

Symbolkompetenz im Kontext interkultureller Kommunikation mit Video

Autor(en): **Holzwarth, Peter**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Medienwissenschaft Schweiz = Science des mass média Suisse**

Band (Jahr): - **(2003)**

Heft 2

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-790674>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Peter Holzwarth

Symbolkompetenz im Kontext interkultureller Kommunikation mit Video

Im folgenden Beitrag werden am Beispiel von zwei internationalen Forschungsprojekten die Möglichkeiten interkultureller Kommunikation mit visuellen und audio-visuellen Symbolen skizziert. Weiter wird gezeigt, dass sich eine theoretisch-konzeptionelle Reflexion und die praktische Vermittlung spezieller Medienkompetenzen in diesem Kontext als wichtig erweisen.

In einer Zeit, in der die Bedeutung audio-visueller Medien für Kommunikations- und Identitätskonstruktionsprozesse tendenziell zunimmt, stellt sich die Frage, welchen Stellenwert audio-visuelle Kompetenzen (vgl. «Visual literacy», «Image education», Bildpädagogik) neben kulturellen Kompetenzen wie Lesen und Schreiben einnehmen.¹ Die Orientierungs- und Aneignungsanforderungen, die unsere heutige globalisierte und individualisierte Mediengesellschaft an das Subjekt richtet, differenzieren sich aus und werden komplexer.² Insbesondere im Kontext interkultureller Kommunikation, bei der sich die verbalen Symbolsysteme der Kommunikationspartner oft nur zu einem geringen Teil oder gar nicht überschneiden, erscheint die Frage nach den Möglichkeiten visueller und audio-visueller Verständigung brisant. Medienpädagogische Forschung und Praxis haben sich diesen veränderten Konstellationen zu stellen.

Empirische Kontexte: die Internationalen Forschungsprojekte «VideoCulture» und «CHICAM»

Das medienethnographische interkulturelle Praxisforschungsprojekt VideoCulture³, das von 1997 bis 2001 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt wurde, erforschte die Möglichkeiten interkultureller Kommunikation und Verständigung zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern und Sprachgemeinschaften. Projektmitarbeiter aus fünf Ländern (Großbritannien, Ungarn, Tschechien, USA und Deutschland) untersuchten die Entstehung und Interpretation von Video-Eigenproduktionen Jugendlicher. Kurze, nonverbale Videos aus den fünf Ländern wurden (unter medienpädagogischer Begleitung) produziert, ausgetauscht und von den Partnerjugendgruppen interpretiert. Es wurde untersucht, inwieweit durch das Zusammenspiel von Bildern und Musik Kommunikation über Länder- und Sprachgrenzen hinweg ermöglicht werden kann.

Die Projekterfahrungen haben gezeigt, dass das Konzept «Interkulturelle Kommunikation mit Video» Jugendlichen ermöglicht, Gefühle, Erfahrungen und zum Teil auch kurze Geschichten mitzuteilen (vgl. Holzwarth & Maurer 2003; Niesyto 2003b). Bei den interkulturellen Aneignungsprozessen spielte die Mehrdeutigkeit audio-visueller Kom-

munikation eine große Rolle. Offenere Produkte ließen im Vergleich zu eher geschlossenen ein breiteres Spektrum an Lesarten zu. Vor allem bei offenen und mehrdeutigen Produktionen waren der emotionale Zugang, der spielerische Umgang mit Bedeutungen und der Anschluss des Produkts an die Subjektivität des «Lesers» von besonderer Bedeutung. Des Weiteren spielten unterschiedliche Arten von Symbolen eine Rolle. Zentral waren diejenigen Symbole, für die sich aufgrund gemeinsamer Medienerfahrungen in den verschiedenen Ländern eine ähnliche Bedeutung etabliert hat (kulturelle Globalisierung). Auch bestimmte Medienformen, die länderübergreifend bekannt sind, spielten im Prozess der Aneignung eine Rolle (Videoclip, Spielfilm, Kunstfilm).

Das Konzept «Interkulturelle Kommunikation mit Video» wird im Rahmen des internationalen EU-Forschungsprojekts «CHICAM – Children in Communication about Migration»⁴ mit der Zielgruppe Kinder mit Migrationskontext in London, Stockholm, Utrecht, Athen, Rom und Ludwigsburg weiterentwickelt (vgl. Holzwarth/Maurer/Niesyto 2002). CHICAM (Laufzeit 2001 bis 2004) möchte 10- bis 14-jährigen Kindern, die im Kontext von Migration oder Flucht in verschiedenen Ländern Europas leben, die Möglichkeit geben, sich mittels Fotografie, Video und Internet mit der eigenen Lebenssituation auseinander zu setzen (Peergroup-Beziehungen, Familienbeziehungen, Schule) und Erfahrungen über Ländergrenzen hinweg auszutauschen. Das Projekt verfolgt das Ziel, das Potenzial neuer Medien für interkulturelle Kommunikation, Reflexion und Integration zu untersuchen. Mit der Vermittlung von Medienkompetenz und Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit sollen die Kinder zudem zu gesellschaftlicher Teilhabe befähigt werden. Es ist geplant, die Produktionen der Kinder unterschiedlichen Öffentlichkeiten zugänglich zu machen, um im sozialen Umfeld der Kinder, in lokalen Institutionen (z.B. Schulen) und in politischen Institutionen ein stärkeres Bewusstsein für die Lage von Kindern aus Migrations- und Fluchtkontexten zu schaffen. In den beteiligten Ländern (Großbritannien/London, Italien/Rom, Niederlande/Utrecht, Schweden/Stockholm, Griechenland/Athen und Deutschland/Ludwigsburg) haben sich Gruppen von Kindern, die sogenannten «CHICAM Clubs» gebildet. Diese

ethnisch und geschlechtlich gemischten Gruppen (ca. 8–12 Kinder mit relativ aktueller Migrationserfahrung) arbeiten mit digitaler und analoger Fotografie sowie mit Video und kommunizieren mit ihren Partnergruppen über eine speziell eingerichtete passwortgeschützte Intranetplattform. Begleitet werden die Gruppen von einer Medienpädagogin/einem Medienpädagogen. Eine weitere Person arbeitet in den Clubs, um die Produktions- und Kommunikationsprozesse wissenschaftlich zu begleiten und zu dokumentieren sowie die Lebenswelten der Kinder zu erforschen.

Theoretische Bezüge: Polysemie- und Aneignungskonzepte

Im Folgenden werden Polysemie- und Aneignungskonzepte dargestellt, die im Kontext interkultureller Kommunikation mit Video relevant sind. Sie werden später im Rahmen eines Kompetenzmodells aufgegriffen werden.

Umberto Eco, der mit den literarischen Werken «Der Name der Rose» und «Das Foucaultsche Pendel» bekannt geworden ist, hat sich als Semiotiker u.a. mit Struktur und Interpretation von Texten beschäftigt. Von besonderer Bedeutung ist seine Differenzierung zwischen offenen und geschlossenen Texten (vgl. Eco 1981). Am Beispiel bestimmter Musikstücke veranschaulicht Eco den Unterschied von Offenheit und Geschlossenheit:

«...diese neuen Musikwerke hingegen bestehen nicht aus einer abgeschlossenen und definiten Botschaft, nicht aus einer eindeutig organisierten Form, sondern bieten die Möglichkeit für mehrere, der Initiative des Interpreten anvertraute Organisationsformen; sie präsentieren sich folglich nicht als geschlossene Kunstwerke, die nur in einer einzigen gegebenen Richtung ausgeführt und aufgefasst werden wollen, sondern als «offene» Kunstwerke, die vom Interpreten im gleichen Augenblick, in dem er sie vermittelt, erst vollendet werden.» (Eco 1977, S. 28 f.)

Geschlossene Texte legen dem Rezipienten eine bestimmte Lesart nahe («preferred reading» (O'Sullivan et al. 1994, S. 238)) und sind in ihrem Sinn eindeutiger, während offene Texte in ihrer Bedeutung weniger festgelegt und determiniert sind.

Diese Unterscheidung von eher offenen und eher geschlossenen Texten lässt sich auf verschiedene ästhetische Bereiche (Musik, Epik, Lyrik, darstellende Kunst, Theater, Fotografie und Film/Video) beziehen und eröffnet Analysemöglichkeiten für die Interaktion von Subjekt und Text im Rezeptionsprozess.

Auch für viele Bereiche der Cultural Studies spielen Konzepte von Polysemie und Offenheit eine zentrale Rolle.⁵ Die Rezeption von Medienprodukten wird nicht als Reproduktion von produktimmanenten Bedeutungen verstanden, sondern als ein aktiver Prozess der Aneignung und Aushandlung («negotiation»).

«The term negotiation then, implies that the text does not «have» a meaning, but rather delimits a range of potential meanings: which meaning is realized in a particular reading is determined as much by the reader as by the text.» (O'Sullivan et al. 1994, S. 200).

Neben der im Text strukturell angelegten Mehrdeutigkeit werden die unterschiedlichen soziokulturellen Kontexte der Leser betont. Der Terminus «aberrant decoding» geht auf Eco zurück und bezeichnet die Bedeutungsabweichungen, die oft festgestellt werden können, wenn sich die Bedeutungswelten von Produktionskontext und Rezeptionskontext unterscheiden. In diesem Zusammenhang ist das Encoding/Decoding-Modell von Stuart Hall von Bedeutung (vgl. Hall 1999; Hepp 1999, S. 110–118; Winter 1999).

«Die Grade der Symmetrie/Asymmetrie – d.h. die Grade von «Verstehen» und «Missverstehen» im kommunikativen Austausch oder in technizistischer Terminologie die Grade der «Störung» des Kommunikationsprozesses – hängen vom Umfang der «Codes» ab, den Rezipierende und Produzierende teilen. Differenzen können hier nach Hall darauf zurückzuführen sein, dass Rezipierende einem anderen soziokulturellen Umfeld entstammen als Produzierende und entsprechend Unterschiede in den kulturellen Wissensvorräten bestehen.» (Hepp 1999, S. 113)

Anzumerken ist, dass im Grunde jede Kommunikation Asymmetrien aufweist. Eine gelungene Kommunikation im Sinne völliger Symmetrie ist nur als Gedankenexperiment oder Idealtypus vorstellbar. Trotzdem macht es Sinn, von Symmetrie und Asymmetrie in einem relationalen Verhältnis zu sprechen.

Stuart Halls Lesartentypologie bezieht sich auf Auslegungsspielräume von Texten. Sie reflektiert insbesondere Macht- und Hegemonieverhältnisse im Kommunikationsprozess. Hall unterscheidet drei Lesarten bzw. Aneignungsdimensionen: die dominant-hegemoniale Position, die ausgehandelte Position und die oppositionelle Position (vgl. ebenda, S. 114 f. und Jurga 1999, S. 132).

Es wird betont, dass die Offenheit und Mehrdeutigkeit von Texten nicht mit Beliebigkeit gleichzusetzen ist, denn auch ein Text, der mehrere Lesarten zulässt und keine eindeutige Vorzugslesart nahe legt, ist in seiner Deutungsvielfalt begrenzt durch eine Struktur.

Ein weiteres Konzept entstammt der Rezeptionsästhetik: Iser bezeichnet bestimmte Stellen im Werk, die von interretatorischer Offenheit gekennzeichnet sind, als Leerstellen (Iser 1975). Durch diese Unbestimmtheitsstellen entstehen Auslegungsspielräume: «Der Leser wird die Leerstellen dauernd ausfüllen oder beseitigen.» (ebenda, S. 235). Über diese Leerstellen kann der Grad der aktiven und konstruktiven Beteiligung des Rezipienten reguliert werden. Bestimmte Hinweise führen dazu, dass die Leerstellen

nicht beliebig ausgefüllt werden. Es können Möglichkeiten der Bewertung im Sinne einer «Leserlenkung» vorgegeben werden (ebenda, S. 240). Damit kann der Spielraum der Reaktionen kontrolliert werden. Dadurch, dass die Intention vom Autor nicht explizit formuliert, sondern vom Rezipienten konstruiert wird, erhöht sich die Wirkung. (ebenda, S. 243). Es liegt nahe, dass Produzenten Leerstellen mit ihrer aktivitätsfördernden und wirkungsverstärkenden Funktion bewusst und gezielt zum Einsatz bringen. Es wäre aber auch vorstellbar, dass bei bestimmten Produktionen Leerstellen unbewusst entstehen, die dann ebenso die beschriebenen Funktionen erfüllen. Besonders bei Video-Eigenproduktionen (von Kindern und Jugendlichen ohne Vorerfahrungen) stellt sich die Frage, inwieweit von einem absichtsvollen Gebrauch von Leerstellen ausgegangen werden kann.⁶

Das Interpretationskonzept «Kreative Rezeption» von Schröter und Wangerin (1993) knüpft an das Leerstellenkonzept von Iser an und betont die aktiven, kreativen und Bedeutung konstruierenden Aspekte der Aneignung. Der Schwerpunkt liegt nicht auf Objektivität, Autonomie und Überzeitlichkeit von Kunstwerken und kulturellen Produktionen, sondern vielmehr auf der Interaktion von Rezipient und Produkt. Im Prozess der Aneignung spielen die Erfahrungen, Erinnerungen, Wünsche und Hoffnungen des deutenden Subjekts eine zentrale Rolle. Es geht bei der Interpretation eines Textes nicht um die Reproduktion konventionalisierter Sinnmuster, sondern um die lebensweltbezogene subjektive Aneignung des Rezipienten.

«Kreative Rezeption ermöglicht jedem die lebensgeschichtliche Anbindung des Kunstwerks. Jeder kann Spuren eigener Erfahrung entdecken und entfalten» (Schröter & Wangerin 1993, S. 230).

Schröter und Wangerin verstehen die kreative Auseinandersetzung mit einem Werk, das Ergänzen von Offenheiten und das Füllen von Leerstellen als Möglichkeit der Selbstspiegelung, Selbstorientierung und Selbsterfahrung: Das rezipierende Subjekt kann zu einem Zugang zu sich selbst gelangen und eine Erweiterung der eigenen Lebenswirklichkeit erfahren. Die Autoren beziehen ihr Konzept auf Bildende Kunst, Film und Literatur und schildern Möglichkeiten praktischen Arbeitens. Es ist davon auszugehen, dass insbesondere auch Jugendliche im Rahmen ihrer Mediennutzungspraktiken von Selbstorientierungsmöglichkeiten Gebrauch machen.⁷

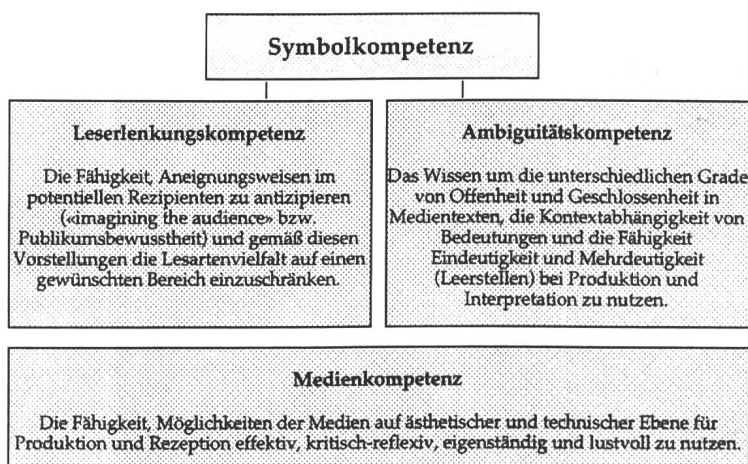
Bezieht man die dargestellten Polysemie- und Aneignungskonzepte auf Eigenproduktionen, so lässt sich eine Produktion nicht nur als entweder geschlossener oder offener Text beschreiben (vgl. Eco 1981), sondern als ein

Bedeutungsgebilde, das in verschiedenen Bereichen eher offene und eher geschlossene Stellen aufweist oder anders ausgedrückt: ein Bedeutungsgebilde, das von interpretierenden Subjekten an verschiedenen Stellen als eher offen und eher geschlossen wahrgenommen wird. Ob nun ein bestimmter Bereich eines Produktes als offen oder geschlossen wahrgenommen wird, kann von sozialen und kulturellen Kontexten abhängig sein. Was in Kontext A als offene Stelle oder Leerstelle wahrgenommen wird, kann in Kontext B als relativ eindeutiges Sinnangebot verstanden werden. Wenn die Bedeutung eines Symbols nicht kulturübergreifend geteilt wird, kann aus einer ansonsten geschlossenen Stelle eine offene Stelle werden. Ebenso kann innerhalb des Kontextes A eine Person X eine Stelle als offen wahrnehmen, während eine Person Y, die demselben Kontext entstammt, den Bereich als eher stark bestimmt wahrnimmt. Es ist davon auszugehen dass der Umgang mit Mehrdeutigkeit und Offenheit auch von milieuspezifischen kulturellen Kompetenzen (vgl. Bourdieu 1987) und Wahrnehmungsgewohnheiten abhängt. Der souveräne Umgang mit offenen Texten ist bis zu einem gewissen Grad Bestandteil angeeigneten kulturellen Kapitals.

Konzeptionelle und praktische Überlegungen zu Symbolkompetenz

Die Erfahrungen aus den Projekten haben verdeutlicht, dass im Kontext interkultureller Kommunikation mit Medien eine theoretisch-konzeptionelle Reflexion und die praktische Vermittlung verschiedener Kompetenzbereiche (im Schnittfeld von Medienkompetenz und interkultureller Kompetenz) besonders wichtig sind:

Im Rahmen des folgenden Modells werden Leserlenkungs-kompetenz und Ambiguitätskompetenz als Teilaspekte von Symbolkompetenz⁸ dargestellt. Allgemeine Medienkompetenz⁹ stellt gleichsam den Rahmen oder die Basis dieses Modells dar.



Leserlenkungs-kompetenz als die Fähigkeit, Aneignungsweisen im potentiellen Rezipienten zu antizipieren («imagining the audience» bzw. Publikumsbewusstheit) und gemäß diesen Vorstellungen die Lesartenvielfalt auf einen

gewünschten Bereich einzuschränken, beinhaltet auch die Fähigkeit, sich bis zu einem gewissen Maße von eigenen Perspektiven zu lösen (Dezentrierung) und sich in Perspektiven des anderen hineinzusetzen (Empathie).

Ambiguitätskompetenz als das Wissen um die unterschiedlichen Grade von Offenheit und Geschlossenheit in Medientexten, die Kontextabhängigkeit von Bedeutungen und die Fähigkeit Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit (Leerstellen) bei Produktion und Interpretation zu nutzen bezieht sich auf einen *bewussten* Umgang mit Mehrdeutigkeit. Es soll jedoch nicht darum gehen, den Produktionsprozess auf Kosten von Spontaneität und Intuition kognitiv und rational zu überfrachten.¹⁰

Folgende Fragen stehen im Zusammenhang mit Symbolkompetenz:

- «Welche Symbole kann ich benutzen, wenn ich auch von meinen Partnern in anderen Ländern verstanden werden will?»
- «Welche Symbole kennen die anderen auch? Welche Symbole sind nur mir und den Menschen in meinem Kulturraum bekannt?»
- «Wie viel Mehrdeutigkeit kann und will ich den anderen zumuten?»
- «Will ich eindeutig verstanden werden oder will ich den anderen bewusst die Möglichkeit geben, mit mehrdeutigen Symbolen zu spielen und sie eigene Bedeutungen erschließen lassen?»

Die beiden folgenden Beispiele aus Videoeigenproduktionen Jugendlicher veranschaulichen den Gebrauch kulturübergreifender und kulturspezifischer Symbole und zeigen Implikationen für interkulturelle Verstehensprozesse auf:

Beispiel für kulturübergreifende Symbolik: Rose und Dornen aus dem VideoCulture-Film «Die Liebe» (Ludwigsburg):¹¹



Folgende Beispiele aus den Interpretationen von Partnergruppen veranschaulichen die relativ starke Bedeutungsverknüpfung von Rose/Dornen und Liebe/Schmerz. Durch die Nutzung relativ stark konventionalisierter, kulturübergreifender Symbole konnte eine relativ große Ähnlichkeit zwischen Ausdrucksabsicht der Produzierenden und Deutung der Rezipierenden entstehen.

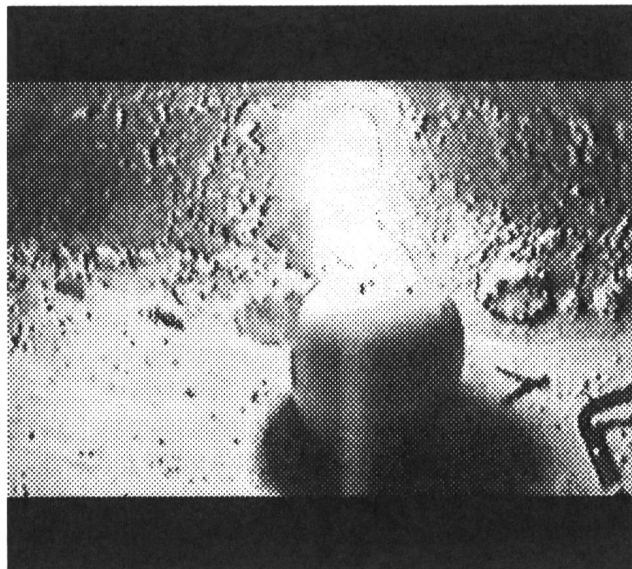
- «*What came to mind was the rose to symbolise love.*» und «*The rose meant love...*» (15jähriges Mädchen aus Los Angeles)
- «*Rose= Liebe*» (14jähriges Mädchen aus der Bundesrepublik Deutschland)
- «*Dornen = Hass z.B. Trennung*» (14jähriges Mädchen aus der Bundesrepublik Deutschland)
- «*Die Dornen der Rose – Bedeutung: Die Rose ist die Liebe, die Rose hat aber auch Dornen d.h. Liebe hat auch schlechte/verletzliche Seiten*» (14jähriges Mädchen aus der Bundesrepublik Deutschland)

I: «*and what do you think the rose symbolises?*» — ?: «*Love*» (Jugendliche aus London im Interpretationsgespräch)

«Many of the participants noticed the rose and were aware of its symbolism. For Ronnie, the white rose symbolized death. Frances and Damont associated the rose with love.» (Fisherkeller/Butler/Zaslow 2000, S. 18)

(Jugendliche aus New York im Interpretationsgespräch)

Beispiel für kulturspezifische Symbolik: brennender Apfel aus dem VideoCulture-Film «Self-Destruct» (Los Angeles):



Die beiden Produzenten des Films kommentieren das Symbol «brennender Apfel» folgendermaßen:

«Our project is a comment on the effects of gun violence in the world today. [...] Since it was traditional in old times for kids to bring an apple for their teacher as a gift, we show one of fire to signify that violence leads to the end of the old, peaceful things.» (Lamb 2000, S. 5)

Das Beispiel macht deutlich, wie ein bestimmtes kulturspezifisches Deutungs- und Kontextwissen die Grundlage

für eine mit der Intention übereinstimmende Deutung darstellen kann. Wenn Produzierende und Rezipierende dieses Deutungswissen nicht teilen, können abweichende Lesarten oder auch Zugangs- und Verständnisschwierigkeiten entstehen.

Die Erfahrungen aus den Projekten VideoCulture und CHICAM haben gezeigt, dass Symbolkompetenz und Publikumsbewusstheit (imagining the audience) in der medienpädagogischen Praxis gefördert werden kann. Die eigene Produktion im Lichte fremder Produktionen wahrzunehmen stellt wohl die wichtigste Erfahrung von Publikumsbewusstheit dar. Buckingham kommt im Rahmen der Analyse eines VideoCulture Workshops in London zu folgender Einschätzung:

«Nevertheless, it is reasonable to conclude that the experience of watching the other productions has influenced how they think about their own – or at least what they are prepared to say about it. There is a kind of «decentering» here: thinking about their own interpretations of other people's productions encourages them to think about how other people would think about theirs. In particular, it leads them to consider the relationship between intentions and results: to recognise that some of their intentions were not clear, or changed as the work progressed; and that some of the outcomes did not correspond to their initial intentions, and may even have led to them being misinterpreted» (Buckingham & Harvey 2003, S. 135).

An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass durch das Vorhandensein eines Publikums, das Rückmeldungen gibt und durch das Anschauen und Interpretieren anderer Produktionen Reflexionsprozesse angestoßen werden, die für die Beurteilung bereits vorhandener Eigenproduktionen wichtig sind, aber auch für die Entwicklung weiterer.¹² In diesem Sinne stellt der Austausch und das gegenseitige Beurteilen und Deuten von Produktionen eine Bereicherung des Produktionsprozesses dar. Auch andere pädagogische Arrangements und Anregungen können den Publikumsaspekt konkreter erscheinen lassen:

Indem eine große Weltkarte im Produktionsraum aufgehängt wird (möglicherweise auch mit Markierungen der Partnerländer oder angedeuteten Verbindungslinien zwischen den Ländern), kann der interkulturelle Aspekt der Kommunikationssituation immer wieder bewusst werden bzw. bewusst gemacht werden. Dem gleichen Ziel dienen Gruppenfotos der Partner, die am Produktionsort aufgehängt werden können. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die anderen quasi mit einem konkreten Gesicht und einer konkreten Gestalt repräsentiert werden können.

Zusätzlich zum Austausch von Botschaften im passwortgeschützten Intranet wurde bei CHICAM versucht, die media-

le Kommunikation durch den Austausch von Päckchen mit Süßigkeiten, kleinen Geschenken und Bildern zu erweitern.

Bereits während des Produktionsprozesses andere Menschen als Publikum mithineinzunehmen, kann wichtige Reflexionsprozesse ermöglichen, die auch in die weitere produktive Arbeit einfließen können. Im Projekt VideoCulture konnte beispielsweise eine Sozialpädagogin, die nicht am Projekt beteiligt war ein wichtiges Zwischenfeedback geben (vgl. Holzwarth & Maurer 2003).

Forderungen an medienpädagogische Praxis und Forschung

Aus den Erfahrungen mit VideoCulture und CHICAM lassen sich Forderungen an die Medienpädagogik bzw. an die Förderpolitik medienpädagogischer Projekte ableiten. Neben kurzzeitpädagogischen Projekten die aufgrund ihrer Niedrigschwelligkeit fraglos eine große Bedeutung haben, sollten auch Projekte gefördert und durchgeführt werden, die längerfristiges Arbeiten und systematischere Entwicklung von Kompetenzen ermöglichen. Im Hinblick auf die Entwicklung von Symbolkompetenz und Publikumsbewusstheit sind längerfristig angelegte Projekte, die längere Kommunikations- und Feedbackketten ermöglichen wichtig.

Es gilt weiter – bei allen Arten von medienpädagogischen Projekten – den Aspekt Öffentlichkeit stärker in den Mittelpunkt zu rücken bzw. Öffentlichkeit und Veröffentlichung als integralen Bestandteil von Medienarbeit zu etablieren. Insbesondere die Themen von sozial benachteiligten Gruppen, die in den etablierten Medien oft unterrepräsentiert sind, sollten durch die Herstellung von Öffentlichkeit die Chance bekommen, gehört und gesehen zu werden. Öffentlichkeit herstellen kann Verschiedenes bedeuten: Produktionsgruppen an verschiedenen Orten tauschen ihre Medientexte aus und geben sich gegenseitig Rückmeldungen. Oder: Nach Beendigung der Produktion wird der fertige Medientext präsentiert oder ausgestellt (z.B. Präsentation eines Videos an der Schule vor Eltern, Lehrern und Mitschülern, Präsentation eines Videos im Jugendhaus vor Freunden, Eltern und Bekannten, Präsentationen von Videos im Rahmen verschiedener Veranstaltungen im sozialen Nahraum der Produktionsgruppe). Das Internet und verschiedene Bürgermedien stellen ebenfalls wichtige Plattformen dar.¹³

Medienkompetenz muss immer auch im Kontext von sozialer Benachteiligung diskutiert werden. In diesem Sinne verweist Medienkompetenz auch immer auf die Ressourcen (vgl. Keupp 2002), Kapitalsorten (vgl. Bourdieu) und Bildungschancen, die in verschiedenen sozialen Milieus in ungleicher Verteilung zur Verfügung stehen. Die Vermittlung von Medienkompetenz für Subjekte aus sozial benachteiligenden Milieus bedarf auch subjektadäquater

Vermittlungsmethoden und Konzepte.¹⁴ Auch in diesem Zusammenhang will CHICAM einen Beitrag leisten.

Dipl.-Päd. Peter Holzwarth, geb. 1974, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Abteilung Medienpädagogik; EU-Forschungsprojekt «CHICAM – Children in Communication about Migration»); Studium der Pädagogik und Psychologie an der Universität Tübingen; Mitarbeiter in den Forschungsprojekten «VideoCulture» (PH Ludwigsburg) und «Internationales Lernen» sowie «Neue Orientierungen und Engagementformen Jugendlicher und ihre Bedeutung für die Jugendarbeit» (Universität Tübingen).

holzwarth_peter@web.de

Anmerkungen

- ¹ Bering benutzt in diesem Kontext den Ausdruck «Bilderflut», er weist auf die damit verbundenen Chancen und Gefahren hin und leitet die Notwendigkeit der Vermittlung von visueller Kompetenz ab (Bering 2002, S. 89f.). Auch Doelker (1997) hat im Bereich visuelle Kompetenz grundlegende und wichtige Beiträge geleistet.
- ² Vgl. in diesem Zusammenhang Becks Konzepte Individualisierung, Pluralisierung und Fragmentierung (Beck 1986), die sich für unseren Zusammenhang sinnvoll auf neue Wahrnehmungs- und Orientierungsweisen beziehen lassen.
- ³ Im Rahmen des Projekts wurden eine praxisbezogene (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2001) und eine wissenschaftliche Publikation (Niesyto 2003a) veröffentlicht.
- ⁴ Weitere Information zu CHICAM bieten folgenden Internetseiten: <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/chicam.htm> und <http://www.chicam.net>. In der Projektgruppe in Deutschland an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg arbeiten Prof. Dr. Horst Niesyto (Director), Björn Maurer (Media-educator) und Dipl.-Päd. Peter Holzwarth (Researcher).
- ⁵ Betrachtet man Kultur als mehrdeutigen Text, den es zu interpretieren und zu verstehen gilt (vgl. Winter 2000, S. 23 und Geertz 1987), so wird deutlich, dass Konzepte von Polysemie auch im sozialwissenschaftlichen Prozess der interpretativen hermeneutischen Erkenntnisgewinnung von großer Bedeutung sind. Verbunden mit dieser Vorstellung (Kultur als mehrdeutiger Text) ist die Frage nach Gültigkeit, Plausibilität und Belegbarkeit von Deutungen, sowie den Möglichkeiten (und Grenzen) des wissenschaftlichen Verstehens.
- ⁶ In diesem Kontext stellt sich auch die Frage, welche Rolle der Faktor Zufall in der ästhetischen Produktion spielt.
- ⁷ Gillespies (1999) Untersuchung zum sozial-kommunikativen Umgang Migrantenjugendlicher mit der Soap-opera «Neighbours» soll hier stellvertretend genannt werden.
- ⁸ Unter einem Symbol wird in diesem Kontext ein sinnlich wahrnehmbarer Wirklichkeitsaspekt verstanden, der von Subjekten (Produzenten und Rezipienten) mit Bedeutung verbunden werden kann; z.B. ein Musikstück (z.B. Titanic-Musik von Celine Dion), ein Geräusch, ein sprachlicher Laut, ein Einzelbild (z.B.

ein Auge mit Tränen), eine Abfolge von Bildern (z.B. eine Handlung), ein Übergangseffekt, eine Zoom oder ein Szeneneffekt (z.B. Verfärbung).

- ⁹ Im Kontext der Diskussion um Medienkompetenz erscheint interessant, wie die verschiedenen Konzepte das Verhältnis von bereits vorhandenen und noch zu entwickelnden Fähigkeiten und Fertigkeiten fassen. Buckingham et al. haben darauf hingewiesen, dass Jugendliche über ein beachtliches passives Medienwissen aus Rezeptionserfahrungen verfügen (vgl. Buckingham/Grahame/Sefton-Green 1995). Medienpädagogische Arbeit, die Kompetenzen vermitteln will, sollte sich daher auf die vorhandenen Fähigkeiten der Lernenden einlassen und an diesen anknüpfen. Damit stellt sich auch die Frage, in welchen Kontexten Medienkompetenzen angeeignet werden und in welchem Verhältnis pädagogisch begleitete Lernräume (Jugendarbeit, Jugendkulturarbeit, Schulische Medienpädagogik) zu informellen Lernfeldern stehen. Einen Beitrag zu dieser Frage leistet auch die Diskussion um Selbstsozialisation (vgl. Fromme et al. 1999).
- ¹⁰ Es ist ja gerade auch eine Stärke des ästhetischen Ausdrucks (vor allem bei visuellen und audio-visuellen Darstellungsformen), dass immer auch nicht bewusste und nicht reflektierte Aspekte mitschwingen und mit ausgedrückt werden können.
- ¹¹ Die Videos können anhand der Begleit CD-ROM zur wissenschaftlichen Abschlusspublikation von VideoCulture angeschaut werden (Niesyto 2003a).
- ¹² Im Rahmen des Forschungsprojekts CHICAM wurde an einem Fall deutlich, wie die Beurteilung von Videos aus anderen Ländern die Einschätzung des eigenen Films im Sinne einer grösseren selbstkritischen Distanz bereichert hat.
- ¹³ Das Projekt CHICAM zielt auch darauf ab, Eigenproduktionen Entscheidungsträgern in verschiedenen politischen Feldern (u.a. Migrationspolitik) zugänglich zu machen, um deren Erfahrungsspektrum zu erweitern.
- ¹⁴ Das Netzwerk «CrossCulture» (<http://www.crossculture.de>) hat 10 Thesen zur interkulturellen Jugendmedienarbeit formuliert (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V. 2000, S. 11).

Literatur

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986
- Bering, Kunibert: Bezugfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In: Huber, Hans Dieter/Lockemann, Bettina/Scheibel, Michael (Hg.): Bild – Medien – Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München: kopaed 2002, S. 89–96
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987
- Buckingham, David & Harvey, Issy: Imagining the audience – Reflections on the pilot phase of VideoCulture. In: Niesyto, Horst: VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. München: kopaed 2003, S. 111–138
- Buckingham, David/Graham, Jenny/Sefton-Green, Julian: Making Media. Practical Production in Media Education. London: Gulbenkian 1995, S. 145–165.
- Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1997
- Eco, Umberto: Das offene Kunstwerk. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977

- Eco, Umberto: *The Role of the Reader*. London: Hutchinson 1981
- Fisher, Keller, JoEllen/Butler, Allison/Zaslow Emile: *Videocultures: Youth Media Production and Symbolic Communication Across Cultures*. Report on New York Site activity. Unveröffentlichtes Projektdokument. New York University 2000
- Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen/Treumann, Klaus Peter (Hg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske+Budrich 1999
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1987
- Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.: *nexum das Netzwerk*. Heft 8/2002
- Gillespie, Marie: *Fernsehen im multiethischen Kontext*. In: Hörnig, Karl H. & Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1999, S. 292–338
- Hall, Stuart: *Kodieren/Dekodieren*. In: Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: Dietrich zu Klampen 1999, S. 92–110
- Hepp, Andreas: *Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1999
- Holzwarth, Peter & Maurer, Björn: *Kreative Bedeutungskonstruktion und ästhetische Reflexivität im Spannungsfeld von Symbolproduktion und Symbolverstehen. Eine fallbezogene Analyse*. In: Niesyto, Horst (Hg.): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed 2003, S. 139–168
- Holzwarth, Peter/Maurer, Björn/Niesyto, Horst: *CHICAM – CHILDREN IN COMMUNICATION ABOUT MIGRATION*. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur e.V.: *nexum das Netzwerk*. Heft 8/2002, S. 19–21
- Iser, Wolfgang: *Die Appellstruktur der Texte*. In: Warning, Rainer: *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Fink (UTB für Wissenschaft) 1975, S. 228–252
- Jurga, Martin: *Texte als (mehrdeutige) Manifestationen von Kultur: Konzepte von Polysemie und Offenheit in den Cultural Studies*. In: Hepp, Andreas & Winter, Rainer: *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2., überarbeitete Auflage 1999, S. 129–144
- Keupp, Heiner et al.: *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2. Auflage 2002
- Lamb, Gina: *The Video Culture Project in Los Angeles, California*. Unveröffentlichtes Projektdokument 2000
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.): *VideoCulture. Interkulturelle Kommunikation, Schule, Videoarbeit*. Auer-Verlag 2001
- Niesyto, Horst (Hg.): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed 2003a
- Niesyto, Horst: *VideoCulture. Projektentwicklung und Projektergebnisse*. In: Niesyto, Horst (Hg.): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: KoPäd 2003b, S. 15–110
- O'Sullivan, Tim/Hartley, John/Saunders, Danny/Montgomery, Martin/Fiske, John: *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London und New York: Routledge 1994
- Schröter, Erhard & Wangerin, Wolfgang: *Kreative Rezeption als Gruppenprozess. Über Möglichkeiten, Kunstwerke als Erfahrungsräume zu entdecken*. In: Hoffmann, Dietrich/Strey, Gernot/Wallraven, Klaus P. (Hg.): *FreizeitLernen. Intentionen und Dimensionen pädagogischer Kulturarbeit*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1993, S. 227–247
- Winter, Carsten: *Kulturwandel und Globalisierung. Eine Einführung in die Diskussion*. In: Robertson, Caroline Y. & Winter, Carsten (Hg.): *Kulturwandel und Globalisierung*. Baden-Baden: Nomos 2000, S. 13–73
- Winter, Rainer: *Cultural Studies als kritische Medienanalyse: Vom «encoding/decoding»-Modell zur Diskursanalyse*. In: Hepp, Andreas & Winter, Rainer (Hg.): *Kultur–Medien–Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2., überarbeitete Auflage 1999, S. 49–65