

Sollen bei der Gestaltung und der wissenschaftlichen Begleitung von kultur-medienpädagogischen Projekten die Freude und der Genuss der daran beteiligten Personen fokussiert werden oder im Gegenteil ihre konflikthafter (Differenz-)Erfahrungen im Zentrum des Interesses stehen? In Anlehnung an das pragmatistische Kreativitätsverständnis sowie ausgehend von Erkenntnissen aus einer Design-Based Research Studie wird angeregt, Faszination und Konfrontation nicht als Gegenpole, sondern als zwei interdependente ‚Seiten einer Medaille‘ zu betrachten und zu behandeln.

Should the design and academic monitoring of cultural media education projects focus on the enjoyment and pleasure of the people involved in them or, on the contrary, should their conflictual (differential) experiences be the centre of interest? Following the pragmatistic understanding of creativity and based on findings from a design-based research study, it is suggested to consider fascination and confrontation not as opposites but as two interdependent ‘sides of the same coin’.

DIE FASZINATION DER KONFRONTATION

PRAGMATISTISCHES KREATIVITÄTSVERSTÄNDNIS ALS AUSGANGSPUNKT FÜR DIE THEORIE UND PRAXIS KULTURELLER MEDIENBILDUNG¹

Iwan Pasuchin

1 EINLEITUNG

Im Hinblick auf die Praxisarbeit weisen die handlungsorientierte Medienpädagogik und die Kulturvermittlung unübersehbare Analogien auf (siehe zum Beispiel Sieben 2017, S. 11). Kulturelle Bildung wird zum Teil sogar „heute nur noch

mit der Querschnittsaufgabe Kulturelle Medienbildung [als] denkbar“ erachtet (Bürgermeister 2011, S. 5). Die akademischen Diskurse in beiden Bereichen verlaufen bisher jedoch größtenteils unabhängig voneinander. Das ist nicht zuletzt daran zu erkennen, dass bei Publikationen zu medienpädagogischen Projekten zumeist eine

Schwerpunktsetzung auf die Faszination der Beteiligten stattfindet, die sich Dieter Baacke zufolge „in entflammter Begeisterung und Beseeltheit, im Fragen und Staunen, in lustvoll ängstlicher Spannung ebenso wie in genießender Teilhabe“ äußert (Baacke 1998, S. 7). Eine ähnliche Fokussierung prägte lange Zeit auch Berichte zu kulturpädagogischen Initiativen. In den letzten Jahren mehren sich innerhalb des Feldes der Kulturellen Bildung jedoch Stimmen, die dazu aufrufen, stattdessen verstärkt problembehaftete Erlebnisse aller Akteur*innen anzuvisieren, die in solche Vorhaben involviert sind. Im Zuge dessen zu beobachtende „Konflikt- und Grenzsituationen“, die sogar bis hin zur Ablehnung der Maßnahmen durch die Adressat*innen bzw. Verweigerung ihrer Mitwirkung reichen, sollen als Anzeichen besonders wertvoller „Differenzerfahrungen“ anerkannt werden, die Neues entstehen lassen (Biburger et al. 2009, S. 283 ff.) – als „Motor[en] allen Lernens“ (ebd., S. 284; vgl. Mörsch 2013, S. 161 f.).

Im vorliegenden Beitrag wird die These vertreten, dass beide Zugänge keinesfalls in einem prinzipiellen Widerspruch zueinander stehen, sondern sich vielmehr gegenseitig ergänzen (können). Das wird zu Beginn von der Perspektive des *Pragmatismus* aus (erkenntnis-)theoretisch begründet. Dem folgen zuerst die Vorstellung der Methodologie sowie Methodik einer Studie, bei der entsprechende Facetten zutage traten und danach die Präsentation ihrer in diesem Kontext zentralen Aspekte. Abschließend werden davon Empfehlungen für theoretische und praktische Weiterentwicklungen der Arbeit an den Schnittstellen zwischen der Kultur- und Medienpädagogik (für die häufig der Begriff ‚Kulturelle Medienbildung‘ genutzt wird) abgeleitet.

2 (ERKENNTNIS-)THEORETISCHE HINTERGRÜNDE

Der *Pragmatismus* ist eine Erkenntnistheorie, die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts den philosophischen und (geistes-)wissenschaftlichen Diskurs in den USA prägte. Als Fundament des *Symbolischen Interaktionismus* und der *Zweiten Chicagoer Schule* beeinflusst sie bis heute die qualitative Sozialforschung nachhaltig (vgl. Wagner 1999; Strübing 2007). Über den ‚Umweg‘ letztgenannter Strömungen fanden pragmatistische Postulate sowie Ansätze ebenso Eingang in aktuelle Diskussionen zur Kulturellen Bildung und zur Medienpädagogik sowie zu ihrer Erforschung.

Bei allen Divergenzen zwischen verschiedenen pragmatistischen Zugängen besteht eine ihrer essenziellen Gemeinsamkeiten in der „Zurückweisung erkenntnistheoretischer und metaphysischer Fundierungsansprüche. Der Mensch steht der Welt nicht als interesselos Erkennender gegenüber, sondern hat als kreativ Handelnder teil an ihr“ (Sölch 2018, S. 35). Insofern bildet die Kreativität einen der Zentralbegriffe dieser Philosophie. Im vorliegenden Abschnitt werden zuerst die zwei wichtigsten Termini und damit zusammenhängende Konzepte vorgestellt, die das pragmatistische Kreativitätsverständnis verdeutlichen. Danach erfolgt die Zusammenfassung des – eng an das Kreativitätsthema gekoppelten – pragmatistischen Diskurses zur ästhetisch-künstlerischen Erfahrung.

2.1 PRAGMATISTISCHES KREATIVITÄTSVERSTÄNDNIS

Eines der wichtigsten (Unter-)Konzepte innerhalb des pragmatistischen Kreativitätsdiskurses

wird mit dem Terminus *Kontingenz* zusammengefasst. Er fungiert als Gegenbegriff zu Ausdrücken wie Determiniertheit sowie Regelgeleitetheit bzw. Gesetzmäßigkeit und steht für die Anschauung, dass „zu jedem Zeitpunkt eine Vielzahl von Situationen existiert, die jeweils eine Reihe an verschiedenen Anschlussmöglichkeiten bieten“ (Festl 2018, S. 65). Aus pragmatistischer Sicht wäre einerseits „die Welt nicht gestaltbar, könnte man auch nicht kreativ, d. h. Veränderungen bewirkend, auf sie reagieren“ (ebd.). Andererseits „sorgt die kreative Gestaltung der Welt (...) oftmals selbst wiederum dafür, dass die Kontingenz der Welt erhöht wird; jede kreative Handlung zieht ein Mehr an weiteren möglichen kreativen Handlungen nach sich und damit ein Mehr an Kontingenz im Sinne von mehr Optionen“ (ebd.). Dass es bei diesem Thema nicht lediglich um eine bunte Vielfalt an Wahlmöglichkeiten geht, ist an der pragmatistischen Schwerpunktsetzung auf *Erfahrungen der Kollision* zu erkennen, im Zuge derer „Erwartungen durchkreuzt (...) oder Überraschungen erlebt werden“ (Volbers 2018, S. 74). In seinem Buch *Die Kreativität des Handelns* weist Hans Joas darauf hin, dass sich nach pragmatistischer Lesart die Realität häufig „als Quell solcher Erschütterung unreflektierter Erwartungen [erweist]; die Handlungsgewohnheiten prallen von der Widerständigkeit der Welt ab“ (Joas 1996, S. 190). Die dadurch evozierten „realen Zweifel“ führen zu einem Drang, sich um die „Bestimmung von Unbestimmtem“ zu bemühen (ebd., S. 196). „Alles menschliche Handeln wird so im Blick der Pragmatisten in der Spannung zwischen unreflektierten Handlungsgewohnheiten und kreativen Leistungen gesehen“ (ebd., S. 190). Kreativität wird dabei als ein Weg zur

Problemlösung interpretiert „und nicht als ungezwungene Hervorbringung von Neuem ohne konstitutiven Hintergrund“ (ebd.).

2.2 ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCHE ERFAHRUNG

Ein weiteres für den pragmatistischen Kreativitätsdiskurs essenzielles Konzept stellt jenes der ästhetisch-künstlerischen Erfahrung dar. Im Feld der Kulturellen Bildung spielt es eine solch zentrale Rolle, dass zum Teil sogar das Plädoyer zu vernehmen ist, anstatt von Kultureller Bildung „von ästhetischer bzw. künstlerischer Erfahrung und Bildung“ zu sprechen (Rittelmeyer 2014, S. 16). Im Zuge solcher Auseinandersetzungen erfolgt häufig eine Reminiszenz auf John Dewey (siehe unter anderem Fuchs 2015 sowie Klepacki/Zirfas 2013) – und hier vor allem auf sein 1934 erschienenes (Spät-)Werk *Art as Experience*, in dem er „als erster der klassischen Pragmatisten eine ausgereifte Kunstphilosophie“ formulierte (Räber 2018, S. 171). Bei derartigen Rückgriffen wird ästhetische und/oder künstlerische Erfahrung zumeist als das „völlige Involviertsein in eine Tätigkeit in Verbindung mit der Faszination, die vom Wahrnehmungsakt innerhalb dieser Tätigkeit selbst ausgeht“ (Peez 2005, S. 14), interpretiert. In diesem Kontext zählt Peez unter anderem folgende ihrer „Strukturmomente“ auf: „Versunkenheit im Augenblick; Selbstgenügsamkeit; (...) Genuss der Wahrnehmung selbst; Freude, Spaß [und] Lustempfinden“ (ebd., S. 15).²

Dass solche Aussagen durchaus mit Deweys Verständnis der Materie korrespondieren, wird nicht zuletzt an seinem Buch *Experience and Nature* aus dem Jahr 1925 deutlich, das Räber (vgl. 2018, S. 172) zufolge eine Vorarbeit zu *Art*



Grafik 1: Künstlerisch-ästhetische Erfahrung nach Dewey

as *Experience* darstellt. Denn im Hinblick auf ästhetische Erfahrungen spricht Dewey hier häufig von „enjoyment“ (Dewey 1929, S. 356 ff.) und greift ebenso auf Ausdrücke wie „happy fruition“ (ebd., S. 375) sowie „delightfully enhanced perception“ (ebd., S. 389) zurück. Jedoch ist zu bedenken, dass Dewey deutlich zwischen Ästhetik und Kunst unterscheidet. In *Experience and Nature* umschreibt er Kunst als den aktiven Prozess der Erschließung noch unbekannter Potenziale, während er Ästhetik als das erreichte bzw. vollendete Produkt eines derartigen Vorganges bezeichnet (vgl. Dewey ebd., S. 374 f.). In *Art as Experience* präzisiert er diese Differenzierung folgenderweise: „(..) ‘artistic’ refers primarily to the act of production and ‘esthetic’ to that of perception and enjoyment“ (Dewey 1980, S. 46). Im letzteren Werk, bei dem die Kunst im Vordergrund steht, legt Dewey einen Schwerpunkt auf Aspekte von Erfahrungen, die als problematisch empfunden werden und auf damit einhergehende Konflikte sowie Widerstände (ebd., S. 35). Emotionen, die durch entsprechende ‚Kollisionen‘ ausgelöst werden, spielt Dewey aber keinesfalls gegen positive Gefühle aus. Seiner Ansicht nach bilden beide Arten von Erlebnissen untrennbare Bestandteile einer ganzheitlichen Erfahrung

(vgl. ebd.; ebd., S. 41). Parallel dazu verwehrt sich Dewey gegen die Herstellung eines Dualismus zwischen Ästhetik und Kunst. Im Gegenteil beklagt er, dass es im Englischen keinen Begriff gibt, der beide Kategorien zusammenführt (vgl. ebd., S. 46).

3 METHODOLOGIE UND METHODIK

Im Kontext des Forschungsdiskurses stellt Kreativität ein höchst herausforderndes Thema dar. Auf der einen Seite gibt es schon seit sehr langer Zeit intensive Bemühungen, entsprechende Facetten wissenschaftlicher Untersuchungen hervorzuheben – nicht zuletzt innerhalb des ‚klassischen‘ *Pragmatismus*, wobei Dewey die Polarität zwischen Wissenschaft und Kunst grundsätzlich in Frage stellte (vgl. Dewey 1929, S. 358, S. 374, S. 378 f., S. 383; Dewey 1980, S. 15, S. 73). Auf der anderen Seite sind bis heute immer wieder Klagen zu vernehmen, wie schwer es sei, kreative Prozesse als wissenschaftliche Vorgänge zu fassen (siehe zum Beispiel Reinmann 2014, S. 67). Im vorliegenden Abschnitt wird *Design-Based Research* als eine (neuere) Rahmenmethodologie dargestellt, bei der ein Schwerpunkt auf kreative

Aspekte der Forschung gelegt wird und auf ihre Parallelen zu Deweys *Inquiry-Modell* hingewiesen. Anschließend erfolgt die Beschreibung der Anlage der Studie, von der die Schlussfolgerungen des vorliegenden Artikels abgeleitet wurden, sowie die Darlegung der in ihrem Zuge genutzten Untersuchungsmethoden.

3.1 METHODOLOGIE

Als methodologischer Rahmen kam bei dieser Studie *Design-Based Research* (DBR) zum Einsatz – ein Zugang, der innerhalb des medienpädagogischen Forschungsdiskurses derzeit „allgegenwärtig“ ist (Hartung/Schorb 2014, S. 13). Im Verlauf entsprechender Vorhaben werden Maßnahmen in möglichst ‚authentischen‘ Settings durchgeführt und wissenschaftlich begleitet (vgl. DBR-Collective 2003, S. 5). Im Zentrum steht die Frage, „wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine im Forschungsprozess noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte“, wobei eine Schwerpunktlegung auf die „Exploration von zukünftigen Möglichkeiten“ erfolgt (Euler/Sloane 2014, S. 7). Neben den Fokussierungen auf möglichst unverfälschte Untersuchungsbedingungen sowie auf Innovationen gibt es einen dritten Aspekt, der DBR von anderen Verfahren unterscheidet: die unabdingbare Notwendigkeit von Iterationen. Bei derartigen Projekten finden Entwicklung und Forschung „in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt; Invention, Analyse und Revision wechseln also einander ab“ (Reinmann 2005, S. 62; vgl. DBR-Collective 2003, S. 5). In einigen Publikationen wird der *Pragmatismus* als „underlying paradigm“ dieser Methodologie

bezeichnet (Ørngreen 2015, S. 24) und empfohlen, ihn als Bezugssystem (*framework*) für DBR zu nutzen (Juuti/Lavonen 2006, S. 57). Von allen pragmatistischen Herangehensweisen an die Forschung eignet sich nach Ansicht des Autors Deweys fünfstufiges *Inquiry-Modell* dafür am besten. Dessen erstes Stadium besteht in einer gefühlten Schwierigkeit (Dewey 1910, S. 72) bzw. vagen Empfindungen von etwas Unerwartetem, Seltsamem und Befremdlichem (ebd., S. 74), die zumeist aus – zuvor angesprochenen – Erfahrungen der Kollision resultieren (vgl. ebd., S. 72 ff.; S. 11 f.). Solche Reaktionen betrachtet Dewey als „präkognitiv“ und weist darauf hin, dass ihnen „nichts Intellektuelles“ anhaftet (Dewey 2002, S. 134). Die darauffolgenden Schritte sind darauf ausgerichtet, Annahmen für die Ursachen des Problems und Vorschläge für dessen Behebung zu entwickeln, die in mehreren Durchgängen kritisch zu reflektieren und bei Bedarf zu revidieren sind (vgl. Dewey 1910, S. 68 ff. und Dewey 2002, S. 127 ff.). Der Prozess kommt dann zum Abschluss, wenn eine Hypothese gefunden wurde, die „für die Lösung der Schwierigkeit relevant ist“ (Dewey 2002, S. 141) und deren Gültigkeit unter realen Bedingungen überprüft werden kann (vgl. Dewey 1910, S. 72, S. 77 f.). Parallelen des *Inquiry*-Schemas zu DBR ergeben sich daraus, dass es ein „iterativ-zyklisches Modell des Problemlösens“ (Strübing 2008, S. 298) darstellt – ein „flexibles Wechselspiel von Beobachtung, Interpretation, Reflexion und Erprobung“ (Strübing 2007, S. 134). Das Ziel eines darauf basierenden Forschungsprozesses besteht darin, eine „gerechtfertigte Behauptung“ (*warranted assertibility*) zu formulieren, die „eher eine Potenzialität als eine Aktualität bezeichnet“ (Dewey 2002, S. 22).

3.2 ANLAGE UND METHODEN DER UNTERSUCHUNG

Die allgemeine Anlage der Untersuchung war – in Korrespondenz zu DBR – folgendermaßen gestaltet: Erstens wurde sie in einem ‚authentischen‘ Setting eines wöchentlich (doppelstündig) abgehaltenen Unterrichts an einer städtischen Haupt- bzw. Mittelschule durchgeführt – im Wahlpflichtfach ‚Kreative Mediengestaltung‘, das der Autor konzipierte und seit vielen Jahren in der 7. und 8. Schulstufe lehrt (Altersgruppe 12–15 Jahre). Zweitens entwickelten (Medien-)Künstler*innen, die in diesem Rahmen mehrwöchige Projekte anboten, dafür eigene, bisher nicht erprobte Ansätze. Drittens erfolgte bei der ‚Fallstudie‘ eine insgesamt dreimalige Abhaltung eines Workshops mit drei unterschiedlichen Gruppen, wobei zwischen den Durchläufen gemeinsame Reflexionen und Beratungen hinsichtlich Weiterentwicklungen mit dem Verfasser und zum Teil auch mit weiteren am Gesamtvorhaben mitwirkenden Künstler*innen stattfanden. Ein Projekt aus den ‚Vergleichsstudien‘, die auf der Begleitung anderer Künstler*innen bei ihrer Arbeit mit denselben Schüler*innen basierten, wurde einmal wiederholt.

Grundsätzlich stellt DBR eine höchst offene Methodologie dar (vgl. Jahn 2014, S. 14), weswegen es keine Vorgaben dazu gibt, welche Forschungsverfahren im Zuge solcher Studien zum Einsatz kommen sollten – „all sorts of methods may be employed“ (Bereiter 2002, S. 326; siehe ebenso Reinmann 2005, S. 65). Am ehesten sind entsprechende konkrete Hinweise noch im Hinblick auf die Phase der Erhebung zu finden. Reinmann und Sesink (vgl. 2011, S. 17) nennen in diesem Kontext unter anderem Forschungstagebücher, proto-

kollierte (Team-)Besprechungen sowie Foto- und Videoaufnahmen von Prozessen und (Zwischen-)Produkten. Derartige Bildaufzeichnungen halten sie deswegen für wichtig, weil sie erlauben, „situative Besonderheiten anders als Texte ein[zufangen“ (ebd.). In der vorliegenden Studie kam die Videografie des Unterrichtsgeschehens als zentrales Erhebungsinstrument zum Einsatz. Zusätzlich wurden leitfadenbasierte Interviews mit den mitwirkenden Künstler*innen und ausgewählten Schüler*innen geführt. Alle beteiligten Jugendlichen füllten außerdem zu Beginn sowie zum Abschluss eines Workshops Fragebögen aus, in denen es am Anfang um ihre Erwartungshaltungen und am Schluss um ein Feedback zum jeweiligen Projekt ging. Relevante Informationen, die auf diese Weise nicht dokumentiert werden konnten, wurden vom Verfasser in ein Forschungstagebuch eingetragen.

Betreffend die Aufbereitung der Daten wird in Publikationen im Umfeld von DBR eine Schwerpunktsetzung auf die „dichte Beschreibung des Forschungsgegenstandes“ angeregt, die „Details, Kontext, Emotionen und das Netz von sozialen Beziehungen“ abbildet (Moser 2015, S. 37; s. auch ebd., S. 10 f.). Diesem Vorschlag folgend wurde das – zuvor transkribierte – Material in einer chronologischen Darstellung (möglichst) aller Vorgänge zusammengefasst, die im Zuge der begleiteten Workshops stattfanden. Dabei lag der Fokus auf den beobachteten Reaktionen der Schüler*innen – und hier in erster Linie auf Anzeichen ihres Interesses und Engagements, die in Anlehnung an die oben zitierte Positionierung von Peez (im Falle einer hohen Ausprägung) dahingehend interpretiert wurden, dass sie ästhetische Erfahrungen machten. Parallel dazu wurden

bereits erste (Vor-)Auswertungen durchgeführt, wobei die Anwendung so unterschiedlicher Verfahren erprobt (und wieder verworfen) wurden, wie die *Grounded Theory*, die *Qualitative Inhaltsanalyse* und die *Dokumentarische Methode*. Darauf basierend wurden die Zusammenfassungen der Beschreibungen mehrmals überarbeitet und tabellarische sowie grafische Überblicksdarstellungen der Prozesse generiert.

Mit der Offenheit von DBR geht einher, dass sich viele ihrer Vertreter*innen gegen den Einsatz sämtlicher standardisierter Auswertungsverfahren verwehren – quantitativer genauso wie qualitativer (vgl. Jahn 2014, S. 3 f.). Bei der Auswahl der Methoden für die Endauswertung wurde deswegen die Entscheidung getroffen, (anstatt der oben genannten) hauptsächlich zwei ‚basale‘ entsprechende Herangehensweisen zu nutzen, die sowohl innerhalb von Publikationen zu DBR häufig Erwähnung finden als auch bereits in der Frühphase der qualitativen Sozialforschung im Rahmen von Studien im Umfeld der (ersten) *Chicagoer Schule* Anfang des 20. Jahrhunderts eine zentrale Rolle spielten: Der erste Zugang besteht in kontrastierenden Gegenüberstellungen bzw. komparativen Analysen von Einzelfällen, die darauf abzielen, „hinter der Gleichartigkeit oder Andersartigkeit der untersuchten Vorkommnisse (...) ein Konzept zu fassen, das das Wesentliche des untersuchten Phänomens (...) herausstellt“ (Strübing 2008, S. 283). Der zweite Ansatz beruht auf der *Triangulation* unterschiedlicher Perspektiven und Sichtweisen, die Flick (2010, S. 162) zufolge „besonders aufschlussreich [ist], wenn sie zu divergenten Ergebnissen (...) führt, die nach neuen Erklärungen (für die Divergenz) verlangen.“ Ein Schwerpunkt wurde auf die ‚Theorien-Triangulation‘ gesetzt,

bei der die Annäherung an einen Forschungsgegenstand auf Basis unterschiedlicher Hypothesen stattfindet. Im Zuge dessen wurden – an das *Inquiry-Modell* angelehnt – immer wieder eigene Interpretationen kritisch in Frage gestellt, um davon ausgehend Begründungen für die beobachteten Phänomene zu generieren, die von den eigenen (Vor- und Zwischen-)Annahmen abwichen.

4 ZENTRALE ASPEKTE DER STUDIE(N)

Die entsprechenden Einzelschritte inklusive der dahinterstehenden theoretischen Überlegungen und der Genese der Forschungsfragen sind im Buch *Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung* nachzulesen (Pasuchin 2021a, 2021b). An dieser Stelle können – nach einer kurzen Erwähnung der prinzipiellen Ausrichtung, ursprünglichen Zielsetzung, Ausgangshypothesen und Fragen des Gesamtvorhabens – lediglich zwei für die hier behandelte Thematik zentrale Aspekte der Fall- und Vergleichsstudien aufgezeigt werden: An der Beschreibung der Konzepte und Realisierungsansätze der untersuchten Workshops wird zuerst deutlich, warum der Autor – nach der anfänglichen Fokussierung auf von ihm verzeichnete Ausprägungen der Faszination bei den beteiligten Schüler*innen – sich im Zuge der Endauswertung auf Konfrontationen bzw. das Thema ‚Differenz-erfahrungen‘ konzentrierte. Aus den darauffolgenden Zusammenfassungen der beobachteten Reaktionen und dokumentierten Rückmeldungen der mitwirkenden Jugendlichen geht hervor, wieso zum Schluss der Arbeit von einer solchen Schwerpunktsetzung wieder abgerückt wurde.

4.1 AUSRICHTUNG, URSPRÜNGLICHE ZIELSETZUNG, AUSGANGSHYPOTHESEN UND FRAGEN

Die Erhebungsphase des Gesamtvorhabens wurde in Zusammenarbeit mit einem lokalen Netzwerk von Medienkünstler*innen durchgeführt und war explorativ angelegt. Den ersten Workshop bot der Leiter der Plattform an. Ausgehend von seinen Erfahrungen und Reflexionsgesprächen mit dem Autor schlug er weitere Kolleg*innen vor. Da angestrebt war, die Perspektive möglichst offen zu halten, hatten die Künstler*innen bei der Konzeption und der Realisierung ihrer Workshops fast uneingeschränkte Gestaltungsspielräume. Die einzigen Vorgaben bestanden darin, mit den Schüler*innen ein Projekt durchzuführen, das sich über mehrere Wochen bzw. Doppelstunden erstreckt und bei dem technische Medien zum Einsatz kommen. Die Art dieses Einsatzes genauso wie die ästhetische Ausrichtung der Workshops stand den Künstler*innen völlig frei.

Die Ausgangshypothesen des Vorhabens und die damit aus der Sicht des Autors einhergehenden generellen Intentionen wurden ihnen bei den ersten zwei Workshops im Rahmen von Vor- und Reflexionsgesprächen mitgeteilt und später in einem Artikel fixiert (Pasuchin 2015), den die neu hinzukommenden Kolleg*innen vor dem Start ihrer Projekte erhielten. In diesem Beitrag erfolgte eine Konzentration auf die Ambivalenzen von Initiativen der Kulturellen (Medien-)Bildung im ‚Hauptschulumilieu‘, wobei die (in der Literatur erwähnten) Probleme besonders hervorgestrichen wurden, die Beteiligten zu einer intensiven Mitwirkung an den Projekten zu motivieren. Die Suche nach Wegen, das Interesse und Engage-

ment der Schüler*innen zu steigern, war als Gesamtziel des Vorhabens angegeben und prägte die Phase der Vorauswertung, die auf der (Arbeits-)Frage nach den entsprechenden Einflussfaktoren basierte.

Im weiteren Verlauf der Analysen fand eine Perspektivenverlagerung statt. Der Detailauswertung stand folgende Forschungsfrage voran: *Welche Möglichkeiten gibt es, im Zuge von Prozessen der Kulturellen Medienbildung Erwartungshaltungen der Beteiligten zu durchkreuzen sowie ihre Handlungsroutinen zu durchbrechen, und was trägt zur Bereitschaft der Adressat*innen der Maßnahmen bei, sich auf damit einhergehende ‚Kollisionserfahrungen‘ einzulassen?*

4.2 KONZEPTE UND REALISIERUNGS-ANSÄTZE DER UNTERSUCHTEN WORKSHOPS

Hinter dieser Perspektivenverlagerung stand die Tatsache, dass die Zugänge des Künstlers, der die drei (hier als ‚Fallstudie‘ bezeichneten) Projekte durchführte, die bei den Detailanalysen im Zentrum standen, in Anbetracht des Forschungsstandes zu kultur- und medienpädagogischen Themen aus mehreren Gründen enormes ‚Kollisionspotenzial‘ aufwiesen: Erstens, weil sie gar nichts mit der Schüler*innen-Orientierung zu tun hatten, die im Rahmen des einschlägigen Diskurses häufig als ein essenzieller Faktor für das Gelingen entsprechender Vorhaben betrachtet wird. Zweitens – und mit Ersterem aufs Engste zusammenhängend – deswegen, weil sie auf einer vollkommenen Ignoranz der zeitgenössischen Abgrenzung dieses Bereichs von der Hochkultur basierten. Als ob das noch nicht genügen würde, knüpfte der Künstler über weite Strecken an

Ausdrucksformen der avantgardistischen Kunst des 20. Jahrhunderts an, die Bourdieu zufolge (mit dessen Postulaten die genannte Ablehnung vorrangig fundiert wird) im Kontrast zu allem steht, womit sich „die ‚gewöhnlichen‘ Menschen in ihrem ‚gewöhnlichen‘ Dasein herumschlagen“ (Bourdieu 2014, S. 23).

Seinen Workshop betitelte der Künstler mit *Unsere Welt der Geräusche*. Das Projekt zielte auf die Durchführung von Klangexperimenten mit diversen (Alltags-)Materialien, die mit unterschiedlichen Mikrofonen verstärkt wurden und mit denen die Jugendlichen in der Art eines ‚Geräuschorchesters‘ miteinander musizierten. Mithilfe der Kombination der Aufzeichnungen solcher Prozesse ließ der Künstler die Schüler*innen ‚Minutenstücke‘ am Computer gestalten, die häufig nach zeitgenössischer elektronischer Musik klangen – ein Umstand, mit dem er begründete, warum er die Qualität mancher davon besonders hoch einschätzte. Als Vor- bzw. Zusatzübungen forderte er die Beteiligten unter anderem auf, im Unterrichtsraum still dasitzend auf die Klangumgebung zu lauschen und das Gehörte grafisch zu notieren, sich gegenseitig nur unter Einsatz ihrer Hände Klangverläufe an der Grenze des Hörbaren vorzuführen (Übung ‚Hand als Musikinstrument‘) oder Umweltsounds im Umfeld der Schule aufzunehmen, auf deren Basis sie ‚Geräusche-Landkarten‘ von ihrem Viertel zeichnen sollten. Im Hinblick auf derartige Zugänge stellte er mehrere Beispiele sowohl klanglicher als auch visueller Umsetzungen von Künstler*innen aus dem Bereich der Avantgarde vor – mit einem Schwerpunkt auf Arbeiten von John Cage. Die geringe Orientierung an den Vorlieben und Interessen der Schüler*innen zeigte sich auch daran,

dass der Künstler nicht nach diesen fragte und den Jugendlichen kaum Mitgestaltungsoptionen bezüglich der Projektabläufe einräumte.

Letzteres fällt besonders bei einer Gegenüberstellung mit jenen (mit denselben Schüler*innen-Gruppen abgehaltenen) drei Workshops auf, deren Auswertung im Zuge der Vergleichsstudien stattfand. Denn die Künstler*innen, die diese durchführten, ließen den Mitwirkenden sehr viele Freiheiten hinsichtlich der Wahl der Themen und ihrer Umsetzungswege. Daraus resultierte eine (von den Künstler*innen nach Beobachtungen des Autors nicht immer intendierte) intensive Anlehnung an populärkulturellen Produktionen. Im Projekt, das mit der ersten Gruppe abgehalten wurde, entstanden Kurzfilme, in denen Szenen aus einer erfolgreichen deutschen Filmkomödie in variiert Form nachgespielt wurden. Der zweite und dritte Vergleichsworkshop zielte auf die Entwicklung von Augmented-Reality-Spielen in der Art von *Pokémon Go* ab, wobei es beim ersten entsprechenden Projekt um das Lösen eines Rätsels und beim zweiten um den Kampf gegen Zombies ging. Dafür gestalteten die Jugendlichen kurze Videosequenzen, die beim Halten der Handykamera an (als QR-Codes fungierende) Bilder abgespielt wurden, die im oder um das Schulgebäude herum verteilt waren. Vor allem beim Durchlauf mit der dritten Gruppe griffen die Schüler*innen dabei intensiv auf audiovisuelle Materialien zurück, die sie auf diversen populären Webseiten fanden, was die jugendkulturelle Ästhetik des Endproduktes verstärkte.

4.3 REAKTIONEN UND RÜCKMELDUNGEN DER BETEILIGTEN SCHÜLER*INNEN

Aufgrund der Gesamtausrichtung der Workshops der Fallstudie war es nicht im Geringsten verwunderlich, dass die Jugendlichen, die am ersten Durchgang beteiligt waren, auf den Ansatz von Anfang an fast durchgehend ablehnend reagierten, wobei einige von ihnen gleich zu Beginn und andere im weiteren Verlauf eine Mitwirkung am Projekt verweigerten. Eine Schülerin meldete im Zuge der Reflexionen zurück, dass der Workshop das Langweiligste war, was sie jemals erleben musste, während eine andere mit der Äußerung auffiel, dass diese Erfahrung für sie so schlimm wie ein Weltuntergang gewesen sei.

Überraschend war jedoch, dass vor allem beim zweiten Durchgang (und über weite Strecken ebenfalls beim dritten) bei den Mitgliedern der anderen Gruppen Reaktionen zu verzeichnen waren, die nicht nur als Anzeichen großen Interesses und Engagements, sondern sogar als Begeisterung gedeutet werden können. Unter anderem machten sie der Interpretation des Verfassers zufolge bei den Übungen mit höchster Konzentration und teilweise Enthusiasmus mit (wobei hier jene Aufgabe, die als ‚Hand als Musikinstrument‘ benannt wurde, auf besonders positive Resonanz stieß), musizierten offensichtlich fasziniert beim ‚Geräuschorchester‘ miteinander und gestalteten ihre eigenen ‚Minutenstücke‘ zumeist sehr fokussiert, wonach sie ihre Arbeitsergebnisse oft mit sichtlichem Stolz vorführten (und dafür viel Lob von den Kolleg*innen erhielten). Auch fielen sowohl die schriftlichen als auch mündlichen Rückmeldungen der Schüler*innen zu diesen Projekten größtenteils äußerst positiv und manche sogar überschwänglich aus.

Das war ebenso beim zweiten und dritten Workshop der Vergleichsstudien der Fall, während auch in ihrem Verlauf bei den Schüler*innen zahlreiche Anzeichen von Begeisterung zu erkennen waren. Angesichts der viel intensiveren Orientierung dieser Projekte an den Vorlieben der Jugendlichen war jedoch höchst unerwartet, dass bei der zweiten und dritten Gruppe keine eindeutige Präferenz für die Ansätze der Künstler*innen zu verzeichnen war, die die Vergleichsworkshops durchführten. Im Zuge der Fallstudie schienen sich dieselben Schüler*innen mit Faszination auf Erfahrungsdimensionen einzulassen, die ihnen vollkommen fremd waren.

5 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Wie bereits erwähnt, wurden für die Analogien und Divergenzen hinsichtlich der Resonanzen der Schüler*innen auf die Fall- und Vergleichsstudie(n) im Verlauf der Auswertung mehrere unterschiedliche Begründungen aufgestellt, die als Perspektiven dienten, von denen aus die Analysen stattfanden – unter anderem die Persönlichkeiten der Workshopleiter*innen und die von ihnen eingesetzten Vermittlungsmethoden, die individuellen Vorlieben einzelner besonders einflussreicher Akteur*innen sowie die soziale Dynamik innerhalb der Gruppen. Derartige auf der Mikroebene (inter-)personaler Faktoren angesiedelten Aspekte spielten mit Sicherheit eine wichtige Rolle, wobei auch die Mesoebene der äußeren Rahmenbedingungen und nicht zuletzt die Makroebene gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge relevant waren.³ Die im hier behandelten Kontext wichtigste Erkenntnis – im Sinne einer eventuell ‚gerechtfertigt‘



Grafik 2: Zwei Pole ‚kreativer Kollisionen‘

tigten‘, aber keinesfalls einen Wahrheitsanspruch erhebenden Behauptung – kam jedoch erst zum Schluss des Auswertungsprozesses zum Vorschein. Sie basierte darauf, dass der Verfasser im Zuge der Arbeit dem Verständnis einer Aussage von Dewey näherkam, die ihn bis dato zutiefst befremdete – jener, dass schmerzhaft erlebte Erfahrungen genossen werden können, wenn mit diesen nachhaltigen Erfahrungen verbunden sind (vgl. Dewey 1980, S. 41). Der Interpretation des Autors zufolge hat das weder etwas mit Masochismus noch mit dem (seiner Ansicht nach im Hinblick auf die Pädagogik zu abstrakten) Gedankenkonstrukt der dialektischen Einheit von Gegensätzen zu tun. Vielmehr geht es hierbei genau um jene Kollisionswahrnehmungen, die im Zentrum des pragmatistischen Kreativitätsverständnisses stehen. Exakt solche Erlebnisse können – im Falle, dass Menschen sich darauf einlassen – zur Erweiterung persönlicher Denk- und Handlungsperspektiven führen, wobei gerade Letzteres höchst positive Emotionen auszulösen vermag. In Analogie zu den beiden Polen der ganzheitlichen ästhetisch-künstlerischen Erfahrung weisen derartige ‚kreative Kollisionen‘ folglich zwei interdependente ‚Seiten einer Medaille‘ auf – die Konfrontation und mit ihr (potenzielle) Wider-

stände sowie Konflikte sind dabei untrennbar mit der Faszination und folglich (potenziell) mit Freude und Genuss verknüpft.

Für die Theorie der kulturellen Medienbildung kann davon abgeleitet werden, dass dualistische Oppositionssetzungen grundsätzlich zu vermeiden seien – und hier nicht zuletzt jene zwischen künstlerischer und ästhetischer Erfahrung (und damit auch zwischen produktiven und perceptiven Aspekten) sowie zwischen Widerständen und Konflikten auf der einen sowie Freude und Genuss auf der anderen Seite. Betreffend die Praxis der Arbeit an den Schnittstellen zwischen Kultur- und der Medienpädagogik führt das zur Empfehlung, sich bei der Konzeption und Gestaltung entsprechender Projekte nicht davor zu scheuen (oder es sogar bewusst zu wagen), Inhalte zu behandeln und mit Ausdrucksmitteln zu operieren, bei denen davon auszugehen ist, dass sie den Interessen und Vorlieben der Adressat*innen entgegenstehen. Denn die Konfrontation mit dem Fremden vermag nicht nur Abwehrreaktionen zu verursachen, sondern (mindestens) genauso Faszination auszulösen.

Anmerkungen

1 Der vorliegende Artikel basiert auf der Habilitationsschrift des Verfassers unter dem Titel ‚Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung‘ (Pasuchin 2021a, 2021b). Unter anderem sind die Grafiken und manche Aussagen (wörtlich) übernommen.

2 Das korrespondiert mit der – nicht vom Pragmatismus, sondern von Theorien der Postmoderne abgeleiteten – vom Medienpädagogen Baacke vertretenen Vorstellung von ästhetischer Erfahrung, die er intensiv an den Begriff der Faszination bindet (siehe Baacke/Röll 1995, S. 15 ff.; Baacke 1995, S. 39).

3 Die gesellschaftspolitische Perspektive spielt in dem Buch, auf dem der vorliegende Artikel basiert, eine zentrale Rolle. Von entsprechenden Überlegungen wird dort abgeleitet, warum das Evozieren ‚kreativer Kollisionen‘ für essenziell gehalten wird (siehe v. a. Pasuchin 2021a, S. 214 f.). Kurzgefasst wird so ein Ansatz als eine Chance betrachtet, einem zentralen Dilemma des Edukationsbereichs zu begegnen – jenem der Festlegung von Kindern und Jugendlichen auf Interessen, die von ihnen im Zuge ihrer Sozialisation erworben werden, was sie in ihrer gesellschaftlichen Position fixiert (siehe dazu auch Dewey 1930, S. 370 ff.).

Literatur

Baacke, Dieter (1995). Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn. In: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hrsg.), *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess*. Opladen: Leske + Budrich, S. 25–47.

Baacke, Dieter (1998). Medienkompetenz im Spannungsfeld von Handlungskompetenz und Wahrnehmungskompetenz. Ludwigsburg. www.ph-ludwigsburg.de/medien1/Baacke.pdf [Zugriff: 08.08.2003]

Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (1995). *Bild, Raum und Identität – Sinnsuche im Medienzeitalter*. In: Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hrsg.), *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit – der ästhetisch organisierte Lernprozess*. Opladen: Leske + Budrich, S. 142–170.

Bereiter, Carl (2002). Design research for sustained innovation. In: *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society*, 9 (3), S. 321–327.

Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander/Hill, Burkhard (2009). Konturen künstlerisch-pädagogischer Lernkultur. In: Biburger, Tom/Wenzlik, Alexander (Hrsg.), *„Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“*. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München: kopaed, S. 275–289.

Bourdieu, Pierre (2014). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (24. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bürgermeister, Eva (2011). Editorial. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.), *Kulturelle Bildung in der Netzgesellschaft gestalten. Positionen zur Medienbildung*. Remscheid: BKJ, S. 4–5.

DBR-Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: *Educational Researcher*, 32 (1), S. 5–8.

Dewey, John (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, John (1929). *Experience and Nature*. London: George Allen & Unwin.

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

Dewey, John (1980). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.

Dewey, John (2002). *Logik. Theorie der Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (2014). Editorial. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.), *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 5–11.

Festl, Michael G. (2018). Kontingenz und Kreativität. In: Festl, Michael G. (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus*. Stuttgart: Metzler, S. 65–73.

Flick, Uwe (2010). Triangulation. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Köln: Böhlau, S. 161–162.

Fuchs, Max (2015). *Ästhetische Erfahrungen – Hinweise für den Umgang mit einem komplexen Begriff*. Wolfenbüttel. www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-hinweise-den-umgang-einem-komplexen-begriff [Zugriff: 3.07.2019.]

Hartung, Anja/Schorb, Bernd (2014). *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung. Hintergrund, Idee und Anlage des Buches*. In: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hrsg.), *Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: VS, S. 7–24.

- Jahn, Dirk (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. *Wirtschaft und Erziehung* 66 (1), S. 3–15.
- Joas, Hans (1996). *Die Kreativität des Handelns* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Juuti, Kalle/Lavonen, Jari (2006). Design-Based Research in Science Education: One Step Towards Methodology. In: *NorDiNa* 2 (2), S. 54–68.
- Klepacki, Leopold/Zirfas, Jörg (2013). Die Geschichte der Ästhetischen Bildung. Wolfenbüttel. www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung [Zugriff: 22.03.2019]
- Moser, Heinz (2015). *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung* (6. Aufl.). Freiburg i. B.: Lambertus.
- Mörsch, Carmen (Hrsg.) (2013). *Zeit für Vermittlung*. Zürich. www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung [Zugriff 15.01.2019]
- Ørngreen, Rikke (2015). Reflections on Design-Based Research in Online Educational and Competence Development Projects. *Advances in Information and Communication Technology*, 468, S. 20–38.
- Pasuchin, Iwan (2015). Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt. Ambivalenzen einer (vermeintlich) unpräzisen Zielsetzung. www.p-art-icipate.net/wp-content/uploads/2016/09/RETHINK-2015.pdf [Zugriff: 24.01.2019]
- Pasuchin, Iwan (2021a). *Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Eine pragmatische Design-Based Research Studie. Band I – Theorie und Methoden*. München: kopaed. DOI: <https://doi.org/g3wd>.
- Pasuchin, Iwan (2021b). *Kreative Kollisionen. Kontexte und Prozesse Kultureller Medienbildung. Eine pragmatische Design-Based Research Studie. Band II – Empirie*. München: kopaed. DOI: <https://doi.org/g3wf>.
- Peez, Georg (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse: Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Räber, Michael I. (2018). Philosophie der Kunst. In: Festl, Michael G. (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus*. Stuttgart: Metzler, S. 171–177.
- Reinmann, Gabi (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), S. 52–69.
- Reinmann, Gabi (2014). Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hrsg.), *Design-Based Research*. Stuttgart: Franz Steiner, S. 63–76.
- Reinmann, Gabi (2018). *Reader zu Design-Based Research (DBR)*. Hamburg. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/06/Reader_DBR_Juni2018.pdf [Zugriff: 31.12.2018]
- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung*. München. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf [Zugriff: 30.12.2018]
- Rittelmeyer, Christian (2014). *Bildende Wirkungen künstlerischer Erfahrungen? Ein Einblick in Resultate, Probleme und Perspektiven der Forschung*. In: Hamer, Gunhild (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte*. München: kopaed, S. 15–28.
- Sieben, Gerda (2017). *Occupy Culture – Kulturvermittlung an Jugendliche in der digitalisierten Gesellschaft*. In: Sieben, Gerda (Hrsg.), *Occupy Culture! Das Potenzial digitaler Medien in der Kulturvermittlung*. München: kopaed, S. 11–16.
- Sölch, Dennis (2018). *Weitere Klassiker: Von Emerson bis Whitehead*. In: Festl, Michael G. (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus*. Stuttgart: Metzler, S. 35–42.
- Strübing, Jörg (2007). *Pragmatistisch-interaktionistische Wissenssoziologie*. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.), *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 127–138.
- Strübing, Jörg (2008). *Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage*. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 279–311.
- Viola, Tullio (2018). Charles Sanders Peirce. In: Festl, Michael G. (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus*. Stuttgart: Metzler, S. 2–9.
- Volbers, Jörg (2018). *Erfahrung*. In: Festl, Michael G. (Hrsg.), *Handbuch Pragmatismus*. Stuttgart: Metzler, S. 74–80.
- Wagner, Hans-Josef (1999). *Rekonstruktive Methodologie. George Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer.

Copyright of Medien & Erziehung is the property of kopaed Verlags GmbH and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.