka und der 1. Weltkrieg, in: Wissenschaftliches Zentrum II für Psychoanalyse, Psychotherapie und psychosoziale Forschung der Gesamthochschule Kassel (Hg.): fragmente. schriftenreihe zur psychoanalyse Heft 27/28: Krieg und Medien I Simulation des Schreckens. Psychoanalyse - Literatur - Literaturwissenschaft VI, Kassel: Gesamthochschule Kassel: 1988, S. 56-77

- Krohn, Wolfgang; Küpper, Günter: Zur Emergenz systemspezifischer Leistungen, in: Krohn, Wolfgang; Küpper, Günter (Hg.): Emergenz: Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung, Frankfurt/M: Suhrkamp 1992, S. 161 - 188
- Lacan, Jacques: Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse. In: S, Bd. 1, S. 71 - 170
- Lacan, Jacques: Das Seminar von Jacques Lacan, hg. von Haas, Norbert; Metzger, Hans-Joachim, Weinheim/Berlin: Quadriga 1996 [= Sem, Band, Seite]
- Lecke, Bodo: Vom Schauerroman zum Horrorvideo, in: Universität Hamburg Fachbereich Erziehungswissenschaft : Dokumentation Erziehungswissenschaft Hamburg: 1992
- Lem, Stanislaw: "Eine Epoche, vor der mir graut". In: Bollmann, Stefan (Hg.): telepolis Die Zeitschrift der Netzkultur Heft 1, 1. Jg. Mannheim: Bollmann Verlag 1996, S. 111-122
- Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997
- Lyotard, Jean-François: Die TRANSformatoren DUCHAMP, Stuttgart: Patricia Schwarz 1987
- Maresch, Rudolf: Medienkunst, Gewalt, Staat und Subversion. Peter Weibel im Gespräch mit Rudolf Maresch. In: Breyer, Gerald; Gruber, Bettina; Knoche, Susanne (Hg.): Symptome. Zeitschrift für epistemologische Baustellen Heft 12, Essen: Verlag der Symptome 1993, S. 39-46
- Maturana, Humberto R.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit, Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg 1982
- Müller-Funk, Wolfgang: Überlegungen zu einer historischen Anthropologie der Medien. In: Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Medien im Prozeß der Bildung, Wien: Turia + Kant 2000 (im Druck)
- Muschg, Adolf: Wer nicht spielen kann, lernt nicht. Lesekultur, Fernsehkultur oder Vom Lesen der Welt und dem Einsparen der Realität. In: FAZ - Ereignisse und Gestalten Nr. 167, 20.7.1996
- Neumann, Franz: Die Simulation des Schreckens. Krieg und Medien. In: Wissenschaftliches Zentrum II für Psychoanalyse, Psychotherapie und psychosoziale Forschung der Gesamthochschule Kassel (Hg.): fragmente. schriftenreihe zur psychoanalyse Heft 27/28: Krieg und Medien I Simulation des Schreckens. Psychoanalyse - Literatur - Literaturwissenschaft VI, Kassel: Gesamthochschule Kassel: 1988, S. 21-26
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes, Stuttgart: Klett-Cotta 1978
- Quast, Thomas: Rambo's in the Charts again!: Gewalt in den Medien in der Darstellung der Medien. In: Breyer, Gerald; Gruber, Bettina; Knoche, Susanne (Hg.): Symptome. Zeitschrift für epistemologische Baustellen Heft 12, Essen: Verlag der Symptome 1993, S. 19-26
- Reiche, Claudia: Lebende Bilder aus dem Computer. Konstruktionen ihrer Mediengeschichte. In: Schuller, Marianne (Hg.): BildKörper. Verwandlungen des Menschen zwischen Medium und Medizin, Hamburg: Lit-Verlag 1998, S.123-166
- Riedesser, Peter: Psychotechnik für den Krieg - Ihre Funktion vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. In: Wissenschaftliches Zentrum II für Psychoanalyse, Psychotherapie und psychosoziale Forschung der Gesamthochschule Kassel (Hg.): fragmente. schriftenreihe zur psychoanalyse Heft 27/28: Krieg und Medien I Simulation des Schreckens. Psychoanalyse - Literatur - Literaturwissenschaft VI, Kassel: Gesamthochschule Kassel: 1988, S. 27-36
- Rötzer, Florian: Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1991
- Rusch, Gebhard: Verstehen verstehen. Ein Versuch aus konstruktivistischer Sicht. In: Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl Eberhard (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt/M: Suhrkamp 1986, S. 40 - 71
- Rutschky, Katharina: Denn sie wissen, was sie tun. Jugend, Gewalt und die Phantasie der Gesellschaft. Katharina Rutschky im Gespräch mit Niels Werber. In: Breyer, Gerald; Gruber, Bettina; Knoche, Susanne (Hg.): Symptome. Zeitschrift für epistemologische Baustellen Heft 12, Essen: Verlag der Symptome 1993, S. 47-50

- Sandbothe, Mike: Der Pfad der Interpretation. Medienethik im Zeitalter des Internet, in: Bollmann, Stefan (Hg.): telepolis Die Zeitschrift der Netzkultur Heft 1, 1. Jahrgang Mannheim: Bollmann Verlag 1996, S. 35-50
- Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Frankfurt/M: Suhrkamp 1994
- Silvermann, Hugh: Textualität und Visibilität. ... ein nahezu vollkommener Chiasmus ..., in: Geschriebene Bilder. Das Theater der Repräsentation, Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel, Wissenschaftliches Zentrum II 1993 (FRAG•MENTE. Schriftenreihe für Kultur-, Medien- und Psychoanalyse 41), S. 115 – 128
- Spencer Brown, George (1971): Laws of Form. Gesetze der Form, Lübeck: Bohmeier 1997
- Steinberg, Steve G.: Seek and ye shall find (Maybe). In: Wired, Nr 4,05 Mai 1996, 108 – 114, 174 – 182; online: http://www.wired.com/wired/archive/4.05/indexweb_pr.html (30.11.1998)
- Tholen, Georg Christoph: Arsenale der Seele: Ein Rückblick in Stickworten. In: Wissenschaftliches Zentrum II für Psychoanalyse, Psychotherapie und psychosoziale Forschung der Gesamthochschule Kassel (Hg.): fragmente. schriftenreihe zur psychoanalyse Heft 27/28: Krieg und Medien I Simulation des Schreckens. Psychoanalyse - Literatur - Literaturwissenschaft VI, Kassel: Gesamthochschule Kassel: 1988, S. 15-20
- Turkle, Sherry: Die Wunschmaschine. Der Computer als zweites Ich. Reinbek: Rowohlt 1984
- Ventura, Holger Kube: Interfiction. Fragen nach Öffentlichkeit. In: Graw, Isabelle (Hg.): Texte zur Kunst Heft 21 6.Jg. Köln: Texte zur Kunst 1996, 139-141
- Virilio, Paul: Der Medienputsch. In: Lettre International Heft 25, Berlin: 1994, S.30-31
- Warnke, Martin: Et mundus, hoc est homo, in: Zeitschrift für Semiotik, Nr. 20, 1-2/1998, S. 119 – 132, online: http://www.uni-lueneburg.de/einricht/rz/menschen/warnke/Et_Mundus/Et_Mundus.html (14.5.1999)
- Werner, Jürgen: Warum sind Menschen Medien, Herr Sloterdijk?. In: FAZ-Magazin Heft 758 Frankfurt/M.:1994, S. 54-55
- Wetzel, Michael: Krieg und Medien. In: Wissenschaftliches Zentrum II für Psychoanalyse, Psychotherapie und psychosoziale Forschung der Gesamthochschule Kassel (Hg.): fragmente. schriftenreihe zur psychoanalyse Heft 27/28: Krieg und Medien I Simulation des Schreckens. Psychoanalyse - Literatur - Literaturwissenschaft VI, Kassel: Gesamthochschule Kassel: 1988, S. 7-14
- Wimmer, Michael: Die Gabe der Bildung. Überlegungen zum Verhältnis von Singularität und Gerechtigkeit im Bildungsgedanken. In: Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (Hg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit: Randgänge der Pädagogik, St. Augustin: Academia 1996, S. 127 - 162
- Winkler, Hartmut: Diskurs und System 3. Über Lorenz, Galton und Freuds Begriff der Verdichtung, <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~winkler/disksys3.html> (11.2.1999)
- Winkler, Hartmut: Docuverse. Zur Medientheorie der Computer, München: Boer 1997
- Winkler, Hartmut: Suchmaschinen. Metamedien im Internet? <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~winkler/suchmasc.html> (11.2.1999)
- Wirth, Uwe: Literatur im Internet. Oder: Wen Kümmert's, wer liest? In: Münker, Stefan/Roesler, Alexander: Mythos Internet. Frankfurt/M. 1997, 319 – 337
- Zacharias, Wolfgang (Hg.): Schöne Aussichten? Essen: Klartext 1991
- ders.: Kaleidoskop Kunst- und Kulturpädagogik. München: Spielkultur e.V. 1992
- Zizek, Slavoj: Grimassen des Realen. Jacques Lacan oder die Monstrosität des Aktes, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1993
- ders.: Liebe dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien. Berlin: Merve 1991

5. ANHANG

BERND ENDERS: MUSIKALISCHE BILDUNG UND NEUE MEDIEN

1. Zur gegenwärtigen Entwicklung der Medientechnologie

In seiner Analyse einer durch neue Medientechnologien veränderten „Schönen“ oder auch „häßlichen neuen Welt“, die sich die moderne Informationsgesellschaft zu schaffen beginnt, behauptet Uwe Jean Heuser: *„Wenige Technologien haben so große Hoffnungen und zugleich so dramatische Ängste geweckt wie die Infobahn, das Sinnbild der Informationsgesellschaft. Die einen setzen vor allem auf die technischen Möglichkeiten der vernetzten Welt von morgen: Menschen können rund um den Globus miteinander kommunizieren, elektronische Gemeinschaften bilden, alle denkbaren Informationen abrufen. Die anderen erwarten eine Flut trivialer Unterhaltung, sie schreckt die Vorstellung, viele Menschen könnten daheim am Bildschirm vereinsamen und im sogenannten Cyberspace jeden Realitätssinn verlieren.“*¹⁸

Der frz. Philosoph und Soziologe Jean Baudrillard ist z.B. davon überzeugt, daß der virtuelle Mensch, bewegungslos vor seinem Computer hockend, Liebe per Bildschirm machend, seine Vorlesungen per Telefonkonferenz haltend; also ein Bewegungsbehinderter, auch zum geistig Behinderten wird. Botho Strauss sieht einen absoluten Totalitarismus kommen, der keine Köpfe mehr rollen läßt, da er sie überflüssig mache. „Die neuen Technologien liefern immer mehr Lösungen für Probleme, die wir zuvor gar nicht hatten.“ ist eine ironisch gemeinte Variante dieser Einstellung. In Deutschland steht z.B. Hartmut v. Hentig, der bekannte Pädagoge und Leiter der Laborschule NRW, für eine im deutschen Bildungswesen häufig gepflegte *worst-case*-Haltung, die den Computer - im Unterschied zu führenden Pädagogen anderer Industrieländer wie beispielsweise den USA - als Grundübel für jede pädagogische Bemühung überhaupt abwertet. „Der Computer. hält das Kind an seinem Stuhl fest, grenzt seine Lebensregungen auf das Feld zwischen Bildschirm und Taste ein, legt alle anderen Sinne lahm, schaltet anderen Kontakt aus, bannt den Geist des Kindes auf das Frage- und Antwortschema des Programms. Sein Einsatz macht - im Prinzip - alles zunichte, was sich die moderne Pädagogik seit Beginn unseres Jahrhundert ausgedacht hat.“¹⁹

Nicholas Negroponte, der Gründer des Medienlabors am MIT Media Lab, hält das für völlig falsch, Kinder müßten die Erfahrungen mit dem Computer machen, ganz abgesehen davon, daß er jede Behauptung von v. Hentig widerlegen könne, denn Kinder würden zweifellos am Computer Kontakt zu anderen Kinder bekommen, würden Spaß am Lernen gewinnen und neue Lebensqualitäten erfahren. In seinem kürzlich erschienenen Buch "Being digital" - "Total digital", das in den Vereinigten Staaten zu einem Bestseller geworden ist, behauptet er, daß eine neue Welt, eine neue Weise zu leben, im Entstehen sei.

Diese Welt ist geprägt vor allem durch die Erzeugung, Verteilung und Verwendung von Information, vor allem von Information, die der Computer bzw. die Information-Highways uns liefern. Es wird vermutet, daß wir bald 15.000 Fernsehkanäle sehen, in mehrere hundert Millionen Bücher hinein schauen und Milliarden von Zeitungsseiten

¹⁸ Uwe Jean Heuser, Am Bildschirm allein zu Haus, in: DIE ZEIT, Nr. 43, 10/95, S. 54

¹⁹ Hartmut von Hentig, Die Schule neu denken, 1993

abrufen können. Bibliotheken verdienen etymologisch betrachtet ihren Namen nicht mehr, sie mutieren zu multimedialen Datenarchiven. Schulen entdecken die neue Technologie als Basis für international zugängliche und im Austausch publizierte Schülerzeitungen oder als effizientes Lehr/Lernmittel. Viele Unternehmen setzen ihre ersten Telearbeiter ein. Andere Schlagworte sind Video-on-demand, Teleshopping, Telebanking, Teleteaching, Videoconferencing, Netsurfing, Chatting usw.

Die Datenautobahnen werden für die Gesellschaft umwälzende Veränderungen bewirken, darüber besteht eigentlich kein Dissens mehr, und deshalb ist höchste Eile geboten, sich mit den positiven und negativen Folgen der neuen Technologien detailliert zu beschäftigen.

Die rasch entstehende Informationsgesellschaft wird große Flexibilität von den Menschen und den politischen Systemen erfordern. Die Gutenberg-Galaxis, also das Buchzeitalter, benötigte einige Jahrhunderte, um sich in vollem Umfange auszubreiten, die Radio- und Fernsehtechnik entwickelte sich noch über einige Jahrzehnte. Aber die neuesten technologischen Neuerungen überschlagen sich geradezu. Der bei Bildungsinstitutionen übliche *cultural lag*, also ein um ca. eine Generation verzögertes Reagieren auf neue kulturelle Entwicklungen, dürfte immer mißlichere Folgen mit sich bringen.

Der gesellschaftliche Wandel hat längst begonnen. Information ist zum wichtigsten Rohstoff unserer Gesellschaft geworden, digitale Systeme speichern und übertragen fast jede beliebige Information. Die moderne Computertechnologie übernimmt bei der Handhabung dieser Daten immer weitere Aufgaben, die früher dem menschlichen Verstand vorbehalten waren.

Neil Postman, Autor des viel zitierten Buchs „Das Technopol“²⁰ weist überzeugend nach, daß eine neue Technik immer auch „den Sinngehalt wichtiger Begriffe (verändert), so wie etwa das Fernsehen die Bedeutung der ‚politischen Debatte‘ verändert hat.“²¹ Mit anderen Worten: es werden sich ganz gewiß die Prioritäten ändern, die Präferenzen, die zugeschriebenen Werte - sei es in kommerzieller, in politischer, bildungsideeller oder kultureller Hinsicht.

Kein Zweifel besteht auch darüber, daß der internationale Wettbewerb nach der Jahrtausendwende auf Computer und Netzwerk aufbauen wird. Wer sich hier behaupten will, „muß im Umgang mit den Informationstechnologien kompetent sein - gerade in einem neuen Europa“ (zu lesen in einer Broschüre des Medienfestivals *Ars Electronica* in Linz, Österreich).

Analog zur Einsicht, daß kaum ein Lebensbereich der Menschen in den Industriestaaten von den medientechnologischen Umwälzungen verschont bleiben wird, stellt sich die Frage, in welcher Form und in welchem Ausmaß eine zukünftige Musikkultur von diesen Veränderungen betroffen ist. Rechtzeitig muß überlegt werden, wie der Mensch, insbesondere der auszubildende Mensch auf die Rahmenbedingungen einer entstehenden Informationsgesellschaft vorbereitet werden kann. Schon jetzt ist abzusehen, daß schöpferische Arbeit in naher Zukunft noch viel stärker als bisher an Bedeutung gewinnen wird. In die Bestimmung des Bildungsgedankens in einer zukünftigen Gesellschaft ist folglich die Frage nach der Bedeutung ästhetischer bzw. musikkultureller Inhalte notwendig inbegriffen, vielleicht sogar noch essentieller, als es Philosophen und Dichter - auch ohne von modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zu wissen - schon immer gefordert hatten.

²⁰ Neil Postman, Frankfurt/M. 1992

²¹ Neil Postman, in GEOextra, 1/95, S. 69

Es soll daher der Versuch gewagt werden, die medientechnologisch bedingten Auswirkungen auf den Umgang mit künstlerischer Information zu analysieren und den resultierenden Wandel unserer Musikkultur zu skizzieren.

Fragen wir zunächst nach den entscheidenden technologischen Neuerungen der Informationsverarbeitung, um anschließend auf neue Möglichkeiten des musikkulturellen Umgangs mit technisch vermittelter Information zu schließen.

2 Versuch einer Bestimmung der neuen Handlungsebenen

2.1 Die technologische Perspektive

Bisher wurden im wesentlichen bildschirmorientierte Medientechnologien unter dem Stichwort „Neue Medien“ subsumiert²²: elektronische Textübermittlung (Videotext, BTX, DFÜ), Kabel-Breitband-Kommunikation, Satellitenübertragung, digitaler Rundfunk im UKW-Bereich, Speichermedien wie Videocassette (früher auch Bildplatte), neuerdings eher CD oder CD-ROM. Die wesentliche technologische Änderung geht derzeit jedoch von den Computersystemen aus, die eine Digitalisierung aller Medien vorantreiben und damit die Verschmelzung von ehemals getrennten Medien- und Kommunikationstechnologien herbeiführen. Die großen technologischen Veränderungen werden zweifellos von drei wesentlichen Faktoren bestimmt: Multimedia, globale Vernetzung und virtuelle Realität.

2.1.1 Digitale Medientechnologie (Multimedia)

Das Schlagwort Multimedia, zunächst eher ein verkaufsträchtiger Werbegag der Computerindustrie, signalisiert eine wesentliche Veränderung beim Computereinsatz. Diente der Computer den Informatikern zunächst noch vornehmlich als schneller Rechenknecht und später dem Büroangestellten als leistungsfähiges Datenarchiv oder als flexible Schreibmaschine, so wandelte er sich spätestens seit der Verwendung als Spielcomputer, als MIDI-Zentrale für Musikarrangements, als Graphiksystem mehr und mehr zum extrem vielseitigen Kulturgerät, das für jeden eine Anwendungsform bereithält.

Endpunkt dieser Entwicklung ist vorläufig die Multimedia-Technik, d.h. die computerbasierte Medientechnik, und gemeint ist die digitale Verarbeitung (genaugenommen unimediale) aller Informations- bzw. Wahrnehmungsbereiche, zur Zeit noch begrenzt auf das Sehen und Hören, später vielleicht ausgedehnt auch auf das Fühlen und Tasten.

Die Vereinheitlichung der Speichermedien ist in vollem Gange, die gerade eingeführte DVD ersetzt die herkömmliche Audio-CD, gleichzeitig auch die zur Zeit extrem erfolgreiche CD-ROM, aber natürlich auch die Audiocassette, in Kürze vermutlich noch das Videoband und andere herkömmliche (optische) Speichermedien wie Photo, Film und Bildplatte.

Die ersten CD-ROMs widmeten sich in besonderem Maße musikalischen Themen, der berühmte Software-Hersteller Microsoft produzierte CD-ROMs zur Systematik der Musikinstrumente, zu Beethovens Neunter, zum Dissonanzenquartett von Mozart oder zu Schuberts Forellenquintett. Diese Verlagsentscheidungen hatten weniger mit Bill Gates musikalischer Begeisterung als vielmehr mit dem kommerziell orientierten Ziel zu tun, Multimedia für den potentiellen Käufer **augen-** und **ohrenfälliger** zu demonstrieren. CD-

²² Vgl. z.B. Rudolf A.M. Meyer, Veränderte Lebensbedingungen durch neue Medien, in: Elena Ostleitner (Hg.), Massenmedien, Musikpolitik und Medienerziehung, Wien 1987, S. 129

ROMs, die letztlich auf Videoclips bekannter Popmusikstars beruhten, gleichzeitig aber die Spielerfahrungen der Kids berücksichtigten, kamen bald hinzu und machten vermutlich auch das größere Geschäft.

Heute sind es andere Kategorien, in denen sich die CD-ROM-Verkaufsschlager finden; nicht mehr die Computerfreaks, die sich Strawinskys „Sacre“ nur angesehen / angehört haben, weil er multimedial vermittelt wurde, sondern die normalen Computeruser bestimmen jetzt den Markt, mit anderen Worten: Telephonbücher, Lexika, Wörterbücher und natürlich Erotika beherrschen zur Zeit in höchst unterschiedlicher Präsentations- und Interaktionsqualität die Verkaufsstatistiken. Viel beachtet werden auch CD-ROMs mit Inhalten aus Kunst und Film sowie Geschichte.

Daneben existieren zahlreiche Musikprogramme (MIDI-sequencing, -composing, Musiklernprogramme und -spiele, Wave-editing und -arranging), die sich z.T. seit Mitte der 80er Jahre nicht nur an Profis - meist aus dem Popsektor - wenden, sondern ebenso oft an Amateure.

2.1.2 Globale Vernetzung (Information Highways)

Ein weltweites Zusammenwachsen der Informations- und Kommunikationssysteme, nicht nur per Internet, wird erwartet. Digitale Radio- und Fernsehsender erhalten Rückkanäle, um eine direkte Rückkopplung mit dem Zuhörer / Zuschauer zu erzielen, z.B. hinsichtlich der Musikauswahl. Vielleicht werden aber auch eines Tages nur noch aktuelle Nachrichten, Fußballspiele und aktuelle - interaktive - Mitmach-Shows direkt gesendet, wenn *Video-on-demand* den individuellen Abruf von Filmen und Musik sowieso erlaubt.

Schon Berthold Brecht hatte übrigens im Zusammenhang mit der Hörspiel-Realisation des Lindbergh-Flugs die Vision von Rundfunk als bidirektionalem Kommunikationsmittel, mit Hilfe eines Rückkanals - so stellte er sich vor - solle der Zuhörer nicht nur empfangen, sondern auch senden können²³. Sind Videokonferenzen erst einmal in *real-time* möglich, dann gibt es vielleicht auch das gemeinsame Musizieren/Komponieren/Arrangieren per Videoübertragung.

Tele-Shopping, Telephon, Fax, Online-Dienste aller Art, digitaler Rundfunk mit integrierter Bildinformation (z.B. Beispiel Standbilder vom Dirigenten u. vom Orchester, oder von den Noten), also *Radio zum Sehen*, CD, Video, Film und Foto-CD - alles wächst zusammen mit dem Computer als Herzstück, als steuernde Zentraleinheit, als Endgerät am Netz, als multifunktionale Schnittstelle zwischen Mensch und beliebiger Datenwelt.

Vielfältige Informationsangebote gibt es jetzt schon in den Musikforen des Internet, z.B. multimedial gestaltete World-Wide-Web-Pages über Bob Marley, Peter Gabriel, Yello, aber auch Musical-Research-Foren mit Themen von der Barock- bis zur Computermusik. Längst schon werden komplette Stücke als MIDI-Dateien oder Sound-Files ausgetauscht, meist Amateur-Arrangements von bekannten Popsongs.

Denkbar und bereits realisierbar wären aber auch beispielsweise der Klavierunterricht per Internet: mittels Verschickung der Interpretation des Schülers oder des (auf Konzertreise befindlichen) Lehrers als MIDI-Datei für das Diskettenklavier oder gar die Unterrichtsstunde per Videokommunikation.

²³

Berthold Brecht, Radiotheorie, 1927-1932, in: Ges. Werke, Bd 8, Frankfurt/M. 1967, S. 133

2.1.3 Virtuelle Realität (Cyberspace, Cyberworld)

Schwer einzuschätzen ist die neueste Technologie, die virtuelle Realität, da sie noch am Anfang ihrer Entwicklung steht. Ansatzweise gibt es in den Netzen schon virtuelle Städte, Cafés mit Treffpunktcharakter, Geschäfte im Internet, dazu kommunikative Spiele und virtuelle Museen mit Räumlichkeitseffekt bei Verwendung stereoskopischer Sichtgeräte.

Eine Ausnahme bildet in der virtuellen Realität der Tastsinn, der die fehlende Körperlichkeit im virtuellen Szenario spüren läßt. Aber keineswegs ist sicher, ob er auch in Zukunft zuverlässig als letztes Unterscheidungsmerkmal zwischen realer und virtueller Erfahrung taugt. Mit den medienwirksamen Cybersex-Controllern, die taktile Sensoren enthalten, versucht man das Gegenteil zu beweisen.

Der Schritt zur virtuellen Musikpraxis ist dann im übrigen - steuertechnologisch betrachtet - so groß nicht: mit dem Datenhandschuh oder speziell entwickelten Steuereinrichtungen werden schon seit einiger Zeit Konzertperformances gestaltet (Michael Waisvisz, Laurie Anderson).

Manuelle Steuereinrichtungen sind das technisch gesehen rückständigste Zwischenglied bei jeder human/machine-interaction. Die alphanumerische Tastatur ist gewissermaßen ein Relikt aus der Gutenberg-Galaxis. Tatsächlich war die Erfindung des *data glove*, des Datenhandschuhs als universelles Steuergerät für digitale Prozesse - jetzt vor allem für manuelle Aktionen in der virtuellen Welt im Einsatz - zunächst musikalisch intendiert, nämlich um MIDI-Daten für musikalische Performance-Zwecke zu erzeugen.

2.2 Die anthropologische Perspektive

Digitale Medien wirken sich für die konkrete Handlungsweise des mit Computer und Netzanschluß ausgestatteten Menschen vor allem in dreierlei Hinsicht aus:

- durch neuartige Interaktionsformen mit der Maschine (*human/machine-interaction*)
- durch neue Kommunikationsformen aufgrund der globalen Vernetzung (*global village*)
- durch neue Formen der Modellbildung und Simulation (Stichwort: *Virtual Reality*)

2.2.1 Interaktion

Nicht mehr nur Menschen interagieren miteinander, sondern auch Maschinen mit Maschinen und eben auch Menschen mit Maschinen. Am Anfang der technischen Entwicklung stand das Werkzeug, das die Körperteile erweiterte, verstärkte oder entlastete, dann kam die mit Fremdenergie angetriebene, selbständig laufende Maschine, schließlich der Automat, der komplette Arbeitsprozesse selbständig bewältigte. Der Computer ist ein perfektionierter Automat, der nicht nur körperliche, sondern auch geistige Tätigkeiten des Menschen übernimmt und daher in einem gewissen Rahmen kommunikationsfähig ist.

In Stanford arbeitet man an einem künstlich-intelligenten Musikinstrument, das musikalisch sinnvoll als Begleiter fungiert, die Stimmung des Musikers erfaßt und vielleicht

vor einer Session den Musiker fragt, was gespielt werden soll. Zukunftsmusik? Vielleicht. Zumindest den musikalisch flexiblen Begleitautomaten gibt es schon²⁴.

Es zeichnet sich ab, daß der Zugriff auf das Weltwissen und die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten per Computer in Kürze zur alltäglichen Handlung eines jeden Menschen in den Industriegesellschaften gehören wird. Interaktive Lernprogramme, die mit speziellen Autorensystemen erstellt werden, gehören zu den wichtigsten und exponiertesten Multimedia-Programmen. Hier wird sich vor allem zeigen, wie intelligent sich die Interaktion, die Kommunikation mit Maschinen gestalten läßt. Das Lehren / Lernen am Bildschirm wird wesentlich davon abhängen, wie flexibel, z.B. wie adaptiv, Programme auf Leistung, Lernfortschritt, Fehler und Verständnisprobleme reagieren.

Der Aufwand, gute Lehr/Lernprogramme zu schreiben, ist allerdings extrem hoch; er ist schätzungsweise fünf- bis zehnmals aufwendiger als die Erstellung eines guten Schulbuchs. Hinzu kommen zur Zeit noch relativ teure Lizenzeinkäufe von Bildern, Musikbeispielen, Noten. Schon aus diesen Gründen gibt es nur wenig gute didaktische Software.

Beste Voraussetzungen und ein dickes finanzielles Polster hat jedoch die Unterhaltungsbranche, z.B. die Spielehersteller oder die Film- und Videobranche. „Edutainment“ - zusammengesetzt aus Education und Entertainment - so lautet das Schlagwort, das andeutet, wer mit attraktiven oder gar verführerischen Angeboten in Zukunft die pädagogischen Weichen stellt²⁵.

2.2.2 Kommunikation

Computer und digitale Netze dienen nicht nur dem Zugriff auf die weltweit verfügbaren Informationen, sondern ermöglichen auch die totale, von Ort und Zeit unabhängige Kommunikation zwischen einzelnen Menschen und Gruppen.

Auf der einen Seite werden wir eine medientechnisch determinierte, totale Kommunikation haben, auf der anderen Seite wird es eine medientechnisch selektive Kommunikation sein. Zwischen die Sinne schalten wir Medien, die den Informationsgehalt verändern oder einschränken.

Die Information über die notwendige und die überflüssige Information wird zentral wichtig werden. Spezielle Wegweiser durch dieses Informationsgebirge werden dringend benötigt, das Surfen im Netz wird nur noch mit künstlich-intelligenten Agenten sinnvoll sein, die helfen, den Datenwust zu durchforsten, die nach gezielten Selektionskriterien vorgehen, möglichst mit „Blick“ für das Wesentliche und in der Hoffnung, daß keine Manipulation irgendeiner Interessengruppe im Spiel ist. Neil Postman: „Doch der offene Wissensfluß auf den Datenautobahnen kann kaum kompetenter Kritik unterzo-

²⁴ Vgl. hierzu: Max Mathews, Foreword, in: Roads / Strawn (Hg.), Foundations of Computer Music, Cambridge 1985, S. IX/X; Roger Dannenberg, Computerbegleitung und Musikverstehen, in: Enders / Hanheide (Hg.), Neue Musiktechnologie. Vorträge und Berichte vom KlangArt-Kongreß '91, Mainz 1993, S. 241-252

²⁵ Das Musikspiel „Lennys Toon“ (in englischer Sprache) versetzt das Kind in die bunte, klingende Welt eines musikalischen Raben, der verschiedene Musikätsel anbietet, kleine Abenteuer bestehen läßt, die durch die Lösung musikalischer Aufgaben überstanden werden. Höhepunkt des Programms ist ein grellbuntes Musikstudio, das nicht nur die Zusammenstellung und Abmischung eines Songs in verschiedenen Popmusikstilen erlaubt, sondern dem Kind sogar die freie Wahl der bevorzugten Sänger, der Bandmitglieder und der synchronen Lightshow läßt, so daß die Musikshow in Form einer lustigen Trickfilmanimation sodann starten kann. Ein anderes Spiel ermuntert Kinder zum Malen von farbigen Noten, die erklingen und schließlich ein Musikstück ergeben. Trickfilmähnliche Umsetzungen von Opern u.a.m. sind ansatzweise schon zu sehen oder werden nicht lange auf sich warten lassen.

gen werden. Blanker Unsinn erhält da den gleichen Raum wie Vernünftiges. Um sich in diesem Informationswirrwarr zurechtzufinden, braucht man eine gute Bildung, und dabei können die Datennetze nicht helfen.“²⁶

Manche Pädagogen befürchten schon eine „Entschulung“ durch die Netzdienste und Edutainment-CD-ROMs, also am Ende einen Bedeutungsverlust der herkömmlichen Schulen für die Gesellschaft. Die Befürchtung ist nicht ganz unberechtigt, wenn man bedenkt, daß Schulen in dem von Politikern wachsam beobachteten Ruf stehen, teuer und obendrein nicht sonderlich effizient zu sein. Der Amerikaner Lewis Perelman meint gar, die neuen Hypermedien machten die Schule vollends überflüssig. Erste Projekte widmen sich den Möglichkeiten des virtuellen Klassenzimmers, erproben die Vernetzung zwischen Schulen auf verschiedenen Kontinenten oder zwischen einem Lehrer und seinen Schülern, die zu Hause am Bildschirm lernen.

2.2.3 Erfahrung simulierter Wirklichkeiten

Die digitale Verarbeitung visueller und auditiver Prozesse erlaubt die Gestaltung virtueller Welten, die möglichst perfekte Simulation von Wirklichkeiten und Unwirklichkeiten, den Aufbau von neuartigen Erlebnis-, Traum- und Phantasiewelten. Die schon vom Fernsehen verwischten Unterschiede zwischen Realität und Scheinwelt werden für viele noch stärker verschwimmen.

Die perfekte Illusion wird in der virtuellen Realität angestrebt, die herkömmlichen Kino- und Fernsehfilme werden im Vergleich dazu primitiv erscheinen. Aber auch der Besuch eines Instrumentenmuseums irgendwo in der Welt, einer Bibliothek, eines Schallplattenstudios, einer Oper werden virtuell erfolgen können. An die Stelle der umweltschädigenden und zeitraubenden Mobilität des Menschen tritt die ressourcenschonende und schnelle Virtualität zum Abruf von Information, zum unterhaltenden Erlebnis. Die Körperlichkeit wird durch eine Art digitale Vergeistigung ersetzt, die Sinnlichkeit der elektronischen Bilder- und Klangwelten löst das reale physische Erleben ab, später gibt es vielleicht auch eine Informationsübertragung für Geruchs- und Tastsinne. Die Möglichkeiten, Primärerfahrungen zu machen, werden in der Folge medientechnischer Allgegenwart eher abnehmen. (Viele Kinder glauben heute schon aufgrund eines Werbespots im Fernsehen, daß Kühe normalerweise lilafarben aussehen.)

3 Fünf Thesen zum technologisch bedingten Wandel unseres Kulturlebens

Wagen wir die Formulierung einiger Thesen zu den Veränderungen der gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen, die sich aufgrund der angeführten technologischen Neuerungen ergeben könnten:

THESE 1: Die Digitalisierung modifiziert die Information selbst

In technischer Hinsicht quantisiert digitale Technik bestimmte Feinheiten weg, z.B. modulatorische Feinheiten der Interpretation, die unbewußt vom Künstler gemacht werden, vom Rezipienten auch als künstlerisch wertvoll erkannt werden (z.B. Diskettenklavier). Da Digitalisierung wie ein Filter für winzig kleine Gestaltungselemente wirkt, müssen Künstler und Techniker erst diese Feinheiten der klanglichen und rhythmischen Modulationen bewußt erkennen, um die digitale Technik dafür einzurichten (was im übrigen möglich ist).

²⁶

Neil Postman, in GEOextra, a.a.O.

Die Digitalisierung muß so fein sein, daß der Mensch einen Unterschied zum analogen Klangbild oder zur analogen Klangstruktur nicht hören kann. Jeder MIDI-Arrangeur hat inzwischen gemerkt, daß zwischen der Quantisierung der Musik in ein Notenbild und der Quantisierung in klangsteuernde Daten ein großer Unterschied besteht, und moderne Software ist auch in der Lage, unterschiedlich in diesem Punkt zu verfahren. Und den Klangverlust der datenreduzierten MiniDisk (MD) bemerkt auch das weniger HiFi-geschulte Ohr.

Probleme der technischen Datenreduktion, gezielt manipuliert oder unreflektiert hingenommen, schaffen ästhetische Fakten. Neue Composer-Software (z.B. *Band in a box* oder *Circle elements*) determiniert pattern-orientierte Musikstrukturen oder loop-artige Soundfetzen. Die Klangschichtungen per Sequencer, quasi maschinell exakte Repetitionen schaffen neue Hörgewohnheiten, sich ausweitend zu neuen ästhetischen Dimensionen, auf die auch Bildungsinstitutionen reagieren müssen.

Schon die Einführung des Tasteninstrumentes, die Erfindung der wohltemperierten Stimmung, des darauf basierenden MIDI-Systems, geben allerdings Beispiele für eine letztlich technische bedingte Reduktion musikalischer Information, die - weitgehend unbemerkt - zur Determinierung bestimmter Musikstrukturen und damit zur Verfestigung von ästhetischen Normen führte.

Das von Neil Postman befürchtete Denken in Formularen verstärkt der Computer²⁷, zwar nicht notwendigerweise, aber doch in der Praxis. Die Erstellung von Software unterliegt arbeitsökonomischen Bedingungen und flexible Interaktionsprozesse erfordern im allgemeinen einen sehr hohen Programmierungsaufwand, falls man überhaupt die Notwendigkeit für die Vermeidung schablonenhafter Abläufe für eine bestimmte Arbeitsaufgabe einsieht. Lernprogramme z.B. legen bestimmte Teilaspekte fest (etwa den Grad der Quantisierung bei musikalischen Einspielaufgaben) und nur die vorgesehenen Probleme oder Lösungen werden in den Lernprozeß aufgenommen.

Die Dinge, die in Zeit und Raum weit auseinanderliegen, sind per Multimedia und Datennetz so nahe beieinander wie die auf dem Desktop versammelten Icons oder Internet-Adressen, die auf den Mausclick warten. Der Frage, in welcher Form sich unser Verständnis von Wissen, Erfahrungen, gesellschaftlichen oder kulturellen Zusammenhängen und geschichtlichen Prozessen durch die angestrebte Verdatung aller dem Menschen wichtig erscheinenden Informationen verändern wird, läßt sich zum jetzigen Zeitpunkt kaum auf seriöse Weise beantworten. Sicher ist nur, daß unsere wissenschaftlichen, kulturellen und philosophischen Modelle von der Welt und vom Menschen diese Frage nicht ausklammern werden können.

THESE 2: Multimedia verändert Verhältnis und Eigenwert der Künste zueinander

Neue Verbindungen zwischen Video und Audio werden geschaffen, neuartig synchronisiert wie bei den *Granularen Synthesen*, wirkungsvolle Performances wie bei *Bob Ostertag* oder gänzlich computergeneriert wie häufig schon bei Videoclips oder Videokunst.

Der Videoclip ist Vorreiter für neues Zusammenwachsen der Künste. Wenn Video erst einmal digital verbreitet wird (die DVD beginnt sich gerade durchzusetzen), dann ist

²⁷

Vgl. Neil Postman, *Das Technopol*, Frankfurt/M. 1992, z.B. S. 150

eine gemeinsame Datenverarbeitung besonders leicht, denn unterschiedliche Speichermedien müssen nicht mehr sein. Getrennte und differierende technische Verfahren mit eigenen Spezialisten etc. werden teilweise überflüssig.

Das Zusammenwirken verschiedener Medien, wie Ton, Licht, Film, Video und Computeranimation in Theater, Oper und Showbusiness ist von der Grundidee nicht neu, Wagners Vorstellung vom Gesamtkunstwerk zielte genau dahin. Gerade die neuere Medientheorie beschäftigt sich verstärkt mit Wagners und Nietzsches ästhetischen Vorstellungen vom Gesamtkunstwerk. Medienphilosophen wie Friedrich Kittler oder Norbert Bolz versuchen zu ergründen, wie sich Welterfahrung des Menschen gestaltet, wenn vornehmlich technische Mittler vor seine Sinne geschaltet sind. Aspekte der Wahrnehmung im Sinne von *aisthesis* erlangen besondere Berücksichtigung dieser neuen - für die musikkulturelle Diskussion besonders beachtenswerten - Medienästhetik.

Und Rolf Großmann hat vermutlich recht, wenn er die implizite Trennung zwischen Audio und Video in dieser Fragestellung als hinfällig betrachtet: „Die Praxis digitaler Audiovision paßt nicht mehr in die Schubladen der traditionellen Unterscheidung der Künste. Weder die vertraute Ordnung der Künste noch ihre ästhetischen Prämissen sind geeignet, Intentionen, Methoden und Erscheinungsformen gegenwärtiger Medienpraxis zu beschreiben, zu bewerten oder gar Zukunftsperspektiven zu eröffnen. Selbst der mutige und notwendige synästhetische und intermediale Blick auf den „Klang der Bilder“ oder auf die Liaison von "Musik und bildende(r) Kunst" reicht nicht weit genug. Er verbindet zwar das Auditiv und das Visuelle, verharrt aber vor der funktionalen Integration von Bild, Text und Ton in digitalen Programmen und Netzwerken.“²⁸

Daß die Musik angesichts der Macht der Bilder keine Zukunft habe, wie etwa der Medienpädagoge Rolf Großmann rhetorisch befürchtet, steht nicht zu erwarten²⁹, aber daß sich die Rolle der Musik im öffentlichen Leben weiter in Richtung Gebrauchsmusik verändern wird, ist wohl kaum zu verhindern. Großmann behauptet sogar, daß die neue Technologie 'musikalisiert' würde, da der „Verzicht auf die auditive Dimension ... ein beträchtliches Informationspotential ungenutzt“ (ließe)³⁰. Musik würde dann - wie schon beim *jingle* oder *signature tune* - noch stärker im Sinne einer Signalwirkung verwendet und die Funktion von MUZAK für Multimedia-Applikationen einnehmen. Umgekehrt kann das Bild, z.B. als Musikfilm, vielleicht in ästhetischer oder pädagogischer Absicht helfen, Musikstrukturen verständlich zu machen, „Musik zu erhellen, zu deuten, zu verstehen...“.³¹

THESE 3: Virtuelle Realitäten erlangen große Bedeutung - in der Wissenschaft, in der Technik, in der Ausbildung, in der Kunst

Simulationsprozesse haben in der Wissenschaft schon eine große Bedeutung für die Modellbildung erlangt, es besteht kein Zweifel, daß sich diese Entwicklung weiter verstärken und verfestigen wird. Virtuelle Welten werden optisch und akustisch aufgebaut und künstlerisch gestaltet; am Bildschirm hat der Verfasser z.B. eine rasende Fahrt auf den dreidimensional dargestellten Wellen einer musikalischen Schwingung, also ein

²⁸ Rolf Großmann, Zukunftsmusik - Audiomedien als Kunst und Werkzeug, in: ZUKÜNFT Nr. 12, 6/95, S. 26

²⁹ Schon 1971 bezweifelte Klaus Jungk, daß die technischen Medien der Musik dauerhaft schaden könnten, da sie „auf Dauer nicht auf die schöpferische Erneuerung der Musik selbst verzichten können“. Vgl. Klaus Jungk, Musik im technischen Zeitalter, Berlin 1971, S. 128

³⁰ Rolf Großmann, ebenda, S. 28

³¹ Hans-Christian Schmidt, „Sind wir Musikwissenschaftler Analytiker?...-Oder vielleicht doch nur Geschichtenerzähler?“, in: Theorie und Praxis der Musik - Freundesgabe für Ingolf Henning, hrsg. von Hartmuth Kinzler, Osnabrück 1997, S. 144/145

audiovisuelles Wellenreiten im virtuellen Musikraum erlebt (realisiert mit einer relativ preiswerten Workstation).

Kunst lebt seit jeher wesentlich von der Stilisierung, Abstrahierung (von der Höhlenzeichnung bis zum holographischen 3D-Bild), Metaphorisierung und Virtualisierung der erfahrenen Welt. Die Welt - wie wir sie interpretieren - ist ein Konstrukt des Geistes, Begriffe und Zeichensysteme wie unsere Notenschrift haben sogar etwas Digitales an sich (wie der Kölner Musikwissenschaftler J. P. Fricke belegte³²), jetzt wo wir die virtuellen Welten als quasi-reale Erlebnissphäre gestalten und implementieren können, gewinnt diese Perspektive an begrifflicher Schärfe, es erwächst aus ihr sogar etwas Bedrohliches.

Musik ist in Zukunft womöglich nur ein (allerdings wichtiger) Teilaspekt der audiovisuell erlebbaren Raumklangkompositionen. Nicht nur an dreidimensional erfahrbaren visuellen Räumen, die virtuell begehbar sind, wird gearbeitet, auch die akustische Seite wird neuerdings mehr und mehr beachtet, da die Realistik einer virtuellen Situation natürlich auch vom Höreindruck eines bestimmten Ortes im simulierten Raum abhängt. Stereo ist hier nur der Anfang, eines Tages wird das virtuelle Konzert in einem beliebig ausgewählten oder sogar beliebig konstruierten Konzertsaal mit beliebigen Hörpositionen erfahrbar sein, etwa in dem man sich einfach demjenigen Instrument nähert, dessen Stimme man vorrangig verfolgen möchte.

THESE 4: Die globale Vernetzung bewirkt einerseits eine Angleichung oder eine Vereinheitlichung der Kulturen in der Welt, andererseits bilden sich kulturelle Kleingruppen mit neuen Abgrenzungskriterien

Regionale Unterschiede verschiedener Kulturen werden entfallen oder aus veränderten Bedürfnissen heraus neu aufgebaut, per Satellit ist z.B. der Rundfunk international zu empfangen, gerade deshalb entstanden aber vielleicht zahlreiche neue Regionalsender. Jetzt schon existieren global verstreute, über das Internet kommunizierende Fanclubs und es kommen täglich neue hinzu. Vielleicht kommt es aber auch (aufgrund möglicher Telearbeit) zu einer Aufwertung der dörflichen Gemeinschaft oder des Lebens im Viertel, zu lokalen Kulturszenen, in denen z.B. die gemeinsame Live-Musik, das gemeinsame Improvisieren an Bedeutung gewinnt.

Die durch die Massenmedien begonnene Demokratisierung - aber auch die Individualisierung, vielleicht auch die Nivellierung der Kunst wird sich fortsetzen, sich vielleicht verstärken. Die besondere Qualität, das Nischenprodukt, wird dem interessierten Rezipienten über spezielle Zugriffsregelungen mit individuell berechnetem Kostenfaktor zur Verfügung stehen. Die Einschaltquote wird von der Zahl der accounts in den einzelnen Kulturforen der Netze abgelöst.

THESE 5: Musikkultur, Musikwissenschaft, Musikpädagogik, Musikwirtschaft werden einem einschneidenden Wandel unterworfen

Dies ist die einfachste und zugleich die schwierigste These, einfach deshalb, weil sich bequem behaupten ließe, es verändere sich fast alles in irgendeiner Form, schwierig deshalb, weil es praktisch unmöglich ist, den tatsächlichen Umfang und die konkrete

³² Jobst P. Fricke, Musik: analog - digital - analog. Digitalisierung und Begrifflichkeit als Norm in einer scheinbar analogen Welt, in: Enders / Knolle, KlangArt-Kongreß 1995, Osnabrück 1998

Bedeutung der einzelnen Veränderungen in den verschiedenen Bereichen unseres Musiklebens einigermaßen treffend einzuschätzen.

Daß sich die Digitalisierung der modernen Instrumental-, Konzert- und Studiotechnik für die Produktion der kommerziell relevanten Populärmusik weitgehend durchgesetzt hat - mit wesentlichen Auswirkungen auf Sound, Stil und Struktur dieser Musik, ist hinlänglich bekannt und belegt³³. Weniger auffällig sind die allmählichen Veränderungen der künstlerischen Aktivitäten, die durch die Arbeit am Bildschirm für das Komponieren, Arrangieren, Produzieren zustande kommen oder längst alltäglich sind. Das manuelle Musizieren verliert in vielen Produktionsbereichen an Gewicht, das planende Musizieren hingegen (gemeint ist die Programmierung von musikalischen *events*, die Automatisierung von Produktionsprozessen mannigfaltiger Art, die Algorithmisierung der kompositorischen Ideenfindung u.a.m.) gewinnt zunehmend an Bedeutung. Ob das momentan wieder mehr gefragte Live-Musizieren, die *unplugged*-Welle und ähnliche Trends auf Dauer ein echtes Gegengewicht bilden oder bilden können, steht noch dahin, ebenso wie die Frage, ob die befürchtete Entsinnlichung des Musizierens wirklich auf Dauer vermißt wird.

Die Auswirkungen neuer Technologien auf Methoden und Inhalte der musikwissenschaftlichen Forschung beginnen sich abzuzeichnen, erste Forschungsergebnisse und Musikdatenbanken sind auch in Deutschland mittlerweile auf CD-ROM³⁴ oder als WWW-Page im Internet³⁵ verfügbar, der klingende und interaktive Fragebogen³⁶ ermöglicht neuartige und beeindruckende Methoden der Erfassung von Urteilen und Meinungen in der musiksoziologischen Forschung, über die computerunterstützte Handhabung von musikwissenschaftlich relevantem Material wird nachgedacht³⁷ und für die Analyse musikalischer Strukturen³⁸ gewinnen informatische Werkzeuge immer größere Bedeutung.

Neue Vermittlungs- und Darbietungsformen werden auch die musikwissenschaftlichen Lehre, der Abruf von benötigten Partituren, Musikbeispielen etc. aus dem Internet, dargeboten auf dem Overhead-Display wird an einem modernen Rednerpult vielleicht einmal selbstverständlich sein. Vielleicht ist der Referent über eine Videokonferenzschaltung überhaupt nur noch virtuell anwesend (was bei Fernsehreportagen ja längst gang und gäbe ist). Die ersten virtuellen Musikseminare wurden erfolgreich durchgeführt³⁹.

Musikpädagogische Aspekte wurden schon angesprochen; ob zukünftige kulturpolitische Entscheidungen auf Vernetzung, Edutainment und computerunterstütztes Lehren und Lernen reagieren, ist fraglich (im doppelten Wortsinne), man bedenke aber, daß lehrreiche WWW-Seiten überall in der Welt erstellt, gepflegt und angeboten werden

³³ Joachim Stange, Die Bedeutung der elektroakustischen Medien für die Musik im 20. Jahrhundert, Pfaffenweiler 1989

³⁴ Dr. Christoph Reuter von der Universität zu Köln hat in Zusammenarbeit mit dem Verfasser ein klingendes, interaktives Lexikon mechanischer Musikautomaten auf CD-ROM-Basis erarbeitet; zusammen mit dem Music Institute of China (Dr. Baoqiang Han) werden chinesische Musikinstrumente audiovisuell auf CD-ROM erfaßt, beide Projekte wurden beim KlangArt-Kongreß 1995 in Osnabrück vorgestellt.

³⁵ Beispielsweise publizierte das Musikwiss. Institut der Universität zu Köln 1995 erstmals eine Festschrift (Emeritierung Prof. Dr. Fricke) im Internet.

³⁶ Renate Müller, Neue Forschungstechnologie: Der Klingende Fragebogen auf dem Multimedia-Computer, in: Enders / Knolle, KlangArt-Kongreß 1995, Osnabrück 1998

³⁷ Peer Sitter, Anmerkungen zum Multimediaeinsatz in der Musikwissenschaft, Vortrag beim KlangArt-Kongreß 1995

³⁸ Vgl. z.B. Hartmuth Kinzler, Musikalische Analyse und ihre Darstellung mittels kommerzieller Sequencer- und Compo-
sersoftware, in: Enders / Hanheide, Neue Musiktechnologie., Mainz 1993

³⁹ Vgl. hierzu Bernd Enders, Musik im Internet - Erfahrungen mit einem virtuellen Musikseminar (an der Universität Osnabrück im WS '96/97), in: Bibliothek in Forschung und Praxis 22, 1998.

Weitere Musikseminare per Internet wurden in Osnabrück durchgeführt von Dr. Joachim Stange-Elbe (WS '97/98) und Prof. Dr. Bernhard Müßgens (WS '98/99).

können. Wer die englische Sprache versteht, ist jetzt schon in der Lage, sich notfalls in den USA die erforderlichen Informationen über das Komponieren mit Samples und MIDI-Patterns zu holen, wenn beispielsweise deutsche Ausbildungsinstitutionen Vergleichbares nicht bieten können oder wollen.

Die vielfältigen Veränderungen der musikalischen Freizeitgestaltung (z.B. Homerecording, MIDI-Composing am Bildschirm, das virtuelle Schneiden und Montieren von *.Wav-Samples für Hintergrund-Sounds oder Techno-Patterns) sind eigentlich schon seit längerem Bestandteil einer computerisierten Hausmusik.

Zum größten Teil noch Zukunftsmusik ist der Wandel der musikspezifischen Marktwirtschaft. Während die Produktion elektronischer Musikinstrumente in Deutschland mehr oder weniger zum Erliegen gekommen ist, die Tonstudios den Schritt von der analogen zur digitalen Technik zur Zeit vollziehen, haben vor allem die Verteilungsbranchen die einschneidenden Veränderungen noch vor sich. Musikverlage werden Fachzeitschriften auf CD-ROM oder (noch aktueller) als WWW-Seiten herausgeben; wissenschaftliche Werke, Partituren und Orchesterstimmen werden nicht mehr gedruckt, sondern sind im Netz, z.B. als MIDI-Dateien, gezielt abrufbar und werden erst am PC ausgedruckt. Ähnliches gilt für Unterrichtsmaterialien aller Art, nicht nur informative Texte, sondern eben auch Klang- und Musikbeispiele können beispielsweise zwischen interessierten Wissenschaftlern und Pädagogen ausgetauscht oder in speziellen Foren diskutiert werden. GEMA-freie Gebrauchsmusik für Multimedia-Anwendungen hat jetzt schon einen Markt, die neuen Verteilungs- und Kopiermechanismen (z.B. Audio-on-demand) machen völlig neue Abrechnungsstrategien zum Schutze der künstlerischen Leistungen nötig⁴⁰.

Und schließlich stellt sich die Frage nach den Zielen einer musikalischen Bildung angesichts des Wandels der Industriegesellschaft zur Informationsgesellschaft. Eine Antwort auf die Frage nach der Zukunft des Bildungsgedankens in der Musik fällt angesichts dieser Überfülle von Neuerungen verständlicherweise sehr schwer, ist derzeit vielleicht unmöglich, aber jeder halbwegs phantasiebegabte Mensch kann sich leicht ausrechnen, daß nur wenige Bereiche unserer gesamten Musikkultur ausgeschlossen bleiben, so daß die Dringlichkeit einer Antwort auf diese Frage gewiß nicht abnimmt.

4. Musikpädagogische Konsequenzen und Ziele

Die Berücksichtigung der neuen Medien in der Musikausbildung ist erforderlich, zum einen, weil sie zum Alltag gehören, zum anderen, weil sie das Grundverhältnis des Menschen zur Welt neu bestimmen. Eine gezielte Erforschung der Medientechnologien könnte die erforderlichen Grundlagen für die Thematisierung und Anwendung von Medien im Musikunterricht liefern. Medien- und Informationstechnologien verändern die gesamte Lebenswelt und Kultur. Musikunterricht kann folglich nicht isoliert von diesen Einflüssen betrachtet werden.

Notwendig wäre eine wissenschaftliche Untersuchung und ein musikbezogenes *technology assessment*, inwieweit sich mit der Computertechnologie musikalische Produktionsformen, Verhaltensweisen und Auffassungen über Musik und Musikproduktion ändern.

Dazu gehört auch die Untersuchung, inwieweit der Computer zu einem wichtigen Bestandteil der im Schüler zu erweckenden Vorstellungen vom Klangbild der Musik geworden ist und damit Perzeption beeinflusst. Welche Wirkungen haben die am Computer

⁴⁰ Vgl. Stefan Hanheide, „Musik im Recht“ – neue Urheberrechtsprobleme durch neue Musiktechniken, in: Enders, Bernd (Hrsg.), Neue Musiktechnologie II, Mainz 1996

generierten Klangstrukturen für das Musikverständnis vor allem jugendlicher Hörer? Was bewirken die Medien hinsichtlich der konkreten Musikerfahrung und Musikrezeption von Jugendlichen? Wie verändern sich die Lernbedingungen durch neue Medientechnologie? Wie können neue Medien in den Unterricht einbezogen werden, zumal medial vermittelte Musik ein wichtiger Bestandteil der „musikalischen Erfahrungswelt“ des Menschen in unserer Gesellschaft ist.

Mit dem musikpraktischen Einsatz von Computern, Synthesizern, Sequencern und Samplern können Schüler Klänge erzeugen, verändern, untersuchen und musikalisch verwenden; durch musikpraktischen Einsatz wird das Verständnis für Klangformen, von musikalischen Strukturen und Methoden des Arrangierens (z.B. mit MIDI), des Komponierens (z.B. mit Algorithmen) und des Improvisierens (u.a. mit Begleitautomat) erfahrbar werden.

Schließlich gilt es den Einsatz von Lehr- und Lernprogrammen für den allgemeinen Musik- vielleicht auch für den Instrumentalunterricht zu erproben. Der Verfasser hat selbst Gehörbildungsprogramme entwickelt und den methodisch-didaktischen Einsatz diskutiert.⁴¹

Dabei hat es wenig Sinn, überholte behaviouristische Lerntheorien der Programmierten Unterweisung im Stil der 60er Jahre neu aufleben zu lassen, vielmehr müssen mit Hilfe der Multimedia-Systeme neue didaktische Erkenntnisse in Lehr/Lernprogramme einfließen. Das ist sehr aufwendig, sehr teuer und die Verlage sind zurückhaltend bei den nötigen hohen Investitionen angesichts der unklaren Situation hinsichtlich des schulischen Einsatzes. Das Resultat sind Lernprogramme, die - weil von Nichtpädagogen, z.B. von Informatikstudenten, oder von Spieleproduzenten geschrieben - tatsächlich den von v. Hentig befürchteten pädagogischen Rückschlag hervorrufen könnten.⁴²

Es scheint jedoch, als ob die häufig schon eingebrachte Betonung der kompensatorischen oder kritischen Aufgaben von Schule und anderen Bildungseinrichtungen vielfach lediglich als Vorwand diene, der pädagogischen Konfrontation mit den neuen Fragestellungen und Problemen, die aktuelle Kulturtechniken aufwerfen, auszuweichen⁴³. Damit soll die grundsätzliche Berechtigung zur Diskussion dieser Zielvorstellungen keineswegs in Frage gestellt werden. Immerhin lassen sich zumindest für die Geschichte der Musikpädagogik in Deutschland zahlreiche Schwierigkeiten bei der Akzeptanz von Musiktechnik im Unterricht aufzählen⁴⁴.

Schon Anfang der 80er Jahre gab der niedersächsische Kultusminister einen sehr umfangreichen Modellversuch in Auftrag, um Rahmenrichtlinien für alle Schulfächer zu erstellen. Informations- und kommunikationstechnische Bildung sollte zum Gegenstand

⁴¹ Bernd Enders, Lehr- und Lernprogramme in der Musik, in H. Schaffrath (Hg.), Computer in der Musik - Über Einsatz in Wissenschaft, Komposition und Pädagogik, S. 105-130; Enders / Gruhn, Computerprogramme, in: R. Weyer (Hg.), Medienhandbuch für Musikpädagogen, Regensburg 1989, Bosse, S. 277-295; vgl. auch Bernd Enders (Hg.), Computerkolleg Musik - Gehörbildung 1-4 (Lernprogramme), Mainz 1990 (1993). Weitere Kurse zur Einführung in die allgemeine Musiktheorie auf der Basis methodisch-didaktischer Entwürfe von Prof. Dr. Sabine Giesbrecht-Schutte befinden sich in Vorbereitung

⁴² Diese Entwicklung ist erstaunlich und bedauerlich zugleich, zumal schon in den 60er Jahren durchaus zukunftsweisende und bedenkenswerte Überlegungen zu diesem Thema angestellt wurden.

⁴³ Im Eröffnungsvortrag zur 15. Bundesschulmusikwoche nennt K.H. Ehrenforth durchaus sinnvolle und diskussionswürdige Bildungsziele im Umgang mit neuer Technik; wenn er aber das Mißlingen des Programmierten Unterrichts in den 60er Jahren rückhaltlos begrüßt und dazu bezweifelt, ob wirklich eine weitere „technische Revolution“ ins Haus stünde oder „ob die Musikerziehung auch noch Informatik betreiben sollte“ (was niemand in dieser Form behauptet), dann bleibt letztlich doch das Unbehagen spürbar, sich mit diesen Fragen ernstlich auseinandersetzen zu müssen. Vgl. K.H. Ehrenforth (Hg.), Medieninvasion, Mainz 1985, S. 24/25.

⁴⁴ Vgl. dazu Walter Heise, Technische Medien und Musikpädagogik: Stationen aus der Fachgeschichte, in: Bernd Enders (Hrsg.), Neue Musiktechnologie II, Mainz 1996, S. 291-302

der Allgemeinbildung werden. Vergleichsweise weitsichtig war der damalige Entschluß, diese Aufgabe - im Unterschied zu anderen Bundesländern - nicht nur den Fächern Mathematik oder Informatik zu überlassen, sondern alle Fächer in dieses Projekt einzubinden und einen integrativen, fächerübergreifenden Ansatz des Gesamtkonzepts zu formulieren. So kam es - zwar relativ spät, nämlich erst 1992 in der endgültigen Drucklegung - auch zu entsprechenden Unterrichtsempfehlungen mit Materialien und Handreichungen für das Fach Musik⁴⁵.

Die allgemeinen Ziele der iuk-Empfehlungen lauten:

Die informations- und kommunikationstechnologische Bildung ist integraler Bestandteil der Allgemeinbildung. Die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, die Informations- und Kommunikationstechniken kritisch zu beurteilen und in individueller und sozialer Verantwortung zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler sollen Entwicklungsbedingungen und Erscheinungsformen der Informations- und Kommunikationstechniken kennen und deren Auswirkungen auf Individuum, Gesellschaft und Natur bewerten können. Das schließt Kenntnisse über die Grundlagen und Grundstrukturen dieser Techniken sowie Erfahrungen im Umgang mit ihnen ein. Darüber hinaus sind übergreifende Qualifikationen wie Fähigkeit zum Denken in Zusammenhängen, Kooperationsfähigkeit und Kreativität bedeutsam.

Im einzelnen ergeben sich daraus für den schulischen Bildungsauftrag die folgenden Zielkategorien und Lernziele:

(1) Anwendungsfelder und Umgang

- (1.1) Gesellschaftlich bedeutsame Anwendungsfelder der Informations- und Kommunikationstechniken kennenlernen*
- (1.2) Einfache Aufgaben und Probleme aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe geeigneter Programme bearbeiten*
- (1.3) Algorithmische Verfahren zur Lösung einfacher Probleme anwenden*
- (1.4) Möglichkeiten der Informationsbeschaffung über Kommunikationsnetze und Datenbanken kennen und nutzen*
- (1.5) Mit den Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten, die über die Neuen Techniken für den einzelnen eröffnet werden, kritisch und konstruktiv umgehen*

(2) Grundlagen und Grundstrukturen

- (2.1) Die Grundbegriffe "Information" und "Kommunikation" in ihrer Bedeutungsvielfalt kennen*
- (2.2) Merkmale der Informationsverarbeitung in technischen, biologischen und sozialen Systemen kennen und vergleichen*
- (2.3) Mathematische, naturwissenschaftliche und technische Grundlagen der Informations- und Kommunikationstechniken kennen*
- (2.4) Aufbau und Funktionsweise informationsverarbeitender Systeme und die Prinzipien der analogen und digitalen Erzeugung, Darstellung und Verarbeitung von Informationen kennen*
- (2.5) Möglichkeiten und Grenzen formaler insbesondere algorithmischer Methoden kennen und reflektieren*

(3) Entwicklung und Auswirkungen

⁴⁵ Der Verfasser dieses Beitrags war wissenschaftlicher Berater der Fachkommission Musik und hat sowohl an der Formulierung der fachspezifischen wie auch der allgemeinen Ziele mitgewirkt.

- (3.1) Die geschichtliche Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechniken mit ihren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kennen und reflektieren
- (3.2) Die Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechniken auf Individuum und Gesellschaft in ihren technischen, ökonomischen, politischen und kulturellen Zusammenhängen kennen und bewerten
- (3.3) Einflüsse der Informations- und Kommunikationstechniken auf die Wahrnehmung von Wirklichkeit sowie auf Denken, Fühlen und Handeln kennen und bewerten
- (3.4) Verantwortungsbewußtsein für den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechniken im Hinblick auf die Sicherung der Grundrechte und Lebensbedingungen gegenwärtiger und künftiger Generationen entwickeln

Die Lehr- und Lernziele der analog entworfenen Empfehlungen für den Musikunterricht lauten:

1. Kenntnisse bezüglich des Instrumentariums erwerben

- Klangerzeugung (z.B. mit Synthesizer, Soundkarte)
 Klangspeicherung (mit Sound Sampler, Harddisk-Recording)
 Klangveränderung (z.B. mit Effektprozessoren)
 Klangsteuerung (z.B. mit Sequencer, Controller)

2. Fertigkeiten entwickeln zur musikalischen Anwendung

- Arrangement / Bearbeitung (Produktion)
 Improvisation (Produktion)
 Komposition (Produktion)
 Rezeption
 Reproduktion

3. Einsichten gewinnen für die Einschätzung kultureller Folgen und des gesellschaftlichen Kontextes unter folgenden Aspekten:

- ästhetisch
 wissenschaftlich
 kommerziell / ökonomisch
 historisch
 gesellschaftlich / sozial
 juristisch

Die neueren Phänomene der Medien- und Musiktechnologien lassen sich mit diesem Konzept durchaus berücksichtigen, auch wenn damit nicht behauptet werden soll, daß mit den enthaltenen Zielvorstellungen bereits alle Probleme gelöst seien. Aber sie stellen einen Denkansatz dar und könnten eine zumindest in engen Grenzen schon erprobte Basis für weitere Überlegungen dieser Art sein. Vergleicht man die im wesentlichen vor 8-10 Jahren schon gefundenen Zielsetzungen mit neueren Diskussionen dieser Thematik⁴⁶, dann ist der niedersächsische Ansatz in seiner Weitsichtigkeit doch durchaus aner kennenswert, denn grundsätzlich neue gedankliche Positionen haben sich bisher nicht ergeben, auch wenn damals die oben angeführten Innovationen *Multimedia*, *Vernetzung*, *virtuelle Realität* in der heute ihnen zugeordneten Bedeutung⁴⁷ noch nicht als solche in vollem Umfange erkannt wurden.

⁴⁶ Vgl. dazu in: G. Maas (Hg.), Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien, Essen 1995, vor allem die Beiträge von Georg Maas (Neue Technologien im Musikunterricht), Niels Knolle (Zur Ideologiekritik der Neuen Technologien in Schule und Gesellschaft...), Gerhard Tulodziecki (Pädagogische Grundlagen der Medienverwendung im Unterricht), Wolfgang M. Stroh (Musikpädagogische Maßnahmen gegen den Fetischcharakter des Computers)

⁴⁷ Vgl. dazu: Norbert Schläbitz, Diskret und Vertraulich- Kommunikation mit Neuer Musiktechnologie, in: G. Maas (Hg.), Musiklernen und Neue (Unterrichts-)Technologien, Essen 1995, S. 69ff.

5. Resümee

Eigentlich geht es nicht mehr um die kritische Frage, ob eine neue Kulturtechnik entsteht, die neue Chancen des Lehrens und Lernens eröffnet, oder ob der Computer nur ein weiteres Glied in der technologischen Entwicklung ist, die uns irgendwie abhängig macht und neue Probleme schafft. Denn beide Fragen sind längst positiv beantwortet, d.h. es ist bereits eine neue Kulturtechnik entstanden und der Computer hat auch neue Abhängigkeiten geschaffen.

Es geht jetzt vielmehr darum, die Lebensbedingungen und die kulturellen Rahmenbedingungen der Zukunftstechniken nüchtern zu analysieren und zu durchschauen, so daß die positiven Effekte verstärkt und die Risiken nach Möglichkeit erkannt und vermindert werden, sicherlich keine leichte Aufgabe für den Menschen von heute. Daß die Musik als eine der wichtigsten Kulturleistungen der Menschheit keinesfalls aus dieser Gesamtproblematik herausfällt, sondern daß sie vielleicht sogar besonders stark tangiert wird, soll mit diesem Beitrag aufgezeigt werden. Musikalische Bildung wird nicht ohne Berücksichtigung der medientechnischen Omnipräsenz definiert und angestrebt werden können.

Gerade die Musikwelt sollte nicht dem Irrglauben verfallen, Computer, Multimedia und Internet seien etwas so technisch Abgehobenes, daß kulturelle und künstlerische Perspektiven davon nicht weiter berührt würden. Die neuen Medientechnologien treten mehr denn je aus ihrem technischen Umfeld aggressiv heraus und werden unser Kulturleben in einem kaum vorstellbaren Ausmaße umstoßen und neu bestimmen. Wir sollten uns mit der Erforschung neuer Bildungsstrategien davor wappnen, überholt zu werden von einer Entwicklung, die - wenn sie erst einmal kommerziell (oder machtpolitisch) gesteuert wird - locker ohne uns **weiter**rollt und das gewachsene, schützenswerte Bildungsgut eventuell **über**rollt.

Aus technologischer Sicht werden wir jetzt schon oder sehr bald mit der digitalen Medientechnologie (Multimedia), mit der globalen Vernetzung (Information Highways) und mit der virtuellen Realität (Cyberspace, Cyberworld) konfrontiert.

Aus der anthropologischen Perspektive werden wir infolgedessen die Interaktion (mit computergestützten Systemen aller Art), die Kommunikation (über digitale, internationale Netzwerke) und die Simulation (von Prozessen, von Erlebniswelten, von Gemeinschaften) erleben und in die allgemeinen Bildungsziele integrieren müssen. Die nötige Diskussion der veränderten Bedingungen der Wissensvermittlung, der Wertkategorien und der Handlungs- und Entscheidungskriterien darf nicht verspätet einsetzen.

Eine musikspezifische Medienkompetenz ist angesichts dieser umfassenden Umwälzung dringend gefordert und fachspezifisch eine hinreichende „musiktechnologische Mündigkeit“⁴⁸, um die Ziele einer musikalischen Bildung, die zukunftstauglich ist, überhaupt angehen zu können.

⁴⁸ Bernd Enders, Deus ex machina? - Musikelektronik, eine pädagogische Herausforderung, in: Musik & Bildung, 1/1990, S. 40-43

**MAX FUCHS UNTER MITWIRKUNG VON BRIGITTE SCHORN, BKJ:
“KULTURELLE BILDUNG IM MEDIENZEITALTER” AUS DER SICHT DER
AUßERSCHULISCHEN KINDER- UND JUGENDKULTURARBEIT**

- Entwurf vom 25. 6. 1999 -

1. Die Lage der kulturellen Bildung für, von und mit Kindern und Jugendlichen in Deutschland

Die Praxis der außerschulischen kulturellen Bildung von, für und mit Kindern und Jugendlichen ist eng verzahnt mit den Prozessen gesellschaftlichen Wandels. Gerade in den letzten 25 Jahren hat sich auf dem Hintergrund eines veränderten Kulturverständnisses die Praxis der kulturellen Bildung für Kinder und Jugendliche erheblich gewandelt und ausdifferenziert.

Das gesellschaftsbezogene Verständnis kultureller Bildung hatte Konsequenzen für die aktuellen Themen und inhaltlichen Schwerpunkte der Träger kultureller Kinder- und Jugendbildung.

Schwerpunkte der letzten Jahre waren:

-Partizipation von Kindern und Jugendlichen bei der Gestaltung ihrer unmittelbaren Lebensumwelt

internationale Verständigung und die Entwicklung der europäischen Dimensionen kultureller Jugendbildung

Unterstützung des „Dialogs der Generationen“

Förderung der Gleichberechtigung von Mädchen und jungen Frauen

Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen

interkulturelles Lernen in der kulturellen Bildung

medienpädagogisches, multimediales, interaktives Lernen, Wahrnehmen und Gestalten

verstärkte Kooperation mit der Institution Schule.

Es gibt in Deutschland -neben den künstlerischen Schulfächern - ein relativ gut ausgebautes Netz kultureller Angebote für Kinder und Jugendlichen.

Hier ein zusammenfassender, kurzer Überblick über die Angebote der kulturellen Kinder- und Jugendbildung:

Theater

Theaterpädagogische Angebote für und mit Kindern und Jugendlichen werden angeboten an Theatern, Kinder- und Jugendtheatern, Theaterwerkstätten, Jugendkunstschulen, von freien Theatergruppen, Amateurtheatergruppen, in Schulen, Jugendverbänden, Jugendfreizeiteinrichtungen, soziokulturellen Zentren.

Musik

In der Bundesrepublik gibt es derzeit rund 1000 **Musikschulen** mit rund 1.065.000 Schülern. Die Musikschullandschaft verändert sich beständig in den letzten Jahren. Neue Wege in der Musikschularbeit werden gesucht und zahlreiche Beispiele aus der Praxis belegen diese Entwicklung.

Das Interesse am gemeinsamen Singen in einem **Chor** ist bei vielen Kindern und auch Jugendlichen weiterhin sehr groß. Die große Zahl kleiner und größerer Kinder- und Jugendchöre belegt dies.

Größter Instrumentalzusammenschluß ist die Bundesvereinigung Deutscher **Blas- und Volksmusikverbände**. Die Mitgliedsorganisationen erfassen zwar in der Hauptsache musikalisch aktive Jugendliche und Erwachsene, sie bieten aber auch Kindern eine musikalische Ausbildung. Und nicht nur das - die Kinder- und Jugendgruppen der Musikvereine bieten darüber hinaus Ferienfreizeiten, Spiel- und Bastelnachmittage und andere ergänzende Aktivitäten.

Das Leben in den zahlreichen Musikvereinen und Sängerbünden, in Kapellen, Orchestern und Chören darf nicht nur in musikalischer Hinsicht bewertet werden und nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Kunst- und Traditionspflege gesehen werden. Die gemeinschafts- und gesellschaftsbildende und auch jugendpflegerische Aufgabe der Laienmusik und ihrer organisatorischen Zusammenschlüsse hat einen großen Stellenwert, gerade auch außerhalb der Ballungszentren und Großstädte. Musikvereine verstehen sich somit als 'Institution der sozialen und kommunikativen Repräsentanz'.

Medienpädagogik

Die wachsende Zahl außerschulischer medienpädagogischer Angebote wollen Kinder und Jugendliche befähigen, sich in ihrer mediatisierten Umwelt zu orientieren und ihnen das Know-how vermitteln, die Medien entsprechend ihren Interessen einzusetzen und zu nutzen. Die medienpädagogische Arbeit steigt in ihrer Bedeutung mit der Zugänglichkeit neuer Medien für Kinder.

Medienpädagogik fördert mit seinen Angeboten für Kinder und Jugendliche die Ausbildung einer erweiterten Medienkompetenz und den produktiven Umgang auch mit elektronischen Medien. Die eigene Mediengestaltung von Kindern, in die sie ihre Interessen und Bedürfnisse einfließen lassen, bilden die Grundlage für eine kritische Reflexion des alltäglichen Medienangebots.

Film

Eine bunte Palette verschiedenster Einrichtungen bieten dem Kinder- und Jugendfilm ein Forum. Jugendzentren, kommunale Jugendpflege, Stadtteilzentren, Büchereien, freie Initiativen, kulturpädagogische Einrichtungen und kirchliche Träger veranstalten Kinderfilmprogramme - mit teilweise sehr unterschiedlichen Ansätzen und Konzeptionen. Wichtig ist den meisten Anbietern die Vorstellung qualitätvoller Kinder- und Jugendfilme, die in den kommerziellen Kinos keine Chance haben. Rahmenprogramme und

Begleitaktionen machen den Kinobesuch zu einem Erlebnis. Pädagogische Nachbereitungen der Filme gehören häufig zum Konzept.

Radio

Radio ist ein ideales Produktionsmedium für die Kinder- und Jugendkulturarbeit. Zu diesem Schluß kommen diejenigen Medienpädagogen, die sich auf das Wagnis einlassen, gemeinsam mit Kindern und jugendlichen Radiosendungen zu machen. Solche Radiomagazine fördern Kooperatives tun, Selbstbewußtsein, das Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge und ein kritisches Verhältnis zu den Medien.

Fotografie

Die Beiträge zum Deutschen Jugendfotopreis belegen, daß Kinder und Jugendliche nach wie vor großen Spaß am Fotografieren haben. In den letzten Jahren ist die Zahl der Teilnehmer/innen kontinuierlich angestiegen. Regionale Fotoclubs erfreuen sich eines wachsenden Zulaufs.

Computer und Multimedia

Wie kann der Computer mit seinen multimedialen Möglichkeiten in die kreative Arbeit kulturpädagogischer Einrichtungen eingebunden werden? Diese Fragen werden nicht nur theoretisch reflektiert, die Zahl der praktischen Erprobungen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen steigt ständig. Denn die meisten Verantwortlichen in den Einrichtungen sehen die Notwendigkeit, Kindern einen Zugang zu den neuen Kommunikations- und Informationsmedien zu ermöglichen und sie beim Erwerb entsprechender Kompetenzen zu unterstützen.

Da der Einsatz von Computern und Multimedia relativ kostenintensiv ist, hinkt die Ausstattung in vielen Einrichtungen hinter dem geäußerten Bedarf weit hinterher. Hier müssen neben finanziellen Hilfen für die Anschaffung der notwendigen Hard- und Software auch Fortbildungen für die MitarbeiterInnen ermöglicht werden.

Literatur

Literaturbezogene Angebote für Kinder und Jugendliche finden in unterschiedlichen sozialen und kulturpädagogischen Einrichtungen statt. Einen deutlichen Aufgabenschwerpunkt in den Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur legen Bibliotheken, Literaturbüros, Zentren der Kinder- und Jugendliteratur, Aktivitäten der Stiftung Lesen und der Friedrich-Bödecker-Kreise.

Tanz und Rhythmik

In Deutschland gibt es eine große Zahl privater Tanzschulen, die neben dem Schwerpunkt der Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen auch für Kinder Angebote unterbreiten. Die über 5000 Ballettschulen im Bundesgebiet richten sich in der Hauptsache an Kinder. Diese Einrichtungen arbeiten überwiegend gewerblich. Daneben gibt es zahlreiche private und gemeinnützige Anbieter von Tanzkursen, Tanzprojekten etc. Viele Tanzgruppen haben sich an Vereine, Kirchen, Musikschulen, Schulen und andere Institutionen angeschlossen, die ihnen das erforderliche Raumangebot bieten können. Schließlich sind tänzerische Aktivitäten auch in der Gruppenarbeit -etwa in Kindergärten und Jugendfreizeiteinrichtungen - sehr verbreitet. Tanz- und Bewegungskurse und -gruppen für Kinder werden auch angeboten in Jugendkunst- und Musikschulen und in Tanzwerkstätten in freier Trägerschaft.

Rhythmische Erziehung wird angeboten in Musikschulen, Kindergärten, Einrichtungen der Jugend- und Erwachsenenbildung, Gymnastik- und Tanzschulen, Behinderteneinrichtungen, privaten Rhythmikeinrichtungen.

Bildnerisches Gestalten

Das Spektrum reicht vom Malen und Zeichnen, über plastisches Gestalten mit Ton, Stein- und Holzbearbeitung, bis hin zur Textilgestaltung, Linoldruck, Radierung, Siebdruck u.a.m. Ziel des Angebots ist es, Kinder zum selbständigen und schöpferischen Gestalten zu ermutigen, sie mit der „Sprache“ einzelner Kunstformen vertraut zu machen, ihnen die Möglichkeit zu geben, Materialien und ihre Eigengesetzlichkeiten kennenzulernen, Fähigkeiten und Techniken zu entwickeln und das eigene Wahrnehmungsvermögen zu entfalten. Was Kinder und Jugendliche mit Worten nicht ausdrücken können, das können sie mit Farben und Formen oder stofflichen Materialien sichtbar machen. Mit den gestalterischen Mitteln stehen Kindern andere Wege zum Ausdruck von Erlebnissen und Eindrücken offen. Über die Formung und Veränderung von Materialien oder Räume erfahren die Kinder sich selbst als aktive Gestalter und gleichzeitig die Veränderbarkeit ihrer Umwelt. Ausgangspunkt der Gestaltung ist in der Regel ein Thema, welches als Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit behandelt wird. Die thematischen Inhalte entwickeln sich aus den Interessen der Kinder und aktuellen Ereignissen.

Außerhalb des Kunst- und Werkunterrichts an Schulen sind es vor allem die Jugendkunstschulen, die Mal- und Kreativitätsschulen, die Kinderateliers, die spezielle Angebote im Bereich bildnerischen Gestaltens für Kinder anbieten.

Kindermuseen

Als neuer Ort der kulturellen Kinder- und Jugendbildung haben sich in den letzten Jahren die Kinder- und Jugendmuseen entwickelt. Damit hat sich im Schnittfeld von Museum und Jugend(kultur)arbeit ein eigenständiges Einrichtungsprofil herauskristallisiert, das den Heranwachsenden neue Lern- und Erfahrungsspielräume eröffnet. Das Kinder- und Jugendmuseum ist ein Ort ganzheitlichen Lernens und Erfahrens. In interaktiven Ausstellungen, begleitet von Aktionen und Workshops werden die Phänomene der Welt, unserer Kultur, der Geschichte und Gegenwart thematisiert und in lebendiger, anschaulicher Form präsentiert und können von den Besuchern aktiv be-griffen werden.

Spielmobile

Dorthin zu gehen, wo Kinder im städtischen oder ländlichen Raum anzutreffen sind - oder Projekte und Aktionen im öffentlichen, normalerweise für Kinder nicht zugänglichen Raum stattfinden zu lassen, ist das Ziel und die Prämisse zahlreicher mobiler spiel- und kulturpädagogischer Initiativen in Deutschland. Die dezentralen Angebote sind geprägt von einer großen Offenheit und einem leichten Zugang für alle Kinder eines Stadtteils. Kulturpädagogische Initiativen, Kultur- und Spielmobile, Rockmobile, Videomobile und andere Formen der mobilen Arbeit verankern Kinderkulturarbeit (zumindest zeitweise) in den Kommunen, in öffentlichen Einrichtungen, in Parks, Grünanlagen, Brachgeländen, Fabrikgeländen, Spielplätzen, Fußgängerzonen etc.

Mädchenkulturarbeit

Mädchenkulturarbeit ist ein Arbeitsansatz, der explizit Mädchen unterstützt, über die Kunst und mit den kulturellen Ausdrucksmedien Tanz, Spiel, Theater, Musik, Medien

etc. die eigene und die gesellschaftliche Wirklichkeit zu reflektieren, sich kreativ und gestaltend anzueignen und auf dem Hintergrund einer weiblichen Sicht neu zu definieren. Entscheidend ist, inwieweit es gelingt, mit den Arbeitsmethoden der ästhetischen Bildung Mädchen bei der Findung ihrer Identität zu unterstützen, sie auf der Suche nach ihrer Kultur, bei der Definition ihrer Interessen, ihres Selbstaudrucks zu begleiten. Die Praxis der letzten Jahre hat enorme Fortschritte gemacht. Dennoch ist es notwendig, diese speziellen (Gestaltungs-)Räume für Mädchen bereitzustellen-

Integration behinderter Kinder und Jugendliche

Behinderten Kindern und Jugendlichen den Zugang zu kultureller Bildung und damit zur Partizipation an gesellschaftlicher Wirklichkeit zu ermöglichen, ist der Anspruch vieler Träger kultureller Bildung. Ihr Ziel ist es, zu erreichen, daß Kinder mit Behinderung ebenso zu allen kulturellen Angeboten dazugehören, wie nicht Behinderte. Dieser Anspruch ist längst nicht erfüllt. Doch Praxis und Projektbeispiele zeigen Wege, wie die Integration von behinderten Kinder ermöglicht werden können.

Interkulturelles Lernen

Die Kinder- und Jugendkulturarbeit bietet zahlreiche Möglichkeiten gemeinsamen Handelns, die eine „Vertrautheit im Umgang mit Fremden“ und die Unterstützung bei der eigenen Suche nach Identität zum Ziel haben. Trotz verschiedener Sprache und Kultur ist es möglich, an einem gemeinsamen Werk zu arbeiten. Sei es im Bereich des Theaters, der Malerei, Bildhauerei, Tanz, Medien etc. Ein Lernprozeß, der nicht konfliktfrei ist, viel Stoff zur Auseinandersetzung bietet - und gerade deshalb für alle Beteiligten spannend und lehrreich.

Genaue Angaben zum Anteil der Kinder ausländischer Herkunft an kulturellen Angeboten gibt es kaum. Schätzungsweise liegt der Anteil in der Regel unter 5%. Bei einzelnen Einrichtungen in Stadtteilen mit hohem Ausländeranteil und in speziellen Projekten, die die Integration ausländischer Kinder zum Ziel hat, kann der Besucheranteil ausländischer Kinder aber auch bei bis zu 50% liegen.

Ländliche Kulturarbeit

Die Kindern gebotenen Möglichkeiten, sich an Projekten, Kursen, Veranstaltungen und Werkstätten der Kinderkulturarbeit zu beteiligen, sind regional sehr verschieden. Während das Angebot in den Städten und Ballungsgebieten relativ vielschichtig ist, sind die Angebote auf dem Land und in den kleineren Gemeinden zahlenmäßig gering und sehr stark gebunden an traditionelle Einrichtungen und Vereinsstrukturen. Es sind vor allem die Kirchengemeinden, die lokalen Musik- und Sportvereine, die das kulturelle Leben im ländlichen Raum bestimmen.

Darüber hinaus gibt es Bestrebungen, mobile Angebote der Kinderkulturarbeit im ländlichen Raum zu etablieren, um den Interessen der Kinder zu entsprechen. Zweigstellen von Musik- und Kunstschulen, zeitliche Nutzung von Schulklassen für Kurse und Werkstätten sind Möglichkeiten, den Ausgleich und Austausch zwischen Stadt und Land zu unterstützen.

Vor allem in weiten Teilen der neuen Bundesländern, in denen gerade im ländlichen Raum bislang bewährte Angebote der Kinderkulturarbeit zusammengebrochen sind, ist es dringend erforderlich, dezentrale und mobile Konzepte der Kinderkulturarbeit zu entwickeln (und finanziell zu fördern) und auch Angebote der Kinderkulturarbeit vor Ort zu installieren.

Es bedarf weiterer Anstrengung, die Chancen eines breitgefächerten Angebots der Kinderkulturarbeit auch außerhalb der Ballungsgebiete zu realisieren. Strukturelle und konzeptionelle Weiterentwicklungen sind durch geeignete Maßnahmen zu unterstützen.

Soziale Ungleichheit

Kulturelle Bildung ist Bildung für alle. Und doch ist der Zugang zu kultureller Bildung auch heute noch - und die Entwicklung scheint sich wieder zu verstärken - nicht für alle Kinder gleichermaßen möglich. Empirische Daten, die über die soziale Struktur der TeilnehmerInnen an Angeboten und Projekten der Kinder- und Jugendkulturarbeit Auskunft geben, liegen allerdings weder für die Bundesrepublik noch für einzelne Bundesländer vor.

Kulturelle Bildung ist in hohem Maße geeignet, den vielschichtigen Themen und komplexen Zusammenhängen des Lebens geeignete Fähigkeiten und Handlungsqualitäten gegenüberzustellen: gerade die praktische Auseinandersetzung mit den Mitteln, Techniken und Inhalten der Kunst, kann die Persönlichkeit entwickeln. Kulturelles und künstlerisches Lernen berührt auch Prozesse der Identitätsbildung und Sinnfindung. Es formt Eignungen aus, die in der modernen Kommunikations- und Informationsgesellschaft zunehmenden Wert haben und gefördert werden müssen. Hierzu gehört das Vermögen zur Innovation und schöpferischer Handlung ebenso wie Flexibilität, Ausdauer, Analysefähigkeiten und Eigenverantwortlichkeit.

Diesem Anspruch und Ziel hat sich die kulturelle Bildung mit Kindern und Jugendlichen seit Jahren gestellt. Das Netz der Angebote in allen Sparten der Kunst und mit einer Fülle unterschiedlicher Arbeitsformen (Kurse, Projekte, Werkstätten, Veranstaltungen, Wettbewerbe, Aus- und Fortbildungsmaßnahmen, dezentrale Aktionen etc.) hat sich ausgeweitet und beweist täglich seine Leistungsfähigkeit.

2. Bildung als Beziehung zwischen Mensch und Welt: zur Theorie und Konzeption kultureller Bildung

2.1. Bildung ist aktive Gestaltung des Lebens

Eine schon klassische Bestimmung versteht Bildung als wechselseitige Verschränkung von Mensch und Welt. Mit einigen Konkretisierungen läßt sich hieraus ein zeitgemäßes Konzept von Bildung – auch: von Kultureller Bildung – entwickeln.

„Bildung“ ist in dieser Bestimmung ein Verhältnisbegriff: Es geht um die Beziehung von Mensch und Welt. „Bildung,, ist damit kein „Ding“, das bloß transportiert werden könnte.

Diese Beziehung zwischen Mensch und Welt ist nicht statisch. Mensch, Welt und die Beziehung zwischen beiden sind vielfach dynamisch: Der Mensch in seiner individuellen Entwicklung und in seinen sozialen Beziehungen; die „Welt“, deren Kennzeichen heute geradezu ihr sozialer, ökonomischer, politischer und kultureller Wandel ist; und die Beziehung zwischen Mensch und Welt, die bestenfalls ein prozessierendes Gleichgewicht darstellt, das herzustellen bewußte und ständige Gestaltungsaufgabe des Menschen ist.

Damit ist ein wichtiges Charakteristikum dieser Beziehung genannt: Das (dynamische) Verhältnis zwischen Mensch und Welt muß und kann nur aktiv hergestellt werden: Bildung ist – wie Politik – **aktive Gestaltung des Wandels** der „Welt“, des Menschen in der Welt und der Beziehung zwischen beiden. „Bildung“ kann als subjektive Seite dieser Gestaltungsaufgabe, Politik als ihre gesellschaftsbezogene Seite verstanden werden.

In diesem Sinne ist Bildung unvermeidbar. Denn – wie es spätestens Helmut Plessner in den zwanziger Jahren herausgearbeitet hat – es ist geradezu Kennzeichen von Menschsein, nicht mehr unreflektiert im Mittelpunkt seines Lebens zu stehen, sondern außerhalb seiner eigenen Mitte, exzentrisch positioniert zu sein. Damit hat der Mensch eine Distanz zu sich selber als Voraussetzung für Reflexion, die wiederum die bewußte Gestaltung des eigenen Lebens erst ermöglicht. Distanz, Reflexion und Gestaltung sind daher zentrale Momente des neuzeitlichen Bildungsbegriffs. Der Mensch, so Plessner, ist somit zur (bewußten) **Führung seines Lebens** gezwungen. „Bildung,“ kann daher als bewußtes Verhältnis des Menschen zu sich, zu seiner gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt, zur Geschichte und zu seiner Zukunft verstanden werden.

In diesem Verständnis von Bildung wird der Mensch um Subjekt seiner Verhältnisse, zu einer gestaltenden Kraft seiner selbst. Der Mensch hat Wünsche, Gefühle, Erkenntnisse, Beziehungen – und kann zu all diesem immer wieder in eine reflektiert-distanzierte Beziehung treten. Distanz und Nähe, die anthropologisch bedingte Vermitteltheit seiner Existenz und die Sehnsucht nach Unmittelbarkeit und Authentizität: Die dialektische Beziehung zwischen diesen Momenten macht aus meiner Sicht einen Großteil der Befindlichkeit aus, die K. J. Pazzini in seiner Expertise – m. E. zutreffend – beschreibt. **Pädagogik und Bildungspolitik haben daher die Aufgabe, die Prozesse der Bewältigung dieser Lebensaufgaben zu unterstützen.**

Menschsein heißt von Anfang an, sich geeignete Mittel für die Lösung dieses zentralen „Bildungsproblems,“ zu verschaffen: Der Mensch ist Mensch nur als mittelverwendendes Wesen. Ernst Cassirer führt an dieser Stelle die „symbolischen Formen“ als Mittel menschlicher Existenz ein: Werkzeuge und Technik, Staat, Recht, Mythos und Religion, vor allem aber Sprache, Kunst und Wissenschaft. Der Mensch ist (immer schon) ein animal symbolicum, ein symbol- und zeichenverwendendes Wesen.

Zeichen und Symbole vermitteln den Menschen mit anderen Menschen, mit der Natur und Kultur, mit sich selber. Mittel („Medien“) trennen und verbinden. In dieser Hinsicht stellt sich auch bei den Neuen Medien (bloß) die klassische anthropologische Aufgabe: Wie gestaltet der Mensch nicht bloß „die Welt“ und sich selbst, sondern wie gestaltet er die jeweils spezifischen Mittel seines Welt- und Selbstzugangs? Diese Aufgabe ist groß, wenn man sich daran erinnert, daß die Kulturgeschichte des Menschen mit guten Grün-

den in Etappen unterteilt werden kann, die durch die verwendeten Medien charakterisiert werden: Oralität; Literalität, und diese mit einem qualitativen Sprung seit der Erfindung des Buchdrucks; elektrische und nunmehr auch elektronische Medien. Es ist also verständlich angesichts vergangener Kulturrevolutionen, die durch den Wechsel des Zentralmediums hervorgerufen wurden, die zur Zeit stattfindende Entwicklung human- und sozialwissenschaftlich sorgfältig zu beobachten. Das offene Ende dieses Prozesses, seine Komplexität, Globalität und Totalität machen verständlich, daß auch archaische symbolische (Verarbeitungs-)Formen wiederkehren (vgl. etwa die Rede vom „Mythos Internet“). Für Pädagogik und Bildungspolitik, aber auch für die anderen Politikfelder weist dies auf die Größe der Gestaltungsaufgabe hin.

2.2. Die Komplexität des Lebens erfordert ein komplexes Bildungskonzept

Die humane Bewältigung der Medien- und Informationsgesellschaft bedeutet für die Pädagogik und die Bildungspolitik, von einem entsprechend **komplexen Konzept von Bildung** auszugehen. „Allgemeinbildung – Gemeinsames Ziel, verschiedene Wege „war das Motto einer großen Veranstaltung, in der Schule und Jugendarbeit (wieder einmal) zusammengebracht werden sollten („Kultur Macht Schule“, Remscheid: BKJ 1997). Die Grundidee: Ein hinreichend komplexes Konzept von Allgemeinbildung, das für Schule, Beruf, Freizeit, Familie und Jugendarbeit gleichermaßen relevant ist, auf das sich allgemeinbildende Schule, Hochschule und Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Jugendarbeit gleichermaßen beziehen und mit ihren jeweils spezifischen Arbeitsformen und Methoden einen Beitrag zu dem gemeinsamen allgemeinen Bildungsziel leisten können.

Dieses konzeptionelle Dach gilt es in der **pädagogischen Praxis** vielfältig in realen Kooperationen der angesprochenen Politikfelder und Einrichtungen umzusetzen: Als Zusammenarbeit von Schule, Jugend- und Kulturarbeit und der Weiterbildung, von Betrieben und künstlerischen Institutionen.

Es gilt dies insbesondere auch auf der politischen Ebene umzusetzen: Als Zusammenarbeit von Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Wirtschafts-, Kultur- und Jugendpolitik.

2.3. Kulturelle Bildung ist eine spezifische Form von Allgemeinbildung

Ein Begriff von „**Kultureller Bildung**“, so wie er heute international (s. u.) und national in einzelnen Gesetzestexten (z. B. Kinder- und Jugendhilfe-Gesetz), in bildungspolitischen Dokumenten (z. B. NRW-Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft; 1995) und bei einem breiten Trägerspektrum der Jugend-, Bildungs- und Kulturarbeit eingeführt ist, läßt sich vor dem Hintergrund der Überlegungen in Abschnitt 1 leicht bestimmen: Ernst Cassirer nennt „Kultur“ die Gesamtheit aller symbolischen Formen. Es sind jene Mittel („Medien“), die die Selbstschöpfung des Menschen bewirken. Die Notwendigkeit **verschiedener** symbolischer Formen (etwa der Künste, der Wissenschaften, der Technik) ergibt sich daraus, daß jede einzelne zwar die Totalität menschlicher Existenz in den Blick nimmt, dies jedoch auf eine je spezifische Weise tut. Cassirer spricht von verschiedenen „Brechungswinkeln“ der verschiedenen symbolischen Zugänge zur Welt. Dieser Gedanke läßt sich auf die Bestimmung „Kultureller Bildung“ übertragen:

„Kulturelle Bildung“ ist Allgemeinbildung in dem oben beschriebenen Sinne. Ihr Ausgangspunkt ist die Totalität der kulturellen Bezüge des Menschen, ihre spezifische Wirkungsweise erfolgt jedoch durch die verwendeten symbolischen Formen: die Künste, die technischen Medien und das Spiel. Die Spezifik des künstlerischen Weltzugangs, also der besondere „Brechungswinkel“ der Künste – etwa im Vergleich zu den Wissenschaften – ist oft genug beschrieben worden und kann daher hier unterbleiben. Wichtig ist jedoch, daß die gerade in deutscher Tradition häufig genutzte Entgegensetzung von Wissenschaft und Kunst, von Vermitteltheit und Unmittelbarkeit, von Verstelltheit der Wahrnehmung und Authentizität, von Intellekt und Gefühl nicht aufrecht erhalten werden kann. Insbesondere wird man den Künsten nicht gerecht, wenn man sie als das „Andere der Vernunft“ präsentiert.

Damit ist eine zweite Dimension einer notwendigen Integration angesprochen: Nämlich Bildung als Einheit von wissenschaftlichem und künstlerischem, von theoretischem und praktischem, von kognitivem und emotionalem Welt- und Selbstzugang zu begreifen.

2.4. Bildung als Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels

Auf der **internationalen Ebene** läßt sich zur Zeit eine neue Konjunktur des Bildungsdiskurses feststellen, bei dem – zwar in oft anderer Terminologie, jedoch inhaltlich vergleichbar – „Bildung“ zu einem Zentralbegriff sehr unterschiedlicher Politikfelder wird. Politikfeldübergreifende Paradigmen dieser Diskussionen zeigen, wie sehr **die Gestaltung der Zukunft auch und gerade als Bildungsaufgabe** gesehen wird, und dies nicht nur in genuin bildungspolitischen Diskursen, sondern ebenso deutlich in der Kultur-, Jugend- und Wirtschaftspolitik.

Zentrale Konzepte, die dies zum Ausdruck bringen, sind (die ursprünglich in der Umweltpolitik entwickelten) Begriffe der Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit („sustainable development“). Ebenfalls von übergreifender Bedeutung sind die auch auf nationaler Ebene hochrelevanten „Signaturen“, der Gesellschaft unter den Stichworten Dienstleistungsgesellschaft, Informationsgesellschaft, kulturelle Vielfalt und Individualisierung. Aktuell ist außerdem das UNO-Konzept der „menschlichen Entwicklung“, (in großer Nähe zu dem in Deutschland erneut in die Diskussion gebrachten Konzept der „Lebenskunst“), dies zugleich verbunden mit – oft anthropologisch begründeten – Vorstellungen von Lebensqualität und Menschenwürde.

Vor diesem Hintergrund wird die Dimension von Allgemeinbildung, Bildung **für alle** zu sein, intensiv diskutiert als Sorge vor Ausgrenzung. Dies bringt etwa das z. Zt. wichtigste europäische kulturpolitische Dokument, nämlich die Expertise „In from the Margins“ des Europa Rates (Straßburg 1997) bereits im Titel zum Ausdruck: Die Gefahr einer zunehmenden Ausgrenzung und Marginalisierung von immer größeren Bevölkerungsteilen durch die sozialökonomische Entwicklung in Europa. Diese Ausgrenzung wird als Gefahr, als „totale“ Erscheinung gesehen: als Ausgrenzung aus der Arbeitswelt, aber auch als Ausgrenzung von politischer, sozialer und kultureller Teilhabe. Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgerichtig das politische (und pädagogische) Ziel der **Partizipation**. Es ergibt sich außerdem die Notwendigkeit, den **Wandel der Arbeitsgesellschaft** – etwa hin zu einer Tätigkeitsgesellschaft – gerade in der Bildungspolitik ernst zu nehmen: Wie ist ein erfülltes Leben möglich, wenn das immer noch zentrale Lebensmodell einer lebenslangen Erwerbsbiographie nicht mehr möglich ist?

Der „Delors-Bericht“ („Lernfähigkeit – Unser verborgener Reichtum“ – UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Luchterhand 1997) spricht von „vier Säulen der Bildung“:

Lernen, Wissen zu erwerben,

Lernen, zu handeln,

Lernen, zusammen leben zu können,

Lernen für das Leben.

Es ist offensichtlich, daß hier ein Bildungsverständnis zugrundeliegt, daß weit über ein enges Konzept beruflicher Qualifizierung hinausgeht.

2.5. Der Mensch braucht Mittel: Die Rolle der Medien

Die **neuen elektronischen Medien** können vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen in einer Dialektik von alt und neu verstanden werden. Sie können entmythologisiert werden, insofern sie auf der anthropologischen Ebene im Grunde als „Medien“ **keine** neue Qualität mit sich bringen: Der Mensch ist immer schon mittelverwendendes Wesen. Diese Entmythologisierung erscheint notwendig, weil ein Teil der neuen Medienphilosophie bestimmte Momente eines Umgangs mit den Neuen Medien als Beleg für sehr weitreichende Gesellschaftsutopien heranzieht.

Aber eben weil der Einflußbereich des Menschen genau so weit reicht wie seine Mittel – und Veränderungen der Mittel einschneidende Veränderungen im Selbst- und Weltverständnis mit sich bringen –, kann andererseits die Bewältigung dieser neuen Medien als Entwicklungsaufgabe für den Menschen gar nicht ernst genug genommen werden. Die Komplexität der neuen Medien zeigt sich auf unterschiedlichen Ebenen, die zugleich **offene Fragen** – und damit **mögliche Förderschwerpunkte** – markieren:

Auf der anthropologischen Ebene stellen sich Fragen nach Veränderungen im Denken, Fühlen und Wahrnehmen bei der Nutzung der Neuen Medien.

Es ist eine offene Frage, welche künstlerischen und medienbezogenen Arbeitsformen welchen Einfluß auf die genannten Dimensionen von Menschsein haben. Insbesondere ist die Frage von Sinnlichkeit und Virtualität weiterhin zu bearbeiten. Die traditionellen Künste und die Neuen Medien sind vermutlich sehr unterschiedliche **Schulen der Sinne**.

Auf der Ebene der traditionellen Künste ist zu beobachten, welche Veränderungen sich durch die Zusammenarbeit mit neuen Medien ergeben, etwa in ästhetischer Hinsicht, in inhaltlicher Hinsicht, im Hinblick auf Kooperation und Interdisziplinarität.

Auf der sozialen und politischen Ebene stellt sich die Frage der Nutzungsmöglichkeiten, stellt sich das Problem einer neuen sozialen Ausgrenzung („PONA“, = Persons of no access), des Zusammenhangs von Vereinzelung und Vergesellschaftung, der neuen Möglichkeiten von Gruppenbildung und Interessensartikulation etc.

Auf der pädagogischen Ebene gibt es die Aufgabe des Auslotens **von Möglichkeiten eines neuen Lernens** (des Lernens), des Umgangs mit Komplexität, der (Selbst-) Steuerung der Wissensverfügung, der Entwicklung neuer Lehr-Lern-Gemeinschaften etc. Gerade der Zentralbegriff der Neuen Medien, der Begriff der „Information“, nimmt gelegentlich geradezu Fetisch-Charakter an. Es ist daher auszuloten, wie Information zu Wissen und wie Wissen zu Bildung wird.

Auf der Ebene der pädagogischen Organisationen sind neue Partnerschaften zwischen unterschiedlichen Arbeitsfeldern, zwischen Bildungs-, Jugend- und Kultureinrichtungen und dies national und international zu entwickeln. Es sind zudem Formen zu entwickeln, bereits vorhandene Ergebnisse bekannt zu machen und zur Verfügung zu stellen.

Unvermeidbar gerade bei den neuen Medien ist die Thematisierung ihrer Genese und ihrer engen Verbindung mit ökonomischen Prozessen. Eine „Politische Ökonomie“ der Neuen Medien ist ein zentraler Bildungsinhalt, weil hier die ökonomische Dimension entscheidend die Entwicklung von Geräten, Programmen und Inhalten beeinflusst.

Im Hinblick auf unterschiedliche Zielgruppen sind – neben den oben angesprochenen Fragen der sozialökonomischen Ausgrenzung – unterschiedliche Zugangsformen und Nutzungsmöglichkeiten im Auge zu behalten. So war es etwa sinnvoll, im Rahmen der Bundesinitiative Info 2000 (des BMWi und des BMBF) Organisationen behinderter

Menschen einzubinden. Hochrelevant ist auch der unterschiedliche Zugang zu Medien in Abhängigkeit von der Altersgruppe und Generation:

Bei Kindern und Jugendlichen sind bei Neuen Medien kaum Akzeptanzprobleme zu erwarten (Stichwort „Medienkindheit“), was jedoch noch **nicht Medienkompetenz und -souveränität** bedeutet.

Erwachsene haben oft Nachqualifizierungsbedürfnisse.

Dies gilt in besonderer Weise für die unterschiedlichen Gruppen von Pädagogen/innen, wobei die ungewöhnliche Kompetenzverteilung zwischen Lehrern und Schülern im Hinblick auf neue Formen in der Gestaltung von Lernprozessen genutzt werden können.

FAZIT: Kriterien für eine gelungene (außerschulische) Kultur- und Medienarbeit

Als Zusammenfassung dieses allgemeinen Teils folgen hier zwei (sehr allgemein gehaltene) Kataloge von Kriterien und Folgerungen, so wie sie bei der UNESCO-Weltkonferenz zur Kulturpolitik im März 1998 eingebracht und in Teilen im verabschiedeten „Stockholmer Aktionsplan“ berücksichtigt wurden:

Eine „gelungene Kinder- und Jugendkulturarbeit“ und eine sie ermöglichende Politik erkennt man unter anderem daran, daß sie

humanistische und friedliche Ziele verfolgt,

den Menschen und keine abstrakten und anonymen Strukturen in den Mittelpunkt stellt, als Lobby für die (kulturellen) Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen fungiert,

eine hohe Fachlichkeit und Qualität der Kulturarbeit ermöglicht,

die Pluralität der Werte und Weltanschauungen der Anbieter und ihre Autonomie in der Angebotsgestaltung unterstützt,

Ressort-Rängeleien zurückstellt zugunsten der Realisierung von Projekten, etwa durch die Gründung von Netzwerken und Koordinierungsstellen, an denen alle relevanten Ressorts und Träger beteiligt sind,

den notwendigen Fachkräften eine berufliche Perspektive gibt, die zumindest mittelfristig eine Planungssicherheit und Stabilität der Arbeitsstrukturen gewährleistet.

Daraus ergeben sich die anschließenden **Folgerungen**:

Unterstützung von Kinder- und Jugendkulturprojekten, in denen die künstlerische, soziale und individuumsbezogene Dimension von Kulturarbeit integriert wird.

Unterstützung des Gedankens der Ganzheitlichkeit; dies meint insbesondere, daß Kulturarbeit sich nicht als „das Andere der Vernunft“ präsentieren soll, bei der das Gefühl gegen das Denken, das Empfinden gegen das Diskursive ausgespielt wird.

Unterstützung von Forschungsvorhaben, die die (positiven) Auswirkungen einer künstlerischen Praxis auf alle Facetten der Persönlichkeit untersuchen (und belegen).

Unterstützung eines kreativen, kritischen und produktiven Umgangs mit Medien, Befürwortung einer Medien-Ethik, Schutz der Kinder und Jugendlichen vor gewaltverherrlichenden Formen der Konfliktregelung.

Unterstützung der Kenntnisse darüber, auf wie viele unterschiedliche Weisen Menschen ihr „Projekt des guten Lebens“ realisieren können.

Unterstützung der Berichterstattung zur Lage der Kinder und Jugendlichen, insbesondere im Hinblick auf kulturelle Angebote und ihre Nutzung.

Ermutigung einer ressortübergreifenden Zusammenarbeit zwischen Schule und Kultureinrichtungen, zwischen Schule und außerschulischer Kinder- und Jugendkulturarbeit und zwischen Kinder- und Jugendkulturarbeit und den Kultureinrichtungen.

Förderung der Zusammenarbeit von Einrichtungen in öffentlicher und in freier Trägerschaft.

Herstellung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen öffentlich geförderten Kulturangeboten und privatwirtschaftlichen kommerziellen Angeboten.

Sicherung der öffentlichen Unterstützung von Kinder- und Jugendkulturarbeit (angesichts der Finanz- und Wirtschaftskrise).

Anerkennung einer künstlerischen Praxis neben allgemeinbildendem oder unmittelbar berufsqualifizierendem Lernen.

Speziell für den **kulturpädagogischen Umgang mit den neuen Medien** erscheinen folgende Gesichtspunkte als relevant:

Unterstützt werden sollten solche Medienprojekte,

die die technische Entwicklung beherrschbar machen und die eine entsprechende Beurteilungskompetenz entwickeln helfen,

die einen souveränen und aktiven Umgang mit den neuen Medien entwickeln helfen,

die die spezifischen Möglichkeiten der Neuen Medien wie Interaktivität, Gestaltbarkeit, Kreativität, Kommunikativität, Internationalität etc. nutzen,

die gesellschaftliche Integration und politisches und soziales Lernen unterstützen (also etwa Ausgrenzung abbauen und neue Formen von Zusammenschluß ermöglichen),

die auf die Integration unterschiedlicher ästhetisch-künstlerischer Ausdrucksformen, unterschiedlicher Bildungsbereiche, Politikfelder, gesellschaftlicher Gruppen etc. hinwirken,

die zeigen, daß ästhetischer und kreativer Ausdruck nach wie vor auch ohne Medieneinsatz möglich ist,

die herausfinden helfen, wie die jeweiligen „Brechungswinkel“ der verwendeten Medien (i. w. S.) sind, d. h., wie die Spezifik des Weltzugangs der verwendeten Medien funktioniert.

3. Die Herausforderungen unserer aktuellen und zukünftigen Lebenssituation und die Modernisierungs- und Anpassungsnotwendigkeiten außerschulischer kultureller Bildung

Der Wandel von Kindheit und Jugend ist *ein* Aspekt des sozialen Wandels, d.h. der Veränderung von Gesellschaft überhaupt. Will man also zu Empfehlungen und Schlußfolgerungen über neue Wege in der Praxis kultureller Bildung kommen, ist es notwendig, die gesellschaftliche Lebenssituation zu beschreiben und in ihren Auswirkungen auf das Leben von Kindern und Jugendlichen zu bewerten.

Am Ende des 20. Jahrhunderts stehen wir weltweit vor großen gesellschaftlichen Umwälzungen /Veränderungen und notwendigen Neuorientierungen. Insbesondere der Einfluß der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wird heute so hoch bewertet, daß man bereits von einer „Digitalen Revolution“ spricht, deren Auswirkun-

gen so tiefgreifend auf das individuelle wie gesellschaftliche Leben wirkt, wie seinerzeit die Industrielle Revolution.

Einige der gravierendsten gesellschaftlichen Herausforderungen werden im Folgenden stichpunktartig hervorgehoben. Daraus folgen jeweils die neuen Anforderungen an die außerschulische kulturelle Bildung, die auf dem derzeitigen Stand ihrer Entwicklung nicht in der Lage ist, auf die Herausforderungen angemessen zu reagieren.

Die weltweit festzustellende Pluralisierung der Lebensstile und die Individualisierung der Lebensführung, die Erosion traditioneller Institutionen - auch im Sinne einer Orientierungsleistung für die Menschen - stellt insbesondere Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, vor neue Herausforderungen. In einer Welt, in der traditionelle Werthaltungen, in der Institutionen wie Kirchen, Schule, Parteien und Familie an Bedeutung verlieren, ist es um so wichtiger, der Tendenz zur Fragmentierung der Gesellschaft entgegenzuwirken und öffentlich darüber zu diskutieren, welche ethischen Werte die Gesellschaft künftig zusammenhalten.⁴⁹

Für Kinder und Jugendliche ist es mehr denn je notwendig, eigene Wertmaßstäbe zu entwickeln und das eigene Leben daran zu orientieren ohne den sozialen Bezug aus den Augen zu verlieren.

Außerschulische kulturelle Bildung kann hierbei helfen, Orientierungsnöte bereits dadurch zu lindern, indem verschiedene Handlungsmöglichkeiten durchgespielt werden können. Das bedeutet jedoch, daß entsprechende Angebote bereitgestellt werden müssen. Was fehlt, ist die explizite Konzeption solcher `wertebildenden` Angebote, die die Kompetenz zur kreativen und bewußte Auseinandersetzung mit Werten und möglichen Orientierungsgrößen für das eigene und das gesellschaftliche Leben entwickeln. Es müssen aktuell wirksame Konzepte entwickelt werden, die auf ein selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortbares Leben vorbereiten helfen. Existierende Projekte in diesem Bereich müssen ausgewertet und publik gemacht werden.

Deutschland ist seit über 40 Jahren ein Einwanderungsland für viele Menschen unterschiedlicher Herkunft. Wir leben faktisch in einer multikulturellen Gesellschaft. Dieser Migrationsprozeß ist nicht umkehrbar und wird auch in Zukunft unser gesellschaftliches Zusammenleben verstärkt bestimmen. Trotz der langen „Tradition“ von Zuwanderung gestaltet sich das Zusammenleben zwischen Einheimischen und Migranten häufig konfliktuell. Das Zusammenleben im Alltag, in Schule und Beruf ist gekennzeichnet von Abgrenzung und Benachteiligung.

In einer weltweit vernetzten und global orientierten Gesellschaft muß Migration zukunftsorientiert und sozial gestaltet werden. Es müssen alle Bestrebungen gefördert werden, die Abschottungen und Separierungen zu überwinden. Dazu gehören Aufklärung, Erfahrungsaustausch und die Erweiterung des eigenen Wissens über andere Kulturen. Dies wiederum fördert die Haltung der Toleranz und die Anerkennung von kultureller Vielfalt. Dazu kann die kulturelle Bildung einen enormen Beitrag leisten, bisherige Bemühungen belegen dies. Doch sie reichen angesichts der zu erwartenden Zuwan-

⁴⁹Deutscher Bundestag (Hrsg.): Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft / Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft“, Bonn 1998, S.234

derungen bei weitem nicht aus. Notwendig ist eine stärkere, bewußte, konzeptionell durchdachte Öffnung der außerschulischen kulturellen Bildung für die Erfordernisse interkulturellen Zusammenlebens. Zum einen muß die Quantität der interkulturellen Angebote steigen, zum anderen muß die Qualität verbessert werden (u.a. müssen entsprechende Konzepte in die Aus- und Fortbildung der Multiplikatoren einfließen). Im konkreten kulturellen und künstlerischen Tun kulturelle Vielfalt nicht als Bedrohung erleben zu müssen, sondern als eine Bereicherung, die produktiv genutzt werden kann, ist die Chance und Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben.

Schließlich erfordert das Leben in einer demokratischen und technologisch weit entwickelten Wissensgesellschaft Verantwortungsbewußtsein, aktive Partizipation, Solidarität und Toleranz. Vom Einzelnen ist dabei gefordert, diesen Konsens nicht nur anzuerkennen, sondern auch zu leben und damit demokratische Kompetenz zu zeigen - eine Kompetenz, die für den Umgang mit anderen Menschen, Wissen und Technik gleichermaßen gilt.⁵⁰

Die Konzepte außerschulischer kultureller Bildung müssen soziale und demokratische Kompetenzen fördern. Es müssen neue Formen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen entwickelt werden. Partizipation von Kindern beginnt in ihren unmittelbaren Lebensverhältnissen: in der Familie, dem Wohnumfeld, der Schule und in den pädagogischen Einrichtungen. Hier besteht ein dringender Handlungsbedarf: auf dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen müssen die kulturpädagogischen Einrichtungen mit ihren MitarbeiterInnen in die Lage versetzt werden, Kinder und Jugendliche bei der Einmischung in die Gestaltung ihrer Lebensräume zu unterstützen.

Die Wissensgesellschaft verlangt mehr Bildung. Dies setzt zunehmend die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen voraus. In Schulen und anderen Bildungseinrichtungen muß frühzeitig der verantwortungsbewußte und kritische Umgang mit Informationen und Wissen gelernt werden. Da die Kommunikations- und Informationsgesellschaft oft einseitig zum passivem Konsum verleitet, kommt dem Erlernen von Kommunikationsfähigkeiten und sozialem und unmittelbar kreativem Verhalten wachsende Bedeutung zu.

Lernprozesse, die nur nach einer streng logischen Ordnung ablaufen, wirken oftmals lähmend und töten die Phantasie. Eigenschaften wie Beobachtungsgabe, gesunder Menschenverstand, Neugier, Interesse für die uns umgebende materielle und soziale Welt sowie die Neigung zum Experimentieren werden vernachlässigt und wenig geschätzt. Aber gerade sie ermöglichen es, kreative Menschen und nicht bloß Verwalter von Technologien auszubilden. Kulturprojekte bieten die Möglichkeit, die eigene Lebenswelt als Lernort zu entdecken. Lernen erfolgt nicht nach curricularen Vorgaben sondern freiwillig und spielerisch, anschaulich und konkret.⁵¹ Mehr denn je ist die kulturelle Bildung gefragt, wenn es darum geht, gesellschaftlich relevante Themen und Probleme zu vermitteln und in ihrer Komplexität darzustellen, zu vermitteln. Hier sind die Möglichkeiten längst nicht ausgeschöpft. Die gegenwärtige Lebenswelt der Kinder, Themen wie

⁵⁰ a.a.O., S. 154

⁵¹ vgl.: Ina Bielenberg: Vorwort, In: Geschichte erleben. Historische Projekte für Kinder und Jugendliche, 11. BKJ-Projektsammlung

Wohnen, Arbeit, Verkehr, Technik, Medien, Natur, Umwelt, andere Menschen und Kulturen könnten mit kulturellen und künstlerischen Mitteln so aufbereitet werden, daß sie schulisches Lernen sinnvoll ergänzen. Die so gemachten Erfahrungen können dazu beitragen, Lernen nicht zwangsläufig mit Zwang und Leistung zu koppeln und die Bereitschaft, lebenslang zu lernen zu fördern und zu erhalten.

Medienkompetenz

Medien spielen in der Alltagswelt eine immer größere Rolle, durchdringen alle Bereiche unseres sozialen Lebens. Erforderlich ist eine intensive Förderung der Medienkompetenz in Bildung und Ausbildung, um Orientierung in der Informationsgesellschaft zu geben und um Sozialkompetenz für die Nutzung neuer, technischer Angebote zu vermitteln. Kinder und Jugendliche sollen und müssen den Umgang mit multimedialen Technologien erlernen können und Zugänge zu Computernetzen und den darin enthaltenen kreativen Potentialen müssen ihnen offen stehen. Genauso wichtig ist es auch, den Zugang zu Informationen zu gewährleisten und den Umgang mit Informationen zu vermitteln.

„Für kulturelle Jugendbildung ist die aktuelle mediale Herausforderung ein Anlaß, sich gleichermaßen in drei Richtungen zu qualifizieren und aktiv zu werden:

- Medienpädagogik mit dem Ziel zeitgemäßer Medienkompetenz aufzuwerten und einzufordern, sowohl im Bereich der eher "alten" Medien (Foto, Film, Video ...) als eine Art "Basiscurriculum" wie auch im Bereich der neuen digitalen Medien und Netze.
- den informativen wie den kreativen Gebrauch der elektronisch-digitalen Medien als neue erweiterte Kulturtechnik zu begreifen, anzuerkennen und die Gestaltung mit multimedialen Mitteln auch in den anderen Kultur- und Kunstsparten zu fördern. In diesem Sinne ist Medienkompetenz als eine neue Querschnittskompetenz zu sehen, die alle Bereiche der kulturellen Jugendbildung betrifft und zu einem wesentlichen Teil zukunftsfähiger und nachhaltiger Allgemeinbildung wird.

Kinder- und Jugendkulturen entwickeln rund um die Stile, Ausdrucksformen, Produktionen der neuen Medien ihre eigenen Szenen und Ästhetikformen. Es gilt, Partizipation von Kindern und Jugendlichen und ihr Recht auf eigene Kommunikationsformen von Kunst und Kultur auch im Unterschied und in Abgrenzung vom Kunst- und Kulturverständnis der Erwachsenen zu sichern und zu erweitern, gerade im Bereich von Erziehung und Bildung. In der partnerschaftlichen Ausformung des angemessenen Generationenverhältnisses einer demokratischen Gesellschaft besteht hier aktueller Handlungsbedarf.“⁵²

„Die Kommunikationskultur wird sich in der Informationsgesellschaft grundsätzlich verändern. Unterschiedliche historische Zeiten, Kontexte und Sinnwelten lassen sich zu einer neuen künstlichen, aber in ihrer „Interaktivität“ lebendigen Realität verschmelzen. Das Nebeneinander sogenannter realer und simulierter Welten, traditioneller und „digitalisierter“ Raum-Zeit-Ordnungen macht die Übergänge zwischen Realitäten zu kritischen Phasen. Körperliche und sinnliche Fähigkeiten werden in simulierten Welten in veränderter, sehr eingeschränkter Weise erfordert.“⁵³ Konsequenzen aus dieser Ent-

⁵² Medienpädagogisches Positionspapier der BKJ

⁵³ Deutscher Bundestag (Hrsg.): Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft; Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft, Bonn 1998, S.150

wicklung werden zum einen in einer aufgabenorientierten und effizienten Arbeitsorganisation gesehen, andererseits wird ein Mangel an sozialer Präsenz und eine Vernachlässigung sozialer Bedürfnisse befürchtet.

Sinn macht, was Sinn macht, was mit den Sinnen aufgenommen, wahrgenommen wird, was sinnlich gestaltet wird. „Indem ich meine Sinne benütze, nehme ich Beziehungen auf zu den Dingen meiner Umgebung. Und dadurch, daß ich Beziehungen aufnehme, bestimme ich meinen Ort. Ich bin wer! Und je mehr meine Sinne gefördert sind, desto eher fühle ich mich selbst und fühle mich auch wohl dabei.“ (Rudolf Seitz) Ein Verlust von „Sinnlichkeit“ bedeutet auch einen Verlust von Identität, von Bezüglichkeit und Lebensqualität. Dem etwas entgegenzusetzen ist Aufgabe der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Gleichzeitig und mit der selben Anstrengung wie die kulturelle Bildung die Medienkompetenz fördert, muß sie in der Lage sein, das „einfach“ sinnliche Gestalten zu vermitteln und flächendeckend allen Kindern und Jugendlichen anzubieten. Das, was den Kern kultureller Bildung ausmacht, darf nicht stehenbleiben, auch hier müssen Konzepte (z.B. ästhetische Früherziehung) weiterentwickelt und neue Formen der Arbeit erprobt werden.

An den Grenzen des Wachstums angekommen tragen wir eine erhebliche Verantwortung für eine nachhaltige Entwicklung. Die Grenzen der Belastbarkeit von Boden, Luft und Wasser sind bereits überschritten, der Ausstoß an flüssigen, gasförmigen und festen Abfällen sowie Schadstoffen muß drastisch verringert werden, ebenso der Verbrauch an Ressourcen und Landschaften. Wege in einen neuen Wohlstand - mit der Menge und Vielfalt von Produkten, wie wir sie haben wollen aber doch unter Wahrung der Grenzen des ökologisch Verantwortbaren - werden erprobt und müssen umgesetzt werden. Dieses Umdenken erfordert eine enorme kulturelle Leistung.

Die kulturelle Kinder- und Jugendbildung beschäftigt das Thema „Umwelt“ seit Jahren. Es gibt Projekte, Ausstellungen, Theaterstücke, Geschichten und Gedichte, Bilder, Skulpturen, Videos, Fotografien, Songs und Musicals von Kindern und Jugendlichen geschrieben und aufgeführt, die sich mit der zunehmenden Umweltzerstörung befassen und auch die Zukunftsängste der Jugendlichen ausdrückt. So positiv diese Möglichkeiten des künstlerischen Gestaltens sind, die ökologischen Grenzen des Wachstums bedürfen dringend einer aktiven Einmischung und Partizipation, um nicht im Gefühl der Resignation und Ohnmacht zu verharren. Diesem Handlungsbedarf entspricht auch die kulturelle Kinder- und Jugendbildung noch nicht. Umweltbewußtsein zu schulen, zu sensibilisieren für die Schädigung und Ausbeutung unserer Lebensgrundlagen ist der erste Schritt. Es müssen Konzepte folgen, die konkretes Tun ermöglichen, die Beteiligung ermöglichen als eindrucksvolle Appelle an handlungs- und wandlungsunfähige Politik. Notwendig ist auch eine Änderung des eigenen Lebensstils: Wie läßt sich Umweltbewußtsein und -Handeln mit einem neuen, anderen Wohlstand verbinden und ausfüllen? Wie dieses konkrete Tun mit künstlerischen Mitteln aussehen kann ist eine aktuelle Fragestellung, der sich die kulturelle Kinder- und Jugendbildung stellen kann und muß.

Der europäische Binnenmarkt und die Entwicklung hin auf ein einiges Europa haben erhebliche Umstrukturierungen zur Folge. Diese betreffen nicht nur wirtschaftliche und

arbeitsmarktpolitische Belange, sie haben auch Einfluß auf die Lebenswelten und die kulturellen Bezüge der Bürger Europas. Auf uns kommt die Aufgabe zu, zukünftiges Leben innerhalb eines gemeinsamen Europas zu gestalten und die Idee einer europäischen Kooperation im Hinblick auf ein friedliches und vielfältiges Zusammenleben auszubauen.

Gemeinsame ästhetisch-künstlerische Tätigkeit birgt die Notwendigkeit individueller und allgemeiner Verständigung und liefert zugleich die Mittel, Kommunikationsbarrieren zu überwinden. Die Zukunft der europäischen Kultur hängt von der Fähigkeit ab, der Jugend die Schlüssel in die Hand zu geben, alles in Frage zu stellen, ohne jedoch an die Persönlichkeitswerte zu rühren. Jeder einzelne muß seine soziale und kulturelle Identität entwickeln durch das Hineintauchen in verschiedene berufliche, soziale und kulturelle Milieus.

Europabezogene kulturelle Austauschmaßnahmen mit Kindern und Jugendlichen gibt es seit vielen Jahren und der Erfolg dieser Maßnahmen ist unbestritten. Sie werden jedoch erschwert durch komplizierte Förderrichtlinien und ein Mangel europäischen Netzwerken. Hier bedarf es vor allem einer verstärkten Lobbyarbeit, um die Begegnungs- und Austauschmaßnahmen in größerer Zahl und möglichst unbürokratisch durchführen zu können.

Schon jetzt bahnen sich grundlegende, strukturelle Veränderungen der Arbeit an: ein Anwachsen von Informationsberufen ist festzustellen. Neben neuen Formen der Arbeitsorganisation treten neue Arbeitsverhältnisse. Es entsteht ein Kontinuum unterschiedlicher Organisationsformen von Arbeit. Sie liegen irgendwo zwischen abhängiger Erwerbsarbeit und Unternehmertum, zwischen Voll- und Teilzeit, zwischen permanenter Anstellung und kurzfristiger, projektbezogener Zusammenarbeit. Gleichzeitig besteht weiterhin das Problem der (globalen) Massenarbeitslosigkeit, das insbesondere auch die Jugendlichen betrifft.

Viele Ausbildungen und Berufsfelder unterliegen aktuell enormen Veränderungen. Damit einher gehen erhebliche Anforderungen an die Selbständigkeit, Kreativität, Innovationsfähigkeit und Initiativ- bzw. Entscheidungsfreudigkeit. Um solchen hohen Ansprüchen positiv begegnen zu können, ist eine vielfältige Kompetenz erforderlich. Diese beruht zum einen auf einer breiten Lebenserfahrung, zum anderen aber auch auf einer gezielten Ausbildung. Sie basiert aber auch auf ganz konkreten praktischen Tätigkeiten mit ihren „hand“festen Aufgabenstellungen, Problemen und Lösungsprozessen. Die Künste bieten hier nun in einem hohen Maße Lernfelder, die den Erwerb von sogenannten Schlüsselqualifikationen ermöglichen. Fähigkeiten, mit denen das erworbene praktische Wissen über die jeweilige künstlerische Tätigkeit und Produktion hinaus, auch auf anderen Gebieten (insbesondere Berufstätigkeit) konstruktiv zum Einsatz kommen.

Hier müssen systematische Erfahrungsfelder für Jugendliche geschaffen werden.

z.B. : „Orientierungsjahr Kunst und Kultur“ oder z.B.: „Künstlerische Werkstätten für arbeitslose Jugendliche“.

Auf dieser gesellschaftsbezogenen Grundlage läßt sich der zukünftige Förderbedarf weiter präzisieren.

4. Förderfelder in der (außerschulischen) kulturellen Bildungsarbeit

Im ersten Abschnitt wurde der Ist-Stand der außerschulischen kulturellen Bildungsarbeit skizziert. Im 2. Abschnitt wurde ein komplexes Konzept an kultureller Bildung vorgestellt, und ein kurzer Blick in die internationale bildungs- und kulturpolitische Diskussion geworfen. Beide Diskurse hatten als Fazit einen Katalog von Kriterien und Folgerungen für eine zukünftige (und zukunftsfähige) kulturelle Bildungspolitik, freilich auf sehr allgemeiner Ebene. Der dritte Abschnitt enthält Fördernotwendigkeiten, die sich aus der Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels ergeben.

In diesem zweiten Teil werden die allgemeinen Aussagen ein Stück weit in „Förderfelder“ konkretisiert, wobei Abgrenzungen oft willkürlich sind.

4.1. Drei Förderbereiche

Eine erste grobe **Aufteilung in Förderfelder** berücksichtigt drei Aspekte:

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels wird es immer notwendig sein, neue und innovative Ansätze kultureller Bildungsarbeit auch in den „klassischen,“ und traditionellen Arbeitsfeldern (Theater, Tanz, Musik etc.) zu unterstützen, auch wenn neue Medien nicht im Mittelpunkt stehen oder gar nicht berücksichtigt werden: Trotz grundsätzlich vorhandener Innovationsfähigkeit braucht das Arbeitsfeld immer wieder eine besondere Hilfe zum Experimentieren, da dieses im „Standardangebot,“ nicht immer – auch aus finanziellen Erwägungen – möglich ist. Gerade aufgrund des kulturellen Wandels wird es immer wieder neue kulturpädagogische Konzepte geben müssen, die den – zum Teil sich verändernden – kulturellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entgegenkommen. So wurden in den fünfziger Jahren etwa die Musikschulen auf breiter Ebene als neue kulturelle Orte oder in den siebziger Jahren Jugendkunstschulen, soziokulturelle Zentren und pädagogische Abteilungen in Theatern, Museen oder Opernhäusern eingeführt. In den letzten Jahren entwickelte sich das Kindermuseum zu einem solchen neuen kulturellen Ort. Es ist davon auszugehen, daß die Entwicklungsnotwendigkeit neuer Konzepte auch in Zukunft besteht.

Ein zweiter Bereich ist die Interaktion zwischen traditionellen Künsten und Neuen Medien. Neue Medien verschaffen – etwa über online-Übertragungen von Aufführungen im Netz – neue Öffentlichkeiten, haben allerdings auch Einfluß auf die immanente Ästhetik des künstlerischen Prozesses (ebenso wie die Bühne oder das Filmen des künstlerischen Prozesses auf diesen zurück wirkt). Hier tut sich ein weites Feld der Kooperation von Künsten mit den Neuen Medien auf, von der Rolle als bloß technischem Hilfsmittel (etwa der Recherche) bis zur Integration in den künstlerischen Schaffensprozeß (etwa in der Musik).

Ein dritter Bereich ist die pädagogische Erschließung der immer wieder neuen technischen Möglichkeiten, die Erschließung der Neuen Medien für genuine, kreative Gestaltungsprozesse (Kunstserver, internetgestützte Erzählfestivals, Integration von Video in Rechnerkommunikationen etc.).

4.2. Die Form als Inhalt

Neben den oben angesprochenen Inhalten wird – gerade in den Neuen Medien – die Form der Vernetzung zu einem neuen Inhalt. Es sind also anzuregen und zu unterstützen solche Kooperationsformen, wie sie dem Grunde nach immer schon gefordert wurden. Zu erinnern ist etwa an den „Kulturpädagogischen Dienst“ im Ergänzungsplan „Musisch-kulturelle Bildung“ des Bildungsgesamtplanes. Dieser alte Kooperations- und Vernetzungsgedanke wird erneut relevant in der Schaffung von Netz-„communities“, in der auch grenzüberschreitenden Zusammenarbeit im Netz.

4.3. Ebenen der Qualifizierung

Die oft beschriebene „Medienkindheit,“ fördert zwar die Akzeptanz der Neuen Medien, bringt jedoch noch nicht im Selbstlauf Medienkompetenz und -souveränität mit sich. Die pädagogische Anleitung ist daher nach wie vor hochrelevant – mit Folgen für die Ausbildung, für die Nachqualifizierung und berufliche Fortbildung der Pädagogen/innen, für die Weiterbildung der Erwachsenen.

4.4. Kulturelle Basisqualifikationen und die Wirtschaft

Es kann nicht unerwähnt bleiben, daß der technische Aufwand (von Hard- und Software) und der Betrieb im Netz erhebliche finanzielle Mittel erfordert. Neben der öffentlichen Hand ist es sicherlich sinnvoll, die Wirtschaft zur Förderung zu gewinnen. Auch hierbei gilt es, neue Kooperationsformen („public-private-partnership“; Kommunikationspartnerschaften zwischen Kulturarbeit und Wirtschaft, vgl. etwa das Remscheider Modell“) zu entwickeln und zu unterstützen.

„Grenzüberschreitung“ ist ebenfalls dort naheliegend und notwendig, wo es um das spezielle Problem der Jugendarbeitslosigkeit geht. Auf konzeptioneller Ebene verschwimmt die Grenze zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, wenn „Schlüsselqualifikationen“ aus der Allgemeinbildung zunehmend von der Wirtschaft als berufsrelevant nachgefragt werden. Allerdings schwingt bei diesem Begriff doch eher ein Einsatz im gehobenen Management mit. Daher spricht man in letzter Zeit zusätzlich von **(kulturellen) Basisqualifikationen**, die auch und gerade für solche Jugendliche relevant sind, die einen Arbeits- und Ausbildungsplatz suchen. Selbstdarstellung, Umgang mit sozialen Situationen, elementare Kulturtechniken: all dies wird zwanglos in Kulturprojekten vermittelt. Hier könnte es zu einem konzertierten Vorgehen von Jugend-, Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Kulturpolitik kommen. Entsprechende Vorschläge (kulturelles Berufsbildungsjahr; Kulturarbeit und soziale Brennpunkte etc.) liegen der Bundes-Jugendministerin vor.

Aus diesen allgemeinen Erwägungen heraus lassen sich die folgenden **Förderfelder** bestimmen.

4.5. Förderfelder im Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter,,

Förderfeld „Neues Lernen“

Hier könnten innovative Projekte gefördert werden, die den Gedanken der kulturellen (auch beruflichen) Grundbildung forcieren.

„Neues Lernen,,heißt auch, Bewältigung von Komplexität, Denken in vernetzten Strukturen. Beispiele (z. B. neue CD-Rom des Instituts für Bildung und Kultur) lassen erahnen, daß hier der alte pädagogische Traum eines selbstgesteuerten Lernens kreativ umgesetzt werden kann.

Integration alter und neuer Kulturtechniken

Förderfeld „Neue Subjektivität“

Hier sind solche Projekte zu unterstützen, die sich auf elementare oder auch komplexe Prozesse der Wahrnehmung und Bewertung, des Erkennens, der Sinnbildung einlassen. Was heißt „Wirklichkeit“, welche „Wirklichkeit“ hat wofür Relevanz, wie schafft man eigene „Wirklichkeiten“: all dies sind relevante Forschungsfragen, zu denen auch die Frage der Identitätsbildung mit Hilfe Neuer Medien gehört (etwa die Möglichkeit, in eigenen web-sites oder homepages sich selber zu konstruieren).

Förderfeld „Ästhetik – Künste und neue Medien im Vergleich“.

Förderfeld: Zielgruppenspezifische Umgangsweisen (alt/jung; Mann/Frau; ethnische Herkunft etc.).

Förderfeld „Kooperation“

Entwicklung und Erprobung neuer Kooperationen; Frage der Partizipation; Interdisziplinäre Arbeitsansätze.

Förderfeld „Qualifizierung“

Neue Modelle der Aus- und Fortbildung der Pädagogen/Multiplikatoren und der Weiterbildung.

Förderfeld „neue und alte technische Medien“

Entwicklung der Fotografie, des Films, des Fernsehens, des Radios (z. B. Bürgerfunk) unter Nutzung der Neuen Medien.

Förderfeld „Information/Dokumentation“

Sichtung und Verfügbarmachen entwickelter Modelle und Programme.

Literaturhinweise

Bestandsaufnahmen kultureller Bildung finden sich in folgenden Publikationen:

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ): Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. Remscheid 1997

Kinder- und Jugendkulturarbeit in NRW. Düsseldorf/Unna 1994

Deutscher Kulturrat: Konzeption kulturelle Bildung. Essen 1994

Große Anfrage kulturelle Bildung im Deutschen Bundestag. Bundestagsdrucksache 11/7670

Die Theorie kultureller Bildung wird ausführlich dargestellt in folgenden Publikationen (der Bezug auf „Klassiker“ der Bildungstheorie wird hier nicht namentlich belegt):

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ): Ästhetik in der kulturellen Bildung. Aufwachsen zwischen Kunst und Kommerz. Remscheid 1997

Fuchs, M.: Kultur lernen. Eine Einführung in die Allgemeine Kulturpädagogik. Remscheid 1994

Fuchs, M.: Mensch und Kultur. Anthropologische Grundlagen der Kulturarbeit. Opladen 1999

Zacharias, W. (Hg.): Interaktiv - Im Labyrinth der Möglichkeiten. Remscheid 1997

Aktuelle Handlungsnotwendigkeiten werden begründet in:

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ): Zukunft Jugendkulturarbeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung. Remscheid 1994

BKJ: Qualitätssicherung durch Evaluation. Remscheid 1998

H.C.RAINER BÜCHNER : COMPUTER = TECHNIK? NEIN. KULTURTECHNIK!

Gedanken zu einem komplexen Phänomen

(Überarbeiteter Artikelauszug aus: Freiarbeit und Computer in der Grundschule, Dillingen, 1999

siehe auch: <http://afl.dillingen.de/projekte/kunst/freicom>)

Wenn man den Computer (und seine Peripherie) nur als ein technisches Instrument, ein HiTech-Werkzeug betrachtet, mit dem man bequemer schreiben, rechnen und kommunizieren kann, wenn er also nur noch eine nützliche Maschine mehr wäre, müsste man die Notwendigkeit bezweifeln, ihn in die Schule zu tragen. Man müsste ihn dann sogar ablehnen, denn es gehört sicherlich nicht zu den primären Aufgaben der Schule, Kindern und Jugendlichen kompliziertes, technisches Wissen zu vermitteln.

Wenn wir mit unserem Projekt, so wie viele andere auch, dennoch für den Computer bereits in der Grundschule plädieren, dann auf der Basis von Argumenten, die mit den technischen Aspekten dieser „Maschine“ wenig zu tun haben. Die Tatsache, dass es oft immer noch schwierig ist, diese Geräte so zu behandeln, dass sie tun, was man möchte, ist ebenso lästig wie nebensächlich.

Wir können nur hoffen, dass diese „Kinderkrankheiten“ des Computers bald gelöst werden, interessieren müssen uns andere Phänomene. Unsere Argumentation baut darauf auf, dass wir das Prinzip der digitalen Codierung, mit dem der Computer arbeitet, als etwas grundlegend Neues sehen, das tiefgreifende Auswirkungen auf unser Denken und Handeln hat.

Noch immer manifestiert sich das Phänomen Computer in einem abschreckenden, technischen Gewand. Und diese Erscheinungsweise verdeckt für die meisten Menschen sein eigentliches Wesen. Seine tatsächliche Bedeutung für unsere Kultur hat aber nicht das Geringste zu tun mit seinem technischen Auftreten, wie wir es derzeit kennen. Bildschirm, Festplatte, CD-ROM, Tastatur oder Maus sind Elemente einer äusseren Schale, die den Blick auf den Kern verbergen. Der Vergleich mit einer Nuss ist freilich unbefriedigend, weil die Schalen des Computers (Hardware?) die Tendenz zum Verschwinden haben, und weil der Kern (Software?) eigentlich immateriell ist. Das Wesen des Computers ist unsichtbar, er ist kein Ding, sondern ein System.

Wer verstehen möchte, worum es eigentlich geht, muss Äußerlichkeiten und Alltagspraxis vergessen. Was hilft, ist Distanz. Historische, philosophische, kulturelle Distanz, Abstand-Nehmen von der engen Perspektive des Heute, die uns blind macht für alles, was weiter und größer ist als unsere persönliche Lebenserfahrung.

Das eigentliche Problem, vor das uns das Phänomen Computer stellt, das, was uns daran hindert, die ganze Tragweite zu verstehen, ist psychologischer oder sogar biologischer Natur: wir wollen es ungerne an uns heran lassen.

Niemand ist bereit, sich sein „Welterklärungssystem“ in Frage stellen zu lassen. Davor schützen wir uns impulsiv, vehement und in der Regel mit Recht. Fundamentale Paradigmenwechsel, also alles, was die Basis unserer „Weltanschauung“ radikal verändern würde, meiden wir, weil sie die Stabilität unserer Persönlichkeit gefährden.

Wer also das Wesen des Computers verstehen möchte, muss zuerst seine innere Abwehr überwinden und andererseits seine kulturelle Prägung erkennen, die sich entscheidend über die Schrift und das Buch definiert.

Im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen finden wir Skepsis und Hilflosigkeit gegenüber der Technik bei einer Mehrzahl der heute Erwachsenen, in Deutschland und in Europa wohl mehr als in den USA. Auch daran wird der überindividuelle Charakter latenter oder offener Distanz zu neuen Technologien deutlich. Was der Einzelne als seine persönliche Haltung betrachtet, beruht tatsächlich weitgehend auf kollektiver, kultureller Beeinflussung.

Eine prinzipiell positive Einstellung von Lehrern gegenüber dem Computereinsatz in der Schule ist offensichtlich weit verbreitet und scheint noch zuzunehmen. Für unser Fortbildungsmodell meldeten sich 1995 etwa 120 Grundschullehrkräfte aus ganz Bayern, zu einem Lehrgang über „Freiarbeit und Computer in der Grundschule“ im Januar 1998 liegen über 300 Anmeldungen vor.

In einer wissenschaftlichen Untersuchung über Computer-Akzeptanz bei Berliner Lehrkräften schreibt der Autor 1997: „Die Bereitschaft der Lehrer, Computer einzusetzen, ist erstaunlich hoch. 60,9% gaben an, dass sie versuchen werden, Computer einzusetzen. Dies scheint in Anbetracht des sehr geringen Computerwissens der Lehrer erstaunlich. Das reine Computerwissen der Lehrer ist mit 71,44%, die so gut wie kein Vorwissen haben, schwach.“ (Thomas Seidel: Die Akzeptanzproblematik bezüglich des Einsatzes der Computer- und Netztechnologie im Unterricht bei Berliner Lehrkräften. 1997, Dissertation, FU Berlin, Institut für Pädagogische Psychologie und Medienpsychologie S. 101)

Die große Kluft zwischen Motivation und technischen Kenntnissen muss durch Fortbildungsangebote und persönliche Anstrengungen der Lehrer geschlossen werden. Dies ist aber nur die eine Hälfte des Problems, denn der Erwerb von handwerklicher Computerkompetenz führt weder selbstverständlich zu neuen, dem Computer angemessenen Unterrichtskonzepten, noch zum Verständnis der Phänomene an sich.

Die Berliner Untersuchung bestätigt auch die Beobachtungen aus unserem Fortbildungsmodell und Dillinger Lehrgängen: Die gewonnene Computerkompetenz wird von Lehrern in der Regel nur dazu genutzt, diese technischen „Werkzeuge“ in die alte Unterrichtsstruktur zu integrieren. Deutlich wird dies zum Beispiel daran, welchen Gefallen sie an der Kombination des Computers mit einem Projektionsgerät finden. Damit kann man lehrerfixierten Frontalunterricht perfektionieren.

Mit der Voranstellung des reformpädagogischen Begriffs „Freiarbeit“ haben wir bei unserem Fortbildungsmodell von vorneherein ein Signal zu geben versucht, dass wir den Computer in erster Linie im Sinne offener und schülerzentrierter Unterrichtsformen einsetzen wollen. Die vielen praktischen Beispiele in dieser Dokumentation bestätigen überzeugend die Eignung des Rechners für verschiedenste pädagogische Konzepte jenseits des Frontalunterrichts, dessen Notwendigkeit nicht bestritten wird.

Freilich stammen auch Freiarbeit, Offener Unterricht und verwandte Begriffe aus einer Zeit vor dem Computer. Es ist eine Herausforderung für die Zukunft, auf der Basis von Computerkompetenz der Lehrer, neue, den Möglichkeiten und dem Wesen digitaler Medien angemessene Bildungskonzepte zu entwickeln und dafür die passenden Bezeichnungen zu finden.

Wenn also die „technische Beherrschung“ des Computers nur einen ersten Schritt darstellt, in welche Richtung sollte dann die Entwicklung weitergehen? Weshalb sollte diese Maschine mehr darstellen als einen erweiterten Overhead-Projektor? Warum sollte es nicht ausreichen, ihn bedienen zu können?

Unsere Sprache verrät einiges von unserem ambivalenten Verhältnis zum „Rechner“. Wenn wir ihn *bedienen* können, wer ist dann Herr, wer Knecht? Im Wort „Benutzer“ (User) klingt im Deutschen wiederum fast etwas Verächtliches mit. Sprechen wir andererseits von der „Mensch-Maschinen-Schnittstelle“, kommt eher eine Art Partnerschaft zum Ausdruck.

In der Dillinger Dokumentation „Computer ist mehr“ zum Fortbildungsmodell „Kulturelles Handeln mit dem Computer“ haben wir damals (1995) auf vielfältige Weise dargelegt, dass die *Arbeit mit dem Computer* das entscheidend Neue ist. Leider fehlt uns bis heute ein geeignetes Verbum dafür, „computern“ als Tätigkeitsbezeichnung ist wohl kaum konsensfähig.

Eine zentrale Idee unseres Projektes „Freiarbeit und Computer“ beruht auf der These, dass die Arbeit mit dem Computer den Rang einer *Vierten Kulturtechnik* besitzt, also eine ebenso grundlegende Bedeutung hat wie *Lesen, Schreiben, Rechnen*. Beweisen können wir die Richtigkeit dieser Annahme nicht, vieles spricht jedoch dafür, und nützlich ist die Beschäftigung mit einer solchen Behauptung allemal.

Lesen und Schreiben setzen die Kenntnis des Alphabets voraus und außerdem die Beherrschung von Schreibgeräten. Aber das ist lediglich ein geringfügiger Teil der (technischen) Oberfläche. Das dahinter stehende System ist natürlich die menschliche Sprache, die wohl ein paar hunderttausend Jahre älter ist als die Schrift. Und während die Fähigkeit zum Sprechen genetisch verankert ist, müssen Lesen und Schreiben relativ mühsam erworben werden.

Im Prinzip ist die Schrift eine Codierung gesprochener Sprache, die Aufzeichnung flüchtiger Worte, und damit eine von anderen Personen unabhängige und aus der Zeit herausgehobene Informationsquelle. Aber damit sind die immensen Auswirkung der Erfindung der Schrift nicht annähernd erfasst. Gegenüber den auf mündlicher (und bildlicher) Tradierung beruhenden menschlichen Gemeinschaften zählen wir erst die schriftkundigen Kulturen zu den geschichtlichen.

Seit der Erfindung des Buchdrucks und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht hat sich das Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache weitgehend umgekehrt, die Schrift prägt und dominiert die Sprache. Der in der frühen Neuzeit durch Gutenberg und beispielsweise Luther ausgelöste Prozess schriftbezogener Enkulturation wiederholt sich im Kleinen bei jedem unserer Grundschulkindern.

Die Alltäglichkeit und Selbstverständlichkeit des Lesens und Schreibens macht uns blind für den Einfluss des Schrift-Codes auf unser Denken und Handeln. Eine solche Reflexion war vielleicht auch bislang nicht so nötig, solange der alphabetische Code eine unangefochtene Monopolstellung in unserer Kultur besaß. Und auch jetzt wird sich nicht jeder ohne weiteres den kritischen Beobachtern und Denkern anschließen wollen, die dem digitalen Code des Computers eine revolutionäre Bedeutung zumessen, die der Erfindung der Schrift gleichkommt.

Was ist mit Code gemeint? Im Falle der Schrift steht eine Anzahl unterschiedlicher Zeichen für Sprachlaute, wenn man es verkürzt darstellt. In unserer Kultur werden diese Zeichen von links nach rechts und von oben nach unten aneinander gefügt, durch Leerstellen und nicht gesprochene Zusatzzeichen usw. geordnet und durch aneinandergereihte Seiten zu Einheiten, wie etwa einem Buch, zusammengefasst. Die kleinsten Elemente sind die Buchstaben, sie verbinden sich durch Aneinanderreihung auf Linien in einer Fläche zu Silben, zu Worten, Sätzen, Texten.

Bücher wiederum stehen ebenfalls in Reihen nebeneinander und übereinander und bilden in größeren Mengen eine Bibliothek. Um an eine schriftcodierte Information zu gelangen, muss man sich physisch in diese Hierarchie von Reihen begeben und zum Beispiel solange blättern, bis man das Gesuchte gefunden hat.

Der Schrift-Code hat also für unser Denken und Bewusstsein einen prägenden Modellcharakter. Stellen wir uns unser Gedächtnis nicht als eine Art Bibliothek vor? Neigen wir nicht auch dazu, uns komplexe Ereignisse als Aufeinanderfolge zu denken, auch wenn dies mit der Wirklichkeit selten übereinstimmt?

Wie kann man nun den digitalen Code des Computers (genauso knapp) charakterisieren?

Bekanntlich beruht dieser Code auf nur zwei Elementen, sozusagen Zuständen: 1 und 0 oder „geladen“ und „ungeladen“. Auf den ersten Blick gleichen diese Eins-und-Null-Folgen den Buchstabenreihen. Das ist allerdings eine Täuschung. 1 und 0 sind im Gegensatz zu Buchstaben erstens nicht in gleicher Weise physisch vorhanden und außerdem unspezifisch.

Ein A bleibt immer ein Lautzeichen (auch wenn es gelegentlich in mathematischen Formeln oder als Gliederungszeichen usw. verwendet wird), wenn wir das A sehen, hören wir es innerlich auch. Die beiden Zustände des digitalen Codes sind dagegen Elemente eines Super-Codes. Eins/Null-Folgen *können* Buchstaben darstellen, aber auch Töne oder Bildpunkte und anderes.

Ein gedruckter (oder auch handgeschriebener) Text ist so und nur so vorhanden, wie er vor uns liegt. Ein digital-codierter Text gleicht eher einem gedachten Text, er kann auf unterschiedlichste Weise sinnlich erscheinen: Nicht nur in jeder typografischen Form, auch zum Beispiel in Blindenschrift, mit neuer oder alter Rechtschreibung oder über Lautsprecher vor-gelesen.

Der digitale Text zum Beispiel eines Schriftstellers ist, völlig anders als im Buch, im Prinzip „offen“, man kann ihn manipulieren, ohne dass Spuren davon erkennbar wären, das heißt, der Originalcharakter, den ein gedrucktes Buch in gewisser Weise aus technischen Gründen besitzt, geht verloren. Dafür können Texte mühelos als Collage-Material verwendet werden. Digitale Texte sind im Prinzip nie abgeschlossen, unbegrenzt veränderbar.

Der Computer-Code ermöglicht auch noch nie dagewesene Zugriffsweisen. Einmal kann man sich im Prinzip alle (bereits digitalisierten) Texte der Welt auf seinen Bildschirm holen. Andererseits entstehen neue Formen von Öffentlichkeit und Veröffentlichungsmöglichkeiten.

Durch *Hyperlinks* können wissenschaftliche und andere sachbezogene Texte in einer Weise miteinander potentiell verknüpft werden, wie das mit dem Fußnotensystem, Zitaten oder Quellenangaben des Buches nicht annähernd möglich war. Läge dem Leser dieses Artikels der Text digital vor, könnte der Autor zu bestimmten Punkten der Gedankenentwicklung Hyperlinks zu anderen Texten von Autoren einfügen, die das eine oder andere vertiefend behandeln. Wohlgemerkt: Es bliebe dem Leser überlassen, durch einen Mausklick aus diesem Text, aus dieser Satzreihe, auszusteigen, um einen anderen Pfad zu verfolgen und dann wieder zurückzukehren, oder aber dort weiteren Hyperlinks nachzugehen.

Das bringt neuartige Erfahrungen mit sich, für die es kein Vorbild gibt. Hinter der *Fläche der Textzeilen* öffnet sich ein nahezu unbegrenzter Raum, in dem sich der Leser in einem *dreidimensionalen Netzwerk* von Knotenpunkt zu Knotenpunkt bewegen kann. Zudem ist dieser *Raum* multimedial, enthält also neben Texten auch Bilder, Töne, etc. Und schließlich sind wir nicht auf eine passive Rolle beschränkt, sondern können jederzeit aktiv in dieses weltumspannende Netzwerk eigene Beiträge einfügen.

Wir können also Lesen, Schreiben, Sprechen, Rechnen, Hören, Sehen, Zeichnen und vieles andere mehr über ein einziges, immer gleiches Codierungssystem realisieren, und das in einem virtuellen Raum, im „Hyperspace“, in dem alles mit allem und jeder mit jedem verbunden ist. Um damit umgehen zu können, bedarf es *komplexer Strategien*, die zweifellos den Charakter einer grundlegenden Kulturtechnik haben, die wir uns erst aneignen müssen.

Unser Bildungssystem betreibt großen Aufwand, um unseren Kindern und Jugendlichen von der ersten bis zur dreizehnten Klasse den kompetenten Umgang mit traditionellen Texten, Büchern, Lexika und Quellenmaterial zu vermitteln. Angesichts der Neuen Medien müssen wir den Katalog von *fundamentalen Fähigkeiten*, die Allgemeinbildung ausmachen, erheblich erweitern. Studierfähigkeit als Zeichen der „Reife“ muss heute und in Zukunft anders definiert werden.

Die derzeit aktiven Lehrer, Dozenten und Professoren werden nicht umhin können, dazu zu lernen, sich die Komponenten der neuen Kulturtechnik anzueignen. Oder sie handeln verantwortungslos.

Man kann unsere Situation an einem historischen Beispiel beschreiben, der Geschichte des *Automobils*. Der Begriff „Automobil“ selbst ist nur aus der Perspektive von vor hundert Jahren zu verstehen: „Etwas, das sich selbst bewegt“. Das hieß, man vermisste das Pferd vor der Kutsche! Es sah aus wie eine Kutsche (noch lange!) und bewegte sich ohne Pferd, von selbst. In dieser Wahrnehmung war noch nicht einmal die Existenz des Motors begriffen.

Wer mit Kutschen reiste, ließ sich meist fahren. Nur relativ arme Leute lenkten selbst die Pferde. Die Geschichte des „Automobils“ wurde auch zu einer Entwicklung hin zum Selbst-Fahren, nicht mehr kutschiert werden. Heute schämt sich niemand mehr, wenn er selbst sein Fahrzeug lenkt, im Gegenteil.

Die Parallelen sind offensichtlich. Die alte Schrift-, Buchkultur hat vieles delegiert, sich kutschieren lassen, der Akademiker heute muss den Führerschein absolvieren, selbst fahren, in anderem Sinne „automobil“ werden.

**H.C. RAINER BÜCHNER: GEDANKEN ZUM ELEMENTAREN LERNEN IN DER SCHULE
(AUS: ELEMENTARES LERNEN MIT FEUER, WASSER, ERDE, LUFT; AUER, 1997.**

*Text umgewandelt aus Pagemaker, deshalb keine Quellenangaben
siehe auch:*

<http://afl.dillingen.de/projekte/kunst/artikel.htm>

Die Projekte und Ideen, die wir in diesem Buch vorstellen, werden kaum auf grundsätzliche Ablehnung stoßen. Wer sollte diesen vielen kleinen und größeren Aktivitäten seine Sympathie versagen? Immerhin wird hier Schule von ihrer besten Seite gezeigt: Lernfreude statt Druck, Selbstbestimmung statt Fremdsteuerung, Teamarbeit statt Konkurrenz, und vieles mehr.

In dieser auf den ersten Blick problemlosen Konsensfähigkeit liegt aber auch die Gefahr von Missverständnissen hinsichtlich der Hintergründe und Ziele unseres Projektes. Aus diesem Grund sollen im Folgenden einige Überlegungen und Argumente dargelegt werden, die das Thema der "vier Elemente im Kunstunterricht" in einem größeren und übergreifenden Zusammenhang darlegen und zur Diskussion stellen.

Die vier Elemente haben sich als ein altersgemäßes und vielfältig mit den Lehrplänen zu verknüpfendes Thema erwiesen, aber natürlich lassen sich viele andere Themen finden, die sich ebenso gut für fachübergreifende, kreative Projekte eignen. Das heißt, Ziel und Ergebnis unseres Fortbildungsmodells sind nicht an das Thema an sich gebunden oder erschöpfen sich darin. Sonst hätten wir hier nur einmal mehr ein Rezeptbuch zur Themenfindung im Kunstunterricht vorgelegt. Das Rezeptbuch gibt Antworten auf die Fragen des Lehrers nach interessanten neuen Themen und Techniken für seinen Unterricht, möglichst fix und fertig aufbereitet mit Kopiervorlagen.

Unser Fortbildungsmodell versucht hingegen Antworten auf die Fragen zu finden: „Was brauchen unsere Kinder heute? Inwieweit gehören diese Bedürfnisse in den Zusammenhang schulischer Allgemeinbildung? Was kann und sollte das Fach Kunsterziehung oder Bildende Kunst dafür leisten?“

Wie ernst es uns damit war, vom Kind auszugehen, demonstriert die Dokumentation in vielerlei Hinsicht: Mehr als die Hälfte der Abbildungen zeigt die Schüler beim Arbeiten und Gestalten, in einigen Artikeln kommen die Kinder selbst zu Wort und schließlich betont fast jeder der Autorinnen und Autoren in seinen Berichten den hohen, entscheidenden Beitrag der Schüler zum Gelingen der Projekte.

Wenn eine Grundschülerin im Anschluss an das Projekt "Sandgarten nach japanischem Vorbild" feststellt: „Es hat etwas mit Kunst zu tun, weil Kunst so etwas wie eine Idee ist, wenn man sich etwas vorstellt, und man setzt es dann in die Wirklichkeit um.“, hat dieser Unterricht nicht nur ein Verständnis vom Wesen der Kunst bei diesem Kind ausgelöst, das man sogar selten bei Erwachsenen findet, sondern es drückt sich in dieser Bemerkung auch indirekt die Zufriedenheit des Mädchens darüber aus, dass sie Ideen entwickeln und realisieren kann und darf.

Das Thema ist also der Anlass, der Auslöser für den Prozess des Ideen-Produzierens bei den Kindern. Und im besten Falle finden sie auch selbst die nötigen technischen Mittel und Wege für die Realisation und Gestaltung. Allerdings sollten wir nicht übersehen, dass die Einfälle der Schüler im Rahmen des jeweiligen Projektes entstehen und deshalb nicht spielerischer Selbstzweck sind, sondern Probleme lösen helfen und somit Bestandteil von Lernprozessen sind.

Mit dem Begriff "Elementares Lernen" schlagen wir vor, die in unserem Fortbildungsmodell im Mittelpunkt stehenden Formen des Lernens "elementar" zu nennen. Deshalb findet dieser Begriff in mehreren Artikeln Verwendung, um unsere Zielsetzung zu beschreiben.

Braucht der Leser dieser Dokumentation den Begriff "Elementares Lernen"? Oder ist der Begründungshintergrund der beschriebenen Projekte so offensichtlich, dass sich jeder weitere Kommentar erübrigt? Gibt es überhaupt einen begründeten Anlass, danach zu fragen, was unsere Kinder, die ja erst in zweiter Linie Schüler sind, heute brauchen?

Der auch von Lehrern viel gelesene amerikanische Autor Neil Postman konstatierte bereits 1982 ein "Verschwinden der Kindheit", dessen Anfänge er für die USA in die 50iger Jahre datiert. Rechnet man für Europa eine mindestens 10jährige Verzögerung dazu, dann darf man annehmen, dass alle heutigen Lehrer, die früher als etwa 1965 geboren wurden, diese Entwicklung nicht aus ihrer eigenen Kindheitserfahrung her kennen.

Postman begründete seine Diagnose damals unter anderem damit: „...es ist für die elektronischen Medien unmöglich, irgendwelche Geheimnisse zu bewahren. Ohne Geheimnisse aber kann es so etwas wie Kindheit nicht geben.“ Er konnte sich in dieser Zeit nur auf die Auswirkungen des Kinos und des Fernsehens beziehen. Mittlerweile hat sich die Entwicklung durch die Digitalen Medien verändert und beschleunigt.

„Die Schule nun ist die einzige uns verbliebene öffentliche Einrichtung,“ fasst Postman schließlich zusammen, „die auf der Annahme ruht, dass es wichtige Unterschiede zwischen Kindheit und Erwachsenenheit gibt und dass die Erwachsenen den Kindern etwas Sinnvolles zu vermitteln haben.“

Aber selbst der fundamental-konservative Neil Postman erwartet von der Schule keine Hilfe für die Kinder, wenn sie einfach so weitermacht wie bisher, wenn sie nicht auf der Basis genauer Analyse der veränderten Lebensbedingungen unserer Schüler neue Schwerpunkte, Ziele und Strategien findet.

Und da wir uns nach wie vor im Fluss einer Entwicklung ohne historisches Vorbild befinden, können die Beobachtungen von heute vielleicht schon morgen obsolet werden. Auf jeden Fall gibt es keinen Zweifel, dass die Frage, was unsere Kinder heute brauchen, nicht überflüssig und keineswegs bereits beantwortet ist.

Die hier vorgestellten Beispiele für elementares Lernen mit Feuer, Wasser, Erde, Luft begründen sich also auf dem Hintergrund einer veränderten und noch im Wandel begriffenen Kindheit. Dabei ist der dynamischste Faktor zweifellos die mediale Umwelt, die digitale Zweitwelt, deren Wesen und Folgen wirklich und tiefgehend zu kennen kein Pädagoge ernstlich behaupten wird.

Dennoch lassen sich konkrete Beobachtungen machen und Tendenzen feststellen, die nicht unbedingt neu sind, aber immer mehr an Bedeutung gewinnen und deshalb beachtenswert sind.

Mediale Informationen werden von Kindern wie von Erwachsenen in weitgehender körperlicher Passivität über das Auge und auch das Ohr empfangen. Wir betrachten "die Welt" über den Bildschirm wie durch ein Fenster und meinen, etwas Wirkliches zu erleben. Das heißt, schon Grundschul Kinder sind sich weitgehend im Klaren über die Fiktionalität der Fernseh- und Computerbilder, was ihnen aber in der Regel nicht bewusst ist, und das ist ein häufig be-

schworenes Problem in der Mediendiskussion: die Reduzierung ihrer Informationsaufnahme auf die visuell-akustische Wahrnehmung, auf den Augenkanal mit Geräuschbegleitung.

Sollte man sich über diese Wahrnehmungsreduzierung Gedanken machen? Sind damit konkrete Gefahren für die Entwicklung der Kinder verbunden?

Vermutlich ist die Medialisierung der Gesellschaft noch zu jung, um die Folgen im einzelnen nachweisen zu können. Allerdings kann man in den Tendenzen der Medienprodukte selbst viele Indizien für die These finden, dass die Reduzierung auf das Visuelle eine Eigendynamik besitzt, die unsere Vorstellungen von Wirklichkeit zu verschieben in der Lage ist.

Die auffälligste Tendenz ist die immer noch zunehmende Geschwindigkeit des Bildangebots. Viele Filme, die Kindern und Jugendlichen gefallen oder die sie ganz selbstverständlich und mit Vergnügen konsumieren, lassen Erwachsene sofort zum Umschaltknopf greifen, weil sie einen solchen "Bildersturm" nicht ertragen können oder wollen. Kinder wiederum erleben ältere, betuliche Filme wie einen langweiligen Diavortrag.

Ein zweites Phänomen ist die Zunahme bildwirksamer Effekte, die zum Beispiel in den MTV-Clips, aber nicht nur dort, zum Selbstzweck werden, und letztlich Handlung überflüssig machen. So gibt es praktisch keinen Actionfilm ohne Explosionen und Feuer, irgendein Anlass findet sich immer. Gut gedrehte Feuerwerke sind einfach ein wunderbares visuelles Spektakel, und sie gehören noch zu den harmlosesten Reizen der Medienprodukte, die von Kindern geschätzt werden.

Zweifellos ist die Welt hinter dem Bildschirmfenster bunter, intensiver und deshalb für viele Kinder faszinierender als ihre Alltagswelt, weil ein auf das Auge trainiertes Wahrnehmungsverhalten im realen Leben viel weniger angenehme und aufregende visuelle Reize vorfindet. Dem trägt auch die Spielzeug- und Bekleidungsindustrie Rechnung. Ein Kinderzimmer ist heute angefüllt mit grellbunten Plastiksachen, und die Kinderkleidung ist in der Regel auch ein wahres Farbengewitter.

Neil Postman weist darauf hin, dass eine quantitative und qualitative Zunahme in einem Bereich der Gesellschaft oder der Kultur zu entsprechend großen Verlusten in anderen Bereichen führt. Die Frage stellt sich also, was verlieren unsere Kinder im Gegenzug zu ihrer übergroßen visuellen Wahrnehmungsfähigkeit den Medien gegenüber?

Die Frage ist gefühlsmäßig leicht zu beantworten, aber schwer zu konkretisieren, wenn man nicht eine Negativliste aufstellen möchte. Einmal werden durch die Fixierung auf das Visuelle die anderen Sinne, wie Tastsinn und Geruchssinn, vernachlässigt. Aber das trifft es nur ungenügend.

Der Prozess des Welterlebens und der Wirklichkeitserfahrung in der Entwicklung eines Kindes ist hochkomplex und wohl keineswegs bis in die letzten Winkel erforscht. Es ist aber zweifellos zutreffend, dass Kinder je nach "Umweltangebot" unterschiedliche "Lebenserfahrung" erwerben. Früher wurde das zum Beispiel deutlich bei Kindern, die in ländlichen Gegenden aufwuchsen, im Vergleich zu solchen aus Großstädten. Die Medien haben es wohl mittlerweile fertiggebracht, dass fast alle Kinder in unserem Land als Großstadtkinder und bald als "Global-Village-Bewohner" aufwachsen.

Wer als Lehrer sowohl Landkinder als auch Großstadtkinder kennengelernt hat, weiß von der Pfißigkeit, aber auch der gewissen Labilität letzterer und andererseits von der Zurückhaltung der Landkinder, die wiederum in der Regel mit dem verbunden ist, was wir "sicheres Insichruhen" nennen können. Vielleicht ist es ein brauchbarer Weg zur Problembeschreibung, wenn wir davon ausgehen, dass die "Informationsgesellschaft" unsere Kinder unabhängig vom Wohnort zu Großstadtkindern macht.

Daraus folgt die Frage, welche Umwelterfahrungen, bzw. welche Lebenserfahrungsstrategien führten bei Kindern, die früher im ländlichen Raum aufwuchsen, den wir damit allerdings nicht glorifizieren möchten, zu einer häufig zu beobachtenden inneren Stabilität, einem wachen Realitätssinn und nicht selten zu praktischer Intelligenz und einer großen Neugierde und Lernbereitschaft?

Wir nennen hier diese Art der kindlichen Entwicklung und ihrer Aneignung von Welt und Wirklichkeit "Elementares Lernen". In vielem meint dieser Begriff ganz unspektakuläre Erfahrungsstrategien, die wohl noch nie besondere Beachtung fanden, weil sie so selbstverständlich waren. Kleinkinder wollen zum Beispiel alles Greifbare anfassen, in den Mund stecken und auf seine Haltbarkeit überprüfen. Etwas Ältere plätschern gern in und mit Wasser, zündeln ausdauernd mit Feuer herum oder wühlen lustvoll in Erde und Sand.

Wir glauben, dass diese Bedürfnisse nicht unzivilisiert und überflüssig sind, sondern unverzichtbare Voraussetzungen für ein ganzheitliches Weltverstehen darstellen. Wenn diese Erfahrungen fehlen, entsteht ein Defizit, ein Verlust an Welterleben, das die Substanz der kindlichen Entwicklung angreift.

Natürlich können wir unseren "Medienkindern" keine Heidi-Idylle neben den Computer und Fernseher herbeizaubern. Was macht andererseits eine "Kindheit auf der Alm" wirklich aus? Man spielt beispielsweise nicht mit quietschgrünen und schrillvioletten Plastikfiguren "Meine kleine Tierwelt", sondern erlebt als Kind praktisch alle Aspekte des Lebens von der Geburt bis zum Tod auf der Ebene der Tiere, die man versorgt. Unmöglich, solche Erfahrungen heute noch jenseits einsamer Bergtäler zu realisieren. Aber wir können aus dieser verlorenen Welt einige Grundprinzipien herausfiltern und in unsere Zeit übertragen.

Nehmen wir das Feuer, das die Kulturgeschichte des Menschen vom prähistorischen Lagerfeuer bis zum Atompilz begleitet. Bemerkenswert scheint mir auch das "Verschwinden des Feuers" aus der unmittelbaren Erfahrungswelt zu sein. Noch vor 30, 40 Jahren wurde in den Haushalten mit Holz- und Kohleöfen geheizt, warmes Wasser bereitet und gekocht. Feuer ist als Quelle von Wärme und Hitze fast unsichtbar geworden. Ein besonderes Phänomen ist das Microwellengerät, dessen Wirkungsweise wohl nicht nur denen unverständlich ist, die einmal versucht haben, darin ein Ei zu kochen.

Lediglich die Kerze, das Teelicht und vielleicht der sommerliche Holzkohlengrill, die die Eigenschaften des Feuers als archaische Licht- und Wärmequelle demonstrieren, gehören noch zum Erfahrungsbereich unserer Kinder. Ist es übertrieben, in dieser Verniedlichung der Urgewalt Feuer auf Teelichtformat eine elementare Wirklichkeitsreduzierung zu sehen? Können Worte, Belehrungen, Bilder und Filme die persönliche, wiederholte Erfahrung ersetzen? Oder sind solche Erfahrungen für die Entwicklung von Kindern letztenendes überflüssig?

Wir müssen betonen, dass diese Dokumentation keine Anstrengungen unternimmt, diese Fragen wissenschaftlich zu beantworten. Die Behauptung, dass unsere Kinder in einer Le-

bensumwelt aufwachsen, die sich von derjenigen vorausgegangener Generationen insbesondere durch gravierende Wirklichkeitsreduzierung unterscheidet, ist eine Prämisse, zu der wir empirisch gelangt sind. Die positiven Reaktionen der Schülerinnen und Schüler und die Ergebnisse unserer hier beschriebenen Projekte betrachten wir allerdings als eine Bestätigung unserer Grundthesen.

Für das Selbstverständnis und die Zielsetzungen von schulischer Bildung im Primarbereich ergeben sich daraus einige Konsequenzen. Die Schule konnte von der Antike bis in unser Jahrhundert hinein immer davon ausgehen, dass ihre Klientel, die Kinder, mit einer relativ homogenen und konstanten "Lebenserfahrung" ausgestattet sind, wenn sie eingeschult werden, und dass diese Erfahrungen im Verlauf der weiteren Entwicklung unabhängig von der Schule selbstverständlich und kontinuierlich anwachsen. Von dieser Grundlage aus konnte sich schulische Bildung auf die "Abstraktion" des Lebens und der Welt mit den Medien Sprache, Zahl und Bild konzentrieren.

Die Vermittlung elementarer Lebenserfahrungen war früher eine Aufgabe der Familie. Auch dazu sagt Postman schon 1982: „Möglicherweise aufgrund des verstärkten Einflusses der Medien haben viele Eltern das Vertrauen in ihre Fähigkeit, Kinder zu erziehen, verloren; sie halten ihr Wissen und ihre Ansichten in Erziehungsfragen nicht mehr für zuverlässig.“ Und das ist manchmal sogar zutreffend.

Auch viele Lehrerinnen und Lehrer konstatieren heute einen Rückzug vieler Eltern aus der Erziehung ihrer Kinder. Aus der Vielzahl von Gründen für dieses Phänomen soll hier nur angedeutet werden, was unmittelbar in diesen Zusammenhang gehört.

Wir müssen die Tatsache akzeptieren, dass sich in unserer westlichen Welt eine "Kinderwelt" konstituiert hat, die nicht einmal mehr vorgibt, Kindheit als eine notwendige biologische und kulturelle Vorbereitungsphase für ein Leben in der Wirklichkeit als Erwachsener zu sehen, sondern ganz unverholen als bessere Gegenwelt, als das eigentliche, reale Paradies, aus dem man durch das Erwachsenwerden ausgeschlossen wird.

Diese Kinderwelt existiert nicht nur in den Medien, sie umfasst möglichst und weitgehend alle Lebensbereiche von der Nahrungsaufnahme über die Kleidung bis zu den Fortbewegungsmitteln, seien es schnitzelähnliche Kinderspeisen in Tierform, Jogurt mit Colageschmack, markierte Kleidung nach Art einer Litfaßsäule oder die neueste Art, Räder unter den Füßen zu befestigen.

Für die Lebenserfahrung von Eltern und ihre Erziehungsbemühungen besteht in dieser Kinderwelt im Prinzip kein Bedarf. Da das Erwachsensein eigentlich nicht mehr die Voraussetzung für ein erstrebenswertes Leben darstellt, besteht auch wenig Interesse an einem elterlichen Vorbild. Die Autorität der Eltern wird in der Regel zudem durch die Unzulänglichkeit ihrer technischen Fähigkeiten im Umgang mit den Medien untergraben. Elternschaft wird somit eine Art Dienstleistung, deren Wert sich an der Versorgungsbereitschaft und dem Level der finanziellen Mittel bemisst.

Die Autorität der Grundschule ist ungleich stabiler. Die Kinder empfinden den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen als Notwendigkeit. Aber darüberhinaus hat auch die Grundschule das überkommene "Informations-Monopol" verloren. Die Schule ist nicht mehr das einzige Fenster zur Welt, das Schulbuch nicht mehr ein "Orbis sensualium pictus".

Comenius beschreibt 1617 im Vorwort seinen Prototyp des Schulbuches: „Es ist / wie ihr sehet / ein kleines Büchlein: aber gleichwohl ein kurzer Begriff der ganzen Welt und der ganzen Sprache / voller Figuren und Bildungen / Benamungen und der Dinge Beschreibungen.“ Wir müssen hier nicht den religiösen Hintergrund seines *Orbis pictus* berücksichtigen, weil in der Folge auch das säkularisierte Schulbuch den Anspruch erhebt, den Kindern einen „Begriff der ganzen Welt“ zu bieten.

Es lohnt sich, daran zu erinnern, dass noch in der Bildungseuphorie anfang der 70er Jahre unter dem Schlagwort der „Chancengleichheit“ der Zugang zu Wissen und Information für alle Kinder ein vorrangiges Ziel gewesen ist, und dass dies die Schule leisten sollte. Wir dürfen wohl feststellen, dass dank der Medien, insbesondere des Fernsehens und zunehmend des Computers, kein Kind mehr unter Informationsmangel leidet. Im Gegenteil, die Kinder leiden unter der Übersättigung und noch stärker als viele Erwachsene unter der Strukturlosigkeit der Informationsflut.

In der „Informationsgesellschaft“, so können wir zusammenfassen, sind die Bereitstellung von Wissen und die Zugangsmöglichkeiten kein vordringliches Problem mehr. Die Schulen und Hochschulen sind häufig nicht mehr die bevorzugten Orte, an denen Wissen vermittelt wird, nicht zuletzt aufgrund ihrer Schwerfälligkeit und mangelnden Aktualität angesichts der immer kürzer werdenden „Halbwertszeiten“ von Wissen. Andererseits ändert sich auch an den Universitäten Grundlegendes. Während zum Beispiel früher jede Dissertation in einer Auflage von 200 Stück vervielfältigt und in Universitätsbibliotheken schwer zugänglich abgelegt werden musste, genügen heute 40 Exemplare, sofern der Text auch im Internet „veröffentlicht“ wird. Dort ist er in völlig anderer Weise verfügbar und direkt weltweit dialogfähig. Sage doch niemand, dass dies kein Symptom für gravierende Veränderung darstellt.

In der Grundschule spielt nun das Wissen als Fachwissen keine dominierende Rolle. Ihre Aufgaben liegen, wie bereits erwähnt, in der Einübung grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen und in der Förderung der sozialen und individuellen Entwicklung des Kindes. Dennoch wirken die Folgen unseres Weges zur Informations- und Digitalgesellschaft in die Grundschule hinein, weil auch das Grundlegende und bisher Selbstverständliche in den Wandel einbezogen ist.

Auf die eingangs gestellte Frage: „Was brauchen unsere Kinder?“ muss man, vereinfacht ausgedrückt, zwei miteinander korrespondierende, komplementäre Antworten geben: Zugang zur realen Welt und Zugang zur Medienwelt. Und das eine definiert sich aus dem Unterschied zum anderen. Deshalb soll hier am Schluss eines Buches über elementares Lernen in der realen Welt diese andere digitale Welt angesprochen werden, weil im Leben und Aufwachsen der Kinder beides zusammengehört. Außerdem ist es uns wichtig zu betonen, dass wir mit unseren Projekten zu den vier Elementen nicht in eine ideologisch-alternative Schublade abgelegt werden möchten.

Die „dialektische Verknüpfung“ dieser beiden Erfahrungsfelder bildet geradezu den Motivationshintergrund unseres Fortbildungsmodells. Die Idee eines ausgleichenden Gegengewichtes macht nur Sinn, wenn wir uns einlassen auf eine Welt, die für unsere Kinder mehr und mehr selbstverständlich wird, vielen Erwachsenen aber nach wie vor fremd ist.

Mit unseren Backöfen und Erdpigmenten machen wir uns als Lehrer den Kindern gegenüber letztenendes unglaublich, wenn uns die virtuellen Welten unbekannt sind. Ohne zu wissen, wie Kinder Feuer heute in erster Linie medial erleben, können wir gar nicht richtig abschät-

zen, warum das reale Feuer ein so wichtiges Erlebnis für die Heranwachsenden ist und wie wir es ihnen nahebringen müssen.

Es ist ein Graben entstanden zwischen den Generationen, der weiter wächst, wenn die Erwachsenen von sich aus zu wenig tun, um ihn zu überbrücken. Das betrifft auch insbesondere die Lehrer. „...die eigentliche kulturelle Kluft entsteht zwischen den Generationen.“, sagt N.Negroponete, der Direktor des Media Lab in seinem Buch “Total digital”, „Wenn ich einem Erwachsenen begegne, der mir von den Vorteilen der CD-ROM erzählt, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass er ein Kind im Alter zwischen fünf und zehn Jahren hat. Treffe ich dagegen eine Frau, die etwas von America Online versteht, kann ich davon ausgehen, dass in ihrem Haushalt ein Teenager lebt.“

Wir können es uns aber als Pädagogen heute und in Zukunft nicht mehr leisten, von solchen eher persönlichen Erfahrungen abhängig zu sein. Hier liegt ein großes Feld der Lehrerfortbildung. Wir müssen erkennen, dass die wirklich weltbewegenden Erkenntnisse und Entdeckungen seit einem halben Jahrhundert von den Wissenschaftlern geleistet werden, die wir Väter der Computertechnologie nennen.

Im Folgenden soll es darum gehen, die Herausforderungen der “Digitalen Revolution” als Basis für ein neues Bild von Kindheit zu beschreiben, um daraus eine über das Offensichtliche hinausgehende Begründung für das “elementare Lernen” unseres Projektes anzusprechen.

Der Begriff “Lernen” wird in der Regel von der Mehrzahl der Lehrer immer noch als ureigene und exklusive Qualität des Menschen verstanden, höchstens in begrenztem Maße noch einigen tierischen Lebewesen zugestanden.

Die Tatsache, dass Computer, also nach allgemeinem Verständnis “Maschinen”, heute schon lernen können und dies auch tun, wird in der Regel entweder ignoriert, geleugnet oder in seiner Tragweite nicht verstanden. Die gewisse Primitivität der gebräuchlichen PCs ist weniger eine Kosten- oder Entwicklungsfrage, sondern eher Ergebnis unserer zu geringen Erwartungen und Ansprüche.

Wir müssen allmählich wahrnehmen, dass wir über unsere menschliche Fähigkeit des Lernens neue Aufschlüsse bekommen durch die Anstrengungen, die Lernfähigkeit des Computers weiterzuentwickeln. Deshalb ist es sinnvoll, im Zusammenhang unseres Themas, dem “Elementaren Lernen”, das wir dem Leser dieser Dokumentation in praxisnahen Beispielen vorgelegt haben, darüberhinaus Erkenntnisse und Überlegungen vorzustellen, die über den Rahmen des Üblichen und Altbekannten hinausgehen.

Es sind seltsamerweise die außerordentlichen Fähigkeiten und andererseits die zum Teil unerwarteten Grenzen des Computers, die unser Wissen über das Lernen und Denken des Menschen wieder zu einer zentralen und neuen Frage gemacht haben. Es steht hier nicht der Ort und der Raum zur Verfügung für eine historische Darstellung der Kognitionswissenschaft und verwandter wissenschaftlicher Forschungen wie die der Künstlichen Intelligenz (KI). Aber als Begründungshintergrund für den Begriff “Elementares Lernen“ in der Praxis der Grundschule sollen hier einige wesentliche Probleme und Ergebnisse dieser Forschungen zur Sprache kommen.

Es war wohl der Erfolg des Schachcomputers, der die Frage nach der “Intelligenz“ der Maschine im Vergleich zum Menschen ins allgemeine Bewusstsein gebracht hat. Niemand bezweifelt mehr, dass ein Computer den menschlichen Schachweltmeister besiegen kann. Wir

können also Maschinen konstruieren, die auf höchster Ebene denken können? Wenn Computer sogar das Schachspiel erlernen können, gibt es dann überhaupt noch Grenzen für künstliche Intelligenz?

Seltsamerweise traten die ersten Desillusionierungen hinsichtlich der "intelligenten" Leistungsfähigkeit der Computer nicht auf den Feldern hoher Ansprüche zutage, sondern in den Bereichen des Alltäglichen. Es zeigte sich, dass KI-Systeme in besonders und eindeutig abgegrenzten Problemgebieten das menschliche Expertenwissen mühelos einholen und übertreffen können, aber einstweilen unfähig sind, die alltägliche Sprache zu verstehen. Die Bemühungen von Wissenschaftlern, einem Computer soviel "Alltagswissen" einzugeben, dass er einen intelligenten oder auch nur sinnvollen Dialog mit einem Menschen führen kann, sind faszinierend nachzulesen.

Für einen Lehrer, dessen Aufgabe es ist, bei Kindern und Jugendlichen "Lernen" auszulösen und anschließend den "Lernerfolg" zu messen, haben die Bemühungen der KI-Wissenschaftler den Anschein einer Parallele zu ihrer eigenen Arbeit. Wir dürfen aber nicht übersehen, dass der "Computagoge" etwas ziemlich anderes tut als der Pädagoge. Der Lehrer wirkt ein auf menschliche Wesen, die ein angeborenes Lern- und Denksystem mitbringen.

Seine Kunst und sein Dilemma bestehen darin, angesichts dieser Gegebenheiten vom "Lehrplan" vorgegebene Inhalte in diesen einzelnen Individuen zu implantieren. Der Computagoge muss erst ein "System" in seinem Objekt erschaffen, das Lernen und Denken überhaupt simuliert. Allerdings gewinnt er dabei Erkenntnisse über die Grundbedingungen kognitiver Strukturen, die außerordentlich interessant für das Verständnis menschlicher Informationsverarbeitung sind.

Kognitionswissenschaft ist eine Herausforderung für unsere Vorstellung von Bildung und die Projekte der Künstlichen Intelligenz werden unsere Vorstellungen vom menschlichen Denken und Lernen in der Zukunft noch erheblich in Bewegung bringen. Einstweilen möchte ich die Aufmerksamkeit auf etwas lenken, das mich bei diesen Forschungen beeindruckt und eng mit unserem Fortbildungsmodell und dem Ergebnis dieser Dokumentation verbunden ist. Die Möglichkeit, nicht nur Maschinen zu bauen, die uns Handarbeit abnehmen, sondern auch solche, die Denkarbeit leisten, rührt an die Substanz unseres menschlichen Selbstverständnisses. Die Tatsache, dass es bereits heute Maschinen gibt, die relativ komplexe Probleme nicht nur berechnen können, sondern die uns auch Angebote zu Lösungsmöglichkeiten unterbreiten, klingt nach Science-Fiction. Allerdings sind wir noch weit davon entfernt, den Maschinen die Entscheidungen über unser Leben zu überlassen.

Als Pädagogen interessiert uns die Frage, ob am Ende dieser Forschungen das menschliche Denken und Lernen dem simulierten Äquivalent der Maschine hinsichtlich der Bewältigung von Lebenswirklichkeit unterlegen sein könnte. Anders gesagt, müssen wir befürchten, dass der Computer sich als die evolutionäre Fortentwicklung von uns als Spezies Mensch herausstellt und wir deshalb von ihm lernen müssen, wie man besser lernt und damit überlebensfähig bleiben?

An dieser Stelle möchte ich einige Überlegungen von Hubert L. Dreyfus, einem amerikanischen Philosophen am MIT, einfügen, die nicht den Anspruch unmittelbarer Aktualität erfüllen (1972), aber direkt zu noch ungelösten Fragen führen, die unser Verständnis von Lernen und Denken betreffen.

Dreyfus unterschätzt den Computer nicht und sieht ihn als Ergebnis der abendländischen Entwicklung. „Die zweitausendjährige Entwicklung und ihr Produkt, die gewaltigste Erfindung, die je von Menschen hervorgebracht wurde, haben sich wechselseitig dermaßen verstärkt, dass diese Entwicklung nicht aufgehalten, nicht abgelenkt und noch nicht einmal vollständig verstanden werden kann.“

Wenn wir seine Ausführungen unter dem Titel „What Computers can't do – The Limits of Artificial Intelligence“ verfolgen, kommen wir zu einem Statement, das aufhorchen lässt: „Wir werden“, sagt Dreyfus, „die drei Bereiche erkunden, die bei der Erforschung der Kognitiven Simulation und der Künstlichen Intelligenz zwangsläufig vernachlässigt werden, die jedoch allem intelligenten Verhalten zugrunde zu liegen scheinen:

die Rolle, die der Körper für die Organisation und Vereinheitlichung unserer Erfahrung spielt;

die Rolle der Situation, die den Hintergrund abgibt, auf dem Verhalten zwar geordnet, aber dennoch nicht regelgeleitet ist;

und schließlich die Rolle, die die menschlichen Bedürfnisse und Zwecke bei der Organisation dieser Situation spielen, so dass Gegenstände als relevant und zugänglich erkannt werden.“
(S. 182)

Eine wirklich intelligente Maschine müsste also über einen Körper verfügen, sie müsste auf Situationen geordnet, aber nicht regelgeleitet reagieren können und eine Vorstellung von ihren Bedürfnissen haben? Diese Thesen sind meiner Ansicht nach deshalb so interessant, weil sie nicht einfach einem sentimental Abwehrgefühl entspringen, sondern auf den Erfahrungen mit der Künstlichen Intelligenz beruhen, die ursprünglich von der Annahme ausging, dass Lernen, Denken und intelligentes Verhalten nur auf einer körperlosen und regelhaften Informationsverarbeitung beruhen.

Zwischen Dreyfus und den KI-Forschern wie Minsky hat es darüber vor über 20 Jahren heftige Auseinandersetzungen gegeben.

Aus heutiger Sicht und in dem Zusammenhang, um den es hier geht, war die damalige Diskussion fruchtbar und ist immer noch aktuell, denn der Kontrahent Marvin Minsky schreibt 1990 unter dem Titel “Gedanken zur Künstlichen Intelligenz”:

„Warum ist es leichter, Programme zu entwickeln, die Experten imitieren, als Programme, die Anfänger simulieren? Die Antwort ist verblüffend: Experten sind simpler als Neulinge!“

„Die Methoden, mit denen man alltägliche Probleme löst, mögen für sich genommen vielleicht einfacher wirken als die Methoden der Experten, doch die Methodensammlung unseres gesunden Menschenverstandes bewältigt weitaus mehr unterschiedliche Probleme und Situationen. Wie viele verschiedene Dinge muss ein Kind nicht über die scheinbar einfachsten physikalischen Objekte lernen! Dann muss das Kind noch die vielen verschiedenen Strategien lernen, wie man mit Flüssigem und Festem umgeht; mit Fäden, Bändern und Kleidungsstücken; mit Pudding und Schlamm oder auch mit Dingen, die verboten oder giftig sind, mit denen man sich schneiden kann oder die vielleicht beißen.“

Wo haben wir je von einem größeren Respekt vor den alltäglichen Leistungen der kindlichen Entwicklung gehört? Messen wir nicht gerade im Bildungssystem, sogar in der Grundschule, dem “Expertenwissen” eine einseitige Bedeutung zu, und unterschätzen wir nicht täglich den “gesunden Menschenverstand”, ein Begriff, der überhaupt eher negativ besetzt ist?

Minsky spricht ausdrücklich von dem, was wir in unserem Modell “Elementares Lernen” nennen. Er betont die Notwendigkeit der körperlichen Erfahrung im Umgang mit dem Flüssigen (Wasser), dem Festen (Erde) und dem Verbotenen (Feuer), einzig die Luft mag fehlen.

Der Versuch, eine Maschine zu konstruieren, die denken, lernen und intelligent handeln kann, führt offensichtlich nicht dazu, den Menschen mit seinen alltäglichen Fähigkeiten als minderwertig zu demütigen, sondern schafft auf einer völlig neuen Ebene Respekt für die ungenauen, unscharfen, nicht eindeutig definierbaren Intelligenzleistungen, zu denen insbesondere Kinder fähig sind. Leistungen, die auch Minsky mit einem körperlichen, sinnlichen, weitgehend experimentellen “Erfahrungen-Sammeln” beschreibt.

Es ist anrührend, wenn er beschreibt, wie er einem mit einem Arm versehenen Computer beigebracht hat, mit “Bauklötzchen” zu spielen. Grundschulkindern sind natürlich weiter, aber das Prinzip des Welterlebens und -begreifens durch “Spielen” gilt auch noch in den ersten Schuljahren und bei kreativen Menschen lebenslang. Die in diesem Buch dokumentierten Projekte zielen nicht darauf ab, den Kindern Expertenwissen zu vermitteln, obwohl viel lehrplanrelevantes Wissen integriert ist.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die in diesem Buch ihre “elementaren” Projekte beschreiben, wissen, wie wertvoll diese komplexen Erfahrungen für ihre Kinder sind. Ohne den Hintergrund der Künstlichen Intelligenz, liegt ihre Motivation zu diesen zum Teil ungewöhnlichen Unterrichtsprojekten in der Gewissheit, dass sie damit Lernen, Denken und intelligentes Verhalten bei ihren Kindern fördern.

Eines der wesentlichsten Merkmale unseres Fortbildungskonzeptes war das, was man heute handlungsorientiertes Lernen nennt. Um es einfach zu sagen, man kann über Feuer, Wasser, Erde und Luft reden, lesen und schreiben. Das Handeln mit diesen Elementen heißt, dass die Hände, eben der Körper beteiligt sind. Und das bedeutet, wie wir gesehen haben, keine nachteilige Trübung der Erfahrung und des Wissenserwerbs. Im Gegenteil, ohne Handeln kann sich Intelligenz nicht entwickeln.

Natürlich ist es die menschliche Hand, das erste “Werkzeug”, mit dem die Menschen zu “Handelnden” werden, indem sie anfangen, die Welt zu “manipulieren”, ein Begriff, der vom lateinischen manus, Hand stammt. Die Hand ist ein Schlüsselement der menschlichen Evolution.

Was uns die Künstliche Intelligenz erst noch beweisen muss, die Künstliche Handarbeit ist seit langem Realität. Die Arbeit unserer Hände, ihre Geschicklichkeit und Kraft, brauchten wir Jahrtausende, aber heute nur noch sozusagen privat. In der Arbeitswelt haben wir das “Manipulieren” längst den Maschinen überlassen. Und dem trauert eigentlich auch niemand nach.

Die Hand ist viel zu schnell “überflüssig” geworden, als dass die träge Evolution darauf schon mit einer körperlich sichtbaren Regression hätte reagieren können. Wir dürfen nicht übersehen, dass unsere Hände in besonderer Weise mit der spezifisch menschlichen Intelligenz verbunden sind und auch mit unserer menschlichen Identität. Wir müssen uns überlegen, ob die ökonomische Überflüssigkeit der Hand bedeuten darf, dass wir sie “verkümmern” lassen.

Der Paläontologe und Anthropologe André Leroi-Gourhan beschreibt in seinem 1964 erschienenen Buch "Hand und Wort" die Geschichte unseres primären "Handwerkzeugs", seine Bedeutung für die Entwicklung des homo sapiens und die Evolution der menschlichen Zivilisation, und er macht sich Sorgen über die Zukunft: „Das artspezifische operative Verhalten des Menschen ist über mehrere hunderttausend Jahre hinweg total und in einen kollektiven Zusammenhang eingebettet, der unmittelbar signifikativ und untrennbar mit der menschlichen Qualität verbunden ist.“

„Es wäre nicht sonderlich wichtig, dass die Bedeutung der Hand, dieses Schicksalsorgans, abnimmt, wenn nicht alles darauf hindeutete, dass ihre Tätigkeit eng mit dem Gleichgewicht der Hirnregionen verbunden ist, die mit ihr in Zusammenhang stehen. Mit seinen Händen nichts anzufangen wissen wäre auf der Ebene der Spezies nicht sonderlich beunruhigend, denn es dürften noch Jahrtausende vergehen, bevor ein so altes neuro-motorisches Dispositiv sich zurückbildet; aber auf individueller Ebene liegt die Sache ganz anders.

Mit seinen Händen nicht denken können bedeutet einen Teil seines normalen und phylogenetisch menschlichen Denkens verlieren. Auf der Ebene des Individuums und vielleicht auch auf der Ebene der Spezies stehen wir also in Zukunft vor dem Problem einer Regression der Hand. Ich werde (...) zeigen, dass die Störung des manuellen Gleichgewichts jenes Band, das zwischen der Sprache und dem ästhetischen Bild der Realität bestand, bereits teilweise zerrissen hat.“

Leroi-Gourhans Werk ist eine eindringliche Mahnung, einerseits die stammesgeschichtliche Schlüsselstellung des Organs Hand in seiner ganzen Bedeutung zu sehen, und andererseits auf diesem anthropologischen Hintergrund das Schicksal der Hand heute und in der Zukunft als eine Kernfrage für die Situation des Menschen zu erkennen.

Die Störung des Gleichgewichts zwischen Hand, Wort und unserem Verhältnis zur Wirklichkeit beruht nicht zuletzt auf einer langen Tradition der Geringschätzung des Manuellen. Die Handarbeit war und ist eine in der Regel diskriminierte Leistung der Angehörigen der unteren Gesellschaftsschichten, der Sklaven, Bauern, Handwerker oder Arbeiter. Da aber die "Künstliche Handarbeit" und die "Künstliche Intelligenz" in absehbarer Zeit die menschliche Arbeit im hergebrachten Sinn insgesamt überflüssig machen, verlieren auch die alten Wertmaßstäbe ihre Grundlage. Wir können und müssen also die Frage nach der "Intelligenz der Hand" heute losgelöst von den Hierarchien einer vergangenen Arbeitswelt betrachten.

Der Anthropologe Leroi-Gourhan hat die Einzigartigkeit dieser Entwicklung schon vor mehr als 30 Jahren betont: „So müssen wir also über den Menschen nachdenken, der sich als zoologisches Wesen nicht innerhalb eines Jahrhunderts verändern kann, und uns fragen, welche Auswege sich ihm bieten, (...).“

Es steht hier nicht zur Diskussion, welche politischen, gesellschaftlichen oder kulturellen Konsequenzen möglich und notwendig sind, um für uns Menschen eine Rolle in einer eines Tages nahezu arbeitsfreien Gesellschaft zu finden.

Als Lehrer müssen wir uns aber Gedanken machen über die Auswirkungen der geschilderten Entwicklungen auf die Kinder und notwendige Folgerungen für die Aufgaben der Schule. Die Ausflüge einerseits in die Hochtechnologie und andererseits zu den anthropologischen Grundlagen zeigen die beiden Pole, zwischen denen Kindheit gesehen werden muss. Dabei ist deutlich geworden, dass sich der technologische Pol dynamisch weiter entwickeln wird, wäh-

rend sich die biologische Konstitution des Menschen körperlich, seelisch und geistig nicht merklich verändern kann.

Der KI-Forscher und der Anthropologe geben uns versteckte Hinweise, welche Wege eine Pädagogik zwischen diesen Polen aufsuchen sollte. Minsky fragt am Schluss seines Artikels:

„Was ist mit Gefühl, Intuition, Mut, Inspiration, Kreativität und so weiter? Es ist doch sicherlich leichter, zu verstehen, was Intelligenz ist, als jene anderen Aspekte unserer Persönlichkeit zu analysieren! Nein, behaupte ich, weil traditionelle Unterscheidungen wie die zwischen Intellekt und Emotion törichterweise Wissen und Bedeutung von Ziel und Zweck zu trennen versuchen.“

Nun ist die Trennung von Wissenserwerb und zweckgerichtetem oder gar emotional bestimmtem Handeln ein Charakteristikum der Schule, auch der Grundschule. Bestenfalls lernt man als Schüler für ein Leben nach der Schule. Das Lernen selbst wird in der Regel als ein rein rationaler Prozess betrachtet, der frei von gefühlsmäßigen Verunreinigungen abzulaufen hat. Je abstrakter die Inhalte und die Form sind, umso höher schätzen wir die Lernleistung ein.

Vielleicht gibt es uns aber doch zu denken, wenn wir akzeptieren müssen, dass diejenigen intelligenten Leistungen, die wir in der Schule am höchsten bewerten, die ersten sind, die uns die Denkmäler abnehmen werden. Minsky rät uns, weder die Einzigartigkeit hochkreativer Genies noch die Einseitigkeit abstrakter logischer Formelhaftigkeit zum Vorbild zu wählen. „Statt dessen sollten wir sorgfältiger untersuchen, was wir normalen Menschen tun, wie wir Dinge tun, die wir zum gesunden Menschenverstand rechnen und kaum je beachten.“

Lernen also mit Gefühl, Intuition, Mut, Inspiration und Kreativität? Lernen in Verbindung mit Zwecken, Zielen, direkten, menschlichen Bedürfnissen? Lernen im Rahmen von realen Situationen, die nicht hundertprozentig voraussehbar sind? Lernen, das Handeln, Körperbewusstsein, soziales Miteinander und nicht zuletzt den gesunden Menschenverstand einbezieht?

So lernt der Mensch, so lernen Kinder. Und in diesem keineswegs so klaren und rationalen Beziehungskomplex denken und handeln wir auch relativ erfolgreich als homo sapiens. Mit Recht hat sich die Schule immer bemüht, unsere Schwächen auszugleichen, zum Beispiel unser relativ beschränktes Gedächtnis zu trainieren oder eben unserer Kalkulationsfähigkeit auf die Sprünge zu helfen.

Unspektakulär und auf leisen Sohlen hat die Schule aber das Gedächtnistraining in den vergangenen Jahrzehnten eingeschränkt, niemand muss heute noch die „Glocke“ auswendig lernen. Und auch der Taschenrechner, einst ein Fremdkörper in der Schule, ist sinnvoll integriert.

Gleichzeitig wird aber auch der „handwerkliche“ Bereich der schulischen Bildung, und dazu darf man getrost auch das Fach Kunst oder Ästhetische Erziehung zählen, abgebaut. Auch das ist auf den ersten Blick verständlich.

Die Schule magert sich ab. Als Einrichtung, die auf das Leben vorbereiten will, versteht sie darunter in erster Linie das Arbeitsleben. So ist sie jenseits der Grundschule auch strukturiert: Hauptschule für zukünftige Arbeiter und Handwerker, Realschule für Verwaltung, Handel, Dienstleistung und das Gymnasium als Vorbereitung für ein Studium. Die Gesamtschule verschleiern diese Struktur, ändert aber nichts grundsätzlich.

Die Schule magert einerseits ab und bläht andererseits ihr Angebot auf, indem sie Aufgaben von Verkehrserziehung bis Drogenprävention übernimmt und andererseits nach wie vor Auslese betreibt. Und angesichts der schwindenden Bedeutung handwerklicher Fähigkeiten scheint es ihr folgerichtig zu sein, diese allmählich aus den Lehrplänen verschwinden zu lassen.

Wenn wir in diesem Fortbildungsmodell und mit diesem Buch für Formen eines handwerklich orientierten Projektunterrichts werben, dann tun wir das nicht im Sinne einer wie immer gearteten Berufsvorbereitung oder als Einstimmung auf ein Arbeitsleben, das derartige Fertigkeiten voraussetzt, weil es das nicht mehr gibt. Wir sehen diese Projekte als angemessene und notwendige Antwort auf die Auswirkungen der Hochtechnologie auf das Leben der Kinder im Sinne eines notwendigen Angebots an ihre, an unsere biologische Konstitution.

Es ist wohl klar geworden, wir werden mehr und mehr zu archaischen Wesen in einer von uns selbst geschaffenen Welt, die es uns schwer macht, zu entscheiden, wie "die Wirklichkeit" aussieht, weil wir ein Überangebot an möglichen Wirklichkeiten haben. Was muten wir damit unseren Kindern zu? Wir dürfen sie damit jedenfalls nicht allein lassen.

Es sollten auch die archaischen Bedürfnisse und Bedingungen sein, die uns zu dem leiten, was wir den Kindern zur Orientierung geben können. Lesen, Schreiben, Rechnen, das lernen die Kinder schon, die meisten ziemlich schnell, aber sie lernen jenseits der Schule nicht mehr das, was immer selbstverständlich war: das "Sich zurechtfinden in der Welt".

Das Problem unserer Kinder ist nicht mangelnde Information über was auch immer. Enorm eingeschränkt ist ihre Möglichkeit zu handeln und damit die Möglichkeit, über das Handeln Erfahrungen zu sammeln, die eine Vorstellung von Wirklichkeit entstehen lassen. Deshalb muss Lernen heute mehr als je zuvor mit Tätigkeit verbunden werden, mit komplexen Situationen, die Problemlösen nicht nur simulieren, sondern in Echtzeit erfordert. Deshalb müssen wir in der Schule neben den klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens einerseits die Beherrschung des Computers und andererseits das "elementare, archaische Lernen" zu Inhalten des Unterrichtens machen.

Leroi-Gourhan fasst unsere Situation so zusammen:

„Die Maschinisierung und die Unterwerfung der Erde haben im Verlaufe von fünfzig Jahren in großen Gebieten das Spektrum verengt, auf dem die einzelnen sich entfalten konnten. Mit der Verminderung individueller, schöpferischer Möglichkeiten und der zunehmenden Unmöglichkeit, ins Abenteuer zu flüchten, entstand eine ganze Palette von Kompensationen, die sich immer weiter vom wirklichen Leben entfernen; Sport und Hobby, alljährlich unterbrochen durch das gelenkte Abenteuer auf den Autobahnen und Campingplätzen, haben heute die Aufgabe, ein neues Gleichgewicht herzustellen,(...)”

Wenn die Abenteuerlust und die Neugier ein positives, stammesgeschichtliches Erbe darstellen, das ganz entscheidend zur Entwicklung von Zivilisation und Kultur beigetragen hat, und alles spricht dafür, und wenn wir andererseits feststellen müssen, dass dafür heute der Freiraum fast nicht mehr da ist, dann darf so etwas wie "Abenteuer-Lernen" kein Tabu sein.

"Elementares Lernen" meint eben dies. Es meint unsere menschliche Art zu lernen und zu denken, deren Wert uns, wie ich versucht habe darzustellen, die Konstrukteure Künstlicher Intelligenz und auch Anthropologen überraschenderweise neu vor Augen führen. Das Fach

Kunst leistet dazu einen wesentlichen Beitrag, weil viele dieser hier vorgestellten Aktionen der Schüler mit Gestaltung im weitesten Sinne verbunden sind. Das Gestalten ist dabei in einem gleichsam archaischen Sinne Einwirkung und Inbesitznahme, nicht Technik oder Dekoration.

NACH REDAKTIONSSCHLUß EINGEGANGEN**5.1.1. H. C. Rainer Büchner: Ergänzung der Expertise „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ für den Schulbereich**

Die von Max Fuchs vorgestellte Analyse heutiger Kindheit und Jugend aus der Sicht der außerschulischen Kulturarbeit gilt auch für den schulischen Bereich, und muss deshalb hier nicht wiederholt werden.

Die besonderen Strukturen in der Schule überhaupt und in den verschiedenen Schulstufen und -arten schaffen Bedingungen, die für Kulturelle Bildung nicht eben förderlich sind. Fächergrenzen und Stundenplan erschweren häufig gute und wünschenswerte Aktivitäten. Im Rahmen allgemeiner Schulentwicklung könnten sich die Bedingungen allerdings in der Zukunft verbessern. Hier gilt es, das Gewicht und die Unverzichtbarkeit der Beiträge aus den Fächern Musik, Kunst oder Darstellendem Spiel u. v. m. für Schulprofil, Schulklima und Schulautonomie deutlich herauszustellen.

Die Einbindung der Neuen Medien, insbesondere des Computers, in die traditionell „musisch“ genannten Fächer geht in der Schule noch schleppend voran. Das liegt einmal daran, daß der Computer über Mathematik und Informatik Einzug gehalten hat und vielfach noch immer nur als Rechen- oder Schreibmaschine betrachtet wird. Außerdem sind für Theater, Video, Musik und Kunst verwendbare Geräte leider auch heute noch für viele Schulen finanziell unerschwinglich.

Natürlich ist die relativ geringe Medienakzeptanz und -kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer auch ein Altersproblem. Bei einem Durchschnittsalter der Lehrerschaft, das nahe an der 50 liegt, kann man nicht allzu viel erwarten. Die Bereitschaft, sich kundig zu machen ist dennoch nicht gering, wie das Interesse an entsprechenden Fortbildungen beweist. Hier muss man auf eine neue Lehrergeneration hoffen und andererseits Unterrichtsformen und -projekte fördern, die so viel wie möglich die zum Teil erheblichen Medienkompetenzen der Kinder und Jugendlichen einbeziehen.

Innovationen in der Kulturellen Bildung müssen sich auf zwei große Felder beziehen, die auf den ersten Blick weit auseinander liegen: den Bereich der medialen und den der sinnlichen Erfahrungen. Die enorme Ausweitung des ersteren im Leben unserer Kinder und Jugendlichen erfordert entsprechende Schwerpunktverlagerungen in der Ästhetischen Erziehung, das heißt eine stärkere Betonung der Sinneswahrnehmungen, insbesondere der nicht-visuellen, also Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen und verschiedene Arten der Körpererfahrung, sowie (in vertretbarem Rahmen) unterschiedliche Niveaus der Realitätsempfindung von der meditativen bis zur ekstatischen (etwa im Tanz).

Kulturelle Bildung in diesem innovativen Sinne sollte keines der beiden Felder einseitig entwickeln oder gar dem Trugschluß der sich ausschließenden Gegensätzlichkeit erliegen, sondern im Gegenteil die Komplementarität, den sich ergänzenden Charakter herausstellen. Dabei muss der komplementäre Bereich nicht ausdrücklich und mit gleichem Gewicht einbezogen werden, sollte aber zumindestens indirekt erkennbar zum Bezugsfeld gehören.

Aus diesen Prämissen ergeben sich eine Reihe von Förderfeldern im Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ für die Schule, die die Neuen Medien, die traditionellen Künste und die Schulentwicklung zusammenführen.

Förderfelder „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ für die Schule

1. Förderfeld „Neue Medien im Unterricht“

Einbeziehung und Nutzung digitaler Medien im Kunst-, Musik- und Deutschunterricht.

Pädagogische Konzepte für Neue Medien wie Digitales Video, CD-ROM, Photo-CD, etc. im Fachunterricht

2. Förderfeld „Internet im Unterricht“

Das Internet als Quelle für den Fachunterricht

Das Internet als Kommunikationsmittel, z.B. für fachbezogene Anfragen und Partnerschaften

Das Internet als Veröffentlichungsplattform, z. B. für Dokumentationen von Projekten

Das Internet als Gegenstand der Medienkritik und Reflexion

3. Förderfeld „Medienpool der Schule“

Schulinterne Entwicklung und Aufbereitung von multimedialen Materialien im Intranet, z. B. Referate, Facharbeiten

Aufbau einer fächerübergreifenden Link-Sammlung für die Schule

Mobile Medienteams für schulinterne Dokumentationen

6. Förderfeld „Schulprofil, Schulklima, Schulgestaltung“

Entwicklung und Realisierung eines Corporate Designs für die Schule

Repräsentation der Schule nach innen und außen, z.B. im Internet

Neue Konzepte der Gestaltung des Lebensraumes Schule

Neue Kommunikationsstrukturen als Beitrag zum Schulklima

5. Förderfeld „Elementares Lernen“

Alternative Formen des Wahrnehmens und Lernens

Förderung, Training der Intelligenz der Sinne

Handlungsorientierte Projekte im musikalischen, ästhetischen, darstellenden Bereich

Erforschung und Erprobung elementarer Kulturtechniken

6. Förderfeld „Neue Zugänge zur Kunst“

Kunst, Musik, Spiel, Tanz im Medienzeitalter

Intermediale Vergleiche, z.B. zwischen Text, Bild, Musik, Spiel

Kunst und Musik im „Zeitalter der immateriellen Produktion“

Selbsterfahrung in der künstlerischen Produktion

Künstlerische und musikalische Praxis als Voraussetzung zum Verständnis von Gegenwartskunst

7. Förderfeld „Interkulturelle Bildung“

Nutzung der Neuen Medien für interkulturelle Kontakte
Kunst, Musik und Theater als Brücken zu anderen Kulturen
Entwicklung eines kulturellen Selbstverständnisses
Kunst und Kultur als Mittel der Europäischen Integration

8. Förderfeld „Fortbildung“

Technische Qualifizierung von praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern
Entwicklung fachspezifischer und fachübergreifender Konzepte
Aufbau und Ausbau schulinterner Fortbildungen
Entwicklung und Förderung von Fortbildung und Kommunikation per Internet
Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Hochschulen