

Univ.-Prof. Dr. Jörg Zumbach – Universität Salzburg

Beitrag zu den Thesen zur „Intermedialen künstlerischen Bildung“ (Pasuchin, 2006) zur Thematik „Intermediale künstlerische Bildung im e-Learning und Blended Learning“ aus einer mediendidaktischen Perspektive

Bereits die Bezeichnung „Multimedia“ kann als „Kunst“-Wort verstanden werden. Entsprechend kann dieser Term als Sammelbegriff für verschiedene Sammlungen und Gruppierungen für Medien verwendet werden, die allerdings im engeren Sinne nicht konkret das wiedergeben, was im eigentlichen Sinne gemeint ist. Entsprechend offen sind die Interpretationen und Ausführungen, die mit „Multimedia“ und einem weiteren Sinne „Intermedia“ assoziiert sind.

Aus mediendidaktischer und lernpsychologischer Sicht ist zwischen einer technischen Ebene und der Ebene der Informationsverarbeitung zu differenzieren (vgl. Moore, Burton & Myers, 2004; Weidenmann, 1997). Die rein technische Ebene, bestehend aus einem Set oder Arrangement unterschiedlicher Medien, ist lediglich Vehikel für zugrunde liegende Informationen. Wesentlicher als die Frage nach dem Arrangement unterschiedlicher Medien, ist die Frage nach den Eigenschaften der zugrunde liegenden Symbolsysteme (semiotische Ebene) und der Modalität der vermittelten Informationen. Weidenmann (1997) folgend ist es somit sinnvoller, von multimedialer und multimodaler Informationsvermittlung zu reden, als von Multimedia. Entsprechend kann man sich der Intermedialität weniger als ein technologisch abgeleitetes Konzept, sondern eher als Zusammenspiel von Modalität und Modalität sowie der damit verbundenen Repräsentation auf Seiten des oder der RezipientInnen nähern. Es steht somit also die Frage im Vordergrund, wie man sich Bedeutungsinhalte in Interaktion mit der jeweiligen Repräsentation erschließt. Zentral ist dabei die Kommunikationsfunktion neuer Medien.

Im Bereich des e-Learning und Blended Learning steht die Nutzung medial vermittelter Repräsentationssysteme aus gestalterischer Sicht unter dem Aspekt der Gestaltung von Argumenten (vgl. Weidenmann, 1991). In diesem Sinne sind textuelle, visuelle oder akustische Informationen nicht primär künstlerisch oder unterhaltend, sondern informierend. Allerdings sind Mischformen nicht ausgeschlossen, sondern können je nach Intention von GestalterInnen interagieren. Die Kommunikationsfunktion neuer Medien resultiert, indem Argumente durch medial vermittelt werden. Aus pädagogisch-konstruktivistischer Sicht werden diese Argumente von Lernenden aufgegriffen und unter Einbezug der individuellen (Vor-)Wissensstrukturen verarbeitet. Lernen ist dabei ein aktiver Prozess, der sich auf Basis der semiotischen Nachricht, unseres Vor- und Weltwissens und unter Nutzung modalitätsspezifischer Ressourcen unseres Arbeitsgedächtnisses vollzieht (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001; Savery & Duffy, 1995). Intermedialität kann hier als die Bedeutungsstruktur im Sinne eines Konstruktionsprozesses verstanden werden, der aus der Deutung einer objektiven, technologischen Repräsentation von Informationen in Form medial vermittelter Inhalte ergibt.

Während beim individuellen e-Learning der Kommunikationsfluss zumeist einseitig vom Lehrenden zum Lernenden verläuft, kann die computervermittelte Kommunikation auch den Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden sowie Lernenden untereinander fördern. Auch und gerade bei der künstlerischen Bildung kann dabei die Kommunikation eng verbunden mit dem Austausch an Artefakten verbunden sein. Der Aufbau gemeinsamen Wissens lässt sich hierbei vor dem Hintergrund der von Smith (1994) vorgeschlagenen Begrifflichkeit beschreiben. Smith differenziert zwischen tangiblen Informationen, intangiblen Informationen und ephemeren Informationen. Tangible Informationen können Dokumente, (künstlerische) Bilder, Tondokumente – schlicht alles sein, was sich in Form eines (im Bereich des e-Learning: digitalen) Artefaktes externalisieren lässt. Intangible Informationen sind diese, die nur „im Kopf“ der Lernenden einer Gruppe vorhanden sind und (noch) nicht externalisiert wurden.

Ephemere Informationen nehmen einen Zwischenstand ein: Es sind flüchtige Zwischenprodukte, z.B. Skizzen, die nicht in eine tangible Form überführt (gespeichert) werden, sondern unmittelbar nach ihrer Nutzung vernichtet werden. Intangible Informationen können privat beim Individuum verbleiben oder in einer Lerngruppe geteilt sein. Tangible Informationen können das Endprodukt eines Lernprozesses ein Zwischenprodukt sein. Wissenserwerb und -austausch in Gruppen hat nach diesen Ausführungen den Zweck, private intangible Informationen in geteilte intangible bzw. tangibles Wissen zu transformieren. Dabei können ephemere Repräsentationen bei Bedarf zu Hilfe gezogen werden. Gerade in der künstlerischen Bildung ist die Nutzung solcher Artefakte maßgeblich, da sie gleichzeitig Basis als auch Ziel für wissensbildende Prozesse sein können. Auch und insbesondere bei der textbasierten computervermittelten Kommunikation kann der Einsatz von Artefakten gezielt zur Nutzung sozialer Koordination, Prozessen des Groundings und der gemeinsamen Repräsentation von Wissen herangezogen werden (vgl. Pächter, 2003; Zumbach, 2003). Wichtig ist dabei weniger das Medium oder die Medien als solche, sondern die Bedeutungsgebung, die aus dem Wechsel von intangiblen zu tangiblen Informationen resultiert. Im Gegensatz zu Pasuchin (2006) liegt hier weniger eine „Ursehnsucht“ zugrunde, als vielmehr ein Bedarf an Verständnisbildung und dabei involvierter Abgleichprozesse zwischen mentaler und physikalischer Repräsentation (z.B. im Sinne der Piaget'schen Akkomodation und Assimilation; vgl. Mietzel, 2001). Auch beim kollaborativen e-Learning und face-to-face-Learning sowie in Mischformen des Blended Learning ist von einem integrativen Medienbegriff auszugehen. Zentral ist dabei die Wissensbildung im Sinne eines konstruktiven Prozesses. Dabei sollten konsequenterweise gerade bei multiplen Medien, diejenigen bevorzugt eingesetzt werden, die der Wissens- und Meinungsbildung zuträglich sind und die kognitive Belastung reduzieren. In diesem Sinne kann Unterrichten oder die Gestaltung von Lernumgebungen generell als kreative Design-tätigkeit verstanden werden.

Bei dieser Design-tätigkeit ist auch die Trennung von formaler Didaktik und Fachdidaktik obsolet. Aus Sicht des situierten Lernens sind Form und Inhalt direkt miteinander verbunden. Allgemeine Unterrichtsmodelle, die sich vom Inhalt losgelöst betrachten entbehren jeglicher empirischen Grundlage. Ein angemessenes Instruktionsdesign erfordert u.a. die Berücksichtigung von Lernermerkmalen, Umwelt, didaktischer Inszenierung zu vermittelnder Inhalte und Wahl sowie Produktion geeigneter Medien hierzu (vgl. Schott, 1991). Konzepte wie die Doktrin der formalen Bildung (vgl. hierzu Mietzel, 2001) oder einer generellen, von Inhalten gelösten Problemlösekompetenz (vgl. Funke & Zumbach, 2006) sind theoretisch wie empirisch nicht haltbar. Eine intermediale künstlerische (e-)Bildung muss sowohl die spezifischen Inhalte der zugrunde liegenden Disziplinen, deren Unterrichtsphilosophie sowie deren Interaktion mit unterschiedlichen Medien- und Codierungsformen berücksichtigen. Dabei ist auch ein integrativer Kunstbegriff quasi gegeben: Die Gestaltung von e-Learning-Angeboten macht es erforderlich, kreativ gestalterisch zu werden. Neuere Trends wie das Ubiquitous Computing (Hsi, 2005) oder Ansätze der Augmented Reality (Kraak, 2005) beginnen dabei bereits die Grenzen zwischen „echter“ und „virtueller“ Realität zu verwischen und diese Integration weiter voranzutreiben

Zitierte Literatur

- Funke, J. & Zumbach, J. (2006). Problemlösen. In H. Mandl & F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (pp. 206-220). Göttingen: Hogrefe.
- Hsi, S. (2003). A study of user experiences mediated by nomadic web content in a museum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 308-319.
- Kraak, M.-J. (2005). *Cartography and geo-information science: an integrated approach*. In Proceedings of the Eighth United Nations Regional Cartographic Conference for the Americas. New York, 27 June-1 July 2005.

- Mietzel, G. (2001). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen: Hogrefe.
- Moore, D.M., Burton, J.K. & Myers, R.J. (2004). Multiple-channel communication: the theoretical and research foundations of multimedia. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (p. 981-1006). Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Paechter, M. (2003). *Wissenskommunikation, Kooperation und Lernen in virtuellen Gruppen*. Lengerich: Pabst.
- Pasuchin, I. (2006; April). *Thesen zur „Intermedialen künstlerischen Bildung“*. Retrieved May, 2nd 2006 from www.ikb.moz.ac.at/downloads/IKB-Thesen.pdf [online-document].
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601-646). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *Educational Technology*, 35(5), 31-37.
- Schott, F. (1991). Instruktionsdesign, Instruktionstheorie und Wissensdesign: Aufgabenstellung, gegenwärtiger Stand und zukünftige Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 19, 195-217.
- Smith, J. B. (1994). *Collective intelligence in computer-based collaboration*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weidenmann, B. (Hrsg.)(1991). *Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen*. Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, B. (1997). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In L. Issing und P. Klimsa (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 64-84). Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Zumbach, J. (2003). *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.