

# Symbol

## Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten

herausgegeben von

Jürgen Belgrad und Horst Niesyto

### Hinweis

Das Buch erschien 2001 im Schneider Verlag Hohengehren in einer Printversion, die inzwischen vergriffen ist. Die Veröffentlichung dieses Online-Dokuments erfolgt mit Genehmigung des Schneider Verlags Hohengehren. Der Text ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 international verfügbar (vgl. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>).

Bitte weisen Sie bei der Verwendung des Online-Dokuments auf das Gesamtwerk, die Herausgeber und den Verlag hin.



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

## **Layout und Gestaltung:**

Silke Umann / Jürgen Belgrad

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

## **Ludwigsburger Hochschulschriften 22**

Herausgegeben im Auftrag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg von  
K.H. Fingerhut, W. Munz, M. Rath, Chr. v. Rhöneck.

Gedruckt mit Unterstützung der Vereinigung der Freunde der  
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Symbol** : Verstehen und Produktion in pädagogische Kontexten /  
hrsg. von Jürgen Belgrad und Horst Niesyto. –

Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren, 2001

ISBN 3-89676-388-1

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten.  
Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, 2001.

Printed in Germany – Druck: Wilhelm Jungmann Göppingen

## Inhaltsverzeichnis

### **EINLEITUNG**

*Jürgen Belgrad / Horst Niesyto*

Symbolverstehen und Symbolproduktion ..... 5

### **SYMBOL – VERSTEHEN**

*Ekkehard Jürgens*

Symbolursprung. Neues vom Anfang der Bilder ..... 17

*Matthias Rath*

Das Symbol als anthropologisches Datum.

Philosophische und medienkulturelle Überlegungen zum animal symbolicum ..... 34

*Peter Holzwarth*

Symbol und Identität. Wahrnehmung und Deutung

von Identitätskonstruktionen im Lichte symbolischer Selbstergänzung ..... 46

*Horst Niesyto*

Qualitative Jugendforschung und symbolischer Selbstausdruck ..... 55

*Franz-Josef Röhl*

Das Konzept der aktiven Imagination als Beitrag

einer symbolorientierten Medienpädagogik ..... 74

*Manfred Pirner*

Symbolische Kommunikation gibt zu lernen.

Aspekte einer medienpädagogisch relevanten

religionspädagogischen Symboldidaktik ..... 86

### **FILM - VIDEO**

*Lothar Mikos*

„Deppengeschwätz“? Film- und Fernsehsymboliken im Alltag.

Aspekte der kommunikativen Vergemeinschaftung von Jugendlichen ..... 94

*Björn Maurer*

Wenn Jugendliche mediale Wirklichkeit erzeugen...

Konzeptionelle und praktische Überlegungen

zur handlungsorientierten Videoarbeit ..... 104

*Margrit Witzke*

Selbstbilder in Video-Eigenproduktionen Jugendlicher.

Videos als Gegenstand qualitativer Jugendforschung ..... 115

### **BILDER - KUNST**

*Horst Rumpf*

Bild-Erziehung als Praxis der Symbolisierung ..... 128

*Norbert Neuß*

Selbsterarbeitete Symbolik von Kindern.  
 Ästhetische Erfahrungen mit dem Fernsehen..... 137

*Andrea Kárpáti*

Symbolbildung in der Kinderzeichnung ..... 149

*Thomas Bickelhaupt / Gerd Buschmann*

Eindeutig zweideutige Symbolik. Verzückung und Ekstase in einer  
 Kraftstoffwerbung: Eine ikonographisch / ikonologische Interpretation ..... 158

*Elisabeth Braun*

Kulturarbeit und Biografie. Ein Platz für symbolisch-künstlerische Arbeit mit  
 Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung..... 172

*Hartmut Flechsig*

Leibhaftigkeit und Verkörperung.  
 Über Symbolstrukturen im Umgang mit Musik..... 182

## **LITERATUR - THEATER**

*Karlheinz Fingerhut*

„Ich sahe mit betrachtendem Gemüte“.  
 Symbolverstehensversuche in einem literaturdidaktischen Seminar..... 192

*Boy Hinrichs*

Die symbolische Strukturierung trivialer Literatur.  
 Zum Beispiel „TKKG“ ..... 205

*Jürgen Belgrad*

FAUST – überall. Symbol in theatralen Verhältnissen..... 219

## **ALLTAG - KULTUR**

*Thomas Jung / Stefan Müller-Doohm*

Wovon das Schlafzimmer ein Zeichen ist.  
 Die kulturelle Codierung des Schlafens. .... 230

*Marieluise Kliegel*

Hauptsache „Königin“. Eine historisch-symbolische Kleidsilhouette  
 von Elisabeth I bis Lady Di..... 240

*Ingelore Oomen-Welke*

Egésegedre – Santé! Handlung, Handlungsmuster, Zeichen, Symbol,  
 subjektive Theorie in internationalen Begegnungen..... 251

Autorenverzeichnis ..... 265

Horst Niesyto

## Qualitative Jugendforschung und symbolischer Selbstaussdruck

### 1. Die methodologische Herausforderung

Es gibt einen merkwürdigen Unterschied zwischen Konzeptionen handlungsorientierter Jugendmedienarbeit und Erkenntnissen der Jugendmedienforschung einerseits und dem Methodeneinsatz in der qualitativen Jugendforschung andererseits. Während Jugendmedienforschung und Jugendmedienarbeit die Bedeutung präsentativer Symbolisierungen für die Weltaneignung, die Identitätsbildung und den Selbstaussdruck Jugendlicher erkannt haben<sup>1</sup>, konzentrieren sich die meisten qualitativen Jugendforschungsstudien nach wie vor auf diskursive<sup>2</sup> Methoden der Datenerhebung: Interviews und Gruppendiskussionen (mit anschließender Transkription), Auswertung von Textdokumenten (incl. Tagebüchern), schriftliche Aufzeichnungen von Beobachtungen.

Beim diskursiv orientierten Methodeneinsatz gibt es durchaus Überlegungen, Spracharbeit zu verfeinern und die symbolische Ordnung der Sprache an ihren Gegenstand anzupassen. Hierzu gehört ein Sich-Einlassen auf Texte, die in Form von Tagebüchern, Gedichten oder Erlebnis-aufsätzen entstehen. Insbesondere der Ansatz einer semiotischen Kulturanalyse, wie er von Geertz (1983) entwickelt wurde, ist hilfreich, um von Jugendlichen selbst produzierte Texte in ihrem Sinngehalt durch dichte Beschreibungen zu erschließen. "Dichte Beschreibung" meint die Einbettung des zu interpretierenden Ereignisses bzw. Gegenstands in die Kontexte des Alltagslebens auf der Basis der Auswertung verschiedener Textsorten (vgl. Breyvogel 1989, S. 24). Die Selbstaussprüche können dabei auch poetisch-metaphorische Sprachbilder enthalten, die emotionale und imaginative Erlebnisqualitäten Jugendlicher auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus ausdrücken, z.B. im Rahmen "freien Schreibens" ohne Vorgabe einer bestimmten Textsorte.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. v.a. Mikos 1994, Winter 1995, Baacke 1997 sowie den Beitrag von Röhl in diesem Band.

<sup>2</sup> Die Begriffe diskursive und präsentative Symbolik gehen auf Langer (1942/1987) zurück (vgl. z.B. den Beitrag von Mikos in diesem Band).

<sup>3</sup> Vgl. hierzu die Projektdokumentation von Fix, Martin / Melenk, Hartmut, 2000: Schreiben zu Texten. Schreiben zu Bildimpulsen. Hohengehren: Schneider. Diese Texte enthalten auch formbezogene Medienspuren und -muster, die den Einfluss massenmedialer Rezeptionsformen auf schriftsprachliche Selbstaussprüche verdeutlichen (z.B. "clipartiges" Schreiben). Hier deutet sich ein neues Feld für empirische Forschung an der Schnittstelle von medienethnografischen, semiotischen und jugendkulturellen Studien an. Die pädagogische Brisanz dieser Phänomene ist evident, z.B. im Hinblick auf die Bewertung solcher Schreibformen im Kontext vorhandener, etablierter Textsortennormen.

*Visuelle und audiovisuelle* Datenquellen gewannen in den letzten Jahren an Bedeutung, z.B. der Einsatz von Fotos im Rahmen biographisch-narrativer Interviews<sup>4</sup> sowie das Erstellen von Video-Dokumentationen als Alternative zu Tonbandmitschnitten (bei Interview- und Gruppenverfahren) oder als Methode zur Dokumentation von Alltagspraktiken und Handlungsabläufen in pädagogischen und nicht-pädagogischen Feldern. Bei diesen Formen der Datenerhebung werden allerdings Visuelles und Audiovisuelles nicht als *eigenständige* Forschungsstrategie verstanden. Bild- und Filmmaterial dienen lediglich als zusätzlicher Lieferant für Wort- und Schriftsprache, z.B. Fotos als Erzählstimuli bei narrativen Interviews oder Video-Dokumentationen als Material für die Transkription von sprachlichen Äußerungen, Interaktionen und (kulturellen) Materialien. Diese Situation trifft auch für die meisten Studien über die Mediennutzung Jugendlicher zu. So findet sich im "Handbuch Medienpädagogik" (Hiegemann/Swoboda 1994) nur ein kleiner Abschnitt, der die Notwendigkeit eines 'Sich-Äußern-Könnens' in visuellen und audiovisuellen Ausdrucksformen im Kontext qualitativer Medien- und Kommunikationsforschung thematisiert (Theunert 1994, S. 399).

Die Brisanz, nicht-sprachgebundene Methoden stärker einzubeziehen, ergibt sich dabei aus Veränderungen im *Gegenstandsbereich* der Forschung selbst. Es handelt sich nicht um eine methodenimmanente Diskussion, sondern um die generelle Frage, wie die qualitative Jugendforschung die gegenwärtigen medienästhetischen Innovationen und die damit verbundenen Veränderungen im Bereich der subjektiven Wahrnehmung und Erfahrung der Wirklichkeit bewertet. Wenn die Einschätzung stimmt, dass die *Medienförmigkeit* der Wahrnehmung an Bedeutung gewonnen hat, kann dies nicht ohne Auswirkung auf theoretisch-konzeptionelle und methodische Überlegungen bei der Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben. Gerade die Medienrezeption von Jugendlichen zeigt, dass Wahrnehmung keine unveränderbare Größe ist, sondern sich im Kontext sozial-kultureller Lebenslagen, individueller Dispositionen und medien-ästhetischer Angebotsformen dynamisch verändert.

Um dies zu verdeutlichen und zu begründen, können Erkenntnisse aus der Medienrezeptionsforschung und der Kommunikationswissenschaft herangezogen werden.<sup>5</sup> Folgende Aspekte sind hervorzuheben:

- Die sich mit der modernen Medienentwicklung herausbildenden neuen Formen raumzeitlicher Weltwahrnehmung sowie der verstärkten Vermischung von realen und fiktiven Situationen, von face-to-face und medienvermittelter Kommunikation.
- Die besonders mit audiovisuellen Medienangeboten verbundenen affektiven und emotionalen Erlebnisformen (insbesondere im Bereich präsentativer Symbolik).
- Die Veralltäglichsung des Medialen und die wachsende Bedeutung der Medienkommunikation für die Identitätsentwicklung und die Lebensbewältigung insgesamt.

Hieraus ergeben sich nicht nur Fragestellungen und Themen für die Forschung, z.B. nach dem Verhältnis von medienästhetischen Angebotsweisen, individuellen Wahrnehmungsmustern und sozialem Handeln. Da Rezeptionsformen auch *Ausdrucksformen* beeinflussen, geht es zugleich um methodische Fragen, gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen großen Wert auf subjektadäquate Methoden der Datenerhebung, die an alltäglichen Ausdrucks- und Kommunikationsformen ansetzen. Angesichts der Mediatisierung von Wahrnehmung, Erfahrung und Kommunikation ist meine *These*:

<sup>4</sup> Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), 1992: 11. Shell-Jugendstudie. Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Band 1. Opladen: Leske + Budrich.

<sup>5</sup> Vgl. u.a. Charlton/Neumann 1992, Mikos 1994, Winter 1995, Baacke/Röll 1995.

Wer in der heutigen "Mediengesellschaft" etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welt-erleben von Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance bieten, sich

- ergänzend zu wort- und schriftsprachlichen Formen
- auch in präsentativ-symbolischen Formen auszudrücken.



## 2. Öffnung für präsentativ-symbolische Formen des Selbstaussdrucks

Eine Möglichkeit, präsentative Formen des Selbstaussdrucks in die Forschung einzubeziehen, sind visuelle und audiovisuelle Eigenproduktionen Jugendlicher. Solche Eigenproduktionen mit Medien eröffnen Chancen, unterschiedliche Modi der Symbolisierung zu nutzen, um eigene Themen, Erfahrungen, Gefühle, Phantasien auszudrücken. Die Öffnung für nicht-sprachgebundene Forschungsmethoden sollte sich dabei nicht nur auf den visuellen und audiovisuellen Bereich beziehen. Es geht darum, auch körperbezogene Ausdrucksformen, Rollen- und Theaterspiel soweit wie möglich zu berücksichtigen, um eigene innere Gestalten freizusetzen. Der amerikanische Kulturphilosoph Shusterman (1994) sieht z.B. im Rap ein zentrales Medium für jugendkulturellen Selbstaussdruck, indem er auf das Zusammenspiel von Musik-hören, Tanzen und Text-Produzieren verweist. Keine einzelne ästhetisch-symbolische Ausdrucksform ist sozusagen "das" Medium für optimalen Selbstaussdruck. Die Kunst besteht darin, je nach Forschungsthema und Forschungsgegenstand herauszufinden, welche Formen des Selbstaussdrucks am sinnvollsten sind, um ein möglichst facettenreiches und aussagekräftiges Bild zu erhalten. Zugleich wird damit den Grundsätzen der Offenheit in den Methoden, der Subjekt- und der Lebensweltorientierung sowie der Prozessorientierung in der qualitativen Forschung entsprochen.

Wissenschaftliches Arbeiten und ästhetische Erfahrung bzw. ästhetisches Denken (Welsch 1991) unterscheiden sich in mancherlei Hinsicht. Aber statt einen Dualismus zwischen beiden Erkenntnisformen fortzuschreiben, wäre es vorteilhaft, mehr über das Zusammenspiel von analytischen und intuitiven, von logischen und assoziativen Arbeitsweisen nachzudenken. Die Grundlage hierfür ist die Annahme, dass das, was wir "Wirklichkeit" nennen, ästhetisch konstruiert ist: Es sind unsere Wahrnehmungen und Bedeutungszuschreibungen, die Wirklichkeit "für uns" erzeugen. Als Menschen erschließen wir uns die Wirklichkeit über Bedeutungszuschreibungen, über einen permanenten Prozess des Symbolverstehens und der Symbolproduktion – wir sind ein "animal symbolicum" (Cassirer 1944/1990).<sup>6</sup> In dieser Perspektive "legt die

<sup>6</sup> Zum Symbolverständnis von Cassirer und zur Begründung der grundsätzlichen Symbolhaftigkeit menschlicher Weltaneignung vgl. den Beitrag von Rath in diesem Band.

Ästhetik den Charakter einer speziellen Disziplin ab und wird zu einem generellen Verstehensmedium für Wirklichkeit" (Welsch 1991, S. 7). Ästhetisches Denken fokussiert nicht auf "Kunstbezug", sondern akzentuiert auf menschliche Wahrnehmung insgesamt. Ästhetisches Denken ist sinnlich *und* reflexiv<sup>7</sup> und reduziert sich nicht auf logisch-analytische Formen der Rationalität. Gefragt sind Wahrnehmungsfähigkeiten, die etwas mit "Innewerden, Gewährwerden, Merken und Spüren zu tun < haben >. Es geht darum, Erstbedeutungen auf die Spur zu kommen – gerade auch solchen, die das Sinnhafte überschreiten" (Welsch 1991, S. 109).

Selbst im naturwissenschaftlich-technischen Bereich, wo kausale Denkweisen vorherrschend sind, verbreitet sich immer mehr die Erkenntnis, dass ein kausales, logozentrisches Denken gerade bei komplexen Gebilden nicht ausreicht: "Damit wir in der Vielfalt nicht blind werden, sollten wir auf die uns wohl mögliche, intuitive Betrachtungsweise der Welt nicht verzichten, durch die es leichter fällt, Gestalten zu erkennen und Bewertungen vorzunehmen" (Dürr 1989, S. 46). Ästhetisches Denken überwindet eine logozentrische Perspektive und öffnet für das Zusammenspiel unterschiedlicher Modi des Erkenntnisgewinns, die alle auf der Rationalität des Menschen als "animal symbolicum" beruhen. Dies impliziert zugleich die Überwindung einer Hierarchisierung zwischen verschiedenen Symbolsystemen (Gleichwertigkeit von diskursiven und präsentativen Symbolisierungen) sowie Möglichkeiten des Transfers zwischen verschiedenen Symbolsystemen. Dieser Auffassung liegt ein eher *breites* Symbolverständnis zugrunde, das unterschiedliche Grade der Abstraktion unterscheidet – auch innerhalb der präsentativen Symbolik (z.B. im Bildbereich von mehr konkret-gegenständlichen, ikonischen Darstellungen bis hin zu sehr abstrakten Visualisierungen).

Selbstverständlich behält wissenschaftliches Arbeiten spezifische Qualitäten gegenüber anderen Formen der Welterkenntnis. Hierzu gehören z.B. die Begründung von Thesen, eine Stringenz der Argumentation, die Regelgeleitetheit beim Methodeneinsatz, die intersubjektive Überprüfbarkeit von Aussagen. Notwendig erscheint jedoch die Anerkennung der *Relativität* wissenschaftlicher Erkenntnis (auch bei externen Beobachterstandpunkten) sowie das Entdecken von Berührungszonen zwischen qualitativer Forschung und Ästhetik. Gerade eine hermeneutisch orientierte Jugendforschung sollte sich nicht auf schriftliche und verbale Symbolisierungen verengen, sondern sich für das gesamte symbolische Ausdrucksrepertoire Jugendlicher öffnen.

### 3. Sozial-ästhetische Forschungsperspektive

Die skizzierten Überlegungen sind für die qualitative Forschung und für die Entwicklung einer *sozial-ästhetischen* Forschungsperspektive besonders wichtig (Niesyto 1991, 1997). Diese Forschungsperspektive möchte das komplexe Gebilde der sozialen und der ästhetisch-kulturellen Welt, der Kommunikation und der Interaktion von Menschen und Gruppen in gesellschaftlich-medialen Bezügen verstehen. In erkenntnistheoretischer Hinsicht knüpft dieser Ansatz am *interpretativen* Paradigma qualitativer Sozialforschung an. Bei diesem Paradigma geht es vor allem um das Verstehen subjektiver Sichtweisen und kollektiver Orientierungs- und Deutungsmuster als wesentlicher Teil von Symbolbildungsprozessen. Diese Aufgabenstellung impliziert die Analyse der *Bedingungen* und der *Formen* der Symbolbildung. Diese Bedingungen und Formen unterliegen einem gesellschaftlichen Wandel und sind individuell unterschiedlich. Deutungsmuster basieren auf unterschiedlichen biografisch geprägten und milieutypischen Erfahrungen sowie auf gesellschaftlich-überindividuell vorhandenen Sinninterpretationen. Als kollektive Deutungsmuster sind sie Bestandteil des gesellschaftlichen Symbolvorrats. Dieser Symbolvorrat ist nicht statisch, sondern verändert sich mit der gesellschaft-

<sup>7</sup> Zum Zusammenhang von ästhetischem Denken bzw. ästhetischer Erfahrung, Selbstreflexion und Selbstbildung vgl. den Beitrag von Neuss in diesem Band.

lichen Kulturproduktion. Gerade in einer Situation zunehmender Individualisierung und damit verbundener Ausdifferenzierung von Lebensstilen und ästhetisch-kulturellen Praxisformen erblicken Individuen in *Mediensymboliken* Deutungskontexte zur Strukturierung der komplexen Wirklichkeit.

Um diesen Prozess im Jugendbereich theoretisch zu fassen, verwende ich den Begriff "*Symbolmilieu*"<sup>8</sup> bzw. jugendkulturelle Symbolmilieus (Niesyto 1997, 1999). Damit verbindet sich die Vorstellung, dass jugendkulturelle Milieus nicht nur über lokale, gemeinwesenvermittelte Formen des Alltagshandelns, der sozial-räumlichen Aneignung und biografischer Zeiterfahrungen, sondern zugleich über die symbolische Verarbeitung (massen)medialer Angebote entstehen. Jugendkulturelle Symbolmilieus sind neuartige Verbindungen von medienvermittelten Symbolmustern (als medialen Settings) und sozialen Settings der Lebensbewältigung.<sup>9</sup> Die Symbolmilieus unterliegen einem dynamischen Entwicklungsprozess. Die Art und Weise, wie Jugendliche ihre Erfahrungen symbolisch verarbeiten und kommunikativ austauschen, drückt sich in der gemeinschaftsbezogenen und ästhetisch-kulturellen Dimension der Symbolmilieus aus. Der gesellschaftliche Symbolvorrat wird dabei immer subjektiv angeeignet, d.h. es gibt individuelle und gruppen- bzw. milieuspezifische Bedeutungspotentiale und Aneignungsmuster. Die *sozial*-ästhetische Forschungsperspektive fragt vor allem nach ähnlichen ästhetisch-symbolischen Bedeutungspotentialen und Aneignungsmustern auf dem Hintergrund gemeinsam geteilter Erlebnis- und Erfahrungsräume.<sup>10</sup> Symbolmilieus zu erkunden bedeutet, sich als Forscher/in auf die ästhetisch-kulturelle Praxis sowie Inhalt und Form der Symbolbildung von Jugendlichen einzulassen. Hierzu ist es notwendig, methodische Formen zu entwickeln, um auch zu den non-verbalen, präsentativen Formen der Symbolbildung Zugänge zu erhalten.

#### 4. Video-Eigenproduktionen Jugendlicher als Forschungsgegenstand

Als Mittel der Beobachtung und der Dokumentation wurden visuelle und audiovisuelle Methoden in der Jugendforschung und in den Sozialwissenschaften schon immer eingesetzt.<sup>11</sup> Dieser Methodeneinsatz hat jedoch Begrenzungen:

- Es handelt sich um visuelle und audiovisuelle Dokumentationen *über* Jugendliche (und andere Sozialgruppen), die von Forscher/innen gemacht werden.

<sup>8</sup> Das Wort „Symbolmilieu“ geht auf Arbeiten von Torgny Segerstedt (1947) und Gregor Paulsson (1955) zurück, die sich intensiv mit Fragen der Wechselbeziehung von Zusammengehörigkeitsgefühlen, symbolischen Formen und sozialen Strukturen beschäftigten.

<sup>9</sup> Symbolmilieus können – analytisch – in folgende Dimensionen gegliedert werden: (a) Dimension gesellschaftlicher Deutungs- und medienästhetischer Angebotsmuster (Relevanz gesellschaftlicher Normen und Werte, ästhetischer Muster und Leitbilder, sozial-moralischer Orientierungen); (b) Dimension gemeinschaftsbezogener Orientierungen (sozial-emotionale Lebensgefühle und Geschmackskulturen; sozial-räumliche und medienvermittelte Geselligkeitsformen); (c) Dimension ästhetisch-kultureller Aneignungs- und Ausdrucksformen (ästhetische Vorlieben, Praktiken und Stile bei der Wahrnehmung und symbolischen Weltaneignung).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Mikos in diesem Band, insbesondere den Teil "Kommunikative Vergemeinschaftung durch Film- und Fernsehsymboliken".

<sup>11</sup> Vgl. Ellgring (1995: 203 ff.), Petermann (1995: 228 ff.), Fuhs (1997: 265 ff.) sowie Flick (1998: 168 ff.).

- Emotionale, imaginative und unbewusste Dimensionen des Welterlebens Jugendlicher bleiben diesen meist dokumentarisch orientierten Produktionen weitgehend verschlossen.
- In der Forschung mangelt es an methodischen Instrumentarien, die aus der ästhetisch-symbolischen Dimension heraus visuelles und audiovisuelles Material erschließen.<sup>12</sup>

Demgegenüber eröffnet der Ansatz "*Eigenproduktionen mit Video*" Jugendlichen die Chance, sich *selbst* auszudrücken und dabei *präsentativ*-symbolische Formen einzubeziehen (vor allem Bilder, Musik, Körpersprache). Qualitative Forschung kann durch die Dokumentation der Produktionsprozesse (Symbolproduktion) und die Analyse und Interpretation der erstellten Produkte (Symbolverstehen) neue Zugänge zum Welterleben Jugendlicher erhalten. Dabei ist zu differenzieren zwischen Eigenproduktionen, die *ohne* und die *mit* Beratung von Medienpädagog/innen bzw. anderen Berater/innen entstehen. Eigenproduktionen im Kontext medienpädagogischer Beratung sind Teil medienpädagogischer Jugendforschung.<sup>13</sup>

Inzwischen gibt es in Deutschland verschiedene Studien, die Eigenproduktionen mit *Video*<sup>14</sup> im Kontext qualitativer (Jugend-)Forschung untersuchten:

- Eine *Pilotstudie des Instituts Jugend Film Fernsehen (JFF)*<sup>15</sup>, die die Erfassung von gruppen-spezifischen Selbstbildern Jugendlicher zum Gegenstand hatte (Theunert / Diezinger / Schorb 1985, Theunert / Schorb 1989; vgl. 4.1.).
- Eine *medienpädagogische Landjugendstudie*, die auf der Sekundäranalyse eines medienpädagogischen Modellprojekts im Odenwaldkreis/Südhessen beruhte (Niesyto 1989, 1991; vgl. 4.2.).

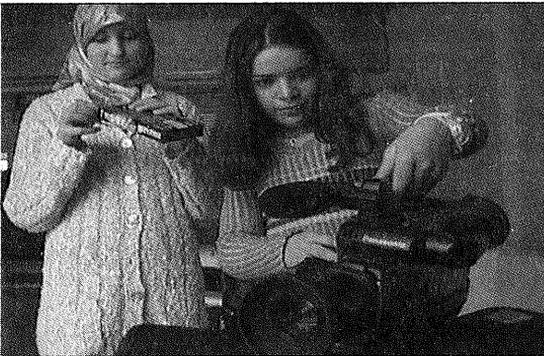
<sup>12</sup> Im Bereich der kultursoziologischen Forschung entwickelten Jung/Müller-Doohm ein bild- und texthermeneutisches Verfahren zu einer Symbolanalyse, die sich auf Gegenstände des Alltagslebens bezieht (vgl. ihren Beitrag in diesem Band). Dieses Verfahren bietet für eine qualitativ orientierte, medienpädagogische Jugendforschung insofern Ansatzpunkte, als es die spezifische Qualität von Visualität thematisiert, Form- und Inhaltsaspekte miteinander verbindet, manifeste und latente symbolische Gehalte untersucht und in einem mehrschichtigen Interpretationsverfahren gegenstandsbezogene, rezeptionsbezogene und kontextbezogene Dimensionen differenziert. Der Forschungsansatz konzentriert sich auf die Analyse und das Verstehen alltagskultureller Gegenstände und Inszenierungen in hermeneutisch-rekonstruierender Perspektive. Medienpädagogische Jugendforschung betont ebenfalls die spezifische Qualität visueller und anderer präsentativ-symbolischer Formen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Beobachtung der Produktionsprozesse sowie auf Formen der kommunikativen Validierung (Einbeziehen der Jugendlichen und externer Expert/innen).

<sup>13</sup> In der Medienpädagogik wird der Begriff "medienpädagogische Forschung" in sehr allgemeiner Weise verwendet (vgl. Hiegemann / Swoboda 1994). Medienpädagogische Jugendforschung sollte nach meiner Auffassung von Jugendmedienrezeptionsforschung unterschieden werden. Während sich Jugendmedienrezeptionsforschung der Gesamtheit von Fragestellungen öffnet, die mit der Nutzung von Medien durch Kinder und Jugendliche verbunden sind, fokussiert medienpädagogische Jugendforschung auf *pädagogisch* relevante Fragen der Mediennutzung und der Medienproduktion sowie auf Formen des Selbstausdrucks in Forschungsprojekten, die Eigenproduktionen mit Medien im Rahmen medienpädagogischer Beratung integrieren.

<sup>14</sup> Zum Bereich "Fotografie und qualitative Forschung" vgl. den Überblicksbeitrag von Fuhs 1997.

<sup>15</sup> Das Institut heißt heute "Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF)".

- Die Studie *"Sozialvideografie"*, die 1994/95 in Zusammenhang mit der wissenschaftlichen Begleitung des "Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt" (Bundesregierung, Bonn) auf dem Hintergrund zunehmender sozialer und jugendpolitischer Konfliktlagen in Ostdeutschland durchgeführt wurde.<sup>16</sup> Die Studie richtete das Erkenntnisinteresse auf die Begleitung und die Auswertung von dokumentarisch orientierten Videoportsraits und collagierten Videofilmen, um einen Zugang zur ästhetisch-symbolischen Dimension jugend-subkultureller Milieus zu erhalten (Fritz 1997, Niesyto 1997).
- Das Projekt *"Internationales Lernen"* am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen, das Eigenproduktionen Jugendlicher am Ende eines längeren Forschungsprozesses einbezog (Held 1994). Der Ansatz verbindet subjekttheoretische und lerntheoretische Überlegungen, betont eine Inhalts- und Erfahrungsorientierung und integriert in neueren Arbeiten professionelle Filmemacher/innen im Rahmen eines kommunikativen angelegten Produktions- und Forschungsprozesses.
- Die Studie von Renate Luca *"Medien und weibliche Identitätsbildung"* (Luca 1998), die auf der Basis einer fallbezogenen Auswertung von Video-Eigenproduktionen weiblicher Jugendlicher bedeutsame Themen weiblicher Adoleszenz untersucht. Die Arbeit integriert psychoanalytische, kunst-/filmtheoretische und feministische Fragestellungen und legt ein besonderes Gewicht auf das Verstehen latenter und manifester Symbolisierungen in den Videofilmen.



Mädchen und junge Frauen benötigen eigene Zugänge zur Mediengestaltung, um sich gegenüber der oft zu beobachtenden Dominanz von Jungen zu behaupten.

- Das interkulturelle und medienethnografische Forschungsprojekt *"VideoCulture - Video und interkulturelle Kommunikation"* (Niesyto 1999b; vgl. 4.3.).

Bislang gibt es keine projektübergreifenden Diskurse zur Reflexion und Weiterentwicklung des Ansatzes "Eigenproduktionen mit Video/Medien". Der wissenschaftliche Austausch zwischen einzelnen Forscher/innen steht in diesem neuen Forschungsbereich noch am Anfang.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> "Sozialvideografie" war ein Teilprojekt im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms. Die Begleitforschung erfolgte durch das Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit an der Technischen Universität Dresden.

<sup>17</sup> Eine erste Expertentagung mit dem Thema "Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung" fand im Oktober 2000 an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg statt. Die Dokumentation der Tagungsbeiträge wird in einem Sammelband erscheinen: Niesyto, Horst (Hg.), 2001: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: KoPäd.

Hinzu kommt, dass die Entwicklung in Deutschland weitgehend unabhängig von einer Auseinandersetzung mit (teilweise) vergleichbaren Ansätzen im Ausland verlief.<sup>18</sup>

Es ist nicht einfach, diesen neuen Forschungsbereich innerhalb der etablierten scientific communities ins Gespräch zu bringen. Erfahrungswerte aus Gesprächen mit Kolleg/innen auf Kolloquien und Tagungen zeigen, dass es eine Reihe von *Vorbehalten* gibt. So werden durch das Einbeziehen präsentativer Symbolisierungen kaum neue Erkenntnisse erwartet, sondern eher ein Verlust wissenschaftlicher Eindeutigkeiten und traditioneller Gütekriterien befürchtet. Hinter diesen Vorbehalten stehen durchaus wichtige Fragen und Zweifel. Die Hermeneutik audiovisueller Eigenproduktionen von Jugendlichen beschreitet Neuland. So sind z.B. die Fragen wichtig, inwieweit "klassische" bild- und filmanalytische Verfahren eine Relevanz für die Interpretation non-professioneller Produktionen haben, wie mit dem Qualitätsmerkmal der Mehrdeutigkeit vieler audiovisueller Symbolisierungen zu verfahren ist oder wie präsentative Symbolisierungen schriftsprachlich transferiert werden können. Es stellen sich aber auch Fragen nach der Qualität medialer Eigenproduktionen, die von Jugendlichen erstellt wurden. Hier sind vor allem zu nennen: Die Ausschnitthaftigkeit der Produktionen (Frage der Reichweite und der Generalisierbarkeit von Aussagen im Rahmen von Einzelfallstudien), Widersprüche zwischen der Gestaltungsabsicht und dem Gestaltungsvermögen (gerade bei Anfängerproduktionen), der Einfluss von medienpädagogischen Berater/innen sowie – in Aussicht gestellten – Öffentlichkeiten auf Inhalt und Form der Eigenproduktionen (Übertragungsprozesse).

Aber es gibt auch *Ängste*, die sich hinter manchen Vorbehalten verbergen. Nicht-sprachgebundene Methoden einzubeziehen setzt voraus, sich nicht auf der eigenen Sprachsozialisation auszuruhen, sondern offen für jugendkulturelle Ausdrucksformen zu sein. Dabei kann man auch eigene Schwächen erfahren und erleben, wie Jugendliche sich oft recht souverän über bildhafte u.a. präsentative Symbolisierungen ausdrücken. Für die Jugendforschung gilt ähnliches wie für die Jugendarbeit allgemein: Wer nicht bereit ist, sich auf die konkreten Lebens- und Medienwelten Jugendlicher einzulassen, hat begrenzte Chancen, Jugendliche zu verstehen. Wer sich hinter seinem vertrauten Methoden-Set verschanzt, öffnet sich nicht hinreichend für subjektiv unterschiedliche Formen des Selbstausdrucks. So verfestigt sich eine kommunikative Schiefelage zwischen Forscher/innen und Jugendlichen. Diese Schiefelage begrenzt nicht nur Jugendliche in ihren Ausdrucksmöglichkeiten, sondern führt oft dazu, emotionale, imaginative und unbewusste Dimensionen des Welterlebens zu unterschätzen.

Um einen Einblick in den Forschungsansatz "Eigenproduktionen mit Video" und seine Entwicklung zu geben, werden im Folgenden drei Projekte skizziert und unter Aspekten der Symbolproduktion und des Symbolverstehens reflektiert.

#### 4.1 Pilotstudie des Instituts Jugend Film Fernsehen (1984/85)

Das Institut Jugend Film Fernsehen (JFF) betonte in einem Forschungsbericht (Theunert u.a. 1985) sowie in späteren Veröffentlichungen vor allem die *methodischen* Vorteile, über eine aktive Videoarbeit Zugänge zu *gruppenspezifischen Selbstbildern* von Jugendlichen zu erhalten. Die Autoren verweisen u.a. auf die wachsende Bedeutung der Bildmedien für die Wirklichkeitswahrnehmung der Jugendlichen, auf das breite Spektrum an Ausdrucksformen (besonders im non-verbalen Bereich) und auf die mit dem Erstellen der Eigenproduktionen verbundenen Auseinandersetzungs- und Aushandlungsprozesse, die Hinweise auf Selbstbilder geben können. Indem der *Prozess* und nicht das Produkt in den Mittelpunkt gestellt werde, sei die Chance zu einer intensiven Aufarbeitung und Reflexion der eigenen Erfahrungen, zu hoher

<sup>18</sup> Neben Chalfen (1981) vgl. auch die Studien von Cohen (1989), Caputo (1995), Larsson (1999) und Rich/Chalfen (1999). Die meisten dieser Studien entstanden im Rahmen visueller Anthropologie.

Authentizität und zu neuen Handlungsorientierungen gegeben (Theunert/Diezinger/ Schorb 1985, S. 126).

Der Forschungsansatz des JFF verweist zu Recht auf die Vorteile *bildhafter* Ausdrucksmöglichkeiten. Problematisch – und tendenziell im Widerspruch hierzu – erscheint dann aber die relativ starke Orientierung auf *kognitive* Arbeitsformen bei der Eingrenzung des Filmthemas und der Filmgeschichte, insbesondere die ausschließliche Orientierung auf die "Erstellung des Drehbuchs" vor den praktischen Aufnahmen. "Die mediale Produktion ist dabei als reflexiver Prozess strukturiert: Der eigentlichen medialen Umsetzung gehen Gruppendiskussionen voraus, in denen sich die Jugendlichen mit dem gewählten Thema in seinen verschiedenen, für sie relevanten Aspekten intensiv auseinandersetzen (...) die Diskussion des Filmthemas, die Entwicklung der Filmgeschichte und die Erstellung des Drehbuchs" (Theunert u.a. 1985, S. 128). Diese Orientierung hängt mit der Vorstellung zusammen, dass gruppenspezifische Selbstbilder *vorab* im Kopf vorhanden sind und es bei den Videoproduktionen im wesentlichen darum gehe, "das komplexe Gefüge von Realitätsdeutungen, das sich in Selbstbildern repräsentiert, adäquat abzubilden" (Theunert / Schorb 1989). Dass Selbstbilder bzw. Selbstbildbestandteile gerade im *Prozess des Findens der ästhetischen Form* konkretisiert und teilweise neu generiert werden können, kam m.E. in der Pilotstudie von Theunert / Schorb zu kurz.

Um den Produktionsprozess in Gang zu bringen und einen thematischen und affektiven Bezugsrahmen herzustellen, setzte die Münchner Forschungsgruppe Anregungsmaterial aus der Fernsehberichterstattung ein. Dieses Anregungsmaterial löste Reaktionen unter den Jugendlichen aus, die in Form von Gruppendiskussionen strukturiert wurden. Die Forscher/innen erstellten über diese Gruppendiskussionen Protokolle und begleiteten den gesamten Produktionsprozess durch teilnehmende Beobachtung, die vor allem den situativen und atmosphärischen Kontext erfasste (Theunert u.a. 1985, S. 133). Für die Analyse und Interpretation der Selbstbildbestandteile in den Videofilmen entwickelte die Forschungsgruppe ein differenziertes und mehrstufiges Verfahren, das in drei aufeinanderfolgenden Schritten eine Produkt-, eine Produkt-Kontext-Interpretation und eine Interpretation der Selbstbildbestandteile umfasste: "Als gültig werden solche am Produkt vorgenommenen Interpretationen angenommen, für die der Kontext eindeutige Belege liefert" (ebd.). In einem dritten Schritt wurden die in der Produkt-Kontext-Interpretation erzielten Ergebnisse entlang thematischer Kriterien (Indikatorensystem) weiter analysiert, um eine Einschätzung der Selbstbildbestandteile zu erhalten. An diesem gesamten Analyse- und Interpretationsprozess beteiligten sich insgesamt drei Mitarbeiter/innen, von denen eine Person am Entstehungsprozess des Produkts unbeteiligt war.

Die Münchner Forschungsgruppe konnte auf der Grundlage dieser Methode an dem ausgewählten Filmbeispiel "Freizeit – tote Zeit?" u.a. herausarbeiten, dass das Bedürfnis nach emotional-kommunikativen Beziehungen die gesamte audiovisuelle Darstellung auf der Wunschebene durchzieht, während die Jugendlichen in ihren verbalen Äußerungen (in Gruppendiskussionen) dieses Bedürfnis eher zurückhaltend artikulierten. "Einige Beobachtungen weisen darauf hin, dass das Thema Emotionalität in Beziehungen ein weitgehend tabuisiertes Thema innerhalb der Gruppe ist. So fiel z.B. auf, dass die Jugendlichen untereinander ein relativ distanziertes Verhalten zeigten (...) Auf der audiovisuellen Explikationsebene ist diese Schranke offensichtlich aufzubrechen. Die Möglichkeit, sich mittels Gestik, Mimik, Haptik auszudrücken, nutzen die Jugendlichen, um ihre emotionalen Wünsche direkt, d.h. ohne zwischengeschaltete Verbalisierungen, zu ermitteln" (Theunert u.a. 1985, S. 150 f.).

Die Forschungsgruppe konnte mit dieser Beobachtung belegen, dass die Integration präsentativer Formen des Selbstaussdrucks zu Erkenntnissen führte, die mit verbalen Methoden der

Datenerhebung nicht gefunden wurden.<sup>19</sup> Kritisch bleibt anzumerken, dass der gewählte Prozess der Symbolproduktion – Drehplanorientierung, wenig Raum für assoziative Aufnahmen und Neugestaltung des Materials in der Postproduktion – die Möglichkeiten präsentativer Darstellungen begrenzte. Ähnliches gilt für die Frage nach der Gültigkeit von Interpretationen. Nach meiner Auffassung sollten hierfür nicht nur jene Symbolisierungen herangezogen werden, die im Produktionsprozess von den Jugendlichen explizit thematisiert werden (Kontextbelege). Ästhetische Erfahrung und Produktion lebt nun einmal von der Assoziation und der Intuition, von ihrem Ereignischarakter und ihrer Augenblicklichkeit. Das Verstehen und die Interpretation von Eigenproduktionen Jugendlicher kann vor allem dann verbessert werden, wenn es gelingt, nicht nur "dichtere" Beschreibungen des audiovisuellen Materials zu machen, sondern wenn sich die Forschung auf diese ästhetischen Qualitäten einlässt und selbst assoziativer vorgeht. Dies ist besonders bei Symbolisierungen wichtig, die unbewusste und latent vorhandene Themen ausdrücken. Die verschiedenen "Lesarten" sind zu sammeln, zu vergleichen und im Rahmen einer kommunikativen Validierung innerhalb des Forschungsteams und mit der Produktionsgruppe auf ihre Plausibilität hin zu bewerten.

#### 4.2. Odenwälder Landjugendstudie (1986-1988)

Das zweite Jugendforschungsprojekt, bei dem neben anderen Medien vor allem Video eingesetzt wurde, war die *Odenwälder Landjugendstudie* (Niesyto 1989, 1991). Unter der Leitidee "Wir machen uns unsere eigenen Bilder!" entstanden zwischen 1986 und 1988 ca. 30 Eigenproduktionen, die sich mit der Freizeitsituation in Dörfern, mit dem Vereinsleben, mit der Medienwelt Jugendlicher und der regionalen Jugendkulturszene auseinandersetzten (Altersbereich: 15 bis 25 Jahre). Das Projekt ging von der Überlegung aus, dass Jugendliche und junge Erwachsene auf dem Lande in dem Spannungsfeld von Anpassung (an eher traditionelle Rollen- und Lebensbilder) und Anderssein (oft in Anlehnung an großstädtisch geprägte jugendkulturelle Stile) leben. Im Vordergrund des Projekts stand die medienpädagogische Fragestellung, wie durch das Erstellen von Eigenproduktionen mit Medien Jugendliche und junge Erwachsene darin unterstützt werden können, sich eigene Bilder vom Alltag und Leben in Dorf und Region zu machen. Die meisten Jugendlichen setzten sich zum ersten Mal mit dem Medium Video auseinander. Die Darstellungsformen reichten von mehr dokumentarischen Aufnahmen über clip- und collageartige Produktionen bis hin zu Kurzspielfilmen. Für die Beratung und Unterstützung der Gruppenproduktionen qualifizierten sich Mitarbeiter/innen in mehreren Seminaren.

Zu den Grundelementen des medienpädagogischen Konzepts gehörten:

- Erfahrungsproduktion mit Medien als symbolische Umweltaneignung.
- Förderung jugendkultureller Stil- und Symbolbildungen: Ausgangspunkt sind die subjektiven Fähigkeiten und Ausdrucksbedürfnisse.
- Erfahrungsproduktion mit Medien als Förderung sozialer Kommunikation in Gruppen.
- Öffentlichmachen der Eigenproduktionen als Kommunikationsangebot in Dorf und Region; Nutzung vorhandener und Schaffung neuer Öffentlichkeiten.

Das im Auftrag der Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. (Bonn) durchgeführte Modellprojekt knüpfte methodisch an dem Ansatz der Münchner Forschungsgruppe an (ähnlicher Methodeneinsatz bei der Dokumentation der Produktionsprozesse und der Kontexte), modifizierte ihn a-

<sup>19</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang den Beitrag von Witzke in diesem Band, der den Vergleich diskursiver und präsentativer Symbolisierungen in Video-Eigenproduktionen (prozess- und produktbezogen) in den Mittelpunkt einer Studie rückt.

ber in einem entscheidenden Punkt: Die Landjugendstudie ging davon aus, dass die Eigenproduktionen Jugendlicher und das Forschungsinteresse *zwei* Dimensionen sind, die zwar zusammenhängen, aber auch jeweils eine *eigenständige* Bedeutung haben. Damit sollte der Gefahr einer thematischen Verzweckung der Medienarbeit durch eine Überfrachtung kognitiv orientierter, wissenschaftlicher Arbeitsmethoden entgegengewirkt werden. Die Orientierung an *subjektiven* Formen der Symbol- und Stilbildung war ein wesentliches Element des medienpädagogischen Konzepts, um vor allem jenen Jugendlichen adäquatere Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen, die mit Verschriftlichungen und gesprächsorientierten Arbeitsformen Probleme haben. Die Medienproduktionen entstanden überwiegend nicht im Rahmen kurzzeitpädagogischer Seminare (wie die Münchner Pilotstudie), sondern vor allem im Kontext einer orts- und gruppenbezogenen Jugendarbeit.

Die Auswertung des Projekts bestätigte in methodischer Hinsicht den gewählten Ansatz. Die Erfahrungen verdeutlichten:

- Subjektnahe Ausdrucksformen entstanden vor allem bei einem *assoziativ-anschaulichen, intuitiven* Vorgehen und in Situationen, in denen Jugendliche *Zeit* für eine *Erfahrungsproduktion* mit Medien hatten. Hier konnten sie in einem Wechsel von spontanem und zielgerichtetem Vorgehen unterschiedliche Kameraperspektiven ausprobieren, Personen und Gegenstände aufnehmen, die Bild- und Tonsammlungen um eine gestaltende Idee herum gruppieren. Diese Arbeitsform ermöglichte ein ästhetisches *Annähern*, das eigene Erfahrungen und Phantasien auch in ihrer Bruchstückhaftigkeit zunächst einmal darstellte.
- Besonders die Verwendung *medialer "Fremdbilder"* förderte bei einzelnen Produktionen *collageartige* Symbolisierungsformen. Bilder aus Fernsehmitschnitten wurden zusammen mit eigenen Aufnahmen zu einer neuen Produktion montiert. "Fremdmaterial" regte dazu an, Aussageabsichten zu verdeutlichen, indem es mit eigenen Aufnahmen verbunden und in einen neuen Sinnzusammenhang gebracht wurde.
- Bei der Beratung der Eigenproduktionen erwies es sich als richtig, dass die *Mitarbeiter/innen* die Jugendlichen nicht auf bestimmte Darstellungsformen hin orientierten, sondern sich auf die Vermittlung der wichtigsten Bedienungs- und Gestaltungsmöglichkeiten konzentrierten (z.B. Bewegung der Bilder über den Schnitt zu erreichen, statt über Schwenks; Mut zu Nah- und Detailaufnahmen).
- Für die Analyse und die Interpretation der Eigenproduktionen wurden – neben den Kontextinformationen und der ergänzenden Interpretation durch externe Experten – auch Jugendliche aus *Produktionsgruppen* einbezogen, z.B. durch Kommentieren einzelner Symbolisierungen, die ihnen besonders wichtig waren. Diese Kommentare wurden nicht direkt nach der Produktion, sondern bei späteren Gruppentreffen gemacht.

Die Odenwälder Landjugendstudie erbrachte in einer Sekundäranalyse zahlreiche Ergebnisse zu den Aspekten "Mediale Selbstbilder", "Aneignungsweisen und mediale Darstellungsformen", "Erfahrungsproduktion mit Medien in Gruppen" sowie "Öffentlichmachen der Eigenproduktionen" (vgl. Niesyto 1991, Kap. 6-9). Kritisch an diesem Projekt ist anzumerken, dass nur ein Teil der Produktionen intensiv begleitet und nicht alle Methoden in derselben Breite angewendet werden konnten. Einschränkungen gab es auch bei der medien-ästhetischen Beratung der Eigenproduktionen (unterschiedliche Qualifikation von Mitarbeiter/innen), bei Umfang und Qualität von Reflexionen mit Jugendlichen (über ihre Produktionen) und mit Mitarbeiter/innen (über Beratungsformen, Übertragungsprozesse).

### 4.3 VideoCulture - Video und interkulturelle Kommunikation<sup>20</sup> (1997-2000)

Das Forschungsprojekt verbindet medienethnografische mit medienpädagogischen Erkenntnisinteressen und befindet sich gerade in der Auswertungsphase.<sup>21</sup> Gegenstand des Projekts waren das Erstellen und die Interpretation von Video-Eigenproduktionen Jugendlicher in einem interkulturellen Kontext. Die Videofilme wurden von 14- bis 19-jährigen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern (Deutschland, England, Tschechien, Ungarn, USA) und verschiedenen soziokulturellen Milieus produziert. Dabei hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Gefühle, Erfahrungen und Phantasien mit Bildern und Musik/Tönen – ohne wortsprachliche Anteile – auszudrücken. Nach dem Erstellen der Videofilme wurden die Produktionen ausgetauscht (Sampler) und von den beteiligten Gruppen sowie von weiteren Jugendlichen interpretiert. Die am Projekt beteiligten Forscher/innen dokumentierten und analysierten die bei der Symbolproduktion (Workshops) und beim Symbolverstehen (Interpretation der Videofilme) beobachteten Prozesse, Ausdrucksformen und Interpretationsangebote.

Das Forschungsprojekt ging von der Annahme aus, dass weltweit jenseits nationaler Begrenzungen "dritte, transnationale Kulturen" mit "sets of practices, bodies of knowledge, conventions and lifestyles" (Featherstone 1995) entstanden sind. Diese "Third Cultures", zu deren zentralem Bestandteil die globalen Massenmedien gehören, beinhalten auf der Basis (medien-)ökonomischer Konzentrations- und (medien-)ästhetischer Angleichungsprozesse ein System von Symbolen und Weltbildern, die lokale und nationale Kulturen überformen. Die "Third Cultures" führen als dominante Weltkulturen jedoch nicht zum Verschwinden lokaler/nationaler Kulturen. So wirken Massenmedien nicht determinierend auf die Menschen, sondern werden auf dem Hintergrund spezifischer sozialer, kultureller und biografischer Bedingungen genutzt.

Für Jugendliche haben globale Medienkulturen mit ihrem großen Bestandteil an präsentativen Symbolisierungen eine wichtige Bedeutung für Such- und Orientierungsprozesse. Die Expressivität, Emotionalität und Mehrdeutigkeit vieler dieser Medienangebote überschreiten gesellschaftlich abverlangte, auf Rationalität und Effektivität ausgerichtete Normen und Verhaltensrepertoires und fördern medienvermittelte Stil- und Szenebildungen. Internationalisierte medienästhetische Präsentationsformen wie Musikclips ermöglichen das Ausleben von Gefühlen und Stimmungen sowie symbolische Grenzüberschreitungen und jugendkulturelle Stilbildungen jenseits sozialraumbezogener, lokaler Begrenzungen. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Formen ästhetisch-kulturellen Welterlebens stets im Spannungsfeld von vorfabrizierten Mediensymboliken und subjektiven Aneignungsleistungen entwickeln.<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Interkulturelle Kommunikation kann in allgemeiner Weise als Kommunikation zwischen Kulturen bzw. soziokulturellen Gruppen und Einzelpersonen verschiedener Kulturen verstanden werden. Die Art und Weise der Wahrnehmung und der Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden zwischen den Kommunikationspartnern hat dabei eine große Bedeutung. Ob Einzelpersonen und Gruppen einander verstehen, hängt nicht nur von *geteilten* Symbolsystemen (*transkulturelle* Kommunikation), sondern von ähnlichen Weltansichten, sozial-kulturellen und (medien-)ästhetischen Orientierungen sowie Faktoren wie Empathie- und Toleranzfähigkeit ab.

<sup>21</sup> Projektidee und -konzeption wurden von mir Mitte der 90er Jahre entwickelt und konnten ab 1997 im Rahmen eines Drittmittelprojekts an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg realisiert werden (Förderung: Kultusministerium Baden-Württemberg, Programm "Medien-offensive Schule", Bereich "Neue Medien und Medienerziehung"). Informationen zu den Kooperationspartnern im In- und Ausland vgl. <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/forsch.htm> sowie Niesyto 1999a.

<sup>22</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Holzwarth über symbolische Identitätskonstruktionen Jugendlicher in diesem Band.

Das Projekt "VideoCulture" machte den Schritt von der Medienrezeption zur eigenen Medienproduktion. Die künftige interkulturelle Verständigung wird vermehrt visuelle und audiovisuelle Symbolisierungen integrieren. Hierfür ist es notwendig, vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten Jugendlicher zu kennen und Überlegungen zur medienpädagogischen Förderung einer interkulturellen Kommunikation mit audiovisuellen Medien zu entwickeln.

Folgende *Fragestellungen* standen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses:

- 1) Inwieweit ist es möglich, Formen einer länderübergreifenden, audiovisuellen Symbolsprache im Kontext von Videoproduktionen zu erforschen, an der Gruppen von Jugendlichen aus verschiedenen Sprachräumen und soziokulturellen Milieus beteiligt sind?
- 2) Welche Inhalte und Stile der Symbolverarbeitung, der Symboldarstellung und des Symbolverstehens können im gesamten Produktionsprozess, in den entstandenen Filmen und in den Interpretationsangeboten der Jugendlichen analysiert werden? Inwieweit sind diese Inhalte und Stile durch verschiedene Kontexte beeinflusst wie Bildungsniveau, soziale Situation, geschlechtsbezogene, ethnische und medienkulturelle Besonderheiten?
- 3) Welche medienpädagogischen und medienästhetischen Konzepte sind nötig, um interkulturelle Kommunikation mit Video anzuregen? Welche Formen digitaler Nachproduktion sind hierfür sinnvoll?

#### 4.3.1 Methoden des Projekts

Das Projekt umfasste eine praktische und eine forschungsbezogene Dimension. In der *praktischen* Dimension ging es vor allem um das Erstellen von Videofilmen, die Jugendliche im Rahmen von schulischer und außerschulischer Jugendmedienarbeit produzierten. Hierfür wurden verschiedene Rahmenbedingungen bezüglich der Themen, der Form der ästhetischen Beratung, der zeitlichen und technischen Möglichkeiten definiert:

- Keine Vorerfahrungen mit Videoproduktionen.
- Thematische Wahlmöglichkeiten: „Jung sein“, „Gegensätze ziehen sich an“, ein jeweils lokaler Themenvorschlag oder ein von den Jugendlichen frei gewähltes Thema.
- Fokussierung des Ausdrucks auf bewegte Bilder, Musik und Geräusche – ohne Verwendung wortsprachlicher Anteile.
- Länge der Produktionen (maximal drei Minuten) und Dauer der Workshops (maximal 5 Tage).
- Einführung in die Ausdrucksmöglichkeiten mit Video, die sich auf die Vermittlung von Basiselementen für Aufnahmen und Nachproduktion konzentriert.
- Orientierung der Beratung an den vorhandenen Ausdrucksbedürfnissen der Jugendlichen; einfühlsame ästhetische Anregungen und Hilfen.
- Technische Ausstattung für alle Gruppen: S-VHS-Kameras, sound-recording, digitaler Bild-Mixer.

Es handelte sich um Rahmenbedingungen, deren konkrete Ausgestaltung bei den Kooperationspartnern und Jugendgruppen vor Ort lag.

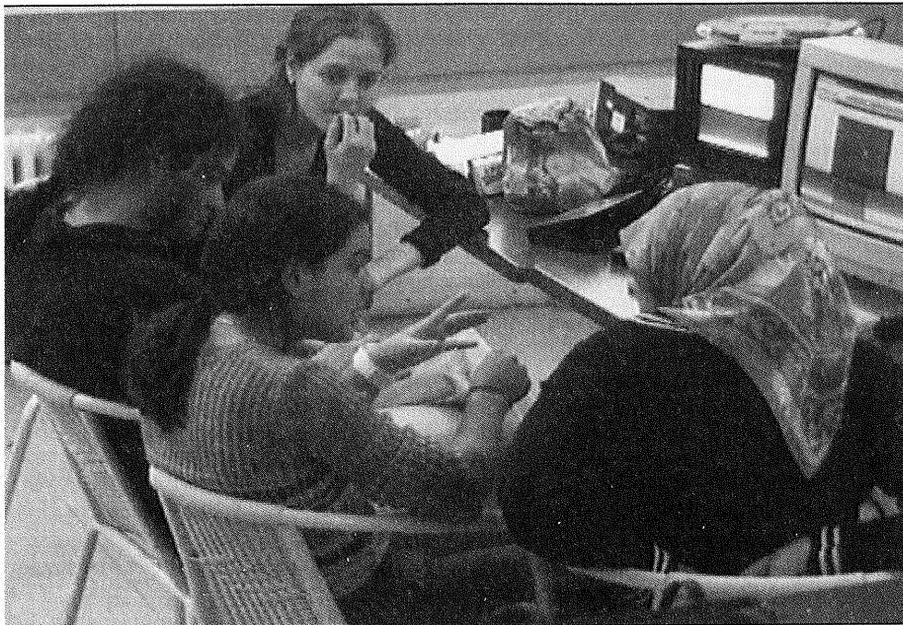
In der *forschungsbezogenen* Dimension wurden verschiedene Methoden angewendet, um den komplexen Gegenstand zu beobachten, zu dokumentieren und zu analysieren. Hierzu gehörten

vor allem teilnehmende Beobachtung bei den Workshops, ein offener Fragebogen<sup>23</sup> und Gruppengespräche, ein Multimedia-Fragebogen<sup>24</sup> zur Erhebung der Interpretationen von Jugendlichen in Deutschland, die nicht zu den Produktionsgruppen gehörten, sowie Videofilmanalysen<sup>25</sup>.

#### 4.3.2 Beobachtungen und erste Reflexionen

Die gemeinsame Konkretisierung der Projektkonzeption und der Projektverlauf gestalteten sich auch auf der Ebene der Kooperation zwischen den beteiligten Forscher/innen und Medienpädagog/innen zu einer spannenden interkulturellen Erfahrung. Die Heterogenität der Projektgruppe – insbesondere die unterschiedlichen Vorerfahrungen, (medien-)pädagogischen und wissenschaftlichen Selbstverständnisse – ermöglichten beim Methodeneinsatz nur begrenzt ein gemeinsames Vorgehen. Gleichzeitig entwickelte sich aus dieser Heterogenität eine Vielfalt von Aspekten und Interpretationen, die das Projekt bereicherten. Erste Veröffentlichungen liegen vor; die fallbezogene Gesamtauswertung der Materialien ist im Entstehen.<sup>26</sup> Folgende Punkte sollen an dieser Stelle angedeutet werden:

- <sup>23</sup> Der *offene Fragebogen* diente dazu, die Eindrücke und Reflexionen von Jugendlichen nach zweimaligem Anschauen des jeweiligen Videofilms zu erheben: 1a) Was hat Dir gefallen? 1b) Was hat Dir nicht gefallen? (Sympathie-Frage I) 2) Was fällt Dir zum Film ein? (Gefühle, Gedanken, Eindrücke) (Assoziations-Frage) 3) Gib dem Film einen Titel! (Titel-Frage) 4) Was wollte die Gruppe, die den Film gemacht hat, Deiner Meinung nach ausdrücken? Nenne Beispiele, die das deutlich machen. (Intentions-Frage) 5) Was möchtest Du der Produktionsgruppe gerne sagen? (z.B. Lob, Kritik, Nachfragen zu etwas, was Dich interessiert oder was Du nicht verstanden hast) (Feedback-Frage) 6) Nun hast Du alle Fragen beantwortet. Wie findest Du den Film jetzt? (Sympathie-Frage II). Der Fragebogen wurde je nach Gruppengröße, situativen und zeitlichen Möglichkeiten unterschiedlich eingesetzt und teilweise mit Gruppengesprächen verbunden.
- <sup>24</sup> Die *Multimedia-Befragung* wurde als spezielles Teilprojekt von Prof'in Dr. Renate Müller konzipiert und durchgeführt. Ausgehend von einzelnen Videofilmen sowie einer Auswertung offener Fragebögen entwickelte dieses Projekt eine präsentative Befragungsmethode: Vorführen ausgewählter Videofilme, Erfassen des audiovisuellen Erlebens durch semantische Differentiale (Polaritätsprofile, Eindrucksprofile) sowie Continuous Response (kontinuierliche Aufzeichnung von emotionalen Feedbacks zum Video während des Anschauens; vgl. Müller 2000, 2001).
- <sup>25</sup> Für die *Videofilmanalysen* wurden inhaltliche Dimensionen entwickelt, die an dem offenen Fragebogen ansetzten und auf der Bild-, Ton- und Montageebene Kriterien in Verbindung von filmästhetischen und jugendkulturellen Aspekten enthielten. Ausgewählte Produktionen wurden von Projektmitarbeiter/innen (mit Kontextinformationen) sowie externen Expert/innen (ohne Kontextinformationen) analysiert und interpretiert.
- <sup>26</sup> Buckingham/Harvey (1998); Niesyto (1999 a, b); Müller (2000); Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.; im Erscheinen). Die wissenschaftliche Dokumentation des Projekts (incl. CD-ROM) erscheint in Kürze: Niesyto, Horst (Hg.), 2001: VideoCulture - Video und interkulturelle Kommunikation. München: KoPäd.



Für die eigene Symbolproduktion sind Möglichkeiten für experimentelles Ausprobieren, aber auch Zeiten und Gelegenheiten für Reflexion wichtig.

#### 4.3.3 Symbolproduktion

Während der drei Projektphasen zwischen 1997 und 1999 entstanden insgesamt 36 Video-Eigenproduktionen mit verschiedenen Themen und Ausdrucksformen (clip-/collageartig, narrativ, Mischformen). Die Qualität und Machart der Filme hängt mit den jeweiligen situativen Kontexten und individuellen bzw. gruppenbezogenen Voraussetzungen zusammen. So konnte beobachtet werden, dass die Stile der symbolischen Verarbeitung vor allem mit unterschiedlichen Wissensbeständen über Genres, unterschiedlichen Vorerfahrungen mit ästhetisch-symbolischen Produktionen und teilweise mit soziokulturellen Unterschieden zusammenhängen (u.a. Buckingham/Harvey 1998). Mehrfach wurde deutlich, dass der Stil der medienpädagogischen Begleitung ein wichtiger Einflussfaktor auf die Machart der Produktion ist.

Einzelne Workshops zeigten, wie wichtig ästhetische Inputs seitens der medienpädagogischen Begleitung sind, um rezeptives Medienwissen in aktive Mediengestaltung umzusetzen. Notwendig sind flexible Beratungsformen, die ästhetische Aufgabenstellungen und Inputs situationsgerecht in Gruppenprozesse einbringen.<sup>27</sup> Dies betrifft nicht nur die visuelle Dimension sowie die mit digitaler Nachproduktion verbundenen neuen ästhetischen Möglichkeiten der Formfindung und dramaturgischen Gestaltung (non-lineare Arbeitsweisen), sondern auch das Erlernen eines differenzierteren Umgangs mit Musik/Geräuschen/Ton. Medienpädagog/innen – das zeigen auch andere Erfahrungen<sup>28</sup> – benötigen im Audibereich mehr Kenntnisse, um

<sup>27</sup> Vgl. hierzu den Beitrag von Maurer in diesem Band.

<sup>28</sup> Niesyto, Horst, 2000: Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: Baden-Baden/Ludwigsburg.

kompetent und einfühlsam gestalterische Alternativen aufzeigen zu können. Insgesamt ist dem Audiobereich eine stärkere Beachtung bei Videoproduktionen beizumessen (Münch / Bomersheim 2001).

#### 4.3.4 Symbolverstehen

Bei der Interpretation der "Partnerfilme" durch die beteiligten Produktionsgruppen zeigten sich sehr unterschiedliche "Lesarten" und Umgangsweisen, die – zumindest beim jetzigen Stand der Auswertung – Verallgemeinerungen nicht zulassen. Es gibt jedoch Beobachtungen und erste Analysen, die auf folgende Zusammenhänge hinweisen:

- Die *subjektive Sinnzuschreibung* scheint insbesondere mit der Fähigkeit bzw. Möglichkeit zusammenzuhängen, *eigene* Erfahrungen und Wissensbestände in dem rezipierten Film wiederzuerkennen. Die Möglichkeit zu einer solchen Sinnzuschreibung scheint entscheidend für die Beurteilung des rezipierten Films zu ein.
- Ein Teil der befragten Jugendlichen bevorzugte eher "*offene*" Produktionen im Gegensatz zu "*geschlossenen*" Produktionen. Oft signalisierten diese Jugendlichen Ablehnung, wenn die "*message*" zu deutlich (plakativ) nahegelegt und zu wenig Spielräume für eigene Sinnzuschreibungen ermöglicht wurden. Im Spannungsfeld von "Offenheit" und "Geschlossenheit" scheint es höchst individuelle Unterschiede zu geben, die mit vielfältigen – nicht nur soziokulturellen – Faktoren zusammenhängen.
- Das Verstehen eines Videofilms reduziert sich nicht auf ein kognitives Verstehen von Inhalt und (vermuteter) Intention. Beobachtungen deuten auf emotional-intuitive Verstehensprozesse hin, wenn in Videofilmen symbolische Formen wahrgenommen werden, die Assoziationen zu eigenen lebensweltlichen Erfahrungen und globalen Jugendthemen auslösen (ähnliche Symbolmilieus). Ein solcher *emotional-intuitiver Zugang* zu einem Videofilm scheint eng mit der musikalischen "Färbung" eines Films verbunden zu sein.
- In vertieften Analysen und weiteren Studien wäre zu überprüfen, ob solche Zugänge und Verstehensprozesse mit dem Spüren eines gemeinsam geteilten, symbolischen Raums zu tun haben – dieser Raum *ist* quasi da, ohne dass er verbalisiert werden kann/muss. Dieses Spüren – so meine Vermutung – kann sogar soweit gehen, dass auf der Verbalisierungsebene von Produzent/innen und Rezipient/innen unterschiedliche Intentionen genannt werden, während auf der Ebene der emotional-sinnlichen Wahrnehmung Attraktionen, Formen des "Angezogen-Seins" bestehen, die auf eine ähnliche Form des Welterlebens hinweisen.<sup>29</sup> Hierin liegen die Kraft und ein Geheimnis präsentativer Symbolisierungen – gerade im Hinblick auf Formen einer transkulturellen Kommunikation.
- *Geschlechtsunterschiede*: Eine vergleichende Auswertung von drei Videofilm-Interpretationen analysierte, dass Mädchen eher dazu tendieren, einen emotionalen Zugang zu Videofilmen zu entwickeln, während Jungen eher formale Aspekte der Produktionen betonen und sich weniger auf einer emotionalen Ebene äußern (Pilz 2000). Erste Ergebnisse der Multimedia-Befragung deuten darauf hin, dass es bei den Präferenzen für bestimmte Videos und für bestimmte Symbolisierungen in Videos weniger bildungs-, alters- und kulturspezifische Differenzen als vor allem geschlechtsbezogene Unterschiede gibt. Insbesondere aber scheinen Attraktivitätszuschreibungen an audiovisuelle Symbolisierungen mit der Zugehörigkeit zu einem Videorezeptionstyp (Cluster) zu variieren. So zeichnete sich ein Videorezeptionstyp, zu dem fast ausschließlich männliche Jugendliche gehören, signifi-

<sup>29</sup> Selbstverständlich kann es auch Attraktionen auf der kognitiven Ebene geben, die entsprechend verbalisiert werden.

kant durch eine deutliche Präferenz für action- und gewaltbezogene Symbolisierungen in Videos aus (Müller 2001).

Das Schlusswort soll in diesem Beitrag Gina Lamb gehören, einer Videokünstlerin aus Los Angeles, die zwei "VideoCulture"-Produktionen mit Jugendlichen aus LA betreute. Ihr Resümee:

"Am Projekt VideoCulture mag ich, dass die Videosampler Filme von Jugendlichen enthalten, die nicht die Sprache des Publikums sprechen. Es ist also eine Tatsache (und Voraussetzung), dass das Publikum das Video nicht auf Anhieb versteht. Dies ist auch in Ordnung, weil ja die Prämisse oder die Herausforderung des Projekts darin besteht, herauszufinden, was jeder Videofilm jedem Jugendlichen, der es sich anschaut, bedeutet. Dieser Gruppenprozess, jedes Video zu 'enträtseln', nimmt den Druck von den Jugendlichen. Dadurch, dass man den Druck wegnimmt, haben Jugendliche im Verlauf der Diskussion eher die Möglichkeit, die visuellen Symbole und Metaphern dieser Arbeiten entspannter aufzunehmen. Sie kritisieren Produktionen, die von Jugendlichen desselben Alters gemacht wurden – etwa im Unterschied zu den Produktionen erwachsener Künstler/innen, deren Arbeit sie aus Scheu nicht kritisieren, beziehungsweise zu deren Arbeit sie keinen Bezug entwickeln. Ich betrachte VideoCulture als ein großartiges Projekt, welches weitergeführt werden sollte (...) Wenn dieses Projekt weitergeführt wird, würde es großen Sinn machen, die Videos mit einer Art 'elektronischer Pinnwand' übers Internet zugänglich zu machen. Jugendliche könnten auf diese Pinnwand ihre Kommentare zu jedem Video schreiben. Dies würde zunächst einmal im Rahmen eines Workshops stattfinden; später könnten dann Jugendliche selbstständig daran teilhaben und eine internationale Gemeinschaft von jungen Medienschaffenden aufbauen." (Lamb 2000)

## Literatur

- Baacke, Dieter, 1997: Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Ordnung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske + Budrich, S. 29-57.
- Baacke, Dieter / Röhl, Franz Josef (Hg.), 1995: Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Breyvogel, Wilfried 1989: Pädagogische Jugendforschung. Einleitende Bemerkungen zur Vermittlung von Gesellschafts- und Subjekttheorie. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.), Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Buckingham, David / Harvey, Issy, 1998: Imagining the Audience. Reflections on the pilot phase of VideoCulture. [http://www.cconline.org.uk/mediacentre/Research\\_Projects/main.html](http://www.cconline.org.uk/mediacentre/Research_Projects/main.html).
- Caputo, Virginia, 1995: Anthropology's silent 'others': a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In: Amit-Talai, Vered / Wulff, Helena (Eds.): Youth Cultures. London / New York: Routledge, S. 19-42.
- Chalfen, Richard, 1981: A sociovidistic approach to children's filmmaking: The Philadelphia Project. In: Studies in Visual Communication (1), S. 2-32.
- Charlton, Michael / Neumann-Braun, Klaus, 1992: Medienkindheit, Medienjugend. München: Quintessenz.
- Cohen, Phil, 1989: Jane und Jamie - Zwei Portraits beim Übergang von Schule und Beruf. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.): Pädagogische Jugendforschung. Opladen: Leske, S. 123-130.
- Dürr, Hans-Peter, 1989: Wissenschaft und Wirklichkeit. Über die Beziehungen zwischen dem Weltbild der Physik und der eigentlichen Wirklichkeit. In: Dürr, Hans-Peter / Zimmerli, Walter Ch. (Hg.): Geist und Natur. München: Scherz, S. 28-46.
- Ellgring, Heiner, 1995: Audiovisuell unterstützte Beobachtung. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, S. 203-208.
- Featherstone, Mike, 1995: Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity. London: Sage.

- Fix, Martin / Melenk, Hartmut, 2000: Schreiben zu Texten. Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsbürger Aufsatzkorpus. Hohengehren: Schneider.
- Flick, Uwe, 1998: Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fritz, Karsten, 1997: Sozialvideografie. Erfahrungen und Ergebnisse aus der Projektarbeit. In: deutsche jugend (1/97), S. 19-26.
- Fuhs, Burkhard, 1997: Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 265-285.
- Geertz, Clifford, 1983: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Held, Josef, 1994: Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Hamburg: Argument
- Hiegemann, Susanne / Swoboda, Wolfgang H., 1994: Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), 1992: 11. Shell-Jugendstudie. Jugend '92: Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Band 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Lamb, Gina, 2000: VideoCulture in Los Angeles. (Unveröffentlichtes Manuskript)
- Langer, Susanne K., 1942/1987: Philosophie auf neuem Wege. (Cambridge/Mass.) Frankfurt/Main: Fischer.
- Larson, Heidi, 1999: Voices of Pacific Youth. Video research as a Tool for Youth Expression. Visual Sociology, Vol. 14, S. 161-172.
- Luca, Renate, 1998: Medien und weibliche Identitätsbildung. Körper, Sexualität und Begehren in Selbst- und Fremdbildern junger Frauen. Frankfurt/New York: Campus.
- Mikos, Lothar, 1994: Fernsehen im Erleben der Zuschauer. München: Quintessenz.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.), 2001: VideoCulture. Interkulturelle Kommunikation, Schule, Videoarbeit. Basisbaustein zur Medienerziehung. Donauwörth: Auer (im Erscheinen).
- Müller, Renate, 2000: VideoCulture auf dem MultiMedia-Computer. Audiovisuelle Fragebögen zur interkulturellen Kommunikation Jugendlicher. In: Rösing, Helmut / Phleps, Thomas (Hg.): Populäre Musik im kulturwissenschaftlichen Diskurs. Beiträge zur Populärmusikforschung 25/26. Karben: S. 43-56.
- Müller, Renate, 2001: Audiovisuelle Fragebögen zur Messung der Attraktivität jugendlicher Videoproduktionen für Jugendliche. Erscheint in: Niesyto, Horst (Hg.), 2001: VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation, München: KoPäd.
- Münch, Thomas / Bommersheim, Ute, 2001: VideoCulture-Produktionen aus musikkultureller Perspektive. Erscheint in: Niesyto, Horst (Hg.), 2001: VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation, München: KoPäd.
- Niesyto, Horst, 1989: Medienpädagogik auf dem Lande. Dokumentation eines medienpädagogischen Modellprojekts. Frankfurt/Main: Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit (ISS).
- Niesyto, Horst, 1991: Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse. Weinheim und München: Juventa.
- Niesyto, Horst, 1997: Sozialvideografie und Jugendforschung. In: deutsche jugend 1/97: S. 11-18.
- Niesyto, Horst , 1999a: Video als Ausdrucksmedium. Zur medienethnografischen Exploration jugendkultureller Symbolmilieus. In: Fromme, Johannes u.a. (Hg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich, S.327-344.
- Niesyto, Horst , 1999b: Video and Intercultural Communication. In: Feilitzen, Cecilia v. / Ulla Carlsson (Ed.): Children and Media. Image Education Participation. The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen at Nordicom, Göteborg, S. 323-326.

- Niesyto, Horst, 2000: Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Baden-Baden/Ludwigsburg: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Niesyto, Horst (Hg.), 2001: VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation, München: KoPäd (im Erscheinen).
- Niesyto, Horst (Hg.), 2001: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: KoPäd (im Erscheinen).
- Paulsson, Gregor, 1955: Die soziale Dimension der Kunst. Bern.
- Pilz, Martin, 2000: Filmverstehen: Analyse und Darstellung symbolischer Aspekte in Video-Eigenproduktionen von Jugendgruppen im Rahmen des Forschungsprojekts "VideoCulture". Unveröffentlichte Examensarbeit, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Petermann, Werner, 1995: Fotografie- und Filmanalyse. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung, Weinheim: Beltz, S. 228-232.
- Rich, Michael / Chalfen, Richard, 1999: Showing and Telling Asthma. Children Teaching Physicians with Visual Narrative. In: Visual Sociology, Vol. 14, S. 51-71.
- Seherstedt, Torgny, 1947: Die Macht des Wortes. (o.O.)
- Shusterman, Richard, 1994: Kunst leben. Ästhetik des Pragmatismus. Frankfurt/Main: Fischer.
- Theunert, Helga / Diezinger, Angelika / Schorb, Bernd, 1985: Qualitativ orientierte Jugendforschung auf der Grundlage der Eigenproduktion von Filmen. In: Bachmair, Ben / Mohn, Erich / Müller-Doohm, Stefan (Hg.): Qualitative Medien- und Kommunikationsforschung. Kassel: Gesamthochschul-Bibliothek, S. 122-157.
- Theunert, Helga / Schorb, Bernd, 1989: Videoproduktionen mit Jugendlichen als qualitative Forschungsmethode. In: Baacke, Dieter / Kübler, Hans-Dieter (Hg.): Qualitative Medienforschung, Tübingen: Niemeyer, S. 279-304.
- Theunert, Helga, 1994: Quantitative versus qualitative Medien- und Kommunikationsforschung? Über Grundsätze, Gegensätze und Notwendigkeiten der Ergänzung heutiger methodologischer Paradigmen. In: Hiegemann, Susanne / Swoboda, Wolfgang H. (Hg.): Handbuch der Medienpädagogik. Opladen: Leske + Budrich, S. 387-401.
- Welsch, Wolfgang, 1991: Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam.
- Winter, Rainer, 1995: Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. München: Quintessenz.