

Das Thema „Bild“ in der Medienpädagogik

Horst Niesyto

Preprint (2021)

(siehe den Hinweis am Ende des Textes)

Vorbemerkung

Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozesse werden erheblich durch Bilder beeinflusst. Bilder repräsentieren Vorstellungen über Wirklichkeit, mittels Bildern wird kommuniziert und Wirklichkeit konstruiert. Das Thema „Bild“ ist für die Medienpädagogik ein zentrales Thema. Dies zeigen sowohl die historische Entwicklung der Medienpädagogik als auch die aktuellen Aufgaben und Herausforderungen angesichts des digitalen Wandels in der Gesellschaft. Die Bedeutung von Bildern hat in digitalen Kontexten nicht ab- sondern weiter zugenommen. Um so wichtiger ist es, sich aus pädagogischer Perspektive mit der Bedeutung von Bildern auf unterschiedlichen Ebenen auseinanderzusetzen. Dies betrifft sowohl die Theoriebildung, die Forschung und die Praxis in verschiedenen Handlungsfeldern. Es geht um die Relevanz des Visuellen in der gesellschaftlichen Medienentwicklung und der Mediensozialisation, um die Analyse von Bildkulturen und -praxen, um die Förderung von Bildpädagogik und Filmbildung, um den Kompetenzerwerb bei der Gestaltung und Artikulation mit visuellen Medien, um die Integration von visuellen Medien in Lehr-/Lernprozesse (Mediendidaktik), um ethische und datenschutzbezogene Aspekte beim Umgang mit Bildern und – in Zusammenhang mit allen der genannten Dimensionen – um die Befähigung zu einer differenzierten Bild- und Medienkritik.

Medienpädagogik ist als akademische Disziplin und als akademisches Lehrgebiet vor allem in der Erziehungswissenschaft verankert. Die allgemeine Aufgabe der Medienpädagogik besteht darin, gesellschaftliche Medienentwicklungen und Mediensozialisationsprozesse aus pädagogischer Perspektive zu beschreiben, zu analysieren und einzuschätzen sowie im Hinblick auf pädagogisches Handeln zu reflektieren und auszuwerten (vgl. Sektion Medienpädagogik 2017). Aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs gibt es zahlreiche interdisziplinäre Bezüge. Dies wird auch beim Thema „Bild“ deutlich. Hier sind es insbesondere Referenzen zur Theoriebildung und zu Studien in der Bild-, Film- und Medien(kultur)wissenschaft, der Visuellen Kommunikations- und Medienforschung, der Kunstpädagogik, der Gestalt- und Wahrnehmungspsychologie, der Visuellen Anthropologie, Ethnographie und Soziologie sowie zu weiteren Disziplinen, die sich mit Visualisierungen in analogen und digitalen Kontexten befassen. Innerhalb der Erziehungswissenschaft existieren in Zusammenhang mit einer Vielfalt thematischer und berufsbiografischer Zugänge zur Medienpädagogik diverse Schnittmengen mit anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft.

Die Komplexität des Gegenstandsbereichs „Bild“ und die interdisziplinären Bezüge haben ein breites Spektrum von theoretischen Überlegungen und themenspezifischen Konkretisierungen hervorgebracht. So geht es u.a. um unterschiedliche bild- und medientheoretische Ansätze, um innere (Vorstellungs-)Bilder und materiell vorhandene äußere Bilder (und ihr Verhältnis und Zusammenspiel), um Stehend- und Bewegtbilder (Fotografie, Film/Video, Fernsehen, vernetzte Digitalmedien), um die Materialität von Bildern und damit verbundene technische Strukturen und ästhetische Gestaltungen sowie Genres, um subjektive und gruppenbezogene Wahrnehmungs-, Symbolisierungs-, Erfahrungs- und Produktionsprozesse (Bildaneignung, Bildhandeln; Interpretationsgemeinschaften, Symbolmilieus),

um unterschiedliche gesellschaftliche, politische und soziokulturelle Verwendungszusammenhänge von Bildern und ihre kritische Reflexion, um bildbezogene pädagogische Konzepte in informellen, non-formalen und formalen Bildungskontexten, um Forschungsstudien zu Bildpraktiken von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, um die Integration visueller Methoden in unterschiedliche Forschungsdesigns. Auch in der Praxis existiert ein breites Spektrum von Aktivitäten insbesondere in den Bereichen Fotopädagogik, Filmbildung und bildbezogene Medienbildung in digitalen Kontexten.

Aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereichs und der Vielzahl von theoretischen Überlegungen, konzeptionellen Ansätzen und praktischen Aktivitäten in der Medienpädagogik ist es nicht einfach, eine zusammenfassende Übersicht zu erstellen. Bei der erforderlichen Eingrenzung und mit Blick auf die Gesamtkonzeption des Sammelbandes liegt der Fokus vor allem auf den (technischen) Medien Foto (als Stehendbild), Film/Video (als Bewegtbilder) sowie Digitalmedien (hypermediale Strukturen, die Stehend- und Bewegtbilder integrieren) und entsprechenden Publikationen, die im Kontext von Aktivitäten der Kommission bzw. der Sektion Medienpädagogik zur Stehend- und Bewegtbild-Thematik entstanden sind. Hinzu kommen Hinweise auf (weitere) ausgewählte Publikationen und Praxisbeispiele.¹ Dabei werden sowohl Herausforderungen durch den digitalen Wandel als auch bild- und filmpädagogische Grundlagen berücksichtigt, die weiterhin relevant sind. Der Beitrag skizziert zunächst in einer historischen Annäherung Grundrichtungen im pädagogischen Umgang mit Bildern und benennt unter bildbezogenem und medienpädagogischem Fokus Herausforderungen des digitalen Wandels. Der Hauptteil des Beitrags bietet einen Überblick zu ausgewählten Aspekten in der Theoriebildung, der pädagogischen Praxis und der Forschung.

Historische Annäherung

Der Theologe Johann Amos Comenius verfasste im 17. Jahrhundert das Jugend- und Schulbuch *Orbis sensualium pictus* (Die sichtbare Welt in Bildern; Comenius 1658). Er wirkte in unterschiedlichen Funktionen in mehreren europäischen Ländern. Das Revolutionäre an diesem Buch war, dass nicht nur der lateinische Text der Sprache des Erscheinunglandes gegenübergestellt wurde, sondern dass zentrale Themen aus der alltäglichen Lebenswelt in Wortsprache und zusätzlich in Bildern ausgedrückt wurden. Comenius hatte – so würden wir es heute nennen – auch eine schüler*innenorientierte Perspektive.² Ich erinnere mich an einen Aufenthalt in Prag, als ich das Comenius Pädagogik-Museum besuchte. Unter den Ausstellungsstücken in den Vitrinen gab es Darstellungen, wie z.B. Comenius versuchte, Kinder und Jugendliche aus unterschiedlichen Bevölkerungsschichten zu erreichen. Er versuchte alles, um sie zu motivieren. Dazu bezog er nicht nur Bilder ein, sondern spielte mit ihnen ebenfalls kleine Szenen und agierte auch körperbezogen. Und er hatte damit Erfolg. Was wurde später in der Pädagogik aus diesen Ansätzen?

Abb. 1

¹ In dem vorliegenden Beitrag werden vor allem Publikationen aus dem „Jahrbuch Medienpädagogik“, der Online-Zeitschrift „MedienPädagogik“ und ausgewählte Beiträge (unterschiedliche Publikationskontexte) berücksichtigt. Es gibt mehrere Schriftenreihen und Online-Zeitschriften, die von Mitgliedern der Sektion Medienpädagogik herausgegeben werden, wie z.B. „Medienbildung und Gesellschaft“, „Medienpädagogik interdisziplinär“, „Digitale Kultur und Kommunikation“, „Medien im Diskurs“, „Medienpädagogische Praxisforschung“, „fraMediale“, „medienimpulse“, „Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik“. Eine systematische Durchsicht dieser Schriftenreihen und Zeitschriften entlang bildbezogener Beiträge war aus Zeitgründen nicht möglich, würde sich aber für eine vertiefende Auswertung anbieten.

² Zu anderen, aus heutiger Perspektive problematischen Aspekten in den Überlegungen von Comenius (z.B. zur Disziplinierung des Denkens) siehe u.a. Swertz 2008: 68f.

Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte sich nicht nur in Deutschland die Reformpädagogik als Teil einer Kultur- und Industrialisierungskritik mit verschiedenen Ansätzen unter dem Schlagwort „Pädagogik vom Kinde aus“, mitunter auch in idealisierenden und mythologisierenden Überhöhungen (vgl. Oelkers 1989; Flitner 2001: 43f.). Interessanterweise entstand damals – mit Ausnahme einzelner Konzepte in der Kunsterziehungsbewegung (Beispiel Kinderzeichnungen) – keine stärkere pädagogische Richtung, die Bilder, Fotografien und Filme in reformpädagogischer Perspektive nutzte. Mit wenigen Ausnahmen, wie insbesondere Adolf Reichweins Engagement für eine „Seherziehung“ (Reichwein 1938), dominierte eine bewahrpädagogische Abwehrhaltung gegenüber den damals neuen visuellen und audiovisuellen Medien (Fotografie, Stumm- und Tonfilm).

Besonders der aufkommende *Kinofilm* war Anfang des 20. Jahrhunderts vielen Pädagog*innen ein Ärgernis. Sie verbanden mit dem Kinofilm und seiner massenhaften Verbreitung vor allem eine Bedrohung der traditionellen Künste, eine Verrohung des Geschmacks und eine moralische Verwahrlosung der Jugend durch Kinobesuche (u.a. Popert 1927). Ansätze wie z.B. die „Schulfilmbewegung“, die den Film als Ressource betrachtete und in verschiedenen Kontexten einsetzte – vor allem als Unterrichtsfilm und als Möglichkeit zum Filmgespräch –, verblieben im Diskurs der Reformpädagogik am Rande (vgl. Moser 2008: 17f.).

Hervorzuheben ist die filmerzieherische Arbeit von Adolf Reichwein, der als engagierter Reformpädagoge mit den Tiefenseer Schulschriften und in seiner pädagogischen Praxis die bewahrpädagogische Abwehrhaltung gegenüber dem Medium Film ablehnte. Reichwein setzte sich für einen handlungsbezogenen und reflektierten Umgang mit dem Medium Film ein. Er verband mit seinem Konzept einer kritischen Seherziehung drei Grundformen: die vergleichende Bildbetrachtungsweise, die vertiefende Bildbetrachtung und das „sondernde Sehen“ (Amlung/Meyer 2008).³ Mit seinen filmpädagogischen Überlegungen, die er erfolgreich in der schulischen Praxis erprobte, wurde Adolf Reichwein de facto zu einem Begründer der Medienpädagogik.⁴ Politisch stand er in Opposition zur rassistischen Ideologie und Praxis der Nazi-Diktatur. Er beteiligte sich an Widerstandsaktivitäten und wurde von der Nazi-Diktatur 1944 zum Tode verurteilt.

Abb. 2

Nach dem Zweiten Weltkrieg und dem Zusammenbruch des Nazi-Regimes knüpfte eine präventiv orientierte Filmerziehung in den 1950er Jahren vor allem an der bewahrpädagogischen Richtung aus der Weimarer Republik an. Im Mittelpunkt stand der Schutz von Kindern und Jugendlichen vor schädlichen Film- und Fernseheinflüssen („geheime Miterzieher“) in Verbindung mit einem normativ reglementierenden Jugendmedienschutz (vgl. Hüther/Podehl 2017: 120; Moser 2019: 54f.). Die ideologiekritische Medienpädagogik, die sich in den 1960er Jahren im Gefolge der *Kritischen Theorie* der *Frankfurter Schule* entwickelte (Horkheimer/Adorno 1944/1960), grenzte sich zwar von der konservativ-normativen Grundausrichtung der bewahrpädagogischen Richtung ab und fokussierte auf die Kritik

³ a) vergleichende Bildbetrachtungsweise: Wahrnehmungsübungen, bewusstseinsmäßige Verarbeitung visueller Darstellungen, komplementäre Nutzung von Bild, Sprache und Film; b) vertiefende Bildbetrachtung: selektiv-wertende Betrachtung wesentlicher fotografischer und filmischer Darstellungen; c) das sondernde Sehen: auf Gegensätze, inhaltliche Spannungen und das nicht unmittelbar Sichtbare in filmischen Darstellungen aufmerksam machen (vgl. Amlung/Meyer 2008: 35ff).

⁴ Die Bezeichnung „Medienpädagogik“ wurde erst in den 1960er Jahren im wissenschaftlichen Kontext entwickelt (vgl. Hüther/Podehl 2017: 117).

gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Entsprechende Analysen setzten sich vor allem mit dem Waren- und Tauschcharakter von Kunst- und Kulturgütern auseinander und warnten vor der nivellierenden Wirkung einer Kulturindustrie, u.a. mit Blick auf die „amerikanisierte“ Fernseh- und Medienwelt. Wenngleich diese Analysen hinsichtlich der medialen Produktions- und Angebotsstruktur wichtige Punkte thematisierten, so zeigten sich aber auch deutliche Schwächen in der Argumentation, vor allem in medienzentrierten Analysen zu einer weitgehend medial-manipulativen Wirkung (vgl. Moser 2019: 55f.), einer elitären Orientierung an ästhetischen Avantgarde-Konzepten (vgl. Flitner 2001: 74f.) und einer Praxisferne bezüglich des Medienerlebens von Kindern und Jugendlichen (vgl. Ganquin/Sander 2008: 62f.).

In größeren Teilen der Pädagogik entwickelte sich so etwas wie eine „Bildvergessenheit“ – Stehend- und Bewegtbilder wurden nicht als wichtiger Teil von Symbolisierungen betrachtet.⁵ Möglicherweise hängt dies mit einer Kombination verschiedener Faktoren zusammen: einem großen „Negativ“-Mythos (die indoktrinäre Propaganda der Nazi-Diktatur, die hierfür auch das Medium Film systematisch instrumentalisierte); Denkmustern wie z.B. einer prinzipiellen Höherwertigkeit von direkten, körperlich-physischen gegenüber medial vermittelten Kommunikationsformen und einer Höherwertigkeit von schrift- und wortsprachlichen gegenüber bildsprachlichen und anderen präsentativen Formen der Symbolisierung.⁶ Um Letzteres mit einer Einschätzung von Klaus Mollenhauer zu verdeutlichen: „Das Nachdenken über die Bedeutung von Symbolen im Prozess der Erziehung wurde also aus der Pädagogik, jedenfalls der ‚allgemeinen‘, exkommuniziert; sie schien überflüssig, blieb Randereignis, interessant nur für Theoretiker der frühen Kindheit, sozialpädagogische Therapeuten, Kunsterzieher, gelegentlich auch für Jugendforscher, die sich mit Fragen jugendlicher Subkulturen beschäftigten“ (Mollenhauer 1991: 105).

Im Unterschied zu dieser „Bildvergessenheit“ etablierte sich bereits in den 1970er Jahren und dann verstärkt ab Mitte der 1980er Jahre der Ansatz einer *reflexiv-praktischen, handlungsorientierten Medienpädagogik* in unterschiedlichen Varianten. Damit gelang der entscheidende Schritt zur Überwindung medienzentrierter und bewahrpädagogischer Sichtweisen. Im Mittelpunkt stand nicht die Frage, was Medien mit Menschen machen, sondern die Frageperspektive, was Menschen mit Medien machen. Grundlagen waren sozialisations- und medientheoretische Überlegungen, die die eigenaktive Leistung der Subjekte bei der Mediennutzung betonen. Diese Überlegungen grenzten sich von monokausalen Medienwirkungstheorien ab (vgl. Kübler 2000: 72ff.) und korrespondierten mit dem Ansatz in der allgemeinen Sozialisationsforschung, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Realität aktiv und produktiv verarbeiten (vgl. Hurrelmann 1995). Mediennutzung wird in dieser Perspektive als Teil sozialen Handelns verstanden, es wird nach der Bedeutung der Medien im Alltag und für die Lebensbewältigung gefragt. Bedürfnis- und Lebensweltorientierung, Erfahrungs- und

⁵ Diese Einschätzung bezieht sich auf Westdeutschland. Zur Medienpädagogik in der ehemaligen DDR siehe u.a. Süß/Lampert/Wijnen 2013: 71–75.

⁶ Die Unterscheidung der Begriffe „diskursiv“ und „präsentativ“ geht auf Susanne Langer (1987) zurück. Das *Diskursive*, die Schrift- und Wortsprache, ist nacheinander, sequentiell, linear zu erschließen. Wir müssen eines nach dem anderen lesen, damit wir den Sinn verstehen. „*Präsentativ*“ bedeutet „gegenwärtig machen“, betont ganzheitliche Ausdrucks- und Verstehensformen; wir können etwas auf einen Blick wahrnehmen und Bedeutung zuschreiben. Bilder, Musik, Körperausdruck sind wesentliche präsentativ-symbolische Ausdrucksformen. Diskursive und präsentative Symbolisierungen sind grundsätzlich als gleichwertig für menschliche Kommunikation zu betrachten. Es gibt ein vielfältiges Zusammenspiel, auch Möglichkeiten der wechselseitigen Übersetzung – wobei es aufgrund spezifischer Qualitäten und Eigenlogiken Grenzen der Transformierbarkeit gibt. Mit diesem Spannungsfeld verbinden sich zugleich große Chancen für mehrdimensionale Weltzugänge und unterschiedliche Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksformen.

Kommunikationsorientierung entwickelten sich seit den 1980er Jahren zu Leitkategorien einer handlungsorientierten Medienpädagogik (vgl. u.a. Baacke 1997: 51ff.; Schorb 1995). Im Rahmen dieses handlungs- und subjektorientierten Paradigmas entstanden zahlreiche Studien zur Mediensozialisation und zur Medienaneignung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit einem Schwerpunkt auf die Medienaneignung von Bewegtbildern. Hierzu gehören auch Studien, die medial vermittelte Bilder z.B. von Kindheit, von Jugend, von Schule, von gesellschaftlichen Gruppen zum Gegenstand haben.

Ein wichtiger Teilbereich der handlungsorientierten Medienpädagogik ist die aktive Medienarbeit. Im Mittelpunkt von Projekten *aktiver Medienarbeit* – gerade mit den Medien Fotografie und Video/Film – steht die Intention, Erfahrungen der Subjekte mit Formen des Öffentlichmachens zusammenzubringen. Fotoapparate und Videokameras werden Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zur Verfügung gestellt, damit sie ihre Bedürfnisse, Interessen und Themen unabhängig von der Selektions- und Steuerungsmacht der Massenmedien öffentlich artikulieren und sich dabei ein vertieftes Verständnis medialer Ausdrucksmöglichkeiten aneignen können (vgl. u.a. Schell 2003; Rösch 2017). Die aktive Medienarbeit mit Foto und Videofilm differenzierte sich in eine mehr journalistische, eine eher ästhetisch-formorientierte und eine mehr alltags- und lebensweltorientierte Grundrichtung aus, inklusive verschiedener Mischformen (vgl. Niesyto 2009). Sich mit Medien kreativ und kritisch zu artikulieren avancierte zum Leitmotiv zahlreicher medienpädagogischer Aktivitäten.

Digitale Visualisierungen

Der *digitale Wandel*, der in den letzten 20 bis 30 Jahren in verschiedenen Entwicklungsetappen die Gesellschaft in nahezu allen Bereichen nachhaltig verändert hat, ist auch für die Medienpädagogik in vielfacher Hinsicht ein zentrales Thema. Dabei ist zu beachten, dass visuelle Wahrnehmung und Orientierung als eine Form der symbolischen Welterfahrung schon immer zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen gehörten. Technische Bildmedien forcierten im 20. Jahrhundert die Relevanz von visueller Wahrnehmung und Kommunikation. Insbesondere die „Fernsehgesellschaft“ beeinflusste unsere Weltansichten – physische Präsenz war keine Bedingung mehr für Begegnungen und Erfahrungen (vgl. Meyrowitz 1987 oder auch die Mediatisierungs-Analyse von Krotz 2007).

Digitale Visualisierung bezeichnet zunächst unter *medientechnologischer* Perspektive die numerische Repräsentation visueller Darstellungen und die Generierung von digitalen Foto- und Filmmaterialien sowie ihre Verbreitung in digital strukturierten Kanälen, Plattformen, Netzwerken (digitalisierte Bildträger und Infrastrukturen). Durch die pixelweise Bearbeitung und weitere technische Möglichkeiten durch Editoren und Apps können vorhandene Foto- und Videoaufnahmen unbegrenzt bearbeitet und auch völlig neu digital kreiert werden, inklusive der Verknüpfung und dem Neuarrangement unterschiedlicher Medienarten und Formate (z.B. Animation, Remix, Mashups). Hierzu gehört auch das Thema „Augmentierte und virtuelle Wirklichkeiten“.⁷ Während die Bezeichnung *virtual reality* auf rein virtuelle, digital erzeugte Wirklichkeiten abzielt, meint *augmented reality* die Anreicherung der physisch-materiellen Welt mit digital erzeugten, virtuellen Elementen. Sowohl zu virtuellen als auch zu augmentierten Wirklichkeiten gehören Stehend- und Bewegtbilder.

⁷ Siehe hierzu u.a. den Sammelband von Beinsteiner et al. (2020) sowie die Artikel von Damberger (2016) und Peez (2018).

Die Digitalisierung entgrenzt zugleich die Fokussierung auf Einzelmedien und eröffnet bisher ungeahnte Möglichkeiten einer „many-to-many“-Kommunikation und eine Vernetzung in globalem Maßstab. Hier kommt Social Media-Diensten und -Plattformen wie z.B. *WhatsApp*, *TikTok*, *Flickr*, *Instagram* oder *YouTube* eine besondere Bedeutung zu. Es geht um eine bildvermittelte Kommunikation unter Nutzung genannter technologischer Möglichkeiten, auch in Verbindung mit wort- und schriftsprachlichen Ausdrucks- und Kommunikationsformen (z.B. Memes). Wolfgang Reißmann legte 2015 die empirische Studie „Mediatisierung visuell“ vor, die den Wandel privater Bildpraxis zum Gegenstand hat. Die Studie zeigt aus mediatisierungs- und handlungstheoretischer Sicht das Bildhandeln Jugendlicher in *Social Network Sites* und arbeitet die Bedeutung von Bildern als alltägliche Ausdrucksmittel, als Anlass und Kristallisationspunkt jugendkultureller Vergemeinschaftung und Medium für Partizipation facettenreich heraus.⁸

Digitale Bildmedien eröffnen in informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Lernkontexten neue Möglichkeiten für die Wissens- und Weltaneignung, für Kommunikation und Kooperation. Insgesamt betrachtet haben sich mit diesen Entwicklungen die Rahmenbedingungen für Selbstaussdruck, Kommunikation, Orientierungssuche und Lernen grundlegend verändert.⁹ Es geht nicht allein um die (technische) Ausweitung von Kommunikationsmöglichkeiten, sondern um Veränderungen in der Weltenerfahrung und der Form menschlicher Beziehungen (vgl. Moser 2019: 5). Medien- und kommunikationstheoretisch wurde in den letzten Jahren versucht, diesen medienkulturellen Wandel mit Begriffen wie „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016), „tiefgreifende Mediatisierung“ (Hepp 2018) oder „digitale Medialität“ (Jörissen 2014) zu fassen.

Der digitale Wandel erfordert auf diesem Hintergrund nicht nur neue pädagogische Impulse zur Förderung der Ausdrucks-, Gestaltungs- und Kommunikationskompetenz. Gleichzeitig besteht die Aufgabe, *Problemfelder*, die sich mit dem digitalen Wandel verbinden, zu benennen und zum Gegenstand einer pädagogisch motivierten *Medienkritik* zu machen (vgl. Niesyto/Moser 2018). Hierzu gehören u.a. Fragen nach der Authentizität und Glaubwürdigkeit digitaler Visualisierungen, nach der massiven kommerziellen Verwertung eigener Aufnahmen (Entgrenzung privater Bildpraxis), nach neuen Normierungen und Standardisierungen von digitalen Bildkulturen, nach extrem disziplinierenden und kontrollierenden Formen der digitalen Bildüberwachung (z.B. bestimmte bildbezogene Formen von Data Analytics und Learning Analytics). Es geht um Fragen, welche Aussagen Stehend- und Bewegtbilder zur gesellschaftlichen Wirklichkeit transportieren, welche Orientierungsangebote sie enthalten, wie digital-visuelle Artefakte Relevanzsetzungen beeinflussen, welche ästhetischen und sozial-kommunikativen Strukturen sich in der gesellschaftlich-medialen Kommunikation herausbilden – auch in Zusammenhang mit einer digital-kapitalistischen Datafizierung und Kommerzialisierung (vgl. Niesyto 2017a; Dander 2017). Die Förderung medialer Ausdrucks-, Gestaltungs- und Kommunikationskompetenz umfasst auch die Auseinandersetzung mit diesen Problemfeldern. Gefragt sind medienpädagogische Ansätze, die aus einer lebensweltbezogenen, sozialästhetischen und sozialetischen Perspektive die kritische

⁸ So betont Reißmann u.a. die wahrnehmungsnahe Kommunikation mit Bildern, ihre Möglichkeit für eine Vergegenständlichung von Erfahrung, für die Anschlusskommunikation und die Vergewisserung soziokultureller Zugehörigkeit, für multilokales Präsenzerleben sowie einer präsentativen Teilhabe (Reißmann 2015; 2017). Siehe in diesem Zusammenhang auch eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten (Rat für Kulturelle Bildung 2019). Es geht vor allem um die Nutzung von Webvideos und Erklärvideos auf YouTube, auch in Zusammenhang mit schulischem Lernen und der Anregung filmischer Eigenproduktionen.

⁹ Thomas Knaus analysiert in diesem Kontext eine Funktionsänderung vom Text zum Bild: „Im Rahmen der Kommunikation mittels digitaler Medien erfolgt somit eine Funktionsänderung von Bildern, weg von der ursprünglich eher abbildenden beziehungsweise darstellenden (denotativen) Bedeutung zu einer *konnotativen* Funktion“ (Knaus 2010: 15).

Auseinandersetzung mit enteignenden medialen Machtstrukturen fördern und die Menschen ermutigen, widerständige mediale Praktiken zu entwickeln und sich in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen medial zu artikulieren.

Mit Blick auf übergreifende medienpädagogische Aufgaben- und Kompetenzfelder (vgl. Sektion Medienpädagogik 2017) werden auf dem Hintergrund der bisherigen Aussagen in den folgenden Teilen zur Theoriebildung, Praxis und Forschung ausgewählte Ansätze, Studien und Beispiele zur Relevanz von Stehend- und Bewegtbildern in der Medienpädagogik skizziert.¹⁰

Medienpädagogische Theoriebildung im Bereich Stehend- und Bewegtbilder

Als im Jahr 2000 das erste Heft der Online-Zeitschrift „Medienpädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung“ zum Thema Medienkompetenz erschien,¹¹ veröffentlichte Lothar Mikos einen Beitrag über „Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz“. Der Autor bemängelte, dass ihm im damaligen Konzept von Medienkompetenz das gerade für Kinder und Jugendliche bedeutende Element der ästhetischen Erfahrung fehle. Er zeigte (neben dem Beispiel Rockmusik) die Relevanz von Bildern unter Hinweis auf Grundlagen der Bildwahrnehmung für kognitive Reifeprozesse in Zusammenhang mit der Entwicklung medialer Kompetenzen auf. Mikos plädierte dafür, visuelle Kompetenz nicht der linearen, auf Eindeutigkeit ausgerichteten Lesekompetenz unterzuordnen, sondern als Bestandteil der Medienkompetenz zu betrachten.

Symboltheoretische Überlegungen

Der Beitrag von Lothar Mikos knüpfte an frühere Arbeiten aus der medienpädagogischen Community an, u.a. von Ben Bachmair (1996, zu Fernsehkultur), Christian Doelker (1997, zu visueller Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft), Franz Josef Röhl (1998, zu Mythen und Symbolen in populären Medien), Maya Götz (1999, zu Mädchen und Fernsehen), Norbert Neuss (1999, zur symbolischen Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen) und Horst Niesyto (1991, zur Erfahrungproduktion mit Medien). Ein verbindendes Element aller Arbeiten ist es, auf die Relevanz bildhaft-präsentativer Formen für die Wahrnehmung und Weltaneignung hinzuweisen.

Auch in dem von Jürgen Belgrad und Horst Niesyto 2001 herausgegebenen Sammelband über „Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten“ hatte die Auseinandersetzung mit bildhaft-präsentativen Formen der Symbolisierung einen großen Stellenwert. Der Band enthält Beiträge von über 20 Kolleg*innen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen. Mehrere Beiträge beziehen sich auf Ernst Cassirer (1931; 1944) und verweisen auf die Aktualität seines philosophisch-anthropologischen Denkens: Der Mensch als ein „animal symbolicum“, als ein symbolisches Lebewesen, das die Fähigkeit besitzt, Dingen, Personen, Situationen *Bedeutung* zuzuschreiben. Symbolisierungsfähigkeit, Bedeutungszuschreibung und Erfahrungsbildung gehören zusammen und konstituieren in elementarer Form Mensch-Sein.

¹⁰ Bei der Auswahl der Beispiele werden soweit wie möglich unterschiedliche pädagogische Handlungsfelder und Zielgruppen berücksichtigt. „Zielgruppen medienpädagogischer Aktivitäten können Kinder und Jugendliche sowie jüngere und ältere Erwachsene in Handlungsfeldern der frühkindlichen Bildung, der schulischen und außerschulischen Bildung, der beruflichen Bildung, der Sozialen Arbeit, der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der Seniorenbildung sein“ (Sektion Medienpädagogik 2017: 3).

¹¹ Herausgeber der Zeitschrift ist die Sektion Medienpädagogik in der DGfE (bis zum Jahr 2000 war es die Kommission Medienpädagogik).

Eine *lebensweltliche Symboltheorie* bezieht sich auf die gesellschaftlichen vorhandenen, vielfältigen Symbolangebote und betont die subjektiven Dimensionen unterschiedlicher Modi der symbolischen Weltaneignung und Erfahrungsbildung. Grundlage ist ein eher *weit gefasster Symbolbegriff*, der diskursive und präsentative Formen der Symbolisierung umfasst und auf die Mehrdeutigkeit insbesondere bei präsentativ-symbolischen Ausdrucksformen hinweist. Bilder und andere präsentative Formen wie Musik und Tanz (Langer 1987) umfassen unterschiedliche Symbolisierungen, die von unbewussten Schichtungen über sehr konkrete Alltagsrituale bis hin zu abstrakten Symbolgebilden reichen. In dieser Perspektive werden Symbolverstehen und Symbolproduktion als zentrale Dimensionen subjektiver Sinnkonstruktion betrachtet (Belgrad/Niesyto 2001: 8f.).¹²

Innere Bilder (Vorstellungs- und Phantasiebilder) und äußere, materiale Bilder (Foto, Film, Video etc.) als Bestandteil einer lebensweltlichen Symboltheorie korrespondieren zugleich mit einem *erweiterten Medienbegriff*, der den menschlichen Sehsinn, die Stimme, Mimik, Gestik, Haptik einbezieht (als „Primärmedien“; vgl. Pross 1972: 228). Es ist gerade das Zusammenspiel dieser Primärmedien mit verschiedenen Entwicklungsstufen von technischen Medien – auch im Bildbereich –, die sinnliche und sozial-kommunikative Räume eröffnen und erweitern. Heinz Moser (2019: 2f.) weist darauf hin, dass ein erweiterter Medienbegriff über ein technisch-funktionales Medienverständnis hinausweist und vor allem neue lokale und translokale Kommunikationsmöglichkeiten betont. Friedrich Krotz (2007) bezeichnet diesen Prozess in historischer Perspektive als „*Mediatisierung*“ kommunikativen Handelns im Sinne einer zunehmenden Durchdringung von Alltag und Kultur durch verschiedene Formen medialer Kommunikation.

In der medienpädagogischen Fachcommunity besteht Konsens, dass sich kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz auf verschiedene Formen der Symbolisierung beziehen: auf die sprachliche und schriftliche Kommunikation, die Kommunikation mit Tönen, Stehend- und Bewegtbildern und anderen präsentativ-symbolischen Formen und die Kommunikation in multimedialen und digitalen Kommunikationsarchitekturen wie sie inzwischen bei den Digitalmedien fester Bestandteil des Alltags sind. Der empirisch belegte Prozess der Mediatisierung und die damit verknüpfte Analyse, dass sich medial-vermittelte und direkte physisch-körperliche Erfahrungsformen kaum noch trennen lassen, sollte allerdings nicht dazu führen, die spezifische Qualität direkter personaler Begegnungen zu unterschätzen. Es gehört meines Erachtens zu den Aufgaben der Medienpädagogik, die jeweils spezifischen Qualitäten unterschiedlicher Modi der Welterfahrung herauszuarbeiten und im pädagogischen Handeln Bildungsprozesse zu unterstützen, die verschiedene Formen der Welterfahrung ermöglichen und miteinander verknüpfen.¹³

Spezifische Qualitäten von Foto und Film

Unabhängig von der Vielfalt von Genres, thematischer Bezüge und Verwendungskontexte verbinden sich mit Stehend- und Bewegtbildern spezifische Möglichkeiten. So liegt die besondere Qualität des

¹² Der Psychologe Hans-Jürgen Seel unterscheidet den Begriff des Symbols von dem Begriff des *Symbolisierens*. Mit Symbolisieren verbindet Seel die eigenständige Aktivität von Bedeutungsgenerierung (Seel 2014: 59ff.). Des Weiteren differenziert er u.a. präsentativ-ästhetische und begrifflich-diskursive Modalitäten des Symbolisierens (ebd.: 74ff.) sowie verschiedene Symbolisierungsmedien, zu denen auch Bilder gehören (ebd.: 98f.). Zum Argumentationshintergrund von Seel siehe auch Schwemmer (2005: 80ff).

¹³ vgl. z.B. die Befunde aus einem medienpädagogischen Entwicklungsprojekt zur Integration von Digitalmedien in der Grundschule (Niesyto 2019: 213ff); siehe auch <https://horst-niesyto.de/digitales-lernen-grundschule/>

Einsatzes der *Fotografie* vor allem in der Reduktion bzw. visuellen Verdichtung auf Momenteindrücke, in der emotional starken Wirkung einzelner Bilder und in der Darstellung räumlicher Kontexte. Im Unterschied zur Fotografie ermöglicht die *filmische/videografische* Gestaltung besonders das Darstellen von zeitlichen Bewegungs- und Handlungsabläufen in Bild und Ton, die Dokumentation komplexer non-verbaler Ausdrucksformen, die symbolische Verarbeitung von Erfahrungen und den Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen im Zusammenspiel von Bildern, Musik und Sprache.¹⁴ Zwar lassen sich u.a. produktionstechnische Aspekte zwischen Kino-, Fernseh- und Videofilm unterscheiden, zumal wenn sie sich auf analoge Produktionskontexte beziehen. Entscheidend ist, dass es sich bei allen Filmproduktionen (inklusive Videofilm) um verschiedene Varianten von Bewegtbildern handelt.

Handbücher zur Medienpädagogik bieten diverse Grundlagenbeiträge zu unterschiedlichen Medienarten, Genres, Produktions- und Distributionskontexten von Stehend- und Bewegtbildern. So enthält z.B. das Standardwerk „Grundbegriffe Medienpädagogik“ (hrsg. von Schorb/Hartung/Dallmann 2017) Beiträge zu Comic (Vollbrecht), Computerspiele (Fromme), Fernsehen (Wegener), Film (Ruge/Swertz), Fotografie (Holzwarth), Videoportale (Wolf), Medienkonvergenz (Wagner). Auch das „Handbuch Medienpädagogik“ (hrsg. von Sander/von Gross/Hugger 2021) bietet mehrere Beiträge zu visuellen/audi-visuellen Medien im Kontext der gesellschaftlichen Medienentwicklung, z.B. zu Kino (Wiedemann), Fernsehen und Video (Mikos) und Webvideo (Gräßer/Noll).¹⁵

Beispielhaft zum Medium *Fotografie*: Peter Holzwarth (2017a) weist darauf hin, dass Fotografie als Gegenstand an sich, als didaktisches Mittel und als sozial-kommunikative Ausdrucksform ein zentrales Thema für die Medienbildung ist. „So ist jedes Bild immer ein Dokument der abgebildeten Situation und die Erschaffung einer eigenen Wirklichkeit zugleich“ (ebd.: 103). In diesem Zusammenhang stellen sich „Fragen nach Verlässlichkeit von Bildquellen, nach Überprüfbarkeit und Verallgemeinerbarkeit, nach Bildkompetenzvermittlung und demokratischem Zugang zu Bildquellen – Fragen, die mit einer *Ethik des Bildes* zusammenhängen“ (ebd.). Holzwarth betont, dass die Dimensionen Manipulation am Bild und manipulativer Einsatz von Bildern auseinanderzuhalten sind.¹⁶ Alfred Holzbrecher stellt zum Medium Fotografie die These auf, dass sich Fotografie in besonderer Weise als Basis- oder Ausgangsmedium eigne, um Brückenschläge zu anderen semiotischen Systemen zu schlagen und vorhandene Vorstellungen-, Welt- und Selbstbilder zu reflektieren (vgl. Holzbrecher 2013: 3). Er stellt verschiedene Aufgaben und Grundfunktionen einer visuellen Alphabetisierung vor, um Bilder-Welten zu erschließen, z.B. Foto als Sprech- und Schreibanlass oder fotografierend die Welt entdecken (produktive Fotoarbeit; ebd.: 4ff.).

Zu dem Thema *Film und Filmbildung* gibt es eine Vielzahl von Theorien und Konzepten, die sich in zwei Grundrichtungen unterscheiden lassen:

¹⁴ Im Rahmen dieses Überblicksbeitrags ist es nicht möglich, auf die Formen des Zusammenspiels von Bild- und Tonebene bei Filmen einzugehen. Wortsprache, Musik, Geräusche sind auch wichtige Bestandteile einer Filmanalyse. In diversen medienpädagogischen Projekten zeigte sich, dass z.B. Jugendliche zwar eine Vielzahl tonsprachlicher Ausdrucksmittel kennen, diese aber nur beschränkt in filmischen Eigenproduktionen anwenden (können). Siehe hierzu u.a. die Analysen von Münch/Bommersheim (2003) aus einem Forschungsprojekt. Zum Thema „Filmmusik im Kontext von Film- und Medienpädagogik“ siehe auch einen Beitrag von Imort (2005).

¹⁵ Das „Handbuch Medienpädagogik“ erschien 2008 in der Herausgeberschaft von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger in der 1. Auflage. Die 2. Auflage ist in derselben Herausgeberschaft für 2021 angekündigt.

¹⁶ Zu bildpädagogischen Grundlagen vgl. auch Holzbrecher/Schmolling 2004, Holzbrecher/Oomen-Welke/Schmolling 2006 und das Themenheft Nr. 23 der Zeitschrift „Medienpädagogik“ zu „Visuelle Kompetenz. Bilddidaktische Zugänge zum Umgang mit Fotografie“ (hrsg. von Thomas Hermann, Bernd Stiegler und Sarah M. Schlachetzki 2013).

a) von der Filmwissenschaft und der Filmkunst her kommende, mehr filmbezogene Konzepte. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung theoretischer, historischer, ästhetischer und analytischer Kenntnisse zum Medium (Kino-)Film;

b) von der Medienpädagogik und der kulturellen Bildung her kommende, mehr subjektbezogene Konzepte. Wesentliche Intention dieser Grundrichtung ist es, in der Verknüpfung von persönlichkeitsbildenden und filmästhetisch-kulturellen Dimensionen Film- und Sozialkompetenzen zu fördern (vgl. Niesyto 2006a: 8ff.).¹⁷

Abb. 3: Buch „Filme verstehen“ (Holzwarth/Maurer 2019)¹⁸

Stehend- und Bewegtbilder in der Mediendidaktik

Mit Blick auf das medienpädagogische Aufgabenfeld der Mediendidaktik geht es um die Bedeutung von Foto und Film im Kontext von Lehr-/Lernprozessen. Gerhard Tulodziecki, Bardo Herzig und Silke Grafe weisen in ihrem Grundlagenbuch über „Medienbildung in Schule und Unterricht“ (2019) darauf hin, dass in Zusammenhang mit dem jeweiligen lerntheoretischen Grundverständnis, den pädagogischen Intentionen/Zielen, inhaltlichen Themen und Arbeitsformen auch formale Merkmale von medialen Produktionen zu reflektieren und zum Gegenstand von Bildungs- und Lernprozessen zu machen sind. Hierzu gehören z.B. Codierungsarten, Sinnesmodalitäten, Darstellungsformen, Gestaltungstechniken, -formen und -arten (ebd.: 34ff.). In übergreifender Perspektive beziehen sich die Autor*innen vor allem auf *zeichentheoretische* Ansätze, die bezüglich Codierungsarten zwischen abbildhaften und symbolischen Formen differenzieren (ebd.: 35; 195). In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach dem Verhältnis von zeichen- und symboltheoretischen Ansätzen und der Relevanz für medienpädagogisches Handeln. Dies wurde in der Medienpädagogik bislang nur ansatzweise diskutiert.¹⁹

In der Mediendidaktik haben *Bildungsmedien* eine große Bedeutung. So unterscheiden Claudia de Witt und Thomas Czerwionka (2013) Unterrichtsmedien (wie z.B. Bild, Film, Tablets), Lehrmedien (wie z.B. Unterrichtsfilm/Lehrfilm) und Lernmedien (wie z.B. Übungs-Software und Arbeitsblätter mit Visualisierungen). Bilder und Filme werden als geeignetes Material zum Selbstlernen, zur Visualisierung

¹⁷ Zu verschiedenen Filmtheorien und Filmbildungskonzepten vgl. auch Barg/Niesyto/Schmolling 2006, Maurer 2010, Spielmann 2011, Zahn 2012, Hartung et al. 2015, Ruge/Swertz 2017. Die Publikation „Filme verstehen“ von Holzwarth/Maurer (2019) wendet sich vor allem an Studierende und zeigt die Schritte einer Filmanalyse anschaulich auf (mit exemplarischen Analysepassagen). Auch wird thematisiert, wie man eine geeignete Fragestellung findet und Analyseinstrumente entwickelt.

¹⁸ In Zusammenhang mit filmanalytischen Studien entwickelte Peter Holzwarth auch Überlegungen zu einer „Filmanalyse in Filmform“, bei der Studierende und Schüler*innen aus Teilen des zu analysierenden Films und anderen audiovisuellen Elementen einen eigenen Analysefilm als Ergänzung zu einer schriftlichen Filmanalyse produzieren (Holzwarth 2017a). In diesem Kontext sei auch auf die Analysemethode „Feldpartitur“ hingewiesen, die von Christine Moritz entwickelt wurde (siehe <http://www.feldpartitur.de/transkription/>).

¹⁹ Ich denke, dass ein symboltheoretisches Verständnis, dem ein weiter Symbolbegriff zugrunde liegt, geeignet ist, um Brücken zwischen Konkretem und Abstraktem, inneren Gestalten und äußeren Materialitäten, Bewusstem und Unbewusstem, Realem und Utopischem zu schlagen. So setzte sich z.B. der Soziologe Dirk Hülst (1999) mit Fragen einer soziologischen Symboltheorie auseinander und vertrat die Auffassung, dass es nicht sinnvoll sei, „Symbole als Elemente der Klasse von Zeichen auszugeben“ (ebd.: 340). Der Erziehungs- und Kulturwissenschaftler Max Fuchs betont in einer aktuellen Publikation über „Der Mensch und seine Medien“ zu symbol- und zeichentheoretischen Ansätzen: „Man muss dabei keineswegs die beiden Ansätze gegeneinander ausspielen, sondern kann sie jeweils dort nutzen, wo sie ertragreich angewandt werden. Ich selbst bevorzuge zwar den symboltheoretischen Ansatz, habe aber in früheren mathematikdidaktischen Arbeiten und auch bei jüngeren Analysen zur Kulturpolitik (Fuchs 2011) den semiotischen Ansatz als hilfreich empfunden“ (Fuchs 2021: 25). Dies zu diskutieren wäre ein eigenes Thema (siehe u.a. Pochat 1983, Niesyto 2002, Röhl 2003, Spanhel 2011, Seel 2014, Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019) – auch im Hinblick auf lerntheoretische Verständnisse und unterschiedliche Erfahrungsformen von Welt.

komplexer Bewegungsabläufe und raum-zeitlicher Zusammenhänge (ebd.: 115), zu Vorlesungsaufzeichnungen und zur Integration von Lernvideos genannt (ebd.: 132). So bietet ein Beitrag von Klaus Rummler (2017) einen Überblick über Zugänge und Handlungspraktiken zum Thema Lernen mit Online-Videos (vgl. auch Wolf/Kratzer 2015 und Wolf 2017). Lern- und Erklärvideos sind in den letzten Jahren verstärkt ein Thema im medienpädagogischen Diskurs, auch im Kontext von Open Educational Resources und einer „Partizipativen Mediendidaktik“ (Mayrberger 2019). Hervorzuheben sind auch Initiativen wie das Projekt „Digitalisierung und Visualisierung von Archiven und Sammlungen“, das von 2018-2020 an der Universität Innsbruck stattfand (Projektleitung: Theo Hug und Eva Zangerle).²⁰

Vertiefende Analysen zum Stellenwert von visuellen Medien in mediendidaktischen Arrangements, die dies bereits im Titel von Büchern und Beiträgen deutlich machen, sind im Kontext von Publikationen der Sektion Medienpädagogik interessanterweise eher selten zu finden. So enthält das „Jahrbuch Medienpädagogik 1“ (hrsg. von Stefan Aufenanger, Renate Schulz-Zander und Dieter Spanhel) mehrere Beiträge zum Thema *Multimedia*. Aufenanger (2001) gibt einen Überblick zu Chancen und Nutzungsmöglichkeiten von Multimedia im Bildungssystem (Vorschulbereich, Grundschule, weiterführende Schulen, Weiterbildungsbereich) und unterstreicht, dass „für das Verstehen von multimedialen Anwendungen die Fähigkeit zum Entziffern von unterschiedlichen ‚Texten‘ notwendig“ ist, z.B. von Graphiken, Animation und Bildern (ebd.: 117). Er weist darauf hin, dass auch „im Zeitalter der symbolischen Visualisierung, wie wir es in Multimedia-Anwendungen etwa finden“, die „Fähigkeit zum Lesen und zum Schreiben immer noch grundlegend für das Verständnis und die Produktion von neuen Medien“ sind (ebd.: 188). Damit werden zugleich Fragen des Bild-Text-Verhältnisses angesprochen, die für multimedial und multimodal gestaltete Angebote sowie deren Nutzung sehr wichtig sind (vgl. Tulodziecki/Herzig/Grafe 2019: 103; 121; Herzig 2014: 11f.).²¹

Im Jahr 2003 legte Franz Josef Röhl mit der Publikation „Pädagogik der Navigation“ eine Grundlagenarbeit vor, die die Potenziale von Computermedien für *selbstgesteuertes Lernen* zum Gegenstand hat. Zu diesen Potenzialen gehören auch Visualisierungen: „Audiovisuelle Medien sind nicht nur Vorbilder und Modelle für Lebensstile, in verstärktem Maße finden sie Verwendung in Dokumentationen und werden immer bedeutender bei der Darstellung von Wissen (...) Audiovisuelle Kompetenz kommt somit für die Assimilation, für die Präsentation und die Verbreitung von neuem Wissen eine immer größere Bedeutung zu“ (ebd.: 104). In einem speziellen Kapitel über „Lernen durch Visualisieren und Simulieren“ (ebd.: 155ff.) prognostizierte Röhl eine beträchtliche Zunahme visueller Daten und Ausdrucksformen für das Lernen – eine Prognose, die inzwischen Realität geworden ist.

Neben Online- und Erklärvideos sind es allgemein Formen wie z.B. Visual Storytelling oder Apps wie *Actionbound* und *Book Creator*, die es den Lernenden ermöglichen, ihr Wissen selbstständig zu erarbeiten, mit anderen zu teilen und es in anschaulicher Form zu präsentieren. Auch Computerspiele und Videogames wurden bezüglich formeller und informeller Bildungskontexte verstärkt zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen und pädagogisch-didaktischer Überlegungen (u.a. Fromme/Petko 2008). Die letzte, größere Publikation der Sektion Medienpädagogik zu visuellen Medien in einem bilddidaktischen Zusammenhang erschien 2013: „Visuelle Kompetenz: Bilddidaktische Zugänge zum Umgang

²⁰ „Die zu entwickelnde modulare Software-Architektur ermöglicht auf der Basis vernetzter Visualisierungsstrukturen die Gestaltung generischer Interfaces zur interaktiven Darstellung und Analyse von Archivalien sowie von diskursiven und paradigmatischen Strukturen in mediografischen Archiv-Portalen“; siehe

https://www.uibk.ac.at/medien-kommunikation/forschung/projekte/dateien/digitalisierung-und-visualisierung-von-archivalien_kurzbeschreibung-dt_online_2018-08-06.pdf

²¹ In der 1. Auflage von „Medienbildung in Schule und Unterricht“ (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010) sind diverse Vorschläge für die Gestaltung mit Foto und Film (vgl. S. 191ff., 195ff., 251ff., 279ff.).

mit Fotografie“ (hrsg. von Thomas Hermann, Bernd Stiegler und Sarah M. Schlachetzki). Das Online-Themenheft enthält neben dem Editorial elf Artikel, die von historischen Betrachtungen über unterrichts- und forschungsbezogenen bis hin zu medienkritischen und politisch-kulturellen Themen reichen.²²

Zur theoretischen Fundierung zeitgemäßer mediendidaktischer Konzepte, die schülerorientierte Lernprozesse fördern, betont Röhl (2016) in einem Beitrag über „Digitale Lernszenarien – Social Media als pädagogische Herausforderung“ die Notwendigkeit, die Strukturmuster *innerer Bilder* zu aktivieren bzw. zu stören und sich mit den aktuellen Denk- und Wahrnehmungsweisen der Schüler*innen auseinanderzusetzen (Röhl 2016: 17). In seinen Überlegungen geht er davon aus, dass Erfahrungen im Umgang mit Medien informelle Lern- und Erfahrungsprozesse fördern, die als innere Bilder gespeichert werden. Medien werden vor allem als ein Faktor betrachtet, der Wahrnehmung und Denken beeinflusst: Es geht „um die Strukturen, die konstitutiv die Sozialen Netzwerke (SNS; „social network sites“) prägen, sowie um das Dispositiv der Wahrnehmung von SNS (Internet)“. Röhl betont, dass jedes Medium spezifische Wahrnehmungsdispositive begünstigt und Erlebnisqualität, Teilhabe- und Realitäts-eindruck vom jeweiligen Dispositiv beeinflusst werden. Bezüglich des Internet analysiert er eine „flänierende Rezeption“: „Der Blick ist schweifend und mäanderhaft. Das neue ästhetische Paradigma ist die zerstreute Rezeption“ (ebd.: 18).

Bislang gibt es in der schulischen Medienbildung und Mediendidaktik keine systematischen Studien zu diesen Analysen und Überlegungen. Auch wäre zu untersuchen, wie sich spezifisch *visuelle* Wahrnehmungsdispositive im Kontext von internetbezogenen Wahrnehmungsdispositiven verändern – auch unter Einbeziehen der Frage, wie Strukturmuster kommerzieller medialer Angebote und damit verbundene normative Orientierungen die Wahrnehmung, das Denken und Verhalten beeinflussen (vgl. Niesyto 2017a: 16-20). Wichtig ist zugleich die Auseinandersetzung mit *Inhalten* und die *kritische Reflexion* des Zusammenspiels von normativen Orientierungen, ästhetischen Formen und Medienaneignung/-praktiken in unterschiedlichen soziokulturellen Bildungs- und Lernkontexten.

Digitale Medialität, Visualisierungen und Medienkritik

Im Bereich der ästhetischen und kulturellen Bildung veröffentlichte Benjamin Jörissen (2014) bildungs- und kulturtheoretische Analysen zu einer „*digitalen Medialität*“. Es geht um die konstitutiven Aspekte von Medien („Medialität“) und um Artikulationen im Spannungsfeld von Ästhetik und Medialität, die ästhetische Differenzerfahrungen und ästhetische Selbstbestimmung intendieren: „Medialität stellt eine zentrale Strukturbedingung von Symbolizität und mithin ein zentrales anthropologisches Moment dar. Vor diesem Hintergrund lassen sich konkrete Medien oder Medienarchitekturen als Möglichkeitsbedingungen menschlicher Artikulation begreifen, die innerhalb eines dreifachen Spannungsfeldes von Zeichen und Symbol (Kultur), Material und Struktur (Technik) sowie Prozess und Produkt (*techné* als Praxis) verortet sind“ (ebd.: 511). Im Fokus stehen Fragen nach der ästhetischen Reflexion des Digitalen und nach den Potentialen digitaler Ästhetiken und Praktiken im Kontext postdigitaler Artikulationskulturen, die an den Arbeiten von Franz Josef Röhl und weiteren Autor*innen anknüpfen. Jörissen und Unterberg (2019) ist zuzustimmen, dass „Digitalisierung im Rahmen ästhetischer Prozesse und

²² An dieser Stelle sei auf zwei wichtige Publikationen hingewiesen, die jeweils auf der Basis einer breiten interdisziplinären Kooperation entstanden, an der auch einzelne Medienpädagog*innen mitwirkten: (1) Gabriele Lieber (Hrsg.) (2008): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*; (2) Hans Dieter Huber et al. (Hrsg.) (2002): *Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter*.

Vollzüge umfassender zu erfahren und zu verstehen ist, als es mit bloßen kognitiven Mitteln möglich wäre“ (ebd. 8).²³ Man darf gespannt sein, wie dieser ästhetische Ansatz künftig Fragen von Macht- und Herrschaftsstrukturen, die in „digitaler Medialität“ ebenfalls enthalten sind,²⁴ weiter thematisiert und dies zum Gegenstand von Bild-, Daten- und Medienkritik macht – auch im Sinne sozial-ästhetischer Überlegungen zu Subjektivierungen, die zielgruppensensible Bildungsprozesse intendieren.

Abb. 4 und 5; Abb. 6 und 7

„Medienkritik im digitalen Zeitalter“ – unter diesem Titel erschien 2018 ein Sammelband (hrsg. von Horst Niesyto und Heinz Moser), der in 17 Beiträgen theoretische Grundlagen, konzeptionelle Ansätze und ausgewählte theoretische Aspekte und Handlungsfelder einer pädagogisch motivierten *Medienkritik* behandelt. Bezüglich bildbezogener Dimensionen werden Aspekte genannt wie z.B. die Fähigkeit zur Quellenkompetenz und zur Auseinandersetzung mit inneren Bildern (Röll), Reflexionen zur Verwendung eigener Bilder aus dem Modus der Produktion heraus (Niesyto), Förderung eines problem-, entscheidungs-, gestaltungs- und beurteilungsorientierten Vorgehens bei der Auseinandersetzung mit visuellen Materialien (Tulodziecki/Grafe), Befähigung zur Entwicklung ästhetischer Werturteile bezüglich bildhafter Darstellungen im sozialen Austausch (Brüggen), Befähigung nicht zur Kritik an Bildinhalten, sondern auch an Bildgenerierungsprozessen und zur Förderung von visuellen Gegenentwürfen gegenüber apparativen Hervorbringungen (Missomelius).

Die wissenschaftlich fundierte Medienpädagogik hat sich stets differenziert und kritisch mit medienbezogenen Problemlagen auseinandergesetzt (u.a. Aufenanger 2018; Moser 2019: 54ff.) und nie alarmistische und pauschalisierende Szenarien geteilt, wie sie z.B. Manfred Spitzer (2005: „Vorsicht Bildschirm!“) verbreitet. Auch aus anderen Fachdisziplinen wird deutlich Kritik an diesen Szenarien geübt, unter anderem auch von Medienpsychologen (z.B. Stöcker 2018). Gleichwohl bleibt die Frage, wie die Medienpädagogik vor allem im Kontext von Medienerziehung und auch eines präventiven Kinder- und Jugendmedienschutzes mit der Thematik „Grenzen setzen“ umgeht und entwicklungsbezogen im Spannungsfeld verschiedener Einflussfaktoren agiert (vgl. hierzu u.a. den Beitrag von Dieter Spanhel 2016 aus einer systemtheoretischen Perspektive).

Visual Literacy und Digital Literacy

Mit Blick auf die internationale Diskussion möchte ich im theoriebezogenen Teil abschließend auf das Thema „*visual literacy*“ eingehen. Christian Swertz und Clemens Fessler (2010) schreiben in ihrem Überblicksartikel zu „Literacy“, dass sich der Begriff „*visual literacy*“ in seiner ursprünglichen Konzeption auf John Debes aus den 1960er Jahren bezieht und allgemein die Kommunikation von visuellen Botschaften mit Hilfe von Bildern und Symbolen, Grafiken etc. meint. Später differenzierten sich die Konzepte in eine eher kritisch-reflexive (in Verknüpfung mit „*critical viewing skills*“ und „*visual arts*“)

²³ So zeigen Jörissen/Unterberg (2019) am Beispiel einer digitalen Bildbearbeitung von Leonardo da Vincis Gemälde „Mona Lisa“ auf, dass digitale Medialität ein Prozessgeschehen ist. Während das analoge Trägermedium des Gemäldes in der dargestellten Ordnung nicht veränderbar ist, lassen sich in der digital-medialen Materialität eines Scans Dekontextualisierungen, Remixes etc. vornehmen, die Freiräume, Distanznahme und Transformation im Rahmen kollektiver Aushandlung von Bedeutung eröffnen.

²⁴ Diese Fragen reichen von neuen Möglichkeiten der Bildmanipulation in politischen Kontexten (z.B. „Deepfake“), Formen der Disziplinierung und Überwachung, auch in Bildungskontexten (u.a. Eyetracking und Gesichtserkennung bei Learning Analytics) über die Enteignung und Nutzung persönlicher Bilddaten für kommerzielle Zwecke bis hin zu einer Auseinandersetzung mit Problemfeldern einer globalen digital-kapitalistischen Produktionsweise und der zunehmenden Einflussnahme der IT-Wirtschaft auf öffentliche Bildungseinrichtungen.

und eine eher technisch-pragmatische, anwendungs- und ausbildungsorientierte „visual literacy“ aus (vgl. auch Trültzsch-Wijnen 2020: 217). Swertz/Fessler (2010) weisen auch auf den von Gunther Kress und Carey Jewitt (2003) entwickelten Ansatz „multimodal literacy“ hin, der auf einer sozial-semiotischen Theorie multimodaler Repräsentation und Kommunikation basiert, zu der auch visuelle Ausdrucks- und Kommunikationsformen gehören.²⁵

Silke Grafe (2011) blickt in ihrem Beitrag über „media literacy“ und „media (literacy) education“ auf die Situation in den USA und kommt bezüglich „visual literacy“ zu einer ähnlichen Einschätzung wie Swertz/Fessler (2010). Grafe akzentuiert in neueren Konzepten neben dem Verstehen der visuellen Sprache als ein Hauptziel des Lernens mit und über Medien vor allem den *Produktionsaspekt*, der durch den Einbezug von technischen, kreativen und kritischen Praktiken der Analyse und der Produktion unter Integration von Medienkunst („media arts education“) realisiert werde (ebd.: 69 f).²⁶ Handlungs- und produktionsbezogene „Media Education“-Konzepte weisen dabei Schnittmengen mit der aktiven Medienarbeit auf, insbesondere mit dem wahrnehmungsorientierten Ansatz im deutschsprachigen Raum der Medienpädagogik. Gleichzeitig gibt es „einige terminologische und translatorische Probleme und Schwierigkeiten der Relation der verschiedenen Konzeptualisierungen“, auf die Theo Hug in kritischer Reflexion von Debatten über „Visuelle Kompetenz“, „Bildkompetenz“, „Medienkompetenz“, „visual literacy“, „visual competence“ und „media literacy“ hinweist (Hug 2011: 160ff.).

Christine Trültzsch-Wijnen (2020) analysiert in ihrer Studie, dass „visual literacy“ und „digital literacy“ (als Bereich, der auf digitale Kommunikation und Medieninhalte ausgerichtet ist) dem breiteren Konzept der „media literacy“ untergeordnet werden können. Allerdings zeige sich auf internationaler politischer Ebene (EU und UNESCO) die Tendenz, „digital literacy“ mit „media literacy“ gleichzusetzen (ebd.: 218) – eine Tendenz, die seit geraumer Zeit auch in Deutschland zu beobachten ist, hier unter dem Label bzw. Unwort „Digitale Bildung“ (vgl. Niesyto 2021). Der britische Medienpädagoge David Buckingham spricht es deutlich an: „Policy-makers will often agree that students need ‘digital literacy’. But digital literacy is mostly defined in very functional and instrumental terms: it is about the ability to manipulate hardware or software. Media education is much more ambitious and more comprehensive than this. While it does promote creative uses of media, it is centrally concerned with critical thinking. It is significantly more challenging than simply warning children about bad things“ (Buckingham 2019: 9; siehe auch Buckingham 2018).

Medienpädagogische Praxis im Bereich Stehend- und Bewegtbilder

In der medienpädagogischen Praxis hatten visuelle Medien und foto- und filmpädagogische Angebote schon immer einen hohen Stellenwert. Mit Blick auf die heutigen digitalen Kontexte spricht Heinz Moser von einer „digitalen Visualität“: „Die Reflexion auf die Flut der Bilder und ihrer Bedeutungen ist im digitalen Zeitalter zum zentralen Thema der medienpädagogischen Praxis geworden“ (Moser 2019: 257). So enthält auch die „Einführung in die Medienpädagogik“ (Moser 2019) ein ausführliches Kapitel, das sich u.a. mit visuell-ästhetischen Praktiken befasst (z.B. mit Fragen zur Bildbearbeitung und -

²⁵ Siehe hierzu auch die kulturtheoretisch orientierten Arbeiten von Ben Bachmair, der über viele Jahre hinweg mit Gunther Kress im Rahmen der London Mobile Learning Group kooperierte (vgl. Bachmair 2019: 341).

²⁶ Aus kulturpädagogischer Perspektive siehe u.a. den Beitrag von Ernst Wagner (2018) über „Bildkompetenz – Visual Literacy“. Der Beitrag setzt sich auch mit dem *Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy* auseinander.

manipulation, zum Spiel mit den „Memes“²⁷, zum Selbstaussdruck mit Selfies etc.). Röll stellt in dem bereits erwähnten Beitrag über „Digitale Lernszenarien“ (2016) verschiedene Beispiele für neue Lernformen und Lernorte vor, bei denen bildhafte Ausdrucksformen einen wichtigen Stellenwert haben, z.B. Lernen mit Apps zur Aneignung von Wissen in verschiedenen Fächern oder Beispiele für Game-based-Learning bei der spielerischen Erkundung einer Stadt (ebd.: 20f.). Hierzu gehört auch die verstärkte Nutzung von Webvideos und Erklärvideos auf YouTube und anderen Plattformen für Bildungs- und Lernprozesse.²⁸

Der folgende Praxisteil gibt zunächst anhand *ausgewählter* Praxisbeispiele einen kleinen Überblick zu *foto- und filmpädagogischen* Praxisaktivitäten in unterschiedlichen medienpädagogischen Handlungs- und Themenfeldern.²⁹ Danach folgt eine komprimierte Information zu praxisfeldübergreifend relevanten Publikationen und Webseiten sowie zu weiteren Plattformen auf Bundesebene.

Fotopädagogik

In einem Grundlagenbeitrag über „Fotografie“ nennt Peter Holzwarth (2017b) ein Spektrum an Möglichkeiten fotografischer Aktivitäten mit unterschiedlichen konzeptionellen Akzentsetzungen. Sie reichen von produktiv versus rezeptiv, von produkt- versus prozessorientiert, von Bildsprache bis Bild-Text-Verbindungen, von Einzelbild versus Bilderserie, von analoge Bilder versus digitale Bilder, von Einzelproduktion versus Gruppenproduktion, von Projekt mit konkretem Ziel versus freies Arbeiten – jeweils inklusive diverser Mischformen (ebd.: 105). Für das internationale Entwicklungsprojekt FACE (Families and Children in Education) erstellte Holzwarth eine Broschüre, die einfach umsetzbare Projektideen vorstellt – insbesondere für vulnerable Gruppen von Kindern und Jugendlichen: „Using photography is motivating for young people and it can trigger a lot of learning processes: Seeing yourself, your world and others in a new way and learning about communicating with images. Pictures can also be used to motivate verbal expression or writing. In a global visual media-world it is important to have creative, critical and visually literate citizens“ (Holzwarth 2017c).³⁰

Abb. 8

Konzeptionelle Ansätze und viele Praxisbeispiele zur Fotopädagogik bieten u.a. folgende Publikationen: „Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio. Große und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis“ (Holzwarth 2011); „Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit“ (hrsg. von Holzbrecher/Oomen-Welke/Schmolling 2006); „Imaging. Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit“ (hrsg. von Holzbrecher/Schmolling 2004); „Klicken, Knipsen, Tricksen ... Medienerziehung im

²⁷ „Meme sind Texte, die im Internet zirkulieren und Textelemente (Bild, Audio, Video) enthalten, die von zahllosen Teilnehmerinnen und Teilnehmern an der Meme-Kultur verändert, abgewandelt, neu zusammengestellt und ins Netz gestellt werden“ (Moser 2019: 265).

²⁸ Siehe u.a. die repräsentative Studie des Rat für Kulturelle Bildung (2019) sowie die während der Corona-Krise zu beobachtende verstärkte Nutzung vorhandener und das Erstellen neuer Erklärvideos in Zusammenhang mit Präsenz- und Online-Lernen. Das Online-Magazin „Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik“ hat für das Heft 21/2021 einen Themenschwerpunkt „Lehre in Zeiten von Corona – eine Reflexion, Evaluation und Dokumentation“ angekündigt: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de>.

²⁹ Angesichts der sehr umfangreichen medienpädagogischen Praxisaktivitäten im Bereich Stehend- und Bewegtbilder kommt es einer „Quadratur des Kreises“ gleich, auch bei einer Auswahl auf wenigen Seiten einigermaßen die Vielfalt von Aktivitäten und Projekten exemplarisch anzudeuten. Ich habe auch aus diesem Grund an verschiedenen Stellen Hinweise auf Publikationen und Plattformen aufgenommen, die eine breitere Information zu Praxisaktivitäten bieten als dies der vorliegende Beitrag leisten kann.

³⁰ Siehe https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/english/photography_en.pdf

Kindergarten“ (Eder/ Roboom 2014).³¹ Sehr empfehlenswert ist auch das Themenheft der Zeitschrift „medien concret“ über „Lust auf eine neue visuelle Kultur – Schule des Sehens“ (2014).³² Im Bereich Fotopädagogik gibt es auch Wettbewerbe, insbesondere den „Deutschen Jugendfotopreis“, der vom Deutschen Kinder- und Jugendfilmzentrum veranstaltet wird.³³ Zum Wettbewerb, den prämierten Fotoarbeiten und zu aktuellen Trends in der Fotokultur erscheinen regelmäßig Kataloge. Auch auf regionaler Ebene werden regelmäßig medienpädagogische Fotowettbewerbe durchgeführt, z.B. in Bayern der „Kinderfotopreis“.³⁴

Filmbildung

Sehr umfangreiche Praxisaktivitäten gibt es im Bereich der Filmbildung. Das Spektrum reicht von klassischen Formen der rezeptiven Filmarbeit (z.B. Filme zusammen mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen auswählen, anschauen und sich anschließend darüber austauschen, auch im Kontext von Nachspielaktionen) über Formen der aktiven Film-/Videoarbeit (Erstellen und Öffentlichmachen von Videoproduktionen zu unterschiedlichen Themen in örtlich-lokalen Kontexten und im Internet) bis hin zur Teilnahme an bundesweiten und internationalen Projekten und Wettbewerben. Auf Bundesebene sind u.a. folgende Einrichtungen und Aktivitäten zu nennen, die sehr viele Akteure*innen in der Filmbildung erreichen:

- das *Deutsche Kinder- und Jugendfilmzentrum* (KJF), das den Deutschen Jugendfilmpreis, den Deutschen Generationenfilmpreis und den Deutschen Multimediapreis jeweils in Zusammenarbeit mit regionalen und lokalen Partnerorganisationen durchführt; mehrere Filmportale (für Kinder, Jugendliche und Erwachsene) bieten Orientierung und Hintergrundinformationen;³⁵
- der *Bundesverband Jugend und Film* (BJF), der sich seit den 1970er Jahren für die Filminteressen von Kindern und Jugendlichen engagiert und durch vielfältige Aktivitäten und ein breites Netzwerk die Filmbildung fördert;³⁶
- das Netzwerk *Vision Kino*, das u.a. die Schulkinowochen und Tagungen zur Filmbildung organisiert, zu aktuellen Filmen pädagogische Filmempfehlungen macht und kontinuierlich Filmhefte und Unterrichtsmaterialien anbietet;³⁷
- das filmpädagogische Online-Portal *kinofenster.de*, ein Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) mit aktuellen Filmhinweisen und einem großen Archiv zu Filmgesprächen und Materialien für die filmpädagogische Praxis.³⁸

Das *JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis* kann auf eine über 70-jährige Geschichte zurückblicken, die mit Aktivitäten zur Filmerziehung begann und heute das gesamte Spektrum medienpädagogischer Themen- und Kompetenzfelder abdeckt. Im Bereich Filmbildung gibt es diverse

³¹ Weitere Hinweise auf Publikationen zur Fotopädagogik sind u.a. über Recherchen auf den Webseiten und Plattformen zu finden, die am Ende dieses Teils zur Praxis in einer Übersicht vorgestellt werden.

³² Aus der Heft-Ankündigung: „175 Jahre nach der ersten Daguerrotypie beleuchtet es, wie sich das Medium im Laufe der Zeit gewandelt hat, skizziert, was Jugendliche über Bilder und deren Mechanismen wissen und wissen sollten, liefert Impulse für die medienpädagogische Arbeit und macht Lust auf die Auseinandersetzung mit Fotografie“ (Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum / jfc Köln (Hrsg.) (2014).

³³ <https://www.jugendfotopreis.de/home.html>

³⁴ <https://www.kinderfotopreis.de>

³⁵ <https://www.kjf.de>

³⁶ <https://www.bjf.info>

³⁷ <https://www.visionkino.de>

³⁸ <https://www.kinofenster.de>; siehe auch „Bewegtbild und politische Bildung“: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/bewegt-bild-und-politische-bildung/>

Projekte und Publikationen, die vom Projekt FLIMMO (Fernsehen mit Kinderaugen – Orientierungshilfe für Eltern zur Medienerziehung von Kindern) über das Festival „flimmern & rauschen“, das Festival „Kino Asyl“, die WebVideoReihe „Digitale Jugendbeteiligung“ bis hin zu zahlreichen handlungsorientierten Film- und Videoprojekten mit verschiedenen Zielgruppen reichen.³⁹

In Deutschland entstanden in den 1970er/1980er Jahren in vielen Städten Medienzentren, die einen Schwerpunkt auf die *Videoarbeit* im außerschulischen Bereich legten. Einrichtungen wie z.B. das Medienzentrum München (Teil des Instituts JFF), das jfc Medienzentrum in Köln (u.a. mit einem interkulturellen Schwerpunkt), das Medienprojekt in Wuppertal (Stärkung von Gegenöffentlichkeiten mit Film/Video), das Medienzentrum „Parabol“ in Nürnberg (breit gefächertes Angebot für den außerschulischen und schulischen Bereich), medien+bildung.com (landesweite Lernwerkstatt in Rheinland-Pfalz) haben nachhaltig die Entwicklung der Film- und Medienbildung beeinflusst, auch über ihre jeweilige Region hinaus.

In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten kamen neue Initiativen und Einrichtungen hinzu – nicht zuletzt seit der Wiedervereinigung Deutschlands auch in den ostdeutschen Bundesländern, wie z.B. das Medienkulturzentrum Dresden (landesweites Kurs- und Projektangebot für Sachsen, Deutscher Multimediapreis mb21), die Medienwerkstatt Identity Films in Mecklenburg Vorpommern (mit Angeboten für pädagogische Fachkräfte und Praxisprojekten mit Kindern und Jugendlichen), der Verein für Medienbildung e.V. „mediale pfade.org“ (mit einem breiten Themen- und Projektspektrum), das Büro Berlin des JFF – Institut für Medienpädagogik (mit zahlreichen Projekten in Berlin-Brandenburg im Schnittbereich von medienpädagogischer Praxis und Forschung), das Medienkompetenz Netzwerk Thüringen, der „FJP Media“ (Verband junger Medienmacher*innen in Sachsen-Anhalt). Bundesweit haben sich die Medienzentren in einer Ständigen Konferenz frei arbeitender Medienzentren zusammengeschlossen (FRAME).

Für den Bereich der *schulischen* Filmbildung sind insbesondere die Facheinrichtungen in den Bundesländern wichtig (z.B. Landesmedienzentren und andere Fachstellen für Medienpädagogik), die die Filmbildung in Unterrichtsfächern fördern und dafür spezielle Curricula entwickelt haben.⁴⁰ Auch gibt es *themen- und zielgruppenbezogene* Ausdifferenzierungen wie z.B. Filmbildung in bildungsbenachteiligten Milieus (u.a. Beiträge von Maurer, Rüssel und Schuchardt im Band „film kreativ“, Niesyto 2006a), Filmbildung und Inklusion (u.a. Maurer/Schluchter 2012), Sprachförderung durch Integration praktischer Videoarbeit, Filmbildung und interkulturelle Bildung, Filmbildung und Gender, Filmbildung und Migration, Mehrgenerationen-Filmprojekte.⁴¹

³⁹ <https://www.iff.de>; zum Thema „Webvideo“ siehe auch das Themenheft von „medien + erziehung“ 1/2015.

⁴⁰ Siehe auf Bundesebene z.B. das Dokument „Filmbildung in der digitalen Welt“, erarbeitet 2020 vom Arbeitskreis Filmbildung der Länderkonferenz MedienBildung (<https://lkm.lernnetz.de/index.php/filmbildung.html>). Als ein Beispiel für die Länderebene siehe das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, Bereich Filmbildung: <https://www.lmz-bw.de/filmbildung/>.

⁴¹ Siehe u.a. das Projekt „Filme fördern Sprache“ (Holdorf/Maurer 2017; <https://spielfilmsprache.org>), eine Literaturliste von Holzwarth zur interkulturellen Filmbildung (http://phzh.educanet2.ch/peter.holzwarth/ws_gen/?7), die Dokumentation „Filmbildung in der Migrationsgesellschaft“

https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/kongress/2016/Berichte/Podium_2_Filmbildung_in_der_Migrationsgesellschaft.pdf und ein Beitrag von Luca/Decke-Cornill (2010) zu „Jugend – Film – Gender“ (zu Medienpädagogik und Gender siehe auch den Überblicksbeitrag von Groen/Tillmann 2017 sowie zum Thema „Heldinnen und Helden – Idole und Ideale“ das Themenheft 2018 von „medien concret“ (<http://www.medienconcret.de/archiv/articles/id-2018-heldinnen-und-helden-idole-und-ideale.html>)).

Beispiel: Deutscher Generationenfilmpreis

Der Filmpreis wurde 1997 vom Deutschen Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF) und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) unter der Bezeichnung Bundeswettbewerb „Video der Generationen“ ins Leben gerufen. Seit 2017 findet er unter dem Namen „Deutscher Generationenfilmpreis“ statt. Der Wettbewerb „fördert die Kreativität älterer Menschen und präsentiert öffentlichkeitswirksam ihre Produktionen. Jungen Filmemacherinnen und Filmemachern bietet er ein Forum für die Themenbereiche Alter und Altern. Medienpädagogische Einrichtungen werden zu filmischen Mehr-Generationen-Projekten motiviert“.⁴² Dieser filmpädagogische Rahmen bringt jüngere und ältere Filmschaffende zusammen und bietet Möglichkeiten, den Blick für die jeweilige Lebenssituation und auch für verbindende Themen zu schärfen: „Gefragt sind ehrliche Geschichten, der kritische Blick auf gesellschaftliche Zustände – und alle Facetten des Zusammenlebens von Jung und Alt. Anliegen und Wünsche, Hoffnungen und Sorgen können hier zur Sprache kommen“ (ebd.).

Abb. 9

An dieser Stelle sei auch auf den Verein „Gesellschaft – Altern – Medien“ (GAM) hingewiesen, der sein Augenmerk auf das Medienhandeln im (höheren) Erwachsenenalter legt. Ein zentrales Anliegen von GAM besteht darin, „die nachhaltige Diskussion um die kulturelle, sozialpolitische und gesellschaftliche Bedeutung von Medien für das höhere Erwachsenenalter zu fördern und durch empirisch und theoretisch fundierte Erkenntnisse anzuregen“ (Anja Hartung–Griemberg).⁴³ GAM setzt sich auch mit Fragen des intergenerativen Medienhandelns auseinander und betont die Verzahnung von Theorie, Praxis und Forschung. Zu den GAM-Publikationen gehört die Zeitschrift „Medien & Altern“, die sich in ihren Themenheften auch mit visuellen und audiovisuellen Darstellungen befasst, z.B. im Heft 5 mit Bildern von Sterben und Tod oder im Heft 9 zur filmischen Darstellung von Erotik und Sexualität im Alter.

Beispiel: Foto und Film als Bestandteil einer politisch-kulturellen Medienbildung

Politisch-kulturelle Medienbildung verknüpft alltags- und gesellschaftsrelevante Themen (im Sinne eines *weiten* Politikverständnisses) mit unterschiedlichen Formen medialer Artikulation und Kommunikation. Es geht um die Orientierung an den handlungsleitenden Themen, den Lebensgefühlen und den Positionierungen von Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen. Intendiert wird die Förderung eigensinniger symbolischer Verstehens-, Produktions- und Artikulationsprozesse mit Medien und die Förderung medienkritischen Handelns. Der Selbsta Ausdruck und die Kommunikation mit Foto und Film sind Bestandteil politisch-kultureller Medienbildung. Medienpädagogik bezieht sich auf vorhandene Bildkulturen und -praxen und fördert visuelle Kompetenzen im Rahmen einer politisch-kulturellen Film- und Medienbildung.

Exemplarisch sei auf das Projekt *bildmachen* hingewiesen, das vom JFF – Institut für Medienpädagogik von 2017–2019 als Pilotprojekt durchgeführt wurde. Das Projekt bot Jugendlichen⁴⁴ einen Raum, in

⁴² https://www.deutscher-generationenfilmpreis.de/informationen_ueber_den_wettbewerb.html

⁴³ <https://www.gesellschaft-altern-medien.de>

⁴⁴ Als Beispiel für ein Projekt mit Kindern siehe „Kamerakinder NRW“, das vom jfc Medienzentrum (Köln) durchgeführt wird (<http://challenge.kamerakinder.de/index.html>) sowie das Projekt „KinderFilmUni“ (Hoffmann 2015). Als Beispiel für ein Mehr-Generationen-Filmprojekt siehe der *Deutsche Generationenfilmpreis* (<https://www.deutscher-generationenfilmpreis.de/home.html>).

dem sie selbst alternative Antworten zu Erfahrungen mit Diskriminierung und Rassismus, aber auch zu religiösen und lebensweltbezogenen Fragen entwickeln konnten. Die Workshops wendeten sich an Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren in schulischen und außerschulischen Einrichtungen. Die Jugendlichen lernten, ihre Ideen in Form von Bildern, Memes und animierten GIFs auszudrücken und auch über den Workshop hinaus in die Online-Kommunikation einzubringen.⁴⁵

Abb. 10 und 11

In einem weiteren Projekt („RISE“) geht es darum, Jugendliche gegen extremistische Ansprachen zu stärken, indem sie sich mit islamistischen Inhalten in jugendlichen Lebenswelten auseinandersetzen, eigene Positionen entwickeln und hierzu Kurzfilme produzieren. „RISE“ ist im Schnittpunkt von Medienpädagogik, politischer Bildung und Präventionsarbeit angesiedelt.⁴⁶

Während die Medienpädagogik in der Vergangenheit über verschiedene Formen der aktiven Medienarbeit und multimedialer Lernsettings Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen handhabbare Geräte und Materialien zur Verfügung stellte, existieren heute relativ breite Zugangsmöglichkeiten zu Digitalmedien mit entsprechenden Informations-, Produktions- und Kommunikationsmöglichkeiten. Doch nach wie vor gibt es auch medienbezogene *soziale Ungleichheiten* (u.a. Verständig/Klein/Iske 2016), die sowohl auf bildungspolitischer als auch auf pädagogischer Ebene besonderer Anstrengungen bedürfen (u.a. Bröckling 2020). Notwendig sind noch bessere Konzepte, wie Medienpädagogik nicht nur an traditionellen Bildungsorten, sondern auch im Internet Kinder, Jugendliche und Erwachsene erreichen kann, um eine bild- und filmbezogene Medienkompetenz und Medienbildung zu fördern.

Praxisfeldübergreifend relevante Zeitschriften, Schriftenreihen und Webseiten/Plattformen

Auf Bundesebene (Deutschland) sind vor allem folgende Publikationen und Webseiten/Plattformen zu nennen:

- Die Webseite der *Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.* mit Sitz in Bielefeld informiert über medienpädagogische Publikationen, Veranstaltungen und Wettbewerbe.⁴⁷ Die Schriftenreihe „Dieter Baacke Preis Handbuch“ bezieht sich auf die jährlichen Preisträger*innen des Dieter-Baacke-Preises (verschiedene Kategorien) und enthält eine Dokumentation zu den prämierten Medienprojekten und aktuelle Beiträge aus Forschung und Praxis. Eine zweite Reihe „Schriften zur Medienpädagogik“ dokumentiert Beiträge des jährlichen GMK-Forums Kommunikationskultur zu wechselnden Themen. Beide Schriftenreihen enthalten regelmäßig auch Beiträge zu bild-/filmbezogenen Aktivitäten in der Medienbildung.
- Die Webseite des *JFF – Institut für Medienpädagogik* mit Sitz in München.⁴⁸ Das JFF ist die älteste medienpädagogische Einrichtung in Deutschland und arbeitet im Schnittpunkt von Forschung, Praxis und Theorie. Zahlreiche Veranstaltungen und Veröffentlichungen beziehen sich auf bild-/filmbezogene Aktivitäten (siehe auch die einzelnen Kompetenzbereiche).

⁴⁵ Nähere Informationen zum Projekt:

https://www.bildmachen.net/wp-content/uploads/2019/11/bildmachen_Mit-Memes-gegen-Islamismus_Materialien-für-die-politische-Medienbildung-mit-Jugendlichen.pdf

Das Modul 3 informiert detailliert über die medienpädagogische Arbeit mit Memes. Das Projekt wurde evaluiert und die Ergebnisse sind einer Broschüre des JFF zu entnehmen, die 2019 erschien:

https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/bildmachen/bildmachen_broschuere_20190401.pdf

⁴⁶ <https://rise-jugendkultur.de>

⁴⁷ <https://www.gmk-net.de>

⁴⁸ <https://www.jff.de>

- Der *Medienpädagogik Praxis-Blog* bietet Materialien, Methoden, Projektbeispiele, Tipps, Tricks und aktuelle Informationen für die medienpädagogische Praxis in Jugendarbeit und Schule, die von Medienpädagog*innen aus dem deutschsprachigen Raum gesammelt und veröffentlicht werden.⁴⁹
- Die Webseite der *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb) zum Thema „Medienpädagogik“ enthält eine Materialsammlung zur gesellschaftlichen Medienentwicklung und informiert über Möglichkeiten, visuelle und audiovisuelle Medien in die (politische) Bildungsarbeit zu integrieren.⁵⁰
- Im Online-Portal „*Kulturelle Bildung Online*“ sind in der Rubrik „Medien“ diverse Beiträge zur Medienbildung unter Integration von Foto und Film zugänglich (Grundlagentexte und praxisbezogene Beiträge).⁵¹
- Die Zeitschrift „*medien + erziehung*“ ist eine traditionsreiche medienpädagogische Fachzeitschrift im deutschsprachigen Raum. Jährlich erscheinen fünf Hefte mit wechselnden Themenschwerpunkten im Schnittfeld von Praxis und Forschung sowie Buchrezensionen und Veranstaltungshinweisen, die auch auf foto- und filmpädagogische Aktivitäten aufmerksam machen.⁵²
- Die Fachzeitschrift „*MedienConcret*“ ist ein Magazin für die pädagogische Praxis und wird vom Deutschen Kinder- und Jugendfilmzentrum (KJF) und vom jfc Medienzentrum Köln herausgegeben. Jedes Heft bietet Praxisberichte, Hintergrundbeiträge und einen Serviceteil zu einem aktuellen Medienthema.⁵³ Beide Einrichtungen haben eine langjährige Expertise im Bereich Foto- und Filmbildung.
- Die Fachzeitschrift „*TELEVIZION*“ ist ein Forum mit Berichten, Analysen und Tendenzen praktischer und wissenschaftlicher Arbeiten rund um das Thema Kinder- und Jugendfernsehen.⁵⁴
- Die Fachzeitschrift „*tv diskurs*“ informiert über Entwicklungen im Bereich des Jugendmedienschutzes, der Medienwissenschaft, -politik und -pädagogik sowie anverwandter Disziplinen. Der Bereich „Pädagogik“ bietet auch Beiträge für die medienpädagogische Praxis.⁵⁵

Besonders zu erwähnen ist das „*Medienpädagogik Praxis Handbuch*“, das 2012 erschien (hrsg. von Eike Rösch, Kathrin Demmler, Elisabeth Jäcklein-Kreis, Tobias Heinemann). Das JFF – Institut für Medienpädagogik und der *Medienpädagogik Praxis-Blog* sammelten für das Handbuch bewährte Konzepte aus der aktiven Medienarbeit. Es entstanden knapp 100 Konzepte zu verschiedenen Medienbereichen, darunter Foto, Video, Web, Games. Das ansprechend aufgemachte Handbuch enthält auch Arbeitsmaterialien, Checklisten und Fotos sowie kompakte theoretisch-konzeptionelle Hintergrundartikel, inklusive eines Glossars mit Fachbegriffen.

Medienpädagogische Forschung im Bereich Stehend- und Bewegtbilder

Studien zur Mediensozialisation und Medienaneignung, zum Selbsta Ausdruck und zur Kommunikation mit Medien und zu Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozessen mit, über und durch Medien sind zentraler Gegenstand medienpädagogischer Forschung. Zahlreiche Studien beziehen sich auf visuelle und audiovisuelle Dimensionen. Es gibt auch viele Studien, die in interdisziplinären Kontexten entstanden sind und an denen Mediensoziolog*innen, Medienpsycholog*innen, Medien- und Kulturwissenschaftler*innen und Vertreter*innen weiterer Disziplinen mitwirkten bzw. von Kolleg*innen anderer Fachdisziplinen durchgeführt wurden. Die erziehungswissenschaftlich orientierte Medienpädagogik

⁴⁹ <https://www.medienpaedagogik-praxis.de>

⁵⁰ <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/medienpaedagogik/>

⁵¹ <https://www.kubi-online.de/themenfeld/medien>

⁵² <https://www.merz-zeitschrift.de>

⁵³ <http://www.medienconcret.de>

⁵⁴ <https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/publikation/televizion/televizion.htm>

⁵⁵ <https://tvdiskurs.de/paedagogik/>

verdankt diesen Studien und Kooperationen wertvolle Referenzbezüge und Inspirationen für die eigene Arbeit. Dies betrifft auch Beiträge und Studien von Kolleg*innen, die ihren wissenschaftlichen Schwerpunkt in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft haben, aber an medienbezogenen Fragestellungen und Themen interessiert sind, dazu forschen und publizieren, auch im Rahmen gemeinsamer Forschungs- und Publikationsprojekte.⁵⁶

Es würde den Rahmen dieses Beitrags überschreiten, einen Überblick über das gesamte Spektrum von Studien zu den eingangs genannten Gegenstandsbereichen zu geben.⁵⁷ Deshalb erfolgt eine Eingrenzung auf die Frage nach der Integration *visueller Methoden* in die medienpädagogische Forschung, insbesondere in *qualitativ* angelegten Studien. In der Sektion Medienpädagogik gibt es hierzu verschiedene Publikationen und Tagungsaktivitäten, die im Folgenden zusammengefasst werden.⁵⁸ Dabei wird auch auf Beiträge aus anderen Fachdisziplinen Bezug genommen.

Visuelle Methoden in qualitativ orientierten Forschungsansätzen

Obwohl die Auseinandersetzung mit Stehend- und Bewegtbildern für die Medienpädagogik ein zentrales Thema ist, befasste sich die medienpädagogische Forschung lange Zeit eher zurückhaltend mit visuellen Methoden. Dies betrifft nicht Methoden der Foto- und Filmanalyse. Diese gehörten – in unterschiedlicher methodologischer und methodischer Ausrichtung – schon immer zu einem wichtigen Bereich medienpädagogischer Forschung, bezogen sich jedoch eher auf massenmediale Angebote. An dieser Stelle geht es auch nicht um Beobachtungsmethoden, die schon länger mit (unterstützenden) fotografischen und videografischen Formen der Dokumentation verknüpft werden.⁵⁹ Die frühere Zurückhaltung bezieht sich auf visuelle Methoden wie z.B. *Foto- und Video-Elicitation* sowie auf die Analyse von medialen *Eigenproduktionen* von Kindern und Jugendlichen und damit verknüpfte methodologische und methodische Überlegungen.

Inspiziert durch Arbeiten aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen (auch außerhalb der Erziehungswissenschaft)⁶⁰ sowie eigener Überlegungen zur Weiterentwicklung von Forschungsmethoden gewannen in der Medienpädagogik Ansätze an Einfluss, die mittels visueller Methoden generiertes Material

⁵⁶ Bezüglich visueller Medien und visueller Forschungsmethoden sind u.a. folgende Publikationen zu erwähnen, an denen Kolleg*innen aus verschiedenen Bereichen der Erziehungswissenschaft beteiligt waren: Schmitt/Link/Tosch (Hrsg.) (1997): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*; Ehrenspeck/Schäffer (Hrsg.) (2003): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*; Friebertshäuser/von Felden/Schäffer (Hrsg.) (2007): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*.

⁵⁷ Einen Überblick zu neueren methodologischen und methodischen Ansätzen, Vorgehensweisen und Fragen medienpädagogischer Forschung bieten das „Jahrbuch Medienpädagogik 10“ (hrsg. von Hartung/Schorb/Niesyto/Moser/Grell 2014) und drei Bände „Forschungswerkstatt Medienpädagogik“ (hrsg. von Knaus 2017; 2018; 2019; Info zum Projekt: <https://forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de>). Das „Handbuch Medienpädagogik“ (hrsg. von Sander/von Gross/Hugger) wird auch in der 2. Auflage (für 2021 angekündigt) einen Teil zu „Forschung in der Medienpädagogik“ enthalten.

⁵⁸ Der folgende Text bezieht sich in verschiedenen Passagen auf frühere Veröffentlichungen, vor allem Niesyto 2017b.

⁵⁹ Siehe z.B. der aktuelle Boom der Unterrichtsvideografie oder früher die Unterrichtsmitsschnitte, die insbesondere von Medienzentren an Hochschulen erstellt wurden (vgl. Rauin/Engartner/Herrle 2016).

⁶⁰ Insbesondere in der Bildwissenschaft, der Medien- und Filmwissenschaft, der visuellen Anthropologie und der visuellen Soziologie gibt es im methodischen Bereich etablierte Ansätze, wie Foto und Film zur Generierung von Daten im Kontext unterschiedlicher Erkenntnisinteressen und methodologischer Ansätze genutzt und wie vorhandenes visuelles Material analysiert und interpretiert werden kann (für einen Überblick vgl. Niesyto 2017b: 63ff. und Niesyto 2007: 226 ff.). Exemplarisch seien folgende Publikationen genannt: „Visual Methods in Social Research“ (Banks 2001), „Image-based Research“ (Prosser 2001, Hrsg.), „Visual Methods“ (Hughes 2012), „Visuelle Wissenssoziologie“ (Raab 2008), „Sozialtheorie des Bildes“ (Breckner 2010), „Qualitative Bild- und Videointerpretation“ (Bohnsack 2011), „Handbook of Visual Research Methods“ (Margolis/Pauwels 2011), „Visual Sociology“ (Harper 2012), „Visual Methodologies“ (Rose 2016), „Handbuch Qualitative Videoanalyse“ (Moritz/Corsten 2018, Hrsg.).

sowie mediale Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen stärker berücksichtigen. So erschien 2001 die Publikation „Selbstaussdruck mit Medien – Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung“ (Niesyto 2001), die auf eine interdisziplinäre Fachtagung zurückging. Der Band enthält neben Beiträgen zu Tagebuchanalysen und Audio-Eigenproduktionen elf Beiträge zu visuellen und audiovisuellen Eigenproduktionen, die vor allem von Jugendlichen erstellt wurden. Die Beiträge zeigen auf, wie die Produktionsprozesse (Symbolproduktion) dokumentiert und mit welchen Methoden die entstandenen Eigenproduktionen analysiert und interpretiert werden können (Symbolverstehen).

Im Jahr 2005 folgte ein von Wilfried Marotzki und Horst Niesyto herausgegebenes Themenheft der Online-Zeitschrift „Medienpädagogik“ (Heft 9) zum Thema „*Visuelle Methoden in der Forschung*“. Im Editorial stellen die Herausgeber fest: „Artikulation und kommunikative Verständigung vollziehen sich aber nicht nur im Medium der Sprache und des Textes, sondern auch in demjenigen des Bildes bzw. bewegter Bilder (Film). Die Methoden zum Sprach- und Textverstehen sind relativ gut ausgearbeitet, die Methoden zur Film- und Bildinterpretation sind es im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung nicht“ (ebd.: 1). Heinz Moser verweist in einem Beitrag auf den *iconic turn*, der seit der Jahrtausendwende verschiedene Wissenschaftsbereiche erfasst hatte und skizziert am Beispiel der praxisorientierten Schulforschung sowie der medienpädagogischen Praxisforschung zu Eigenproduktionen Jugendlicher, wie sich *visuelle* beziehungsweise *audiovisuelle* Möglichkeiten der Forschung neu entwickelten. Das Heft umfasst neun Beiträge, die von Bild-Text-Bezügen (Peez), über ästhetische Annäherungen an Bilder (Stutz), Fragen der Verwendung von Bild-, Ton- und Textdateien zur Navigationsanalyse (Iske/Swertz) bis hin zu Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (Kommer/Biermann) und der qualitativen Analyse audiovisueller Informationen mit ATLAS.ti (Gerhold/Bornemann) reichen.⁶¹

Die Publikation „*Bildinterpretation und Bildverstehen*“, die Winfried Marotzki und Horst Niesyto 2006 herausbrachten, ging auf eine bundesweite Fachtagung zum gleichnamigen Thema zurück, die 2004 stattfand. Der Sammelband stellt methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive vor (Beiträge von Marotzki/Stoetzer, Bohnsack, Sowa/Uhlig, Holzbrecher/Tell, Peez, Stutz, Holzwarth, Fuhs, Pilarczyk, Niesyto). Der Schwerpunkt liegt auf der Interpretation von *Foto-Eigenproduktionen*, die Kinder und Jugendliche erstellten. Bildsprachlich-analytische und alltagskulturell-hermeneutische Ansätze akzentuieren verschiedene methodische Ansätze.

Die Besonderheit der Ludwigsburger Fachtagung bestand vor allem darin, dass die Vortragenden ihren Ansatz nicht nur unter Bezug auf Fotomaterial aus ihrer Forschungsarbeit vorstellten, sondern auch drei Fotos interpretierten, die ihnen zuvor seitens der Tagungsleitung zur Verfügung gestellt wurden. Als Kontextinformation gab es lediglich den Hinweis: „Die Fotos stammen aus einem Forschungsprojekt über die Lebenswelt von Kindern aus Migrationskontexten“. Die Tagungsleitung verzichtete bewusst auf weitere Kontextinformationen. Die Tagung erhielt hierdurch ein Stück weit einen Workshop-Charakter und bot Einblicke in verschiedene Methoden der Bildinterpretation, ihre Möglichkeiten und Grenzen. Der abschließende Beitrag im Tagungsband unternimmt den Versuch einer vergleichenden

⁶¹ Der Artikel von Gerhold/Bornemann ist einer der wenigen Beiträge, die in medienpädagogischen Publikationsorganen zu methodischen Fragen *computergestützte Auswertungsverfahren* für den Bereich Foto und Film erschienen sind. Aus anderen Fachdisziplinen liegen hierzu diverse Publikationen vor (u.a. Beiträge von Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015, Kuckartz 2014 und Moritz/Corsten 2018).

Auswertung der Bildinterpretationen zu den vorgegebenen Fotos und eine methodische Reflexion/Diskussion (Niesyto 2006b).

Abb. 12-14

Für den weiteren Diskurs sind – neben dem Themenheft 14 (2007) der Zeitschrift „Medienpädagogik“ zur „Qualitativen Forschung in der Medienpädagogik“⁶² – auch fünf Austauschtreffen zum Thema „Visuelle Methoden in der Forschung“ zu erwähnen, die von Kolleg*innen der Pädagogischen Hochschulen in Zürich, Bern und Ludwigsburg im Zeitraum von 2009 bis 2013 organisiert wurden.⁶³ Auch der im Jahr 2016 in Wien von der GMK-Fachgruppe „Qualitative Forschung“ durchgeführte Workshop zu „Visuelle Soziologie meets Medienpädagogik“ bot eine Möglichkeit zum Austausch über die eigenen Fachgrenzen hinaus.⁶⁴ Diese inter- und transdisziplinären Austauschmöglichkeiten sollten weitergeführt und intensiviert werden. Gleiches gilt auch für das Feld der medienpädagogischen Praxisforschung und den Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ als Gegenstand der Forschung.⁶⁵

Ein wichtiger Schritt zur Dokumentation und Diskussion aktueller medienpädagogischer Forschungsansätze und -methoden erfolgte mit dem Publikationsprojekt „Forschungswerkstatt Medienpädagogik“, das von Thomas Knaus initiiert wurde. Das Projekt verfolgt das Ziel, das heterogene Spektrum kreativer Ansätze und innovativer Methoden aufzuzeigen, möchte auch weniger bekannte Ansätze berücksichtigen, die Methodendiskussion in der Medienpädagogik beleben und auch für Studierende und Nachwuchswissenschaftler*innen eine Orientierungsmöglichkeit bieten. Seit 2017 sind drei Bände (Print- und Online-Versionen) in der Herausgeberschaft von Thomas Knaus erschienen. Alle drei Bände enthalten Beiträge, in denen visuelle Methoden einen wichtigen Stellenwert haben.⁶⁶

Visuelle Methoden werden in der qualitativ orientierten medienpädagogischen Forschung in mehreren Bereichen und im Kontext unterschiedlicher Forschungsdesigns eingesetzt. Zu nennen sind u.a.:

- von Forschungspersonen und/oder von Kindern/Jugendlichen/Erwachsenen ausgewählte Medienimpulse/-materialien (z.B. Foto-Interviews, Foto-/Video-Elicitation, Visual Storytelling, MediaMap) als Gesprächsanreiz und Ausgangspunkt für Reflexionen in Verbindung mit verschiedenen Interviewformen und Gruppendiskussionsverfahren (u.a. Kulcke 2009; Rummler/Scheuble/Moser/Holzwarth 2014; Waltinger 2019; Schlör 2016);

⁶² Das Themenheft 14 (hrsg. von Niesyto/Moser 2007) enthält verschiedene Beiträge, in denen auch visuelle Medien und Methoden eine Rolle spielen, vor allem in den Beiträgen von Holzwarth/Maurer (Erfahrungen an der Schnittstelle von Medienarbeit und Praxisforschung), Wagner/Theunert (Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend), Marotzki (Multimediale Kommunikationsarchitekturen: Herausforderungen und Weiterentwicklungen der Forschungen im Kulturraum Internet) und Schuegraf (Das Surfgramm als grafische Darstellung von Surfwegen im Internet).

⁶³ Infos zu den Tagungen siehe <https://horst-niesyto.de/fachtagungen/>. Peter Holzwarth hatte diese Tagungsreihe maßgeblich mitinitiiert und in vielen Projekten mit visuellen Methoden gearbeitet (siehe ein Grundlagenbeitrag von ihm im Handbuch „Inklusion und Medienbildung“ zu „Visuelle Methoden“ (Holzwarth 2019).

⁶⁴ GMK-Fachgruppe „Qualitative Forschung“: <https://www.gmk-net.de/ueber-die-gmk/lf-fachgruppe/qualitative-forschung/> die Soziologin Roswitha Breckner stellte ihren Ansatz der fotografischen Segmentanalyse in einem Vortrag mit Workshop vor (siehe auch Breckner 2010).

⁶⁵ Siehe hierzu verschiedene Beiträge im „Jahrbuch Medienpädagogik 10“ (hrsg. von Hartung/Schorb/Niesyto/Moser/Grell 2014) sowie die Schriftenreihe „Medienpädagogische Praxisforschung“ (hrsg. von Niesyto, vgl.

http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pg=2_16&qed=32. Zum Ansatz „Eigenproduktionen mit Medien“ als Gegenstand der Forschung siehe eine kompakte Info unter <https://horst-niesyto.de/eigenproduktionen-mit-medien-als-forschungsgegenstand/>.

⁶⁶ Nähere Information zu der „Forschungswerkstatt Medienpädagogik“ sowie den Print- und Online-Publikationen sind der Webseite des Projekts zu entnehmen: <http://forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de>.

- Foto- und videografische Dokumentation von Alltagssituationen und medienkulturellen Praktiken von Kindern und Jugendlichen (z.B. Camera Stylo als Form teilnehmender Beobachtung) in Zusammenhang mit ethnographischer Feldforschung (u.a. Moser 2005; Holzwarth 2006);
- Foto- und videografische Dokumentation von Prozessabläufen und Interaktionen, z.B. im Rahmen mediendidaktischer Unterrichtsstudien und medienpädagogischer Praxisprojekte (u.a. Kommer/Biermann 2005);⁶⁷
- bilddidaktische Studien zum Umgang mit Fotografie (vgl. Hermann/Stiegler/Schlachetzki 2013), auch unter historischen⁶⁸, politischen, sozialen und kulturell-ästhetischen Aspekten;
- Analyse und Interpretation von Fotos und Videos, die Jugendliche selbst erstellen und in Foto- und Video-Plattformen präsentieren (u.a. Eisemann 2015⁶⁹; Wolf/ Kratzer 2015);
- Foto-, Video- und andere mediale Eigenproduktionen, die von Kindern und Jugendlichen in medienpädagogischen Kontexten erstellt werden, als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung (Prozessbeobachtung und Produktanalysen, u.a. Niesyto 1991; 2003; Witzke 2004; Holzwarth 2008; Ketter 2015).

In der Visuellen Anthropologie und der Visuellen Soziologie gibt es die in vielen Projekten erprobte Forschungsmethode *Foto-Elicitation*: In Interviews werden nicht nur Fragen gestellt, sondern Fotos werden gezielt eingesetzt, um über die verbalen Fragen hinaus Kommentare, Erinnerungen, Detailschilderungen bei den Beforschten anzuregen.⁷⁰ Holzwarth/Niesyto (2007) betonen, dass ein entscheidender Vorteil von Foto-Elicitation in der Erleichterung (wort)sprachlichen Ausdrucks liegt: „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“ (ebd.: 87). Neben der Methode Foto-Elicitation werden in medienpädagogischen Studien weitere visuelle Methoden bei der Datenerhebung eingesetzt, z.B. Mediengrundriss, Medientagebuch, Medienzeitstrahl, Medienkartenkoffer, Visiograph und narrative Landkarten, MediaMap. Die Methoden werden im Beitrag von Niesyto (2017b: 66–73) zusammenfassend unter Bezug auf Forschungsarbeiten von Kolleg*innen vorgestellt, die diese Methoden entwickelt und angewendet haben.⁷¹

In den letzten zehn bis 15 Jahren intensivierte sich der Diskurs über die Möglichkeiten, *mediale Eigenproduktionen* von Kindern und Jugendlichen in Forschungsdesigns zu integrieren und als spezifische

⁶⁷ Siehe auch den Beitrag der Erziehungswissenschaftlerinnen Anja Kürzinger und Sanna Pohlmann-Rother (Grundschulpädagogik/-didaktik) zur videogestützten Evaluation des medienpädagogisch/-didaktischen Projekts dileg-SL (2019). Der Beitrag vermittelt über die Evaluation des Projekts hinaus einen Einblick in hochschuldidaktische und professionstheoretische Überlegungen, die sich generell mit unterrichtsbezogenen Videoanalysen verbinden (inkl. Literaturhinweise auf entsprechende Ansätze) – gerade im Hinblick auf tiefere Reflexionsprozesse in der universitären Ausbildung von Lehrpersonen.

⁶⁸ Siehe u.a. Ulrike Pilarczyk (2006) und Thomas Hermann (2014). Ulrike Pilarczyk hat im Schnittfeld von historischer Bildungsforschung und bildwissenschaftlicher Forschung zahlreiche Studien durchgeführt und für ihre wissenschaftlichen Leistungen 2020 den Forschungspreis der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erhalten.

⁶⁹ Die Arbeit von Christoph Eisemann über „C-Walk auf YouTube. Sozialraumkonstruktion, Aneignung und Entwicklung in einer digitalen Jugendkultur“ erhielt 2015 den Promotionspreis der Sektion Medienpädagogik/DGfE.

⁷⁰ In seinem Beitrag über visuelle Methoden weist Moser darauf hin, dass die Methode Foto-Elicitation auch unter den Bezeichnungen Foto Interviewing, Foto Novela, Foto Voice eingesetzt wird (Moser 2005: 10). Hinsichtlich der methodischen Integration von Virtual Reality Designs in Foto-Elicitation gelangt McLaughlan (2019: 12) im Rahmen einer empirischen Studie zu dem Ergebnis: „While results from the secondary study were more promising, aided by the inclusion of visible traces of human inhabitation, visual intrigue and opportunities for discovery, this data still failed to approach the richness of responses obtained through traditional photo-elicitation and walk-through interview methods. This confirms the ongoing validity and suitability of these traditional visual research methods“.

⁷¹ Alle Forschungsarbeiten sind in der zuvor erwähnten, dreibändigen Ausgabe der „Forschungswerkstatt Medienpädagogik“ zugänglich (hrsg. von Thomas Knaus).

Quelle für wissenschaftliche Forschung zu nutzen. Methodologisch bedeutet dies vor allem die Integration von Eigenproduktionen in Ansätze der Medienethnografie und der medienpädagogische Praxisforschung.⁷² Angesichts der Mediatisierung der Alltagskommunikation formulierte ich bereits vor 20 Jahren die *These*: „Wer in der heutigen ‚Mediengesellschaft‘ etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance bieten, sich – ergänzend zu wort- und schriftsprachlichen Formen – auch in präsentativ-symbolischen Formen auszudrücken“ (vgl. Niesyto 2001: 9). Dieser These liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, mit Medien zu gestalten und zu kommunizieren. Durch die digitalen Möglichkeiten für Foto- und Filmproduktionen haben wir es inzwischen mit einer Situation zu tun, in welcher visuelle und audiovisuelle Eigenproduktionen zu einem breitem Phänomen geworden sind (vgl. u.a. Reißmann 2015).

In mehreren nationalen und internationalen Forschungsprojekten wurde deutlich, dass (audio-)visuelle Ausdrucksformen besonders für lebensweltliche Erkundungen in bestimmten Sozialgruppen und zu bestimmten Themen methodische Vorteile bieten. So eröffnen visuelle und audiovisuelle Medien Kindern und Jugendlichen Artikulationsmöglichkeiten (u.a. in Migrations- und in sonderpädagogischen Kontexten), die eine wichtige Ergänzung zu verbalen Ausdrucksformen darstellen. Interkulturelle und länderübergreifende Forschungsprojekte können als Ausdrucks- und Kommunikationsform Foto- und Video-Eigenproduktionen integrieren, um Verständigungsprozesse auf dem Hintergrund der Globalisierung von Medienkulturen und Kommunikation auch im präsentativ-symbolischen Modus zu fördern (Bild, Musik, Körpersprache).⁷³ Der Ausdruck von Emotionen, Gefühlen, problembelasteten Themen, ambivalenten Haltungen sind in einem präsentativ-symbolischen Modus oft besser möglich. Gerade in einer Situation komplexer gewordener Orientierungs- und Identitätsbildungsprozesse ist dieser Aspekt nicht zu unterschätzen (u.a. Witzke 2004).⁷⁴

Bei dem Forschungsansatz *Eigenproduktionen mit Medien* lassen sich verschiedene Grundformen unterscheiden (siehe Niesyto 2017b: 75–83). So geben medienethnografische Studien, die Fotos und Filme in digitalen Netzstrukturen explorieren und analysieren, Einblicke in alltägliche Lebenswelten und Medienpraxen von Kindern und Jugendlichen in informellen Kontexten (u.a. Eisemann 2015). In diesem Bereich sind auch neuere Ansätze angesiedelt, die die Analyse medialer Artefakte als Grundlage der Erschließung von Medienbildungsprozessen im Sinne von Habitustransformationen betrachten (u.a. Bettinger 2019).

Bei medialen Eigenproduktionen, die entweder in informellen Kontexten oder im Rahmen medienpädagogischer Settings entstehen, ist bei der forschungsbezogenen Analyse und Interpretation zu berücksichtigen, dass präsentative Symbolisierungen andere Methoden als die Analyse von wort- und schriftsprachlichem Material erfordern. So betonen z.B. dokumentarisch-wissenssoziologische Ansätze (vgl. Bohnsack/Fritzsche/Wagner-Willi 2015) zu Recht, den bildhaften, ikonischen Produkten in

⁷² Medienethnografische Forschung: Beobachtung und Analyse der Medienaneignung und Medienproduktion von Kindern und Jugendlichen vor allem in Alltagssituationen und informellen Bildungskontexten. Medienpädagogische Praxisforschung: Beobachtung und Analyse von Aktivitäten in pädagogischen Arbeitsfeldern, zum Beispiel das Erstellen von medialen Eigenproduktionen im Rahmen schulischer oder außerschulischer Bildungsarbeit.

⁷³ Siehe die Forschungsprojekte „[VideoCulture](#) – Video und interkulturelle Kommunikation“ (u.a. Niesyto 2003) und das EU-Projekt „Children in Communication about Migration“ [CHICAM](#) (u.a. De Block/Buckingham/Holzwarth/Niesyto 2004).

⁷⁴ Die Integration visueller Ausdrucksformen bewährte sich in unterschiedlichen Kontexten. So konnten z.B. Sekundarschüler*innen in Zürich im Berufswahlunterricht u.a. anhand selbst erstellter Fotos ihre Berufswünsche ausdrücken und in Gesprächen weiter erläutern. Zum Konzept und den Ergebnissen des Praxisforschungsprojekts „Visualisierte Berufswünsche“ siehe [https://phzh.ch/MAP_DataStore/138410/publications/Broschuere_Berufswuensche_V6_GzD\(1\).pdf](https://phzh.ch/MAP_DataStore/138410/publications/Broschuere_Berufswuensche_V6_GzD(1).pdf)

ihrer „Eigenlogik“, ihrer Formalstruktur und Alltagsästhetik gerecht zu werden und das Visuelle und Audiovisuelle einer genauen Rekonstruktion zu unterziehen. Inwieweit hierfür methodische Vorlagen aus der Kunstgeschichte beziehungsweise Kunstwissenschaft (insbesondere von Panofsky und Imdahl) geeignet sind, ist unter Hinweis auf Differenzen zwischen Foto-/Film-Produktionen in professionellen Kontexten und Foto-/Film-Eigenproduktionen in Alltags- und Bildungskontexten ein umstrittenes Thema. So können die Ausdrucksformen in medialen Eigenproduktionen (wie Fotos und Videofilme) nicht an professionellen Standards gemessen werden. Es geht um selbst produzierte Symbolisierungen (in vielen Fällen sogenannte Erstlingsproduktionen), die meines Erachtens andere Interpretationszüge als klassische bild- und filmwissenschaftliche Analysemodelle erfordern.⁷⁵

Das konkrete Vorgehen ist für den jeweiligen Gegenstandsbereich und das jeweilige Erkenntnisinteresse zu modifizieren.⁷⁶ Sinnvoll erscheinen Kombinationen, die sich zwar auf ‚klassische‘ Analyseinstrumentarien im Bereich Foto und Film beziehen, zugleich aber kinder- und jugendkulturelle Aspekte beim Umgang mit Bildmedien berücksichtigen und Ergebnisse aus Foto- und Filmanalysen mit dem vorhandenen (erhobenen und dokumentierten) Wissen über die Entstehungskontexte der Eigenproduktionen abgleichen. Außerdem sind unterschiedliche Formen einer kommunikativen Validierung von Befunden sinnvoll. Nur auf diesem Wege lassen sich Stimmigkeit und Geltung von Analysen und Interpretationen überprüfen.⁷⁷

Eine nicht zu unterschätzende Frage ist das Thema *Datenschutz* bezüglich Stehend- und Bewegtbilder. Anonymisierungen sind bei visuellen und audiovisuellen Materialien weitaus schwieriger als bei Textmaterialien. Einerseits besteht der Anspruch, bei Ergebnissen aus Forschungsprojekten, die sich auf Fotos und Filme von beforschten Personen beziehen, im Sinne intersubjektiver Überprüfbarkeit auch den Gegenstand der Forschung – die Medienproduktionen – Dritten zugänglich zu machen. Dies bedeutet, nicht nur in Schriftform Projekte zu dokumentieren, sondern auch visuelle und audiovisuelle Materialien zu veröffentlichen. Andererseits kann es hier einen Konflikt mit Erfordernissen des Datenschutzes, der informationellen Selbstbestimmung und auch ethischen Fragen geben. Hier ist es Aufgabe der Forschenden, sehr sorgfältig Forschungsprojekte zu planen, durchzuführen und zu dokumentieren. Zentral ist die Wahrung des Rechts auf Privatsphäre, auf das eigene Bild und die informationelle Selbstbestimmung. Gleichzeitig ist unter aktiver Einbeziehung der Beforschten und der Reflexion ethischer Aspekte zu überlegen, inwieweit Teile des visuellen/audiovisuellen Materials der interessierten (Fach-)Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können (neben Einverständniserklärungen z.B. auch Möglichkeiten der digitalen Nachbearbeitung, um Anonymisierungen zu gewährleisten).

Abschließend sei auf *aktuelle Studien* hingewiesen, bei denen die Auseinandersetzung mit Fragen digitaler Visualität und visueller Methoden eine Rolle spielt. Auch hier erfolgt nur eine kleine Auswahl, die das Spektrum von Themen und Methoden verdeutlichen soll.

- Forschungsprojekt „*Onlinelabor für digitale kulturelle Bildung*“ an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Projektleitung: Heidrun Allert; Förderung: BMBF; Laufzeit: 2017–2021. Das interdisziplinäre Projekt untersucht soziale Medien als einen kulturellen Bildungsraum: „Gemeinsam mit den

⁷⁵ Eine Darstellung des Forschungsansatzes „*Eigenproduktionen mit Medien*“ (Begründung, Grundformen, sozial-ästhetische Perspektive, Konzept einer lebensweltorientierten Bild- und Filmhermeneutik, Methodenentwicklung und -reflexion, bisherige Studien – auch international) findet sich in Niesyto 2007 und 2017b.

⁷⁶ vgl. Holzwarth 2006 (179–181); Witzke 2004 (133–150); Eisemann 2015 (107–116); Schlör 2016 (96–100).

⁷⁷ Näheres zur methodischen Auswertung von medialen Eigenproduktionen und zur Kontextrelevanz siehe Niesyto 2006b (271–279) und Niesyto 2017b (80–87).

Nutzer*innen sozialer Netzwerke werden die Rezeption, Reflexion und (Re-)Produktion ästhetischer Artikulationen im Rahmen digitaler Alltagspraktiken dokumentiert und analysiert.⁷⁸

- Forschungsprojekt „*Youtuber-Videos, Peers und politische Orientierungen von Jugendlichen*“ an der Universität zu Köln. Projektleitung: Kai-Uwe Hugger; Förderung: Grimme Forschungskolleg; Laufzeit: 2017–2018. Im Projekt geht es vor allem darum, wie sich Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren über Politik informieren und wie sich ihre politischen Orientierungen entwickeln.⁷⁹
- „*ACT ON!*“ ist ein medienpädagogisches Forschungs- und Praxisprojekt, das vom JFF – Institut für Medienpädagogik durchgeführt wird. Projektleitung: Kathrin Demmler; Förderung: BMFSFJ; Laufzeit: 2015 bis heute. Das Projekt setzt sich mit dem aktuellen Online-Handeln von Heranwachsenden im Alter von zehn bis 14 Jahren auseinander. Im Zentrum steht die Perspektive der Heranwachsenden auf Onlinewelten und die damit verbundenen Schutz-, Informations- und Unterstützungsbedürfnisse. Auf der Webseite sind die Projektergebnisse zugänglich.⁸⁰
- Dissertationsprojekt von Michaela Kramer „*Visuelle Biografiearbeit. Eine rekonstruktive Studie über Smartphone-Fotopraktiken in der Adoleszenz*“ an der Universität Hamburg. Die Studie reflektiert Smartphone-Praktiken in Zusammenhang mit Biografiearbeit und wertet hierzu mittels der dokumentarischen Methode Interviews und Fotografien der interviewten Jugendlichen unter Einbezug der sozial-kommunikativen Kontexte aus. Die Studie ist abgeschlossen und wurde 2020 veröffentlicht (Kramer 2020).⁸¹

„Bild“ und „digitale Visualität“ bleiben ein wichtiges Thema in der Medienpädagogik. So fanden 2021 zwei Fachtagungen unter Beteiligung der Sektion Medienpädagogik statt. Im März 2021 luden das „Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung“ und die DGfE-Sektion Medienpädagogik zur Online-Tagung „*Ästhetik – Digitalität – Macht. Neue Forschungsperspektiven im Schnittfeld von kultureller Bildung und Medienpädagogik*“ ein. Die Tagung setzte sich in thematischer Breite mit dem wechselseitigen Verhältnis von ästhetischen Erfahrungsräumen und der Ausbreitung „digitaler Medialität“ und einer „post-digitalen Kultur“ auseinander. Im Juni 2021 fokussierte ein Theorieforum an der Universität Magdeburg auf das Thema „*Bilder und Bildpraxen im Kontext digital-vernetzten Kulturen*“. Die Tagung diskutierte in theoretischer und forschungsbezogener Perspektive die Frage nach den „Verhältnissen von Bildern, Bildkulturen und Digitalisierung als dem Zusammenhang von (fotografischen) Technologien, Praktiken, Infrastrukturen und spezifischen Formen der Subjektivierung“ (Call).⁸²

Plädoyer für eine Grundbildung Medien für alle pädagogischen Fachkräfte

Zum Schluss des Beitrags möchte ich anstelle eines Fazits ein bildungs- und professionspolitisches Anliegen artikulieren in der Hoffnung, dass dies bei den künftigen (interdisziplinären) Fachdiskursen zum Thema „Bild und Erziehungswissenschaft“ berücksichtigt wird.

⁷⁸ Siehe <https://www.medienpaedagogik.uni-kiel.de/de/profil/onlinelabor-fuer-digitale-kulturelle-bildung>

⁷⁹ Siehe <https://www.hf.uni-koeln.de/39500>

⁸⁰ Siehe <https://act-on.jff.de>

⁸¹ Eine zusammenfassende Darstellung erschien in der Onlineversion der „Forschungswerkstatt Medienpädagogik“: <https://publ.forschungswerkstatt-medienpaedagogik.de/i/document/43> sowie in der Zeitschrift *medien + erziehung* 6/2020. In dem merz-Heft, das dem Thema „Erinnern in und mit digitalen Medien“ gewidmet ist, finden sich weitere Beiträge, die die zentrale Bedeutung von Bildern und Bildpraktiken beim Aufzeichnen und Vergewärtigen von Vergangenen verdeutlichen.

⁸² Online-Tagung „*Ästhetik – Digitalität – Macht*“: <https://www.aedm.fau.de>; Magdeburger Theorieforum: <https://theorieforum.de>. Zum Zeitpunkt der Einreichung des vorliegenden Beitrags hatten beide Tagungen noch nicht stattgefunden; Tagungsdokumentationen wurden seitens der Veranstalter angekündigt.

In den vergangenen 20 Jahren erhielt das Thema „Bild“ in nahezu allen Bereich der Erziehungswissenschaft eine größere Aufmerksamkeit. Es mangelt aber nach wie vor an den meisten Hochschulen an curricularen Rahmenbedingungen, damit sich *alle* Pädagogik-Studierende in angemessener Weise im Studium wissenschaftliche Grundlagen und handlungsbezogene Medienkompetenzen und medienpädagogische Kompetenzen aneignen können – auch im Bereich visueller und audiovisueller (Digital-)Medien. Der Medienpädagogische Kongress, an dem 2011 in Berlin über 400 Fachleute aus Bildung, Wissenschaft und anderen gesellschaftlichen Bereichen teilnahmen, forderte *die Verankerung einer medienpädagogischen Grundbildung als verbindlicher und prüfungsrelevanter Bestandteil in allen pädagogischen Studiengängen und Ausbildungsbereichen (Initiative KBoM 2011: 5)*.⁸³ Auf der Website der Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ ist der bisherige Entwicklungsstand für eine Grundbildung Medien dokumentiert.⁸⁴

Während in den ersten Jahren nach dem Berliner Kongress diverse bildungspolitische Gremien auf Bundes- und Länderebene die Forderung nach einer Grundbildung Medien aufgriffen, drehte sich in den letzten Jahren der bildungspolitische Wind. Im Rahmen der „Digitaloffensive“ der Bundesregierung geht es vor allem um technische Ausstattungen und die verstärkte Unterstützung informatikbezogener Kompetenzfelder. Immer mehr an den Rand geraten grundlegende Fähigkeiten, die für medienbezogene Bildungs- und Lernprozesse elementar sind, wie z.B. Reflexions- und Kritikfähigkeit, bildungs- und lerntheoretische Grundlagen und elementare pädagogisch-didaktische und medienpädagogische Kompetenzen. Es ist wichtig, sich digitalisierungsbezogene Kompetenzen anzueignen, die grundlegenden Funktionen digitaler Informationsverarbeitung zu verstehen und zu bewerten und mit digitalen Medien aktiv zu gestalten. Aber es gibt nach wie vor Basics visueller und audiovisueller Gestaltung, die zwar durch digitale Entwicklungen beeinflusst und verändert, aber nicht überflüssig werden.

Auch sollten Medienbildungsprozesse nicht in ein engmaschiges curriculares Korsett von „Digitalkompetenzen“ gezwängt werden. Es kann nicht darum gehen, *Handlungsorientierung* mit der Vermittlung von „Handlungsrezepten“ zu verwechseln. Eine wissenschaftlich fundierte Handlungsorientierung bedarf der Förderung analytischer und reflexiver Kompetenz in Verknüpfung mit verschiedenen Fachkompetenzen, um die pädagogische Praxis (selbst-)kritisch beobachten, reflektieren und weiterentwickeln zu können. Es ist zu hoffen, dass es im bildungspolitischen Diskurs in den kommenden Jahren zu Korrekturänderungen kommt, die sich (wieder) an einem umfassenden Verständnis von Medienbildung orientieren – auch bezüglich visueller und audiovisueller Digitalmedien.

Für die Etablierung einer Grundbildung Medien ist zugleich die interdisziplinäre Kooperation zwischen Bildungswissenschaften und Fachwissenschaften/-didaktiken an den Hochschulen sehr wichtig. Dass dies gelingen kann, zeigen Modelle an einzelnen Hochschulen.⁸⁵ In den kommenden Jahren ist es wichtig, mit dem Aufbau entsprechender Studienmodule an möglichst vielen Hochschulen

⁸³ <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/kongressdokumentation/>

⁸⁴ <https://www.keine-bildung-ohne-medien.de/grundbildungmedien-uebersicht/>; siehe auch <https://horst-niesyto.de/medienpaedagogische-grundbildung/>

⁸⁵ Siehe u.a. die Publikation „Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen“ (hrsg. von Imort/Niesyto 2014) und das „Studienprofil Grundbildung Medien“ an der PH Ludwigsburg, siehe <https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-1/institut-fuer-erziehungswissenschaft/medienpaedagogik/studium-und-lehre/profil-grundbildung-medien>. An einzelnen Hochschulen sind in pädagogische Studiengänge audiovisuelle Schwerpunkte fest integriert, so z.B. an der Universität Magdeburg (BA- und MA-Studiengang „Medienbildung – Audiovisuelle Kultur und Kommunikation“) oder an der PH Ludwigsburg (BA- und MA-Studiengang „Kulturelle Bildung“ mit einem Wahlpflichtbereich „Film und digitale Medien“).

voranzukommen.⁸⁶ Eine stärkere Integration von visuellen und audiovisuellen Medien in Bildungs- und Lernprozesse und in das Hochschulstudium von Pädagogik-Studierenden könnte meines Erachtens auch dazu beitragen, vorhandene *Bildungsungerechtigkeiten* abzubauen. Eine zu starke Orientierung auf Schriftlichkeit unterschätzt vorhandene Potenziale des Visuellen gerade für Kinder und Jugendliche, deren Stärken nicht im Bereich des schriftsprachlichen Ausdrucks liegen. Es geht – um diesen Grundgedanken noch einmal zu betonen – auch im digitalen Zeitalter um die Förderung und das Zusammenspiel *verschiedener* Formen der symbolischen Welterfahrung.

Literaturverzeichnis

- Amlung, Ulrich/ Meyer, Peter (2008): „Wir möchten eine ‚Nation von Selbstdenkern‘ werden“ – Zur Medienpädagogik Adolf Reichweins. In: Sander, Uwe/ von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32-41.
- Aufenanger, Stefan (2001): Multimedia und Medienkompetenz. Forderungen an das Bildungssystem. In: Aufenanger, Stefan/ Schulz-Zander, Renate/ Spanhel, Dieter (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 1. Opladen: Verlag Leske + Budrich, S. 109-122.
- Aufenanger, Stefan (2018): Media Panics – zur Rhetorik bewahrpädagogischer Positionen in den Medien. In: Autenrieth, Ulla/ Klug, Daniel/ Schmidt, Axel/ Deppermann, Arnulf (Hrsg.): Medien als Alltag. Festschrift für Klaus Neumann-Braun. Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 462-482.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Verlag Niemeyer.
- Bachmair, Ben (1996): Fernsehkultur. Subjektivität in einer Zeit bewegter Bilder. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bachmair, Ben (2019): Exploring Writing in a Digitally-Dominated Culture – Options for Formal Learning in Schools. In: Media Education Nr. 3 (2019), S. 338-366. Abrufbar unter: https://www.mediagram.ru/netcat_files/101/119/h_176547decc2e3b8ee807d4481b22fb57
- Banks, Marcus (2001): Visual Methods in Social Research. London: Sage.
- Barg, Werner/ Niesyto, Horst/ Schmolling, Jan (Hrsg.) (2006): Jugend:Film:Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung. München: Verlag kopaed.
- Belgrad, Jürgen / Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bettinger, Patrick (2019): Rekonstruktive Medienbildungsforschung – Die Analyse von Bildungsprozessen als Habitustransformationen in mediatisierten Lebenswelten. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Band 3. München: Verlag kopaed, S. 569-600.
- Bohnsack, Ralf (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. 2. Auflage. Opladen / Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich / UTB.
- Bohnsack, Ralf/ Fritzsche, Bettina/ Wagner-Willi, Monika (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation – Methodologie und Forschungspraxis. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Breckner, Roswitha (2010): Sozialtheorie des Bildes – Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien. Bielefeld: transcript Verlag.
- Bröckling, Guido (2020): Inwiefern reproduziert die Medienpädagogik soziale Ungleichheit? In: medien + erziehung, Heft 3/2020, S. 33–40.
- Buckingham, David (2018): Going critical: Zu den Problemen und der Notwendigkeit von Medienkritik. In: Niesyto, Horst/ Moser Heinz (Hrsg.): Medienkritik im digitalen Zeitalter. München: Verlag kopaed, S. 45–58.
- Buckingham, David (2019): Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. Abrufbar unter: <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>
- Cassirer, Ernst [1931] (1997): Philosophie der symbolischen Formen. Darmstadt: Verlag Primus.
- Comenius, Johann Amos (1658): Orbis sensualium pictus. Nürnberg: Verlagshaus Michael Endter. [Digitalisat des Werkes abrufbar unter: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/comenius1698>]
- Dander, Valentin (2017): Medienpädagogik im Lichte / im Schatten digitaler Daten. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/619/567>
- 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). Abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2004_EU-Projekt-Chicam_Final_Report_Deliverables-14-and-15.pdf; siehe auch: <https://horst-niesyto.de/children-in-communication-about-migration/>

⁸⁶ Sinnvoll wäre z.B. eine Erhebung an Hochschulen, die vorhandene visuelle und audiovisuelle Schwerpunkte in pädagogischen Studiengängen dokumentiert (Themen- und Kompetenzfelder, Form der Einbettung in Studiengänge, Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit etc.). Die Auswertung der Erhebung sollte mit Handlungsempfehlungen verbunden werden, insbesondere zur Frage, wie Themenfelder zur visuellen Kommunikation und Sozialisation, zur Bild- und Filmkompetenz in hybriden Medienumgebungen und pädagogischen Handlungsfeldern, zu forschendem Lernen (unter Integration visueller Aspekte und Methoden) besser in Studiengängen verankert werden können.

- Deutsches Kinder- und Jugendfilmzentrum / jfc Köln (Hrsg.) (2014): Lust auf eine neue visuelle Kultur – Schule des Sehens. Zeitschrift *medienconcret*, Themenheft. Abrufbar unter: <http://www.medienconcret.de/archiv/articles/2014-lust-auf-eine-neue-visuelle-kultur-schule-des-sehens.html>
- de Witt, Claudia / Czerwionka, Thomas (2013): *Mediendidaktik. Studentexte für Erwachsenenbildung*, hrsg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Doelker, Christian (1997): *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta.
- Eder, Sabine/ Roboom, Susanne (2014): Klicken, Knipsen, Tricksen ... Medienerziehung im Kindergarten. In: Tillmann, Angela/ Fleischer, Sandra/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Verlag Springer VS Fachmedien, S. 501-516.
- Ehrenspeck, Yvonne/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2003): *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Eisemann, Christoph (2015): *C Walk auf YouTube – Sozialraumkonstruktion, Aneignung und Entwicklung in einer digitalen Jugendkultur*. Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Flitner, Andreas (2001): *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Friebertshäuser, Barbara/ von Felden, Heide/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (2007): *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Fromme, Johannes/ Petko, Dominik (Hrsg.) (2008): *Computerspiele und Videogames in formellen und informellen Bildungskontexten. Medienpädagogik, Heft 15*. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/issue/view/15>
- Fuchs, Max (2011): *Die Macht der Symbole*. München: Herbert Utz Verlag.
- Fuchs, Max (2021): *Der Mensch und seine Medien. Medienbildung als kulturelle Bildung?* Weinheim: Beltz Verlag.
- Ganguin, Sonja/ Sander, Uwe (2008): *Kritisch-emanzipative Medienpädagogik*. In: Sander, Uwe/ von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-65.
- Götz, Maya (1999): *Mädchen und Fernsehen. Facetten der Medienaneignung in der weiblichen Adoleszenz*. München: Verlag kopaed.
- Grafe, Silke (2011): "media literacy" und "media (literacy) education" in den USA – ein Brückenschlag über den Atlantik. In: *Medienpädagogik, Heft 20*. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/395>
- Groen, Maike/ Tillmann, Angela (2017): *Gender*. In: Schorb, Bernd/ Hartung-Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.) (2017): *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: Verlag kopaed, S. 106-112.
- Harper, Douglas (2012): *Visual Sociology*. London/New York: Routledge.
- Hartung, Anja/ Schorb, Bernd/ Niesyto, Horst/ Moser, Heinz/ Grell, Petra (Hrsg.) (2014): *Jahrbuch Medienpädagogik 10. Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Verlag Springer VS.
- Hartung, Anja/ Ballhausen, Thomas/ Trültzsch-Winjen, Christine/ Barberi, Alessandro/ Kaiser-Müller, Katharina (Hrsg.) (2015): *Filmbildung im Wandel*. Wien: new academic press.
- Hepp, Andreas (2018): *Von der Mediatisierung zur tiefgreifenden Mediatisierung. Konstruktivistische Grundlagen und Weiterentwicklungen in der Mediatisierungsforschung*. In: Reichertz, Jo/ Bettmann, Richard: *Kommunikation – Medien – Konstruktion. Braucht die Mediatisierungsforschung den Kommunikativen Konstruktivismus?* Wiesbaden: Verlag Springer Fachmedien, S. 27-45.
- Hermann, Thomas/ Stiegler, Bernd/ Schlachetzki, Sarah M. (Hrsg.) (2013): *Visuelle Kompetenz. Bilddidaktische Zugänge zum Umgang mit Fotografie*. In: *Medienpädagogik, Heft 23*. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/issue/view/21>
- Hermann, Thomas (2014): *Bildwelt Schule: Visuelle Darstellung von Schule und ihren Akteuren in der Schweizer Presse*. In: Helbig, Jörg/ Russegger, Arno/ Winter, Rainer: *Visualität, Kultur und Gesellschaft. Klagenfurter Beiträge zur Visuellen Kultur*. Köln: Herbert von Halem, S. 72-98.
- Herzig, Bardo (2014): *Wir wirksam sind digitale Medien im Unterricht? Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hoffmann, Bernward (2015): *KinderFilmUni als medienpädagogisches Projekt der Filmbildung*. In: *medien + erziehung, Nr. 1/2015*, S. 65-72.
- Holdorf, Katja/ Maurer, Björn (Hrsg.) (2017): *Spiel–Film–Sprache. Grundlagen und Methoden für die film- und theaterpädagogische Sprachförderung im Bereich DaZ/DaF*. München: Verlag kopaed.
- Holzbrecher, Alfred/ Schmolling, Jan (Hrsg.) (2004): *Imaging. Digitale Fotografie in Schule und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzbrecher, Alfred/ Oomen-Welke, Ingelore/ Schmolling, Jan (Hrsg.) (2006): *Foto + Text. Handbuch für die Bildungsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzbrecher, Alfred (2013): *Fotografie – Bildungsmedium und Forschungsperspektive*. In: *Medienpädagogik, Heft 23*. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/161>
- 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 (2008): *Migration, Medien und Schule – Fotografie und Video als Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Schriftenreihe Medienpädagogische Praxisforschung, Band 3,. München: Verlag kopaed.
- Holzwarth, Peter (2011): *Kreative Medienarbeit mit Fotografie, Video und Audio. Große und kleine Projektideen für die medienpädagogische Praxis*. München: Verlag kopaed.

- Holzwarth, Peter (2012): Menschen verändern Bilder – Bilder verändern Menschen. Dossiers Medien im Kontext. Digital Learning Center. Pädagogische Hochschule Zürich. Abrufbar unter: https://phzh.ch/MAP_DataStore/138410/publications/dossier_bildmanipulation_2012-12.pdf
- Holzwarth, Peter (2017a): Filmanalyse in Filmform. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 19/2017. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/article/view/339/334>
- Holzwarth, Peter (2017b): Fotografie. In: Schorb, Bernd/ Hartung–Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.) (2017): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Verlag kopaed, S. 102-106.
- Holzwarth, Peter (2017c): Photography with FACE. 7 inspirations for photography-projects. Abrufbar unter: https://ipe-textbooks.phzh.ch/globalassets/ipe-textbooks.phzh.ch/english/photography_en.pdf
- Holzwarth, Peter (2019): Visuelle Methoden. In: Bosse, Ingo/ Schluchter, Jan–René/ Zorn, Isabel (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim Basel: Verlag Beltz Juventa, S. 376-382.
- Holzwarth, Peter/ Maurer, Björn (2019): Filme verstehen. Anleitung zur Filmanalyse am Beispiel des Spielfilms „Heidi“. München: Verlag kopaed.
- Holzwarth, Peter/ Niesyto, Horst (2007): Hinweise zur Gestaltung mediengestützter Forschungsprojekte von Studierenden. In: Niesyto, Horst/ Holzwarth, Peter/ Maurer, Björn (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video – Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM "Children in Communication about Migration". München: Verlag kopaed, S. 81-100.
- Horkheimer, Max/ Adorno, Theodor W. [1944] (1960): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/Main: Verlag S. Fischer.
- Huber, Hans Dieter/ Lockemann, Bettina/ Scheibel, Michael (Hrsg.) (2002): Bild – Medien – Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München: Verlag kopaed.
- Hülst, Dirk (1999): Symbol und soziologische Symboltheorie. Untersuchungen zum Symbolbegriff in Geschichte, Sprachphilosophie, Psychologie und Soziologie. Opladen: Verlag Leske + Budrich.
- Hüther, Jürgen/ Podehl, Bernd (2017): Geschichte der Medienpädagogik. In: Schorb, Bernd/ Hartung–Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Verlag kopaed, S. 117-124.
- Hug, Theo (2011): Von der Medienkompetenz-Diskussion zu den „neuen Literalitäten“ – Kritische Reflexionen in einer pluralen Diskurslandschaft. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Verlag kopaed, S. 159-174.
- Hughes, Jason (2012): Visual Methods. London: Sage.
- Hurrelmann, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Imort, Peter (2005): Filmmusik im Kontext von Film– und Medienpädagogik. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Ausgabe 7/2005. Abrufbar unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mppx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Imort7.pdf
- Imort, Peter/ Niesyto, Horst (Hrsg.) (2014): Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 10. München: Verlag kopaed.
- Initiative „Keine Bildung Medien!“ (2011): Bildungspolitische Forderungen. Medienpädagogischer Kongress. Abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/05/2011_Initiative_KBoM_bildungspolitische_Forderungen.pdf
- Jörissen, Benjamin (2014): Digitale Medialität. In Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 503-513.
- Jörissen, Benjamin / Underberg, Lisa (2019): Digitale Kulturelle Bildung: Bildungstheoretische Gedanken zum Potenzial Kultureller Bildung in Zeiten der Digitalisierung. In: Kulturelle Bildung Online, abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/digitale-kulturelle-bildung-bildungstheoretische-gedanken-zum-potenzial-kultureller-bildung>
- Ketter, Verena (2015): Jugendarbeit im Kontext von Web 2.0 – eine medienpädagogische Praxisforschungsstudie. Abrufbar unter: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docid/57>
- Knaus, Thomas (2010): Neues Lernen mit digitalen Medien? Kommunigrafische Aspekte des Einsatzes digitaler Medien. In: Knaus, Thomas/ Engel, Olga (Hrsg.): fraMediale. München: Verlag kopaed, S. 11-25.
- Knaus, Thomas (Hrsg.) (2017): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Band 1. München: Verlag kopaed.
- Knaus, Thomas (Hrsg.) (2018): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Band 2. München: Verlag kopaed.
- Knaus, Thomas (Hrsg.) (2019): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. Band 3. München: Verlag kopaed.
- Kommer, Sven/ Biermann, Ralf (2005): Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, in: MedienPädagogik, Heft 9. Abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/04-1/kommer04-1.pdf>
- Kramer, Michaela (2020): Visuelle Biografiearbeit. Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Kress, Gunther/ Jewitt, Carey (2003): Multimodal Literacy. New York: Peter Lang.
- Krotz, Friedrich (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Verlag Beltz Juventa.
- Kübler, Hans–Dieter (2000): Mediale Kommunikation. Tübingen: Verlag Niemeyer.
- Kürzinger, Anja/ Pohlmann-Rother, Sanna (2019): Die videogestützte Evaluation im Projekt dileg–SL. Leitfragen, Ergebnisse und Perspektiven für die Grundschullehrerbildung. In: Junge, Thorsten/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem Projekt dileg–SL: Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär Bd. 12. München: Verlag kopaed, S. 263-276.

- Kulcke, Gesine (2009): Identitätsbildungen älterer Migrantinnen. Die Fotografie als Ausdrucksmittel und Erkenntnisquelle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, Susanne [1942] (1987): Philosophie auf neuem Wege. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2008): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren.
- Luca, Renate/ Decke–Cornill, Helene (Hrsg.) (2010): Jugend – Film – Gender. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. Stuttgart: Ibidem Verlag.
- Margolis, Eric/ Pauwels, Luc (2011): Handbook of Visual Research Methods. London: Sage.
- Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maurer, Björn (2010): Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 8. München: Verlag kopaed.
- Maurer, Björn/ Schluchter, Jan-René (2013): Filmbildung und Inklusion. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Maurer, Björn/ Reinhard-Hauck, Petra/ Schluchter, Jan-René/ von Zimmermann, Martina (Hrsg.): Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Festschrift für Horst Niesyto. München: Verlag kopaed, S. 147-179.
- Mayrberger, Kerstin (2019). Partizipative Mediendidaktik. Weinheim und Basel: Verlag Beltz Juventa.
- Meyrowitz, Joshua (1987): Die Fernsehgesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mikos, Lothar (2000): Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. In: MedienPädagogik, Heft 1. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/4/4>
- Mollenhauer, Klaus (1991): Die Funktion des Symbols in der Erziehung. In: Oelkers, Jürgen/ Wegenast, Klaus (Hrsg.): Das Symbol – Brücke des Verstehens. Stuttgart/Berlin/Köln: Verlag Kohlhammer, S. 98-110.
- Moritz, Christine/ Corsten, Michael (Hrsg.) (2018): Handbuch qualitative Videoanalyse. Wiesbaden: Verlag Springer VS.
- Moser, Heinz (2005): Visuelle Forschung – Plädoyer für das Medium „Fotografie“. In: MedienPädagogik, Heft 8. Abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/04-1/moser04-1.pdf>
- Moser, Heinz (2008): Geschichte und Strömungen der Reformpädagogik. In: Sander, Uwe/ von Gross, Friederike/ Hugger, Kai–Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-21.
- Moser, Heinz (2019): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im digitalen Zeitalter. 6. Auflage. Wiesbaden: Verlag Springer VS.
- Münch, Thomas/ Bommersheim, Ute (2003): Jugendliche Produktionen aus musikkultureller Perspektive. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. München: Verlag kopaed, S. 317-343.
- Neuss, Norbert (1999): Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. Eine empirische Studie mit Vorschulkindern. München: Verlag kopaed.
- Niesyto, Horst (1991): Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001): Selbsta Ausdruck mit Medien – Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: Verlag kopaed.
- Niesyto, Horst (2002): Medien und Wirklichkeitserfahrung – symbolische Formen und soziale Welt. In: Mikos, Lothar/ Neumann, Norbert (Hrsg.): Wechselbeziehungen Medien – Wirklichkeit – Erfahrung. Berlin: Vistas Verlag, S. 29-53. Abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2002_Niesyto_Medien_und_Wirklichkeitserfahrung.pdf
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2003): VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts. München: Verlag kopaed. Abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2003_Niesyto_VideoCulture.pdf
- Niesyto, Horst (2006a): Konzepte und Perspektiven der Filmbildung. In: Niesyto, Horst (Hrsg.): film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 6. München: Verlag kopaed, S. 7-18. Abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2006_Niesyto_Konzepte_und_Perspektiven_der_Filmbildung.pdf
- 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 (2007): Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung. In: Sesink, Werner/ Kerres, Michael/ Moser, Heinz (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 222-245. [Preprint-Version](#)
- Niesyto, Horst (2009): Aktive Medienarbeit. In: Mertens, Gerhard/ Frost, Ursula/ Böhm, Winfried/ Ladenthien, Volker: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/2, bearbeitet von Norbert Meder, Cristina Allemann–Ghionda, Uwe Uhlendorff, Gerhard Mertens. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 855-862. Abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/08/2009_Niesyto_Aktive-Medienarbeit.pdf
- Niesyto, Horst (2017a): Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. In: MedienPädagogik, Heft 27 (S. 1-29). Abrufbar unter: <http://www.medienpaed.com/article/view/435>
- Niesyto, Horst (2017b): Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung: Ansätze, Potenziale und Herausforderungen. In: Knaus, Thomas (Hrsg.): Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode. München: Verlag kopaed, S. 59-95. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17072/pdf/Forschungswerkstatt_1_2017_Niesyto_Visuelle_Methoden.pdf
- Niesyto, Horst (2019): Ergebnisse des Entwicklungsprojekts dileg–SL. Kernpunkte in teilprojektübergreifender Perspektive. In: Junge, Thorsten/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Digitale Medien in der Grundschullehrerbildung. Erfahrungen aus dem

Projekt dileg–SL. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 12. München: Verlag kopaed, S. 207-232. Onlineversion abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/06/2019_Niesyto_dileg-SL_Ergebnisse.pdf

Niesyto, Horst (2021): ‚Digitale Bildung‘ wird zur Einflugschneise für die IT-Wirtschaft. In: medien + erziehung, Heft 1/2021, S. 23-28. Langfassung abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2021/02/2021_Niesyto_digitale_Bildung_IT-Wirtschaft_Langfassung.pdf

Niesyto, Horst/ Marotzki, Winfried (2004): Editorial: Visuelle Methoden in der Forschung. In: Medienpädagogik, Heft 9. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/53>

Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.) (2007): Qualitative Forschung in der Medienpädagogik. In: Medienpädagogik, Heft 14. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/issue/view/14>

Niesyto, Horst/ Moser, Heinz (Hrsg.) (2018): Medienkritik im digitalen Zeitalter. Schriftenreihe Medienpädagogik interdisziplinär, Band 11. München: Verlag kopaed. Abrufbar unter: https://horst-niesyto.de/wp-content/uploads/2020/05/2018_Niesyto_Moser_Medienkritik_kopaed_Online.pdf

Oelkers, Jürgen (1989): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Pilarczyk, Ulrike (2006): Selbstbilder im Vergleich: Junge Fotograf/innen in der DDR und in der Bundesrepublik vor 1989. In: Marotzki, Winfried/ Niesyto, Horst (2006): Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 227-251.

Pochat, Götz (1983): Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft. Köln: Verlag DuMont.

Popert, Hermann (1927): Hamburg und der Schundkampf. Hamburg–Grossborstel: Kommissions-Verlag der Deutschen Dichter-Gedächtnis-Stiftung.

Pross, Harry (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt: Verlag Habel.

Prosser, Jon (Hrsg.) (2001): Image-based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers. London: Routledge.

Raab, Jürgen (2008): Visuelle Wissenssoziologie. Theoretische Konzeption und materiale Analysen. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Rat für Kulturelle Bildung (2019): Jugend/YouTube/Kulturelle Bildung. Horizont 2019. Eine repräsentative Umfrage unter 12- bis 19-Jährigen zur Nutzung kultureller Bildungsangebote an digitalen Kulturorten. Abrufbar unter: https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/Studie_YouTube_Webversion_final.pdf

Rauin, Udo/ Engartner, Tim/ Herrle, Matthias (2016): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung – Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele. Weinheim: Verlag Beltz.

Reichwein, Adolf (1938): Film in der Landschule. Vom Schauen zum Gestalten. Stuttgart/Berlin: Verlag Kohlhammer.

Reißmann, Wolfgang (2015): Mediatisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis. Baden-Baden: Verlag Nomos.

Reißmann, Wolfgang (2017): Digitalisierung, Mediatisierung und die vielen offenen Fragen nach dem Wandel visueller Alltagskultur. In: Lobinger, Katharina (Hrsg.): Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung. Wiesbaden: Verlag Springer Fachmedien, S. 45-61.

Röll, Franz Josef (1998): Mythen und Symbole in populären Medien. Der wahrnehmungsorientierte Ansatz in der Medienpädagogik. Frankfurt/Main: Evang. Gemeinschaftswerk für Publizistik.

Röll, Franz Josef (2003): Pädagogik der Navigation. Selbstgesteuertes Lernen durch Neue Medien. München: Verlag kopaed.

Röll, Franz Josef (2016): Digitale Lernszenarien – Social Media als pädagogische Herausforderung. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Erfolgreich mit Neuen Medien! Was bringt das Lernen im Netz? Frankfurt/Main, S. 15-22. Abrufbar unter: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/Erfolgreich_mit_Neuen_Medien_-_Was_bringt_das_Lernen_im_Netz.pdf

Rösch, Eike/ Demmler, Kathrin/ Jäcklein–Kreis, Elisabeth/Albers–Heinemann, Tobias (Hrsg.) (2012): Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für aktive Medienarbeit. München: Verlag kopaed.

Rösch, Eike (2017): Aktive Medienarbeit. In: Schorb, Bernd/ Hartung–Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Verlag kopaed, S. 9-14.

Rose, Gillian (2016): Visual Methodologies. London: Sage.

Ruge, Wolfgang B./ Swertz, Christian (2017): Film. In: Schorb, Bernd/ Hartung–Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Verlag kopaed, S. 98-102.

Rummler, Klaus/ Scheuble, Walter/ Moser, Heinz/ Holzwarth, Peter (2014): Schulische Lernräume aufbrechen: Visual Storytelling im Berufswahlunterricht. In: Rummler, Klaus: Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann, S. 224-236.

Rummler, Klaus (2017): Lernen mit Online-Videos – eine Einführung. In: medienimpulse, Ausgabe 2/2017. Abrufbar unter: <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1041>

Sander, Uwe/ von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.) (2021): Handbuch Medienpädagogik. 2. Auflage. Wiesbaden: Verlag Springer VS.

Schell, Fred (2003): Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis. München: Verlag kopaed.

Schlör, Katrin (2016): Medienkulturen in Familien in belasteten Lebenslagen – Eine Langzeitstudie zu medienbezogenem Doing Family als Bewältigungsressource. Schriftenreihe Medienpädagogische Praxisforschung, Band 11. München: Verlag kopaed.

Schmitt, Hanno/ Link, Jörg–W./ Tosch, Frank (Hrsg.) (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schorb, Bernd (1995): Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Schorb, Bernd/ Hartung–Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.) (2017): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Verlag kopaed.

Schwemmer, Oswald (2005): Kulturphilosophie. Eine medientheoretische Grundlegung. München: Wilhelm Fink Verlag.

Seel, Hans-Jürgen (2014): Beratung: Reflexivität als Profession. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.

- Sektion Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2017): Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Curricula für medienpädagogische Studiengänge und Studienanteile. Abrufbar unter: <https://www.medienpaed.com/article/view/603>
- Spanhel, Dieter (2011): Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. Begriffliche Grundlagen für eine Theorie der Medienpädagogik. In: Moser, Heinz/ Grell, Petra/ Niesyto, Horst (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienbildung. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Verlag kopaed, S. 95-120.
- Spanhel, Dieter (2016): Kinder- und Jugendmedienschutz und Medienpädagogik. Abrufbar unter: https://www.gmk-net.de/wp-content/t3archiv/fileadmin/pdf/jugendmedienschutz_spanhel.pdf
- Spielmann, Raphael (2011): Filmbildung! Traditionen. Modelle. Perspektiven. München: Verlag kopaed.
- Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett Verlag.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Stöcker, Christian (2018): Die Methode Spitzer. Abrufbar unter: www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/manfred-spitzer-ueber-einsamkeit-an-alle-ist-das-internet-schuld-a-1197453.html
- Süss, Daniel/ Lampert, Claudia/ Wijnen, Christine W. (2013): Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden: Verlag Springer Fachmedien.
- Swertz, Christian (2008): Bildungstechnologische Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/ von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 66-74.
- Swertz, Christian/ Fessler, Clemens (2010): Literacy. Facetten eines heterogenen Begriffs. In: medienpulse, Heft 4/2010. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15965/pdf/Swertz_Fessler_2010_Literacy.pdf
- Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo/ Grafe, Silke (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. 1. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Tulodziecki, Gerhard/ Herzig, Bardo/ Grafe, Silke (2019): Medienbildung in Schule und Unterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Trültzsch-Wijnen, Christine (2020): Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy. Wiesbaden: Verlag Springer VS Fachmedien.
- Verständig, Dan/ Klein, Alexandra/ Iske, Stefan (2016). Zero-Level Digital Divide: Neues Netz und neue Ungleichheiten. Si:So. Analysen – Berichte – Kontroversen, (S. 50-55). Abrufbar unter: https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1197/1/Verstaendig_Klein_Iske_Zero_Level_Digital_Divide.pdf
- Wagner, Ernst (2018): Bildkompetenz – Visual Literacy. Kunstpädagogische Theorie- und Lehrplanentwicklungen im deutschen und europäischen Diskurs. Abrufbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/bildkompetenz-visual-literacy-kunstpaedagogische-theorie-lehrplanentwicklungen-deutschen>
- Waltinger, Michael (2019): Das Mobiltelefon im Alltagsleben des urbanen Kenia. Eine medienethnografische Studie zur Mobiltelefonaneignung. Wiesbaden: Verlag Springer VS.
- Witzke, Margrit (2004): Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur – Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung. München: Verlag kopaed.
- Wolf, Karsten D. (2017): Videoportale. In: Schorb, Bernd/ Hartung-Griemberg, Anja/ Dallmann, Christine (Hrsg.) (2017): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: Verlag kopaed, S. 395-401.
- Wolf, Karsten D. / Kratzer, Verena (2015): Erzählstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern. In: Hugger, Kai-Uwe/ Tillmann, Angela/ Iske, Stefan/ Fromme, Johannes/ Grell, Petra/ Hug, Theo (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 12. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 29-44.
- Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film – Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript Verlag.

Hinweis

Beim Text handelt es sich um eine **Preprint**-Version, die unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND International 4.0 verfügbar ist. Info zur Lizenz:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Die im Text erwähnten Abbildungen erscheinen erst in der Printversion. Der Text wurde 2021 bei dem Hrsg.-Team des folgenden Sammelbands eingereicht und angenommen:

Tim Wolfgarten / Michalina Trompeta (Hrsg.) (2023): Bild und Erziehungswissenschaft. Eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge sowie des disziplinären Feldes. Weinheim / Basel: Verlag Beltz Juventa.

Die Veröffentlichung des Sammelbands war ursprünglich für 2022 geplant. Der Band erscheint aufgrund verschiedener Verzögerungen erst im Laufe des Jahres 2023. Weitere Informationen sind der Webseite des Verlags Beltz Juventa zu entnehmen:

<https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/produkte/details/47341-bild-und-erziehungswissenschaft.html>