

Medienästhetik in Bildungskontexten

Herausgegeben von
Peter Imort, Renate Müller und Horst Niesyto

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

MEDIENPÄDAGOGIK INTERDISZIPLINÄR 7 Veröffentlichungen des
Interdisziplinären Zentrums für Medienpädagogik und Medien-
forschung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (IZMM)
Herausgegeben von Horst Niesyto, Manfred L. Pirner und Matthias Rath

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 978-3-86736-078-4

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

© kopaed 2009

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.68890098 Fax: 089.6891912

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Horst Niesyto

Medienästhetik und Eigenproduktion mit Video. Befunde aus der Jugendvideoarbeit mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus

Der folgende Beitrag unternimmt den Versuch, eine vorläufige Bilanz aus mehreren Projekten zum Forschungsansatz ‚Eigenproduktion mit Medien‘ unter medienästhetischen Aspekten zu ziehen. Er konzentriert sich dabei auf medienpädagogische Projekte zur Jugendvideoarbeit und analysiert insbesondere Erfahrungen aus Workshops mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus. In Zeiten von Internet und Web 2.0 scheint es angeraten, diese Befunde zu berücksichtigen und im Hinblick auf neue digitale Produktions- und Präsentationsformen zu reflektieren.

1. Ausgangsüberlegungen

Der Mensch ist ein „animal symbolicum“ (CASSIRER 1990/1944¹), ein symbolisches Lebewesen. Die Symbolisierungsfähigkeit kennzeichnet als anthropologisches Merkmal den Menschen. Diese Symbolisierungsfähigkeit ist untrennbar mit der Möglichkeit verbunden, Dingen, Personen, Situationen *Bedeutung* zuzuschreiben. Dieser Prozess der Bedeutungszuschreibung vollzieht sich als sozialer Prozess in Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen. In diesem sozial-kommunikativen Prozess bildet sich „das Symbolnetz, das Gespinnst menschlicher Erfahrung“ (CASSIRER). Symbolisierungsfähigkeit, Bedeutungszuschreibung und Erfahrungsbildung gehören zusammen und konstituieren in elementarer Form Mensch-Sein.

Die Menschen entwickelten im Laufe der Geschichte unterschiedliche Symbolsysteme wie Mythos, Religion, Kunst, Sprache, Wissenschaft. Die Philosophin Susanne Langer unterscheidet zwei wesentliche, unterschiedliche Formen der Symbolik: einen diskursiven und einen präsentativen Modus (LANGER 1987/1942¹). Die diskursive Symbolik verbindet Langer mit Formen einer sequentiellen und eher abstrakten und auf Eindeutigkeit abzielenden symbolischen Weltaneignung (Wort- und Schriftsprache), während sie präsentative Symbolik (Bilder und andere Formen wie Musik und Tanz) auf unmittelbare, simultane Formen des symbolischen Ausdrucks und Verstehens bezieht, die eher Mehrdeutigkeiten hervorbringen. Langer betont die prinzipielle Gleichwertigkeit dieser unterschiedlichen symbolischen Modi. Das Symbolische wird – ähnlich wie bei dem Gestaltpsychologen Rudolf Arnheim (1985/1969¹) – in einer Kontinuität auf unterschiedlichen Niveaus des Ausdrucks und des Verstehens gesehen, von unbewussten Schichtungen über sehr konkrete Alltagsrituale bis hin zu abstrakten Symbolgebilden. Dieses Verständnis wertet unbewusste und sinn-

lich-symbolische Kommunikations- und Interaktionsformen nicht ab, sondern betont die spezifische Qualität präsentativer Symbolik. Gerade *intuitive* Formen der Weltaneignung integrieren Phänomene, die jenseits alltagsweltlicher Erfahrung liegen und imaginative, mythische Symbolgestalten in einem „präfigurativen Erlebnisfeld“ einschließen (RÖLL 2001). Dieser Aneignungsprozess vollzieht sich im Wechselspiel von gesellschaftlich vorhandenen Symbolangeboten und in den Individuen vorhandenen symbolischen Mustern der Weltdeutung.

Heute gehören Medien zu den wesentlichen Trägern symbolischer Angebote. Auditive, visuelle und audiovisuelle Medien wurden in den vergangenen Jahrzehnten für die Wahrnehmung und Wirklichkeitserfahrung von Kindern und Jugendlichen immer wichtiger. Medienangebote dienen nicht nur der Unterhaltung und Information, sie sind auch Kommunikations- und Interpretationsangebote für die Identitätsbildung und Lebensorientierung. Lebenswelterfahrung „ist daher immer auch Erfahrung im Umgang mit Medien. Medien sind einerseits Teil der Lebenswelt, andererseits bildet die Medienerfahrung eine Folie für die Interpretation von Welt“ (RÖLL 2001: 81). *Medienästhetik* interessiert sich sowohl für die ästhetischen Strukturen und Spezifika der verschiedenen Medienangebote (auch in ihren intermedialen Bezügen) als auch für die Prozesse der Wahrnehmung und der Verarbeitung von Medienangeboten sowie der Gestaltung eigener Medienprodukte durch die Subjekte. Es geht um die Erschließung der sozialen und der ästhetischen Welt, der Prozesse des Symbolverstehens und der Symbolproduktion von und mit Medien.

Für eine zeitgemäße Pädagogik ist es relevant, das *mediale Symbolangebot* in der Gesellschaft zu kennen, sich mit Themen, Machart, Ästhetik und Subtexten dieser Angebote auseinanderzusetzen. Wer Lebensgefühle, kulturelle Orientierungen und Suchprozesse junger Menschen verstehen möchte, benötigt als Pädagoge/in auch ein Wissen über mediale Symbolangebote und die symbolischen Verarbeitungsprozesse durch Kinder und Jugendliche. Schulische Bildungsprozesse betonen immer noch zu sehr Formen kognitiv orientierten Wissenserwerbs. Es gibt zwar inzwischen eine Palette unterschiedlicher ‚Sozialformen‘, die praxis- und projektbezogenes, anschauliches und exemplarisches Lernen fördern. Aber gerade für Kinder und Jugendliche aus Hauptschulumilieus mangelt es nach wie vor an Konzepten und Arbeitsformen, die stärker *präsentativ-symbolische* Aneignungs- und Kommunikationsprozesse fördern. Hierzu gehören vor allem der symbolische Selbstaussdruck mit Bildern, Musik und Körpersprache und deren Zusammenspiel mit wort- und schriftsprachlichen Ausdrucksformen. Es bedarf der Förderung sozial-ästhetischer Lern- und Ausdrucksformen, die eine Hierarchisierung diskursiver gegenüber präsentativen Formen der symbolischen Weltaneignung überwinden. Wer sich in der Medien- und Kommunikationsgesellschaft zurechtfinden will, benötigt nicht nur technisch-instrumentelle, sondern zugleich ästhetisch-symbolische Kompetenzen. Kinder und Jugendliche eignen sich diese Kompetenzen teilweise in selbstgesteuerten Lernprozessen an. Notwendig sind aber auch pädagogischer Arrangements, um Medienwissen in seiner Vielschichtigkeit zu vermitteln und in Prozessen der Symbolproduktion auf die hand-

lungsleitenden Themen und sozial-kommunikativen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu beziehen. Unter *Symbolproduktion* werden in diesem Zusammenhang medienästhetisch-kulturelle Praktiken von Kindern und Jugendlichen verstanden, die auf der Basis symbolischer Verstehens- und Verarbeitungsprozesse in Eigenproduktionen zum Ausdruck kommen, z.B. in Form von Bildern und Musik oder von Videofilmen.

Die vielfältigen Erfahrungen, insbesondere aus der Kultur- und Medienpädagogik, haben gezeigt, dass der Schritt von der Rezeption zur eigenaktiven Produktion von Medien auch entscheidend für ein tieferes Verständnis medialer Funktionsweisen und medienästhetischer Ausdrucksformen ist (Erfahrungslernen durch selbst erzeugte Texte, Bilder, Töne). Dem Medienpädagogen FRANZ JOSEF RÖLL gebührt in diesem Zusammenhang das Verdienst, in systematischer Weise eine wahrnehmungs- und symbolorientierte Medienpädagogik theoretisch begründet und ihre verschiedenen Dimensionen praktisch entwickelt zu haben (RÖLL 1998). Er bezieht sich dabei auf die Grundrichtung der *handlungsorientierten Medienpädagogik*, die in den letzten drei Jahrzehnten von Kolleg/inn/en in unterschiedlicher konzeptioneller Akzentuierung etabliert wurde. Handlungsorientierte Medienpädagogik geht davon aus, dass Symbolverstehen und Symbolproduktion nicht zu trennen sind. Kinder und Jugendliche sind keine ‚weißen Blätter‘. Im Laufe ihrer jeweiligen Medien- und Symbolsozialisation haben sie sich Wissensbestände und Kompetenzen angeeignet, die auch in ihren Eigenproduktionen mit Medien wahrnehmbar sind. Sie greifen auf diese Wissensbestände und Kompetenzen zurück, wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, eigene Themen, Gefühle, Erfahrungen, Phantasien auszudrücken. In ihren medialen Darstellungsformen werden die unterschiedlichen Stile der symbolischen Verarbeitung deutlich, ihre Art und Weise des Aufnehmens und Auswählens von Bildern und Tönen und des Gestaltens mit Medien. Individuelle und gruppenbezogene Symbolproduktionen sind sozial-ästhetische Erfahrungsprozesse, in die kinder- und jugendkulturelle und sozial-biografische Symbolmaterialien einfließen.

Die jungen Produzent/inn/en greifen in vielen Eigenproduktionen auch auf *medienkulturelle* Vorlieben und Muster zurück, um eigene Ausdrucksabsichten zu inszenieren. Nach wie vor gibt es viele Pädagog/inn/en, die solche ‚Medienzitate‘ und *Nachahmungsprozesse* primär als Klischeebildung und ‚Entsymbolisierung‘ bewerten. Dies wird jedoch einem subjektorientierten Verständnis von symbolischen Verarbeitungsprozessen nicht gerecht, das sich immer im Spannungsfeld von (vorfabrizierten) gesellschaftlichen Mediensymboliken, subjektiven Aneignungsleistungen und soziokulturellen Kontexten vollzieht. Die Verarbeitung der symbolischen Umwelt war schon immer mit Nachahmungshandlungen verbunden. Sie sind nicht ‚unnützlich‘, sondern als symbolische Inkorporationsprozesse unterschiedlicher Intensität, Kreativität und Reflexivität zu begreifen. Die pädagogische Aufgabe besteht gerade darin, geeignete Bedingungen zu arrangieren, damit Symbolproduktion auch als ästhetischer Bildungsprozess verlaufen kann. Reflexiv ist dieser Prozess dann, wenn nicht nur ästhetische Eindrücke und Erlebnisse aneinandergereiht, sondern Räume für sym-

bolische Differenzenerfahrungen eröffnet werden. Symbolproduktion wird dann zu einer Erfahrungsproduktion, wenn Unterschiedliches wahrgenommen, wenn eine Distanz zwischen sich und der Umwelt erkannt und symbolisch verarbeitet wird.

Die *pädagogische* Brisanz dieser Aufgabe ist evident: Wie können *präsentativ-symbolische* Ausdrucksformen genutzt werden, um Kinder und Jugendliche für eigene Mediengestaltungen zu motivieren? Welcher Voraussetzungen bedarf es, um erfolgreich ästhetische *Bildungsprozesse* mit Medien zu initiieren und zu fördern? Die Pädagogik hat hier einen Reflexions- und Entwicklungsbedarf, sowohl im Bereich der Praxis, der Theoriebildung und der Forschung. Der Forschungsansatz ‚Eigenproduktion mit Medien‘ möchte im Kontext handlungsorientierter Medienpädagogik hierzu einen Beitrag leisten.

2. *Der Forschungsansatz: Eigenproduktion mit Medien*

Lange Zeit mangelte es in der Medienpädagogik an Überlegungen, *mediale Eigenproduktionen* von Kindern und Jugendlichen in Forschungsdesigns zu integrieren und als spezifische *Quelle* für wissenschaftliche Forschung zu nutzen. Die Notwendigkeit, nicht-sprachgebundene Methoden stärker einzubeziehen, ergibt sich dabei aus Veränderungen im *Gegenstandsbereich* der Forschung selbst. Es handelt sich nicht um eine methodenimmanente Diskussion. Wenn es stimmt, dass die Medienförmigkeit der Wahrnehmung deutlich zugenommen hat, kann dies nicht ohne Auswirkung auf die Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben. Da Wahrnehmungsformen auch Ausdrucks- und Kommunikationsformen beeinflussen bzw. da mediale Performanz als Anwendung und Gebrauch sozialisatorisch erworbenen Medienwissens anzusehen ist, geht es zugleich um methodische Fragen – gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen Wert auf *subjektadäquate* Methoden der Datenerhebung und Selbstpräsentation. 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 Medienprodukten auszudrücken! Dieser These liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, mit Medien zu gestalten und zu kommunizieren. Dies belegen zahlreiche Projekte im Bereich der aktiv-produktiven Medienarbeit, Produktionen im Rahmen von Medien-Wettbewerben sowie die sprunghaft gestiegene Zahl von Alltagsproduktionen auf Foto- und Videoplattformen im Internet. Es geht um subjektive Ausdrucksformen, um selbst produzierte Symbolisierungen, um verschiedene Niveaus medialer Gestaltung.

Eigenproduktionen mit Medien haben unterschiedliche Entstehungskontexte, Formen und Funktionen. Sie reichen von schriftlichen, auditiven, visuellen und audiovisuellen Aufzeichnungen – meist dokumentarischen Charakters – bis hin zu komplexeren Formen der Symbolproduktion mit verschiedenen Medien. Entscheidend ist,

dass die Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen *selbst* gemacht werden, dass Mädchen und Jungen mittels Medien ihre Themen, Gefühle, Phantasien, Erfahrungen ausdrücken können. Eigenproduktionen sind *situations- und prozessbezogene* Momentaufnahmen aus der Alltags- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Inhalt, Form und Qualität der Symbolproduktion sind vor allem abhängig von Alter, vorhandenen medialen Kompetenzen, unterstützenden Anregungsmilieus. Es geht darum, Kindern und Jugendlichen Formen des Selbstaudrucks zu ermöglichen, die an ihren vorhandenen Medienkompetenzen ansetzen und ihnen gestalterische und kommunikative Spielräume eröffnen.

Eine vergleichende Analyse verschiedener Forschungsprojekte zeigt, dass sich bei dem Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ differenzierend *drei Grundformen* unterscheiden lassen:

- a) Medien werden von Kindern und 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 Produktionen zu rekonstruieren. Ganz anders stellt sich die Situation dar, wenn Forschungspersonen 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 Kindern und 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.
- c) Forscher/innen erstellen *zusammen* mit Kindern, Jugendlichen und Filmemacher/innen Medienproduktionen in einem *dialogischen* Verfahren. Jugendliche sind in Teilbereichen, z.B. bei den Aufnahmen, aktiv beteiligt und artikulieren ihre Vorstellungen zur Montage der Aufnahmen. Dieser Ansatz kann sich auf Forschungstraditionen in der Visuellen Anthropologie und Soziologie stützen.

Diese Formen von Eigenproduktionen mit Medien sind als Möglichkeitstypen zu verstehen. Auch ist es wichtig zwischen Produktionen zu unterscheiden, die auf öffent-

liche 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. Bei Projekten *medienpädagogischer* Forschung (Grundform b), die ich in meinen eigenen Studien bislang präferierte, ist die systematische Erhebung und Reflexion von *Kontextinformationen* während des Produktionsprozesses unerlässlich (NIESYTO 2001: 62; MAURER 2004: 104). Subjektorientierte Forschung erfüllt nur dann ihren Zweck, wenn Kinder und Jugendliche durch Medien Ausdrucksmöglichkeiten für *ihre* Themen, Erfahrungen, Phantasien erhalten. Es ist zwar notwendig, dass die Forschung entsprechend ihrer 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‘ strukturiert werden.

Die bisherige Entwicklung des Forschungsansatzes ‚Eigenproduktionen mit Medien‘ wurde unter methodologisch-methodischen, thematischen und forschungspraktischen Aspekten auf mehreren Fachtagungen und Publikationen zur Diskussion gestellt (u.a. NIESYTO 2006). Bezogen auf die mediale Ausdrucksform lässt sich sagen, dass sich mit Fotos und Filmen spezifische Chancen verbinden. So liegt die besondere Qualität des Einsatzes der *Fotografie* vor allem in der Reduktion 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. Jugendliche aus Hauptschulmilieus – so meine Erfahrung aus zahlreichen Projekten – können ihre lebens- und medienweltlichen Erfahrungen sowie vorhandene Stärken mittels visueller, audio-visueller und körpersprachlicher Ausdrucksformen gut einbringen. Während viele von ihnen Probleme mit abstrahierend-analytischen Aneignungsweisen haben, zeigen sie bei visuellen, körper- und produktionsbezogenen Formen der Weltaneignung meist Stärken im Selbstausdruck.

3. Die Befunde: Videoästhetische Symbolproduktion von Jugendlichen aus Hauptschulmilieus

Im Folgenden werden Befunde zur *videoästhetischen Symbolproduktion* mit Jugendlichen aus Hauptschulmilieus entlang zweier ausgewählter Workshops aus früheren Projekten zusammengefasst.¹ Die Leitfragen sind: Wie nutzten die Jugendlichen

1 Ähnliche Befunde konnten mit dieser Zielgruppe auch bei einer Reihe anderer Video-Workshops im Rahmen der betreffenden Forschungsprojekte gemacht werden. Zu beachten ist aber

videoästhetische Ausdrucksmöglichkeiten? Welche Arbeitsweisen praktizierten und präferierten sie bei der Produktion?

3.1. Landjugendstudie „Wir machen uns unsere eigenen Bilder!“

In dem medienpädagogischen Landjugendprojekt, das von 1986 bis 1989 im Odenwaldkreis (Südhessen) stattfand, entstanden entlang der Leitidee „*Wir machen uns unsere eigenen Bilder!*“ ca. 30 Eigenproduktionen (überwiegend Videofilme). Die Produktionen setzten sich vor allem mit der Freizeitsituation in Dörfern, mit dem Vereinsleben, mit der Medienwelt Jugendlicher und der regionalen Jugendkulturszene auseinander (Altersbereich: 15 bis 25 Jahre). Die Studie ging davon aus, dass die Eigenproduktionen Jugendlicher und das Forschungsinteresse zwei Dimensionen sind, die zwar zusammenhängen, aber auch jeweils eine *eigenständige* Bedeutung haben. Damit sollte der Gefahr einer thematischen Verzweckung der Medienarbeit durch eine Überfrachtung kognitiv orientierter, wissenschaftlicher Arbeitsmethoden entgegengewirkt werden. Die Landjugendstudie erbrachte zahlreiche Ergebnisse zu den Aspekten ‚mediale Selbstbilder‘, ‚Aneignungsweisen und mediale Darstellungsformen‘, ‚Erfahrungsproduktion mit Medien in Gruppen‘ sowie ‚Öffentlichmachen der Eigenproduktionen‘ (NIESYTO 1991).

Das ausgewählte Gruppenbeispiel aus diesem Projekt bezieht sich auf Jugendliche, die in ein sog. *Berufsvorbereitungsjahr* gingen. Sie wurden von sozialpädagogischen Mitarbeiter/innen in einer Beratungsstelle für arbeitslose Jugendliche im Kreiszentrum (Michelstadt) betreut. Persönliche Orientierungs- und Stabilisierungshilfen standen im Mittelpunkt der Arbeit. Im Rahmen des medienpädagogischen Projekts fanden mehrere Aktivitäten statt, insbesondere die Produktion eines Videofilms *Die Klassenfahrt* sowie Fotoproduktionen. Die Gruppe setzte sich aus Jungen im Alter von 16 und 17 Jahren zusammen: fünf deutsche Jugendliche, vier türkische Jugendliche, ein spanischer Jugendlicher. Sie wohnten über verschiedene Orte im Kreis verstreut, ihr Bildungsniveau war unterschiedlich. Die meisten deutschen Jugendlichen verfügten über einen Hauptschulabschluss und galten als Ausbildungsabbrecher. Die anderen Jugendlichen hatten schlechte Zeugnisse, keinen Hauptschulabschluss und wenig Chancen auf dem Lehrstellenmarkt; zwei türkische Jugendliche konnten kaum Deutsch. Deutsche und türkische Jugendliche waren zunächst unter sich; der spanische Jugendliche schloss sich den deutschen Schülern an.

Die Mitarbeiter boten ein fünftägiges Wochenseminar in einer auswärtigen, weiter entfernt gelegenen Jugendherberge an. Unter dem Motto „Wir drehen einen Videofilm!“ sollten Erinnerungen, Erfahrungen und Ideen aus zuvor erstellten Fotoportraits (gegenseitiges Fotografieren, verbunden mit kurzen Texten zu Hobbies,

stets die konkrete Konstellation und Situation, vor allem die Zusammensetzung der jeweiligen Gruppe, vorhandene Motivationen und Vorkenntnisse, Qualität und Stil der jeweiligen medienpädagogischen Begleitung.

Freizeitaktivitäten, Berufswünschen) zu gemeinsamen Geschichten verarbeitet werden. Die Mitarbeiter orientierten darauf, die jeweilige Filmidee („Ein ganz normaler Tag in unserem Leben“ und „Ein Film über unsere Klasse“) in einen Drehplan umzusetzen. In dem Video-Begleitfilm über das Medienprojekt stöhnte ein türkischer Jugendliche ins Mikrofon: „Hier sehen Sie uns beim Drehbuchs schreiben. Es ist die schlimmste Arbeit beim ganzen Verfilmen“. Trotz der Schwierigkeiten, die die Jugendlichen beim Erstellen des Drehplans hatten, hielten die Mitarbeiter an diesem Vorgehen zunächst fest, weil sie befürchteten, dass sonst der Videofilm keine Struktur und keine vermittelbare Aussage erhält. Die Jugendlichen lehnten jedoch das strukturierte, planerische Vorgehen ab. Sie wollten Spaß am Filmen haben, etwas ausprobieren – und dann weitersehen. Als die Mitarbeiter erkannten, dass sich ihre Vorstellungen von Planung so nicht realisieren ließen, gaben sie die Kameras raus. Die Aufnahmen machten viel Spaß, bei der Nachproduktion wurden die Einstellungen gemeinsam ausgesucht und in eine Reihenfolge gebracht; einige bewiesen Durchhaltevermögen und brachten den Schnitt auf dem Workshop zu Ende. Die Jugendlichen wollten vor allem einen Film drehen, der etwas mit ihren Themen, Wünschen und Phantasien zu tun hatte und der mehr in einer assoziativ-intuitiven und nicht antizipierend-begrifflichen Weise entstand. Bis in jedes Detail hinein akribisch vor auszuplanen, vorher jede Szene bis hinab zu kleinsten Einstellung in Worten fixieren zu müssen – das ging ihnen zu weit, machte keinen Spaß mehr, schränkte Spontaneität, Entdeckungs- und Wahrnehmungsfreude durch Aufnahmen vor Ort ein. Der Film wurde auf den regionalen Jugendfilmtagen und in der Beratungsstelle anderen Jugendlichen mit jeweils positivem Feedback gezeigt.

Das anschauliche, praktische Vorgehen – auch bei den anderen Eigenproduktionen, die im Projekt entstanden – bot vor allem jenen Jugendlichen, die teilweise mit massiven Sprachschwierigkeiten zu kämpfen hatten, Möglichkeit des Selbstdrucks. Praktische, handwerkliche Arbeitsschritte waren für sie wichtig: Filmaufnahmen machen, verschiedene Einstellungsgrößen und –perspektiven und Tricks mit Video ausprobieren. Diese Zugangsformen zum Medium eröffneten Möglichkeiten, im Prozess des Erstellens des Videofilms anhand des selbst aufgenommenen Materials über die Qualität der Aufnahmen ins Gespräch zu kommen, Hinweise zu geben und die videoästhetische Gestaltung zu verbessern. Es war wichtig, die Videoproduktion in zeitlich überschaubaren Phasen seitens der Mitarbeiter zu strukturieren und immer wieder kleine Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Die Erfahrung des gemeinschaftlichen Erstellens (Gruppenarbeit) und der Sinnhaftigkeit (Produkt erstellen und anderen zeigen) förderte das Selbstwertgefühl der Jugendlichen. Das Medienprojekt eröffnete Möglichkeiten für eine positive Selbstdarstellung. Medien dienten dazu, sich symbolträchtig in Szene zu setzen. Die symbolischen Darstellungen verdeutlichten dabei den hohen Stellenwert der Konsum- und Medienwelt in der Freizeit der Jugendlichen. Sie erlebten diese Welt nicht vereinzelt, sondern in der Clique. Die Nutzung von Medien bedeutete für sie Genuss, Abwechslung zum Alltagsrott, Action und Spiel. Die Inszenierung der eigenen Körperlichkeit und der Gemeinschaft

in der Clique bildete die Grundlage, den Stoff, aus dem die Filme entstanden. Medien waren Gegenstand und Kulisse des gemeinsamen Spiels.

3.2. *VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation*

Das Projekt *VideoCulture* fand von 1997 bis 2000 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen und Einrichtungen in Deutschland, Großbritannien, Tschechien, Ungarn und den USA statt. Es entstanden über 30 Video-Eigenproduktionen von 14- bis 19-Jährigen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern und soziokulturellen Milieus. Die Jugendlichen hatten die Möglichkeit, zu bestimmten Rahmenthemen wie „Jung sein“, „Gegensätze ziehen sich an“ oder zu einem selbst gewählten Thema ihre Gefühle, Erfahrungen und Phantasien mit Bildern und Musik/Tönen – möglichst ohne wortsprachliche Anteile – auszudrücken. Nach dem Erstellen der Videofilme wurden die Produktionen ausgetauscht (Sampler) und von den beteiligten Gruppen sowie von weiteren Jugendlichen interpretiert. Die am Projekt beteiligten Forscher/innen dokumentierten und analysierten die bei der Symbolproduktion (Workshops) und beim Symbolverstehen (Interpretation der Videofilme) beobachteten Prozesse, Ausdrucksformen und Interpretationsangebote. In der vergleichenden Auswertung mehrerer Fallstudien konnte aufgezeigt werden, dass Formen einer interkulturellen Kommunikation mit Video auch im Rahmen von Erstlingsproduktionen möglich sind, wenn die Videofilme ein gewisses Maß an geteilten Symbolisierungen enthalten, die ästhetische Ankerpunkte bieten, einen emotionalen Zugang ermöglichen und lebensweltlich relevante Themen von Jugendlichen ansprechen. Diese geteilten Symbolisierungen speisen sich in erheblichem Umfang aus global vorhandenen Medien- und Musikkulturen, die Jugendliche kennen und mit unterschiedlicher Kompetenz für den Selbstaussdruck mit Video nutzen. Gleichzeitig zeigten die Fallstudien Möglichkeiten auf, wie sich Jugendliche im bild- und musikästhetischen Bereich neue Kompetenzen aneignen können (NIESYTO 2003).

Auf der Basis einer Sekundäranalyse von Projektmaterialien wurden u.a. Befunde aus den videoästhetischen Produktionsprozessen herausgearbeitet (WITZKE 2004). Ein Fallbeispiel bezog sich auf eine Gruppe von drei jungen Männern (17 und 18 Jahre), die in Freiburg/BrsG. lebten, ihre Freizeit gemeinsam verbrachten und zusammen in einer HipHop-Band spielten. Zwei von ihnen kamen aus Kroatien, einer absolvierte eine Ausbildung, der andere nach Abbruch der Ausbildung ein Praktikum; wegen mehrfacher Straffälligkeit waren beide in sozialpädagogischer Betreuung; der deutsche Jugendliche absolvierte eine Ausbildung im Handwerksbereich. Sie hatten im Jugendhaus bereits gemeinsam eine eigene CD aufgenommen; das Jugendhaus hatte ihnen in Kooperation mit dem Medienzentrum Freiburg eine Gelegenheit gegeben, zu ihrer CD einen Videoclip zu produzieren. Für den Workshop, der einige Zeit später im *VideoCulture*-Kontext stattfand, standen die Seminarräume des Medienzentrums und eine medienpädagogische Begleitung zur Verfügung. An der

Produktion beteiligten sich auch eine junge Frau aus dem näheren Freundeskreis der Gruppe, die Sängerin der Band war, und zeitweise deren Freundin (beide Realschülerinnen, in Italien geboren). Die drei jungen Männer wohnten in einem sog. sozialen Brennpunkt mit einer hohen Missbrauchs- und Kriminalitätsquote, in dem viele Familien mit geringem Einkommen in schwierigen Verhältnissen leben. Die Jugendlichen identifizierten sich mit der HipHop-Szene und waren entsprechend gekleidet. Der Videoworkshop wurde von den sozialpädagogischen Mitarbeitern als eine Chance für die Gruppe begrüßt, positive Erfahrungen zu machen und ihre Kompetenzen ebenso wie ihre Ambivalenzen auszudrücken. In einem späteren Rückblick bestätigten die Mitarbeiter, dass der Workshop für die Jugendlichen dazu beitrug, ihre Beziehung zu den Mitarbeitern zu stärken und zu lernen, andere Meinungen besser zu akzeptieren. Die folgende Darstellung bezieht sich auf die Analyse von Margrit Witzke und fasst wesentliche Punkte zusammen (2004: 231ff.).

Die Gruppe produzierte einen Musikclip, um sich den beteiligten *VideoCulture*-Partnergruppen vorzustellen. Bezüglich der gestalterischen Aspekte war bemerkenswert, „mit welchem Geschick bzw. mit welcher ‚passiver Medienkompetenz‘ die Jugendlichen ohne medienästhetische Einführung, nur aufgrund einmaliger Video-Produktionserfahrung, jedoch mit differenzierten Rezeptionserfahrungen, die bildsprachlichen Möglichkeiten zur Selbstdarstellung und Produktion ihres Videos nutzten“ (WITZKE 2004: 244). In den meisten Situationen hatten sie klare Vorstellungen von Drehorten, Arrangements und Bildgestaltung. Die Gruppe hatte sich zuvor darauf verständigt, zum Rahmenthema „Gegensätze ziehen sich an“ einen neuen Song zu kreieren. Es war den Beteiligten wichtig, im Videofilm die Gruppe und auch die Einzelnen tanzend, singend und in Alltagssituationen gut darzustellen und dabei Statussymbole wie Kleidung, Geld, entsprechende Orte (mit Tonstudio und Bühne) in die Produktion zu integrieren. Die ohne längere Vorplanung beginnenden Aufnahmen folgten keinem festen Drehplan, sondern orientierten sich an den zusammengetragenen Ideen zu einzelnen Drehorten: Freizeitstätte, Bühne im Jugendhaus, Basketballplatz, zu Hause bei einem Gruppenmitglied, Tonstudio, Szene im Gericht, Feuertonne. Bei den Aufnahmen wurde das Projektthema „Gegensätze“ ästhetisch aufgegriffen, indem z.B. Nachtaufnahmen (die Jugendlichen als ‚dunkle Gestalten‘, als ‚Herren der Nacht‘) mit Bühnenstars im Rampenlicht kontrastiert wurden. Die meisten dieser Aufnahmen und Einstellungen wurden vorab nicht verbalisiert, sondern ‚aus dem Bauch heraus‘ aufgenommen. Auch konnte beobachtet werden, dass die Jugendlichen „jeden Drehort genau anschauen und auf seine speziellen Möglichkeiten zur optimalen Inszenierung der geplanten Szene prüften“ (WITZKE 2004: 245). Die Jugendlichen agierten mit viel Geduld, wollten einen ‚perfekten‘ Film machen und wählten Requisiten sorgfältig aus. Beim Schnitt gab es zunächst kein Konzept. Erst nach den ersten Schnitten entstand die Idee, dass zu jeder Strophe des Songs, die von einem jeweils anderen männlichen Bandmitglied vorgetragen wurde, die erzählerischen Szenen stimmig dazu geschnitten werden sollten: „derjenige, der die jeweilige Strophe sang, hatte bei der Auswahl der Bilder für ‚seine Strophe‘ beim Videoschnitt

die wichtigste Stimme“ (ebd.). Witzke betont in ihrer Analyse, dass die Auswahl der Bilder, die Darstellung der Bandmitglieder und die Gestaltung von Übergängen immer wieder an professionellen HipHop-Clips orientiert waren. Auch sei bei der Nachproduktion die Möglichkeit sehr wichtig gewesen, bereits geschnittene Teile zu kopieren und nochmals zu verwenden, Änderungswünsche nach mehrmaligem Anschauen der Filmsequenzen nachträglich zu realisieren bzw. vor dem Schnitt verschiedene Optionen auszuprobieren. „Es ist bemerkenswert, in welchem Maße die Jugendlichen mit Einstellungsgrößen und Perspektiven spielten, ohne dass diese in einer Einführung explizit erwähnt wurden und geübt wurden (...) Durch die Gestaltung der Szenen beim Schnitt gelang es der Gruppe, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz, zwischen Wiedergabe und Inszenierung zu gestalten“ (ebd., 247).

Auch andere Produktionen aus dem Projekt *VideoCulture* verdeutlichten, dass Kameraerkundungen, Möglichkeiten zum Experimentieren und Üben, situationsspezifische ästhetische Inputs wichtig waren, um Jugendlichen Räume für die Entfaltung ästhetischer Kreativität zu eröffnen (HOLZWARTH & MAURER 2003). Im Hinblick auf die ästhetische Gestaltung bei der digitalen Nachproduktion ließen sich folgende Befunde zusammenfassend formulieren:

- Die digitalen Schnittsysteme ermöglichen den Produzent/inn/en ein *visuelles Storyboard*: bereits montierte Filmsequenzen können auf einen Blick betrachtet und nach ästhetischen und inhaltlichen Kriterien unmittelbar beurteilt werden. Die hohe Anschaulichkeit und Ganzheitlichkeit fördern präsentativ-symbolische Geschmacksurteile.
- Die digitalen Schnittsysteme ermöglichen *non-lineare Arbeitsweisen*: Aufnahme- und Schnittphasen können sich beliebig abwechseln, Entscheidungen sind kurzfristig revidierbar, spätere Ideen können problemlos in das vorhandene Montagematerial integriert werden. Dies bedeutet mehr Chancen für die Verknüpfung von assoziativ-intuitiven Arbeitsweisen mit planerischen Elementen und die Förderung ästhetischer Suchprozesse („audiovisuelles Brainstorming“).

Die digitale Technik bietet ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten und Arbeitsformen, die insbesondere Jugendlichen entgegenkommen, die mit planerischen, kognitiv-antizipierenden Strategien erfahrungsgemäß Schwierigkeiten haben und mit anschaulichen, assoziativ-intuitiven Strategien weitaus besser zurecht kommen. Dies bedeutet nicht, dass Videofilme ohne planerische Elemente, ohne gestaltende, dramaturgische Ideen auskommen. Digitale Ästhetik ist digitaler Technik nicht inhärent, aber digitale Technik ermöglicht in besonderer Weise anschauliche und experimentelle symbolische Verarbeitungsformen.

Die skizzierten Beobachtungen sind nur ein kleiner Ausschnitt aus den Befunden des Projekts *VideoCulture*. Im Folgeprojekt *CHICAM – Children in Communication about Migration*, das von 2000–2004 als EU-Forschungsprojekt in sechs Ländern stattfand, wurde das Konzept zur Förderung von foto- und videoästhetischer Kreativität weiterentwickelt und mit Möglichkeiten einer Intranet-Kommunikation für die be-

teiligten Kinder und Jugendlichen verknüpft (MAURER 2004; NIESYTO, HOLZWARHTH & MAURER 2007). Auch in diesem interkulturellen Projekt konnte herausgearbeitet werden, dass die beteiligten Kinder in den *CHICAM*-Clubs vielfältige und unterschiedliche Erfahrungen mit Medien und – teilweise – mit aktiver Mediengestaltung 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 und Jugendliche massenmediale Vorbilder aufgreifen, um eigene Themen auszudrücken. 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 gewinnen. Um sich von medialen Mustern und Klischees nach und nach zu lösen, souveräner und selbstständiger zu werden, bedarf es einer auf Nachhaltigkeit orientierten Medienbildung, die ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse ermöglicht und sich nicht in kurzfristigen Aktionen erschöpft. *CHICAM* war ein Projekt, das Schritte in diese Richtung entwickelte.

Ein Projektbericht der schwedischen Kolleg/inn/en betonte in diesem Zusammenhang, dass der praxisorientierte „learning-by-doing“-Charakter des *CHICAM*-Projekts die entscheidende Grundlage dafür war, dass 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 kreatives Potential haben. 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, ist eher für Zielgruppen geeignet, die nur wenig oder keine Schwierigkeiten mit schrift- und wortsprachlichen Ausdrucksformen haben. Produktionsprozesse, die von Beginn an präsentativ-symbolische und spielerische Formen des Selbstaudrucks mit Medien integrieren und konkrete Inputs mit genügend Freiräumen für das Experimentieren verbinden, sind sehr wichtig für eine Medienarbeit mit Kindern/Jugendlichen aus Hauptschul- und Migrationsmilieus.

4. *Selbstaudruck mit Video in Zeiten von Internet und Web 2.0*

Während in der Anfangszeit des Internets die technischen Möglichkeiten für das Einstellen eigener Medienproduktionen und den interaktiven Austausch begrenzt waren, hat sich dies in Zusammenhang mit dem Web 2.0 sehr verändert. Es existieren vorfabrizierte Tools und ästhetische Strukturmuster für unterschiedliche Funktionen und Verwendungszwecke. Die Nutzer können diese nach eigenen Geschmackspräferenzen aussuchen und darin ihre Inhalte platzieren; ästhetische Kompilationen und Modifikationen nach eigenen Kriterien sind prinzipiell möglich (siehe den Bei-

trag von Röhl in diesem Band). Gleichwohl ist kritisch anzumerken, dass die vorfabrizierten Tools auch Formen ästhetischer Standardisierung hervorbringen, die bislang in den (medienpädagogischen) Diskursen noch kaum thematisiert wurden. Trotz dieses Einwands ist festzuhalten, dass die Web 2.0-Techniken unterschiedliche Aktivitätsniveaus für Selbstgestaltung, Selbsta Ausdruck, Kommunikation und Partizipation eröffnen. Die variable Verknüpfung verschiedener medialer ‚Textsorten‘ (Schrift, Grafik, Stehendbild, Bewegtbild, Sprache, Musik etc.) auf der Basis digitaler Bearbeitung begünstigt z. B. collageartige Formen der symbolischen Weltaneignung. Diese ästhetischen Prozesse waren (und sind) auch mit analogen Medien möglich, allerdings eröffnen hier digitale Schnittsysteme neue Formen des anschaulichen und non-linearen Produzierens. Zugespißt lässt sich formulieren, dass Web 2.0 in bislang nicht bekanntem Maße Selbsta Ausdruck, Kommunikation und Partizipation mittels Medien auf der Basis individueller Artikulation ermöglicht. Diese massenhafte, multimediale Individualkommunikation eröffnet zugleich Chancen für neue soziale Netzwerkbildungen. Die Potenziale sind technisch vorhanden; ob und wie sie von den Mitgliedern der Gesellschaft genutzt werden, ist kein ‚Selbstläufer‘, sondern hängt wesentlich von den soziokulturellen Kontexten und Ressourcen ab, über die die einzelnen Individuen verfügen.

Noch wissen wir zu wenig darüber wie sich männliche und weibliche Jugendliche aus unterschiedlichen soziokulturellen Milieus und Altersgruppen medialer Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten mittels Web 2.0-Möglichkeiten bedienen. Erste Forschungsprojekte haben hierzu in den letzten ein bis zwei Jahren die Forschungsarbeit aufgenommen. Bisherige Beobachtungen deuten darauf hin, dass auch Jugendliche aus Hauptschulmilieus die aktiv-produktiven Möglichkeiten nutzen, insbesondere im Bereich von Foto, teilweise auch von Videofilmen. Foto- und Videoplattformen werden milieuspezifisch unterschiedlich präferiert und genutzt, Jugendliche eignen sich das Internet als Raum für Selbstdarstellung und Kommunikation, als Reservoir für alters- und milieubezogene Prozesse der Orientierung und Identitätsbildung an. Die medienpädagogische Videoarbeit alter Provenienz muss sich neu orientieren. Befunde wie sie in den skizzierten Medienprojekten im Sinne einer lebenswelt- und subjektorientierten Medienarbeit gemacht wurden, können hilfreich sein, um insbesondere in *schulischen* Kontexten mit aktiver Videogestaltung neue Potenziale für Erfahrungs- und Lernprozesse zu erschließen. Notwendig sind differenzierte Überlegungen zur Förderung medienästhetischer Kreativität, die Dimensionen der Persönlichkeitsbildung mit medienbezogener Kompetenzbildung verknüpfen. Dieser Ansatz ist anschlussfähig an ästhetisch-künstlerische pädagogische Ansätze, die Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse in den Vordergrund rücken. Wichtig sind dabei sozialästhetische Aspekte: Gerade Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Sozialmilieus sind darin zu unterstützen, eigene Erfahrungen, Gefühle, Phantasien mit Medien kreativ auszudrücken und neue Lernprozesse mit Medien zu machen. Auf dieser Basis wird es auch möglich sein, *medienkritische* Überlegungen zu Risiken des Internets, zum Umgang mit persönlichen Daten, zum sozial verantwortli-

chen Umgang mit den neuen produktiven und kommunikativen Möglichkeiten in Bildungsprozesse einzubringen.

Literatur

- ARNHEIM, RUDOLF, 1985/1969¹, Anschauliches Denken, Köln / University of California.
- CASSIRER, ERNST, 1990/1944¹, Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt am Main / London.
- HOLZWARTH, PETER / MAURER, BJÖRN, 2003, Kreative Bedeutungskonstruktion im Spannungsfeld von Symbolproduktion und Symbolverstehen, in: NIESYTO, HORST, (Hg.), 2003, VideoCulture Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts, München, 139-168.
- LANGER, SUSANNE K., 1987/1942¹, Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt am Main / Cambridge/Mass.
- MAURER, BJÖRN, 2004, Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine, München.
- NIESYTO, HORST / HOLZWARTH, PETER / MAURER, BJÖRN, 2007, Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video, München.
- NIESYTO, HORST, 2006, Medienpädagogische Forschung auf der Grundlage handlungsorientierter Medienarbeit, in: medien + erziehung, Jhg. 50, H. 5, S. 29-37.
- NIESYTO, HORST, 2003, VideoCulture. Projektentwicklung und Projektergebnisse. In: NIESYTO, HORST (Hg.): VideoCulture Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts, München, 15-110.
- NIESYTO, HORST, 2001, Jugendforschung mit Video. Formen, Projekte und Perspektiven eines Forschungsansatzes, in: NIESYTO, HORST (Hg.), Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung, München, 89-102.
- NIESYTO, HORST, 1991, Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse, Weinheim und München.
- RÖLL, FRANZ JOSEF, 2001, Imagination und symbolorientierte Medienpädagogik, in: BELGRAD, JÜRGEN / NIESYTO, HORST (Hg.), Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten, Hoheneggen, 74-85.
- RÖLL, FRANZ JOSEF, 1998, Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik, Frankfurt am Main.
- WITZKE, MARGRIT, 2004: Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung, München.