

## 9. Diskussion und Schlußfolgerung

In diesem Kapitel wird zuerst sowohl der Projektverlauf in bezug auf Unterrichtsentwurf als auch die verwendeten Forschungsmethoden im Hinblick auf die überprüften Hypothesen diskutiert. Darüber hinaus werden weitere Unterrichtsprojekte sowie zukünftige Forschungsprojekte vorgeschlagen. Abschließend werden Schlußfolgerungen aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung gezogen.

### 9.1 Diskussion

#### 9.1.1 Reflexion des Projektverlaufs in bezug auf den Unterrichtsentwurf

Der *Unterrichtsentwurf* für die Untersuchung wurde von den technischen Grundlagen über die gestalterische Praxis bis zur kreativen Darstellung einer Computeranimation systematisch geplant. Die technischen Probleme bei der praktischen Arbeit wurden soweit minimiert, daß sie den Gestaltungsprozeß der Schüler im kurzen Projektzeitraum nicht behinderten. Es wurde auch befürchtet, daß zu schwierige Arbeitsprozesse am Anfang das Interesse der Schüler am Unterricht reduziert hätte.

Daher war die Gestaltung der einfachen Computeranimation für die am Anfang ungeübten Schüler relativ *leicht und schnell* zu handhaben. Den Schülern erschien generell nicht das Herstellen einer Computeranimation schwer, sondern die technische Handhabung der Maus. Die Schüler gehen beim praktischen Arbeiten fast ohne Zögern an die Bilder heran. Die zwei Mädchen in der Untersuchungsgruppe haben genauso gut und gern wie die Jungen mit dem Computer gearbeitet. Das mag daran liegen, daß sich der Unterricht nicht auf die Technik des Computers oder der Programmierung, sondern auf die bildnerische Gestaltung bezog.

Laut Fragebogen (vgl. Nr. 3-1-a, b, c und Nr. 3-4 im Anhang, S. 218) hatten die teilnehmenden Schüler *viel Freude* bei der Herstellung der Computeranimationen. Die Schüler wurden in erster Linie davon sehr stark motiviert, daß sie die Bilder, vor allem die bewegten Bilder, mit dem Computer selbst gestalten und ihre eigene Ideen umsetzen konnten. Sie waren sehr stolz auf ihre Arbeitsergebnisse. Die meisten Schüler wollten nach dem Unterrichtsprojekt gern noch weitere Bilder oder Animationen mit dem Computer gestalten.

Alle teilnehmenden Schüler verbesserten ihre „Visual Literacy“, wobei es individuelle Unterschiede gab. Der Unterrichtsentwurf scheint daher für diese Altersgruppe *angemessen* gewesen zu sein. Die überschaubare Zahl der Teilnehmer ermöglichte zudem eine individuelle Betreuung.

Der Projektverlauf machte jedoch auch deutlich, wo der Unterrichtsentwurf verbessert werden kann. Durch die starke Beschränkung der verschiedenen technischen Gestaltungsmöglichkeiten konnten die Schüler die vielfältigen Möglichkeiten, welche das eingesetzte Mal- und Animationsprogramm bietet, *nicht vollständig* erlernen. Auch hatten sie zum Teil *nicht* in jedem Kursteil *genügend Zeit zum Experimentieren*.

Weiterhin wurden die *Bildmaterialien* zum Scannen oder Montieren – abgesehen von selbst digital fotografierten Bildern – wegen der knapp bemessenen Zeit meistens von der Verfasserin ausgesucht und angeboten. Wenn diese Materialien von den Schülern selbst in ihrer alltäglichen visuellen Umgebung gesammelt und ausgewählt werden würden, könnte dies einen weitaus besseren Beitrag zur ästhetisch bewußten, aktiven Medienerziehung in der alltäglichen visuellen Medienwelt leisten.

Die meisten Schüler hatten in der gesamten Unterrichtsreihe mehr Interesse an bildnerischer als an *zeitlicher Gestaltung*, obwohl die Zeit bei der Bewegungsdarstellung in bezug auf menschliche Wahrnehmung eine ebenso wichtige Rolle wie die Übergangsphasenbilder spielt. Das könnte vielleicht daraus resultieren, daß die besondere Bedeutung der Zeit in der Animation nicht gezielt unterrichtet wurde. Die Schüler konnten anhand der Beispiele erfahren, daß eine unterschiedliche Ablaufzeit gleicher Bildserien einen unterschiedlichen Eindruck beim Betrachter hinterläßt und daß die Bewegungsablaufzeit jedes Gegenstandes oder Lebewesens nach physikalischen Gesetzen unterschiedlich ist.

Die eingesetzten 16 Unterrichtsstunden konnten zur Vermittlung von „Visual Literacy“ beitragen. Für ein vertieftes Kennenlernen der Gestaltungsmöglichkeiten, die selbständige Auswahl von Bildmaterial und die Veranschaulichung der Bedeutung unterschiedlicher Bewegungsablaufzeiten reichte dieser Zeitraum jedoch nicht aus. In nachfolgenden Studien sollten diese Punkte verbessert werden. Dafür müßte der Unterricht auf einen *längerfristigen Zeitraum* hin angelegt werden.

### **9.1.2 Kritik der Forschungsmethode**

Auf die begrenzte Aussagekraft dieser Untersuchung aufgrund der geringen Anzahl der untersuchten Probanden wurde auf Seite 164 oben bereits hingewiesen. Die Hypothesen konnten mit einer so geringen Probanden-Anzahl nicht im statistisch exakten Sinne „überprüft“ werden. Die in dieser Untersuchung erzielten Ergebnisse haben im Sinne einer deskriptiven Statistik nur Hinweischarakter. Sie können jedoch als Ausgangsbasis für eine künftige Überprüfung der Hypothesen an einer größeren Stichprobe dienen.

Im folgenden wird diskutiert, inwieweit die verwendeten Forschungsmethoden zur Beantwortung der Untersuchungsfragen hilfreich waren.

Zunächst wird reflektiert, ob die entwickelten Hypothesen für den Gegenstand der Studie geeignet sind. Die Hypothesen wurden mit fünf Kompetenzen im Hinblick auf den

theoretischen Hintergrund der „Komponenten von ‚Visual Literacy‘“ aufgestellt, wobei jede Kompetenz wieder detaillierter beschrieben wurde. Solche konkreten Beschreibungen waren bei der Operationalisierung zur Datenerhebung sehr nützlich.

Ein Problem dieser Untersuchung ist jedoch, daß die Operationalisierung des Konstrukts „Visual Literacy“ nicht an Außenkriterien validiert wurde. Somit ist nicht eindeutig geklärt, wie gut die verwendeten Items geeignet sind, „Visual Literacy“ zu messen. Die Fragebogen-Items und Beobachtungskriterien wurden durch ein streng theoretisch geleitetes Vorgehen entwickelt, um eine Gültigkeit der Meßmethode zu erreichen. Hinzu kommt, daß es sich in der vorliegenden Arbeit um den ersten Versuch handelt, „Visual Literacy“ zu operationalisieren. Es gibt keine alternative Methode, mit denen die vorliegende Operationalisierung hätte verglichen werden können. In Zukunft sollten Versuche unternommen werden, die vorliegende Operationalisierung zu validieren.

Mithilfe der beiden *Datenerhebungsmethoden* bzw. Fragebogen und Beobachtung konnten die meisten Hypothesen positiv beantwortet werden. Nur die *„Kommunikationsfähigkeit“* bei der „Nutzungskompetenz“ bereitete hier Probleme. Mit den eingesetzten Methoden konnten lediglich die Daten für die Häufigkeit der Kommunikation erhoben werden, obwohl die Entschlüsselungsfähigkeit der computeranimierten visuellen Codes auch zu der „Kommunikationsfähigkeit“ gehört. Vielleicht wäre es möglich gewesen, diese Fähigkeit für die Entschlüsselung zu messen. Man hätte den Schülern die Aufgabe stellen können, bei computeranimierten Filmausschnitten (insbesondere Werbefilmen) aus dem Zusammenhang heraus einen verborgenen Sinn zu entdecken und sie damit zu dekodieren: Man stelle sich z. B. einen Werbespot vor, bei dem eine anfänglich schwarzweiße Figur farbig wird, wenn sie auf das Werbeprodukt trifft. Aufgabe der Schüler könnte es nun sein, den Grund für diese Verwandlung herauszufinden.

Außerdem wäre es besser gewesen, wenn die *offenen Fragen* in den Fragebögen durch ein Interview *ergänzt* worden wären, weil einige Schüler (insbesondere Schülerin C) ihre Meinung schriftlich nicht so gut äußern konnten wie mündlich. Die verschiedenen Filmausschnitte waren für die Datenerhebung der „Unterscheidungsfähigkeit“ gut geeignet

Hätten *Rechner und Programm* weniger gut zusammen funktioniert, wäre die Arbeit der Schüler durch häufiges Abspeichern und eventuelles „Abstürzen“ des Computers stark gestört worden. Aber die benutzten Rechner liefen mit dem Malprogramm „Adobe Photoshop 3.0“ und dem Animationsprogramm „Ulead GIF Animator“ ohne große Probleme störungsfrei. Zudem waren beide Programme für die Schüler nicht schwer zu handhaben.

### **9.1.3 Vorschläge für weitere Unterrichtsprojekte und zukünftige Forschungsprojekte**

Die Projektarbeit mit Computeranimation, die zur Förderung der „Visual Literacy“ diene, bietet folgende gestalterische Möglichkeiten für *alternative Unterrichtsprojekte*:

- Die Schüler können die selbst animierten Bilder im Internet in einer Cybergalerie präsentieren, um ihre Ergebnisse durch das Internet weltweit bekanntzumachen oder sich mit Internetnutzern darüber auszutauschen. Außerdem können die Schüler die Computeranimationen für eine eigene Homepagedarstellung nutzen.
- Die Schüler können die Computeranimationen mit real abgefilmten Videobildern mischen. Es können Videoclips hergestellt werden, wobei real abgefilmte Videos digitalisiert und die digitalisierten Bilder mit der Hilfe des Computers synthetisch bearbeitet werden können.
- Die Schüler können ausschließlich mit Computeranimationen einen kurzen Film gemeinsam herstellen.

Die Medienarbeit insbesondere mit dem Computer liefert zahlreiche Erziehungsmöglichkeiten in verschiedenen Fachbereichen. Vor allem im Kunstunterricht sind viele Gestaltungsmöglichkeiten des Computers denkbar, z. B. in Form einer Bild-, Grafik-, Animations- und Cyberspacegestaltung oder als Homepage im Internet. Um den souveränen Umgang mit der visuellen Medienwelt nicht nur für eine kleine Elitegruppe, sondern für alle Kinder und Jugendliche zu schaffen, muß man diese Gestaltungs- oder Nutzungsmöglichkeiten erkennen, pädagogisch entwickeln und den Schülern nahebringen.

Heute wird die *Forderung nach Medienpädagogik* in der Schule immer dringlicher. Aber im Vergleich zur technischen Entwicklung der Gesellschaft scheint die Schule immer weniger in der Lage, auf ein aktives und selbstbestimmtes Leben in der Mediengesellschaft vorzubereiten, obwohl die Schule ihre Funktion von den Bedürfnissen des gesellschaftlichen Systems ableiten muß. Die Schule muß von den zeitgemäßen Anforderungen unserer Gesellschaft ausgehen. Dafür muß zunächst einmal die Bildungspolitik den neuen Herausforderungen angepaßt werden. Nach Peter Jaklin (1998, S. 328) liegt der entscheidende Schlüssel für eine der Informationsgesellschaft angemessene medienpädagogische Arbeit in der *Lehreraus- und -fortbildung*, mit dem Ziel, den jungen Menschen eine weitreichende Medienkompetenz zu vermitteln. Die Pädagogen müssen zuerst in ihrer Aus- und Fortbildung die Grundkenntnisse und Kompetenzen erwerben, um die medienpädagogische Arbeit in der Schule erfolgreich zu realisieren. Die Ausbildung bzw. Weiterbildung muß die Lehrer in die Lage versetzen, die Rahmenbedingungen für die schulisch-praktische Arbeit auf der Grundlage einer wissenschaftlichen Schwerpunktsetzung und einer anwendungsbezogenen Ausbildung zu schaffen, damit Medienerziehung entsprechend den aktuellen jeweiligen Bedingungen der einzelnen Schule gestaltet werden kann (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1995, S 40; vgl. Jaklin 1998, S. 327).

Diese Einsicht kann besonders auf die Verwirklichung *zeitgenössischer Kunsterziehung* angewendet werden. Kunsterzieher müssen sich mindestens die spezifischen ästhetischen Grundfähigkeiten heutiger visueller Phänomene aneignen, um visuelle Kompetenzen

vermitteln zu können. Dafür müssen sie wenigstens die dazugehörenden kunstgeschichtlichen Kenntnisse erwerben und die aktuellen Entwicklungen der visuellen Medienwelt (vor allem der bildenden Kunst) aufmerksam verfolgen.

Die *Medienpädagogik* ist aber weder als Studienfach für Lehrer noch als ein integraler Bestandteil der Lehrerausbildung im Ausbildungsprofil an den meisten pädagogischen Hochschulen und Universitäten enthalten. Auch gibt es kein entsprechendes Unterrichtsfach im Lehrplan der Schulen. Deshalb wird die Medienpädagogik in der Schule leicht vernachlässigt bzw. ignoriert. In dieser Situation kann *das Fach „Kunst“ einen wesentlichen Beitrag zur Medienpädagogik* leisten. Die Etablierung eines neuen Unterrichtsfaches ist schwierig. Da die meisten elektronischen Medien (audio)visuell vermittelt werden, desweiteren die zeitgenössische Kunst häufig mit Medien zu tun hat, sollte Kunsterziehung visuelle Medienkompetenz in technischer, inhaltlicher und ästhetischer Hinsicht zu ihrem Gegenstand haben.

Die Medienpädagogik stellt insbesondere an die *Lehrerfortbildung* erhebliche Anforderungen. Es gibt wenige Lehrer in der Schule, die die Neuen Medien technisch handhaben. Im Fach Kunsterziehung beschäftigen sich verhältnismäßig wenige Lehrer mit neuen Medien. Dies hat seine Ursache nicht nur in der Lehrausbildung, sondern auch in der Fortbildung. Laut Dietrich von Ribbeck (1996, S. 128) haben viele Lehrer mit einem Durchschnittsalter von 44 Jahren noch keine medienerzieherische Grundausbildung in ihrem Fachstudium erhalten. Für diese Lehrer ist die Einrichtung von Seminaren zur Lehrerfortbildung ein guter Weg zum Erwerb der Medienkompetenz.

Um die *Vermittlung visueller Kompetenz* in der Schule praktisch durchzuführen zu können, muß man über die Lehreraus- und –fortbildung hinaus folgendes berücksichtigen:

- Für eine *Projektunterstützung*, z. B. in Form einer Beratung bei auftretenden technischen Problemen müssen entsprechende Einrichtungen geschaffen werden.
- Die *Ausstattungen mit Neuen Medien* in Schulen müssen entsprechend den Bildungsanforderungen erfolgen.
- Die Vermittlung der visuellen Kompetenz muß *kontinuierlich* aktualisiert werden; neue visuelle Medien verlangen nach einer neuen Kompetenz mit anderen Fertigkeiten und Fähigkeiten.
- Die visuellen Neuen Medien müssen im *Curriculum* des Faches Kunsterziehung über mehrere Jahrgangsstufen ausgebaut werden, damit die Schüler die erworbenen Kompetenzen nicht verlernen.
- Der Unterrichtsinhalt muß dem *„Entwicklungsstand der Kinder“* (Pöttinger 1997, S. 260) angepaßt sein.

- Der Unterricht mit visuellen Medien muß neben ihren eigentlichen pädagogischen Zielen so geplant werden, daß die Schüler noch *Spaß, Unterhaltung und Spannung* im Umgang mit visuellen Medien *im alltäglichen Erleben* haben können.

Vornehmlich werden aber die Bemühungen der interessierten Kunst- oder Medienpädagogen für wichtig gehalten, die die Schüler an ein fundiertes und umfassendes Wissen über visuelle Medienkompetenzen heranführen.

### 9.2 Schlußfolgerung

Die vorliegende Arbeit ist der erste Versuch, den Begriff „*Visual Literacy*“ im Hinblick auf Medienpädagogik zu definieren und ihre Komponenten hinsichtlich der heutigen visuellen Phänomene herauszufinden. Als ein spezieller Themenbereich von „*Visual Literacy*“ wurde hier *Computeranimation* untersucht, da sie zunehmend die heutige visuelle Medienwelt beherrscht. Dafür wurde zunächst das Phänomen *Computeranimation* theoretisch analysiert, wobei ihr Begriff definiert wurde, die Entwicklungsgeschichte der Bewegungsdarstellung als ihr wesentliches Merkmal betrachtet wurde und ihr heutiger Einsatz in verschiedenen Bereichen untersucht wurde. Dazu wurden die ästhetischen Merkmale der *Computeranimation* betrachtet, weil mit herkömmlichen, bildnerisch ästhetischen Erkenntnissen die *Computeranimation* nur schwer zu erfassen ist. Bisher wurden keine Untersuchungen zur Entwicklung der ästhetischen Besonderheiten von *Computeranimation* durchgeführt. Die vorliegende Studie leistet diesbezüglich Pionierarbeit. Eine theoretische Diskussion kann eine wichtige Grundlage für ein besseres Verständnis der *Computeranimation* sein. Weiterhin wurde im theoretischen Teil der Studie herausgearbeitet, daß das Fach „Kunst“ für die didaktische Erforschung von „*Visual Literacy*“ in bezug auf *Computeranimation* geeignet ist.

Als ein Übergang zwischen dem theoretischen Teil und der empirischen Untersuchung wurde die *Aufgabenbereiche der „Visual Literacy“* in bezug auf *Computeranimation* dargestellt. Auf der Basis der *Aufgabenbereiche der „Visual Literacy“* wurde das empirische Versuchsdesign zur Vermittlung von „*Visual Literacy*“ entwickelt. Anhand dieses Vorhabens wurde eine handlungsorientierte Medienarbeit im Kunstunterricht durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, daß eine handlungsorientierte Medienarbeit im Kunstunterricht die Verbesserung oder die Entwicklung der „*Visual Literacy*“, die verschiedene Komponenten, nämlich Wahrnehmungs-, Kritik-, Nutzungs-, Gestaltungs- und Kreativkompetenz umfaßt, bei teilnehmenden Schülern erreichen kann.

Außerdem lassen sich durch die *Vermittlung von „Visual Literacy“* in bezug auf *Computeranimation* im Kunstunterricht die folgenden weiteren Möglichkeiten eröffnen:

- Die Schüler können zu *bewußterem Umgang* mit den alltäglichen visuellen Massenmedien erzogen werden. Für die bei diesen Medien häufige Überlappung von Fiktion und Realität werden sie sensibilisiert.
- Der Spaß an der bildnerischen Arbeit mit dem Computer kann zu weiteren *lustbetonten Aktivitäten* im Kunstunterricht führen, auch bei Schülern, die ansonsten wenig Zugang zu den herkömmlichen Gestaltungstechniken des Kunstunterrichtes haben.
- Die Schüler können dadurch *souverän* an der heutigen, zunehmend digitalisierten visuellen Medien- und Informationsgesellschaft teilnehmen.

Bei einer solchen handlungsorientierten Medienarbeit im Fach „Kunst“ sind aber die technischen Probleme des Computers als sekundär anzusehen, weil im schulischen Bereich nicht die technisch perfekte, professionelle Manipulation im Vordergrund steht, sondern der prinzipielle *ästhetische Umgang* mit dem Medium. Die sinnliche Qualität der Bilder ist nicht unbedingt von der professionellen Technik abhängig, obwohl die technische Handhabung zur Herstellung und Vermittlung von Bildern auch wichtig ist. Wird zuviel Gewicht auf die formalen Algorithmen des Computers gelegt, könnten die Schüler ihr Interesse an der künstlerisch kreativen Gestaltung verlieren.

Das Fach „Kunst“ kann folglich eine hervorragende Rolle *zur Realisierung der Medienpädagogik* im Umgang mit visuellen Medien spielen.

In einer von neuen technischen Medien bestimmten Alltagswelt werden Realitätserfahrungen zunehmend durch eine massenmediale Bilderflut vermittelt. Die visuellen Massenmedien gehören heute zu einem zentralen Alltagsphänomen. Die massenmedialen Phänomene können leicht zur quantitativen und trivialen Alltagskultur führen. Hier ist die Beteiligung der *„ästhetischen Kriterien“* maßgeblich erforderlich, um einen qualitativen Umgang mit alltäglichen visuellen Medien zu erreichen. Die meisten visuellen Medien werden durch die jeweiligen strukturellen und ästhetischen Regeln geprägt. Die ästhetischen Kriterien der verschiedenen Medien sind der textualen Grammatik der Sprache vergleichbar. Aufgrund dieser ästhetischen Kriterien kann man die unterschiedlichen Ausdrucksformen der Bilder analysieren, beurteilen und kompetent anwenden.

Röll (1998, S. 304) setzt sich in seinem Buch „Mythen und Symbole in populären Medien“ mit der „symbolorientierten Medienpädagogik“ in der durch Zeichen und Symbole geprägten Medienkultur auseinander. Er hält eine *„Alphabetisierung visueller Kompetenzen“* (ebd. S. 305) in einer immer mehr von visuellen Medien dominierten Gesellschaft für notwendig. Hier bezieht sich die „Alphabetisierung“ auf die Befähigung zur Decodierung von medialen Botschaften und auf die Qualifizierung im Herstellen von medialen Botschaften. Der „alphabetisierte“ bzw. kompetente Umgang mit komplexen visuellen Medien ist durch aktive handlungsorientierte Medienarbeit mittels ästhetischen Kriterien zu erwerben.

Im Rahmen der praktischen Medienpädagogik ist die spezifische Auseinandersetzung mit der „Visual Literacy“, die insbesondere die Frage nach der *ästhetischen und künstlerischen Qualität* beinhaltet, als ein Bestandteil alltäglicher sozialer und kultureller Kompetenz in der heutigen visuellen Mediengesellschaft als wesentlich anzusehen. Diese Auseinandersetzung bietet auch die Möglichkeit zur Überwindung der „Abgrenzung (zu) einer allgemeinen Medienpädagogik, die sich primär mit den nicht künstlerischen und negativ bewerteten Anteilen der Massenmedien auseinandersetzt“ (Freiberg 230, 231 / 1999, S. 28).

Die Frage nach der ästhetischen Qualität der Bilder ist die *zentrale Aufgabe der Kunsterziehung*. Der Kunstunterricht bezieht sich auf die praktische Erfahrung angemessener, ästhetischer und künstlicher Ausdrucksformen. Daher läßt sich die Vermittlung der „Visual Literacy“, bei der es um Bilder im Bereich der Medienpädagogik geht, vor allem im Fach Kunst bearbeiten.

Außerdem steht die Kunsterziehung seit langem in enger Beziehung zu visuellen Medien, v. a. im Kontext künstlerischer Ausdrucks- und Kommunikationsmittel in der Gesellschaft.

Die zahlreichen Medienbereiche sind heute im Bereich der Kunst als *Medienkunst* etabliert, beispielsweise Fotografie, Videokunst, Computerkunst, interaktive und multimediale Installation, Netzkunst etc. Wenn man die großen Ausstellungen für die Gegenwartskunst betrachtet, kann man ableiten, daß die Medienkunst einen zentralen Raum eingenommen hat, insbesondere mit der Weiterentwicklung digitaler Techniken und dem Einbezug von Zeit als wichtigem Gestaltungsmittel. Auch die Computeranimation gehört dazu. Wenn Kunst allgemein Gegenstand kunstpädagogischer Praxis ist, gehört auch Medienkunst in den Kunstunterricht.

Das Konzept der „*Visuellen Kommunikation*“ als einem relevanten Bezugsfeld des Faches Kunst thematisiert den Umgang mit Phänomenen der Massenmedien. Die allgemeine Zielsetzung von „Visueller Kommunikation“ ist die „Befähigung zu kritischem Medienkonsum und emanzipatorischem Mediengebrauch“ (Möller 1971, 23; zit. nach Kattenstroth 1982, S. 37) im Umgang mit visuellen Medien als gesellschaftlich relevanten Phänomenen. Das Konzept der „Visuellen Kommunikation“, in dem erstmalig die Massenmedien Gegenstand des Faches wurden, bezog sich vorwiegend auf Medienkritik, d. h. auf die Kritik der per se negativen Phänomene der Massenmedien (Freiberg 230, 231 / 1999, S. 25).

Wenn man auf die gegenwärtigen künstlerischen Phänomene vornehmlich der Medienkunst und auf die Visuelle Kommunikation Rücksicht nimmt, erhält *das Fach „Kunst“ im Rahmen der Medienpädagogik eine besondere Bedeutung bei der Vermittlung von „Visual Literacy“*. Geschichte und Phänomene der Medienkunst bieten hinreichend didaktisches Material für die Vermittlung von „Visual Literacy“ in bezug auf ästhetische, künstlerische Potentiale. Und die praktische Medienarbeit in der Visuellen Kommunikation kann einen wichtigen Beitrag zum



kritischen und „emanzipatorischen Mediengebrauch“ (Enzensberger 1970, S. 73) im alltäglichen Umgang mit visuellen Medien leisten. Mit Bezug auf die Medienkunst plädiert Henning Freiberg (230, 231 / 1999, S. 25) über den Arbeitsbegriff „*Medien-Kunst-Pädagogik*“ für ein integratives Konzept kunstpädagogischer Theorie und Praxis mit dem Ziel der Entfaltung einer künstlerisch erweiterten, auf das Bild bezogenen Medienkompetenz als wesentlichem Beitrag des Faches Kunst zur fächerübergreifenden Medienpädagogik. Er äußert weiter, daß sich „*Medien-Kunst-Pädagogik*“ als Bereich der Kunstpädagogik vorrangig mit den spezifisch künstlerischen Möglichkeiten im Umgang mit den neuen bewegten Bildern befaßt.

In der zukünftigen Informations- und Mediengesellschaft wird den digitalisierten bewegten Bildern wahrscheinlich noch weitere Bedeutung zukommen, denn immer schneller, leistungsfähiger und kostengünstiger werden Computer<sup>1</sup> und fördern damit die Möglichkeiten zur weiteren Verbreitung von computeranimierten Bildwelten. Das ist bereits heute absehbar. Daher ist es dringend erforderlich, daß *die Vermittlung der auf Computeranimation bezogenen „Visual Literacy“ als wichtige Lernaufgabe in medienpädagogischen Lernbereichen erkannt und in die Kunsterziehung einbezogen wird*, um so die Schüler zu einem kompetenterem Umgang mit digitalisierten bewegten Bilder in der heutigen visuellen Medienwelt zu führen.

---

<sup>1</sup> Der rasante technische Fortschritt stellt ein besonderes Problem in der praktischen Medienarbeit mit dem Computer dar. Denn die ständig weiterentwickelte Software und Hardware erfordert immer neue Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Schülern. Dennoch sind die grundlegenden technischen gestalterischen Prinzipien für jedes Mediums meistens ähnlich. Wenn man die Grundprinzipien richtig kennt, kann man diese auch eigenständig auf Weiterentwicklungen übertragen.