

Niesyto/Holzwarth/Maurer  
**Interkulturelle Kommunikation  
mit Foto und Video**

**Hinweis**

Das Buch erschien 2007 im Verlag kopaed in einer Printversion. Die Veröffentlichung dieses Online-Dokuments erfolgt mit Genehmigung des Verlags kopaed. Die Texte sind 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.



Band 2 der Reihe  
**Medienpädagogische Praxisforschung**  
herausgegeben von Horst Niesyto

## **Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video**

Ergebnisse des EU-Projekts (CHICAM)  
„Children In Communication About Migration“

Mit einem Methodenteil für mediengestützte  
Forschungsprojekte von Studierenden

Horst Niesyto / Peter Holzwarth / Björn Maurer

---

### Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86736-050-0

Druck: Kessler Druck + Medien, Bobingen

© kopaed 2007

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

---

### Inhalt

Vorwort	7
<i>Liesbeth de Block &amp; David Buckingham</i> Introduction	9
<i>Horst Niesyto</i> Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung	13
<i>Peter Holzwarth &amp; Horst Niesyto</i> Idee, Konzeption und Verlauf des EU-Projekts CHICAM	21
<i>Björn Maurer</i> Projektaktivitäten des CHICAM-Clubs in Deutschland	29
<i>Peter Holzwarth</i> Projektergebnisse und Empfehlungen zu den Bereichen Mediennutzung, Schule, Familie und Peergroup	49
<i>Horst Niesyto</i> Medienpädagogische Erfahrungen im EU-Projekt CHICAM	57
<i>Peter Holzwarth &amp; Horst Niesyto</i> Hinweise zur Gestaltung mediengestützter Forschungsprojekte von Studierenden	81
<i>Peter Holzwarth</i> Rezeptive und produktive Formen interkultureller Medienpädagogik	101
Literaturverzeichnis	117
Anhang	123
Autor/innen	133
Hinweise zur Schriftenreihe „Medienpädagogische Praxisforschung“	135

## Vorwort

In den letzten Jahren nahmen von verschiedenen Seiten die Bemühungen zu, Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten bessere Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten zu eröffnen. In der aktuellen Diskussion stehen Maßnahmen zur Förderung der Lese- und Sprachkompetenz im Vordergrund. Dies ist ein wichtiger Kompetenzbereich, der jedoch nicht isoliert, sondern in Verbindung mit anderen, ästhetisch- kreativen Kompetenzbereichen betrachtet werden sollte. Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten sind keine homogene Gruppe; sie verfügen über unterschiedliche Erfahrungen und Potenziale, die sie in Bildungs- und Lernprozesse einbringen können. Das Projekt CHICAM (Children in Communication about Migration), das wir in dem vorliegenden Band vorstellen, zeigte dies deutlich. Wenn es gelingt, vorhandene Stärken und Potenziale zu fördern und freizusetzen, kann es zu sehr positiven Entwicklungen kommen – auch im Spracherwerb. Selbstaussdruck und Kommunikation mit Medien ist ein Bereich, in dem Kinder und Jugendliche aus ihren Medienerfahrungen schöpfen können. Die Medienerfahrungen von Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten sind meist sehr vielschichtig – genutzt werden Medien aus dem Herkunftsland, dem neuen Aufenthaltsland sowie Medien aus globalen Kontexten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Mediennutzung und die aktive Gestaltung mit Medien ist zugleich eine Chance, intensiv in Gruppen zu kommunizieren, Kontakte mit Menschen im sozialen Nahraum herzustellen und dabei auch die eigenen Sprachfertigkeiten weiter auszubilden. Medien können in vielfältiger Form bei der Integration helfen – sowohl in rezeptiven als auch in produktiven Kontexten.

Das EU-Projekt CHICAM fand in den Jahren 2001-2004 statt. Seither hatten wir Gelegenheit, auf verschiedenen Tagungen und in mehreren Publikationen Ergebnisse und Erfahrungswerte vorzustellen. Auch konnten wir in einzelnen Seminaren mit Studierenden methodische Arbeitsformen aus dem Forschungsprojekt vermitteln, z. B. den Einsatz visueller Methoden im Kontext (medien-)ethnografischer Studien. Der vorliegende Band wendet sich vor allem an Pädagoginnen und Pädagogen in der schulischen und außerschulischen Bildung sowie an Studierende, die zu eigenen Fragestellungen medienpädagogische Studien planen. Die Beiträge vermitteln einen Überblick zu dem Thema „Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung“, informieren über Idee, Konzeption und Verlauf des Projekts CHICAM und stellen Befunde aus der wissenschaftlichen Begleitforschung zu unterschiedlichen Aspekten vor. Im Mittelpunkt stehen dabei die Erfahrungswerte aus der medienpädagogischen Praxis mit den Kindern und Jugendlichen.<sup>1</sup> Der Artikel „Hinweise zur Gestaltung

<sup>1</sup> Peter Holzwarth fasst wesentliche Projektergebnisse zu den Aspekten Mediennutzung, Familie, Schule und Peergroup zusammen. Eine ausführliche Darstellung dieser Themenaspekte sowie die Reflexion methodischer Arbeitsweisen und Erfahrungswerte wird in seiner Dissertations-Veröffentlichung erfolgen (Holzwarth 2008; in Vorbereitung).

mediengestützter Forschungsprojekte für Studierende“ wendet sich vor allem an Studierende, die im Rahmen forschender Lehre eigene, kleine Studien planen; er enthält diverse methodische Hinweise und praktische Tipps. Der Beitrag über „Rezeptive und produktive Formen interkultureller Medienpädagogik“ fasst Erfahrungswerte aus verschiedenen Lehrveranstaltungen zusammen und bietet zahlreiche Hinweise und Anregungen zur thematischen und methodischen Gestaltung von Seminaren und anderen Bildungsveranstaltungen.

Die in den einzelnen Beiträgen verwendete Literatur ist in einem speziellen Literaturverzeichnis aufgeführt. Literatur, die sich auf bereits erfolgte CHICAM-Publikationen bezieht, ist in einer Übersicht im Anhang des Bandes dokumentiert. Dort finden sich auch Informationen zu den am Projekt beteiligten Mitarbeiter/innen, den CHICAM-Clubs in den sechs Ländern sowie den Mitgliedern des Projektbeirats in Deutschland. Die englischsprachigen Abschlussberichte, die Video-Eigenproduktionen der Jugendlichen sowie ein zehnminütiger Dokumentarfilm über das Projekt sind auf der internationalen Projekt-Homepage ([www.chicam.org](http://www.chicam.org)) zugänglich – einzelne Produktionen sind auch auf der deutschsprachigen Homepage vorhanden ([www.ph-ludwigsburg.de/2228.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/2228.html)).

Wir hoffen, dass die Leserinnen und Leser dieses Bandes Anregungen für die eigene Arbeit erhalten und die Veröffentlichung dazu beiträgt, medienpädagogische Angebote für Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten stärker zu fördern.

*Ludwigsburg, im Dezember 2007*  
*Horst Niesyto, Peter Holzwarth, Björn Maurer*

*Liesbeth de Block & David Buckingham*

## Introduction

Media play an increasingly important role in children's lives both locally and globally. They are key players in the experience of migration, facilitating continued contact with children's countries of origin and in maintaining diasporic communities and transnational family connections. They are also central to building connections in and understanding of the new countries of residence, facilitating social integration as well as language acquisition. For young people in particular, they become the currency of everyday interaction, identity formation and belonging.

New digital technologies allow much easier access to media expression by young people and offer the possibility of communicating and sharing these experiences both locally with immediate peers but also across national borders. This has several important implications for both social and media policy areas. This book is based on a project (Children in Communication about Migration CHICAM; [www.chicam.org](http://www.chicam.org)) that set out to study the role of youth media production in promoting, exploring and sharing the experiences of migration and settlement. CHICAM was an 'action research' project funded by the European Commission (Framework 5 Programme) and co-ordinated by the Centre for the Study of Children, Youth and Media at the Institute of Education, University of London. It grew out of a previous collaboration between Ludwigsburg University and the Centre on the VideoCulture project (see Niesyto 2003).

CHICAM addressed three major aspects of structural change in contemporary society: the increase in global migration, the uses of new communication technologies, and the specific needs of children. The project established media clubs in six European countries (U.K., Italy, Sweden, Germany, the Netherlands, and Greece). In each club a researcher and a media educator worked with recently arrived refugee and migrant children to make visual representations of their lives and their experiences in their new locations. This book focuses in particular on the work of the media educator and researchers in Ludwigsburg, Germany.

Using the Internet, a communications network was established between the clubs to facilitate the sharing of children's media productions. The project investigated how these children represented and expressed their experiences of migration and how their use of new media might enable their perspectives to inform the development of educational and cultural policies. In the process, we sought to identify how

particular experiences of reception, educational practice, social policy and community involvement could more effectively promote social inclusion and economic and cultural integration. In order to draw directly on the children's own experiences, we initially focused on areas about which children have important and varied experiences that could inform policy: peer relations, experiences of education, family relations, media production and intercultural communication. However, the videos that were produced went well beyond this 'adult' agenda.

The research approach the partnership took could be described as ethnographically styled. This was an in-depth study of small groups of children or young people, their social relationships and experiences of schools and communities, the processes of them making media and of the media productions themselves. We saw the children as active participants in the research process. This entailed an ongoing attempt to construct shared understandings and meanings between the researchers, the media educators and the children; efforts to consult with participants about the nature and direction of the research; and an attempt to access children's 'voices' in as unmediated a manner as possible. These general orientations are increasingly common in childhood research but the added dimension made possible in this project was the fact that the children themselves were constructing visual (and audio-visual) representations of their own lives and discussing both the process of production and the final products with the researchers. Thus we were both investigating the children's uses of media and enabling them to use media to investigate their own lives.

The main sites of data gathering were the media clubs, each of which operated for between 12 and 18 months. The clubs were designed more as case studies working in parallel rather than as comparable sites. Each club comprised between 10 – 12 children between the ages of 10 – 14 years old. The children came from many different countries and spoke a correspondingly wide range of languages. Clearly, since refugees and migrants enter Europe from well recognised international trouble zones, there were children from similar countries in several of the clubs. For example, in more than two of the clubs there were children from Somalia, The Democratic Republic of Congo, Columbia, Turkey, Iraq and Afghanistan. However, due to the location of some of the clubs there was a predominance of one or another ethnic group in some clubs. In Sweden, for example, nearly all the children were from Kosovo, in Greece the majority were from Iraq and Turkey (mostly Kurdish). We were therefore operating with many different variables (language, age, religion, gender, migration experience and status, educational levels and experience, urban and rural origins and present location, country of origin and media experience). This decision was made on the basis that we wished the club groups to be as representative of the location and that location's migration community as possible. Nevertheless it was clear that many problems and experiences the children explored in the course of their media productions were shared across the clubs despite their differences.

This participatory use of media has several methodological advantages while at the same time raising dilemmas. It also has implications for media education in schools which is what this book usefully focuses on. The processes of production (planning, shooting, editing, presentation) involve negotiation with others as well as making decisions about what will be represented, why and how, and indeed what is allowed to be represented within the institutions inside which participants live. The role of the media instructor is primarily that of facilitator but also skills instructor, a difficult balance to negotiate. The final products are seen in the context of these negotiations but in many cases can also stand alone as strong statements of the children's lives and experiences. In the same way the processes of production throw light onto the children's lives, beliefs and experiences and are fertile ground for observation and analysis. The times when the children were simply 'hanging out' and chatting while preparing to film, setting up equipment, editing and sharing ideas were all important opportunities for data collection. Much of the talk and play would inevitably revolve directly and indirectly around our key research themes. This was all rich material both for the study of the children's interactions with each other but also for the study of representation and identity formation of particular individuals and groups of children.

Over the time of the club activity the researchers also spent a considerable amount of time within the field sites, engaged in a range of informal activities as well as in the observation of specific research activities. They visited the children's families, went out and about in the cities and towns in which the children lived and sat in on school lessons and break times. 'In between' settings - that is, opportunities for observation that arise in the spaces between structured activities or institutional contexts - contributed considerably to the „thick“ description (Geertz 1973) we have been able to develop of the lives of the children. In addition, the researchers conducted group and individual interviews both during and after the production activities themselves.

One of the main aims of the project was to explore the potential of media production and media education as a means of 'empowerment' – specifically for children who risk social and political disempowerment because of their circumstances as migrants and refugees. We sought to explore this potential in two main ways. Firstly, we considered the nature of children's learning about the media in the context of the project (and then potentially in their application of these skills and understandings elsewhere). Secondly, we were keen to investigate the potential of media production as a means for children to intervene in areas of policy formation that directly affected their own lives.

It is widely recognised that the experience of media production plays an important role in developing children's greater understanding of media generally (Buckingham 2005). Through participating in media production, their perceptions of the media in

their everyday lives can take on a different light. What they watch, play or read is no longer distant and elevated; they develop a different sense of audience and of critique. They understand that they too can participate in presenting and representing their experiences and the worlds in which they live.

There were three main aspects of this that became clear during the project. The first was that the children were able to develop their technical skills in camera and computer use. This developed their confidence both personally but also, in several reported cases, in their school work. Secondly they were able to experiment with forms of representation – such as animation and music videos that they had seen on television and had heard about, again developing technical skills but also greater understanding of the possibilities of media communication. Again, this was important for their confidence but also for their understanding of the ways in which media messages and different forms of communication operate in the wider society. Thirdly, they developed a sense of the different audiences that media productions can be made for, why certain messages need to be presented in different ways for different audiences and the fact that there are indeed different audiences and different modes of address (Buckingham & Harvey 2001). These are all skills and levels of awareness that are necessary for children (and adults) to learn if they are to communicate effectively both at an everyday level and via mediated productions. Yet none of these aspects is without complications and contradictions, nor are these processes transparent.

Furthermore, the media educators contributed in different ways and to differing degrees to the finished products (for example, in terms of providing music, or undertaking editing). Such intervention depended partly on the educational approach, and partly on factors such as the age, ability and motivation of the children. For example, in the Netherlands club, where the children were somewhat younger than in most of the other clubs, the media educator sometimes did the final editing and mixing (in close consultation with the children) in order to ensure an acceptable finished product; although media educators in all the clubs took a hand in editing at some stage.

By the end of the project the children had made approximately 50 productions. These varied enormously in terms of genre, subject matter, expertise, individual and group productions and adult input. The next stage in such a project is for the media educators and researchers to look back and reassess the work they have done and to draw from it implications for future work. Several of those involved in the project have written books and articles highlighting particular aspects of the work of the project (de Block & Buckingham 2007; de Block & Sefton Green 2004; de Block & Rydin 2006; Holzwarth/ Maurer/ Niesyto 2006; Holzwarth & Maurer 2003; Christopoulou & de Leeuw 2005). In that light we welcome the initiative of our colleagues in Ludwigsburg in publishing the experiences of working with the children in the CHICAM club in Germany.

Horst Niesyto

## Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung

### 1. Interkulturelle Kommunikation – Medien-Migration

In der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Diskussion wird der Begriff „interkulturell“ allgemein als Kommunikation zwischen mindestens zwei Menschen beziehungsweise Menschengruppen aus unterschiedlichen Kulturen gefasst (Hepp u. a. 2005, S. 10). Im Unterschied zur Tradition der anthropologischen Kulturforschung, die sich vor allem mit Schwierigkeiten bei der *personalen* Kommunikation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen befasste, fokussiert die neuere Medien- und Kommunikationswissenschaft auf die Auseinandersetzung mit Medienkulturen und damit verknüpften Mustern und Differenzen in der Medienaneignung. Auf dem Hintergrund der Globalisierung der Medienkommunikation richtet sich der Blick weniger auf (territorial) bezogene Nationalkulturen, sondern vor allem auf transkulturelle Kommunikationsprozesse sowie auf das Wechselverhältnis von transkultureller Kommunikation und Medienaneignung in lokalen Kontexten.

Medienpädagogische Forschungsprojekte im Bereich „Interkulturelle Kommunikation“ konzentrierten sich in den vergangenen Jahren vor allem auf den Bereich „Medien und Migration“ – so auch das EU-Projekt CHICAM. Verschiedene Studien zeigen, dass nicht von einer digitalen Kluft im Sinne einer „medialen Parallelgesellschaft“ zwischen Einheimischen und Zuwanderern gesprochen werden kann (ARD/ZDF-Medienkommission 2007). So wie es nicht *die* Kinder und *die* Jugendlichen gibt, sind auch Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten keine homogene Gruppe (Treibel u. a. 2006). Es gilt, unterschiedliche bildungsmäßige, soziale und kulturelle Ressourcen und Orientierungen zu beachten und dies bei medienpädagogischen Aktivitäten zur interkulturellen Medienbildung zu berücksichtigen.

Dennoch lassen sich – bei aller Unterschiedlichkeit von Fragestellungen und untersuchten Gruppen – einzelne *Befunde* benennen, die in ähnlicher Form in verschiedenen Forschungsprojekten herausgearbeitet wurden (Hugger & Hoffmann 2006; Bonfadelli & Moser 2007; Niesyto & Holzwarth 2007):

- Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben in der Regel ein größeres Rezeptionsspektrum als Nicht-Migranten und nutzen sowohl in der (rezeptiven) Medienaneignung als auch in der aktiv-produktiven Mediengestaltung verschiedene Ressourcen: Medien aus dem jeweiligen Herkunftsland, glo-

bale Medienangebote (meist englischsprachig) sowie Medienangebote aus dem jeweiligen Einwanderungsland.

- Medienkulturelle Mehrfachzugehörigkeit wird sowohl auf sprachlicher als auch auf nicht-sprachlicher Ebene zum Ausdruck gebracht.
- Medienangebote sind Bestandteil von Orientierungs- und Identitätsbildungsprozessen und verlaufen nicht nach einem starren Muster, sondern phasenbezogen-temporär; Medien befördern nicht eine Identitätsdiffusion, sondern tragen in der Regel zur produktiven Bewältigung von altersbezogenen Entwicklungsaufgaben bei.
- Der Kommunikationsraum Internet wird von vielen Jugendlichen als translokaler und jugendkultureller Raum zur Selbsterfahrung und Auseinandersetzung mit Anderen aufgesucht, wobei ähnliche Sozialisationserfahrungen und soziokulturelle Zugehörigkeiten zu intensiveren Formen der Internetkommunikation führen (Austausch über Erfahrungen aus kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten).
- Bei Projekten der interkulturellen Kommunikation mit Medien (Mediengestaltung) enthalten nicht-sprachliche Ausdrucksformen (Bilder, Musik) große Potenziale für Formen einer transkulturellen Kommunikation.

## 2. Aufgaben und Ziele interkultureller Medienbildung

Interkulturelle Medienbildung entwickelte sich seit Ende der 1990er Jahre zu einem Arbeitsschwerpunkt in der Medienpädagogik. Hintergrund ist die kulturelle Pluralisierung der Gesellschaft, die Zunahme der Globalisierung der Medienkommunikation (insbesondere durch das Internet), die damit verknüpften Hoffnungen auf mehr Partizipation und Austausch zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen sowie die Migrationsthematik in Verbindung mit Fragen sozialer Ungleichheit. Der Umgang mit kultureller Vielfalt, insbesondere mit verschiedenen Migrantenkulturen, wurde auf dem Hintergrund zunehmender Einwanderung sowie einer generellen Pluralisierung von Lebensstilen zu einer Notwendigkeit. In den Erziehungswissenschaften setzte sich die Erkenntnis durch, Bildungsangebote stärker zu differenzieren, um der kulturellen Heterogenität unter Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Interkulturelle Bildung entwickelte sich zu einem pädagogischen Konzept, das auf die Sensibilisierung von Unterschieden nicht nur hinsichtlich Migrantenkulturen, sondern auch zwischen verschiedenen Alters- und Sozialgruppen abzielte. Nach Auernheimer (2003, S. 22) sind *Leitmotive* für interkulturelle Bildung: Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft; Haltung des Respekts für Andersheit; Befähigung zum interkulturellen Verstehen, Befähigung zum interkulturellen Dialog.

Konzepte für eine „Pädagogik der Vielfalt“ (u. a. Gogolin & Krüger-Potratz 2006) gewannen zwar in den letzten zehn bis zwanzig Jahren in wissenschaftlichen Diskursen an Bedeutung, sind aber in vielen pädagogischen Handlungsfeldern noch

relativ weit davon entfernt, in der alltäglichen Praxis auch umgesetzt zu werden. Es gibt nach wie vor viele Pädagog/innen, die z. B. die Lebens- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten zu wenig kennen. Hinzukommen negative Rahmenbedingungen wie z. B. zu große Schulklassen, die nur bedingt ein individuelles Eingehen auf Schüler/innen und projektbezogene Arbeitsformen ermöglichen. Interkulturelle Bildung und interkulturelles Lernen brauchen Praxiserfahrungen und Zeit, um sensibler Andere und Anderes wahrnehmen und eigene Deutungs- und Verhaltensmuster hinterfragen zu können (Holzbrecher 2004). Gerade in einer Situation, in der viele Kinder und Jugendliche von den zur Verfügung stehenden sozialen, kulturellen und finanziellen Ressourcen her benachteiligt sind, bedarf es verstärkter pädagogischer Bemühungen, damit diese Kinder und Jugendlichen Selbstwertgefühle und Selbstwirksamkeit erfahren.

Leider gibt es im akademischen Bereich bislang keinen nennenswerten Diskurs zwischen der Interkulturellen Bildung und der Medienpädagogik. In der medienpädagogischen Praxis etablierten einzelne Einrichtungen interkulturelle Arbeitsschwerpunkte. Das Spektrum der Aktivitäten reicht von Formen rezeptiver Filmarbeit über Projekte im Bereich der aktiven Medienarbeit (vor allem im außerschulischen Bereich), medienpädagogischen Projekten an Schulen (z. B. im Rahmen von Sprachenlernen) bis hin zu interkulturell-orientierten Beratungsangeboten/Portalen im Internet. Insbesondere im Bereich der *aktiven Medienarbeit* entstanden viele Aktivitäten und Projekte. Das JFC Medienzentrum Köln bemühte sich in besonderer Weise darum, ein Netzwerk zu entwickeln und baute mit Initiativen wie *Cross-Culture* und *Roots & Routes* ein virtuelles und reales Netzwerk für Projekte, Einrichtungen und Initiativen in der interkulturellen Kinder- und Jugendmedienarbeit auf (vgl. <http://www.jfc.info/>). Inzwischen sind neben Materialien im Internet mehrere Broschüren und Buchpublikationen zum Thema interkulturelle Medienbildung zugänglich, die theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und praxisbezogene Erfahrungswerte vorstellen (u. a. Hugger & Hoffmann 2006; Maurer 2004; Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes NRW 2000; Niesyto 2003; JFC Medienzentrum Köln 2002).

Übergreifend lassen sich folgende *Intentionen und Ziele* nennen, an denen sich Aktivitäten im Bereich interkultureller Medienbildung orientieren:

- Herstellen lebensweltlicher Bezüge, um Erfahrungen aus unterschiedlichen kulturellen und sozialen Kontexten medial zu verarbeiten;
- Einlassen auf Fremdes, Neues und Unbekanntes in den eigenen Medienproduktionen;
- Kreativer Selbstaussdruck mit visuellen und audiovisuellen Medien, gerade in Bereichen, in denen Wort und Schrift ihre Grenzen haben;
- Teilnahme an öffentlicher Kommunikation durch die Präsentation der erstellten Medienprodukte in unterschiedlichen Kontexten (lokale Öffentlichkeiten, Bürgerkanäle, traditionelle Massenmedien, Internet);



- Stärkung von Selbstwertgefühlen und Selbstwirksamkeit; Förderung sozialen Lernens;
- Reflexion eigener kultureller Deutungsmuster;
- Entwicklung von Kompetenzen zur Medienkritik, zum Durchschauen von medialen Wirkungs- und Manipulationsmöglichkeiten, z. B. von sog. „Ausländerbildern“ und stereotypen medienkulturellen Mustern.

### 3. *Arbeitsformen interkultureller Medienbildung*

Interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Medienarbeit können in verschiedenen Kontexten und Konstellationen stattfinden (Tomforde & Holzwarth 2006, S. 359):

- Eine gemischtkulturelle Gruppe (Migranten und Nicht-Migranten oder Migranten mit verschiedenen kulturellen Hintergründen) arbeitet vor Ort mit Medien;
- Zwei Gruppen von Jugendlichen aus Land A und Land B besuchen sich gegenseitig und produzieren (parallel oder gemeinsam) mit Medien;
- Jugendliche aus verschiedenen Ländern treffen sich im Rahmen einer Jugendbegegnung an einem dritten Ort und arbeiten mit Medien;
- Zwei (oder mehr) Gruppen von Jugendlichen aus verschiedenen Ländern (Migranten und Nicht-Migranten oder Migranten mit verschiedenen kulturellen Hintergründen) lassen sich gegenseitig Medienproduktionen zukommen (z. B. Fotos und kleine Videos per Email-Attachment oder in eine Website eingebunden) und kommunizieren per Internet (Email, Chat, Message-board, Internettelefon);
- Eine relativ homogene Gruppe (ohne kulturelle Überschneidungssituationen im engen Sinn) bearbeiten interkulturelle Themen mit Medien (z. B. „Migration und Fremdheit in meinem Viertel beziehungsweise in meiner Stadt“ oder „Typisch Deutsch“);
- Jugendliche mit Migrationshintergrund besuchen Jugendliche ohne Migrationserfahrung aus ihrem Ursprungsland beziehungsweise aus dem Ursprungsland ihrer Eltern und umgekehrt (z. B. Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund aus Deutschland besuchen Jugendliche in der Türkei).

Zahlreiche Projekte interkultureller Medienbildung – so auch die Erfahrungen aus dem EU-Projekt CHICAM – zeigen, dass es oft sinnvoll ist, virtuelle Kommunikation mit Face-to-Face-Kommunikation zu verbinden, um Motivation und Vertrauen zu stärken. Interkulturelle Medienbildung betont die Subjektseite, knüpft an vorhandenen Wissensbeständen, Erfahrungen und Medienkompetenzen an und fördert auf dieser Grundlage Erfahrungs- und Lernprozesse. Eine spezifische Chance interkultureller Medienbildung ist die Integration *visueller und audiovisueller* Ausdrucks- und Kommunikationsformen in interkulturelle Bildungsprozesse. Insbesondere Bilder und Musik sind als präsentativ-symbolische Darstellungen geeignet, um an inneren Bildern anzuknüpfen, Gefühle auszudrücken und Sprachbarrieren überwinden zu helfen. Neben kulturspezifischen Symbolisierungen gibt es eine Vielzahl transkulturell kommuni-

zierbarer Symbolbedeutungen, gerade auf dem Hintergrund der Globalisierung der Medienkommunikation. Dieses Potenzial gilt es für interkulturelle Kommunikation und Bildungsprozesse viel stärker zu nutzen:

- Fotografie und Video bieten die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Lebenswelt von außen aus der Perspektive des Fremden zu sehen.
- Foto und Video erlauben niedrigschwellige, spielerische und selbstreflexive Formen des identitätsbezogenen Probehandelns: Wie wirke ich in dieser Pose? Wie wirke ich in diesem Outfit? Selbstdarstellung, Selbstinszenierung und Selbstfindung sind wichtige Bedürfnisse im Jugendalter.
- Bilder lassen sich leicht über Email-Attachments oder das Internet austauschen. Dies ist wichtig bei Projekten, die Kommunikation zwischen Kindern und Jugendlichen an verschiedenen Orten beinhalten. So kann beispielsweise vor oder nach einer Jugendbegegnung virtuell kommuniziert werden.
- Reflexive Prozesse wie Nachdenken, Erzählen, Diskutieren und Schreiben lassen sich insbesondere bei sprachlichen Begrenzungen leichter anstoßen, wenn von konkreten Aspekten wie Fotos und Videos ausgegangen wird (Tomforde & Holzwarth 2006, S. 360).

Aus der Medienpädagogik ist allgemein bekannt, dass die aktive Medienarbeit ein besonders geeigneter Weg ist, um Medien besser verstehen und kritisch reflektieren zu können. Die Digitalisierung eröffnete im Medienbereich neue Chancen für die Produktion (anschaulichere und praktischere Formen des Videoschnitts), für die Distribution (Erreichen großer Öffentlichkeiten durch Foto- und Videoforen im Internet) und für die Rezeption/Kommunikation (u. a. interaktive Möglichkeiten durch Weblogs, Projektionsmöglichkeiten mittels Beamer). Durch Medienarbeit manifestieren sich Lernprozesse in Form von Produkten, die Kinder und Jugendliche in vielfältiger Form anderen zeigen und hierüber Anerkennung und Selbstwirksamkeit erfahren können. Ansätze *kultureller Medienbildung*, die Medien, Musik, Theaterspiel kreativ miteinander verbinden, erscheinen für interkulturelle Medienbildung besonders geeignet (z. B. Interaktions- und Rollenspiele). Als Arbeitsprinzipien haben sich im der Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten als sinnvoll erwiesen: Orientierung an Genres, die den Kindern/Jugendlichen bekannt sind; Förderung spielerisch-experimenteller Formen der Mediengestaltung; verbales *und* visuelles Erklären von medialen Darstellungsmöglichkeiten am praktischen Material; Balance zwischen Strukturierung (durch Pädagogen) und Offenheit (Gestaltung durch Kinder/Jugendliche); hinreichend personelle Betreuung für gruppenbezogene und individuelle Beratung/Unterstützung (Maurer 2004). Die Reflexion der medienpädagogischen Praxis im Projekt CHICAM war eine wichtige empirische Basis für die Formulierung dieser Grundsätze.

Neben der aktiven Medienarbeit gibt es bewährte Traditionen *rezeptiver Medienarbeit*, insbesondere durch den Einsatz von populären Spielfilmen, Fernsehserien und Jugendvideoproduktionen in der Bildungsarbeit. In Medienproduktionen verdichten

sich Bilder vom Fremden. Filmanalysen ermöglichen eine kritische Reflexion von Mediendiskursen über Migration (positive und negative Bilder und Klischees über Andere). Erfahrungs- und subjektorientierte Konzepte zur Filmbildung (Niesyto 2006a) betonen kreative Formen der Auseinandersetzung mit Filmen, die über Filmgespräche hinausgehen und in vielfältigen Formen Kinder und Jugendliche anregen, Szenen nachzuspielen, ein anderes Filmende zu finden oder gesehene Filme als Anlass für eigene Filmproduktionen zu nehmen. So entstanden im Rahmen von interkulturellen Medienprojekten und Videowettbewerben zahlreiche Jugendvideoproduktionen zum Themenbereich Migration. Das Medienprojekt Wuppertal bietet z. B. eine Filmreihe *Jung und Moslem* für die Bildungsarbeit an; die Bundeszentrale für politische Bildung, kirchliche u. a. Fachstellen für Filmbildung wie das Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF) geben regelmäßig Hinweise auf Filme (teilweise mit didaktischen Materialien), die auch für eine interkulturelle Medienbildung geeignet sind. Neben Filmen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, auch andere Medien – von Printmedien, über Audiomedien bis hin zu crossmedialen Angeboten – in die interkulturelle Bildungsarbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen einzubeziehen (vgl. die Projektbeispiele in Hugger & Hoffmann 2006, JFC Medienzentrum Köln 2002 sowie der abschließende Beitrag von Holzwarth in diesem Band).

#### 4. Ausblick

Erfahrungswerte aus der interkulturellen Medienbildung zeigen: Kommunikation, die sich auf virtuelle Räume beschränkt, reicht nicht aus. Kinder und Jugendliche haben ein Bedürfnis nach *Face-to-Face-Kontakten*; medienpädagogische Projekte sollten dies bei ihrer Planung berücksichtigen. Auch „klassische“ Begegnungsseminare sind unter Einbeziehen mediengestalterischer Möglichkeiten wieder stärker zu nutzen.

Eine weitere Aufgabe ist es, auf *internationaler Ebene* erheblich intensiver als bisher medienpädagogische Ansätze und Erfahrungen auszutauschen. Hierzu gehören auch finanzielle Möglichkeiten, um wichtige Publikationen zu übersetzen und breiteren Fachöffentlichkeiten zugänglich zu machen; dies betrifft auch Erfahrungen aus Medien- und Kulturprojekten in Lateinamerika, in Afrika und in Asien.

Für die nachhaltige Verankerung interkultureller Medienbildung in pädagogischen Praxisfeldern ist es notwendig, vor allem in der *Ausbildung* von Pädagog/innen Angebote zur interkulturellen Bildung und Medienbildung fest in den Ausbildungsplänen zu verankern. Ohne genauere Kenntnis der konkreten Lebens- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen aus unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten ist es nicht möglich, bedürfnis- und subjektorientierte Bildungsprozesse zu gestalten. Sinnvoll erscheint insbesondere die bessere Verknüpfung von Sprach- mit Medien-

kompetenzbildung, um in kleinen Gruppen ganzheitlich orientierte Ausdrucks- und Kommunikationsformen und soziale Lernprozesse zu fördern.

Im Hinblick auf die künftige *Forschung* reicht es nicht aus, auf der Basis von Fragebögen, verschiedenen Interviewformen, Gruppendiskussionen nur auf schriftliche und mündliche Erhebungsmethoden zu setzen. Notwendig ist eine Erweiterung um visuelle und audiovisuelle Erhebungsmethoden, die auch Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen einbeziehen. Hierzu möchten wir im abschließenden Teil dieses Bandes einige Anregungen geben.

Angesichts der Ambivalenzen medialer Globalisierungsprozesse scheint es geboten, über die Migrationsthematik hinaus Ansätze einer *interkulturellen Medienwissenschaft* fruchtbar zu machen. Im Kern geht es darum, die historische Entwicklung regionalspezifischer Medienkulturen trotz der Globalisierungsprozesse nicht zu übersehen, sondern in ihren jeweiligen Brechungen und Wechselbeziehungen mit globalen Medienformaten zu analysieren. Dies betrifft z. B. die Wechselbeziehungen zwischen globalen und lokalen Leitmedien, die in den verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich ausgeprägt sind. Die Erarbeitung und Aneignung von Kenntnissen zu *kulturdifferenten* Medienentwicklungen, insbesondere vergleichende Analysen zur Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Bildlichkeit im System der technischen und vortechnischen Medien in den jeweiligen Gesellschaften, sind nicht zuletzt wichtig, um Projekte zur interkulturellen Medienbildung kulturell sensibel vorbereiten und durchführen zu können.

Schließlich: Auf dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung im Bereich von Kultur und Medien darf nicht allein der Publikumserfolg, die Einschalt- und Verkaufsquote zum Indikator für den Wert eines Angebots gemacht werden kann. Medienbildung benötigt Unterstützung seitens der *Medienpolitik*, die Handlungsspielräume für ein *vielfältiges* Angebot zu gewährleisten hat. Es geht nicht um staatsfixierte Medienregulierung, sondern um die Intensivierung öffentlicher Diskurse zwischen Medienpolitiker/innen, Medienproduzent/innen, Journalist/innen und Medienpädagog/innen mit dem Ziel, Programmqualität und mediale Vielfalt zu stärken.

---

Peter Holzwarth & Horst Niesyto

## Idee, Konzeption und Verlauf des EU-Projekts CHICAM

### 1. Projektidee

Die Projektidee zu CHICAM (Children in Communication about Migration) speiste sich aus zwei Überlegungen. Da waren zum einen Diskussionen über Flüchtlinge und Migranten, die nach Europa kamen. Diese Diskussionen widmeten den Erfahrungen und Meinungen der betroffenen *Kinder* wenig Aufmerksamkeit. Es sind vor allem Kinder, die in den neuen Aufenthaltsländern soziale Kontakte suchen, um sich neu zu verorten. Obgleich die einzelnen europäischen Länder unterschiedliche geschichtliche Hintergründe und Traditionslinien zur Migrationsthematik haben, so gibt es doch das gemeinsame Anliegen, die Situation von Kindern in Migrationskontexten zu thematisieren und nach Möglichkeiten für interkulturelle Verständigung und sozialer Integration zu suchen.

Die zweite Überlegung verband sich mit der Frage, *wie* Kindern aus Migrationskontexten im Rahmen einer lebensweltbezogenen Forschung Möglichkeiten eröffnet werden können, sich zu artikulieren. Hier knüpften die Londoner Initiatoren des CHICAM-Projekts, Liesbeth de Block und David Buckingham, an Formen kreativer Medienarbeit an, wie sie beispielsweise in dem internationalen Vorläuferprojekt „VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation“ (Niesyto 2003) praktiziert wurden. Der grundlegende Forschungsansatz besteht darin, mediale Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen in den Forschungsprozess einzubeziehen und sich nicht nur auf Befragungen, teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen zu begrenzen. Angesichts der Medialisierung der Alltagskommunikation ist die zentrale *These*: Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, der sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift – *auch* mittels eigener, *selbst* erstellter Medienprodukte auszudrücken (Niesyto 2001; 2007). Dies gilt insbesondere für Kinder und Jugendliche, die Schwierigkeiten mit dem verbalen Ausdruck haben.

Das Projekt CHICAM knüpfte als Handlungsforschungsprojekt methodisch an diesem Forschungsansatz an und verband eine ethnografisch-lebensweltliche Dimension (Exploration von Lebenswelten junger Migrant/innen) mit einer medienpädagogischen Dimension (Förderung von Medienkompetenzen). Es gelang, einen gemeinsamen Antrag zu formulieren und im 5. Rahmenforschungsprogramm der EU für drei Jahre (2001-2004) gefördert zu werden.

## 2. Projektkonzeption

Das Projekt gab 10- bis 14-jährigen Kindern, die im Kontext von Migration oder Flucht in verschiedenen Ländern Europas leben, die Möglichkeit, sich mittels Fotografie, Video und Internet mit der eigenen Lebenssituation auseinander zu setzen und Erfahrungen über Ländergrenzen hinweg auszutauschen. Mit dieser handlungsorientierten Perspektive verbanden sich drei übergreifende Themen im Kontext des aktuellen Wandels in europäischen Gesellschaften: die zunehmende Migration von Menschen, die Nutzung neuer Kommunikationstechnologien sowie die spezifischen Bedürfnisse von Kindern.

In jedem der sechs beteiligten Länder (Deutschland, Griechenland, Großbritannien, Italien, Niederlande, Schweden) entstand für die Dauer eines Jahres ein *CHICAM-Medienclub*, der bis auf eine Ausnahme an Schulen angesiedelt war.<sup>1</sup> Alle Clubs wurden von einer *medienpädagogischen* Begleitung (MB) und einer *wissenschaftlichen* Begleitung (WB) geleitet. Die MB war schwerpunktmäßig für die Medienarbeit zuständig, die WB für die Forschung. Das Projekt hatte folgende Leitziele:

1. Zu analysieren, wie Medien und Kommunikationstechnologien soziale Beziehungen innerhalb von Migrantenmilieus verändern, insbesondere im Hinblick auf Kinder und ihre Beziehungen zur Familie, zur Peergroup, dem Gemeinwesen und der Schule.
2. Herauszuarbeiten, wie diese Technologien genutzt werden können, um soziale Integrationsprozesse im neuen Aufenthaltsland zu fördern.
3. Kinder aus Migrationskontexten zu befähigen, mit Foto, Video und Internet über Länder-, Sprach- und Kulturgrenzen hinweg zu kommunizieren und dabei zu untersuchen, wie mediale Potenziale von pädagogischen und kulturellen Einrichtungen effektiver für solche Formen interkultureller Kommunikation genutzt werden können.
4. Kinder aus Migrationskontexten durch eigene Medienproduktionen eine Stimme zu geben, um ihre Anliegen und Bedürfnisse in verschiedene Öffentlichkeiten einbringen zu können.

Im Forschungskontext wurden diese Leitziele auf einzelne Themenbereiche konzentriert, insbesondere die Exploration von Peergroup-Beziehungen, die Erfahrungen der Kinder mit Schule und Familienbeziehungen sowie die Analyse der Medienproduktionen, der damit verbundenen Prozesse und Möglichkeiten für interkulturelle Kommunikation.

Bezüglich der Zusammensetzung der CHICAM-Clubs vereinbarten die Projektpartner zu Beginn Kriterien, um einen gewissen Rahmen abzustecken:

<sup>1</sup> In Griechenland fand der CHICAM-Club im Kontext einer Flüchtlingsorganisation statt. Eine Übersicht zur Zusammensetzung der verschiedenen CHICAM-Clubs befindet sich im Anhang.

- Die Kinder sollten zwischen 10 und 14 Jahren alt sein, nicht länger als etwa ein Jahr in dem jeweils neuen Aufenthaltsland leben und über Grundkenntnisse der (nationalen) Sprache im Aufenthaltsland verfügen.
- Die Clubs sollten aus bereits existierenden sozialen Zusammenhängen heraus entstehen (schulische und außerschulische Kontexte möglich); andere und befreundete Kinder sollten im Club mitmachen können, wenn von der Gruppengröße die Möglichkeit dazu besteht.
- Die Clubs sollten ethnisch und geschlechtlich gemischt zusammengesetzt sein; die Zahl der Clubmitglieder sollte nicht größer als 10 bis 12 Personen sein, um Gruppenarbeit im Kontext von Mediengestaltung zu ermöglichen.

Entsprechend dieser Rahmenvorgaben wurde auch in Deutschland versucht, eine Gruppe zu bilden. Nachdem es schwierig war, eine Gruppe im außerschulischen Bereich zu finden (Probleme mit den Kriterien Alter und Geburtsort, Raumprobleme), orientierten wir uns an den *Vorbereitungsklassen* (VKL) in Hauptschulen. Vorbereitungsklassen werden in Baden-Württemberg für Schülerinnen und Schüler eingerichtet, die noch nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Sie sollen in diesen Klassen durch gezielte Sprachförderung auf die Teilnahme am Regel-Unterricht vorbereitet werden. Nach sorgfältigen Sondierungsgesprächen mit mehreren Schulleitern entschieden wir uns für eine *Hauptschule* im Großraum Stuttgart. Gemeinsam mit dem Rektor beschlossen wir, den CHICAM-Club als zweistündige, wöchentlich stattfindende Veranstaltung in das Ganztagesangebot der Schule zu integrieren. An der Schule existierten weitere Nachmittags-Angebote. Rektor und Konrektor der Schule erklärten sich bereit, Schülerinnen und Schüler, die den CHICAM-Kriterien entsprechen, über den CHICAM-Club zu informieren und sie zu einem ersten Treffen einzuladen. Seitens der Schule bestand das Interesse, bestimmten Schülern Lernprozesse durch den Clubbesuch zu ermöglichen. Unter diesen waren auch Schüler, die nicht der vereinbarten Altersgruppe entsprachen. Nach Beratungen innerhalb der deutschen Projektgruppe und Diskussionen mit der Projektkoordination in London sowie der Schulleitung entschieden wir uns dafür, zwei Mädchen, die bereits 15 Jahre alt waren, in den Club aufzunehmen. Durch die Orientierung an Vorbereitungsklassen, die nur von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besucht werden, war es in Zusammenhang mit der Teilnehmerbegrenzung leider nicht möglich, eine bereits bestehende Gruppe von einheimischen und zugewanderten jungen Menschen am Club zu beteiligen.

Im Rahmen des Projekts kooperierten *Forscher und Praktiker* aus verschiedenen Kontexten. So konnten sich unterschiedliche wissenschaftliche Fachrichtungen (Pädagogik, Ethnologie, Psychologie, Medienwissenschaft) und praktische Kontexte (schulische Medienarbeit, außerschulische Medienarbeit, Videokunst) gegenseitig bereichern. Einige Partner verfügten über spezielle Erfahrungen im Bereich Migrationsarbeit und Migrationsforschung, andere dagegen stärker im Bereich Medienpädagogik und Medienforschung. Dadurch ergab sich eine interessante Kooperationssituation, in der die unterschiedlichen Partner von der jeweiligen Expertise der anderen profitieren konnten.<sup>2</sup>



Die wissenschaftliche Begleitung erhob in allen Ländern mittels teilnehmender Beobachtung, fotogestützten Interviews und Medienproduktionen visuelle und verbale Daten zu den genannten Themenfeldern Peer-Group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation, wobei jeweils zwei Projektpartner schwerpunktmäßig für einen Bereich zuständig waren. Gemäß der Vorerfahrungen und Interessen wurde folgende Kooperationsform vereinbart:

- Das „Centre for Research in International Migration and Ethnic Relations (CEIFO)“ in Stockholm und das „Greek Council for Refugees“ in Athen waren federführend für den Arbeitsbereich *Peergroup-Beziehungen*.
- Das Forschungsfeld *Familienbeziehungen* wurde schwerpunktmäßig von den Partnern „Greek Council for Refugees“ in Athen und University of Utrecht Research Institute for Culture and History in Kooperation mit „MiraMedia“, Niederlande bearbeitet.
- Für den Bereich *Schule* waren in erster Linie die Partner „Centre for Research in International Migration and Ethnic Relations (CEIFO)“ in Stockholm und „Fondazione Centro Studi Investimenti Sociali (CENSIS)“ in Rom zuständig.
- Die Abteilung Medienpädagogik an der Pädagogischen Ludwigsburg war zusammen mit dem Institute of Education, University of London, für den Bereich *Medien und visuelle Kommunikation* zuständig.

Die Kommunikation zwischen den Projektpartnern fand auf Forschungstreffen und bilateralen Treffen statt sowie medienvermittelt über eine CHICAM Researcher-Internetplattform.

2 Eine Übersicht zu den Projektmitarbeiter/innen befindet sich im Anhang.

### 3. Projektverlauf

Die verschiedenen Phasen des Projekts

<b>1) Stand der Forschung (ca. 4 Monate)</b>					
Sichtung und Reflexion des Forschungs- und Literaturstandes zu den Themen Kindheit Migration, und Medien					
<b>2) Pilotphase (ca. 6 Monate)</b>					
Planung, Aufbau, Durchführung und Auswertung von CHICAM-Medienclubs in Griechenland, Italien, Großbritannien, Schweden, den Niederlanden und in Deutschland					
<b>3) Hauptfeldphase (ca. 1 Jahr)</b>					
Planung, Aufbau und Durchführung von CHICAM-Medienclubs in Griechenland, Italien, Großbritannien, Schweden, den Niederlanden und in Deutschland					
<b>4) Auswertungsphase (ca. 1 Jahr)</b>					
Teilberichte zu den Themen Peer-group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation aus Griechenland (Case studies)	Teilberichte zu den Themen Peer-group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation aus Italien (Case studies)	Teilberichte zu den Themen Peer-group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation aus Großbritannien (Case studies)	Teilberichte zu den Themen Peer-group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation aus Schweden (Case studies)	Teilberichte zu den Themen Peer-group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation aus den Niederlanden (Case studies)	Teilberichte zu den Themen Peer-group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation aus Deutschland (Case studies)
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Länderübergreifende Berichte zu den Themen Peer-group, Familie, Schule und Medien/visuelle Kommunikation (thematic analysis)					
Länderübergreifender Bericht der Medienpädagogen zum Thema "Interkulturelle Medienarbeit"					
↓					
Gesamtbericht (summative analysis)					
<b>5) ‚Dissemination‘-Phase</b>					
Verbreitung der Ergebnisse (Projektpräsentationen, Tagungen, Publikationen, Erstellung von DVDs und Videos mit den Eigenproduktionen der Kinder/Jugendlichen)					
<b>6) Vertiefte Auswertungen zu ausgewählten Themenbereichen</b>					

Die Projektarbeit begann mit der Sichtung und Aufarbeitung von bisherigen Forschungs- und Praxisprojekten im Bereich *Kinder, Migration und Medien (1)*. In jedem der beteiligten Länder erstellten Mitarbeiter/innen je einen Bericht zu den Themen „Children and Migration“ sowie „Children and Media“ (in Deutschland: Holzwarth 2002 und Holzwarth & Maurer 2002). Länderübergreifend entstanden zu den beiden Themenbereichen Zusammenfassungen (Buckingham 2002, Westin 2002).

Eine *Pilotphase (2)* diente dazu, erste Erfahrungen mit Medienarbeit und ethnographischer Forschung zu sammeln und zu reflektieren. Diese Erfahrungen wurden ausgetauscht und diskutiert. Sie flossen in die *Hauptfeldphase (3)* ein, die in allen Ländern etwa ein Schuljahr dauerte. In diesem Zeitraum entstanden Vorstellungsvideos, themenbezogene und freie Produktionen sowie Einwegfotos. Die CHICAM-Teilnehmer führten Interviews durch und kommunizierten über das Intranet. Die WB erhob Daten gemäß der von den Zweierteams erstellten und bei Projekttreffen diskutierten Leitfragen. In den sechs CHICAM-Clubs erstellten die Kinder insgesamt ca. 50 Videofilme sowie zahlreiche Fotos, Kollagen u. a. Medienprodukte.

In der *Auswertungsphase (4)* entstanden zunächst in jedem Land themenspezifische Analysen, die dann später von den entsprechenden Länderteams zu länderübergreifenden Berichten synthetisiert wurden (de Block et al. 2004; Passani & Rydin 2004; Christopoulou & de Leeuw 2004; Christopoulou & Rydin 2004). Zusätzlich dazu diskutieren die Medienpädagogen (MB) der beteiligten Länder ihre praktischen Erfahrungen und erstellten einen weiteren Bericht (Sefton-Green u. a. 2004). Die internationale Projektkoordination verfasste auf der Basis der themenspezifischen Berichte einen länder- und themenübergreifenden Abschlussbericht (de Block / Buckingham / Banaji 2005).

In der *Dissemination-Phase (5)* wurden die Forschungsergebnisse und Medienproduktionen auf Tagungen und Workshops präsentiert; Mitarbeiter zeigten in zahlreichen Lehrveranstaltungen CHICAM-Materialien und stellten Projektergebnisse zur Diskussion. Um ein anschauliches und umfassendes Bild zu vermitteln, wurde basierend auf dem visuellen Dokumentationsmaterial der Forscher und den Videoeigenproduktionen ein kurzer Dokumentarfilm auf DVD erstellt. Im Rahmen von Dissertationen (Holzwarth 2008; Passani, in Planung) und weiteren Artikeln (siehe Übersicht im Anhang) konnten *vertiefende Auswertungen* zu ausgewählten Themenbereichen vorgenommen werden (6).

Rückblickend lassen sich aus unserer Perspektive einige *Erfahrungswerte* bezüglich der internationalen Kooperation festhalten. So bestehen die größten Herausforderungen in internationalen Forschungsprojekten hinsichtlich der Dimensionen Zeitknappheit, Balance von Gemeinsamkeit und Individualität, Aushandlung von Prioritäten und die Rolle von Forschenden und Praktikern/Praktikerinnen (vgl. Holzwarth & Maurer 2007).

Internationale und interdisziplinäre Projekte bieten vielfältige Lernchancen für die beteiligten Forschenden und Praktiker. Diese interkulturellen und interdisziplinären Potenziale sollten bewusst genutzt werden, beispielsweise indem genug Zeit für den Austausch von Ansätzen, gemeinsame Workshops und Diskussionen eingeplant werden. Folgende Dimensionen sind zu diskutieren: medienpädagogische Ansätze und Traditionen, Mediengenres/ media-models und deren Möglichkeiten und Grenzen im Kontext von Medienbildung und Forschung, Erhebungs- und Auswertungsmethoden, Möglichkeiten der Verbindung von Forschung und Praxis. Auch wenn die Zeitrressourcen begrenzt sind, sollte soviel Raum wie möglich für den Austausch eingeplant werden. Um die jeweiligen Kontexte der Projektpartner kennen zu lernen ist es wertvoll, Projekttreffen in den Partnerländern zu veranstalten.

Im Hinblick auf die Gemeinsamkeit und Individualität der Ansätze in den beteiligten Ländern müssen immer wieder sinnvolle Kompromisse gefunden werden. Eine weitgehende „Standardisierung“ der Ansätze wäre weder wünschenswert noch umsetzbar. Um jedoch vergleichbare Kontexte zu gewährleisten ist es wichtig, in manchen Bereichen ein gewisses Maß an Übereinstimmung abzusprechen. In Praxisforschungsprojekten kann der unterschiedliche Status von Praktikern und Forschenden eine Rolle spielen. Dieser äußert sich oft in unterschiedlicher Entlohnung oder in unterschiedlich langer Beteiligung im Projekt (Praktiker sind oft für eine kürzere Zeit im Projekt angestellt). Im Sinne eines interprofessionellen Lernens sollten Forschende und Praktiker möglichst viel Einblick in den jeweils anderen Bereich bekommen. Praktiker sollten möglichst zu einem frühen Zeitpunkt an der Feinplanung eines Projektes beteiligt sein und nicht lediglich für ihre spezifische Aufgabe „eingekauft“ werden.



---

*Björn Maurer*

## **Projektaktivitäten des CHICAM-Clubs in Deutschland**

### **1. Informationen zum CHICAM Club**

Für die einjährige Praxisfeldphase in Deutschland konnte eine Hauptschule in Ludwigsburg als Kooperationspartner gewonnen werden, die einen hohen Migrantenanteil unter den Schüler/innen aufweist. Alle Schüler/innen, die an der Praxisphase teilnahmen, besuchten zu Projektbeginn eine Vorbereitungsklasse (VKL). Es handelte sich um eine Gruppe von acht Kindern aus fünf verschiedenen Ländern (USA, Türkei, Tunesien, Kuba, Dominikanische Republik), die im Herbst 2002 ca. ein Jahr in Deutschland gelebt hatten. Der Aufenthaltsstatus aller beteiligten Kinder war relativ stabil.

Der CHICAM Club war Teil des Nachmittagsbetreuungsangebots der Hauptschule. Vormittags fand regulärer Unterricht bis längstens 13.05 Uhr statt; jeden Nachmittag zwischen 14.00 und 15.30 Uhr wurden im Schulgebäude verschiedene AGs angeboten, an welchen die Schülerinnen und Schüler nach ihren eigenen Interessen teilnehmen konnten. Das Angebot umfasste ca. 16 AGs pro Woche in Bereichen wie Sport, Modellbau, Theater und Tanz, Kunst und Fotografie. Die Wahl der AGs war den Schülerinnen zwar freigestellt, aber es wurde erwartet, dass zwei AGs pro Woche besucht werden.

Der CHICAM Club war die einzige AG, die von externen Pädagogen durchgeführt wurde. Alle anderen AGs wurden von Lehrerinnen und Lehrern der Hauptschule geleitet. Der Club fand im Klassenzimmer der Clubteilnehmer/innen sowie in einem Computerraum statt. Die Möglichkeit, Technik und Materialien dauerhaft zu installieren, war nur begrenzt vorhanden, da das Klassenzimmer vormittags für normalen Unterricht genutzt wurde. Das medienpädagogische Konzept für die Praxisphase des Projekts entwickelte ich im Rahmen meiner Diplomarbeit (vgl. Maurer 2004). Der folgende Text skizziert und reflektiert die verschiedenen Projektaktivitäten im deutschen CHICAM Club.

### **2. Allgemeine medienpädagogische Zielsetzungen der Praxisphase**

- *Arbeitsatmosphäre und pädagogischer Bezug:* Die Kinder und Jugendlichen aus Migrationskontexten, die vom Schulleiter direkt angesprochen worden waren, sollten für die kontinuierliche Teilnahme am Forschungsprojekt und am CHICAM Club gewonnen werden. Ziel war es, ein Gruppengefühl und die Grundlage bzw. das Vertrauen für die weitere produktive Praxis- und For-

schungsarbeit zu entwickeln.

- *Kompetenzen erkennen und fördern:* Durch den Einbezug non-verbaler bzw. präsentativ symbolischer Ausdrucksformen (Video, Fotografie, Theater, Musik, Tanz, Rhythmik) sollte an den Fähigkeiten und Kompetenzen der Mädchen und Jungen angeknüpft werden, um vorhandene Sprachschwierigkeiten zu minimieren und von Beginn an für das non-verbale Potential audiovisueller Medien im Rahmen interkultureller Kommunikation zu sensibilisieren.
- *Basis-Qualifikation:* Die Clubmitglieder sollten die Möglichkeit bekommen, sich die für ihren individuellen Selbstausdruck bzw. für die Mitarbeit im Projekt notwendigen medientechnischen, -ästhetischen und -dramaturgischen Kompetenzen anzueignen.
- *Produktionen erstellen:* Die Rahmenkonzeption sah vor, dass die CHICAM Club-Mitglieder sieben Gruppen-, Kleingruppen- oder Einzelproduktionen mit Fotografie und Video erstellen. Die Produktionen sollten sich den Themenschwerpunkten Familie (jeweils 2), Schule (2), Peergroup (2) und Visuelle Medien-Kommunikation (1) zuordnen lassen.
- *Kommunikation zwischen den Clubs:* Die CHICAM Intranetplattform sollte für den Austausch von Medienproduktionen und für schriftbasierte Kommunikation zwischen den CHICAM Clubs (Gruppen- bzw. Individualkommunikation) genutzt werden. In diesem Kontext war es die Aufgabe der medienpädagogischen Begleitung, geeignete kommunikationsfördernde Rahmenbedingungen zu schaffen.

### 3. Aktivitäten im CHICAM Club – ein chronologischer Überblick

#### 3.1 Die ersten Schritte

Die Club-Mitglieder wurden zunächst spielerisch in das Projekt eingeführt und sammelten bereits beim ersten Clubtreffen produktive Erfahrungen im Umgang mit dem Medium *digitale Fotografie*. Schon zu Beginn wurde die interkulturelle Dimension des Projekts betont, indem in der ersten Sitzung beispielsweise *Portraitaufnahmen* mit dem Ziel entstanden, den anderen Clubs visuelle Eindrücke über die einzelnen Clubmitglieder via Internet zu vermitteln.

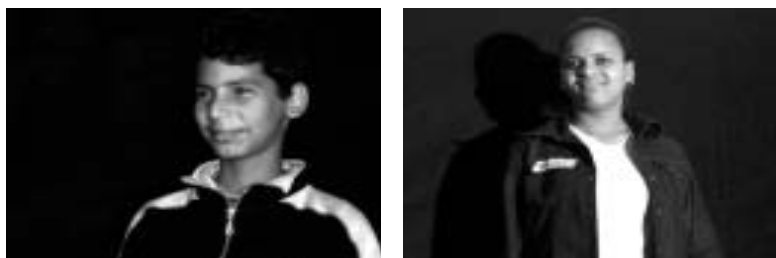


Abb. 1: Porträtaufnahmen

Die Bilder wurden in Verbindung mit *Personensteckbriefen* (Name, Hobbys, Lieblingsessen etc.) von der medienpädagogischen Begleitung in eine einfache Homepage-Struktur<sup>1</sup> eingebettet und der Gruppe beim zweiten Treffen vorgeführt.



Abb. 2: CHICAM Club-Homepage

In der Anfangsphase produzierten die Teilnehmer des CHICAM Clubs mit dem Medium Fotografie. Zunächst wurden die bildsprachlichen Basiskompetenzen angeeignet (Perspektiven, Einstellungsgrößen, Dimensionen der Bildkomposition etc.) und im Rahmen kleiner Projekte in die Praxis umgesetzt. Neben der digitalen Fotografie flossen auch Experimente mit der Polaroidkamera bzw. mit Einwegkameras mit ein.

Dem Bedürfnis einzelner Clubteilnehmer nach Bewegung und Körperausdruck kamen verschiedene theaterpädagogische Übungen (Pantomime, Grimassen schneiden, Standbilder stellen), *Spiele*, angeleitete *Trommelsessions* mit Percussioninstrumenten, *Tanz* und *Stockkampf* (Eskrima)<sup>2</sup> entgegen. Musik, Rhythmus und Tanz waren weitere non-verbale Club-Elemente, die teils von den Mädchen und Jungen selbst eingebracht wurden. Musik-CDs, die sie von Zuhause mitbrachten, wurden in Warming-Up Phasen integriert. Die Kinder/Jugendlichen gingen mit diesen Angeboten überwiegend souverän und lustvoll um; nur wenige zeigten in diesen Phasen Zurückhaltung.

- 1 Die Homepage sollte nach der ursprünglichen Planung im Verlauf des Projekts sukzessiv mit Eigenproduktionen und Material der Kinder/Jugendlichen gefüllt werden (Portfolio). Da sich die Freigabe der für die Kommunikation vorgesehenen Intranetplattform aus verschiedenen Gründen verzögerte, konnte das Vorhaben „Portfolio-Homepage“ jedoch nicht weiter verfolgt werden.
- 2 Einerseits waren die beschriebenen Angebote – soweit möglich – bewusst in einen didaktisch-inhaltlichen Kontext gestellt (Schauspielen lernen, Soundtracks gestalten, non-verbale Kommunikationsformen kennen lernen), andererseits kamen sie dem Bewegungsbedürfnis der Kinder/Jugendlichen entgegen.





Abb. 3: Club-Mitglieder spielen mit Eskrimastäben



Abb. 4: Theaterpädagogische Übungen zur Ausbildung von Körperbewusstsein und Körper-sprache.

### 3.2 Das say hello-Video

Der Übergang vom Standbild zum Bewegtbild sollte über das Mediamodel „*Diaslide-show*“ nachvollzogen werden. Zuhause fotografierten die Clubmitglieder mit Einwegkameras wichtige Situationen in ihrem *Tagesablauf*, die als Einzelbilder am Computer zu einer Slideshow montiert, mit Musik unterlegt und in das individuelle Portfolio der Homepage (siehe oben) integriert werden sollten. Die Tagesablaufbilder flossen schließlich in ein Vorstellungsvideo (*say hello video*) ein, das nach einem Konsens der internationalen Projektgruppe alle CHICAM-Clubs zu Beginn der Clubarbeit produzieren sollten. Im *say hello*-Video stellten die Clubs sich und ihre Lebenswelt für die Partnergruppen medial dar. Im Sinne des selbstentdeckenden Lernens und des wahrnehmungsorientierten, sozialästhetischen Ansatzes in der Medienpädagogik nach Röhl (1998) sammelten die Teilnehmer zunächst ohne eine technische bzw. ästhetische Einführung mit der Kamera Bilder auf dem Schulhof und im Schulgebäude. Die Aufnahmen wurden im Anschluss gemeinsam gesichtet und entlang einfacher Kriterien bewertet (Wackeln, Gegenlicht, Unschärfen etc.).

Im Gegensatz zu den ersten, eher offenen, explorativen Treffen wurde in den darauf folgenden Gruppentreffen die Struktur erhöht. So stand beispielsweise der formale Aspekt „*Kamerabewegung*“ im Vordergrund, mit welchem sich die Teilnehmer gezielt im Rahmen einer Lernumgebung handelnd auseinandersetzten. Die Lernumgebung setzte sich aus einem klar strukturierten (visuellen) Aufgabenblatt, drei Mini-DV-Kameras und aus mehreren rollenden Schreibtischstühlen zusammen. Die innerhalb von zwei neunzigminütigen Treffen entstandenen Videosequenzen wurden mit den Tagesablaufbildern im *say hello*-Video verarbeitet.

Das *CHICAM-Intranet* wurde in Zusammenhang mit den *say hello*-Videos eingeführt. Die Teilnehmer lernten den Videoabspielmodus und die Möglichkeit kennen, Nach-

richten zu posten. Die Produktionen der anderen CHICAM-Clubs wurden gemeinsam gesichtet, Rückmeldungen formuliert und im Intranet gepostet. Leider kam der Kommunikationsprozess nur schleppend in Gang. Nicht alle Clubs reagierten in gleicher Intensität auf Fragen und Kommentare.

Für den individuellen Zugang (Zuhause oder im Computerraum der Schule) zum Intranet außerhalb der Club-Treffen erhielten die Clubmitglieder eine *CHICAM Intranet Club Karte* mit Mitgliedsname und Passwort.

### 3.3 Interviewführung

Nach einer kurzen Einführung in die Form der Interviewführung<sup>3</sup> (Hintergrundgeräusche, Bildausschnitt, Fragetechnik) nahmen die Kinder/Jugendlichen – ausgestattet mit Videokameras – Kontakt mit Passanten in der Innenstadt auf und führten Interviews zum Thema „*Was gefällt ihnen (nicht) an Deutschland?*“. Für die Auswertung der gefilmten Interviewsequenzen nutzten wir *rezeptionsleitende Karten* als strukturierende Hilfestellung. So konnte die Aufmerksamkeit auf jeweils ein ästhetisches bzw. inhaltliches Detail konzentriert werden (z.B. Tonqualität, Gesprächsinhalt, Einstellungsgröße etc.).

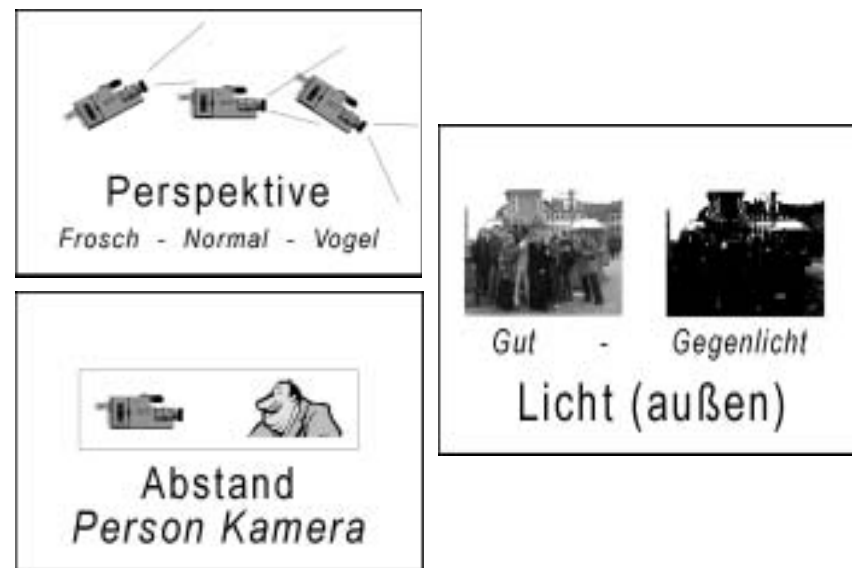


Abb. 5: Rezeptionsleitende Karten

<sup>3</sup> Durch die Einführung der Methode Interview sollten die Kinder/Jugendliche auf die Forschungsarbeit der wissenschaftlichen Begleitung vorbereitet werden. Sie konnten auf diese Weise die Interviewsituation sowohl in der Rolle des Interviewers, als auch in der Rolle des Interviewten kennen lernen.

Im Rahmen eines zusätzlichen Kompakttreffens produzierten drei Clubmitglieder gemeinsam den Film *Deutschland: Gut/Schlecht*, in welchem abwechselnd Passanten und die Kinder/Jugendlichen selbst zu Wort kommen.

### 3.4 Die CHICAM Party

Am Ende des ersten Halbjahres fand eine *CHICAM Party* statt, an deren Vorbereitung sich ein Teil der Club-Mitglieder beteiligte. Eingeladen waren Eltern, Geschwister, sonstige Verwandte, Freunde, Lehrerinnen und Lehrer. Zu diesem Termin am frühen Abend erschienen nur ein Teil der Kinder/Jugendlichen und drei Erziehungsberechtigte. Auf dem Programm standen eine kurze Projektvorstellung, die Präsentation der bis zu diesem Zeitpunkt entstandenen Produktionen und ein Buffet. Außerdem wurde der Abend als Möglichkeit für informelle Kontakte mit den Eltern und Geschwistern genutzt. Eine im Veranstaltungsraum (Klassenzimmer) installierte Trickfilm-Lernumgebung stieß bei den anwesenden Personen auf große Resonanz. Mit einer an einen Schnittcomputer angeschlossenen Stativkamera, Beleuchtung und zahlreichen Materialien (Salzstangen, Dosen, Stifte, Schlüsselbund etc.) produzierten die Club-Mitglieder selbstständig und mit großer Motivation *kurze Trickfilmsequenzen*.

### 3.5 Narrative Trick- und Spielfilmproduktionen

In den darauf folgenden Clubtreffen behandelten wir verstärkt das Medienformat Trickfilm. Die Teilnehmer wurden in Kleingruppen auf drei Trickfilmstudios<sup>4</sup> verteilt. Als Material stand Knet in verschiedenen Farben zur Verfügung. Als *filmischen Input* zeigte die medienpädagogische Begleitung eine selbstproduzierte Knettrickfilmsequenz. Die Aufgabe bestand nun darin, mit Knet Figuren zu entwickeln und diese auf der Studiobühne agieren zu lassen. Nach Abschluss dieser Vorübungen produzierten die Club-Teilnehmer Filme zu den Themen *Gewalt im Klassenzimmer*, *Fußball spielen mit einem Monster*, *Liebesgefühle im Frühling* und *Bankraub mit anschließender Verfolgungsjagd*. Alle Knetfilme wurden außerhalb der eigentlichen Clubtreffen entweder einzeln oder in zweier-Gruppen (im Anschluss an ein Gruppentreffen oder an zusätzlich vereinbarten Terminen) produziert.

Darüber hinaus entstanden im CHICAM Club noch mehrere Fotoprojekte zu verschiedenen Themen, zwei *kurze Spielfilme*, in welchen nochmals das Thema Fußball verarbeitet wurde und eine weitere Straßenumfrage zum Irakkrieg. Ein Videoclip-Projekt wurde begonnen aber nicht mehr fertig gestellt. Gegen Ende des Schuljahres organisierten wir zusammen mit den Club-Mitgliedern jeweils eine Präsentation der Ergebnisse für Lehrer und für Schüler. Eine zweite CHICAM Party schloss die einjährige Praxisphase ab.

4 Ein ‚Trickfilmstudio‘ bestand aus einem Videoschnittcomputer, einer Stativkamera, zwei Schreibtischlampen und jeweils einem einfarbigen Unter- und Hintergrund.

## 4 Reflexion der verwendeten Medienformate

### 4.1 Aufnahmen mit Digitalen Fotokameras

Gestalterische Funktion hatte die digitale Kamera, wenn zum Zeitpunkt der Aufnahme gezielt mit formal-gestalterischen Mitteln wie Licht, Perspektive, Einstellungsgröße etc. gearbeitet oder wenn die gewonnenen Bilder später zu einem Produkt weiterverarbeitet werden sollten. Ein Beispiel hierfür ist die *virtuelle Selbstbegegnung*: ein Standbildformat, in welchem eine Person mehrmals und in verschiedenen Positionen zu sehen ist – sich also selbst begegnet. Mit einer fest eingestellten Stativkamera werden vor einem selbst gewählten Hintergrund mehrere Fotos von einer Person produziert, die jeweils den Standort im Bildausschnitt und die Körperhaltung verändert. Die Fotos werden anschließend am Computer virtuell übereinander gelegt (Ebenentechnik) und so bearbeitet, dass am Ende der Effekt der Selbstbegegnung entsteht. Das Projekt virtuelle Selbstbegegnung wurde mit zwei Mädchen im Rahmen eines zusätzlichen Workshop-Angebots durchgeführt. Es dauerte ca. 45 Minuten und brachte Ergebnisse, mit welchen die Mädchen sehr zufrieden waren.



Abb. 6: Virtuelle Selbstbegegnung

Ein weniger komplexes Beispiel für den gestalterischen Einsatz der digitalen Kamera ist die Einheit „Augen raten“. Alle Club-Mitglieder stellten sich in einer Reihe auf. Die erste Person in der Reihe erhielt die Kamera und sollte die Augen der zweiten Person in der Einstellungsgröße „Detail“ festhalten; danach die zweite Person die Augen der ersten usw. Anschließend wurden die Aufnahmen über den Beamer gezeigt und die Teilnehmer konnten raten, um wessen Augen es sich jeweils handelte. Auch diese Übung ließ sich innerhalb kurzer Zeit realisieren und hatte insgesamt eine gute Resonanz.

#### 4.2 Collage aus Zeitschriftenmaterial und Polaroidfotografien

Das Medienformat „Zeitschriften-Collage“ hat den entscheidenden Vorteil, dass es nicht notwendig ist, vorab in eine komplizierte Technik einzuweisen. Schere und Klebstoff sind in der Regel Teil der kindlichen Erfahrungswelt. Aktuelle Jugend-, Fernseh-, Musik- und Computerzeitschriften stellen attraktives Anregungsmaterial für die ästhetischen Suchbewegungen der Kinder/Jugendlichen dar. Die Instruktion „Schneidet oder reißt euch aus Zeitschriften Dinge heraus, die euch gefallen und klebt sie auf Tonpapierbögen!“ wurde schnell verstanden und selbstständig umgesetzt. Die Polaroidfotografie lieferte rasche Feedbacks und bereitete viel Spaß. Die Club-Mitglieder arbeiteten selten so konzentriert mit wie bei der Produktion der Collage.

#### 4.3 Aufnahmen mit Einwegkameras

Im Laufe der Praxisphase wurden mehrmals Einwegkameras ausgehändigt, um zu bestimmten Themen (Tagesablauf, Freunde, Schule, Urlaub etc.) Bilder zu fotografieren. Beim ersten Thema „Tagesablauf“ erfreute sich die Aufgabe bei nahezu allen Teilnehmern großer Beliebtheit. Zwei Wochen nach Ausgabe gaben die Club-Mitglieder alle Kameras wieder zurück, so dass die Fotos gleichzeitig entwickelt und anschließend im Plenum gezeigt/besprochen werden konnten. Es war ein konzeptioneller Anspruch, die Fotos nicht nur als Erzählstimuli im Rahmen von Interviews (Forschung) zu nutzen, sondern sie auch zum Gegenstand weiterer medienpädagogischer Prozesse zu machen. Die Tagesablauffotos wurden im *say hello*-Video verarbeitet; Urlaubsbilder, die ein Teilnehmer mit der Einwegkamera in Tunesien aufgenommen hatte, wurden in die Knetanimation *At the Beach* integriert.

Motivation und Interesse an der Einwegkamerafotografie ließen im Laufe des Prozesses – mit Ausnahme eines Jugendlichen – jedoch nach. Bereits beim zweiten Thema „Freunde“ gaben nicht alle Kinder ihre Kamera ab. Eine gemeinsame Auswertung aller Bilder im Plenum war nicht möglich. Das Thema „Freunde“ erwies sich in einem Fall als besonders heikel. Ein Club-Mitglied deutete an, keine Freunde zu haben, die er fotografieren könnte.

#### 4.4 Knetanimation

##### *Figuren – Animation Geschichten*

Das relativ offene Setting wurde experimentell und lustvoll zur Produktion von diversen Figuren genutzt. Das Prinzip der sukzessiven Standbildaufnahme war schnell verstanden und stellte bald keine größere Herausforderung mehr dar. Nach meinem Eindruck hatte der reine Animationseffekt jedoch bei manchen Club-Mitgliedern seine anfängliche Faszination (ästhetisches Erlebnis) schnell verloren. Sie wandten sich teilweise vom Geschehen ab und beschäftigten sich mit anderen, nicht-media-

len Dingen. In einem Fall führte die Vielfalt der entstandenen Figuren zur Entstehung kleiner Geschichten beziehungsweise Handlungseinheiten, in welchen die Figuren in einfacher Weise miteinander agierten (z. B. Schlange erwürgt einen Menschen). Durch konkrete Inputs wie: „Was haben wir da für eine Figur? Aha, ein Lehrer. Was könnte denn dem jetzt passieren? Was brauchen wir noch dazu?“ versuchte ich, die Teilnehmer zu motivieren und sie zum Erfinden kleiner Geschichten anzuregen. Der erste Schritt, das Kneten, war meist motivierend und machte Spaß. Der zweite Schritt, das Animieren, war schwieriger, da Geduld, Konzentration und Absprachen unter den Beteiligten notwendig waren.

##### *Produktion und Verwertung von Ideen*

Das Format „Knetanimation“ erlaubt prinzipiell die Verarbeitung von jedem nur denkbaren Thema. Personen, Kulissen, Orte, Effekte können mit Knet und Stopptrick problemlos inszeniert werden. Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt und schauspielerische Fähigkeiten sind nicht verlangt. Für die gemeinsame Konstruktion einer Geschichte sind jedoch nicht nur Ideen nötig. Die Beteiligten müssen darüber hinaus in der Lage sein, sich gegenseitig ihre Ideen mitzuteilen und die Umsetzungsmöglichkeiten jeweils einzuschätzen.

##### *Gesamteinschätzung*

Die Fähigkeit zum konzentrierten Arbeiten war besonders gegeben, wenn die Gruppe klein war und ich nicht gleichzeitig mehrere Kleingruppen betreuen musste. Ein weiterer Motivationsfaktor war meine aktive Beteiligung am Prozess. Die Teilnehmer waren eher motiviert, wenn ich mich z. B. am Kneten von Figuren beteiligte. Einzelne Jugendliche nutzten das Format für den Ausdruck von Themen, die sie selbst beschäftigten (Liebe, Eifersucht, Schlagen als Strafe des Lehrers). Ein Junge konnte mit dem Banküberfall-Film an bekannten professionellen Actionfilmmustern und damit an seinen Rezeptionserfahrungen anknüpfen. Alle entstandenen Filme sind ohne Sprache verstehbar und wirken trotz mancher Fehler (z. B. ruckartige Bewegungen, Hände im Bild) auf Zuschauer ansprechend. Im Gegensatz zu anderen Medienformaten kommt es bei Knettrickfilmen also insgesamt weniger auf handwerkliche Perfektion an.

#### 4.5 Straßenumfrage

Die Durchführung und Dokumentation einer Straßenumfrage setzt nicht nur Kompetenzen im Bereich Interviewführung sowie formales Wissen über die filmische Interviewgestaltung voraus, sondern auch Mut und Selbstvertrauen. Sie ist mit der Herausforderung verbunden, sich an fremde Personen zu wenden und dabei das Risiko einzugehen, abgelehnt oder nicht verstanden zu werden. Umgekehrt eröffnen sich eine Reihe von Chancen und Möglichkeiten: z. B. die praktische Anwendung erworbener Sprachkompetenzen; die Erfahrung, auf Interesse zu stoßen und neue Kontakte zu knüpfen; die befriedigende Erfahrung zu machen, sich erfolgreich einer Herausforderung gestellt zu haben.

### *Scaffolding und Fading*

Anfangs war es notwendig, die Mädchen und Jungen bei ihren Umfragen unterstützend zu begleiten, sie zu motivieren, Personen anzusprechen, Hilfe bei den Interviews anzubieten und teilweise Kontakte zu knüpfen (Scaffolding). Nach den ersten Erfolgserlebnissen konnte die Begleitung jedoch zurückgenommen werden (Fading). Die Club-Mitglieder suchten sich zunehmend zielstrebigere Interviewpartner/innen aus und nutzten die Macht der Kamera und die Aufmerksamkeit der Passanten als Ressource für den Aufbau von Selbstbewusstsein. Nicht alle trauten sich, Interviews zu führen. Die eher zurückhaltenden Club-Mitglieder hatten aber die Möglichkeit, die Kamera zu führen und dadurch eine wichtige Funktion im Gesamtsetting einzunehmen. Ein türkisches Mädchen wandte sich primär an türkische Landsleute (Frauen mit Kopftüchern) und führte Interviews in türkischer Sprache durch.

### *Materialsichtung*

Die Auswertung der gefilmten Interviewsequenzen wurde durch den Einsatz von *rezeptionsleitenden Karten* (Wort-Bild-Karten) strukturiert. So gelang es, die Aufmerksamkeit auf jeweils ein ästhetisches beziehungsweise inhaltliches Detail zu fokussieren (z. B. Tonqualität, Gesprächsinhalt, Einstellungsgröße etc). Vor jeder Interviewsequenz wurden die Karten gemischt und neu verteilt, so dass sich der Aufmerksamkeitsfokus jedes Mal neu ausrichtete.

Die Begegnung mit unterschiedlichen Menschen auf der Straße im Rahmen der Interviews setzte Erfahrungs- und Reflexionsprozessen in Gang. Die Gruppenmitglieder stießen auf Ablehnung aber auch auf Wohlwollen und Interesse, sie tauschten sich mit Menschen aus, die in einer ähnlichen Situation waren wie sie selbst (ältere Migranten), sie erfuhren eine Vielfalt an Positionen und Bewertungen gegenüber Deutschland und setzten diese im Rahmen einer spontanen, aber pädagogisch strukturierten Gruppendiskussion mit ihren eigenen Meinungen und Positionen zum Leben in Deutschland in Beziehung.

### *Postproduktion der Straßenumfrage „Deutschland – Gut – Schlecht“*

Die Postproduktion des Films *Deutschland – Gut – Schlecht* wurde außerhalb der regulären Treffen mit drei Teilnehmern an einem Samstag durchgeführt. Am Anfang stand die gemeinsame Festlegung der Struktur des Films. Die Gruppe entschied sich für das „ABAB-Modell“, welches jeweils positive und negative Statements kontrastiv gegenüberstellt. Die Entscheidung wurde selbstbewusst gegen das „AABB-Modell“ getroffen, welches ich zuvor präsentierte. Als Anregung und audiovisuelles „Modell“ zeigte ich der Gruppe einen kurzen Film, den ich aus den Interviewpassagen erstellt hatte. Die Bereitschaft zum Schnitt war in dieser Phase bei allen drei Teilnehmern stärker ausgeprägt als ich es vor dem Hintergrund der Produktion des *say hello*-Videos erwartet hätte.

Im Gegensatz zur Produktion des *say hello*-Videos hatte die Gruppe nun klare Kriterien zur Auswahl des Materials: Tonqualität, Inhalt des Statements, Länge des Statements, Bildqualität (Ausschnitt, Wackeln etc.). Die Teilnehmer digitalisierten das relevante Material selbst – beim *say hello*-Video hatte ich eine Auswahl aus dem Material getroffen und ihnen die bereits fertig digitalisierten Sequenzen zur Verfügung gestellt. Das Raster ABAB diente als Orientierung für den Grobschnitt. Die Bedienung des Videoschnittprogramms *Adobe Premiere* stellte keine größere Schwierigkeit für die Mädchen und Jungen dar – innerhalb kurzer Zeit eigneten sie sich die Basisfunktionen an.

### *Interviews zum Irakkrieg*

Aus einem aktuellen Anlass heraus entwickelte sich die Idee zur Produktion einer weiteren Straßenumfrage. Ich fragte die Gruppe nach ihrer Meinung zum Krieg im Irak. Nach einer lebhaften Diskussion schlugen die Club-Mitglieder vor, eine Umfrage auf der Straße zum Thema Irakkrieg zu machen. Die Begeisterung über ihre eigene Idee war so groß, dass ich von meiner Planung abwich und ihnen die Kameras aushändigte. Sie lehnten eine Unterstützung meinerseits ab und produzierten eigenständig eine Reihe sowohl inhaltlich, als auch formal-ästhetisch interessanter und gelungener Interviews. Gegenüber dem ersten Versuch (*Deutschland – Gut – Schlecht*) war eine deutliche Steigerung erkennbar.

### 4.6 Videoclip

Das Medienformat „Musik-Videoclip“ knüpfte an den Medienerfahrungen und -präferenzen der Clubmitglieder an. Musik war insgesamt ein attraktives Medium für die Gruppe, was sich häufig darin ausdrückte, dass vor dem offiziellen Beginn der Clubtreffen exzessiv und lautstark Musik gehört wurde. Eigenproduktionen, in welchen Musik und Gesang eine zentrale Rolle spielten, kamen beim CHICAM-Club gut an (*Tragoudi* aus Athen, *Place to be* aus London, *Vorstellungsvideo* aus Italien). Der Rapper *Eminem* war bei den meisten Club-Mitgliedern beliebt und das Video *Lose yourself* (2002) allen bekannt. Der Clip zählt zu den konzeptionellen Videoclips, die nicht nur eine Bühnen-Live-Show zeigen, sondern mit zusätzlichen, häufig ästhetisch-symbolisch aufgeladenen Bildfragmenten angereichert sind (vgl. Zabka 2002, S. 110). Im konkreten Fall handelte es sich um Ausschnitte aus dem Spielfilm *8 Mile*, die in schneller Schnittfolge teilweise chronologisch, teils assoziativ verbunden sind. Die für viele Musikvideos typische Ausdruckform „Tanz“ stand besonders zwei weiblichen Clubmitgliedern nahe, die sich mit ihren beeindruckenden tänzerischen Fähigkeiten gerne als Protagonisten vor der Kamera inszenierten.<sup>5</sup>

5 Schon nach wenigen Clubtreffen wurde die Zeit vor Clubbeginn von einigen Club-Mitgliedern zum Musikhören und Tanzen genutzt.



### *Spielerische und körperorientierte (Kamera-)Arbeit*

Die – was das Tanzen betrifft – eher zurückhaltenden Jungen griffen lieber zur Kamera und filmten das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven und Distanzen. Die angestrebte cliptypische Filmästhetik – zuvor veranschaulicht und erarbeitet am *Eminem*-Videoclip – förderte einen experimentell-spielerischen und vor allem körperorientierten Kameraeinsatz (Klettern auf Tische und Stühle, Liegen auf dem Boden, schnelle Bewegungen etc.). Ein vielschichtiges und selbsterklärendes Lern- und Erfahrungssetting (Scheinwerfer, mehrere Kameras, Ghetto-Blaster mit Musik-CDs, Bühne mit schwarzem Hintergrund, Trockeneis für Nebel-effekte) ermöglichte es den Mädchen und Jungen, sich selbst Aufgaben zu suchen und diese eigenständig auszuführen. Alle konnten sich entsprechend ihrer Neigungen, Fähigkeiten und ihrer situativen Bedürfnisse beschäftigen.

### *Unmittelbares ästhetisches Feedback*

Die ansonsten eher weniger stark ausgeprägte Bereitschaft, sich auf selbst aufgenommenes Material rezeptiv einzulassen, schien im Falle des Videoclipmaterials insgesamt etwas höher zu sein. Die vergleichsweise hohe und innerhalb kurzer Zeit entstandene ästhetische Qualität des Materials (Musikuntermalung, teils aktive Kameraeffekte, Nebel, Beleuchtung, tänzerische Darstellung) könnte eine Erklärung für diese Beobachtung sein. Rahmenthema „Schule“ in Verbindung mit Videoclip als strukturelle Einschränkung Problematisch war die von mir angestrebte Verknüpfung des Medienformats „Videoclip“ mit dem Rahmenthema „Schule“. Nachdem auf dem Treffen der internationalen CHICAM Projektgruppe im Februar 2003 beschlossen worden war, bis Ende April 2003 in allen Clubs eine Produktion zum Thema „Schule“ zu erstellen und über das Intranet auszutauschen, hielt ich die Form „Clip“ aufgrund der Beliebtheit bei den Club-Mitgliedern zunächst für gut geeignet. Außerdem erschien mir der Clip nach dem verballastigen Interviewprojekt *Deutschland – Gut – Schlecht* eher im Sinne der Projektintention zu sein, die Formen des präsentativen und damit non-verbalen Ausdrucks nahe legte.

In Anlehnung an den *Eminem*-Clip sollte nach *meiner Vorstellung* ein Video entstehen, welches Tanzszenen, Aufnahmen vom Stadtviertel und dem Schulgebäude, Material vom Geschehen im Schulgebäude etc. vereinigt. In einem Clubtreffen, in welchem auch die typische Ästhetik des Videoclips rezeptiv erarbeitet wurde, sammelten die Gruppenmitglieder im Plenum erste Ideen für mögliche Aufnahmen und für die dramaturgische Struktur des Schulclips. Außenaufnahmen vom Schulgebäude wurden teilweise vom Dach des nahe gelegenen Gebäudes der Sparkasse gedreht (Vogelperspektive und Supertotale), was für viele einen gewissen Reiz ausübte (Gefahr, Aktion, Aneignung von Orten, die im Normalfall nicht zum unmittelbar zugänglichen Erfahrungsraum gehören).



Abb. 7: Action am Rande des Abgrunds

Wie schon in anderen Zusammenhängen war der Prozess des Filmens für die Club-Mitglieder wichtiger als das Ergebnis. Eine Übung, in welcher die Gruppenmitglieder Detailaufnahmen von bedeutsamen Objekten im Schulhaus produzieren sollten, scheiterte meines Erachtens an der zu starken formalen Einengung (Detail) und an der Tatsache, dass die Schule zum Zeitpunkt des Clubtreffens (Donnerstag Nachmittag) eher schwach frequentiert war und sich daher weniger interessante Aufnahmeobjekte und -situationen ergaben. Als ich zu einem anderen Zeitpunkt einzelnen Gruppenmitgliedern Kameras mit in die große Pause gab und sie bat, Szenen des Pausengeschehens aufzunehmen, wurde die Aufgabe mit größerer Motivation und Begeisterung angenommen.

Das Projekt „Schulvideoclip“ war schließlich in der intendierten Form nicht realisierbar. Zu viele verschiedene inhaltliche Elemente (Tanzszenen, Schulhofszene, Details) und die sich über mehrere Wochen hinziehende Produktionsweise erschwerten den Gesamtüberblick. Es war für die Jugendlichen nicht mehr nachvollziehbar, welche Aufnahmen bereits gemacht waren und welche noch fehlten. Die inhaltlichen und ästhetischen Lernziele stellten in dieser Konstellation eine Überforderung dar, die eher zu Frustration als zu Produktionslust führte. Den Versuch, mit einzelnen Gruppenmitgliedern den Clip zu schneiden, brach ich aufgrund von zurückgehendem Interesse und schwindender Motivation ab. In der konkreten Situation fehlte bei den Gruppenmitgliedern die Bereitschaft, Dinge auszuprobieren und hierfür Geduld und Ehrgeiz aufzubringen.

#### 4.7 Videodokumentiertes Szenisches Spiel

Im szenischen Spiel schlüpfen die Spieler in Rollen, die durch das räumliche bzw. situative Setting vorgegeben werden. Dies geschieht meist spontan, d. h. ohne Drehbuch, Rollentext oder Regieanweisung. Das Spielgeschehen kann mit Video dokumentiert und anschließend gemeinsam ausgewertet werden. Für Szenisches Spiel boten sich besonders Rollen an, die den Spielern aus ihrer Lebenswelt bekannt waren. Im Kontext des Videoclipvorhabens regte ich ein Gedankenexperiment „Wie Schule sein könnte/wie ich mir Schule wünsche“ an und schlug als Medium ein szenisches Spiel vor, in welchem Schüler- und Lehrerrolle ausgefüllt werden sollten. Ein Kind spielte jeweils den Lehrer und die restlichen Clubmitglieder die Schüler. Durch den lebensweltlichen Bezug des Spielthemas konnten die Club-Mitglieder spontan auf Muster zurückgreifen, die sie kannten und die sie überspitzten bzw. karikierten. Vor allem die Mädchen hatten viel Spaß in der Ausgestaltung der Lehrerrolle. Die ansonsten darstellerisch eher zurückhaltenden Jungen konnten sich gut mit der rebellischen Schülerrolle identifizieren.

#### 4.8 Spielfilm

Die Planungsphase für die beiden im Club entstandenen Spielfilme fand bei Kaffee und Keksen statt. Die informelle Umgebung sowie die kleine Gruppengröße (zwei Clubmitglieder) förderten den Ideenentwicklungsprozess. Das Thema „Fußball“ stand bald fest. Eine einfache Geschichte von zwei Freunden, die Fußball spielen, wurde entwickelt. Dabei fiel auf, dass die Teilnehmer von selbst das Prinzip der Spannung nicht aufgriffen. Ich gab mehrmals den Hinweis, dass in einer Geschichte etwas Unerwartetes passieren könnte. Als strukturierendes Moment verteilte ich leere Storyboardvorlagen, in welche die Jungen die Geschichte in groben Zügen einzeichnen sollten.

Ein Junge äußerte explizit, dass es nicht sinnvoll sei, sich bereits Gedanken zum konkreten Verlauf der Geschichte zu machen, bevor man den Drehort aufgesucht hat. Ich schlug vor zumindest einen groben Rahmen für die Geschichte abzustecken, der am Drehort noch weiter konkretisiert werden könne.

In der Situation vor Ort (auf einem Fußballplatz) spielten die beiden Jungs zunächst Fußball und schienen das Filmvorhaben ganz vergessen zu haben. Erst nachdem ich sie an das Spielfilmprojekt erinnert hatte, griffen sie den zuvor entwickelten Erzählrahmen auf und gestalteten ihn inhaltlich aus. Sie filmten Szenen, in denen sie die vorhandenen Ressourcen vor Ort spontan nutzten und in die Handlung einfließen ließen. Gegenüber dem Medienformat *Videoclip* hat der *Spielfilm* den entscheidenden Vorteil, dass die Reihenfolge der Sequenzen nicht während des Schnitts überlegt und ausprobiert werden müssen, sondern sich bereits aus der narrativen Grundstruktur ableiten. Das spart Zeit und schränkt die Vielfältigkeit der Möglichkeiten auf ein zu bewältigendes Maß ein.

### 5. Reflexion der im CHICAM-Club praktizierten Sozialformen

#### 5.1 Plenum

Plenumssituationen dienen primär der Einführung neuer Lernbereiche, der Erklärung von Aufgaben und Arbeitsanweisungen sowie der Sichtung von selbst produziertem Material. Die Gruppenmitglieder kannten die Plenumsituation aus dem Schulunterricht, der hauptsächlich aus Frontalunterricht bestand. Im Unterschied zum Schulunterricht führten wir das Plenum meist im Stuhlkreis, Stuhlhalbkreis oder in der Sitzordnung um einen großen Tisch (bei der Nutzung des Intranets) herum durch. Die Erfahrungen mit Plenumsituationen waren sehr unterschiedlich. Es gab Phasen, in denen die Mädchen und Jungen so unaufmerksam, unkonzentriert und teilweise aggressiv waren, dass das Treffen abgebrochen werden musste. Dies war meistens dann der Fall, wenn Aufgaben eine längere Einführung oder Erklärung erforderten. Umgekehrt gab es aber auch Plenumsmomente, die äußerst produktiv und befriedigend waren. In diesem Zusammenhang ist zum Beispiel eine Gruppendiskussion über schulische Strafmaßnahmen in verschiedenen Ländern zu nennen. Auch Spiele fanden meist im Plenum statt und verliefen bis auf wenige Ausnahmen reibungslos.

#### 5.2 Einzelarbeit

Einzelarbeit ist die zweite aus dem herkömmlichen Unterricht bekannte Sozialform. Sie dient im Normalfall dazu, Konzentration zu bündeln und den Lernstoff individuell zu üben oder zu vertiefen. Im CHICAM-Club wurde Einzelarbeit auf zwei Ebenen praktiziert:

- a) In zwei Fällen produzierte jeweils ein Clubmitglied alleine einen Knettrickfilm. Sie wurden individuell medienpädagogisch unterstützt, d. h. sie mussten sich die Ressource „Pädagoge“ nicht teilen.
- b) Einzelarbeit wurde jedoch auch im Gruppenkontext durchgeführt. Im Rahmen eines pädagogisch inszenierten Videofestivals, bei dem mehrere Filme aus den anderen CHICAM-Clubs gesichtet und bewertet wurden, machten sich die Gruppenmitglieder während und nach der Präsentation individuell und in ihrer präferierten Sprache auf einem Blatt Papier Notizen. Auffällig waren die Konzentration und die Ruhe, mit welcher die Mädchen und Jungen schriftliche Aufgaben bearbeiteten.

#### 5.3 Gruppenarbeit

Die Gruppenmitglieder kannten Gruppenarbeit aus dem Regelunterricht nicht und entsprechend schwierig war es auch, diese Sozialform im Club zu etablieren. Zunächst scheiterte das Vorhaben an der mangelnden Bereitschaft einzelner Teilnehmer, sich auf bestimmte Kleingruppenkonstellationen einzulassen. Das Spannungsfeld der Sym-

pathien und Antipathien in der Gesamtgruppe war nicht immer leicht zu durchschauen, da es sich von Zeit zu Zeit veränderte. Am besten funktionierte Gruppenarbeit, wenn die Mitglieder einer Kleingruppe zum Zeitpunkt des jeweiligen Arbeitsprojekts untereinander befreundet waren. Aber auch in Wunschgruppen kam es besonders während der Arbeit am Computer zu Kooperationschwierigkeiten. Die Person, die die Maus bediente, war in der Regel konzentriert bei der Sache. Die anderen verloren jedoch schnell das Interesse und wandten sich anderen Dingen zu. Ein gemeinsamer Aushandlungs- und Gestaltungsprozess entwickelte sich nur selten.

## 6. Motivation und schulische Rahmenbedingungen

Insgesamt betrachtet, war die Motivation der Gruppenmitglieder in Bezug auf aktive Medienarbeit eher unspezifisch und diffus.<sup>6</sup> Vom Irakkrieg und dem Thema „Liebe“ abgesehen gab es kein Thema, das den Mädchen und Jungen so unter den Nägeln brannte, dass sie es unbedingt mit Medien bearbeiten wollten. Diese Zurückhaltung zu Beginn lässt sich möglicherweise auch dadurch erklären, dass ihnen noch nicht klar war, was man überhaupt mit Medien machen kann. Ich hatte aber damit gerechnet, dass sich im Laufe der Projektpraxis von selbst interessenbezogene Themen und Projekte herauskristallisieren. Dies war aber eher nicht der Fall. Wenn ich der Gruppe die Wahl ließ, was im Club gemacht werden sollte, entstanden überwiegend Vorschläge, die den Freizeitbereich betrafen (Schwimmen, Eislaufen gehen, Picknick etc.). Insgesamt lässt sich sagen, dass die Möglichkeit, Freunde kennen zu lernen und gemeinsam Spaß zu haben ein entscheidender Motivationsfaktor für die Teilnahme am Club war.

### *Spannungsfeld schulisch – außerschulisch*

Der CHICAM Club war an der Schnittstelle „schulisch-außerschulisch“ angesiedelt und Teil des Ganztagesbetreuungsangebots der Hauptschule. Verschiedene Beobachtungen deuten darauf hin, dass die Club-Teilnehmer den Club als Teil von Schule wahrnahmen. Sie redeten uns mit *Herr Peter* und *Herr Björn* an. In verschiedenen Situationen, in denen dritte Personen anwesend waren, stellten sie uns explizit als Lehrer vor. Im Zusammenhang mit einer Diskussion zum Thema „Lehrer schlagen Schüler“ schlugen sie schultypische Sanktionsmaßnahmen auch für den CHICAM-Club vor (Strafarbeiten, vor die Türe stellen etc.). Mit unserer Intention, eine eher informelle (Arbeits-) Atmosphäre zu schaffen, brachen wir die Erwartungen und Vorstellungen, die sie mit „Schule“ und Aktivitäten im schulischen Rahmen hatten. Wir verhielten uns bewusst nicht wie Lehrer und erreichten dadurch, dass sich die Club-Mitglieder nach Überwindung einer Irritationszeit nicht mehr wie Schüler verhielten, sondern wie Kinder und Jugendliche, die nach einem anstrengenden fünfstün-

<sup>6</sup> Die Auswahl der Gruppenmitglieder (zu Projektbeginn) erfolgte zwar auf der Basis von Freiwilligkeit, wurde aber von den Projektkriterien und den subjektiven Kriterien des Rektors stark beeinflusst.

digen Schultag keine Lust mehr haben, auch Nachmittags „Schüler“ zu sein. Schulisch sozialisierte Verhaltensmuster wie still sitzen und zuhören, andere ausreden lassen, sich konzentrieren etc. wurden im informellen Kontext abgelegt; dies erschwerte jedoch die inhaltliche Arbeit im Club. Wir mussten feststellen, dass die Aneignung von Inhalten und die Initiation von Lernprozessen ohne lehrerspezifisches Verhalten und schultypische Methoden (z. B. schriftliche Einzelarbeit) nur eingeschränkt möglich waren.

### *Unterstützung durch die Schule*

Die Unterstützung des Projekts durch die Schule ist rückblickend als sehr positiv einzuschätzen. Die Schulleitung und ein Großteil des Kollegiums standen dem Projekt wohlwollend gegenüber. Wir hatten freien Zugang zu einem Computerraum mit 10 vernetzten Arbeitsplätzen und DSL-Internetanschluss für die Intranetkommunikation. Der zuständige Systemadministrator (ein Lehrer aus dem Kollegium) erteilte uns die Rechte zur individuellen Installation von Medienproduktions-Software, die im Standardimage der Schülercomputer nicht enthalten aber für die Durchführung des Projekts nötig war. Bei technischen Problemen hatten wir einen zuverlässigen und freundlichen Ansprechpartner. Zusätzliche Technik, die wir vom Projekt aus einbrachten, wie Videoschnittcomputer, Drucker, Scanner, Stative und Lampen konnten im Schulhaus gelagert werden, was eine große Erleichterung des Transportaufwands bedeutete.

Die einzige nennenswerte Einschränkung war der zeitlich begrenzte Zugang zum Schulgebäude. Es war nicht möglich, besonders aufwändige Lernsettings an Abenden oder Wochenenden vorzubereiten. Nach den Clubtreffen, die jeweils von 14 bis 16 Uhr und manchmal länger dauerten, hatten wir nur bis kurz nach 17 Uhr Zeit, das Gebäude zu verlassen. Aufräum- und Auswertungsarbeiten vor Ort wurden durch diese Regelung erschwert.

### *Räume*

Als CHICAM-Club Räume standen der Computerraum und ein benachbartes Klassenzimmer zur Verfügung. Der Computerraum war zunächst für die Medienarbeit und die Kommunikation vorgesehen und das Klassenzimmer für sonstige pädagogische Aktivitäten. Die räumliche Nähe beider Zimmer machte einen flexiblen Orts- und Phasenwechsel möglich (z. B. von einer Spielphase zur Arbeitsphase und umgekehrt). Ein entscheidender Nachteil war aber, dass das Klassenzimmer nach der Benutzung jeweils wieder in den Originalzustand versetzt werden musste. Die hierfür notwendige Zeit war stets einzuplanen, was den ohnehin kurzen Arbeitsprozess von knapp zwei Stunden zusätzlich verkürzte. Es bestand auch nicht die Möglichkeit, das Zimmer individuell nach unseren Wünschen zu gestalten. So hätte z. B. das Anbringen von Produktionen der Gruppenmitglieder an den Wänden (z. B. Fotografien) die Identifikation mit dem Raum (und auch dem Projekt) erleichtert.

Aufgrund dieser beiden Einschränkungen entschieden wir etwa sechs Monate nach Beginn der Praxisaktivitäten, als zweiten Raum nicht mehr das Klassenzimmer neben dem Computerraum, sondern das zwei Stockwerke höher gelegene Klassenzimmer der Vorbereitungsstufe zu verwenden. Dort stand eine Wand zur freien Gestaltung zur Verfügung; außerdem konnte das Equipment in diesem Raum gelagert werden. Leider war es aus Platzgründen nicht möglich, die Produktionsgeräte im aufgebauten Zustand stehen zu lassen – die Geräte und Lernumgebungen mussten vor den Club-Treffen auf- und anschließend wieder abgebaut werden. Eine werkstattähnliche Umgebung, die gleichzeitig und kontinuierlich verschiedene Lernsituationen und Lernstationen umfasst, hätte ein flexibleres und teilnehmerorientierteres pädagogisches Vorgehen erlaubt.

### 7. Gesamteinschätzung

Es gelang eine Gruppe von sieben bis acht Mädchen und Jungen für die (annähernd) regelmäßige Teilnahme am Club und an zusätzlichen freiwilligen Terminen zu motivieren. Im Laufe der einjährigen Praxisphase konnten Beziehungen auf verschiedenen Ebenen geknüpft werden: zwischen wissenschaftlicher und medienpädagogischer Begleitung einerseits und den Kindern/Jugendlichen andererseits sowie Freundschaften der Club-Mitglieder untereinander. Aus ihrer Sicht war das Projekt ein Erfolg, wie eine am Ende der Praxisphase durchgeführte Fragebogen-Erhebung zeigt. Die Beteiligten nutzten die Ressourcen des CHICAM Clubs unterschiedlich. Nicht alle interessierten sich gleichermaßen für die aktive Medienarbeit. Für manche standen Spaß, die Möglichkeit andere Jugendliche zu treffen, oder einfach nur Dinge zu tun, die im Schulalltag nicht möglich sind, im Vordergrund<sup>7</sup>. Dies führte dazu, dass sich die didaktische Planung des Medienpädagogen und die Bedürfnisse der Gruppenmitglieder nicht immer vereinbaren ließen.

Das didaktische Konzept wurde im Laufe der einjährigen Praxisphase dahingehend modifiziert, dass mehr spielerische und ‚nichtmediale‘ Aktivitäten (Bewegungs- und Wettspiele, gemeinsame Picknicks, Schwimmbad, Partys etc.) angeboten und dafür gewisse Abstriche bei den medientechnischen, medienästhetischen und -dramaturgischen Basisqualifikation gemacht wurden. Es entstanden mehrere Produktionen, die sich nicht alle mit dem vom Projekt formulierten thematischen Anspruch (Familie, Peergroup, Schule, visuelle Kommunikation) deckten, dafür aber sehr lebensweltorientiert waren. Die zusätzlichen Kompakttermine trugen dazu bei, dass die Produktionen erstellt werden konnten. Gleichzeitig hatten sie den Nachteil, dass diejenigen Kinder/Jugendlichen, deren Eltern die Teilnahme an diesen Terminen nicht

<sup>7</sup> Es gab auch einzelne Kinder/Jugendliche, die besonderes Interesse an der Medienproduktion hatten und sich Spezial-Qualifikationen z. B. im Umgang mit dem Videoschnitt Programm Adobe Premiere aneigneten.

erlaubten<sup>9</sup>, von einem großen Teil der medienpraktischen Arbeit ausgeschlossen waren. Um diese Gruppenmitglieder trotzdem zu beteiligen, wurden – soweit es möglich war – die *Filmaufnahmen* im Rahmen der regulären Clubtreffen durchgeführt. Der Schnitt ließ sich im engen Zeitrahmen von zwei Stunden nicht realisieren, was die weit verbreitete Erfahrung bestätigt, dass aktive Medienarbeit Zeit braucht.

<sup>9</sup> Insbesondere drei türkische Mädchen waren hiervon betroffen.



Peter Holzwarth

## Projektergebnisse und Empfehlungen zu den Bereichen Mediennutzung, Schule, Familie und Peer group im Überblick<sup>1</sup>

### 1. *Medienerfahrungen und kulturelle Symbolkontexte der Kinder*

Bezüglich Musikpräferenzen schöpften die CHICAM-Mitglieder aus einem breiten kulturellen Ressourcenspektrum. Musik aus dem Herkunftsland (z. B. türkische, kurdische, lateinamerikanische, tunesische Musik) global vermarktete, meist englischsprachige Musik (z. *Shakira, Eminem, 50 Cent, Jenifer Lopez, Avril Lavinge*) und auch deutschsprachige Musik aus dem aktuellen Aufenthaltsland (z. B. *Yvonne Catterfeld* in Deutschland). Ähnliches gilt für den Bereich Fernsehnutzung.

Während beispielsweise deutschsprachige Medienangebote die Entwicklung der neuen Sprache begünstigen und potenziell Gemeinsamkeit stiften, können muttersprachliche Programme, die über Kabel- und Satellitenfernsehen empfangen werden, eine Form des Kontakthaltens zur Herkunftskultur und zur Muttersprache darstellen. Globale Angebote ermöglichen das Teilhaben an internationalen Symbolwelten, die gleichsam jenseits von Herkunftskultur und Kultur des Einwanderungslandes stehen.<sup>2</sup>

Sowohl Medienangebote aus dem Herkunftskontext, die auch im neuen Land vorhanden sind, als auch globale Medienprodukte, die im alten und im neuen Lebenskontext zugänglich sind, können ein Element der Kontinuität im Migrationsprozess darstellen. Sie fungieren unter Umständen als Brücke oder Verbindung zwischen Ursprungsland und Einwanderungsland. Globale Angebote können sowohl Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Herkunftsländern verbinden als auch Migranten und Nicht-Migranten (z. B. Yu-Gi-Oh- Medienerfahrungen als gemeinsames kommunikatives Feld für ein Kind ohne Migrationshintergrund und zwei eingewanderte Kinder aus verschiedenen Ländern (vgl. de Block & Buckingham 2007)).

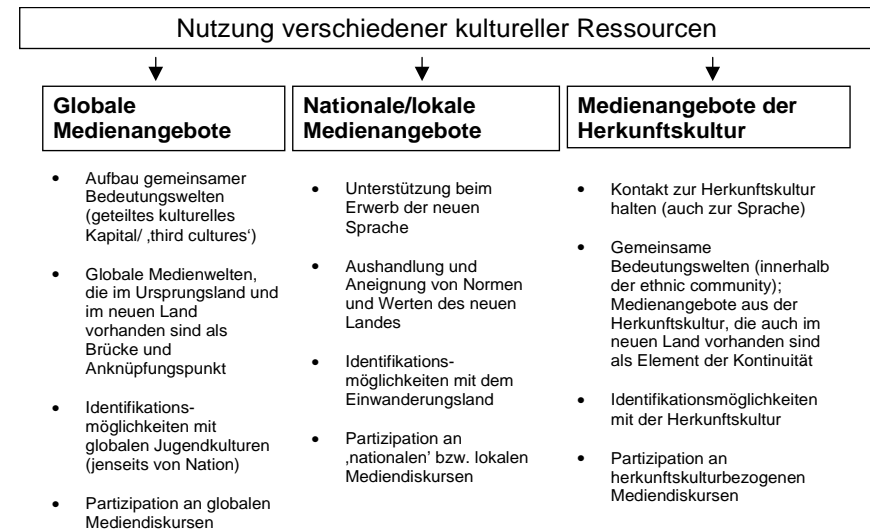
1 Ausführlicher sind die Projektergebnisse in folgenden Publikationen nachzulesen: de Block et al. 2004 (zum Thema Mediennutzung und Medienproduktion); Passani & Rydin 2004 (zum Thema Schule); Christopoulou & de Leuw 2004 (zum Thema Familie); Christopoulou & Rydin 2004 (zum Thema Peer group); de Block / Buckingham / Banaji 2005 sowie de Block & Buckingham 2007 (zu allen Projektdimensionen).

2 De Block und Buckingham (2007) differenzieren muttersprachliche Medienangebote und muttersprachliche Medien, die speziell für Eingewanderte im neuen Land produziert werden.



An der neuen Schule im Pausenhof über die letzte Folge einer Serie mitreden zu können oder beim Besuch der alten Freunde im Ursprungsland mit den aktuellen Entwicklungen im Musikbereich vertraut zu sein und mitzudiskutieren, kann ein Aspekt von Zugehörigkeit und Anerkennung bedeuten, auch wenn es vordergründig nur als „Gespräch über Medien“ erscheint. Die Nutzung verschiedener medialer Ressourcen (global, national und herkunftskulturbezogen) ermöglicht ein Ausbalancieren von mehrfachen Zugehörigkeiten (vgl. auch Moser / Hanetseder / Hermann 2006 und 2007). Der Grad der jeweiligen Zugehörigkeit kann bis zu einem gewissen Punkt selbst bestimmt werden, ist jedoch auch von familiären Möglichkeiten, zeitlichen und finanziellen Ressourcen abhängig.

Nicht nur in ihrem rezeptiven, sondern auch in ihrem produktiven Medienhandeln beziehen sich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf die genannten kulturelle Ressourcen: Medien aus dem Herkunftsland bzw. Diasporamedien, global vermarktete, meist englischsprachige Medien und Medienangebote aus dem Einwanderungsland. Sie bringen sowohl auf sprachlicher als auch auf nicht-sprachlicher Ebene Mehrfachzugehörigkeit zum Ausdruck. Diese Pluralität sollte zugelassen werden, eine Festlegung auf „Entweder-oder-Strukturen“ (z. B. entweder Türke oder Deutscher) sollte vermieden werden. Ein kompetenter Umgang mit Pluralität ist elementarer Bestandteil von interkultureller Kompetenz. Diese ist unabdingbar für Schule, Lehrerbildung und andere pädagogische Kontexte. Auch außerhalb pädagogischer Institutionen ist Fremdsprachkompetenz eine unverzichtbare Grundlage für eine gelingende Gestaltung des Alltags. Präsentativer Ausdruck und visuelle Selbstnarratio-



nen sollten in diesem Zusammenhang als Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen anerkannt und nicht gegenüber diskursiven Kompetenzen abgewertet werden.

## 2. Schule

„Schule hat eine besondere, ‚unausweichliche‘ Integrationsfunktion. Durch die Schulpflicht gelangen alle Kinder und Jugendlichen in eine Gemeinschaft. [...] Kinder mit und ohne Migrationshintergrund kommen miteinander in Kontakt.“ (Held & Sauer 2005, S. 16)

„In der gegenwärtigen Situation dient die monokulturelle Schule der Durchsetzung von Interessen der autochthonen Bevölkerung gegen die Aufstiegsaspirationen der eingewanderten Gruppen. Würde nämlich Zweisprachigkeit als kultureller Wert allgemein anerkannt werden, dann wären die Migrantenkinder generell den einsprachigen einheimischen Kindern (zumindest aus der gleichen sozialen Schicht wie die Migrantenkinder) überlegen.“ (Hamburger 2001, S. 1219)

Die beiden Eingangszitate veranschaulichen die Ambivalenz des Bereichs Schule: Auf der einen Seite stehen immense Chancen für wechselseitiges Lernen, Kontakte und Integration, auf der anderen Seite das Bedürfnis, bestehende Machtstrukturen aufrecht zu erhalten.

Um die angedeuteten Potenziale einzulösen ist es wichtig, Kontaktmöglichkeiten zu schaffen. Das separate Unterrichten von neu eingereisten Schülerinnen und Schülern ist in diesem Zusammenhang ungünstig. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benötigen an Schulen kreative Nachmittagsangebote (Musik, Tanz, Sport, Medienarbeit), die ihnen spielerisches Lernen und Kontakte auch zu Nicht-Migranten ermöglichen. Medienarbeit ermöglicht viel versprechende Lernprozesse für kulturell heterogene Zielgruppen: Der sprachliche Ausdruck steht nicht im Vordergrund, es wird an etwas gemeinsamen Dritten gearbeitet und Medien bieten die Möglichkeit, sich von außen zu sehen. Der kreative Umgang mit Medien beinhaltet verschiedene Erfahrungsdimensionen, die auch für den Integrationsprozess eine Rolle spielen: Selbstwirksamkeit und Stolz auf das eigene Produkt und die eigenen Fähigkeiten, soziales Lernen, Aneignung von Medienkompetenzen, soziale Kontakte und Spaß mit anderen. Medienbezogene Lernprozesse sind sowohl für Persönlichkeitsbildung als auch für berufliche Qualifikation zentral.

Medienarbeit bietet auch ein großes Potenzial für spielerische Formen von Spracherwerb und Sprachentwicklung. Interkulturelle Medienarbeit kann in verschiedenen pädagogischen Kontexten (Schule, Ganztagschule, Jugendkulturarbeit) und unterschiedlichen Formen angeboten werden. Sie muss keinen extrem großen technischen und organisatorischen Aufwand bedeuten und kann auch im Rahmen kleiner übersichtlicher Projekte realisiert werden, niedrighschwellig sowohl für die Organisierenden als auch für die Kinder und Jugendlichen (vgl. Maurer 2004; Borgnini & Crivelli 2003). Das setzt voraus, dass in Ausbildung und Weiterbildung pragmatische Konzepte vermittelt werden, die allen Beteiligten schnelle Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die mit Migrantenkindern arbeiten, ergeben sich nicht nur Chancen, teilweise stehen sie auch vor anspruchsvollen Herausforderungen und benötigen spezielle Unterstützung und besondere Qualifikationen: Interkulturelle Erziehung, Lernmaterial, Wissen und Verständnis in Bezug auf andere Länder. Die verschiedenen Werte, Normen, Erfahrungen und Sprachen von Migrantenkindern sollten in der Schule nicht als Hindernis, sondern als Ressource betrachtet werden. Auch die Rahmenbedingungen an Schulen sollten eine solche positive Grundhaltung begünstigen (z. B. geringe Klassengrößen). Junge Migranten sollten die Möglichkeit haben, ihre kulturellen Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen, ohne dabei als Repräsentanten einer Kultur oder eines Landes behandelt zu werden. Auch exotisierende, folklorisierende und kulturalisierende Formen des Umgangs mit Fremdheit sollten vermieden werden. Oft wollen junge Menschen mit Migrationserfahrung so behandelt werden wie andere Schülerinnen und Schüler. „Speaking positions“, die sie vorab als Exoten oder Fremde deklarieren sollten vermieden werden.

Lehrpersonen sollten sich der Ambivalenz von Differenzbetonung und Betonung von Gleichheit (Differenzblindheit) immer bewusst sein. Werden kulturelle Besonderheiten betont, kann das einerseits eine willkommene Wertschätzung des Anders-Seins

bedeuten, andererseits fühlen sich Menschen unter Umständen gegen ihren Willen als „Andere“ oder „Exoten“ hervorgehoben. Pädagoginnen und Pädagogen sollten Menschen mit Migrationshintergrund nicht auf ihre andere Herkunft festlegen (z. B. „Du bist doch der Türkeiexperte, du musst das doch wissen“). Herkunft ist nur eine mögliche Ebene der Fremd- und Selbstdefinition neben Geschlecht, Alter, jugendkultureller Zugehörigkeit, regionaler Zugehörigkeit und Anderem. Wichtig ist, den Teilnehmenden Raum für eigene Selbstdefinitionen zu geben; diese können durchaus auch mehrere Aspekte beinhalten (Mehrfachzugehörigkeit) und je nach Kontext variieren. Letztendlich geht es darum, eine gelungene Balance zwischen Differenzbetonung und Betonung von Gleichheit zu finden.

Sprachförderung sollte sich im Interesse aller Beteiligten nicht nur auf die Anfangszeit beschränken. Neben dem Erwerb der neuen Sprache wird der Erhalt der Muttersprache oft vernachlässigt beziehungsweise vergessen. Der Erhalt der Muttersprache ist auch wichtig für den Zweitspracherwerb (vgl. Gogolin 2003). Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung benötigen oft auch zusätzliche Unterstützung bei den Hausaufgaben. Oft können Eltern aus Zeitmangel und aufgrund eigener Sprachdefizite wenig Hilfe anbieten. Schulische Unterstützung sollte so angeboten werden, dass sie an den Kompetenzen und Stärken der Schülerinnen und Schülern ansetzt und diese nicht als defizitäre Sondergruppe stigmatisiert. Die Gratwanderung zwischen Hilfe und Stigmatisierung muss immer wieder reflektiert werden. Auch ein reflektierter Umgang mit Sprache ist wichtig. Ausgrenzende und stigmatisierende Bezeichnungen begünstigen auch ausgrenzende Orientierungen und Handlungen (Begriffe wie „Ausländer“ oder „Benachteiligte“ sollten vermieden werden). Es kann auch von großem Vorteil sein, Lehrpersonen mit Migrationshintergrund im Schulteam zu haben (vgl. Edelmann 2007). Die Arbeit mit Migrantenkindern sollte an deren Bedürfnissen und Motivationen ansetzen: Lernprozesse durch anschauliches Material anregen, das Bedürfnis nach Körperausdruck aufgreifen, in überschaubaren Zeiträumen Produktionen erstellen.

Um Stigmatisierung zu verhindern, sollten sich medienpädagogische Angebote nicht an der Herkunft orientieren (Migrationshintergrund), sondern am Kompetenzentwicklungsbedarf der Subjekte (Medienkompetenz, soziale Kompetenz, Sprachkompetenz). Kompetenzentwicklungsbedarf läuft quer zur Kategorie Herkunft, auch Menschen ohne Migrationshintergrund können aus ressourcenarmen Lebensverhältnissen stammen. Stigmatisierung kann auch dadurch vermieden werden, dass Subjekte nicht von sprachlichen Anforderungen ferngehalten und damit entmündigt werden (z. B. „Dieser Input wäre zu verballastig für die, das lassen wir besser gleich weg um sie nicht zu überfordern!“). Oft ist nicht das Verbale an sich problematisch, sondern die Art der pädagogischen Einbettung in den Gesamtzusammenhang (Sprachniveau, Kombination von Verbalem und Nonverbalem, Variation, zeitliche Länge etc.).

Entgegen der Erwartung vieler Pädagoginnen und Pädagogen haben Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung oft hohe Erwartungen an die Schule: „In summary we found that the children's aspirations are different from many of their peers in the host country. They expect a lot from the school and set their sights high“ (Pas-sani & Rydin 2004, S. 30). Häufig wird von Kindern mit Migrationshintergrund weniger erwartet als von Nicht-Migranten. Dies kann im Sinne einer selbst erfüllenden Prophezeiung zu schlechteren Leistungen führen (Schofield 2006).

### 3. Familie

Durch schulische Sozialisation erwerben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sprachliche und alltagspraktische Kompetenzen, die erwachsene Migranten ohne starke Bezüge zu institutionellen Sozialisationsinstanzen so schnell nicht aneignen können. Daher kommt es in Familien mit Migrationshintergrund häufig zu einem Kompetenzvorsprung der Kinder gegenüber den Eltern, was zu partiellen Umkehrungen des Generationenverhältnisses (z. B. Umkehrung der Lehr-Lern-Rollen) führen kann.

Kinder/Jugendliche erleben sich oft in der anspruchsvollen Rolle des Vermittlers zwischen kulturellen Kontexten. In diesem Rahmen ist es wichtig, für mögliche Überforderungen und Probleme sensibel zu sein und gleichzeitig mehrfachkulturelle Orientierungen als Kompetenz und Chance wahrzunehmen. Die Kulturkonflikthypothese, die junge Menschen mit Migrationshintergrund als Zerrissene zwischen kulturellen Fronten sieht greift zu kurz. Trotzdem ist es wichtig zu konstatieren, dass Werte der Schulwelt, der Peerwelt und der Familienwelt oft widersprüchlich und schwer in Einklang zu bringen sind (z. B. Kopftuchtragen als Anforderung der Familienwelt versus jugendkulturelle Kleidungsstile als Wert in der Peerwelt, Anerkennung für abweichendes Verhalten aus der Peer Group versus Kritik beziehungsweise Strafe aus der Schul- und Familienwelt; vgl. Fuhrer & Uslucan 2005).

Oft leben Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung in unvollständigen Familien oder Patchwork-Familien. Diese Erfahrung teilen sie mit vielen Nicht-Migranten. Im Kontext von Migration können verschiedene Familien- beziehungsweise Lebensformen unterschieden werden<sup>3</sup>: Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF) reisen ohne ihre Eltern in ein neues Land. Oft haben sie den Auftrag, für ihre Familie etwas aufzubauen, so dass diese später nachkommen kann. Häufig migriert auch der Vater einer Familie und lässt Frau und Kinder später hinzukommen (Familiennachzug). Teilweise verlassen auch komplette Familien ihren Ort, um anderswo ein neues Leben aufzubauen. Bikulturelle Ehen beziehungsweise Beziehungen sind eine weitere Lebensform. Diese können über

3 Auf einer allgemeinen Ebene wird in Deutschland zwischen Arbeitsmigranten, Flüchtlingen und Spätaussiedlern unterschieden (vgl. Holzwarth 2002).

spezielle Agenturen vermittelt sein („Kataloge“) oder aber auf herkömmlichem Weg zustande kommen. Kinder aus solchen Beziehungen wachsen häufig bilingual auf und haben sowohl Bezüge zum Herkunftsland der Mutter als auch zu dem des Vaters.

Telekommunikationsmedien wie Internet, Telefon und Mobiltelefon spielen eine wichtige Rolle, um räumlich getrennt lebende Familienmitglieder miteinander zu verbinden. Soziale Netzwerke im Ursprungsland, Diaspora-Netzwerke und neu gebildete Netze im Einwanderungsland haben für Familien eine große Bedeutung. Während die Kinder eher die Öffnung der Familie zum Einwanderungsland hin verstärken (Elternabend, Sprache, kulturelle Innovationen), tradieren die Eltern eher die Normen und Werte des Herkunftslandes. Oft bewahren sie die Erinnerung und geben ihr Wissen, ihre Gewohnheiten und Werte weiter. Familienfotos und Fotografien aus dem Ursprungsland werden innerhalb der Familie genutzt um Erinnerungen lebendig zu erhalten und die Verbindung zwischen der jüngeren Generation und dem Ursprungsland aufrecht zu erhalten.

### 4. Peer group

Freunde zu finden, war für alle CHICAM-Teilnehmer enorm wichtig. Aufgrund ähnlicher Erfahrungen (Sprachprobleme, sich im neuen Land zurechtfinden, Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen) entstanden Freundschaftsbeziehungen vor allem innerhalb der Gruppe der Migranten, vornehmlich innerhalb vorhandener Sprachgemeinschaften (z. B. ein Junge aus Kuba und ein Mädchen aus der Dominikanischen Republik, die beide Spanisch sprechen). Freundschaften zu Nicht-Migranten waren wichtig, sie entstanden jedoch nicht so einfach. Im CHICAM-Club Deutschland war die Orientierung an anderen Migranten auch strukturell durch Vorbereitungsklassen bedingt, in denen alle neu angekommenen Schülerinnen und Schüler zusammen unterrichtet und erst später in Regelklassen integriert werden. Freundschaftliche Verbindungen zum Heimatort galten als sehr wichtige emotionale Verknüpfungen, die auch weiterhin große Bedeutung hatten. Telefon, Mobiltelefon (SMS) und Internetverbindungen ermöglichten es, Freundschaften zu erhalten und zu pflegen.

Um Kontakte zwischen Migranten und Nicht-Migranten zu ermöglichen, ist es wichtig, in schulischen und außerschulischen Kontexten Räume und Aktivitäten anzubieten, die beide Gruppen gleichermaßen ansprechen und zu gemeinsamen Aktionen und Begegnungen animieren. Auch Kontakte zwischen verschiedenen Sprachgruppen innerhalb der Migranten sind wichtig. Vor allem Sport, Spiele, Musik und andere kreative Ausdrucksformen, die weniger sprachliche Kompetenzen voraussetzen, bieten die Möglichkeit, eine Verbindung zwischen Kindern und Jugendlichen mit noch geringen Kompetenzen in der neuen Sprache zu entwickeln. Fußball war besonders für die Jungen wichtig. Musik und Tanz waren für alle Kinder und Jugendlichen

zentral. Ihre Kompetenzen reichten von globalen Stilen (HipHop, Breakdance, R'n'B / Rhythm and Blues), Disco) bis hin zu kulturspezifischen Formen (Salsa, Merengue, Halay). Über Musik und Tanz konnten kulturelle Identitäten und Mehrfachzugehörigkeit ausgedrückt werden.

*Horst Niesyto*

### **Medienpädagogische Erfahrungen im EU-Projekt CHICAM**

Der folgende Beitrag fasst die medienpädagogischen Erfahrungen aus dem CHICAM-Projekt zusammen.<sup>1</sup> Da die Bedingungen und Formen der medienpädagogischen Begleitung in den Clubs unterschiedlich waren, ist es notwendig, zu Beginn einen Überblick über die Situation zu geben. Danach werden einige Erfahrungen unter folgenden Aspekten dargestellt: die vorhandenen Bedürfnisse, Stärken und Fähigkeiten der Kinder; Inputs und Unterstützung durch die medienpädagogische Begleitung; Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder.

#### **1. Kontexte und Formen der medienpädagogischen Begleitung**

Alle CHICAM-Clubs trafen sich wöchentlich nach der Schule, die meisten von ihnen im oder in der Nähe der Schulgebäude. Neben den Nachmittags-Treffen gab es einzelne Kompakttreffen an Wochenenden oder während der Schulferien. Wie auch in anderen Bereichen des Projekts deutlich wurde, hatte Schule eine hemmende Auswirkung auf die Kreativität von Kindern. In dieser Situation war es nicht einfach, medienpädagogische Angebote anzubieten, die freie und spielerische Lernformen unterstützen. Die Herausforderung bestand darin, Räume für neue Formen der Medienbildung zu finden, die nicht einfach die „regulären“ Formen des Vormittagsunterrichts fortsetzen. Gleichzeitig war es notwendig, die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder, der medienpädagogischen und der wissenschaftlichen Begleitung auszubalancieren – und auch den Einfluss anderer Personen wie Lehrer, Eltern, Geschwister, Freunde zu berücksichtigen.

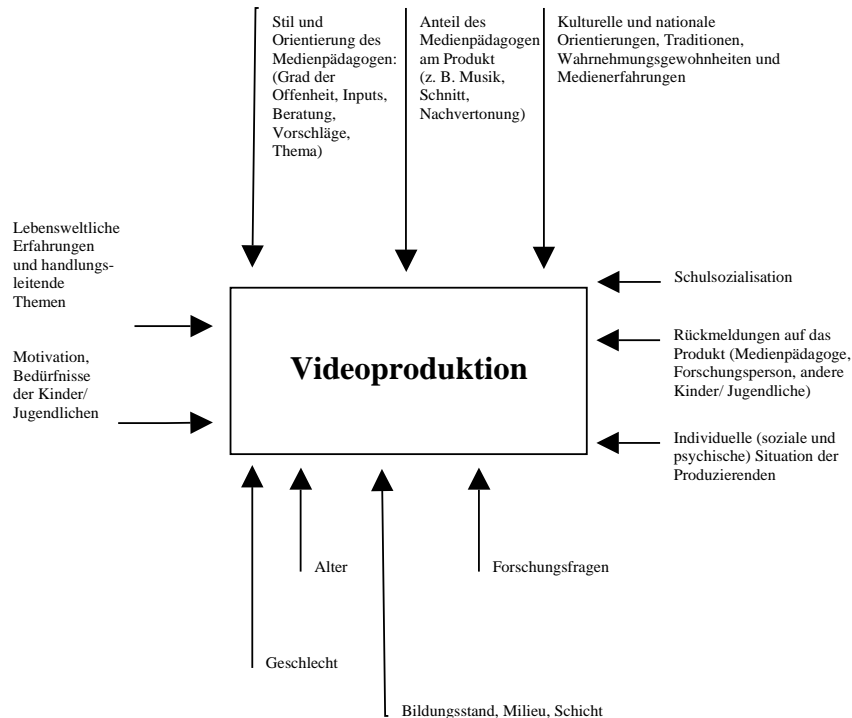
Rückblickend wird deutlich, dass der Einfluss der Medienpädagogen ein sehr wichtiger Faktor war. So schrieben z. B. die Kolleg/innen aus London in ihrem Bericht:

„It is clear from looking at the videos of each club that the media educators' personal style and media interests are very strongly reflected. In the UK club, for example, the media educators interest in creating mood and exploring different uses of visuals and sound over formal narrative is evident“.<sup>2</sup>

1 Der Beitrag geht auf eigene Analysen zum CHICAM-Projekt zurück, die in den internationalen Abschlussbericht einfließen (de Block/ Buckingham/ Holzwarth/ Niesyto 2004).

2 Dieses Zitat und die folgenden Zitate sind projektinternen Berichten entnommen, die von der wissenschaftlichen Begleitung an den jeweiligen Orten erstellt und gegenseitig im Projekt ausgetauscht wurden.

Für die Analyse der Projekterfahrungen und vor allem der erstellten Eigenproduktionen ist es wichtig, die verschiedenen Einflussfaktoren zu berücksichtigen, die in einem medienpädagogischen Praxisforschungsprojekt wie CHICAM existieren. Das folgende Schaubild von Peter Holzwarth gibt hierzu einen Überblick:



Die Analyse der im CHICAM-Projekt vorhandenen und praktizierten Beratungsstile von Medienpädagog/innen ergibt folgendes Bild:

#### *Einen mehr offenen und dialogischen Ansatz in Schweden:*

„The media educators had a dialogic approach in the sense that they were always open for negotiation. The team made in advance an outline for a club meeting. But as the number of children could vary from time to time, as well as the mood of the children, we had to be open for changes and negotiations once the meeting started“.

#### *Einen eher non-direktiven Ansatz in Italien:*

„Attention was given, right from the very outset, to a non-directional form of teaching. The media educator and the researcher introduced themselves as non-authoritarian models, extremely ready to listen. The learning curve with video camera took off very steeply, almost straight away. From experience to ideas and not vice versa. The children were allowed to proceed by trial and error on all fronts, from building up a narrative plot to the shoots“.

#### *Einen mehr sozial-pädagogischen Ansatz in Griechenland:*

„Our emphasis in the Greek club was very much to focus on this cooperation between all the children and to make them all work together combining skills and talents. This may have led to a sometimes inflexible scheme but which also fostered a creative cooperation, communication and a sense of team spirit. Our priority was to create the club as a group of children working together, where they could all contribute to the production, either by using their technical skills in shooting or editing, their imaginative insights in creating the plot, or their talent in acting, drawing, singing etc.“

#### *Einen mehr sozial-ästhetischen und teil-strukturierten Ansatz in Deutschland:*

„Open learning environments in which relatively clearly structured aesthetic tasks were set led the producers to search for their own media aesthetic discoveries and learning experience, whilst resulting in small, finished products within a short space of time (...) The media educator/researcher can offer 'customized' help and support and creative alternatives. It is a matter of striking a balance between structured and planned procedures and associative-intuitive methods“.

#### *Einen mehr strukturierten und produktorientierten Ansatz in den Niederlanden:*

„In terms of media education our basic concept was to offer a structure in which authentic experiences of the children could be displayed and articulated. Product orientation, instruction at specific stages in the process, making the children responsible for content and visual form as well as for equipment and technique, permanent coaching, structured viewing and commenting, all interconnected, became concepts through which media educational goals were being realised“.

Verallgemeinernd kann gesagt werden, dass jede medienpädagogische Begleitung einen persönlichen Beratungsstil entwickelt, der auf spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen beruht.

Im Hinblick auf die Kontextbedingungen war auch die *Zahl* und *Zusammensetzung* der *Mitarbeiter* in den Clubs wichtig. In den Niederlanden ergab sich die Konstellation, dass ein Medienpädagoge (männlich), eine Medienpädagogin (weiblich), ein Forscher (männlich) und eine Forschungs-Assistentin (weiblich) sowie ein Sozialarbeiter (männlich) die Clubarbeit begleiten konnten. Dadurch – und auch durch die



gemischtgeschlechtliche Zusammensetzung des Teams – war es möglich, einzelnen Kindern und den Gruppenprozessen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und besser auf spezifische Ausdrucksformen und Themen zu fokussieren. In Deutschland, Griechenland, Italien und UK gab es jeweils einen Medienpädagogen (bis auf Griechenland: alle männlich) und eine Forschungsperson (Deutschland: männlich; Griechenland, Italien und UK: weiblich); der schwedische Club wurde von einer Forscherin, einer Medienpädagogin und einem Medienpädagogen begleitet.

Wenn im Folgenden Aussagen über die medienpädagogischen Konzepte und Lernprozesse gemacht werden, ist es schwierig, von den konkreten Konstellationen vor Ort zu abstrahieren. Lernformen (der Kinder) und Beratungsformen (der Medienpädagogen) existieren nicht unabhängig voneinander; die jeweiligen Arbeits- und Beratungsstile der Medienpädagogen boten unterschiedliche Anregungen und Gestaltungsräume für die CHICAM-Clubmitglieder.

Des Weiteren waren die *zeitlichen* und *räumlichen Kontexte* von großer Bedeutung. Nahezu alle Clubs fanden als *Nachmittagsangebote an Schulen* statt. Die Schüler hatten den Schulvormittag hinter sich und kamen nun quasi in einen Übergangsräum. Der Ort Schule und die erwachsenen CHICAM-Betreuer signalisierten den Kindern zunächst einen pädagogischen Kontext. Inwieweit sie nun Verhaltensweisen vom Schulvormittag fortsetzten (z. B. lehrerorientierte Verhaltensweisen) oder inwieweit sie es schafften, eine neue, eigenständige Beziehung zu den CHICAM-Betreuern aufzubauen, hing nicht unerheblich von der Art des jeweiligen medienpädagogischen Angebots und Beratungsstils ab. Die Forscherin im griechischen CHICAM-Club schrieb hierzu selbstkritisch in dem abschließenden Bericht:

„Yet, there was often a sense that the children were primarily directing their productions to ‘us’ and to what they thought we wanted to ‘see’ or to ‘hear’, than telling something that they really wanted to tell. Had we trusted their abilities more and had we found ways to let them set their own structures and rules, their interactions could go beyond the classroom style and lead to a different and perhaps unexpected course of events“.

Andere Berichte betonten immer wieder die Notwendigkeit, offen und flexibel auf die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder und die sich verändernden Gruppenkonstellationen einzugehen, sich einzelnen Kindern intensiv zuzuwenden und eine Balance von konkreten Angeboten (strukturierender Rahmen) und Möglichkeiten zur Selbstgestaltung zu entwickeln. Der britische Bericht weist aber auch auf die Grenzen von pädagogischen Nachmittagsangeboten hin: „The context in which the media learning takes place affects the outcome; a stressed school day does not allow easy learning or openness to learn at the end of that day“.

Ein weiterer, wichtiger Einflussfaktor auf die Produktionen und die Lernprozesse sind die *Forschungsinteressen*. Auf den internationalen Projektmeetings wurde vereinbart, dass zu den Themenbereichen „Schule“, „Peer group“ und „Familie“ jeweils Produktionen entstehen sollten. Es war nicht immer einfach, die Eigendynamik der Gruppen und dieses Projektinteresse auszubalancieren. Die starke Produktionsorientierung führte auch an mehreren Orten dazu, dass der Austausch und die Auseinandersetzung mit den anderen Gruppen zu kurz kamen. Rückblickend wäre es vielleicht sinnvoll gewesen, die Komplexität der Projektdimensionen und der Projektziele zu reduzieren, um der Eigendynamik von Gruppen – gerade im Rahmen eines Handlungsforschungsansatzes – mehr Raum zu eröffnen und den Einfluss der Forschung auf die Praxis der Club- und Medienarbeit zu minimieren.<sup>3</sup>

## 2. Vorhandene Bedürfnisse, Stärken und Fähigkeiten der Kinder

Medienarbeit, die Kinder in ihrer lebensweltlichen Situation erreichen möchte, sollte bedürfnis-, erfahrungs- und situationsorientiert sein. Was sind die vitalen Bedürfnisse der Kinder? Welche vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten bringen sie in die Clubarbeit mit ein? Was sind ihre individuellen Stärken, die es zu berücksichtigen gilt?

### 2.1 Unterschiede zwischen den Kindern

In Deutschland war z. B. zu beobachten, dass die Fähigkeit der Kinder zum Selbstausdruck unterschiedlich ausgeprägt war. So hatte ein Mädchen (aus der Dominikanischen Republik) sehr gute Fähigkeiten in verschiedenen lateinamerikanischen Tänzen und unterstützte eine US-amerikanische Freundin im Club, diese Tänze zu lernen. Ein türkischer Junge konnte sich besonders gut gestisch und mimisch ausdrücken. Im Unterschied dazu verhielt sich ein aus Kuba stammender Junge eher zurückhaltend und introvertiert; seine Fähigkeiten und Interessen verbanden sich mehr mit der Welt von Computerspielen. Ein türkisches Mädchen erblickte in dem Projekt vor allem eine Möglichkeit, die eigenen PC-Kenntnisse zu verbessern. Alle CHICAM-Clubmitglieder waren daran interessiert, die deutsche Sprache zu erlernen. In ihrer jeweiligen Muttersprache konnten sie kurze schriftliche Texte formulieren (handschriftlich oder am PC). Die meisten Kinder waren damit vertraut, eine Fotokamera zu bedienen; nur wenige hatten Erfahrung mit einer Videokamera.

<sup>3</sup> Im Hinblick auf künftige Projekte bietet es sich an, dass sich die Forschung zu Beginn auf einen grundsätzlichen Impuls und eine strukturierende Rahmenvorgabe konzentriert. Dies fördert nicht nur die Eigenständigkeit der Gruppenentwicklung, sondern ermöglicht es auch, sich konsequent auf die Beobachtung und Dokumentation der Prozessabläufe und der Interaktion zwischen Kindern/Jugendlichen und Medienpädagogen konzentrieren zu können.

Im Unterschied zum CHICAM-Club hatten in Schweden alle Kinder Erfahrungen mit Foto-, Videokameras und Computer, bevor sie sich im dortigen CHICAM-Club beteiligten; diese Erfahrungen umfassten auch technische Grundlagenkenntnisse. Dennoch zeigten sich bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Kindern im schwedischen Club – sowohl was die Ausdrucksformen als auch was die Lernprozesse betraf. Ein Kind z. B. beteiligte sich kaum während des Produktionsprozesses; der Junge engagierte sich vor allem als Darsteller oder streifte umher, um einige Aufnahmen mit der Kamera zu machen. Andere Kinder interessierte vor allem die Kameraarbeit; sie entdeckten die Möglichkeiten der Kamera und waren motiviert, alle technischen Details zu lernen. Einige Clubmitglieder interessierten sich für beides – als Darsteller/in zu agieren und mit der Kamera zu arbeiten. Einzelne von ihnen waren sehr schnell und spontan, hatten viele Ideen und zögerten nicht lange, sie zu realisieren. Besonders ein Mädchen gab beim Produktionsprozess stets den Ton an und führte die Gruppe. Ein anderes Mädchen hingegen war mehr reflektiert und wirkte eher reserviert; ähnlich verhielt sich ein Junge: er gab für den Produktionsprozess gute Tipps, hielt sich aber selbst zurück. Seine relativ schwache Position in der Gruppe führte dazu, dass er im Produktionsprozess nur am Rande beteiligt war.

Weitere Beispiele aus den anderen Clubs ließen sich ergänzen. Die Unterschiede, die zwischen den Kindern existierten, verdeutlichen die Notwendigkeit, bei medienpädagogischen Aktivitäten auf individuelle Bedürfnisse, Fähigkeiten und Stärken zu achten und sowohl eine *individuelle* als auch *gruppenbezogene* Begleitung zu gewährleisten.

## 2.2 Orientierung an Medien Vorbildern

Wie bereits in den vorigen Beiträgen von Holzwarth und Maurer dargestellt, hatten die Kinder in den CHICAM-Clubs vielfältige und unterschiedliche Erfahrungen mit Medien und – teilweise – mit aktiver Mediengestaltung, die sie in ihre Produktionen einbrachten. Der mediale Bezugsrahmen der Kinder, ihr Medienwissen kam vor allem aus dem Bereich des Unterhaltungsfernsehens, Talk Shows, Reality-TV und Music Shows. Es ist völlig normal, dass Kinder massenmediale Vorbilder aufgreifen, um eigene Themen auszudrücken. In Schweden z. B. konnten die Mitarbeiter in der Anfangsphase des Projekts, als das „Hello-Video“ produziert wurde, beobachten, wie Kinder visuelle Vorbilder benutzten:

„The children came up with the idea that they should draw Chicam in the sand and then shoot it. Down at the nicest part of the beach the children started to dig out letters with their hands. They decorated with mussel shells, crabs etc. They put very much emphasis on this project and had good time. They took turns in order to catch the whole arrangement with the camera. Then they decided to stand behind the letters and to shout: CHILDREN IN COMMUNICATION ABOUT MIGRATION. This scene felt familiar, a convention they had seen on television, belonging to cinematic commercial conventions: Happy faces, laughter, streaming hair, lapping of the waves. The children knew their Baywatch stories.“

Die Nachahmung ist gerade zu Beginn einer jeden gestalterischen Arbeit eine wichtige Dimension, um Identifikationspunkte zu finden und Sicherheit im Umgang mit den neuen Ausdrucksmöglichkeiten zu bekommen. Um sich von medialen Mustern und Klischees nach und nach zu lösen, souveräner und selbständiger zu werden, bedarf es einer auf Nachhaltigkeit orientierten Medienbildung, die ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse ermöglicht und sich nicht in kurzfristigen Aktionen und Projekten erschöpft. CHICAM war ein Projekt, das Schritte in diese Richtung entwickelte.

## 2.3 CHICAM-Clubs als Freiraum für spielerisches und spontanes Agieren

In nahezu allen Clubs wurde deutlich, dass viele Kinder im Projekt eine Möglichkeit sahen, um etwas Neues auszuprobieren, einen Freiraum zu entdecken und für sich zu nutzen. Die Kinder eigneten sich das Projekt als eine Ressource an, um ihre Gefühle und Gedanken spontaner zu äußern als dies normalerweise (im Schulunterricht) erlaubt ist. Besonders in den Clubs, die weniger strukturiert waren, entwickelten die Kinder unmittelbar Ideen und versuchten sie direkt umzusetzen. Dabei zeigte sich, dass sich die Vorstellungen und Erwartungen der Kinder bezüglich Mediengestaltung sich von manchen Vorstellungen und Erwartungen beteiligter Medienpädagogen unterschieden. Ein Pädagoge denkt oft – projektbezogen – auf ein konkretes Ziel, ein konkretes Produkt hin; die Erwartungen der Kinder waren offener und sie nutzten die Möglichkeit, mit den Computer oder den Kameras zu spielen, Perspektiven und anderes auszuprobieren, technische Feinheiten zu entdecken.

Einige der interessantesten Produktionen hatten „Spiel“ als Thema – spielerische Umgang mit der Kamera, mit den Möglichkeiten des Bildschnitts und in einigen Fällen mit Ton und Musik. Diese Produktionen speisten sich vor allem aus dem Reich der Phantasie; sie können aber auch als eine Form betrachtet werden, in der unterschiedliche Erfahrungen von Migration – direkt und indirekt – visuell zum Ausdruck kommen. Solche Produktionen können gefördert werden, wenn die Medienpädagogen sich einfühlsam an den vorhandenen Bedürfnissen und Ausdrucksformen der Kinder orientieren und nicht einseitig auf bestimmte Erzählmuster hin orientieren.

Während die meisten Kinder gerne vor und hinter der Kamera agierten und motiviert waren, kürzere und überschaubare Produktionen zu erstellen, hatten sie größere Schwierigkeiten vor allem mit der Konzeption (storyboard) und der Nachproduktion von Filmen. Dies wurde in nahezu allen Clubs deutlich. Der folgende Teil geht auf die Bereiche ein, in denen die Kinder Beratung und Unterstützung durch Medienpädagogen benötigten und fasst die wichtigsten Erfahrungswerte entlang der Verlaufsphasen bei der Produktion von Videofilmen zusammen (das Medium Video stand im Vordergrund der Clubarbeit).



### 3. *Inputs und Unterstützung durch die medienpädagogische Begleitung*

#### 3.1 *Planungsphase*

Exemplarisch für Projektaktivitäten an anderen Orten betonte der schwedische Bericht, dass bei den Kindern keine natürliche Form zu beobachten war, in Manuskripten oder Stories zu denken:

„It starts with a very down-to-earth association about what one directly and spontaneously can do to an insight that a story has to be told and that it has to be plan for such a story. We as adults are the ones who point out that the story has to be planned. But we have also observed reluctance against using a storyboard, because the task becomes more like a school task, where children are supposed to work with pen and paper. Some children expressed unwillingness to use pencil and paper. When the children were planning a narrative story, e.g. a fiction, they had no previous experience of working with storyboards or explicit awareness of that stories are built up using various dramaturgical devices“.

Im niederländischen Club wurde ebenfalls beobachtet, dass die Kinder Schwierigkeiten mit dem Denken in Manuskript-Strukturen haben: „Even though the children had a lively imagination, they had difficulty in telling the story in gripping images. This was necessary because most of the films (with the exception of the documentaries) were not allowed to contain dialogue. They had the most difficulty with showing a causal connection between the separate images, and they were inclined to show the story in its entirety without focusing on the plot“.

Insgesamt betrachtet, scheint die Orientierung auf eine (ausführliche) Drehplanskizzen-Erstellung und Storyboards problematisch zu sein, weil die Kinder dadurch schnell überfordert werden können. Die Erfahrungen im deutschen CHICAM-Club zeigten deutlich, dass die „klassische“ Abfolge – Skript, Storyboard, Aufnahmeplan, Kameraaufnahmen, Nachproduktion – bei den Produzenten einen hohen Grad an Planung, Verbalisierung und Reflektion voraussetzen. Die Zeit, die dafür benötigt wird, dauert oft zu lange – der Produktionsprozess wird für die Kinder langweilig; zwischen den Aufnahmen und dem Endprodukt liegen oft Tage, wenn nicht gar Wochen. In einem solchen Produktionskontext kommen für viele Kinder Feedbacks auf ihre Produktion zu spät; ihre Motivation lässt nach oder verschwindet ganz. Diese Art der „klassischen“ Filmproduktion scheint eher für Zielgruppen geeignet zu sein, die wenig oder keine Schwierigkeiten mit Texten und intensiveren Planungsprozessen haben.

Eine gestaltende Idee zu entwickeln und ein Thema zu klären, ist zwar wichtig, gerade im Hinblick auf das Publikum, dem die Produktion gezeigt werden soll. Aber die Kinder werden überfordert, wenn sie zu Beginn der Produktion sehr viele plane-

rische, kognitiv-antizipierende Leistungen erbringen müssen. Sie brauchen eine Vorstellung über die Ausdrucksmöglichkeiten des Mediums Film und sie brauchen hierfür geeignete Einstiegsmöglichkeiten, um eigene Ideen und Phantasien freizusetzen.

#### 3.2 *Einstiegsphase und Einstiegspunkte sind wichtig*

Es war wichtig, insbesondere zu Beginn der Praxisaktivitäten, die Treffen gut vorzubereiten und zu strukturieren. Im deutschen CHICAM-Club z. B. beteiligten sich die Kinder sehr gerne an Spielen und szenischen Darstellungen; diese Aktivitäten förderten den körperlichen Ausdruck (Mimik, Gestik, Haptik). Hinzu kamen andere, non-verbale Aktivitäten wie Trommel-Sessions, Spiel mit Escrima-Stäben. Diese Aktivitäten trugen auch wesentlich dazu bei, ein Gruppengefühl und eine Arbeitsgrundlage zu schaffen. Gleichzeitig gab der Medienpädagoge einen anschaulichen Überblick über verschiedene „media-models“ und verknüpfte dies im Laufe der Treffen mit ästhetischen Übungen. Das Hauptanliegen dieses Konzepts war es, anhand ausgewählter Beispiele die Club-Mitglieder zu befähigen, sich mit Medien auszudrücken. Selbstentdeckendes und spielerisches Lernen, Förderung präsentativ-symbolischer Ausdrucksformen und non-linearer Aneignungsweisen – dies waren didaktische und ästhetische Orientierungen, die es den Kindern ermöglichen sollten, sich von Anfang an authentisch und in kreativer Weise mit Medien auszudrücken. Offene Lernumgebungen mit integrierten ästhetischen Aufgabenstellungen förderten eigenständige Lernprozesse. Hierfür benötigt es Medienpädagogen, die gut beobachten und sehr einfühlsam Anregungen geben können. Die konsequente Anwendung dieser Methode führte dazu, dass mehrere Kinder eigene Gestaltungsideen entwickelten und erfolgreich umsetzten.

Auch die Erfahrungen in anderen Clubs deuten darauf hin, dass von Beginn an eine gute Mischung aus (medienästhetischen) Anregungen einerseits und genügend Freiraum zum Ausprobieren und Experimentieren andererseits vorhanden sein sollte. Kinder benötigen eine Vorstellung von den Gestaltungsmöglichkeiten, die sich mit verschiedenen „media-models“ verbinden. Hierfür sind anschauliche Inputs durch Medienpädagogen nötig, um Medienkompetenzen zu bilden und zu vertiefen, experimentelles mit produktbezogenem Arbeiten zu verbinden – alles mit dem Ziel, Kinder für eigene Ideen und Projekte zu motivieren. Für diese Motivationsarbeit bewährte sich z. B. im deutschen CHICAM-Club die Verwendung sog. „rezeptionsleitender Karten“ beim Anschauen anderer Videofilme, die die Aufmerksamkeit auf bestimmte Bereiche wie Ton, Licht etc. lenkten, oder die anschauliche, praktische Darstellung der „Montage-Methode“ (vgl. Maurer 2004, S. 201f.).



### 3.3 Unterschiedlich starke Strukturierung von Aktivitäten

Die Medienpädagogen strukturierten in den einzelnen Clubs die Aktivitäten unterschiedlich stark. In den Niederlanden gab der Medienpädagoge während verschiedener Projektphasen klare technische und ästhetische Instruktionen. Nach Einschätzung der niederländischen Kollegen trug dies dazu bei, dass die Kinder eine Grundstabilität im Umgang mit Medien entwickelten. Dieser pädagogisch-didaktische Ansatz umfasste auch Aufgabenstellungen, z. B. Bilder von zu Hause mitzubringen, Texte zu entwerfen und medial weiter zu bearbeiten. Gleichzeitig achtete der Medienpädagoge sowohl auf die gruppenbezogenen als auch auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder: „The media educator was like a steady but flexible rock for the children; they could always come for help, for support. They accepted his guidance and his role in structuring the whole process“.

Dieses eher stark strukturierende Vorgehen förderte allerdings nur begrenzt die Eigeninitiative der Kinder; sie ergriffen relativ selten die Initiative bezüglich Themen und spezifischer Inhalte. Nach Auffassung des niederländischen Medienpädagogen

war es nicht sinnvoll, prozessbezogene Aspekte stärker zu integrieren, sondern auf das Erstellen von Produkten zu orientieren: „One should meet their expectations, and try and structure these. What they enjoyed most was filming, making a production. Discussing finished productions, receiving constructive criticism as well as appreciation did work well. Moreover it gave the club status in school“.

Im Unterschied zu dieser relativ starken Strukturierung und produktorientierten Arbeitsweise im niederländischen Club orientierten andere Clubs mehr auf offene und prozessorientierte Arbeitsformen wie z. B. in Italien und Schweden. Für den CHICAM-Club in Rom spielten zwischenmenschliche Beziehungen eine wichtige Rolle, was sich auch in den Eigenproduktionen der Kinder ausdrückte. Die Kinder wollten über den CHICAM-Club Kontakte zu anderen Kindern im außerschulischen Bereich bekommen. In Verbindung mit diesem Bedürfnis war der Produktionsprozess für sie interessanter als das fertige Produkt. Aufnahmen zu machen, mit anderen Kindern zusammen zu sein und mit ihnen etwas Neues zu unternehmen und zu erfahren, auch Fehler zu machen war aufregender als primär auf ein Produkt hinzuarbeiten:

„We knew we had to produce stuff, but be gauged each one. We were open to their feedback. It was an exchange of ideas, not a rigid lecture. It was a process that we were as much involved in as them. The 'rules' came out of their own accord. We weren't expecting it. Actually, we were expecting something completely different, and this was one of the most fabulous things that could've happened. I went home happy. I had really enjoyed myself. And that's the way it was, with them, with no structuring. Alright, we had a basic plan. But things change. Our method certainly has limits, but it also has good points. As a method it involves dialogue rather than structure. If you structure something you *can* get results: perhaps we got fewer results, but this was a choice“ (Medienpädagoge aus Rom).

Blickt man insgesamt auf die Erfahrungen in den verschiedenen CHICAM-Clubs, so scheint eine *Balance* von Prozess- und Produktorientierung sinnvoll, um in Gruppen Erfahrungen mit Medien verarbeiten und zugleich vorzeigbare Produkte erstellen zu können. Wenn die Prozessorientierung zu einseitig wird, läuft man Gefahr, dass keine oder ästhetisch und technisch unbefriedigende Produkte entstehen. Im griechischen CHICAM-Club wurde z. B. auf filmästhetische und technische Aspekte weniger Wert gelegt. Rückblickend schätzte die wissenschaftliche Begleitung im Athener Club ein, dass dort mehr eigenes, originelles Filmmaterial zustande gekommen wäre, wenn die Kinder sich zunächst mit den filmischen „basics“ vertraut gemacht hätten.

Die Kunst der medienpädagogischen Begleitung besteht darin, unterschiedliche Intentionen miteinander zu verbinden: soziale, kommunikative, ästhetische, interkulturelle. Im Londoner CHICAM-Club war es z. B. die Aufgabe des Medienpädagogen, die Chancen gemeinsamen Arbeitens stets im Blick zu haben, Produktion und Kom-

munikation in der Gruppe miteinander zu verbinden, Räume zum Ausprobieren zu eröffnen und für Beratung und Unterstützung zur Verfügung zu stehen: „On this occasion the media educator was very much on the back seat. However, his awareness of the potential for intercultural communication was the key element“.

Offene Lernumgebungen mit relativ klar strukturierten ästhetischen Problemstellungen – so die Erfahrung im deutschen CHICAM-Club – ermöglichen medienästhetische Suchbewegungen und eigenständige Lernerfahrungen der Produzent/innen. Zugleich führen sie binnen kurzer Zeit zu kleinen, in sich abgeschlossenen Produkten. Die medienpädagogische Begleitung kann sich anhand der beobachteten Problemlösestrategien ein Bild über die vorhandenen Mediengestaltungskompetenzen der Produzent/innen machen und gezielt Hilfestellungen geben sowie gestalterische Alternativen aufzeigen. Es geht darum, eine Balance zwischen einem strukturierten, planerischen Vorgehen einerseits und einem assoziativ-intuitiven Vorgehen andererseits herzustellen. Dies ist nur dann möglich, wenn Medienpädagogen über eine breite Palette an ästhetischen, technischen, sozialen und methodischen Kenntnissen verfügen und ihr Wissen flexibel in den Lernprozess einbringen können.

### 3.4 Nachproduktion / Montage

In allen Clubs wurde deutlich, dass alle Kinder das Schnittprogramm und die damit verbundenen Montage-Möglichkeiten lernen mussten. Hier waren Unterstützungen durch die Medienpädagogen notwendig. Die schwedischen Kolleg/innen erwähnten, dass die Kinder auch „trial-and-error“-Verfahren ausprobierten, um sich Wissen über die Montage-Möglichkeiten anzueignen. Auch dachten sie bei der Nachproduktion nicht primär an das Publikum: „Even the most interested and talented children in the Swedish Club were not always thinking of an audience when they were editing their products. They applied the tricks they found amusing themselves, a kind of game of play, a negotiation between pals or playing with editing program's possibilities, rather than thinking of an external audience“. Es war vielmehr die Aufgabe der Medienpädagogen, die Kinder an das Publikum zu erinnern – Was brauchen die Kinder in den anderen CHICAM-Clubs, um die Story zu verstehen bzw. einen Zugang zur Story zu erhalten?

In Zusammenhang mit der relativ starken Produktorientierung im niederländischen Club übernahm der dortige Medienpädagoge oft selbst die Endversion des Schnitts. Die Kinder konnten zuvor die Aufnahmen machen; die Auswahl und die Gruppierung des Materials wurden gemeinsam besprochen; im Hinblick auf ein „vorzeigbares“ Produkt blieb jedoch die ästhetisch-technische Umsetzung der Montage letztlich beim Medienpädagogen.

Während der Nachproduktion und beim Schnitt – so die Beobachtung im deutschen CHICAM-Club – war es zeitweise schwierig, mehrere Kinder gleichzeitig einzubeziehen. So ließ sich zwischen den Aktivitäten „Filmen“ und „Materialsichtung“ ein deutliches Interessengefälle feststellen. Filmen mit der Kamera war bei allen Kindern beliebt; sich das Material im Nachhinein anzuschauen, war für manche Kinder weniger wichtig, für andere sogar uninteressant (insbesondere, wenn das Material nicht selbst, sondern von einem anderen Clubmitglied gedreht worden war). Motivierende und strukturierte Rezeptionsumgebungen (Videobeamer, rezeptionsleitende Karten) trugen dazu bei, den Auswahl- und Reflexionsprozess für die Kinder attraktiver zu gestalten. Die Ressource *Schnittcomputer* konnte in bestimmten Gruppenkonstellationen nur begrenzt mit anderen geteilt werden. Die Person, die gerade die Maus bediente, war oft konzentriert bei der Sache. Die anderen Kinder verloren jedoch schnell das Interesse und wandten sich anderen Dingen zu. Auffällig war auch, dass die Ansprüche der Kinder an ihre Produkte teilweise relativ gering waren. Häufig fiel der Satz „Ich bin fertig“, obwohl die Produktion aus der Sicht des Medienpädagogen keineswegs abgeschlossen war. Im Gegensatz dazu beurteilten die Kinder die Filme der anderen CHICAM-Gruppen zum Teil sehr kritisch. Insgesamt ist festzuhalten, dass im deutschen CHICAM-Club die Nachproduktionen nur mit wenigen Kindern gleichzeitig gemacht werden konnten. Hierfür war es notwendig, dass sich der Medienpädagoge voll auf sie konzentrierte.

### 3.5 Gruppenarbeit und Aufmerksamkeit für die einzelnen Kinder

Nicht nur bei der Nachproduktion, sondern auch in anderen Phasen des Produktionsprozesses gehörte es zur Anforderung an die Medienpädagogen, situationsbezogen die Beratungsaufgaben wahrzunehmen und sowohl individuelle Bedürfnisse und Lernformen als auch Gruppenprozesse zu beachten und zu fördern. Vor allem die Erfahrungen im Londoner CHICAM-Club verdeutlichen die Notwendigkeit, eine Balance zwischen Einzelarbeit und Gruppenarbeit zu finden. Mit der Gruppenarbeit verbinden sich viele Vorteile, die von gemeinsamen ästhetisch-inhaltlichen Produktionserfahrungen bis hin zu sozialen und interkulturellen Lernprozessen reichen:

„During the pilot phase of the London club a small group worked on making photo essays with commentary based on family photos. The group was made up of three girls from different origins: Russia, Pakistan and Somalia. Making these productions was an opportunity for them to discuss their different pasts and cultures and experiences of migration. At the end of the process one child remarked on their different circumstances. Within the group this was a clear example of collaboration through media to build intercultural communication.“

Gleichzeitig hielten die Londoner Kolleg/innen fest, dass es schwierig war, eine wirkliche Kollektivität in der Clubarbeit herzustellen: „There were high levels of frustration when some children wouldn't co-operate and it was this that the child-

ren referred to when we there was a discussion at the end of the club about its successes and failures. Unlike the other clubs the London Club moved more towards individual or paired work and this was more successful“. Diese Erfahrung ist auch in einen größeren Zusammenhang einzuordnen. Wer mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten arbeitet, sollte sich stets auf die *einzelnen* Personen einlassen und die individuelle Situation beachten. Oft gibt es eine Tendenz, Migrationserfahrungen von Menschen als zu einfach wahrzunehmen und vorschnell allgemeine Zuschreibungen vorzunehmen – anstatt anzuerkennen, dass alle Erfahrungen immer auf einer Mischung von konkreten individuellen und allgemein gesellschaftlichen Erfahrungsbeständen beruhen. Im Hinblick auf die Aufgabe von Medienpädagogen bedeutet dies, den Kindern genügend Spielraum zu eröffnen, um in verschiedener Form die eigenen Erfahrungen ausdrücken und hierfür unterschiedliche mediale Gestaltungsmöglichkeiten wählen zu können.

Auch die anderen CHICAM-Clubs unternahmen Anstrengungen, um Einzel-, Kleingruppen- und Gruppenarbeit miteinander zu verbinden. So berichteten die schwedischen Kolleg/innen, dass es manchmal sehr schwierig war, mit einer Gruppe von acht bis neun Kindern zu arbeiten, während sich die Medienprojekte in kleineren Gruppen mit vier bis fünf Kindern viel besser realisieren ließen, zumal die Kinder oft individuelle Unterstützung benötigten.

In Italien stand die Gruppe gegenüber den einzelnen Kindern im Vordergrund. Eine Grundregel bestand darin, dass jedes Kindes bei allen Aktivitäten beteiligt sein sollte – von der Ideenfindung über die Aufnahmen bis zur Nachproduktion. Diese Orientierung förderte in der Gruppe ein Klima der Gleichberechtigung und hoher Kommunikationsdichte; individuelle Unterschiede und Lernprozesse standen weniger im Fokus der Aufmerksamkeit.

Die Reflexionen in der niederländischen CHICAM-Projektgruppe, die wöchentlich stattfanden, führten im Laufe des Projekts dazu, einzelnen Kindern und der Gruppendynamik mehr Aufmerksamkeit zu schenken oder mehr auf spezifische Fähigkeiten und Themen zu fokussieren. Beratung und Unterstützung erwies sich wirkungsfähiger bei Einzel- denn bei Gruppenarbeit.

Auch im deutschen CHICAM-Club fanden zwischen dem Medienpädagogen und der wissenschaftlichen Begleitung regelmäßige wöchentliche Treffen statt, ergänzt durch Beratungen mit der Projektleitung. Zusätzlich wurde während der Feldpraxis eine externe Supervision genutzt, um schwierige gruppendynamische Prozesse im Club zu reflektieren. So gelang es, besser mit der eigenen Erwartungshaltung und dem Verhalten der Kinder umzugehen, die oft Schwierigkeiten hatten, sich zu konzentrieren, zuzuhören und Arbeiten zu einem Abschluss zu bringen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Beratung und Unterstützung durch die Medienpädagog/innen vor allem in der Planungs- und Nachproduktionsphase notwendig war, damit Produktionen zustande kamen. Aufgrund der unterschiedlichen Ansätze und Prioritäten in den einzelnen Clubs – mehr produkt- oder mehr prozessorientierte Arbeitsweise, mehr strukturiertes oder mehr offenes Vorgehen – ergaben sich unterschiedliche Anforderungen an das jeweilige Beratungsprofil. Im Laufe der Projektarbeit wurde in allen Clubs deutlich, dass eine Mischung aus Einzel-, Kleingruppen- und Gruppenarbeit sinnvoll ist, damit die einzelnen Kinder Selbstwirksamkeit erfahren und individuelle Zugänge zu Eigenproduktionen mit Medien herstellen können. Dies wiederum setzt personelle Ressourcen heraus, die in den einzelnen Clubs unterschiedlich vorhanden waren.

#### 4. *Entwicklungs- und Lernprozesse der Kinder*

##### 4.1 *Aneignung neuer ästhetischer und technischer Kompetenzen*

Das Projekt ging davon aus, dass die Kinder in bestimmtem Umfang über eigene Wissensbestände verfügen, es jedoch notwendig ist, neue Kompetenzen zu vermitteln, um die Medienproduktionen zu erstellen und einen Austausch im Rahmen einer Intranet-Plattform zu ermöglichen. Entsprechend der unterschiedlichen Arbeitsweisen und Beratungsstile wurden in den einzelnen Projektberichten verschiedene Punkte hervorgehoben.

Die Londoner Projektgruppe ging davon aus, dass die Lernprozesse bezüglich drei Stadien differenziert werden können: lernen, die Geräte zu benutzen; Kontrolle über den Produktionsprozess zu bekommen; voneinander zu lernen. Diese Lernprozesse verliefen nicht konsekutiv, sondern hatten zu verschiedenen Zeitpunkten im Projektverlauf eine unterschiedliche Bedeutung. Technische Kenntnisse und ein sicherer Umgang mit der Ausrüstung war ein Bereich, auf den der Medienpädagoge immer wieder in Verbindung mit sozialen und interkulturellen Aspekten zurückkam:

„We introduced the cameras by playing passing games involving eye contact when passing the camera from one pair of hands to another. Handling the equipment with care and respect was a fundamental starting point and had its parallels in other areas of the work. The ‘passing game’ moved on to discussing different ways of greeting each other in different cultures. The emphasis on caring for the equipment was part of our discussion about respecting each other and our differences in the club. The fact was that we often had to return to the basics of camera use, respect and working together“.

Zu den Aufgaben des Medienpädagogen gehörte es auch, Möglichkeiten zu begrenzen oder auf andere Optionen hinzuweisen. Dies war besonders bei der Nachprodukti-



on eine wichtige Beratungsaufgabe. Die Kinder verfügten – ähnlich wie in den anderen CHICAM-Clubs auch – über unterschiedliche Erfahrungen in der Nutzung und in der Eigenproduktion von Medien. Die meisten hatten zu Hause Fotos gemacht; nur wenige kannten Videokameras aus eigener Praxis. Nahezu alle sagten zu Beginn der Londoner Club-Treffen, dass sie sich niemals zuvor in dieser Form mit Foto und Video beschäftigt hätten. Am Ende des Projekts betonten nahezu alle Club-Mitglieder, dass sie sich nun in der Lage fühlten, anderen zu zeigen, wie Filmen funktioniert und drei der Kinder sagten, dass sie auch mit dem Schnittprogramm vertraut seien.

Der deutsche Erfahrungsbericht wies z. B. darauf hin, dass die Kinder selbständiger arbeiteten und konkrete Ergebnisse vor allem in Situationen erzielten, in denen die Aufgabe zuvor anschaulich, klar und prägnant erklärt wurde und es den Kindern möglich war, die Aufgabe innerhalb eines Treffens (etwa zwei Stunden) zu bearbeiten. Die Motivation der Kinder war besonders groß, als sie z. B. eine Collage mit Polaroid-Fotos und Bildern aus Jugend-, Fernseh- und Musikmagazinen erstellen konnten; sie genossen es, mit neuen Postern zu arbeiten und auf ihre Collagen schnelle Feedbacks zu erhalten.

Die Kinder eigneten sich medienpezifische Kenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen an. Einige von ihnen nutzten vor allem die Möglichkeit, sich mit bestimmten Techniken besser vertraut zu machen. Zwei Gruppenmitglieder, ein Mädchen und ein Junge, entwickelten das Interesse, sich intensiver mit Videoschnitt zu befassen; der Junge vertiefte seine Kenntnisse an zusätzlichen Wochenend-Meetings, die er beim Medienpädagogon anfragte.

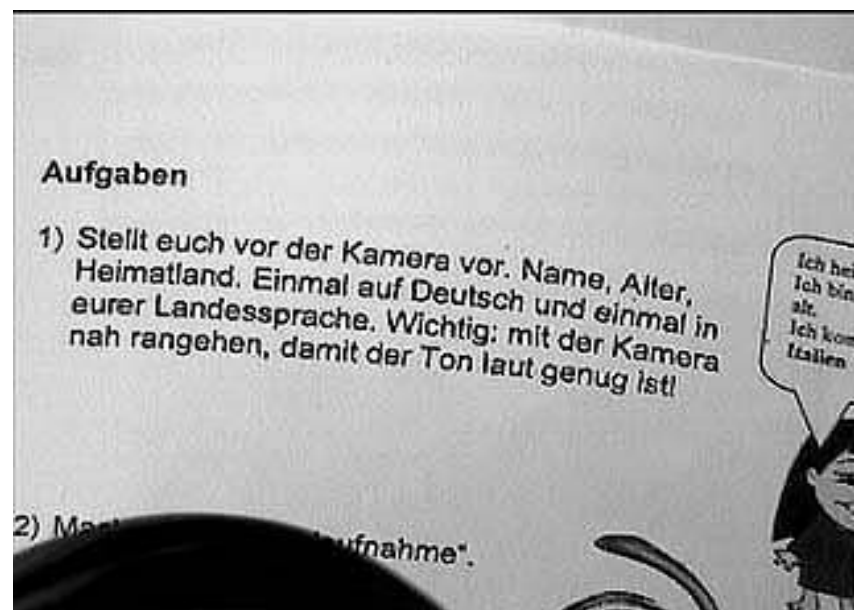
Der niederländische Bericht hob hervor, dass die Kinder besser die ästhetischen Möglichkeiten des Kameraeinsatzes lernten, wenn sie dies praktisch erproben und ihre Erfahrungen dann visuell austauschen konnten.

„All in all the variety of formats and concepts that were used in Netherland's Chicam club did enlarge the children's media awareness and also increased their appreciation for the different formats as they exist. This is of media educational importance as is their ability to experience the difference between e.g. documentary and fiction and to practise different ways of story telling“.

Auch die schwedischen Kolleg/innen betonten in ihrer zusammenfassenden Analyse, dass der praxisorientierte „learning-by-doing“-Charakter des CHICAM-Projekts die entscheidende Grundlage war, damit sich die Kinder Medienkompetenzen aneignen konnten, die über ein „passives“ Rezipieren (Fernsehwissen) hinausreichen, indem ein Verständnis für den medialen Produktionsprozess gelegt wird. Kurze Produktionen erstellen, sie gemeinsam anschauen und sich darüber austauschen – dies förderte das Bewusstsein der Kinder für ästhetische und formale Aspekte der Bild- und Filmgestaltung. Sie entdeckten, dass Medien – speziell das Fernsehen – ein kreati-

ves Potential hat und die Erfahrungen bei der Arbeit mit verschiedenen Formaten vertiefte ihr Verständnis dafür. Gabriela, ein Mädchen aus dem CHICAM-Club in Rom, sprach über ihr Medienwissen, das sie beim Videoschnitt erwarb, wie folgt: „You know, after all that editing, when I watch the TV or an advertisement, I go Ooh! Here's how they did that bit... and that bit... Now I know all about it! I can't just sit back and watch any more“.

Die Club-Aktivitäten in den verschiedenen Ländern verdeutlichten zugleich, dass für die Aneignung von Medienkompetenz *erfahrene Mitarbeiter/innen* und *genügend Zeit* notwendig sind. Medienproduktionen von Kindern benötigen Zeit für Spiel und Ausprobieren. Es ist wichtig, Frustrationserfahrungen zu minimieren und *Erfolgserfahrungen* zu *maximieren*. Als positiv erwies sich in diesem Zusammenhang: Sequenzen von Videoaufnahmen der Kinder auf den Schnittcomputer laden, bevor die Kinder mit dem Schnitt beginnen (kein langes Warten während dem Hochladen des Materials); aus den Videoaufnahmen der Kinder eine kleine Sequenz schneiden, um ihnen ästhetisch-technische Schnittmöglichkeiten anschaulich zeigen zu können; den Kindern eine Videokamera mit einem eingestellten Spezialeffekt (wie z. B. dem Wischeffekt) geben, damit sie Erfahrungen mit ungewöhnlichen Aufnahmeformen machen können. Als besonders wichtig erwies sich im deutschen CHICAM-Club, dass der Medienpädagoge immer wieder seine *Inputs visualisierte*, z. B. in Form von Handouts mit Illustrationen oder durch eine anschauliche Demonstration des Prinzips Filmschnitt.



#### 4.2 Sozialer Kompetenzerwerb und Entwicklung von Selbstwirksamkeit

Von und mit anderen zu lernen war ein weiterer zentraler Aspekt der CHICAM-Projekterfahrungen. Wie bereits angesprochen, ging es darum, durch die Medienarbeit auch soziale und interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Obgleich es digitale Technologien ermöglichen, als Individuum alleine zu arbeiten, erforderte die im CHICAM-Projekt praktizierte Medienarbeit eine *Zusammenarbeit*, um Eigenproduktionen zu erstellen. Im Londoner CHICAM-Club konnte z. B. beobachtet werden, wie einzelne Kinder sich auf bestimmte Bereiche spezialisierten, ohne sich aus dem Gruppenprozess herauszunehmen:

„Haamid quickly became the club editor. In his case his poor English language skills as well as his natural reticence meant he was not keen to be in front of the camera or to be directing others. His ability to edit, however, meant he played an important role in the club and this boosted both his confidence and his language skills. People came to him for advice and help and he was able to give it“.

Dieses kooperative Arbeiten führte in allen Clubs zu Freundschaften zwischen einzelnen Kindern. Die Kinder lernten zusammen zu arbeiten, sich gegenseitig Aufmerksamkeit zu schenken, sich zuzuhören. Jedes Kind entwickelte eine *persönliche Motivation*, um sich an den Clubtreffen zu beteiligen. Die niederländischen Kolleg/innen nennen in ihrem Bericht einzelne dieser Motivationen – ähnliche Aussagen finden sich auch in den Berichten der anderen CHICAM-Clubs:

„CHICAM offered a space where one could feel accepted, much more than in class (Meral); Najib used CHICAM to display his authority to the extent it was allowed both by the children and by us. Beaugarçon could let his energy go. CHICAM offered him a structure within which he could play freely. He looked for recognition and esteem. In the club his behaviour was accepted, not always in class. His creativity can be disturbing in class; in CHICAM it was useful. Elias, who is a bit nervous, looked for friendship, affection and recognition. He wanted to be proud, happy, and he regularly was. He especially wanted affection from the male supervisors. Kambooye could develop himself in CHICAM; his intelligence and his humour were stimulated. Masja came to learn and to tease a bit. Rana, who is insecure, looked for a shelter. She and Masja came to the club to be friends. They could easily do with each other and Elias, and without the others. Jamal looked for peace, a space for himself away from his elder brother who is belittling him. In CHICAM he could be himself and enjoy the things he liked most (such as drawing)“.

Ergänzend zu diesen Motivationen und Bedürfnissen war es für die Kinder von großer Bedeutung, Filme über authentische und persönliche Erfahrungen machen und hierüber auch Selbstwirksamkeit erfahren zu können. Die Kinder verarbeiteten zwei

wesentliche Dinge: erstens einen Teil ihrer bisherigen Erfahrungen (inklusive der Migrationserfahrung) und zweitens die neuen Kulturen, auf die sie nun trafen und lernten, mit ihnen zu leben. Die Eigenproduktionen der Kinder griffen beide Dimensionen in verschiedener Weise auf und enthielten oft sehr persönliche Aussagen.

Erfahrungen im deutschen CHICAM-Club zeigten, dass das Erstellen von Foto- und Videoproduktionen nicht nur soziale und mediale, sondern auch *sprachliche* Kompetenzen förderte. Während der einjährigen Mitarbeit machten alle Clubmitglieder deutliche Fortschritte im Spracherwerb. Sie waren alle in der Lage, kurze schriftliche Texte in ihrer Herkunftssprache zu schreiben (handschriftlich oder mit dem PC). Bei Straßeninterviews brauchten die Kinder nur solange Unterstützung vom Medienpädagogen, bis sie anfängliche Ängste überwunden hatten, Menschen auf der Straße anzusprechen. So bemerkten z. B. Susan, ein 13-jähriges Mädchen aus den USA, und Taskania, ein 14-jähriges Mädchen aus der Dominikanischen Republik, dass sie weit weniger aufgeregt waren, als sie zum zweiten Mal Straßeninterviews machten. Sie begegneten Fremden mit mehr Selbstbewusstsein: „Before, right, like I was, I was more scared then“. Lehrer/innen der Hauptschule bewerteten das CHICAM-Projekt nicht zuletzt in Zusammenhang mit dem Spracherwerb der Schüler/innen sehr positiv:

„Das ganze war eine Belebung für die Klasse, für die Gruppe auch und hat in die Klasse hineingewirkt (...) das ist etwas Außergewöhnliches gewesen und kommt auch nicht wieder so schnell“;

„Ich glaube auch, gerade durch das CHICAM-Projekt, muss ich ehrlich sagen, das ist, das war 'ne sehr gute Sache, die wirklich motiviert hat und die den Schülern auch geholfen hat, gerade mit ihnen zusammen dann in der Gruppe etwas zu erleben und dabei auch an Sprachwert, an Sprachqualität zu gewinnen.“

Diese Aussagen deuten darauf hin, dass die Projektpraxis einen wichtigen Beitrag zur Sprachentwicklung der Kinder leistete, auch wenn dieser Aspekt kein explizites Ziel des CHICAM-Projekts war. Ähnlich wie bei anderen Formen kultureller Bildungsarbeit (z. B. Theaterpädagogik) tragen auch Medienarbeit und gruppenbezogene Eigenproduktionen dazu bei, soziale und kommunikative Kompetenzen zu verbessern – und zwar nicht im Rahmen spezieller Kurse zum systematischen Spracherwerb, sondern in Alltagssprachlichen Kontexten. Sprachliche Fortschritte könnten sich wiederum positiv auf die Verstehensmöglichkeiten von medienpädagogischen Inputs auswirken, was die Aneignung von Medienkompetenzen erleichtert. Möglicherweise ist gerade der Umgang mit visuellen und audiovisuellen Medien, an dem die wortsprachliche Kommunikation anknüpfen kann, besonders geeignet, um bei Kindern mit Migrationshintergrund Motivationen für den Spracherwerb zu entwickeln.

#### 4.3 Die Bedeutung von aktiver Medienarbeit im Kontext interkultureller Kommunikation via Intranet

Über ein speziell eingerichtetes, passwortgeschütztes Intranet konnten – mit Unterstützung der Medienpädagogen – die entstandenen Videoproduktionen in allen beteiligten Ländern angeschaut werden. Die Kinder hatten durchaus Interesse an anderen Videofilmen. Die Motivation für Kommentare und Rückmeldungen war jedoch weniger stark vorhanden. Die Kommunikationsbedürfnisse der Kinder richteten sich mehr auf das Hier und Jetzt, auf ihre Spiel- und Schulkameraden, auf die Nachbarschaft. Nur in bestimmten Fällen wurde ein Bedürfnis nach direkter und zeitnaher Kommunikation zu Kindern in anderen CHICAM-Clubs artikuliert.

Als erschwerende Faktoren kamen Sprachprobleme hinzu. Auch gab es in manchen Orten zu jener Zeit nur eingeschränkten Zugang zum Internet, verbunden mit technischen Hindernissen. In manchen Clubs lag ein größerer Schwerpunkt auf der Produktion und weniger auf der Kommunikation. Das Intranet war zu stark an geschriebener Sprache orientiert und viele Kinder hatten ein stärkeres Bedürfnis nach Face-to-face-Kommunikation. Virtuelle, zeitversetzte Kommunikation ohne Aussicht auf spätere Face-to-face-Begegnung entsprach weniger dem Bedürfnis der Teilnehmer.

Besonders hoch war die Motivation für interkulturelle Kommunikation mit dem Intranet

- wenn in der gleichen Sprache kommuniziert werden konnte,
- wenn zwischengeschlechtliche Anziehung zwischen Clubmitgliedern vorhanden war und
- wenn das Intranet Kommunikationsmöglichkeiten bot, die im lokalen Kontext nicht vorhanden waren. Teilweise weckten auch attraktive Filme das Rückmeldungs- und Kommunikationsbedürfnis.

In diesem Bereich betrat CHICAM während des Projektzeitraums Neuland und erbrachte wichtige Hinweise für zukünftige Projekte (de Block et al. 2004, S. 45-50; Holzwarth 2007). Hierzu gehören vor allem folgende Punkte:

- das Design von Plattformen sollte sich an den ästhetischen Bedürfnissen der Kinder/Jugendlichen orientieren;
- mehr spielerische Elemente und Animationen in die Plattformen integrieren;
- Möglichkeiten schaffen, um Intranetbotschaften jeweils mit einem Einzelbild des Absenders (Portraitgröße) zu verknüpfen;
- ein Feature für das lokale Versenden von Audio-Botschaften und Tondokumenten zur Verfügung stellen;
- Möglichkeiten schaffen, um gegenseitig Video-Aufgaben oder Fragen stellen zu können, die audio-visuell beantwortet werden können.



Im Hinblick auf die Chancen aktiver Medienarbeit zur Förderung interkulturelle Kommunikation betonte der Bericht des Londoner CHICAM-Clubs abschließend folgende Punkte:

- Es ist schwierig, die Lernprozesse im Bereich der Medienkompetenzen von denen im Bereich der interkulturellen Kompetenzen zu trennen. Sie sind zwar nicht dasselbe, aber sie befruchten sich gegenseitig.
- Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eng mit der Bewusstheit und dem Respekt vor den Unterschieden bei anderen Personen und Gruppen verbunden.
- Die Aufgabe der Medienpädagogen besteht deshalb darin, sich der verschiedenen Möglichkeiten bewusst zu sein und entsprechende Situationen zu arrangieren, um Kommunikations- und Lernprozesse in unterschiedlicher Weise zu befördern – individuell und gruppenbezogen, abhängig von den Bedürfnissen und der Bewusstheit der Kinder.
- Oft resultieren mediale und interkulturelle Lernprozesse nicht als Ergebnis intendierten pädagogischen Vorgehens, sondern durch das Eröffnen neuer Spielräume und Erfahrungsmöglichkeiten im subjektorientierten Umgang mit Medien.

## 5. Zusammenfassung

Medienpädagogische Aktivitäten im Kontext von Nachmittagsangeboten finden in einem Übergangsraum von Schule und Freizeit statt. Schüler/innen möchten den Schultag hinter sich lassen und Möglichkeiten für Spiel und Spaß haben. Um eine gute Gruppenatmosphäre zu entwickeln ist es notwendig, an den vorhandenen Bedürfnissen, Stärken und Fähigkeiten der Kinder anzuknüpfen, auf sich veränderte Gruppenkonstellationen flexibel und offen zu reagieren und sowohl individuelle wie gruppenbezogene Aufmerksamkeit und Beratung zu geben. Kreative Prozesse können sich in einer Balance von (medien)pädagogischen Inputs und Möglichkeiten zur Selbstgestaltung entfalten.

Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten, die selbst mit Medien produzieren, greifen auf verschiedene symbolische Materialien zurück: globale Medienangebote, lokale Medienangebote aus ihrem Herkunftsland und lokale Medienangebote aus ihrem neuen Aufenthaltsland. Es ist sinnvoll, unterschiedliche Genres anzubieten, um unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten zu eröffnen. Visuelle und audiovisuelle Eigenproduktionen sind eine wichtige Chance, um emotionale und non-verbale Formen der Kommunikation und des ästhetischen Selbstausdrucks zu integrieren. Audiovisuelle Ausdrucksformen können leichter und schneller als eine neue Sprache gelernt werden. Gleichzeitig können Medienproduktionen Diskussion und Reflexion während verschiedener Phasen des Produktionsprozesses fördern.

Eine Orientierung auf das Erstellen detaillierter Storyboards scheint problematisch zu sein, weil Kinder damit leicht überfordert werden können. Ein Vorgehen, das auf systematische Narrationen konzentriert, scheint eher für Zielgruppen geeignet zu sein, die nur wenig oder keine Schwierigkeiten mit schrift- und wortsprachlichen Ausdrucksformen haben. Produktionsprozesse, die von Beginn an präsentativ-symbolische und spielerische Formen des Selbstausdrucks mit Medien integrieren und konkrete Inputs mit genügend Freiräumen für Experimentieren verbinden, sind sehr wichtig für eine Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten.

Um eine Erfahrungs- und Phantasieproduktion mit Medien zu ermöglichen und vorzeigbare Produkte zu erstellen, ist eine Balance von Prozess- und Produktorientierung notwendig. Während die meisten Kinder gerne vor und hinter der Kamera agierten, hatten sie größere Schwierigkeiten bei der Produktionsplanung und bei der Nachproduktion. Es benötigte viel Zeit in den Clubs, um allmählich ein Bewusstsein zu entwickeln, für bestimmte Öffentlichkeiten zu produzieren. Wichtig war auch immer, Frustrationserfahrungen zu minimieren und Erfolgserfahrungen zu maximieren und in der medienpädagogischen Beratung anschaulich, konkret und kleinschrittig vorzugehen. Auf dieser Grundlage war es möglich, die Kinder für einen sorgfältigen Umgang mit dem Equipment zu motivieren und ihnen verschiedene Zugänge zu eröffnen, um den Produktionsprozess selbst zu gestalten.

Solche Medienproduktionen tragen dazu bei, dass Kinder aus Migrationskontexten Selbstwirksamkeit erfahren und Selbstbewusstsein entwickeln: stolz auf das eigene Produkt zu sein, die eigene Produktion in einer Öffentlichkeit zu präsentieren, von anderen Feedback und Respekt zu bekommen, lernen, in einer Gruppe zusammenzuarbeiten, lernen, neue Räume mit der Kamera zu erkunden und mit unbekanntem Menschen in Kontakt zu kommen, lernen mit Kritik umzugehen. Sich Medienkompetenzen und interkulturelle Kompetenzen anzueignen, ist nicht dasselbe, aber beide Bereiche der Kompetenzbildung können sich gegenseitig ergänzen. Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eng mit Vertrauen, Achtsamkeit und Respekt für Anderes und für Unterschiede verknüpft. Eine einseitig technikorientierte Form der Medienkompetenzbildung trägt hierzu nicht bei. Erst im Zusammenspiel von ästhetischen, sozialen, technischen und kommunikativen Formen der Kompetenzbildung ist es möglich, Kindern und Jugendlichen neue Formen von Selbst- und Weltzugängen zu eröffnen. Eine solche Medienbildung motiviert Kinder und Jugendliche zugleich, ihre Sprachkompetenzen zu verbessern.



---

Peter Holzwarth & Horst Niesyto

## Hinweise zur Gestaltung mediengestützter Forschungsprojekte von Studierenden

### 1. *Spektrum von Forschungsmöglichkeiten*

Im Rahmen der Aus- und Weiterbildung ist es sinnvoll, Studierenden einen Rahmen anzubieten, in dem sie selbst forschend tätig werden. Durch die Entwicklung einer forschenden Haltung können sie lernen, eigene Fragestellungen zu bearbeiten, ihre Wahrnehmung zu schulen und Beobachtung, Analyse und Bewertung zu trennen. Auch für die pädagogische Praxis ist eine forschende Grundhaltung bzw. ein forschender Habitus zentral, um als Pädagoge/in in kritischer Distanz zu (routinisierten) Alltagshandlungen Situationen und Prozesse reflektieren zu können.

Studierende können auf unterschiedlichen Wegen Forschungserfahrungen machen:

- 1) Studierende werden im Rahmen von Lehrveranstaltungen, Abschlussarbeiten oder gegen Bezahlung (als Tutoren oder wissenschaftliche Hilfskräfte) an „offiziellen“ Forschungsprojekten beteiligt (vgl. z. B. Held & Sauer 2005).
- 2) Studierende bekommen die Möglichkeit, an offiziellen Forschungsprojekten mit eigenen Fragestellungen anzuknüpfen bzw. Sekundäranalysen von Projektmaterialien durchzuführen (vgl. z. B. Holzwarth & Maurer 2003).
- 3) Studierende entwickeln im Rahmen von Lehrveranstaltungen oder Abschlussarbeiten eigenständige kleine Projekte.<sup>1</sup>

Dabei ist zu bedenken, dass der wissenschaftliche Anspruch nicht in allen Kontexten gleich sein kann. Bei Variante 3 können in der Regel nicht die gleichen Standards erwartet und erreicht werden wie bei den Varianten 1 und 2. Entscheidend für die Qualität der Forschung und die Intensität der Forschungserfahrungen sind auch Vorbereitung und Beratung der Studierenden. Wie werden Forschungsmethoden vermittelt und angeeignet? Auf welche Weise bekommen die Studierenden während des Forschungsprozesses Feedback und Beratung? Haben Studierende die Möglichkeit, Er-

---

<sup>1</sup> Am Ludwig Uhland Institut für empirische Kulturwissenschaft an der Universität Tübingen werden regelmäßig Forschungsseminare durchgeführt, die über zwei Semester laufen und mit einer gemeinsamen Publikation und einer Ausstellung abgeschlossen werden. Ein gemeinsames Themenfeld wird arbeitsteilig von Studierenden bearbeitet, z. B. Tanz, Fotografie in der Volkskunde, ästhetische Repräsentationen von universitären Fachkulturen oder der Gebrauch von Dingen im Kontext von Migration. An der Pädagogischen Hochschule Zürich durchlaufen Studierende eine Veranstaltung, in der sie über zwei Semester eigene kleine Forschungsprojekte verwirklichen können („Forschung und Entwicklung in der Ausbildung“).

fahrungen auch untereinander auszutauschen und zu reflektieren? Hier sind sowohl Präsenzphasen als auch computergestützte Kommunikationsmöglichkeiten denkbar. Wichtig ist auch die Frage der Präsentation und Publikation. Soll am Ende eine schriftliche Arbeit stehen, ein Film, eine Powerpoint-Präsentation oder eine Ausstellung?

Die folgende Darstellung veranschaulicht ein Spektrum von unterschiedlichen Forschungsmöglichkeiten anhand von Beispielen:

Forschungsgegenstand	Klassische Forschungsmethoden ohne mediale Unterstützung	Mediengestützte Forschungsmethoden (Medieneinsatz durch Forschende oder/und Informanten)
Lebenswelten ohne direkten medialen Fokus	- Teilnehmende Beobachtung im Jugendhaus- Forschung über Jugendgangs (z. B. Tertilt 1996)	- Mediengestützte Forschung über Rituale in der Schule - Forschung über Skater-Jugendkultur (mit Produktion eines dokumentarischen Films) - Medienethnographische Fotoerkundung zum Thema "Migration" in einer Stadt
Produktanalysen von professionellen Medien	- Inhaltsanalyse von HipHop Videos (z. B. Beller 2006)- Analyse von Zeitschriften unter Genderaspekten	
Rezeptive Medienwelten	- Teilnehmende Beobachtung in Diskotheken und Clubs (z. B. Thornton 1995)- Befragungen am Kinoausgang	- Mediengestützte Forschung über die Aneignung von Videoclips (Analyse der Körpersprache beim Anschauen anhand videographierter Szenen) - Videoumfrage zu Soap-Opera - Forschung zu Lan-Partys (mit Interviews und Aufnahmen aus der Lanparty-Situation)
Produktive Medienwelten I (ohne pädagogische Inszenierung)	- Begleitung einer Gruppe von Graffiti-Sprayern	- Film über Graffiti-Sprayer - Film von Graffiti-Sprayern über sich selbst
Produktive Medienwelten II (Medienpädagogisch inszenierte mediale Erfahrungsräume: Evaluation medienpädagogischer Projekte)	- Teilnehmende Beobachtung bei einem Medienclub in einer Hauptschule	- Videogestützte Analyse von Interaktionen und kreativen Prozessen bei schulischen Medienprojekten
Produktive Medienwelten III (Medienpädagogisch inszenierte mediale Erfahrungsräume: medienpädagogische Praxisforschung)		- Inszenierung von medienpädagogischen Lernräumen im Rahmen von Forschungsprojekten (Reflexion und Entwicklung medienpädagogischer Konzepte, z. B. CHICAM oder VideoCulture; Niesyto 2003)

2 Mediengestützte Forschung bezieht sich in diesem Kontext auf die Erhebung und Generierung von Daten (z. B. Foto- und Videodokumentation, Forschung mit Eigenproduktionen). Nicht gemeint ist beispielsweise die computergestützte Auswertung von verbalen oder (audio-)visuellen Texten.

## 2. Datenerhebung mit qualitativen Forschungsmethoden

Die Produktion von Wissen im Kontext von Forschung unterscheidet sich von Erkenntnisgewinnung im Alltag. Im Kontext alltäglicher Wirklichkeitskonstruktion werden persönliche Erfahrungen, die kommunizierte Erfahrung von anderen und medial vermittelte Erfahrungen gesammelt. Vergleiche und Verallgemeinerungen vollziehen sich nicht regelgeleitet und systematisch, sondern gemäß persönlichen Bedürfnissen und Funktionalitäten, beispielsweise dienen unreflektierte Vorstellungen, Bilder und Alltagstheorien der Reduktion von Komplexität und der Selbstwertsteigerung. Wissenschaft dagegen beruht auf der systematischen Anwendung anerkannter Forschungsmethoden und auf dem Prinzip der Nachprüfbarkeit und Nachvollziehbarkeit. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung wird transparent gemacht, so dass andere Menschen die Möglichkeit haben, den Erkenntnisweg nachzuvollziehen. Man spricht in diesem Zusammenhang von so genannten Gütekriterien (vgl. Moser 2003, S. 18-22).

Zu Beginn jeder Forschung steht eine Fragestellung bzw. ein Erkenntnisinteresse. Da für eine bestimmte Fragestellung nicht alle relevanten Personen oder Phänomene untersucht werden können (z. B. alle Jugendlichen in Deutschland) muss eine Auswahl getroffen werden. Im Rahmen *quantitativer* Forschung werden aus der zu untersuchenden Grundgesamtheit Stichproben gezogen, die stellvertretend untersucht werden und für das Ganze stehen sollen<sup>3</sup>. Die Stichprobe sollte möglichst repräsentativ für die zu untersuchende Gesamtgruppe sein. Diese Strategie bezieht sich auf die Breite. Es sollen allgemeine Aussagen über große Gruppen gemacht werden. *Qualitative* Forschung dagegen setzt nicht auf Breite und Repräsentativität, sondern auf Tiefe, Alltags- und Kontextnähe. Es werden wenige Phänomene oder Personen besonders intensiv untersucht. Aussagen sind meistens weniger allgemein, dafür jedoch detailreich und subjektnah. Ergebnisse werden kontextnah gewonnen und dargestellt und es geht um subjektive Bedeutungen, die Menschen den Phänomenen zuschreiben. Häufig wird im Rahmen qualitativer Forschung betont, dass Wirklichkeiten – auch wissenschaftliche Wirklichkeit – soziale und kulturelle Konstruktionen darstellen und dass der Forschende selbst Teil des Ganzen ist und nicht unabhängig von außen deuten und analysieren kann (vgl. Flick 2003). Beide Zugänge – der qualitative und der quantitative Ansatz – haben ihre Berechtigung und können sich wechselseitig ergänzen; häufig werden in Forschungsprojekten auch beide Ansätze angewandt wie z. B. in der Shell-Jugendstudie 2000 (vgl. Deutsche Shell 2000). Quantitative Verfahren dienen meistens der Überprüfung bereits bestehender Hypothesen, qualitative Methoden dagegen werden oft eingesetzt, um relativ unbekannte Phänomene zu erschließen und um Hypothesen zu gewinnen. Im Folgenden werden einige qualitative Verfahren vorgestellt.

3 Für das Schließen von Stichprobe auf Grundgesamtheit stehen statistische Verfahren sowie computergestützte Auswertungsprogramme zur Verfügung (z. B. SPSS – Statistic Package for the Social Sciences).

### 2.1 Feldforschung und teilnehmende Beobachtung

Teilnehmende Beobachtung ist die Hauptmethode der Feldforschung. Menschen werden nicht in ein Hochschulinstitut eingeladen, um Experimente oder Befragungen mitzumachen, sondern die Forschenden begeben sich ‚ins Feld‘, d.h. in die alltägliche Lebenswelt der Informanten (z. B. in Jugendclubs, in Bars, in Clubs, in Klassenzimmer etc.). Wie ein Ethnologe, der in Indonesien mit den Bewohnern eines Dorfes zusammenlebt, versucht der teilnehmende Beobachter in das Leben seiner Informanten einzutauchen und bis zu einem gewissen Grad teilzunehmen. Dies erfordert Zeit. Ein ganz zentrales Element der teilnehmenden Beobachtung im Feld ist Selbstreflexion und die Reflexion von Nähe und Distanz: Bin ich als Forschender nahe genug an den Informanten und gleichzeitig distanziert genug, um aus der Fremdheitsperspektive heraus wahrnehmen zu können?

Das Geschehen im Feld kann auf verschiedene Weise dokumentiert werden:

- Die Beobachtungen werden in ein Feldtagebuch geschrieben. Dies kann in der Beobachtungssituation selbst geschehen oder später.
- Das Geschehen wird auf Kassette oder Mini-Disk mitgeschnitten und später zur Ergänzung der Feldtagebuchaufzeichnungen abgehört (Kassette, Mini-Disc oder digitale Audio-Recorder).
- Das Geschehen wird mit einem Fotoapparat dokumentiert.
- Das Geschehen wird mit Hilfe einer fest installierten Videokamera oder per Hand geführten Kamera aufgenommen (Videografie).

Es besteht auch die Möglichkeit, die Subjekte selbst und eigenständig ihre Lebenswelt dokumentieren zu lassen, indem man ihnen

- ein leeres Buch gibt mit der Bitte, ein Tagebuch zu führen;
- eine Fotokamera gibt mit der Bitte, ihr Leben fotografisch zu dokumentieren (vgl. Photo-elicitation);
- eine Videokamera gibt mit der Bitte, ihr Leben und das Leben anderer in Ton und Bild festzuhalten.

Die entstandenen Dokumente können später zusammen mit den Produzenten diskutiert bzw. analysiert werden. Eine weitere Variante besteht darin, mit den Informanten zusammen *Medienprodukte* zu erstellen. Dabei werden Fotoapparate und Videokameras nicht nur ausgeteilt und später wieder eingesammelt; es gibt unterschiedliche Formen, Medienproduktionen zu erstellen (vgl. Kap. 3).

Der Forscher kann verschiedene Subjektstandpunkte einnehmen, die jeweils mit spezifischen Vorteilen und Nachteilen verbunden sind:

Subjektstandpunkt	Beispiele	Besonderheiten
Partielle und zeitweilige Einnahme der Innenperspektive	Sarah Thornton (1995): "Club Cultures": Forscherin, die nicht im engeren Sinne Mitglied der Jugendkultur ist, geht auf Raves und forscht über die House und Techno-Szene.  Forscher ohne Migrations-hintergrund arbeiten und forschen mit Menschen mit Migrationserfahrung (CHICAM).	Es kann Nähe zur Lebenswelt der Informanten aufgebaut werden. Das Spannungsverhältnis von Nähe und Distanz muss immer wieder reflektiert und neu bestimmt werden.
Forscher ohne Migrations-hintergrund arbeiten und forschen mit Menschen mit Migrationserfahrung (CHICAM).	Marc Calmbach (2007): Ehemaliges Mitglied der Hard-Core Musikszene forscht über Hard-Core Jugendkultur.  Paul Mecheril (2003): Forscher mit dunkler Hautfarbe arbeitet über Mehrfachzugehörigkeit und ethniskulturelle Kategorisierungen.	Die eigene Erfahrung eröffnet Empathie und Verständnismöglichkeiten; es besteht jedoch die Gefahr, bestimmte Aspekte als selbstverständlich zu behandeln.

Pierre Bourdieu (1997) hat darauf hingewiesen, dass es oft Sinn macht, Personen aus dem eigenen Bekanntenkreis für die Forschung zu gewinnen. So kann leichter ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden. Auch für studentische Projekte erscheint diese Strategie praktikabel. Oft haben Studierende über jüngere Geschwister, Bekannte und Freunde privilegierte Zugänge zu Mitgliedern von Jugend- und Medienkulturen.

### 2.2 Interviews

Je nach Fragestellung und Vorwissen bieten sich unterschiedliche Typen von Interviews an, z. B. das narrative Interview, das Leitfadeninterview, das biographische Interview, das Experteninterview (vgl. Flick 2003). Wenn es darum geht, ein relativ neues und unbekanntes Gebiet zu erschließen, ist es sinnvoll, offene Formen zu wählen. Sollen hingegen konkretere Vorannahmen überprüft werden, sind stärker strukturierte Methoden angebracht.<sup>4</sup>

*Narrative Interviews* sind offen angelegt, es geht darum, dem Subjekt ein relativ freies Erzählen zu ermöglichen. Der Interviewer sollte versuchen, den Erzählfluss am Laufen zu halten. *Leitfadeninterviews* sind stärker strukturiert, ein Katalog von Fragen wird nacheinander gestellt. Die folgenden Hinweise zur Interviewführung (Leitfadeninterview) dienen der Optimierung des Interviews (vgl. Bell 1997; Moser 1995; 2003):

4 Mayring (1999, S. 49) unterscheidet die Offenheit und Freiheit für den Interviewten einerseits und die Freiheit des Interviewers andererseits.

- Brechen Sie Ihre Forschungsfragen auf konkrete Fragen im Interview herunter.
- Erstellen Sie gegebenenfalls einen Interviewleitfaden.
- Spielen Sie das Interview zur Übung mit einem Freund oder einem Bekannten durch.
- Suchen sie einen ruhigen Ort für die Interviews aus; es besteht auch die Möglichkeit, die Informanten den Ort selbst aussuchen zu lassen.
- Stellen Sie sich vor und erklären Sie das Vorhaben.
- Bieten Sie an, offene Fragen zu klären.
- Machen Sie transparent, was mit den Interviewdaten geschieht.
- Erklären Sie das Prinzip der Anonymisierung.
- Sagen Sie dem Interviewpartner, wie lange das Gespräch in etwa dauern wird.
- Sprechen Sie so, dass Sie für die Zielgruppe verständlich sind.
- Stellen Sie Ihre Fragen im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung so, dass es für Ihre Fragestellung geeignet ist.
- Vermeiden Sie Fragen, die bereits eine Antwort enthalten oder nahe legen.
- Versuchen Sie Verzerrungen zu vermeiden, indem Sie sich mit starken Wertungen zurückhalten (vor allem bei negativen Wertungen).
- Versuchen Sie nonverbal eine offene Gesprächsatmosphäre zu schaffen (Aufmerksamkeit geben, Blickkontakt, Kopfnicken als Zeichen des Verstehens etc.).
- Vermeiden Sie Fragen, die bereits bestimmte Aspekte implizieren (z. B. „Wie haben Sie bemerkt, dass es Konflikte gab?“ besser: „Haben Sie irgendwelche Konflikte bemerkt?“)
- Vermeiden Sie es, mehrere Teilfragen in eine Frage zu integrieren.
- Seien Sie offen für die Themen des Interviewten, auch wenn es zunächst in eine andere Richtung geht.
- Fragen Sie am Ende, ob es noch irgendetwas Wichtiges zu sagen gibt, das vergessen wurde.
- Bedanken Sie sich.
- Bieten Sie an, dem Interviewten Ergebnisse rückzumelden.

### 2.3 Photo-elicitation mit Einwegkamera-Fotos

Photo-elicitation bezeichnet eine Forschungsstrategie, bei der verbale Äußerungen in Interviews nicht nur durch Fragen angeregt werden, sondern auch durch Fotos oder Bilder.

Banks nennt folgende Vorteile (Banks 2001, 88 f.):

- Über das Vorhandensein von Fotografien können Gefühle der Unsicherheit minimiert werden.
- Augenkontakt muss nicht gehalten werden, da man auf die Fotos blicken kann.
- Stille, die normalerweise als peinlich empfunden werden würde, kann durch das Betrachten der Bilder als legitim erscheinen.
- Status- und Machthierarchien können als weniger stark empfunden werden.

- Fotografien als gemeinsam geteiltes Drittes geben Sicherheit, weil es immer einen niedrigschwelligen Redeanlass gibt. Sie ermöglichen auch den Aufbau einer persönlichen Beziehung zwischen Forscher und Subjekt.

Ein ganz entscheidender Vorteil ist die Tatsache, dass visuelles Material das Sprechen erleichtert. Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die gerade dabei sind, die neue Sprache zu lernen, fällt es viel leichter sich in Interviews zu äußern, wenn von konkret anschaulichem Material wie Fotos ausgegangen wird. Auch für Kinder ist diese Form der Befragung attraktiv. Hurworth zählt für das Arbeiten mit Fotointerviews folgende Vorteile auf:

„It can challenge participants, provide nuances, trigger memories, lead to new perspectives and explanations, and help to avoid researcher misinterpretation. In addition, the technique can: be used at any stage of the research, provide a means of 'getting inside' a program and its context, bridge psychological and physical realities, allow the combination of visual and verbal language, assist with building trust and rapport, produce unpredictable information, promote longer, more detailed interviews in comparison with verbal interviews, provide a component of multi-methods triangulation to improve rigour, form a core technique to enhance collaborative/participatory research and needs assessments, be preferable to conventional interviews for many participants.“ (Hurworth 2003, S. 3)

Im Zusammenhang mit dem zeitlichen Bezug der Bilder und dem Produktionskontext lässt sich bei Photo-elicitation folgende Unterscheidung vornehmen:

	Von den <i>Subjekten</i> selbst produzierte Fotos	Von Forschern <i>und</i> Subjekten zusammen produzierte Fotos	Von den <i>Forschern</i> produzierte Fotos	Fotos, die <i>vorgefunden</i> wurden (found photos)
Fotos beziehen sich auf die <i>Gegenwart</i>	Interviews stützen sich auf Einwegkamera-Fotos, die junge Migrantinnen und Migranten über ihr Leben produziert haben (vgl. CHICAM).	Interviews über Integration beziehen sich auf Fotos von einem Stadtviertel, die Forschende und Subjekte zusammen produziert haben (vgl. Banks 2001, S. 91ff. und Harper 2000, S. 415).	Ein Interview über das praktische Wissen eines Bastlers wurde durch Fotos von Werkzeugen, Maschinen und Arbeitsabläufen angeregt, die der Forscher gemacht hat (vgl. Harper 2000, S. 414).	Vgl. die historisch angelegten Fotoanalysen von Pilarczyk & Mietzner 2005.
Fotos beziehen sich auf die <i>Vergangenheit</i>	Ein Interview über dörfliche Festtagstraditionen basiert auf alten Erinnerungsfotos des Subjekts (vgl. Banks 2001, S. 89).			Ein Interview über Modernisierung stützt sich auf alte Fotos, die die Stadt der Subjekte in einem früheren Zustand zeigen (vgl. Banks 2001, S. 89f.).

*Einwegkameras* sind einfache, analoge Fotoapparate, die man nur einmal benutzen kann (in der Regel ca. 36 Aufnahmen, auch mit Blitz erhältlich). Sie sind sehr preisgünstig und eignen sich deshalb für Projekte, in denen alle Teilnehmenden ihr eigenes Gerät haben und es auch über Nacht mitnehmen dürfen. Im Rahmen von Projekten zum Thema Migration eignen sie sich auch für die Mitnahme bei Besuchen ins Ursprungsland. Aus ökologischer Perspektive sind Einwegkameras problematisch, auch die Qualität ist im Vergleich zu teureren Kameras geringer (beispielsweise sind keine Makro-Aufnahmen möglich).

Beim Einsatz von Einwegkameraprojekte lassen sich idealtypisch folgende *Phasen* differenzieren:

- Die Forschungssubjekte bekommen Einwegfotokameras ausgeteilt und werden gebeten, zu einem bestimmten Thema Aufnahmen zu machen. Die Aufgabenstellung sollte sehr gut durchdacht sein, da sie den Aufmerksamkeitsfokus und den thematischen Bezug der Fotografierenden strukturiert. Ist die Aufgabenstellung zu eng, können sich die Subjekte unter Umständen nicht authentisch äußern, ist sie zu breit, fühlen sich manche überfordert.
- Die Forschungssubjekte fotografieren eigenständig gemäß den Aufgabenstellungen und bringen die vollen Einwegkameras zum verabredeten Treffen mit.
- Die Einwegkameras werden eingesammelt und beim Fotohändler entwickelt. Es ist zu empfehlen, die Abzüge in zweifacher Ausfertigung zu machen, eine Serie für den Fotografierenden und die andere für den Forschenden. Es ist zu empfehlen, die Fotos beim Händler gleich auf CD-ROM brennen zu lassen.
- Die Subjekte werden zu Interviews eingeladen, bei denen die Fotos einer Kamera auf dem Tisch ausgebreitet werden. Die Kinder/Jugendlichen kommentieren und erklären die Bilder. Der Forscher kann zu bestimmten Aspekten nachfragen. Je nach Motivation und Redebedürfnis wird die Situation stärker durch die Interviewten strukturiert (sie bestimmen, zu welchen Fotos sie etwas sagen wollen) oder durch den Interviewer (Nachfragen zu bestimmten Fotos). Man kann entweder alle Fotos besprechen oder sich auf einige wenige Fotos konzentrieren. Die zweite Variante verspricht dichtere Daten, doch wer soll die Auswahl treffen? Ist es legitim, wenn der Forscher die Bilder vorselektiert, oder sollte die Auswahl vom Fotografen selbst getroffen werden? Wie so oft ist auch hier keine allgemeingültige Antwort möglich. Es muss je nach Forschungskontext entschieden werden.

## 2.4 Video-elicitation

Auch Videos und Filme können als Stimulus für Interviews verwendet werden (video-elicitation). Analog zu photo-elicitation kann auch das audio-visuelle Material bei video-elicitation aus unterschiedlichen Kontexten stammen (vgl. Tabelle in Kap. 2.3). So erstellte beispielsweise ein professioneller Filmemacher im Rahmen des EU-

Forschungsprojekts *Care work in Europe*<sup>5</sup> in verschiedenen Ländern dokumentarische Filme über die Arbeitspraxis von Kindergärtnerinnen und Altenpflegerinnen. Diese Filme wurden Praktikern in verschiedenen Ländern gezeigt, um Diskussionen über Carework zu stimulieren. In ihrer Studie *Puzzling Gender: Re- und Dekonstruktionen von Geschlechterverhältnissen im und beim Musikfernsehen* zeigte Bechdorf (1999) jungen Menschen Musikvideos und befragte sie zu ihren Meinungen und Orientierungen. Vorstellbar wäre auch, Jugendlichen aktuelle TV Werbeclips zu zeigen und sie zu medial konstruierten Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit zu befragen. Wegener stellte auf einer Fachtagung Erfahrungswerte zum Einsatz visuellen Materials im Rahmen von Interviews und Gruppendiskussionen vor und analysierte unterschiedliche Modi der Verwendung visueller Materialien in kontextbezogenen Medienaneignungsstudien.<sup>6</sup>

## 2.5 Kollagen

Kollagen aus Fotos und Zeitschriftenbildern eignen sich hervorragend dafür, ein Thema auf kreative und nonverbale Weise zu erschließen. Auch für eine Vorstellung in der Gruppe sind Kollagen sehr hilfreich. Eine Vielzahl unterschiedlichster Zeitschriften (z. B. *Bravo*, *Yam*, *Mädchen*, *Spiegel*, *Auto-Motor-Sport* etc.) wird den Teilnehmern samt Schere und Klebstoff und Karton zur Verfügung gestellt. Die Kinder/Jugendlichen durchsuchen die Zeitschriften gemäß der Aufgabenstellung (z. B. „Stelle dich mit Bildern vor“; „Zeige was du magst und nicht magst“; „Zeige welche Medien du magst“), schneiden passende Bilder aus und arrangieren auf großen farbigen Blättern bzw. Kartons eine persönliche Kollage. Die fertige Kollage kann im Rahmen eines Photo-elicitation-Interviews als Grundlage benutzt werden. Oft erschließen sich die Bildarrangements und Bedeutungsneuschöpfungen erst in einem Gespräch.

## 2.6 Zeichnungen

Auch Zeichnungen können für die Datenerhebung genutzt werden. Gauntlett (2005a; 2005b) bat Jugendliche, „celebrity-drawings“ (Zeichnungen von Berühmtheiten) zu erstellen und diese zu kommentieren. Im Rahmen dieser Aufgabenstellung können Hinweise für mediale Identifikationen und Identitätskonstruktionen gewonnen werden. Wichtig ist auch in diesem Kontext, die gezeichneten Produkte nicht immanent, sondern zusammen mit den Selbstaussagen der Produzenten zu analysieren (vgl. Gauntlett / Holzwarth 2006).

5 Vgl. [http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=470&470\\_0=1688](http://ioewebserver.ioe.ac.uk/ioe/cms/get.asp?cid=470&470_0=1688) (Peter Moss, Claire Cameron und Thomas Coram; Research Unit, Institute of Education, University of London).

6 Fachtagung „Qualitative Forschung in der Medienpädagogik“, veranstaltet von der Kommission Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 22./23.03.2007 an der PH Ludwigsburg; siehe [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/DGfE-Tagung07/Abstract-prg-mikos-wegener.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/DGfE-Tagung07/Abstract-prg-mikos-wegener.pdf) [Zugriff: 30.11.2007].



### 2.7 Reflektierte Selbstbeobachtung

Um fremde Lebenswelten und Erfahrungsräume zu erschließen, kann es auch Sinn machen, reflektierte Selbstbeobachtungen durchzuführen. Ist man beispielsweise am Thema „Computerspielnutzung von Kindern und Jugendlichen“ interessiert, bietet es sich an, neben der Beobachtung und Befragung spielender junger Menschen auch selbst eigene Erfahrungen mit Computerspielen zu machen. Die Erfahrungen können verschriftlicht und analysiert werden. Diese Methode sollte als Ergänzung zu anderen Erhebungsmethoden gesehen werden. Besonders emotionale Dimensionen können auf diese Weise thematisiert und erschlossen werden.

### 3. Visuelle Methoden gewinnen in der Forschung an Bedeutung

Während es in der Visuellen Anthropologie und in der Visuellen Soziologie seit langem Erfahrungswerte und methodische Reflexionen über den *forschungsbezogenen* Einsatz visueller Medien gibt, besteht im pädagogischen Bereich noch Handlungsbedarf. Die „Bildvergeßlichkeit“ der Erziehungswissenschaft hat eine lange Tradition und die Kluft zwischen der Sprach- und Symbolsozialisation vieler Wissenschaftler/innen und medienbezogenen Wahrnehmungsweisen und Ausdrucksformen bei Kindern und Jugendlichen ist beträchtlich. In den letzten Jahren nahm allerdings die Bereitschaft zu, sich mit visuellen und audiovisuellen Medien auseinanderzusetzen. Insbesondere *subjektorientierte* Forschungsansätze integrierten Bildmedien in Forschungsdesigns und gaben Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit, eigene Gefühle, Erfahrungen, Phantasien mittels Medien auszudrücken. Die Palette der Möglichkeiten wurde im vorigen Kapitel skizziert und reicht vom Einbeziehen von Fotos in Interviews und Gruppendiskussionen über foto- und videografische Dokumentationen bis hin zu Video-Eigenproduktionen und multimedialen Produktionen. Der Forschung bietet sich die Gelegenheit, in der Begleitung, Dokumentation und Auswertung von Medienproduktionen, die von Kindern und Jugendlichen *selbst* erstellt wurden, neue Forschungszugänge zu erhalten (Überblick: Niesyto 2007; Witzke 2005).

Unabhängig von zielgruppen- und themenspezifischen Überlegungen liegt die besondere Qualität des Einsatzes der *Fotografie* vor allem in der Konzentration auf Momenteindrücke, in der emotional starken Wirkung einzelner Bilder, in der Darstellung räumlicher Kontexte, in projektiven Verfahren (z. B. Fotobefragung). Im Unterschied zur Fotografie ermöglicht die *videografische* Dokumentation und Gestaltung besonders das Darstellen von Bewegungs- und Handlungsabläufen in Bild und Ton, die Dokumentation komplexer non-verbaler Ausdrucksformen (Mimik, Gestik, Haptik, z.B. in Gruppensituationen), die symbolische Verarbeitung von Erfahrungen und den Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen im Zusammenspiel von Bildern, Musik und Sprache.

### 3.1 Medienvermittelte Wahrnehmung – Konsequenzen für die Forschung

Die Brisanz, nicht-sprachgebundene Methoden stärker einzubeziehen, ergibt sich vor allem Veränderungen im *Gegenstandsbereich* der Forschung selbst. Zahlreiche Medienrezeptions- und Mediensozialisationsstudien der letzten zehn bis 20 Jahre konnten belegen, dass die Medienförmigkeit der Wahrnehmung und damit verbundene Weltbildkonstruktionen bei Kindern und Jugendlichen deutlich zugenommen haben (Überblick: Pause-Haase & Schorb 2000; Bachmair 2005). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass sich immer mehr Kinder und Jugendliche mittels visueller und audiovisueller Medien ausdrücken und kommunizieren – die digitale Revolution der letzten fünf bis 10 Jahre brachte in diesem Bereich einen enormen Innovations-schub (Handyfotos und –videos; Einstellen ins Internet; vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund 2006). Zwar stehen hier systematische Erhebungen, die auch nach Faktoren wie Alter, Geschlecht, Bildungsstand etc. differenzieren, noch am Anfang; dennoch gibt es erste Befunde, die auf soziokulturelle Unterschiede im aktiv-kreativen Umgang mit den digitalen Medien hindeuten (u. a. Wagner & Eggert 2007). Die handlungsorientierte Medienarbeit entwickelte in den vergangenen 20 bis 30 Jahren zahlreiche Aktivitäten und Projekte, um Kinder und Jugendliche im medialen Selbstausdruck zu unterstützen. Dabei wurde deutlich, dass „passives“ Medienwissen nicht automatisch in aktive Medienproduktion dergestalt umgesetzt werden kann, dass Kinder und Jugendliche gleichsam in einem natürlichen Prozess medialer Selbstsozialisation sich sämtliche medialen Kodes, Zeichen- und Symbolisierungsformen aneignen können. Studien zeigten z. B. auf, in welchen Bereichen mediale Kompetenzvermittlung vor allem nötig ist und welche soziokulturellen Unterschiede es in der aktiven Medienarbeit gibt (u. a. Niesyto 2000). Trotz dieser Einschränkungen ist festzuhalten, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, mit Medien zu gestalten und zu kommunizieren. Ihre Ausdrucksformen, z. B. in Form von Fotos und kleinen Filmen, können aber nicht an professionellen Standards gemessen werden. Es geht um subjektive Ausdrucksformen, um selbst produzierte Symbolisierungen, die in Forschungskontexten andere Interpretationszugänge als klassische bild- und filmwissenschaftliche Analysemodelle erfordern.

Gerade die Erfahrungen im EU-Projekt CHICAM zeigten, dass über mediale Eigenproduktionen Zugänge zum Welterleben der Kinder möglich wurden, die ansonsten aufgrund von Sprach- und Kommunikationsbarrieren oft versperrt bleiben. Werden den Kindern z. B. Einwegkameras mitgegeben, können sich neue Zugänge zum Erleben von Migration eröffnen. Dies gilt sowohl für fotografische Annäherungen an lebensweltliche Umgebungen in Deutschland als auch für etwaige Besuche im Herkunftsland. Die CHICAM-Projektpraxis verdeutlichte zugleich, dass es den Kindern leichter fiel, über ihre eigene Lebenswelt zu sprechen, wenn sie an den selbst erstellten Medienprodukten anknüpfen konnten.



Als weitere Vorteile erwiesen sich im CHICAM-Projekt:

- Im Kontext der Medienarbeit ergeben sich verschiedene informelle Gesprächssituationen, die eine Erhebung von Daten außerhalb des offiziell als ‚Interview‘ gerahmten Settings ermöglichen;
- Kinder/Jugendliche können weitgehend autonom über das Medium Einwegkamera bzw. Digitalkamera verfügen und unabhängig von pädagogischen Kontexten Bilder aus Bereichen ihren Lebenswelten erstellen, die normalerweise Forschungspersonen nur schwer zugänglich sind (z. B. Familie, eigenes Zimmer der Kinder/Jugendlichen).

Bedeutung medialer Eigenproduktionen	
für die Forschung	für die beteiligten Kinder/Jugendlichen
Indirekte Einblicke in Lebenswelten: Kinder/Jugendliche können bis zu einem gewissen Grad selbst entscheiden, was sie aus ihrer Lebenswelt zeigen möchten.	Selbstinszenierung, Selbstausdruck und Spiel mit "impression management".
Kindern/Jugendlichen wird in besonderem Maße der Status aktiver selbst auswählender Subjekte ermöglicht.	Dokumentation und Demonstration von Freundschaftsbeziehungen.
Gegenstand von Bildinterpretation	Ausdruck von Sympathie im Moment des Fotografierens ("Ich fotografiere dich und zeige dir damit, dass ich dich mag").
Einwegfotos als Erleichterung für Interviews (photo-elicitation).	Ausdruck von Macht (z.B. im Unterricht fotografieren).
Material für das Öffentlichmachen von Themen ("Give them a voice!").	
Heuristische Funktion: Hinweise auf bedeutsame Aspekte der Lebenswelt (Themen, Menschen, Objekte etc.)	

### 3.2 Eigenproduktionen mit Medien: Methodische Grundformen

Bezüglich des Forschungsansatzes „Eigenproduktionen mit Medien“ lassen sich differenzierend drei Grundformen unterscheiden (vgl. Niesyto 2001, S. 90f.):

- a) Medien werden von Kindern/Jugendlichen für eigene kulturelle und kommunikative Praxisaktivitäten genutzt, die *ohne Unterstützung* durch Medienpädagogen oder andere Berater zustande kommen. Forscher analysieren und interpretieren die erstellten Zeitungen, Fanzines, Hör-, Foto- und Videoproduktionen. Die Projekte verdeutlichen, dass es vor allem bezüglich der Kontexte Unterschiede gibt. So ist es bei historisch angelegten Auswertungen von Eigenproduktionen nur sehr eingeschränkt möglich, den Entstehungsprozess der Pro-

duktionen zu rekonstruieren. Im Fotobereich haben insbesondere Pilarczyk & Mietzner eine seriell-ikonografische Methode entwickelt, die auch bei solchen Rahmenbedingungen aussagekräftige Analysen ermöglichen (Pilarczyk & Mietzner 2005). Ganz anders stellt sich die Situation dar, wenn Forscher beim Erstellen der Eigenproduktionen zumindest phasenweise dabei sind und insbesondere im Rahmen ethnografischer Feldforschung und teilnehmender Beobachtung Einblicke in Gruppenprozesse und Entstehungskontexte erhalten und diese dokumentieren können.

- b) Medien werden von Jugendlichen für Eigenproduktionen genutzt, die sie *mit Unterstützung* von Medienpädagogen oder anderen Beratern erstellen. In diesem Fall ist es besonders wichtig, dass seitens der Forschung die Entstehungsbedingungen genau dokumentiert und reflektiert werden. Viele Erfahrungen aus Projekten videopädagogischer Jugendforschung zeigen, dass die ästhetische und pädagogische Qualifikation der Mitarbeiter für das Gelingen der Projekte sehr wichtig ist, um subjektive Ausdrucksformen kompetent zu fördern. Je nach konkreter Fragestellung und Darstellungsform bedarf es Anregungen und Hilfestellungen, die nicht direktiv, sondern in einfühlsamer Form zu geben sind (vgl. Maurer 2004).
- c) Forscher erstellen *zusammen* mit Jugendlichen und Filmemachern Medienproduktionen in einem *dialogischen* Verfahren. Jugendliche sind in Teilbereichen, z. B. bei den Aufnahmen, aktiv beteiligt und artikulieren ihre Vorstellungen zur Auswahl und zur Montage der Aufnahmen. Dieser Ansatz kann sich u. a. auf Forschungstraditionen in der Visuellen Anthropologie und Soziologie stützen (vgl. Chiozzi 1984).

Diese Formen von Eigenproduktionen mit Medien sind als Möglichkeitstypen zu verstehen. Auch ist es wichtig zwischen Produktionen zu unterscheiden, die auf öffentliche Präsentation angelegt bzw. nicht auf eine solche Präsentation angelegt sind. In der Forschungspraxis gibt es Mischformen, die in unterschiedlicher Intensität z. B. ethnografisch-explorative mit medienpädagogischen Intentionen verbinden. Nach unserem Verständnis gehören Forschungsprojekte des Typs a) zum Kernbereich *ethnografischer*, subjektorientierter Forschung (vgl. auch Vogelgesang 1991; Moser 2005). Bei Forschungsarbeiten, die sich im Wesentlichen auf die erstellten Produkte beziehen, besteht das Problem mangelnder Kontextdaten über den Entstehungsprozess. Dennoch können auch solche Eigenproduktionen Einblicke in das Welterleben von Kindern/Jugendlichen geben, wenn es gelingt, die eigenen Analysen und Interpretationen in einem Prozess der kommunikativen Validierung zu überprüfen. Hierzu gehört nicht nur das Einbeziehen und die Reflexion weiterer „Lesarten“ durch andere Forscher, sondern auch die Berücksichtigung von Kommentaren der Produzent/innen zu ihren Eigenproduktionen (vgl. Gauntlett 2005b).

Forschungsprojekte des Typs b) können ethnografische Elemente enthalten, sind jedoch im Kern Projekte *medienpädagogischer* Forschung. Bei diesem Forschungstyp, den wir in den Ludwigsburger Projekten bislang präferierten, ist die systematische Erhebung und Reflexion von *Kontextinformationen* während des Produktionsprozesses unerlässlich. Subjektorientierte Forschung erfüllt nur dann ihren Zweck, wenn Kinder/Jugendliche durch Medien Ausdrucksmöglichkeiten für *ihre* Themen, Erfahrungen, Phantasien erhalten. Es ist zwar notwendig, dass die Forschung entsprechend Fragestellung und Definition des Gegenstandsbereichs einen gewissen Rahmen vorgibt. Die Ausgestaltung dieses Rahmens liegt jedoch bei den Kindern/Jugendlichen und darf nicht durch pädagogische „Zwänge“ eingeengt und strukturiert werden.

#### 4. Datenauswertung und Analyse

Das Thema qualitative Datenanalyse ist ein weites Feld, so dass in diesem Rahmen nur ein relativ knapper Überblick gegeben werden kann. Zur weiterführenden Lektüre seien folgende Autoren empfohlen: Moser 2003; Mayring 1999; Schallberger 2005.

Zunächst zur Auswertung von Daten, die auf der Basis *verbaler* Erhebungsmethoden entstanden. Die auf Kassette, Mini-Disc oder digitalem Audio-Recorder aufgezeichneten Interviews werden transkribiert und gemäß den Forschungsfragen kodiert. Dies ist ein wichtiger Teilschritt in der Analyse. Moser (2003, S. 128-139, S. 150ff.) erklärt das *Kodieren* sehr anschaulich anhand eines Beispiels. Immer wenn in einem Text beispielsweise Aktivitäten negativ bewertet werden, wird an den Rand „- Aktivität“ geschrieben, das heißt die Textstelle wird mit „- Aktivität“ kodiert. Immer wenn Aktivitäten positiv bewertet werden wird der Textabschnitt mit „+ Aktivität“ kodiert. So kann ein Text anhand verschiedener Codes strukturiert werden. Am Ende kann man sich für jeden Kode die entsprechenden Textstellen zurechtlegen (z. B. mit der Suchfunktion in *Word* und der Funktion ‚Kopieren‘ und ‚Einfügen‘. Stehen nun alle Textstellen zum Thema ‚positiv bewertete Aktivitäten‘ untereinander aufgelistet, lassen sich Häufungen, zentrale Tendenzen und Variationen herausarbeiten.<sup>7</sup> Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen beispielsweise die Textstellen mit negativen Aussagen auf? Beziehen sie sich tendenziell auf die gleichen Aspekte? (Weitere und detaillierte Hinweise zu den regelgeleiteten Analyseschritten siehe Mayring 1999).

7 Im Kontext der Analyse einer Jugendzeitschrift kann die Frage beispielsweise lauten: Wie häufig sind Männer abgebildet? Wie häufig sind Frauen abgebildet? Welche Spannbreite an Frauentypen wird abgebildet (z. B. Mutter, Vamp, Prostituierte, Businessfrau, ‚Mauerblümchen‘, Model etc.)? Welche Spannbreite an Männertypen ist zu sehen (z. B. Macho, Intellektueller, ‚Grünschnabel‘, Naturbursche, Geschäftsmann, Familienvater etc.)? Geschlechertypen lassen sich induktiv aus dem Material heraus entwickeln oder aber auch deduktiv aus dem Vorwissen der Forschenden. Eine weitere Fragen könnten lauten: In welchen Kontexten werden welche Geschlechertypen dargestellt?

Bezüglich der Analyse visueller Materialien gab es lange Zeit im Bereich der Pädagogik und der Sozialwissenschaft wenig ernsthafte Versuche der Methodenentwicklung. Dies änderte sich im Laufe der letzten Jahre. So erschienen Publikationen wie *Bildinterpretation und Bildverstehen* (Marotzki & Niesyto 2006), *Das reflektierte Bild* (Pilarczyk & Mietzner 2005), *Handbuch Foto- und Filmanalyse in der Erziehungswissenschaft* (Ehrenspeck & Schäffer 2003), die Tagungsdokumentation *Selbstaussdruck mit Medien* (Niesyto 2001) sowie Themenschwerpunkte in wissenschaftlichen Fachzeitschriften.<sup>8</sup> Methodologisch zeichnen sich im Spannungsfeld von bild- und kontextbezogenen Aspekten unterschiedliche Analyse- und Verstehenskonzepte ab (vgl. die verschiedenen Beiträge in Marotzki & Niesyto 2006). Im Rahmen des hier vorgestellten Ansatzes „Eigenproduktionen mit Medien“ präferieren wir ein mehrschichtiges Modell, das bild- mit kontextbezogenen Analyseschritten verknüpft (vgl. Holzwarth 2006, S. 180; Niesyto 2006b, S. 280ff.):

1. Dokumentation und Auswahl der zu interpretierenden Fotos (je nach Forschungsfrage);
2. Erstverstehen und Ersteindrucksanalyse (auf der Basis spontaner Assoziationen);
3. Deskriptive und formale Analyse: detailgenaue Beschreibung und Analyse aller Personen, Gegenstände und formalen Gestaltungs- und Strukturelemente eines Fotos;
4. Symbolverstehen: Generierung von Lesarten und Deutungen (zunächst unter Ausklammern, später auch unter Einbezug von Kontextinformationen);
5. Differenzierung nach plausiblen und wenig plausiblen Deutungen anhand zugänglicher Kontextinformationen.

Im Kontext der Forschung mit Eigenproduktionen betonen viele Autoren, dass es wichtig ist, Selbstaussagen der Produzenten einzubeziehen (Niesyto 2003, Gauntlett & Holzwarth 2006). Die Außenperspektive der Forschenden und die Innenperspektive der Produzierenden sollten auf möglichst fruchtbare Art und Weise zusammengebracht werden. Häufig werden sowohl verbale als auch visuelle Daten erhoben, so dass bei der Analyse beide Textsorten aufeinander bezogen werden können. Für Analyseprozesse im Rahmen kleinerer Forschungsprojekte eignet sich eine fallorientierte Auswertung. „Fall“ kann in diesem Kontext eine Person oder eine Produktion bedeuten.

Je nach dem, welche Funktion die Fotos im Projekt haben, kann unterschiedlich verfahren werden (eigenständige Forschungsdaten oder lediglich Mittel der Erleichterung von Interviewgesprächen). Die verbalen Äußerungen können als Kontextmaterial der Interpretation der Fotos hinzugezogen werden, denn Fotos eignen sich nicht nur unterstützend für die Erhebung weiteren verbalen Materials, sondern sie

8 Vgl. die Themenschwerpunkte zu „Methodologische Forschungsansätze“ (Ausgabe 3/2001), zu „Visuelle Methoden in der Forschung“ (Ausgabe 9/2004) und zu „Qualitative Forschungsmethoden in der Medienpädagogik“ (Ausgabe 17/2007) in der Online-Zeitschrift *MedienPädagogik* sowie der Themenschwerpunkt „Methoden der Bildinterpretation“ in der Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (Heft 1/2004).

können auch als eigenständige Daten behandelt und gedeutet werden. Die Art der Analyse hängt von der Fragestellung ab. Das Datenmaterial kann personenbezogen oder themenbezogen ausgewertet werden. Wichtig ist, alle vorhandenen Daten und Kontextinformationen aufeinander zu beziehen.

Für die Analyse der Fotos sollten alle *Kontextinformationen* genutzt werden (vgl. Holzwarth 2006). Zu projekt*internen* Kontextinformationen gehören z. B. Daten über den Entstehungszusammenhang der Fotos, Alter, Geschlecht, Herkunft und Milieu der Produzierenden sowie Informationen über weitere Eigenproduktionen und Dokumentationsmaterial aus dem Produktionsprozess, inklusive von Selbstaussagen der Produzentinnen und Produzenten. Zu projekt*externen* Kontextinformationen gehören z. B. ein allgemeines Wissen über Milieus und Lebenswelten, ein Wissen über verschiedene Musik- und Jugendkulturen, Informationen aus der Fachliteratur, Aussagen von externen Experten oder Recherchen in globalen Bildspeichern wie *Google-Bildsuche* und *Altavista-Videosuche* bzw. YouTube.

Interpretationen sollten in jedem Fall mit Bedacht formuliert und Aussagen zu ihrer *Plausibilität* erst nach intersubjektiver Prüfung, nach Vergleich mit weiteren Fotoanalysen aus demselben Bestand und Berücksichtigung von Kontextwissen gemacht werden. Faktoren wie die Mehrdeutigkeit, die vielen bildsprachlichen Ausdrucksformen innewohnt, oder begrenzte Bildkompetenzen bei Bildproduzenten, sind gewichtige Gründe, die gegen eine kontextfreie Fotoanalyse sprechen. Zu Überinterpretationen kann es auch kommen, wenn formale bildbezogene Analysen ein zu großes Gewicht erhalten und/oder wenn zu schnell von einzelnen formal-ästhetischen Gestaltungselementen auf Kohärenzen im Bereich generalisierter Wissensbestände geschlossen wird.

Auch ein Blick in die internationale Forschungslandschaft, insbesondere in die traditionsreichen Bereiche der Visuellen Anthropologie und der Visuellen Soziologie, unterstreicht die Kontextrelevanz bei Fotointerpretationen. Stellvertretend sei auf das von Jon Prosser (2001) editierte Buch *Image-based Research* hingewiesen, in dem namhafte Autorinnen und Autoren wie Marcus Banks, Douglas Harper, Howard S. Becker, Jon Prosser und Dona Schwartz Beiträge veröffentlichten. Banks betont z. B. den Entstehungskontext als einen wichtigen Schlüssel zum Verständnis von Fotos; Harper verweist am Beispiel der Methode „photo elicitation“ auf das gewinnbringende Zusammenspiel von Bild und Wort. Jon Prosser und Donna Schwartz formulieren zusammenfassend:

„The initial problem for the interpreter of photographs is how to ensure their plausibility and believability. Because cameras do not take pictures (...) the fallibility and selectivity of the picture maker must be scrutinized. Full contextual details (if this is ever possible) enables the trustworthiness and limitations of photographs to be assessed and this means having an understanding of both

the external and internal photo-context (...) Any analysis of photographs without information elaborating the macro and micro contexts is generally unacceptable since image production and image reception informs our understanding of those photographs“ (Prosser & Schwartz 2001, S. 125/6).

Was gehört bei Prosser & Schwartz zum Kontextwissen? Unter unter „*external context*“ verstehen sie Aspekte wie den Forschungsansatz und den ganzen theoretischen Hintergrund des Forschungsprojekts, die Größe der Unterschiede zwischen der Kultur der Bildproduzenten und dem ethnischen, geschlechtsbezogenen, sozial- und bildungsbezogenen Hintergrund der Bildinterpretenden; unter „*internal context*“ fallen bei ihnen Aspekte wie die Situation beim Zustandkommen der Aufnahmen, Beziehungen und Unterschiede zwischen Bild und Text, intermediäre Bezüge von Fotos oder die kommunikative Beziehung zwischen Bildproduzent und aufgenommenen Personen.

Pilarczyk & Mietzner (2003, S. 29f.) halten für die Klassifikation von Fotografien im Hinblick auf serielle Fotoanalysen für *unverzichtbar*, dass folgende Kontextinformationen vorliegen: a) Entstehungskontext (Zeit, Ort, Region etc.), b) Herkunft der Fotografie (zumindest Information über den Status/Fotokompetenz des Fotografen) und c) Verwendungskontext der Fotografie (soziale Funktion der Fotografie – öffentlich, privat etc.). Möglichst vollständige Kontextinformationen verbessern die Möglichkeiten, entwickelte Lesarten zu überprüfen.

Hierzu gehören Detailinformationen

- zum Entstehungskontext, z. B. zur kommunikativen Situation, zu den handlungsleitenden Themen und Selbstpräsentations-Motiven der Bildproduzenten bzw. der Gruppe;
- zum (eventuellen) pädagogischen Beratungs- und zum (wissenschaftlichen) Projektkontext;
- zur Bildkompetenz der Produzenten, ihren Vorerfahrungen;
- zur Qualität der Aufnahme, z. B. Art und Qualität der Kamera und des verwendeten Filmmaterials (digital, analog, Fotopapier); verwendetes Objektiv, Blendenwahl, Einsatz von Kunstlicht/Blitz etc.;
- zum Verwendungszweck der Fotografien, für wen sie gemacht wurden, wem sie gezeigt wurden, welche Resonanz die Fotos hatten;
- über zusätzliches visuelles, schriftliches und verbales Material, das in Zusammenhang mit den Foto-Eigenproduktionen entstand, z. B. weitere Fotografien, Tonaufnahmen und Transkriptionen von Einzelgesprächen und Gruppendiskussionen, Aufzeichnungen von teilnehmenden Beobachtungen.

Kontextwissen ersetzt keine bildimmanenten Analysen und erübrigt auch keine vergleichenden, fallinternen und fallexternen Analysen. Fotos können aber ohne die „Geschichte hinter dem Bild“ nur begrenzt verstanden werden. Kontextwissen dient

dem tieferen Verständnis von Bild-Interpretationen und trägt wesentlich dazu bei, bestimmte Lesarten zu bestätigen und andere einzuklammern bzw. zu verwerfen. Die Verknüpfung von formalen Fotoanalysen, symbolbezogenen Fotodeutungen und situativem Kontextwissen ermöglicht „*dichte Beschreibungen*“ (Geertz 1987) von kinder- und jugendkulturellen Symbolmilieus. Dichte Beschreibungen sind das Ziel bei der Darstellung der Forschungsergebnisse. Es geht darum, über eine Oberflächenbeschreibung hinauszugehen und dichte Bedeutungsnetze zu spinnen, d. h. die je subjektiven Weltdeutungen und Interpretationsmuster darzustellen und so weit wie möglich anhand von Kontextinformationen nachvollziehbar zu machen. Auch die Entwicklung gegenstandsbezogener Theorien kann Ziel der Arbeit sein. Dabei sollten die Informanten persönlich in Form von Interviewzitatzen zu Wort kommen.

Was zuvor über Fotos ausgeführt wurde, gilt bezüglich der Kontextrelevanz grundsätzlich auch für audiovisuelle sowie für komplexe multimediale Materialien im Internet. Um Film- und Videoanalysen zu erstellen, bedarf es allerdings spezifischer Kenntnisse zu filmischen Kodes, Zeichen, Symbolisierungen, Dramaturgien. „Multimediale Kommunikationsarchitekturen“ (Marotzki 2008) im Internet bringen neue methodische Herausforderungen im Kontext einer Online-Ethnographie mit sich – Multimedia Blogs sind als multimediale und multimodale Symbolmedien (Verknüpfung von schriftsprachlichen, bildhaften, musikalischen u. a. Ausdrucksformen) anders zu analysieren als beispielsweise Filmsequenzen.

## 5. Ethische Dimensionen der Forschung

Ethische Fragen im Kontext von Forschung stellen sich auf verschiedenen Ebenen:

- Verantwortung des Wissenschaftlers für die Einhaltung professioneller Standards;
- Schutz der Privatsphäre und Anonymität der Forschungssubjekte;
- Transparenz und Offenheit in Bezug auf Forschungsziele und Veröffentlichung von Informationen;
- Verantwortlicher Umgang bei der Aufbewahrung und Weitergabe von Daten;
- Schutz vor seelischer Verletzung im Prozess der Datenerhebung (bei sehr persönlichen Themen wie Tod, Sexualität, Beziehungen, Krankheit etc.);
- Verantwortung in Bezug auf die Produktion sozialer Wirklichkeit: Wie kann z. B. vermieden werden, Stereotype und Vorurteile auf wissenschaftlicher Ebene zu reproduzieren und zu legitimieren? Wie kann verhindert werden, dass Menschen durch Forschung auf bestimmte Merkmale reduziert und als Sondergruppe konstruiert werden?

Bei der Arbeit mit visuellen Materialien im Kontext von Forschung stellt sich das ethische Problem vor allem bei der *Anonymisierung*. Während bei Textmaterial das Wiedererkennen einer speziellen Person leicht durch die Änderung von Namen und

Orten verhindert werden kann, ist der Schutz der Privatsphäre bei Bild und Film weitaus schwieriger. In manchen Kontexten kann es sinnvoll sein, die Gesichter von Personen unkenntlich zu machen. Oft sind jedoch gerade Gesichtsausdruck, Mimik und Blicke für die Interpretation von Bedeutung.

Zu unterscheiden ist die Ebene der formalen Einwilligung für die Veröffentlichung von Bildmaterial, die Forschungssubjekte oder Erziehungsberechtigte durch Unterschriften geben einerseits und die Ebene der Forschungsethik andererseits. Beide Ebenen sind zu berücksichtigen.

Forschende sollten ein Höchstmaß an Transparenz gewährleisten und die Forschungssubjekte über die Ziele der Forschung informieren. Diese Forschungshaltung wird unter dem Schlagwort ‚*informed consent*‘ diskutiert. Vor allem bei Praxisforschungsprojekten, die Impulse in verschiedene politische, pädagogische und soziale Kontexte geben wollen, stehen sich zwei konkurrierende Prinzipien gegenüber: Schutz der Privatsphäre und Anonymität einerseits und Forschung, Dokumentation und Öffentlichkeit andererseits. Die am Forschungsprozess Beteiligten sollten so präzise wie möglich abschätzen, ob die Forschung Subjekten in irgendeiner Form schaden könnte und in welchem Fall dem einen oder dem anderen Prinzip Vorrang einzuräumen ist. Für solche Entscheidungen sind Kenntnisse über den sozialen und kulturellen Kontext von großer Bedeutung. Nicht immer können alle Daten für die Auswertung und Publikation genutzt werden. In bestimmten Kontexten ist es notwendig, zu persönliche oder zu private Informationen (sprachliche oder bildliche) auszuklammern. Teilweise kann es Sinn machen, den Forschungssubjekten Einblicke in geplante Veröffentlichungen zu geben (als eine Form kommunikativer Validierung) oder in adäquater Form Ergebnisse zurückzuspiegeln (mündliche Vermittlung bzw. Projektergebnisse in Schriftform zugänglich machen).

## 6. Ausblick

Neben der Weiterentwicklung gegenstandsadäquater Analyse- und Interpretationsmethoden im Bildbereich (u. a. Marotzki & Niesyto 2006), der Entwicklung computergestützter Auswertungsverfahren (u. a. Kommer & Biermann 2004), einer genrespezifischen Ausdifferenzierung des Methodeneinsatzes im Bereich Film/Video (u. a. Niesyto 2001) sowie der Entwicklung neuer Analysemethoden für multimediale und multimodale Angebote im Internet (Marotzki 2008) wird es vor allem darum gehen, medienethnografische Erkundungen und medienpädagogische Praxisforschung zu intensivieren. Ethnografische Explorationen sind wichtig, um Einblicke zu bekommen, wie sich Kinder und Jugendliche *unabhängig* von pädagogischen Arrangements mittels selbst erstellter Medien die Welt aneignen. Die neuen technischen Möglichkeiten und Nutzungsformen, die aktuell entlang der Schlagworte „Web 2.0“ und

„Social Software“ diskutiert werden (Weblogs, Foto-Communities, Podcasts, Up- und Download von Video- und Audiodateien), verweisen auf neue Untersuchungsfelder.

Gleichzeitig zeigt sich, dass nach wie vor Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig *benachteiligten Milieus* am wenigsten mediale Eigenproduktionen erstellen (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2005, S. 56). Auf dem Hintergrund der positiven Erfahrungen mit dem Forschungsansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ erscheint es besonders wichtig, gerade mit dieser Zielgruppe weitere Projekte in medienpädagogischen Kontexten zu realisieren. Künftige Forschungsvorhaben sollten dabei den praktischen Verwendungszweck von Forschung noch stärker beachten, um konkrete, lebensweltbezogene Situationen und Probleme von Kindern und Jugendlichen besser verstehen und Handlungsalternativen entwickeln zu können. Last but not least: Ergebnisse aus Forschungsprojekten, die sich auf mediale Eigenproduktionen beziehen, sollten im Sinne intersubjektiver Überprüfbarkeit auch den Gegenstand der Forschung – die Medienproduktionen – Dritten zugänglich machen. Dies bedeutet, nicht nur in Schriftform Projekte zu dokumentieren, sondern zugleich präsentativ-symbolische Materialien zu veröffentlichen – wie dies bei den Projekten *VideoCulture* und *CHICAM* bereits praktiziert wurde.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Der Abschlussdokumentation von *VideoCulture* wurde ein CD-ROM beigelegt (Niesyto 2003). Die internationalen (englischsprachigen) Abschlussberichte von *CHICAM* sowie alle im Projekt entstandenen Videoproduktionen sind im Internet zugänglich ([www.chicam.org](http://www.chicam.org)). In diesem Zusammenhang ist auch der Aufbau von Archiven zu filmischen Jugendkulturen als „Fundstelle“ für forschungsbezogene Studien zu erwähnen (u. a. [www.ph-ludwigsburg.de/2531.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/2531.html) sowie [www.talent-film.net](http://www.talent-film.net)).

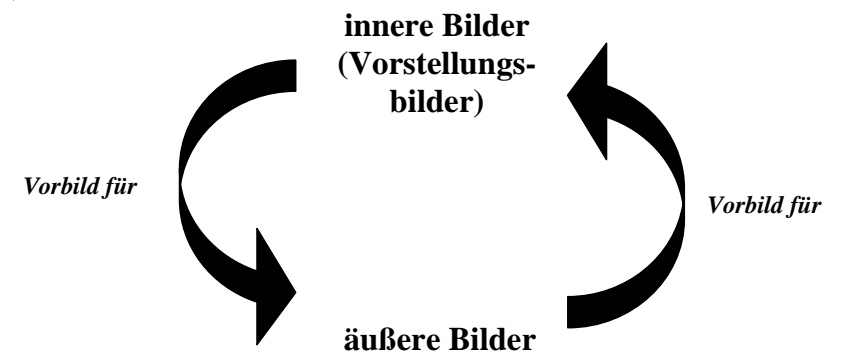
Peter Holzwarth

## Rezeptive und produktive Formen interkultureller Medienpädagogik

Der folgende Beitrag reflektiert Erfahrungen aus Lehre und Forschung und zeigt verschiedene Möglichkeiten, Medien für interkulturelle Lernprozesse zu nutzen und aktive Medienarbeit in interkulturellen Zusammenhängen zu praktizieren (Pädagogik-ausbildung, Erwachsenenbildung, aber auch Schule und offene Jugendarbeit).

### 1. *Biographische Reflexionen*

Visuelle Medien sind für interkulturelle Lernprozesse besonders geeignet, da sie Sprachbarrieren überwinden helfen und an den inneren Bildern anknüpfen, die Menschen von anderen Ländern und Menschen aus anderen Regionen der Welt haben. Jeder Mensch befindet sich in einem Fluss von Bildern. Die äußeren Bilder (z. B. Filme über Migration) können Vorbilder für die Entwicklung innerer Bilder sein (z. B. Vorstellungen von Migranten), die inneren Bilder wiederum sind Vorbilder für die (Eigen-)Produktion von äußeren Bildern (z. B. Fotografien über Migranten und über Migration).<sup>1</sup> Auch Bilder von sich selbst können die Vorstellung vom eigenen Ich prägen und die Produktion von Selbstdarstellungen oder Selbstportraits beeinflussen.



<sup>1</sup> In einer Studie über die Darstellung von Migranten im Fernsehen haben Schorb et al. eine starke Orientierung an gängigen negativen Vorstellungsbildern nachgewiesen (Schorb u. a. 2003).



Ästhetische Prozesse mit Medien können diese Kreislaufprozesse reflexiv und handelnd-kreativ aufgreifen und stellenweise der bewussten Bearbeitung zugänglich machen. So können Bilder bestärkt, relativiert, in Frage gestellt, erweitert oder erneuert werden.

Ein wichtiger Aspekt für Bildungsprozesse ist die Verknüpfbarkeit von neuen Themen und bereits bestehendem Wissen und vorhandenen Erfahrungen. Aus diesem Grund sind Phasen biographischer Reflexion eine wichtige Grundlage zur Aktualisierung von eigener Erfahrung.

Als Grundlage für interkulturelle Bildungsprozesse macht es Sinn, eigene Erfahrungen im Umgang mit Migration und Fremdheit zu reflektieren. Als Einstieg hierfür können Studierende z. B. gebeten werden, sich ein DinA4-Blatt im Querformat zurechtzulegen und ihre Erfahrungen mit Migration (auch Umzüge innerhalb des Landes oder einer Stadt), Migranten, Fremdsprachen, Reisen etc. im zeitlichen Verlauf von links nach rechts einzuzichnen. Ebenso macht es Sinn, eigene Zugehörigkeitserfahrungen in einer biographischen Perspektive zu reflektieren: Wann spielte welche Gruppenzugehörigkeit eine Rolle, z. B. jugendkulturelle Fankulturen in den Bereichen Musik oder Sport etc.? Welche Zugehörigkeiten waren über Kompetenzerwerb oder Konsum von Statusobjekten möglich, welche bezogen sich auf Geburt und Herkunft? Welche Zugehörigkeitskontexte wurden positiv erlebt, welche negativ, welche ambivalent? Welche Zugehörigkeiten waren selbstgewählt, welche wurden zugeschrieben? (vgl. auch Mecheril & Rigelsky 2007).

## 2. *Rezeptive Medienarbeit: Migration und interkulturelle Kommunikation im Spiegel populärer Spielfilme, Serien und Fotografien*

Situationen in denen Fremdeitskompetenz gefragt ist werden immer häufiger. Zu einem großen Teil ist unser Wissen über andere Länder, Menschen aus anderen Ländern und Migranten nicht durch direkten Kontakt entstanden, sondern durch die Rezeption von Medien. Es ist auch die Aufgabe pädagogischer Institutionen, auf das Leben in globalisierten heterogenen Gesellschaften vorzubereiten. Über das Anschauen, Diskutieren und Analysieren von Spielfilmen wird jungen Menschen und Erwachsenen ein attraktiver lebensweltnaher Zugang zum Thema Migration und interkulturelle Kommunikation geboten.<sup>2</sup> Gleichzeitig können Grundlagen der Filmsprache und Filmanalyse vermittelt werden (vgl. Niesyto 2006).

In Medienproduktionen verdichten sich Bilder vom Fremden (vgl. Hoffmann & Schwingel 2006). Filmanalysen ermöglichen eine kritische Reflexion von Mediendiskursen

2 Zum Thema Migration im Film vgl. Wiedemann 2006 und Streit 2006.

über Migration (positive und negative Bilder über Andere). Folgende Beobachtungsaufgaben beziehungsweise Diskussionsthemen bieten sich an:<sup>3</sup>

- Wie werden Menschen mit Migrationshintergrund dargestellt?
- Wie werden Menschen ohne Migrationshintergrund dargestellt?
- Wie wird das Herkunftsland gezeigt?
- Wie wird das Einwanderungsland gezeigt?
- Wie ist die „ethnic community“ im neuen Land dargestellt?
- Wie wird das Generationenverhältnis dargestellt (bei Migranten und Nicht-Migranten) ?
- Wie werden Frauen und wie Männer dargestellt (bei Migranten und Nicht-Migranten) ?
- Werden Stereotypen oder Vorurteile dargestellt (positive oder negative)? Welche Stereotypen oder Vorurteile lassen sich herausarbeiten? Welche Funktionen können sie haben?<sup>4</sup>
- Lassen sich Durchbrechungen von stereotypen Bildern herausarbeiten?
- Macht die Darstellung eher eine Bestätigung gängiger Vorurteile wahrscheinlich oder eher eine Relativierung?
- Aus der Sicht von Menschen mit Migrationshintergrund: Wie zufrieden sind sie/wären sie mit der Darstellung?

Es ist zu bedenken, dass das Medium Film mehrdeutig und für verschiedene Lesarten offen ist. Ein Film enthält immer Angebote für unterschiedliche Sinnkonstruktionen. Die Bedeutung eines Filmes oder einer Szene kann nicht allein am Material festgestellt werden, sie entsteht letztendlich durch der Auseinandersetzung mit dem Dargebotenen in den Köpfen der Zuschauer und ist von verschiedenen Kontextfaktoren abhängig (z. B. Alter, Bildungshintergrund, Vorerfahrungen etc.).<sup>5</sup>

Zu verschiedenen Filmen existieren bereits spezielle Materialien mit Zusatzinformationen, Arbeitsblättern und Aufgabenstellungen (z. B. zum Film „Kick it like Beckham“ siehe Schaeffer 2004; Fell & Wachenfeld 2006; Weißling 2006).

3 Im Zusammenhang mit Forschungsseminaren können solche oder ähnliche Fragestellungen auch im Rahmen von Filmanalysen an das Material herangetragen werden.

4 Gängige Stereotypen und Vorurteile in Alltagsdiskursen und Filmen können sein: fortschrittliches Einwanderungsland versus rückschrittliches und traditionelles Herkunftsland, soziale Kontrolle im Einwanderungsmilieu versus Freiheit in der Mehrheitsgesellschaft, arrangierte Heirat versus Liebesheirat, Jungfräulichkeitsnorm und Familienehre versus sexuelle Freiheit, unterdrückte muslimische Frau versus freie Frau im Westen, heile Welt im Herkunftsland (Gemütlichkeit, gutes Essen, Musikalität, Familienzusammengehörigkeit, Naturverbundenheit, Gemeinschaft) versus entfremdetes Leben in der Einwanderungsgesellschaft (zerbrochene Familien, Hektik im Alltag, Vereinzelung), muslimischer beziehungsweise südländischer Mann als Macho, Migrant als Verbrecher.

5 Stuart Hall unterscheidet in diesem Kontext eine dominante, eine ausgehandelte und eine oppositionelle Lesart (vgl. Hepp 1999).

Folgende Aspekte können Ziele von Filmbildung im Kontext von Migration darstellen:

- Typische Muster von Migrationserfahrung anhand von Filmen diskutieren
- Die Pluralität von Migrationserfahrungen kennen lernen
- Die Dimension „Kultur“ und „Ethnizität“ als ein mögliches Deutungsmuster neben „soziokultureller/ökonomischer Verortung und Persönlichkeit kennen lernen
- Herkunft/kulturelle Zugehörigkeit als eine Differenzdimension neben anderen erfahren (Geschlecht, Generationenzugehörigkeit, Klassenzugehörigkeit, sexuelle Orientierung)
- Kulturübergreifende beziehungsweise milieuübergreifende Erfahrungsmuster erkennen (z. B. Abgrenzung gegenüber der Eltern, Suche nach Individualität, Bedürfnis nach Liebe und Anerkennung)
- Die Bedeutung von Vorurteilen und Stereotypen in narrativen Formaten und im Alltag diskutieren
- Die ethische Verantwortung von Filmschaffenden im Kontext von medialer Repräsentation und Definitionsmacht diskutieren
- Mediale Bilder von Migration kritisch reflektieren beziehungsweise die Konstruktivität von Medienbildern erkennen lernen
- Den Zusammenhang von „fact“ und „fiction“ diskutieren (kann man Spielfilme als fiktionale Fallstudien betrachten?)
- Sich der Pluralität von Lesarten bewusst werden und die Kontextabhängigkeit von Bedeutungskonstruktionen thematisieren

Wie können die gewünschten Ziele umgesetzt werden? Gibt es Filme, die sich besonders eignen, weil sie Vorurteile in Frage stellen? Gibt es Filme, die eher ungeeignet sind, weil sie beispielsweise Vorurteile ungebrochen zeigen und die Bestätigung vorhandener Bilder wahrscheinlich machen? Gibt es Methoden die sich besonders eignen? Eine Filmliste im Anhang enthält wichtige Produktionen zum Thema Migration aus dem Deutschsprachigen und europäischen Raum.

Es ist möglich neben Filmgesprächen verschiedene andere Formen der Auseinandersetzung anzubieten (z. B. den Film anhalten und weiter erzählen lassen, ein alternatives Ende finden, Szenen nachspielen, Filmrezeption als Ausgangspunkt für Produktion etc.; vgl. Maurer 2005; 2006a; 2006b).

Es bietet sich an, Studierenden die Möglichkeit zu geben, selbst Filme zum Thema auszuwählen, Filmanalysen als Leistungsnachweis zu erstellen und die Ergebnisse im Plenum zu präsentieren.

Auch medienpädagogische Eigenproduktionen können gezeigt werden, um eine thematische Auseinandersetzung anzuregen (z. B. Enthüllungen, ein Film über das Kopftuchtragen; siehe Tabelle). „Jugendliche klären andere Jugendliche am besten selbst auf“ / „Peereducation“ (von Hören 2006, S. 155) ist hier ein mögliches Prinzip.

Eigenproduktionen sind auch wichtige Inputs für medienpraktische Workshops. So können verschiedene Ausdrucksformen veranschaulicht werden (z. B. Knetanimation, Umfrage, Videoclip, Narration). Auch die Motivation wird gesteigert, wenn konkret anschaulich verdeutlicht wird, was technisch und ästhetisch machbar ist. Eigenproduktionen von Kinder und Jugendlichen aus Migrations- und Fluchtkontexten eignen sich auch als Zugang zu deren Lebens- und Erfahrungswelten.<sup>6</sup> Nicht nur Filme, sondern auch Fotografien lassen sich für rezeptive interkulturelle Medienarbeit nutzen. Im Folgenden werden vier Beispiele vorgestellt:

- *Fotoprojekt „So lebt der Mensch“*

Der Fotograf Peter Menzel und sein Team portraitierten 30 verschiedene Familien in 30 Ländern der Erde (Menzel 2002). Ein Heft mit Arbeitsblättern, Projektideen und 16 ausgewählten Fotos gibt Anregungen für interkulturelle Lernprozesse (Wenker 2001).

- *Fotoprojekt „So isst der Mensch.“*

Der Fotoband „So isst der Mensch.“ (Menzel & D'Aluisio 2005) zeigt Ernährungsgewohnheiten von Familien in aller Welt.

- *Internationaler Fotojournalismus: Werner Bischof*

Auch das Projektbuch „Der zugewandte Blick“ (Gürber & Hermann 2006) gibt Anregungen für interkulturelle Lernprozesse im Unterricht. Es bezieht sich auf bekannte Schwarzweißfotografien des internationalen Fotojournalisten Werner Bischof.

- *Weltsprache Fußball*

Die Fotoausstellung „Weltsprache Fußball“ (Magnum-Fotografien über Fußball auf der ganzen Welt) zeigt die weltweite Verbreitung des Fußballspiels. Auf <http://www.goethe.de/ges/spr/prj/tor/mag/unt/deindex.htm> [Zugriffsdatum: 30.11.2007] werden Unterrichtsmaterialien und didaktische Konzepte angeboten. Auch hier lassen sich interkulturelle Bildungsprozesse anknüpfen.

Mit vorhandenen Bildern sind unterschiedliche Arbeitsformen möglich. Rezeptive und produktive Formen können ineinander übergehen:

- Bilder aneignen durch Abmalen (Gürber & Hermann 2006, S. 11) oder durch Nachmalen aus dem Gedächtnis.
- Bilder kommentieren (Gürber & Hermann 2006, S. 12, Holzwarth 2001a).
- Bilder als Impuls für eigenes fotografisches Gestalten.
- Memoryspiel: Alle Bilder werden je doppelt reproduziert und auslegt (Borgnini & Crivelli 2004).

<sup>6</sup> Auf <http://www.chicam.org> können die Eigenproduktionen von Kinder und Jugendlichen aus Migrations- und Fluchtkontexten, die im Rahmen des internationalen EU-Praxisforschungsprojekts CHICAM entstanden sind, angeschaut werden.

- Bilder kopieren und als Kollagematerial oder Grundlage für Malerei verwenden (ebenda).
- Stimmungsbild aussuchen: Bild aussuchen, das der momentanen Stimmung entspricht und den anderen mitteilen (Schau hin! 2006, S. 15; sich durch Bilder vorstellen Borgnini & Crivelli 2004).
- Eine Geschichte zu einem der Bilder erzählen und die anderen raten lassen, auf welches Foto sie sich bezieht (Schau hin! 2006, S. 15).
- Memory indirekt: Zwei Bilder, die zusammenpassen, auswählen (ebenda).
- Bildtitel entwickeln und in der Gruppe vergleichen (ebenda).
- Bildergeschichte aus mehreren Fotos entwickeln (ebenda).

Auch die Analyse von Printwerbung kann in Lehrveranstaltungen integriert werden. Studierende bekommen den Auftrag, aus Zeitschriften Werbeanzeigen und andere Bilder mitzubringen, in denen Menschen mit Migrationshintergrund dargestellt sind. Am Material lassen sich Muster herausarbeiten: Wie werden Migranten in der Werbung dargestellt? (z. B. als exotische Schönheiten, als Opfer, denen geholfen werden soll, als Menschen, die für grenzübergreifende Telekommunikation und Reisen stehen, als Musterbeispiele für gelungene Integration). Sowohl der Sammelauftrag als auch die gemeinsame Analyse schärfen die Wahrnehmung für die Repräsentation von Fremdheit.

### 3. Produktive interkulturelle Medienarbeit

#### 3.1. Potenziale von Fotografie und Video im interkulturellen Kontext

Interkulturelle Kommunikation und Medienarbeit können in verschiedenen Kontexten und Konstellationen stattfinden (vgl. den Beitrag von Niesyto über „Interkulturelle Kommunikation und Medienbildung“ in diesem Band). Interkulturelle Situationen zeichnen sich dadurch aus, dass Menschen mit unterschiedlichen Sprachen, Deutungsmustern oder Werten in Interaktion treten. Häufig werden in diesem Zusammenhang Differenz- und Fremdheitserfahrungen gemacht. Aus folgenden Gründen sind visuelle Medien wie Fotografie und Video im Kontext interkultureller Kommunikation besonders geeignet:

- Wenn Sprachbarrieren vorhanden sind, kann man sich über Bilder und Töne leichter mitteilen als über Sprache (vgl. Borgnini & Crivelli 2003). Oft sind visuelle Symbole universell verständlich.
- Fotografie und Video bieten die Möglichkeit, sich selbst und die eigene Lebenswelt von außen aus der Perspektive des Fremden zu sehen.
- Medien erlauben spielerische und selbstreflexive Formen des identitätsbezogenen Probehandelns (vgl. Netzwerk Migration in Europa 2003, S. 9).
- Offengelegte Differenzen zwischen Deutungen und Ideen der Produzierenden einerseits (Selbstbild) und Interpretationen und Assoziationen der Betrachenden

- den andererseits (Fremdbild) können vor allem in interkulturellen Kontexten bereichernd sein.
- Bilder lassen sich leicht über Email-Attachments oder das Internet austauschen (vgl. das Programm „eTwinning – Schulpartnerschaften in Europa“: [www.etwinning.de](http://www.etwinning.de)).
- Durch Bilder, Töne und Musik wird die emotionale Ebene angesprochen.
- Bilder sagen oft mehr als 1000 Worte.
- Die Mehrdeutigkeit von Bildern ermöglicht auch spielerische Formen der Deutung und Bedeutungsproduktion.
- Wirklichkeit über die Produktion von Bildern anzueignen ist eine aktive und kreative Form der Auseinandersetzung.
- Der Umgang mit Medien ist niederschwellig, motivierend und macht Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Spaß.
- Durch Medienarbeit manifestieren sich Lernprozesse in Form von Produkten, die Kinder und Jugendliche mit nach Hause nehmen und anderen zeigen können.
- Über die Präsentation von fertigen Medienprodukten könne die Macher Anerkennung und positives Feedback erfahren.
- Medien lassen sich ohne großen finanziellen, zeitlichen und logistischen Aufwand im Rahmen einer Ausstellung oder eines Filmabends präsentieren.

#### 3.2. Bewährte Genres und Projektbeispiele

Manche Genres eignen sich in interkulturellen Kontexten, weil keine Sprache benötigt wird und schnelle Erfolgserlebnisse möglich sind, andere weil interkulturelle Aspekte thematisiert werden können.

##### Projektbeispiele Video

- Rückwärts-Clip  
Eine kurze Handlung, die sich effektiv rückwärts zeigen lässt wird abgefilmt, in ein Videoschnittprogramm eingespielt und in umgekehrter Richtung abgespeichert. Geeignet sind sportliche Aktivitäten, Essen oder Trinken.<sup>7</sup>
- Close-up-rhythm-Clip  
Mit einer Videokamera wird nah an Objekte herangegangen, die Geräusche machen (Close-up). Durch die große Nähe zur Geräuschquelle kann der Ton gut über das eingebaute Mikrofon aufgenommen werden. Aus den verschiedenen kurzen Bild-Ton-Aufnahmen wird ein rhythmischer Videoclip zusammen geschnitten (rhythm-clip).

7 Vgl. die Londoner CHICAM-Produktion „Magic“: <http://www.chicam.org/videos/media/uk/magic.html>

- Videoclip ohne Schnitt

Die Produzierenden bringen ihre eigene Musik mit, die auf einem „Ghetto-Blaster“ abgespielt wird. Sie bewegen sich zu ihrer Musik während eine Person mit einem bereits vorher eingestellten Kameraeffekt (z. B. Wipe-Modus) filmt. So entsteht ein Musikvideo ohne Nachproduktion.



- Animation (Playmobil, Lego, Knetfiguren, Papierfiguren, Objekte etc.)

Eine kurze Geschichte wird erzählt, indem immer wieder Einzelbilder von Figuren aufgenommen werden. Zwischen den Aufnahmen werden die Figuren so verändert, dass beim Abspielen der Einzelbilder ein kontinuierlicher Handlungsablauf wahrgenommen werden kann (vgl. Amman & Fröhlich 2008).



- Stopptrick-Filme

Stück für Stück (Aufnahme – Stopp – Aufnahme – Stopp – Aufnahme – Stopp usw.) wird eine Handlung aufgenommen, die nach „Zauberei“ aussieht, z. B. Person greift nach einer Flasche, die immer wieder an einer anderen Stelle erscheint, ca. 15 Personen steigen nacheinander in ein Auto ein, ohne dass es zu voll wird, ca. 15 Menschen steigen nacheinander aus einer Kiste, in die nur eine Person passen würde. Besonders leicht kann man auf diese Weise auch Personen oder Objekte verschwinden lassen. Wichtig ist, dass ein Stativ verwendet wird, damit der Bildausschnitt immer gleich bleibt.

- Umfrage mit Video

Eine Umfrage bedeutet, eine oder mehrere kurze Fragen verschiedenen Menschen zu stellen, z. B. zum Thema: Was gefällt ihnen in Deutschland? Was gefällt ihnen nicht? / Was fällt ihnen zum Stickwort Schweiz ein? / Was ist typisch schweizerisch? / Was verstehen Sie unter multikulturell?

Projekte dieser Art eignen sich hervorragend, um Meinungen von Passanten (z. B. Menschen mit und ohne Migrationshintergrund) zu sammeln, die später zusammen mit den Teilnehmenden diskutiert werden können. Auf unbekannte Menschen zuzugehen und erfolgreich Fragen zu stellen stärkt das Gefühl der Selbstwirksamkeit.

#### *Projektbeispiele Fotografie*

- Fremdes und fremdes Eigenes in unserer Stadt (ethnographische Fotoexkursion)  
Diese Projektform ermöglicht eine forschende Haltung und einen ethnographischen Blick auf fremde Aspekte in der eigenen Lebenswelt. „Fremd“ kann Aspekte aus anderen Ländern bedeuten, aber auch fremd gewordenen Dinge aus dem eigenen Land oder der eigenen Region, z. B. traditionelle Feste, religiöse Rituale, fahrende Handwerker, fremde Milieus, oder Jugendkulturen. Wichtig ist, dass es nicht primär darum gehen soll, Menschen mit Migrationshintergrund zu fotografieren. Wo sich dies mit dem Einverständnis der Fotografierten ergibt, sollte auch angeboten werden, die entstandenen Fotos zu zeigen.

- Fotosafari

Verschiedene Gruppen müssen Fotoaufgaben lösen, die auf einem Papier aufgelistet sind, z. B. einen Polizisten fotografieren, ein Liebespaar fotografieren, eine Froschperspektive fotografieren, ein Werbeplakat mit einer Frau fotografieren oder fünf Bilder mit der Farbe Blau fotografieren. Gewonnen hat die Gruppe, die am meisten Aufgaben gelöst hat (vgl. Zientek / Schenk / Holzwarth 2006).



- Fotos mit Bildunterschriften

Zu bestimmten Themen werden Fotoserien erstellt und die Produzierenden formulieren zu einem oder mehrere Fotografien Bildunterschriften (vgl. Zientek / Schenk / Holzwarth 2006).

- Sich kennen lernen über Bilder

Eine Sammlung von unterschiedlichen Postkarten und Bildern eignet sich auch hervorragend für eine Vorstellungsrunde und gegenseitiges Kennen lernen (Borgnini & Crivelli 2003). Die Sammlung wird auf dem Fußboden oder auf dem Tisch ausgebreitet und jeder Teilnehmer darf sich ein Bild aussuchen. Anhand des ausgewählten Bildes stellen sich alle der Reihe nach vor. Erfahrungsgemäß haben diese bildgestützten Vorstellungen einen relativ persönlichen Charakter. Es werden persönliche Vorlieben deutlich und teilweise laden Bilder zu projektiven und identifikatorischen Prozessen ein. So wählte eine Studentin mit russischem Migrationshintergrund eine Postkarte der berühmten Duero-Brücke in Porto aus und kommentierte: „Ich fühle mich so wie diese Brücke, ich verbinde Deutschland und Russland und muss mich wohl früher oder später für ein Land entscheiden.“ Sie erwähnte auch, dass sie einen deutschen Partner hat.

## Anhang

### Filme zum Thema Migration<sup>8</sup>

#### Spielfilme

Titel	Autor/Land/Jahr	Thema
1:1 <sup>9</sup>	Annette K. Olesen, Dänemark 2007	Eine "dänisch-palästinensische Romeo und Julia Geschichte" <sup>10</sup> über Vorurteile, deren Bestätigung und deren partielle Relativierung.
Angst essen Seele auf <sup>11</sup>	Rainer Werner Fassbinder, Deutschland 1973	Ein Arbeitsemigrant aus Marokko und eine ältere Dame verlieben sich in Deutschland.
Auf der anderen Seite	Fatih Akin 2007	Der Film erzählt von den Schicksalen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, die sich in Bremen und Istanbul begegnen.

8 Siehe auch weitere Film Listen auf [http://www.lwl.org/lmz-download/medienverleih/migration\\_4.pdf](http://www.lwl.org/lmz-download/medienverleih/migration_4.pdf), auf <http://www.dplusc.de/cross/pdf/service/filmliste02.pdf>, Themenschwerpunkt „Kino und Migration“ auf <http://filmportal.de> und im Ausstellungskatalog „Projekt Migration“ (Köln: Dumont 2005).

9 Siehe Filmheft (Schäffer 2007)

10 Filmbesprechung von Sarah Stähli, Züritipp 2.-8.8.2007, S. 7

11 Siehe Filmheft (Heinzelmann 2002)

Breakout	Mike Eschmann, Schweiz 2007	Der Film zeigt u.a. Gewalt zwischen rivalisierenden HipHop-Gruppen, die Reaktionen des Staates und die Perspektivlosigkeit von jungen Menschen ohne Privilegien.
Das Fest des Huhnes	Walter Wippersberg, Österreich 1992	Der Film zeigt eine Umkehrung der bekannten Rollen: Ethnologen aus Afrika erforschen Oberösterreich.
Die große Reise	Ismaël Ferroukhi, Frankreich 2004	Ein junger Mann mit marokkanischem Migrationshintergrund lebt in Frankreich und muss gegen seinen Willen seinen Vater auf die Pilgerreise nach Mekka mit dem Auto begleiten. Der Film thematisiert Prozesse des Verstehens und Missverstehens zwischen den Generationen im Spannungsfeld von traditioneller und jugendkultureller Orientierung.
Die Schweizermacher	Rolf Lyssy, Schweiz 1978	Eine Komödie über Einbürgerungsreglements in der Schweiz.
Die Welt ist rund. Fußballträume - Fußballrealitäten	Kuba, Nepal, Mosambik, Ghana, Honduras, D/2005	Der Film zeigt fünf verschiedene Fußballgeschichten aus vier Kontinenten.
East is east <sup>12</sup>	Damien O'Donnell, Großbritannien 1999	1971: Familienkonflikte im Spannungsfeld Pakistan - UK
Exils	Tony Gatlif, Frankreich 2004	Zwei junge Menschen mit Migrationshintergrund machen sich von Frankreich aus auf die Reise nach Algerien.
Fremder Freund <sup>13</sup>	Elmar Fischer, Deutschland 2003	Der Film erzählt die Geschichte einer interkulturellen Freundschaft, die durch fundamentalistische Orientierung in eine Krise gerät.
Gegen die Wand <sup>14</sup>	Fatih Akin, Deutschland 2003	Der Film handelt von divergierenden Werten und Lebenskonzepten im Spannungsfeld von Deutschland, der Türkei und interkulturellen Zwischenwelten.
Ghettokids	Christian Wagner, Deutschland 2002	Ein Film über das Leben im sozialen Abseits mit jugendlichen Laiendarstellern aus dem Münchner Stadtteil Hasenberg/Nord.
In this world <sup>15</sup>	Michael Winterbottom, Großbritannien 2002	Migration von Afghanistan nach London
Jalla! Jalla! <sup>16</sup>	Josef Farres, Schweden 2000	Interkulturelle Beziehungen und Konflikte in Schweden

12 Siehe Filmhefte (Sauer 2001; Harris 2003)

13 Siehe Filmheft (Zobel 2004)

14 Siehe Filmheft (Wienen & Twele 2005)

15 Siehe Filmheft (Kilzer 2003)

16 Siehe Filmheft (Sanwald 2002)



<b>Kurz und Schmerzlos</b>	Fatih Akin, Bundesrepublik Deutschland 1998	Ein Film über einen gemischtkulturellen Freundeskreis, Liebe, Gewalt und Kriminalität in Hamburg. Es geht um junge Erwachsene zwischen kriminellen Karrieren und Normalitätshoffnungen.
<b>L' auberge espagnole - Barcelona für ein Jahr</b>	Cédric Klapisch, Frankreich 2002	Der Film erzählt die Geschichte einer interkulturell zusammengesetzten Studentenwohngemeinschaft in Barcelona und zeigt Aspekte einer "europäischen Identität".
<b>La blessure</b>	Nicolas Klotz, Frankreich/Belgien 2003	Der Film zeigt das Leben von Migranten aus Afrika, die in Paris ankommen.
<b>La Haine (Hass)<sup>19</sup></b>	Mathieu Kassovitz, Frankreich 1995	Das Leben von drei jungen Männern mit Migrationshintergrund in der Banlieue wird portraitiert. Der Film weist Bezüge zu den Gewalteskalationen in der Pariser Banlieue vom November 2005 auf.
<b>Le thé au harem d'Archimedes (Tee im Harem des Archimedes)</b>	Mehdi Charef, Frankreich 1985	Der Film zeigt das Leben von Jugendlichen in der Banlieue.
<b>Lichter<sup>20</sup></b>	Hans-Christian Schmid/Deutschland 2003	"Lichter" erzählt unter anderem die Geschichte von Menschen aus der Ukraine, die über die Oder von Polen nach Deutschland gelangen wollen.
<b>Lost in translation</b>	Sofia Coppola, USA 2003	Der Film zeigt die Orientierungsprobleme eines Mannes aus den USA der zeitweilig in Japan arbeitet.
<b>Paris, je t'aime</b>	Frankreich, Deutschland, Liechtenstein, Schweiz 2006	Verschiedene Episoden, die in Pariser Arrondissements spielen und teilweise mit interkulturellen Begegnungen thematisieren. (20 verschiedene Filmemacher aus verschiedenen Nationen hatten die Aufgabe einen Kurzfilm über Paris und Liebe zu machen).
<b>Poppitz</b>	Harald Sicheritz, Österreich 2002	Eine sozialkritische Komödie über Pauschal Tourismus und Vorurteile zwischen Österreichern und Deutschen.
<b>Reise der Hoffnung<sup>21</sup></b>	Xavier Koller, Schweiz 1989	"Reise der Hoffnung" erzählt die Geschichte einer Familie, die von der Türkei in die Schweiz migriert.
<b>Respekt statt Rassismus</b>	Filme für eine Welt	Neun Kurzfilme und Begleitmaterial zum Thema Fremdheit und Rassismus

17 Siehe Filmhefte (Schaeffer 2004; Fell & Wachenfeld 2006; Kirkup 2003)

18 Siehe Filmheft (Moles Kamp 2004)

19 Siehe Filmhefte (Heinzmann 2001; Film education)

20 Siehe Filmheft (Mank 2003)

21 Siehe Filmheft (Weskamp)

<b>Romeo und Julia in der Stadt</b>	Daniel von Aarburg, Schweiz 2002	Der Film lehnt sich an Gottfried Kellers "Romeo und Julia auf dem Dorfe" an. Hier ist Julia eine junge Frau aus der Schweiz und Romeo ein junger Flüchtling aus Bosnien.
<b>Sabah - eine Liebesgeschichte</b>	Ruba Nadda, Kanada 2005	Sabah hat einen syrischen Migrationshintergrund und lebt in Kanada. Sie verliebt sich in Stephen, einen Kanadier. Ihr Bruder stellt sie vor die Wahl: Stephen oder die Familie.
<b>Saimirs Entscheidung</b>	Francesco Munzi, Italien 2004	Die Geschichte eines Jungen, der mit seinem Vater aus Albanien nach Italien eingewandert ist und eine Italienerin kennen lernt.
<b>Schnitzelparadies</b>	Martin Koolhoven, Niederlande 2005	Agnes und Nordip verlieben sich ineinander und entschließen sich dazu ihre Liebe trotz der Vorbehalte in ihrer Umgebung zu leben.
<b>Solino</b>	Fatih Akin, Deutschland 2002	"Solino" erzählt die Migrationsgeschichte einer italienischen Familie, die nach Deutschland geht.
<b>Spanglish</b>	James L. Brooks, USA 2004	Flor, eine alleinerziehende Frau aus Mexiko geht in die USA und arbeitet bei einer Familie als Haushälterin. Der Film zeigt Flors Ängste vor der Entfremdung ihrer Tochter durch unterschiedliche Grade von kultureller Aneignung: "Is what you want for yourself to become someone very different than me?".
<b>Un Franco, 14 Pesetas</b>	Carlos Iglesias Spanien 2006	Im Spanien der 1960er Jahre reisen zwei Männer in die Schweiz um zu arbeiten. Später kommen auch ihre Frauen beziehungsweise Kinder nach. Der Film zeigt auch die Schwierigkeiten der Remigration nach Spanien.
<b>Wut</b>	Züli Aladag/Deutschland 2005	Eine bildungsprivilegierte Familie in Deutschland leidet unter dem Verhalten eines Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. Es wurde dem Film vorgeworfen, dass er den Zuschauer zum Komplizen des Hasses auf Fremde machen würde.
<b>Yasemin</b>	Hark Bohm, Deutschland 1988	Geschichte über eine nicht akzeptierte Liebe zwischen einer jungen Frau mit türkischem Migrationshintergrund und einem jungen Mann in Hamburg
<b>Yasmin</b>	Kenny Glenaan, Deutschland, Großbritannien 2004	Yasmin hat einen pakistanischen Migrationshintergrund und arbeitet als Sozialarbeiterin. Ihr Leben verändert sich mit den Ereignissen um den 11. September 2001.
<b>Zeit der Wünsche Dilekler zamani</b>	Tevfik Baser und Rolf Schübel/Deutschland 2004	Die Liebe zwischen Melike und Mustafa entwickelt sich anders als gewünscht, da dieser in der allgemeinen, durch erfolgreiche Heimkehrer ausgelösten Migrationseuphorie nach Deutschland geht.

## Dokumentarfilme

Titel	Autor/Land/Jahr	Thema
18 Minuten Zivilcourage	Rahim Shirmard, Deutschland 1992	Tübingen im August 1987: Ein 19jähriger Asylsuchender aus dem Iran wird in einem Supermarkt des Diebstahls beschuldigt und am Boden festgehalten. Sein Todeskampf dauert 18 Minuten.
Bleiben will ich, wo ich nie gewesen bin	Hilde von Balluseck; Ulrike Hemberger; Rainer Höllfritsch, Deutschland 2002	Vier Jugendliche erzählen von ihrer Flucht und ihrem Leben in Berlin.
Crossing the bridge- the sound of Istanbul	Fatih Akin, Deutschland 2005	Der Film stellt verschiedene Musikströmungen in Istanbul vor.
Da und fort. Leben in zwei Welten	Heinz Nigg, Schweiz 2002	Migration in die Schweiz und Binnenmigration innerhalb der Schweiz (vgl. <a href="http://www.da-und-fort.ch">http://www.da-und-fort.ch</a> )
Destination Liebe	Silviane Neuenschwander, Kathrin Oester u.a. Produktion: Arbeitsgruppe Swiss Links, Schweiz 2002	Der Film portraitiert bikulturelle Paare in der Schweiz.
Die Unerwünschten - Ein Film über Menschen in Abschiebehaft	Sarah Moll, Deutschland 2005	Der Dokumentarfilm zeigt das Leben von jungen Männern, die in einem Abschiebegefängnis leben, ihre Abschiebung befürchten und auf Freiheit hoffen. Es geht auch um die Menschen, die sich für die Gefangenen einsetzen.
Eigentlich wollten wir nicht bleiben 12 Geschichten aus der Emigration	Francesca Cangemi & Daniel von Aarburg, Schweiz 2004	Migranten aus Italien in der Schweiz
El tren de la memoria	Marta Arribas & Ana Pérez, Spanien 2005	Menschen aus Spanien sprechen über ihre Migration nach Deutschland und die Lebensbedingungen in den 1970er und 1980er Jahren.
Lehrmeister der Lebenslust	Peter Kemnitzer, Deutschland 2004	Der Film zeigt wie Migranten das Leben in Deutschland durch kulinarische Innovationen und ‚Lebenskunst‘ bereichert haben (z. B. Gewürze, Olivenöl, Antipasta, Straßencafés).
Wanakam	Thomas Isler, Schweiz 2005	Geschichten von tamilischen Flüchtlingen in der Schweiz
Was lebst du?	Bettina Braun, Deutschland 2004	Die Filmemacherin begleitet die vier in Köln lebenden Freunde Ali, Kais, Ertan und Alban (zwischen 16 und 20 Jahre alt). Die Jugendlichen geben Einblicke in ihr Leben und erzählen von ihren Sorgen und Hoffnungen.
Wir haben vergessen zurückzukehren	Fatih Akin, Deutschland 2001	Rekonstruktion der Migrationsgeschichte der Eltern von Fatih Akin
Zwischen den Welten	Yusuf Yesilöz, Schweiz 2006	Der Film zeigt das Leben und das soziale Umfeld einer Frau mit türkischem Migrationshintergrund, die in der Schweiz lebt (Winterthur).
Zwischen Handy und Koran. Muslim-Sein in der Schweiz - sechs Portraits	Alain Godet, Schweiz 2006	Interviews mit jungen Muslimen in der Schweiz (Vgl. <a href="http://www.urbanislam.ch/">http://www.urbanislam.ch/</a> <a href="http://www.home.html">www/home.html</a> )

## Eigenproduktionen

Titel	Autor/Land/Jahr	Thema
CHICAM - Produktionen aus Griechenland, Italien, Schweden, Niederlande, Großbritannien und Deutschland <sup>22</sup>	CHICAM 2001-2004	Medienpädagogisch begleitete Videoeigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen mit Migrations- und Fluchthintergrund
Das Siegel	Medienprojekt Wuppertal <sup>23</sup> 2001 Deutschland	Ein Video von und mit jungen Frauen nichtdeutscher Herkunft über die Möglichkeiten und Grenzen vor-ehelicher Partnerschaften.
Deutschland ist meine Heimat	Medienprojekt Wuppertal Deutschland	Eine Videodokumentation über jugendliche Flüchtlinge, die nach 15 Jahren Leben in Deutschland in die Türkei abgeschoben werden sollen.
DiasporAfro	Medienprojekt Wuppertal 2002 Deutschland	Schwarze Jugendliche erzählen über rassistische Hintergründe und ihren daraus entstehenden Diskriminierungserfahrungen.
Enthüllungen	Medienprojekt Wuppertal 2000 Deutschland	Ein Video zum Kopftuch-Tragen von muslimischen Mädchen und jungen Frauen in Deutschland
Ich bin Ich	Medienprojekt Wuppertal 2002 Deutschland	Ein Video von deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen über ihren interkulturellen Alltag.
Jung und Moslem in Deutschland (Teil 1-4) <sup>24</sup>	Medienprojekt Wuppertal 2006 Deutschland	Videodokumentationen von und über Moslems in Deutschland
Kanaks and drugs	Medienprojekt Wuppertal 2001 Deutschland	Ein Video nicht-deutscher Jugendlicher über ihre Erfahrungen mit Drogen
Made In USSR	Medienprojekt Wuppertal Deutschland	Junge Russlanddeutsche und jüdische Kontingentflüchtlinge verfolgen Stationen ihrer Zuwanderung in Deutschland, Russland und der Ukraine. Eine Videodokumentation.
United Culture. Eine multikulturelle Spurensuche für Jugendliche im Münchner Stadtteil Haidhausen	United Culture-Projekt München 1994 Deutschland	Projekt im Münchner Stadtteil Haidhausen: Umfrage zum Thema Multikulturalität

## Sonstiges

Titel	Autor/Land/Jahr	Thema
"Was guckst Du?!"	Kaya Yanar	Comedy-Show mit verschiedenen Charakteren
Alle lieben Jimmy	RTL-Vorabendserie 2006	Serie über eine bildungserfolgreiche Familie mit türkischem Migrationshintergrund
Do not listen	Chem Kaya, Deutschland 2006	Der ‚Found-footage Film‘ untersucht den Spielfilm "The Exorcist" und seine türkische Adaptation "Seytan" auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.
Türkisch für Anfänger	ARD-Vorabendserie Deutschland 2006 Bora Dagtekin	"Ich heirate eine Familie" unter Multikulti-Bedingungen" <sup>25</sup>

22 <http://www.chicam.org>

23 Vgl. <http://www.medienprojekt-wuppertal.de>

24 Eine Handreichung regt an, die Filme in schulischen Kontexten einzusetzen (Medienprojekt Wuppertal 2006).

25 Christian Buss: Ramadan im Ersten. Die Tageszeitung 14.3.2006.

## Filmhefte:

- Fell, Karolina & Wachenfeld, Heidrun (2006): Materialien zu Narinder Dhani: Kick it like Beckham. Ravensburger Buchverlag Otto Maier GmbH. [www.ravensburger.de/lehrer/images/pdfs/98046\\_kick\\_it\\_like\\_beacham.pdf](http://www.ravensburger.de/lehrer/images/pdfs/98046_kick_it_like_beacham.pdf).
- Film education: La Haine. French PDF study guide. [www.cineschool.org.uk/resources/LaHaine-Francais.pdf](http://www.cineschool.org.uk/resources/LaHaine-Francais.pdf).
- Harris, Chrispin (2003): East is East. Film education. [www.filmeducation.org/filmlib/eastiseast.pdf](http://www.filmeducation.org/filmlib/eastiseast.pdf).
- Heinzelmann, Herbert (2002): Angst essen Seele auf. Institut für Kino- und Filmkultur (IKF) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. [www.film-kultur.de/filme/filmhefte/angst\\_essen\\_seele\\_auf.pdf](http://www.film-kultur.de/filme/filmhefte/angst_essen_seele_auf.pdf).
- Heinzelmann, Herbert (2001): Hass. Institut für Kino- und Filmkultur (IKF) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. [www.film-kultur.de/filme/filmhefte/hass.pdf](http://www.film-kultur.de/filme/filmhefte/hass.pdf).
- Kilzer, Annette (2003): In this world. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn [www.bpb.de/files/FKZF4P.pdf](http://www.bpb.de/files/FKZF4P.pdf).
- Kirkup, Mike (2003): Bend it like beckham. Film education. [www.filmeducation.org/filmlib/BILB.pdf](http://www.filmeducation.org/filmlib/BILB.pdf).
- Mank, Thomas (2003): Lichter. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn [www.bpb.de/files/KZWA8C.pdf](http://www.bpb.de/files/KZWA8C.pdf).
- Moles Kaup, Christina (2004): Knallhart. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn [www.bpb.de/files/YOCEDC.pdf](http://www.bpb.de/files/YOCEDC.pdf).
- Sannwald, Daniela (2002): Jalla! Jalla! Institut für Kino- und Filmkultur (IKF) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. [www.film-kultur.de/filme/filmhefte/jalla\\_jalla.pdf](http://www.film-kultur.de/filme/filmhefte/jalla_jalla.pdf).
- Sauer, Arne (2001): East is East. Institut für Kino- und Filmkultur (IKF) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb. [www.film-kultur.de/filme/filmhefte/east\\_is\\_east.pdf](http://www.film-kultur.de/filme/filmhefte/east_is_east.pdf).
- Schaeffer, Theresa Karin (2004): Kick it like Beckham. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. [www.bpb.de/files/CEB2N8.pdf](http://www.bpb.de/files/CEB2N8.pdf).
- Schäffer, Käte (2007): 1:1. Ein Unterrichtsheft zur Arbeit mit dem Kinofilm. Cinécole / MAXmedien GmbH Tübingen. [www.bildungscnt.de/fileadmin/www.bildungscnt.de/programme/Learning\\_by\\_viewing/1\\_1/Filmheft\\_1zu1.pdf](http://www.bildungscnt.de/fileadmin/www.bildungscnt.de/programme/Learning_by_viewing/1_1/Filmheft_1zu1.pdf).
- Weißling, Harald (2006): Bend it like Beckham. Filmstudies in the classroom. Berlin: Cornelsen.
- Weskamp, Peter: Arbeitshilfe Reise der Hoffnung. Medienladen Zürich [www.medienladen.ch/download/reise\\_der\\_hoffnung.pdf](http://www.medienladen.ch/download/reise_der_hoffnung.pdf)
- Wienen, Andrea & Twele, Holger (2004): Gegen die Wand. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. <http://www.bpb.de/files/CDVFOZ.pdf>.
- Zobel, Stefanie (2004): Fremder Freund. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn 2004 [www.bpb.de/files/DO5E1G.pdf](http://www.bpb.de/files/DO5E1G.pdf).

## Literaturverzeichnis

*Hinweis:*

Das folgende Literaturverzeichnis enthält Veröffentlichungen, auf die in den vorigen Beiträgen hingewiesen wurde.

Alle Veröffentlichungen im Rahmen des Projekts CHICAM sind in einer speziellen Literaturübersicht im Anhang aufgeführt.

Das Zugriffsdatum für alle Internetdokumente ist der 30.11.2007.

- Ammann, Daniel & Fröhlich, Arnold (2008) (Hrsg.): Trickfilm entdecken: Animationstechniken im Unterricht. Zürich: Verlag Pestalozzianum (mit DVD) (erscheint demnächst).
- ARD/ZDF-Medienkommission (2007): Migranten und Medien 2007. URL: [www.unternehmen.zdf.de/uploads/media/Migranten\\_und\\_Medien\\_2007\\_-\\_Handout\\_neu.pdf](http://www.unternehmen.zdf.de/uploads/media/Migranten_und_Medien_2007_-_Handout_neu.pdf)
- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bachmair, Ben (2005): Mediensozialisation im Alltag. In: Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 95-114.
- Banks, Marcus (2001): Visual Methods in social research. London: Sage.
- Bechdorf, Ute (1999): Puzzling Gender: Re- und Dekonstruktionen von Geschlechterverhältnissen im und beim Musikfernsehen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Bell, Judith (1997): Doing your Research Project. A Guide to First-Time Researchers in Education and Social Science. Bristol/USA: Open University Press.
- Beller, Philipp (2006): Analyse zweier HipHop-Musikvideos. Hausarbeit im Rahmen des Seminars „Medienkritik“ (Prof. Dr. H. Niesyto). In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*. Ausgabe 8/2006, S. 1-8. URL: [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe8/Arbeiten8.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe8/Arbeiten8.pdf)
- Bonfadelli, Heinz / Moser, Heinz (Hrsg.) (2007): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS-Verlag.
- Borgnini, Mariapia & Crivelli, Giosanna (2003): Fotosprache. Casagrande.
- Bourdieu, Pierre (1997): Verstehen. In: Bourdieu, Pierre u.a.: Das Elend der Welt. Konstanz: UVK, S. 779-822.
- Buckingham, David (2002): Children and Media Overview. In: Global Kids, Global Media: a review of research relating to children, media and migration in Europe. Research project „CHICAM- Children in Communication about Migration“, p. 99-115 URL: [www.chicam.org/reports/download/deliverable\\_1b.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/deliverable_1b.pdf)
- Calmbach, Marc (2007): More than Music. Einblicke in die Jugendkultur Hardcore. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Chiozzi, Paolo (1984): Visuelle Anthropologie. Funktionen und Strategien des ethnografischen Films. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 26, S. 488-515.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Edelmann, Doris (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Münster: LIT.

- Ehrenspeck, Yvonne & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2003): Foto- und Filmanalyse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Flick, Uwe (2003): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Theorie, Methoden, Anwendungen in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fuhrer, Urs & Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.) (2005): Familie, Akkulturation und Erziehung: Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gauntlett, David & Holzwarth, Peter (2006): Creative and visual methods for exploring identities. In: *Visual Studies*, Vol. 21, No. 1, April 2006, p. 82-93. [Kurzversion siehe: [www.artlab.org.uk/VS-interview.pdf](http://www.artlab.org.uk/VS-interview.pdf)]
- Gauntlett, David (2005a): Moving Experiences. Media effects and beyond. London: John Libbey.
- Gauntlett, David (2005b): Using Creative Visual Research Methods to Understand Media Audiences. In: Online-Zeitschrift *MedienPädagogik*, Ausgabe 9/2005. URL: [www.medienpaed.com/04-1/gauntlett04-1.pdf](http://www.medienpaed.com/04-1/gauntlett04-1.pdf)
- Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2003): Gleiche Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund - möglich auch in Deutschland? In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migranten und Migratinnen im Elementar- und Primarbereich. Berlin, S. 17-30.
- Gogolin, Ingrid / Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich + UTB.
- Gürber, Susan & Hermann, Thomas (Hrsg.) (2006): Der zugewandte Blick. Werner Bischof: 36 Photos. Materialien für den Unterricht. Zürich: Pestalozzianum.
- Hamburger, Franz (2001): Migration. In: Otto, Hans-Uwe & Thiersch Hans (Hg.): Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. 2. völlig überarbeitete Auflage. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 1211-1222.
- Harper, Douglas (2000): Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 402-416.
- Held, Josef & Sauer, Karin Elinor (2005): Integration von Kindern in Baden-Württemberg und Kalifornien. Ein Forschungsbericht. Berichte aus der Pädagogischen Psychologie des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen Nr. 50. Universität Tübingen.
- Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Winter, Carsten (Hrsg.) (2005): Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hepp, Andreas (1999): Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Dagmar & Schwingel Ralph (2006): Filme von Migranten – Filme mit Migranten Kino für Migranten? Fragen an Ralph Schwingel – gestellt von Dagmar Hoffmann. In: Hugger, Kai-Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hrsg.): Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 39 GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 102-109. (Internetversion: GMK Kurzmeldungen 2006 [www.gmk-net.de/kurzmeldungen/060411.php](http://www.gmk-net.de/kurzmeldungen/060411.php)).
- Holzbrecher, Alfred (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Holzwarth, Peter (2008): Integrationschancen im Kontext von Migration, Mediennutzung und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (Dissertations-Veröffentlichung, in Vorbereitung)

- Holzwarth, Peter (2006): Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-205.
- Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2007): Erfahrungen an der Schnittstelle von Medienarbeit und Praxisforschung. In: Online-Zeitschrift *MedienPädagogik*, Ausgabe 14/2007. URL: [www.medienpaed.com/14/holzwarth0711.pdf](http://www.medienpaed.com/14/holzwarth0711.pdf)
- Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2003): Kreative Bedeutungskonstruktion und ästhetische Reflexivität im Spannungsfeld von Symbolproduktion und Symbolverstehen. Eine fallbezogene Analyse. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. München: kopaed, S. 139 – 168.
- Holzwarth, Peter (2001a): Ein Bild kann mehr als tausend Worte sagen. Eine Methode zur visuellen Annäherung an einen Gegenstand am Beispiel „Interkulturelles Lernen“. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): VideoCulture. Interkulturelle Kommunikation, Schule, Videoarbeit. Auer-Verlag, S. 69-72.
- Holzwarth, Peter (2001b): Die Begegnung mit dem Fremden. VideoCulture Jugendbegegnung in Prag. In: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (Hrsg.): VideoCulture. Interkulturelle Kommunikation, Schule, Videoarbeit. Auer-Verlag, S. 62-64.
- Hugger, Kai-Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hrsg.) (2006): Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. GMK-Schriften zur Medienpädagogik 39. Bielefeld: AJZ Druck & Verlag.
- Hurworth, Rosalind (2003): Photo-Interviewing for research. Social Research UPDATE. University of Surrey 2003. URL: <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU40.html>
- JFC Medienzentrum Köln (Hrsg.) (2002): Media Mix Mondial Ideen für die interkulturelle Medienarbeit. Zeitschrift *MedienConcret*, Themenheft 2002.
- Kommer, Sven & Biermann, Ralf (2004): Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Online-Zeitschrift *MedienPädagogik*, Ausgabe 9/2005. URL: [www.medienpaed.com/04-1/kommer04-1.pdf](http://www.medienpaed.com/04-1/kommer04-1.pdf)
- Leiprecht, Rudolf/ Riegel, Christine/ Held, Josef (1999): Abschlußbericht zum internationalen Jugendbegegnungsprojekt „Über das Zusammenleben und Ausgrenzen in unseren Stadtteilen“. Berichte aus der Abteilung Pädagogische Psychologie Universität Tübingen Nr. 41.
- Marotzki, Winfried (2008): Multimediale Kommunikationsarchitekturen – Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen im Kulturraum Internet. In: Online-Zeitschrift *MedienPädagogik*, Ausgabe 14/2008 (im Erscheinen). URL: [www.medienpaed.com/zs/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=38&Itemid=55](http://www.medienpaed.com/zs/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=38&Itemid=55) [Zugriff: 30.11.2007]
- Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maurer, Björn (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München: kopaed.
- Maurer, Björn (2005): Audiovisuelle Bildung im Deutschunterricht. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 7/2005. Themenschwerpunkt: Filmpädagogik. URL: [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Maurer7.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Maurer7.pdf).
- Maurer, Björn (2006a): Filmbildung in der Sekundarstufe I – ein Überblick. In: Barg, Werner / Niesyto, Horst / Schmolling, Jan (Hrsg.): Jugend:Film:Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung. Mit einer DVD „Filmsprache – Filmanalyse“. München: kopaed, S. 169-208.

- Maurer, Björn (2006b): Subjektorientierte Filmbildung an Hauptschulen. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär Band 6. München: kopaed, S. 21-44.
- Mayring; Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Mecheril, Paul & Rigelsky, Bernhard (2007): Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und die Ausländerpädagogik. In: Riegel, Christine & Geisen, Thomas: Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 61-80.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2006): JIM-Studie 2006 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2005): JIM-Studie 2005 – Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart.
- Medienprojekt Wuppertal (2006): Jung und Moslem in Deutschland. Handreichungen zum Einsatz des Films in Schule und Unterricht. (Autor: Marcel Sprunkel)
- Menzel, Peter & D'Aluisio, Faith (2005): So isst der Mensch. Familien in aller Welt zeigen, was sie ernährt. Hamburg: Gruner & Jahr.
- Menzel, Peter (2002): So lebt der Mensch. Familien aus aller Welt zeigen, was sie haben. Gruner & Jahr: Hamburg.
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): Expertise „Interkulturelle Jugendmedienarbeit in NRW“. Düsseldorf, Remscheid.
- Moser, Heinz (2005): Visuelle Forschung – Plädoyer für das Medium „Fotografie“. In: Online-Zeitschrift *MedienPädagogik*, Ausgabe 9/2005. URL: [www.medienpaed.com/04-1/moser04-1.pdf/](http://www.medienpaed.com/04-1/moser04-1.pdf/)
- Moser, Heinz (2003): Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Zürich und Freiburg: Verlag Pestalozianum und Verlag Lambertus.
- Moser, Heinz (1995): Grundlagen der Praxisforschung. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, Heinz / Hanetseder, Christa / Hermann, Thomas (2007): Embodied Spaces: Medien im alltagsästhetischen Arrangement. In: Mikos, Lothar / Hoffmann, Dagmar / Winter, Rainer (Hrsg.): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess der Jugendlichen. Weinheim: Juventa, S. 247-261.
- Moser, Heinz / Hanetseder, Christa / Hermann, Thomas (2006): Jugendliche mit Migrationshintergrund. Heimatliche, lokale und globale Verortungen. In: *PH Akzente* 4/2006, Pädagogische Hochschule Zürich, S. 8-12.
- Netzwerk Migration in Europa e.V. (Hrsg.) (2003): EinBlicke. Interkulturelle Fotoprojekte von Jugendlichen. Konzepte und Materialien für die Projektarbeit. Unna: LKD-Verlag.
- Niesyto, Horst (2007): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung. In: Sesink, Werner / Kerres, Michael / Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 222-245.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006a): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2006b): Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253-286.

- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2003): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001): Selbsta Ausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: kopaed.
- Niesyto, Horst (2000): Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede. Eine Studie zur Förderung der aktiven Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Verhältnissen. Baden-Baden/ Ludwigsburg: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Niesyto, Horst & Holzwarth, Peter (2007): Kultureller Selbsta Ausdruck und Identitätsbildung im Kontext videopädagogischer Praxisforschung mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten. In: Bonfadelli, Heinz & Moser, Heinz (Hrsg.): Medien und Migration. Europa als multi-kultureller Raum? Wiesbaden: VS-Verlag, S. 327-346.
- Niesyto, Horst (2006): Filmverstehen als Bestandteil der Pädagogik-Ausbildung. In: Barg, Werner / Niesyto, Horst / Schmolling, Jan (Hrsg.): Jugendkultur und Filmverstehen. Handbuch und DVD zur filmpädagogischen Theorie und Praxis. Kopaed: München.
- Paus-Haase, Ingrid & Schorb, Bernd (Hrsg.) (2000): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. München: kopaed.
- Pilarczyk, Ulrike & Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pilarczyk, Ulrike & Mietzner, Ulrike (2003): Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2003): Foto- und Filmanalyse in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 19-36.
- Prosser, Jon (Ed.) (2001): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London: Routledge Falmer.
- Prosser, Jon & Schwartz, Dona (2001): Photographs within the Sociological Research Process. In: Prosser, Jon (Ed.) (2001): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London: Routledge Falmer, p. 115-130.
- Schallberger, Peter (2005): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Vorlesung im Wintersemester 2005/06. Universität Bern. Institut für Soziologie. Vorlesungsskript 2005. URL: [www.soz.unibe.ch/studium/ws0506/downloads/quali\\_alles.pdf](http://www.soz.unibe.ch/studium/ws0506/downloads/quali_alles.pdf)
- Schau hin! (2006): Bilder und Texte zu Rassismus und Zivilcourage für die Arbeit mit Jugendlichen ab 13 Jahren. Schulverlag blmv AG Bern.
- Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) Oktober 2006. [http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz\\_5\\_Schofield\\_dt.pdf](http://www.wzb.eu/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_5_Schofield_dt.pdf)
- Schorb, Bernd / Echtermeyer, Katrin / Lauber, Achim / Eggert, Susanne (2003): Was guckst du, was denkst du? Der Einfluss des Fernsehens auf das Ausländerbild von Kindern und Jugendlichen. Band 22. Kiel: ULR-Schriftenreihe.
- Streit, Antje (2006): Fremdheitskonzepte in Fernsehserien. Medienanalyse und Vorschläge zur Mediendidaktik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Medien im Deutschunterricht Beiträge zur Forschung. Band 5. München: kopaed.
- Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt am Main: Suhrkamp.



- Thornton, Sarah (1995): *Club cultures, Music, media and subcultural Capital*. Cambridge: Polity Press.
- Tomforde, Barbara & Holzwarth, Peter (2006): Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar...? Fotografie im interkulturellen Jugendaustausch. In: Holzbrecher, Alfred / Oomen-Welke, Ineglore / Schmolting, Jan (Hrsg.): *Fotografie + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 369-373.
- Treibel, Annette / Maier, Maja S. / Kommer, Sven / Welzel, Manuela (Hrsg.) (2006): *Gender medienkompetent. Medienbildung in einer heterogenen Gesellschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Vogelgesang, Waldemar (1991): *Jugendliche Video-Cliquen. Action- und Horrorvideos als Kristallisationspunkte einer neuen Fankultur*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- von Hören, Andreas (2006): *Filmende Migranten. Filme über Migranten. Interkulturelle und internationale Videoprojekte*. In: Hugger, Kai-Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hrsg.): *Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 39* GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 147-155.
- Wagner, Ulrike & Eggert, Susanne (2007): *Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender*. In: *medien + erziehung*, 51. Jahrgang, Heft 5/2007, S. 15-23.
- Wenker, Mary-Claude (2001): *So leben sie! Fotoprotträts von Familien aus 16 Ländern. Ein Erkundungsprojekt rund um die Welt*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Wiedemann, Dieter (2006): *Migration im Film oder: Ratlos gegen die Wand?* In: Hugger, Kai-Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hrsg.): *Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 39* GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 93-101.
- Witzke, Margrit (2005): *Jugendforschung mit Video-Eigenproduktionen*. In: Mikos, Lothar & Wegener, Claudia (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 323-332.
- Zabka, Thomas (2001): *Zum Symbolverstehen von Videoclips. Didaktische Reflexionen und Ratschläge*. In: Wermke, Jutta (Hrsg.): *Hören und Sehen. Beiträge zu Medien- und Ästhetischer Erziehung*. München: kopaed, S. 109-124.
- Zientek, Thomas / Schenk, Nadine / Holzwarth, Peter (2006): *Fotografie im Kontext von Flucht und Migration. Ein interkulturelles Fotoprojekt mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen aus Asien und Afrika*. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Online-Magazin des Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medienforschung an der PH Ludwigsburg*. Ausgabe 8/2006. URL: [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe8/Projekte8.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe8/Projekte8.pdf).

## Anhang

### 1. Übersicht Projektmitarbeiter/innen



Das CHICAM-Team auf einer Projekttagung in Castel Gandolfo bei Rom, Mai 2003

#### Großbritannien

- Dr. Liesbeth de Block (University of London, Institute of Education; Projektkoordinatorin und wissenschaftliche Begleitung des CHICAM-Clubs in London)
- Prof. Dr. David Buckingham (University of London, Institute of Education; Gründer und Leiter des Centre for the Study of Children, Youth and Media)<sup>1</sup>
- Simon Aeppli (Medienkünstler und Dozent am Weekend Arts Collage; Medienpädagogische Begleitung im CHICAM-Club London)
- Dr. Julian Sefton-Green (Weekend Arts Collage, London)<sup>2</sup>
- Dr. Shakuntala Banaji (University of London, Institute of Education; Forscherin)

#### Deutschland

- Prof. Dr. Horst Niesyto (Leiter der Abteilung Medienpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft an der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Koordinator CHICAM Deutschland)<sup>3</sup>
- Dipl. Päd. Peter Holzwarth (Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt CHICAM an der PH Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik, Schwerpunkt Wissenschaftliche Begleitung)
- Dipl. Päd. Björn Maurer (Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Medienpädagogik, und Grund- und Hauptschullehrer; Mitarbeiter im CHICAM-Projekt an der PH Ludwigsburg, Schwerpunkt: Medienpädagogische Begleitung)
- Dipl. Päd. Wolfgang Maier (Dozent für Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Kooperation insbesondere im Rahmen der Pilotphase)

1 <http://www.childreneyouthandmediacentre.co.uk>

2 <http://www.wac.co.uk>

3 <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1>

*Griechenland*

- Prof. Dr. Litsa Kurti (Universität Rethymnon/Kreta; Koordinatorin CHICAM Griechenland)
- Nadina Christopoulou (geborene Pateras) (Kulturanthropologin; Mitarbeiterin im Greek Council for Refugees in Athen; Wissenschaftliche Begleitung im CHICAM Club in Athen,)<sup>4</sup>
- Maria Leonida (Dokumentarfilmerin, Medienpädagogische Begleitung im CHICAM Club in Athen)

*Italien*

- Jonathan Chaloff (Mitarbeiter bei Censis - Centro Studi Investimenti Sociali in Rom (Centre for Social Studies and Policies), Koordinator CHICAM Italien)<sup>5</sup>
- Antonella Passani (Kulturanthropologin; Wissenschaftliche Begleitung im CHICAM-Club in Rom)
- Guiseppa Ganino (Kulturanthropologe, Medienpädagogische Begleitung im CHICAM-Club in Rom)

*Niederlande*

- Prof. Dr. Sonja De Leeuw (Dozentin für TV and Media Studies an der Universität Utrecht, Faculty of Letters; Wissenschaftliche Begleitung des CHICAM-Clubs in den Niederlanden, Koordinatorin CHICAM Niederlande)<sup>6</sup>
- Frouke Rijdsdijk (Studentin der Medienwissenschaft an der Universität Utrecht, wissenschaftliche Assistentin im CHICAM-Club Niederlande)
- Frans van Lokven (Freiberuflicher Medienpädagoge; Medienpädagogische Begleitung im CHICAM-Club Niederlande)
- Ad van Dam (Medienpädagoge bei MIRA MEDIA in Utrecht)<sup>7</sup>

*Schweden*

- Prof. Dr. Charles Westin (Universität Stockholm, CEIFO - Centre for Research in International Migration and Ethnic Relations; Koordinator CHICAM Schweden)<sup>8</sup>
- Prof. Dr. Ingegerd Rydin (Assistant Professor am Department of Media and Communication der Halmstad University Schweden; Wissenschaftliche Begleitung des CHICAM-Clubs in Schweden)<sup>9</sup>
- Rigmor Nilsson (Kunstlehrerin aus Schweden)
- Frederik Olssen (Medienpädagoge)
- Birgitta Olsson (Medienpädagogin)

4 <http://www.gcr.gr>

5 <http://www.censis.it>

6 <http://www.let.uu.nl>

7 <http://www.miramedia.nl>

8 <http://www.ceifo.su.se>

9 <http://www.hh.se>

**2. Projektbeirat in Deutschland**

Jeder Projektpartner von CHICAM arbeitete mit einem Beirat zusammen, der die Projektarbeit beratend begleitete und auch die Verbreitung der Ergebnisse unterstützte. Die Mitglieder des Beirats repräsentierten unterschiedliche fachliche und institutionelle Bereiche, die für die Forschungsarbeit von CHICAM relevant waren. Folgende Personen engagierten sich im CHICAM-Beirat Deutschland:

**Sabine Feierabend**

Medienwissenschaftlerin, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Baden-Baden

**Wolfgang Hörl-Bischoff**

Stadt Ludwigsburg, Büro für Ausländerfragen

**Aminia Krüger**

Medienpädagogin, Köln

**Prof. Dr. Karl-Heinz Meier-Braun**

Leiter der Redaktion SWR-International und Honorarprofessor an der Universität Tübingen (Institut für Politikwissenschaft)

**Hans-Jürgen Palme**

SIN, Studio im Netz, Medienpädagoge, München

**Jan Schmolling**

KJF Kinder und Jugendfilmzentrum Deutschland, Remscheid

**Christian Storr**

Leiter der Stabsstelle Ausländerbeauftragter der Landesregierung (Justizministerium Baden-Württemberg)

### 3. Veröffentlichungen über das EU-Projekt CHICAM

#### 3.1 Deutschsprachige Publikationen

##### 2002-2004

Holzwarth, Peter / Maurer, Björn / Niesyto, Horst (2002): CHICAM - CHILDREN IN COMMUNICATION ABOUT MIGRATION. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.: .nexum das Netzwerk. Heft 8/2002, S. 19-21. <http://www.mediageneration.net/nexum/nexum8/blick5.htm>

Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2003): CHICAM Interkulturelle Medienarbeit mit Kindern aus Migrations- und Flucht Kontexten. In: LUB@M 2003. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 4/2003. URL: [www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe4/Chicam.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe4/Chicam.pdf)

Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2003): CHICAM – Interkulturelle Medienarbeit mit Kindern aus Migrations- und Flucht Kontexten. In: ajs-informationen II/2003, S. 31-32

Niesyto, Horst & Holzwarth, Peter (2003): Selbstaussdruck und Identitätskonstruktionen im Kontext interkultureller Kommunikation mit Video. In: Winter, Carsten / Thomas, Tanja / Hepp, Andreas (Hrsg.): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 326-346.

Maurer, Björn (2004): Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine. München: kopaed.

Niesyto, Horst & Holzwarth, Peter (2004): Medienpädagogische Praxisforschung mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten. Beitrag im Rahmen der internationalen Konferenz Bildung über die Lebenszeit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Universität Zürich, 24.3.2004. In: LUB@M 2004. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 5/2004. URL: [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user\\_files/Online-Magazin/Ausgabe5/Zuerich.pdf](http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe5/Zuerich.pdf)

##### 2005-2007

Holzwarth, Peter / Maurer, Björn / Niesyto, Horst (2005): Kinder, Medien und Migration. Das EU-Praxisforschungsprojekt CHICAM Children in Communication about Migration. In: PH Akzente 1/2005. URL: [http://www.phzh.ch/webautor-data/208/pho\\_phakzente05-1.pdf](http://www.phzh.ch/webautor-data/208/pho_phakzente05-1.pdf)

Niesyto, Horst (2005): Projektarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus sozial und bildungsmäßig benachteiligenden Milieus. In: Lauffer, Jürgen & Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter Baacke Preis. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 1. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). Bielefeld: AJZ Druck & Verlag, S. 42-50.

Niesyto, Horst & Holzwarth, Peter (2005): Qualitative Forschung auf der Basis von Eigenproduktionen mit Medien - Erfahrungswerte aus dem EU-Forschungsprojekt CHICAM - Children in Coimunication about Migration. In: Bachmair, Ben / Diepold, Peter / de Witt, Claudia (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik. 5. Evaluation und Analyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-189.

Holzwarth, Peter (2006): Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-205.

Maurer, Björn & Holzwarth, Peter (2006): Interkulturelle Medienarbeit in der Schule. In: Hugger, Kai-Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hrsg.): Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Schriften zur Medienpädagogik 39 GMK Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur 2006, S. 138-146.

Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2006): Ästhetische Lernprozesse mit Video. Erfahrungen aus dem EU-Forschungsprojekt CHICAM. BDK Mitteilungen. Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik. 42. Jahrgang, Heft 4/2006, S. 36-39.

Niesyto, Horst (2006): Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. In: Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253-286.

Niesyto, Horst (2006): Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit. In: medien + erziehung, 50. Jhg., Nr. 5 (2006), S. 29-37.

Niesyto, Horst (2006): Chancen und Perspektiven interkultureller Medienpädagogik. In: Hugger, Kai Uwe & Hoffmann, Dagmar (Hrsg.): Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). Schriften zur Medienpädagogik 39. Bielefeld: AJZ-Druck & Verlag, S. 64-76.

Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2007): Erfahrungen an der Schnittstelle von Medienarbeit und Praxisforschung. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienpädagogik. Themenheft Nr. 14: Qualitative Forschung in der Medienpädagogik (7.11.2007). <http://www.medienpaed.com/14/holzwarth0711.pdf>

Holzwarth, Peter (2007): Integrationschancen im Kontext von Migration, Medienutzung und Schule. Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Doktorarbeit, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.

- Holzwarth, Peter (2007): Mehrfachzugehörigkeit und hybride Identitäten. Jugendliche mit (und ohne) Migrationshintergrund. In: Lauffer, Jürgen & Röllecke, Renate (Hrsg.): Dieter Baacke Preis. Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte. Handbuch 2. Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. (GMK). Bielefeld: AJZ Druck & Verlag, S. 52-65.
- Niesyto, Horst & Holzwarth, Peter (2007): Kultureller Selbstausdruck und Identitätsbildung im Kontext videopädagogischer Praxisforschung mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten. In: Bonfadelli, Heinz & Moser, Heinz (Hrsg.): Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum? Wiesbaden: VS-Verlag, S. 327-346.
- Holzwarth, Peter (2007): Internationale medienpädagogische Praxisforschung im Kontext von Migration. Methodologische und konzeptionelle Herausforderungen. In: medien + erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik. 51. Jahrgang, Nr. 5, Oktober 2007, S. 25-33.

### 3.2 Englischsprachige Publikationen

#### CHICAM-Projektdokumente

- Buckingham, David (2002): Children and Media Overview. In: Global Kids, Global Media: a review of research relating to children, media and migration in Europe. Research project „CHICAM- Children in Communication about Migration“, p. 99-115. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/deliverable\\_1b.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/deliverable_1b.pdf)
- Christopoulou, Nadina & de Leuw, Sonja (2004): Home is where the heart is: Family relations of migrant children in media clubs in six European countries. Children in Communication about Migration (CHICAM). Deliverables 11 and 12. August 2004. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/home\\_is\\_where.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/home_is_where.pdf)
- Christopoulou, Nadina & de Rydin, Ingegerd (2004): Children's Social Relations in Peer Groups. Inclusion, exclusion and friendship. Children in Communication about Migration (CHICAM). Deliverables 7 and 8. August 2004. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/social\\_relations.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/social_relations.pdf)
- de Block, Liesbeth / Buckingham, David / Banaji, Shakuntala (2005): CHILDREN IN COMMUNICATION ABOUT MIGRATION (CHICAM). Final Report 2005. [http://www.chicam.org/reports/download/chicam\\_final\\_report.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/chicam_final_report.pdf)
- de Block, Liesbeth / Buckingham, David / Holzwarth, Peter / Niesyto, Horst (2004): Visions Across Cultures: Migrant Children Using Audio-Visual Images to Communicate. Children in Communication about Migration (CHICAM). Deliverables 14 and 15. August 2004. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/visions\\_across\\_cultures.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/visions_across_cultures.pdf)

- Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2002): Children and Media: Germany. In: Global Kids, Global Media: a review of research relating to children, media and migration in Europe. Research project „CHICAM - Children in Communication about Migration“, p. 117-131. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/deliverable\\_1b.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/deliverable_1b.pdf)
- Holzwarth, Peter (2002): Children and Migration: Germany. In: Global Kids, Global Media: a review of research relating to children, media and migration in Europe. Research project „CHICAM - Children in Communication about Migration“, p. 19-33. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/deliverable\\_1a.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/deliverable_1a.pdf)
- Passani, Antonella & Rydin, Ingegerd (2004): School as an Arena for Education, Integration and Socialisation. Children in Communication about Migration (CHICAM). Deliverables 9 and 10. August 2004. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/school\\_as\\_an\\_arena.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/school_as_an_arena.pdf)
- Sefton Green, Julian, / Aeppli, Simon / de Block, Liesbeth / Ganino, Giuseppe / Leonida, Maria / von Lokven, Frans / Maurer, Björn / Olsson, Birgitta (2004): Picture Me In: Digital Media Making with Socially Excluded Children. Advice to teachers and other media educators. Children in Communication about Migration (CHICAM). Deliverable 13. May 2004. URL: [http://www.chicam.org/reports/download/picture\\_me\\_in.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/picture_me_in.pdf)
- Westin, Charles (2002): Children and Migration Overview. In: Global Kids, Global Media: a review of research relating to children, media and migration in Europe. Research project „CHICAM - Children in Communication about Migration“, p. 7-17 URL: [http://www.chicam.org/reports/download/deliverable\\_1a.pdf](http://www.chicam.org/reports/download/deliverable_1a.pdf)

#### Weitere englischsprachige Texte

- Christopoulou, Nadina & de Leeuw, Sonja (2005): Children Making Media. Constructions of Home and Belonging. In: Knörr, Jaqueline (Ed.): Childhood and Migration. From Experience to Agency. Bielefeld: Transcript, p.113-136
- de Block, Liesbeth & Rydin Ingegerd (2006): Digital rapping in media productions: Intercultural communication through youth culture. In: Buckingham, David & Willett, Rebekah (Eds.): Digital Generations: Children, Young people and New Media. London and Brussels: Lawrence Erlbaum.
- de Block, Liesbeth & Buckingham, David (2007): Global Children, Global Media: Migration, Media and Childhood. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- de Block, Liesbeth & Sefton-Green, Julian (2004): Refugee children in a virtual world: intercultural online communication and community. In Brown, A.J. / Davis, N. E. (Eds.): Digital Technology, Communities and Education (World Yearbook of Education 2004), London: Routledge Falmer, p. 196-210.
- de Block, Liesbeth (2006): 'Talking Television across cultures: negotiating inclusion and exclusion'. In: Kirova, Anna & Adams, Leah D. (Eds.): Global Migration and Education: Schools, Children and Families. Mahwah: Lawrence Erlbaum, p. 169-184.

Gauntlett, David & Holzwarth, Peter (2006): Creative and visual methods for exploring identities. In: Visual Studies, Vol. 21, No. 1, April 2006, p. 82-93 (short version on: <http://www.artlab.org.uk/VS-interview.pdf>)

Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2003): CHICAM (CHILDREN IN COMMUNICATION ABOUT MIGRATION): An international research project exploring the possibilities of intercultural communication through children's media productions. In: Kiegelmann, Mechthild & Gürtler, Leo (Eds.): Research Questions and Matching Methods of Analysis. Qualitative Psychology Nexus: Vol. 3. Tübingen: Ingeborg Huber, p.125-139.

Holzwarth, Peter / Maurer, Björn / Niesyto, Horst (2006): Media, migration and school. Visions for media education in intercultural settings. In: Baraldi, Claudio (Ed.): Education and Intercultural Narratives in Multicultural Classrooms. Officina Edizioni Roma, p. 165-185.

### Filmdokument

CHICAM-Dokumentarfilm: Einführungsfilm mit Dokumentationsmaterial aus den beteiligten Ländern und ausgewählten Produktionen, 10 Minuten; DVD.  
Im Internet unter <http://www.chicam.org/>

Bei allen Internet-Dokumenten: Zugriffsdatum jeweils 30.11.2007

### Übersicht CHICAM-Clubs

Die folgende Tabelle zeigt die verschiedenen CHICAM-Clubs im Vergleich. Es werden die verschiedenen Kontexte (Gruppengröße, Gruppenkonstellation, Alter, Sprachen, Betreuungsschlüssel etc.) deutlich, die zum Teil unterschiedliche Produktions-, Kommunikations- und Forschungsbedingungen implizierten.

Land	Schweden	Griechenland	Deutschland	Italien	UK	NL
<b>Clubkontext</b>	Schulischer Kontext  Alle Clubmitglieder in derselben Schule  Schule hat 10% Migranten, davon 80% Kosovo-Albaner  Clubmitglieder kommen aus zwei verschiedenen Klassen  Der CHICAM-Club fand an der Schule der Kinder/Jugendlichen statt.	Außerschulischer Kontext ( <i>Greek Council for Refugees</i> )  Es gab eine Gruppe am Vormittag und eine Gruppe am Nachmittag  Der CHICAM-Club fand in einem Raum des Greek Council for Refugees statt.	Schulischer Kontext  Alle Clubmitglieder besuchten dieselbe Schule und dieselbe Klasse  Schule hat ca. 80% Migranten)  Der CHICAM-Club fand im Rahmen des Ganztagesangebots im Klassenzimmer der Kinder/Jugendlichen statt.	Schulischer Kontext  Experimentelle Schule, die auf multikulturelle Erziehung spezialisiert ist.  Der CHICAM-Club fand an der Schule der Kinder/Jugendlichen statt.	Schulischer Kontext  Große, neu eröffnete Schule in einem neuen Viertel ohne viel gewachsene Strukturen.  Die einzelnen Mitglieder lernten sich erst im Club kennen.  Der CHICAM-Club fand an der Schule der Kinder/Jugendlichen statt.	Schulischer Kontext  Schule hat 80-90 % Migranten.  Der CHICAM-Club fand an der Schule der Kinder statt.
<b>Herkunfts-länder der Clubmitglieder</b>	Kosovo-Albaner	Türkei (9) (Kurden), Irak (2), Afghanistan (1), Kongo (1), Zaire (2), Syrien (1)  Zwei Clubmitglieder sind in Griechenland geboren und aufgewachsen	Türkei (4), Kuba (1), Tunesien (1), USA (1), Dominikan. Rep. (1)  Ein Clubmitglied ist in Deutschland geboren und in den USA aufgewachsen. Ein Clubmitglied ist in Deutschland geboren und in Tunesien aufgewachsen.	Peru (2), Ecuador (2), Äthiopien (2), Kap Verde (1), Rumänien (1), Eritrea (1), Philippinen (1), Kolumbien (1), China (1)  Ein Clubmitglied ist in Italien geboren.	Sierra Leone (1), Angola (1), Kenia (1), Sri Lanka (1), Somalia (1), Guinea (1), Pakistan (1), Kolumbien (1), Litauen (1)  Ein Clubmitglied ist in Deutschland geboren.	Marokko (2), Irak (2), Somalia (1), Türkei (1), Kongo (1), Armenien (1)  Clubmitglieder sind zum Teil in den Niederlanden geboren und aufgewachsen
<b>Gruppen-größe</b>	8	16	8	12	9	8
<b>Geschlecht</b>	5w 3m	8w 8m	5w 3m	7w 5m	5w 4m	2w 6m



Alter	13	9-14	12-15	12-14	12-14	10-12
Migrations-Kontexte	Flüchtlinge und Migranten	Flüchtlinge	Migranten	Migranten	Migranten und Flüchtlinge	Migranten und Flüchtlinge
Besonderheiten	Im Verlauf der Praxisphase verließen einige Kinder den Club und neue kamen hinzu.  Die Stelle des Media-educators musste nach einiger Zeit neu besetzt werden.	In Bezug auf Media-educator und Researcher gab es keine Personalwechsel.	In Bezug auf Media-educator und Researcher gab es keine Personalwechsel.	Einige Clubmitglieder lebten in einem von katholischen Nonnen geführten Heim, da ihre Eltern bei ihren Arbeitgebern im Haushalt arbeiten und wohnen.  Die Stelle des Media-educators musste nach einiger Zeit neu besetzt werden.	Ein Mädchen wurde innerhalb der Praxisphase abgeschoben.  In Bezug auf Media-educator und Researcher gab es keine Personalwechsel.	In Bezug auf Media-educator und Researcher gab es keine Personalwechsel.
Intranet-Zugang	uneingeschränkt	eingeschränkt	uneingeschränkt	eingeschränkt	uneingeschränkt	eingeschränkt
Erwachsene Personen im Club	2 Media-educator (m, w) 1 Researcher (w)	1 Media-educator (w) 1 Researcher (w), zum Teil weitere Personen	1 Media-educator (m) 1 Researcher (m)	1 Media-educator (m) 1 Researcher (w), zum Teil weitere Personen	1 Media-educator (m) (Medienkünstler) 1 Researcher (w), zum Teil weitere Personen (z. B. Lehrer, Praktikantin)	1 Media-educator (m) 1 Researcher (w) und 1 Research-Assistentin (w) 1 Sozialarbeiter (m)

## Autorenhinweise

**de Block**, Liesbeth, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin, University of London, Institute of Education, Centre for the Study of Children, Youth and Media (CSCYM). Arbeitsschwerpunkte: Medien, Kulturtheorien und Bildung; Forschung in den Bereichen Medien, Cultural Studies und Bildung, Medienkulturen von Kindern, Jugendkulturen und Bildung. Aktuell: Koordinatorin des EU-Projekts CIVICWEB: Young People, the Internet and Civic Participation.  
[www.childrenyouthandmediacentre.co.uk](http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk)

**Buckingham**, David, Prof. Dr., Professor of Education, University of London, Institute of Education, director of the Centre for the Study of Children, Youth and Media (CSCYM), London Knowledge Lab. Entwicklung und Leitung von ca. 20 Forschungsprojekten, (Mit-) Herausgeber von 21 Büchern. Hauptpublikationen: Moving Images (Manchester University Press, 1996), The Making of Citizens (Routledge, 2000), After the Death of Childhood (Polity, 2000), Media Education (Polity, 2003). Berater von zahlreichen internationalen Institutionen, u. a. UNESCO.  
[www.childrenyouthandmediacentre.co.uk](http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk)

**Holzwarth**, Peter, Dipl.-Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich, Lehrbeauftragter und Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Abteilung Medienpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Medienpädagogik, interkulturelle Pädagogik, interkulturelle Medienarbeit, Migrationsforschung, Migration im Film, Bildinterpretation / visuelle Forschungsmethoden, Globalisierung und Medien, aktive Medienarbeit in der Schule (Foto, Video, Audio).  
[www.phzh.ch/content-n620-sD.html](http://www.phzh.ch/content-n620-sD.html)

**Maurer**, Björn, Dipl.-Päd. und GHS-Lehrer, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrerabordnung (halbe Stelle) und Doktorand in der Abteilung Medienpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Aktive Medienarbeit, Filmbildung, Medienbildung an Grund- und Hauptschulen, interkulturelle Medienbildung.  
[www.ph-ludwigsburg.de/medien1.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1.html)

**Niesyto**, Horst, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Leiter der Abteilung Medienpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Grundfragen und Konzepte der Medienpädagogik, Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede, ästhetisch-symbolische Fragen in Bildungsprozessen, interkulturelle Medienbildung, Filmbildung, medienpädagogische Praxisforschung, visuelle Forschungsmethoden. Zahlreiche Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen.  
[www.ph-ludwigsburg.de/medien1.html](http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1.html)

---

### Hinweis zur Schriftenreihe „Medienpädagogische Praxisforschung“

Die systematische Dokumentation, Reflexion und Auswertung von Konzeptionen und Praxisaktivitäten in verschiedenen medienpädagogischen Handlungsfeldern gehört zu den vordringlichen Aufgaben der Medienpädagogik. Während es im Bereich der Medienrezeption bzw. der Medienaneignung diverse Studien gibt, liegen im Bereich der medienpädagogischen Praxis- und Begleitforschung nur relativ wenige Studien vor. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass hierfür in der Vergangenheit nur begrenzt finanzielle Mittel zur Verfügung gestellt wurden. Um medienpädagogische Angebote konzeptionell weiterzuentwickeln und zielgruppenspezifisch auszudifferenzieren, ist eine qualifizierte Praxisforschung unabdingbar.

Die Schriftenreihe „Medienpädagogische Praxisforschung“ möchte hierzu beitragen. Zum Gegenstandsbereich gehören vor allem Projekte der aktiv-produktiven Medienarbeit, mediendidaktische Lernarrangements und medienerzieherische Aktivitäten in verschiedenen Bildungskontexten. Es geht um professionelle Beobachtung und Selbstbeobachtung, um die Gewährleistung einer hinreichenden Distanz bei der Dokumentation und Auswertung von Praxisaktivitäten, um die Vermittlung mit theoretischen Aspekten und um die Rückübersetzung des gewonnenen Wissens in die Sprache des Praxissystems.

Die Schriftenreihe ist offen für infrage kommende Projektstudien, Dissertationen und besonders gelungene Abschlussarbeiten (Diplom-, Magister-, Masterarbeiten). Manuskripte können an den Herausgeber der Reihe „Medienpädagogische Praxisforschung“ geschickt werden:

*Prof. Dr. Horst Niesyto  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
Reuteallee 46  
71634 Ludwigsburg  
E-Mail: niesyto@ph-ludwigsburg.de*

