

Zwiesprache mit dem ästhetischen Objekt

Eine empirische Studie zum
Bildungspotential ästhetischer Erfahrung
durch Videoeigenproduktion von Kindern

vorgelegt von
M.A. in Educational Media
Regine Hilt
geboren in Hannover

von der Fakultät I – Geisteswissenschaft
der Technischen Universität Berlin
zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie
- Dr. phil. -

genehmigte Dissertation

Promotionsausschuss:

Vorsitzende: Prof. Dr. Simone Knab

Gutachter: Prof. Dr. Wilfried Hendricks

Gutachter: Prof. Dr. Malte Brinkmann

Tag der wissenschaftlichen Aussprache: 18.06.2015

Berlin 2015

Anhang

Vier PDF-Dokumente mit analysiertem Datenmaterial zu den Werken (1KAT_I-A, 2KAT_I-T, 3KAT_I-N, 4KAT_I-G) können auf <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-72691> eingesehen werden.

Inhalt

Einleitung	6
1 Einführung in die Themenstellung	8
1.1 Problemstellung und Relevanz	8
1.2 Verortung in der wissenschaftlichen Literatur	11
1.3 Forschungsfrage	13
1.4 Forschungsinteresse	14
1.5 Prämissen	15
1.5.1 Videoeigenproduktionen als Artikulation	15
1.5.2 Medienbildung als Hintergrund	15
1.5.3 Schwerpunkt sinnliche Auseinandersetzung	16
1.5.4 Übersicht zum Aufbau der Forschungsarbeit	16
2 Theoretische Umgebung von Forschungsfrage und Forschungsstand	18
2.1 Ästhetische Erfahrung	18
2.1.1 Ästhetik	18
2.1.2 Der ästhetische Prozess und das ästhetische Objekt	19
2.1.3 Über Widerstände zur ästhetischen Erfahrung	21
2.1.4 Ästhetische Erfahrung und Mimesis	23
2.1.5 Bedeutung von Materialität, Widerständigkeit und Spur in der ästhetischen Erfahrung	24
2.2 Hintergrund Medienbildung.	26
2.2.1 Medium	26
2.2.2 Medienbildung, Medienpädagogik, Medienerziehung und Mediendidaktik	27
2.2.3 Strukturelle Medienbildung	28
2.3 Symbolischer Selbstausdruck.	31
2.3.1 Symbolbegriff	31
2.3.2 Selbst und Selbstkonzept	33
2.3.3 Selbst und Symbol	34
2.3.4 Symbolisches Handeln	34
2.4 Bedeutung des symbolischen Selbstausdrucks in der Untersuchung	37
2.4.1 Selbstausdruck als Artikulation	37

2.4.2	Selbsta Ausdruck als Stil	38
2.5	Einordnung des Materials Video als narrativer ‚Text‘	39
2.5.1	Filmische Erzählsituation	40
3	Forschungsmethode und Aufbau der Studie für das rekonstruktive Untersuchungsverfahren.	42
3.1	Methodologische Grundlagen und Überlegungen	42
3.1.1	Übersicht zur Grounded Theory Methodology.	43
3.1.2	Begründung für eine qualitative Studie und ein Vorgehen mit der Grounded Methodology	45
3.1.3	Darstellung der Forschungslogik der Grounded Theory Methodology .	46
3.2	Durchführung der Studie: Zugang zum Feld und Samplezusammenstellung . .	49
3.2.1	Zugang zum Feld	49
3.2.2	Vorstellung der Rahmensituation: Das Kunstfest 48h Neukölln	50
3.2.3	Beschreibung des Medienprojekts	52
3.2.4	Entstandene Daten und ihre Erhebungsformen.	54
3.3	Aufbau der Untersuchung und Begründung	58
3.3.1	Datenanalyse mit bildbasierten Methoden	59
3.3.2	Mikroprozessuale Videotranskription mit der Feldpartitur.	62
3.3.3	Das räumliche Filmdiagramm.	64
3.3.4	Bündelung und Begründung als Fallstudie	65
3.3.5	Datentriangulation	67
3.3.6	Formulierende Interpretation	68
3.3.7	Rekonstruktion reflexiver Leistungen	70
3.3.8	Einordnung der reflexiven Leistung in die strukturelle Bildungstheorie .	71
3.4	Schematische Übersicht zum Forschungsaufbau	72
3.5	Reflexion der Rolle der Forscherin und zum Vorgehen	73
3.5.1	Reflexion zur Entstehung der Daten	73
3.5.2	Annäherungen an den Forschungsgegenstand.	74
3.5.3	Persönliche Forschungssituation, Arbeitsgruppen und Interpretationsgemeinschaften	76
3.5.4	Resümee und kritische Einschätzung	77
4	Ergebnisse der Untersuchung	79
4.1	Analyse grundlegender ästhetischer Strukturelemente und anderer formbestimmender Momente.	79
4.1.1	Gestalterisch wirkende und strukturierende Aspekte im Datenmaterial	80

4.1.2	Filmnarratologische Strukturen	85
4.1.3	Symbolische Prozesse	86
4.1.4	Bewegung und Zeit als formbildende Prozesse	90
4.2	Einsatzanalyse der erarbeiteten ästhetischen Strukturelemente und formbestimmenden Momente	97
4.2.1	Vorstellung der Werke	97
4.2.2	Rekonstruktion reflexiver Leistungen im Werk Amals	100
4.2.3	Komparative Analyse der Rekonstruktion von reflexiven Leistungen im Werk Tareks	114
4.2.4	Komparative Analyse: Rekonstruktion von reflexiven Leistungen im Werk Nadides	126
4.2.5	Komparative Analyse der Rekonstruktion von reflexiven Leistungen im Gemeinschaftswerk	135
4.2.6	Axiale Kodierung entlang der Dimensionen strukturaler Medienbildung	142
4.2.7	Zentrale Befunde	152
4.3	Resümee	159
5	Ausblick	162
5.1	Rückbezug auf Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse	162
5.1.1	Zusammenfassung Ergebnisse in Bezug auf den besonderen Rahmen des Kunstfests 48h Neukölln	164
5.1.2	Bildungstheoretische und medienbildungstheoretische Relevanz	165
5.1.3	Bewusstwerdung der Wahrnehmung	166
5.1.4	Selbsta Ausdruck als Spur des eigenen Schaffens in digitalen Medien ..	167
5.1.5	Zwiesprache mit dem Quasi-Subjekt	168
5.2	Resümee	168
6	Literaturverzeichnis	170
7	Abbildungsverzeichnis	192
8	Tabellenverzeichnis	193
	Anhang http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-72691	

Einleitung

Diese Arbeit untersucht das Bildungspotential ästhetischer Erfahrung bei Kindern durch Videoarbeit im besonderen Rahmen des Kunstfestes 48h Neukölln. Sie ist damit im Bereich der ästhetischen oder kulturellen Bildung angesiedelt. Der beschriebene Bereich umfasst hier die Beschäftigung mit Ästhetik, Aisthesis, Medien, Technik und Gestaltung in Auseinandersetzung mit Ausdrucks- und Darstellungsfragen in einer (medien-)pädagogisch angelegten Einfassung. Es wird in den Blick genommen, wie die Kinder ‚*etwas als etwas*‘ wahrnehmen und reflektieren. Es geht um phänomenologischen Erkenntnisgewinn vor dem Hintergrund pädagogischer Anthropologie und die Entwicklung von Gestaltungsformationen in Beziehung zum damit einhergehenden Bildungsprozess (vgl. Ehrenspeck 1996, S. 229, auch Zirfas 2004). Dabei erfährt sich das Subjekt auf zwei Arten: Einerseits als handelndes Subjekt, das sich aktiv auf Gegebenheiten einlässt, andererseits als reagierendes Subjekt, das Gegebenheiten ausgesetzt ist.

Die Forschungsarbeit berührt die bildungstheoretische Frage nach der Bedeutung und Wirkweise gestalterischer und/oder kultureller Tätigkeit und ästhetischer Auseinandersetzungen. Die umrissenen Aspekte führen im wissenschaftlichen Diskurs und in der Öffentlichkeit immer wieder neu zu Diskussionen über ästhetische Bildung im Sozial- oder Bildungsbereich (Fink 2012). Die Zuschreibung von Bedeutung und die damit verbundenen Erwartungshaltungen sind hoch. Demgegenüber steht die Befürchtung und Ablehnung von gestalterischen Aktivitäten mit zweckgebundener Zielsetzung, die bereits Schiller in seinen „Briefen zur ästhetischen Erziehung des Menschen“ 1795 kritisierte, und der Zweifel, ob ein empirischer Wirkungsnachweis ästhetischer Erfahrungen überhaupt gelingen könnte (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 16; auch Mollenhauer et al. 1996). Angesichts neuer Möglichkeiten, wie des Einsatzes bildbasierter Untersuchungsmethoden, ist ein phänomenologisches Herangehen gerade im Zusammenhang mit ästhetischer Bildung geeignet, neue Ansätze zu verfolgen.

Der Untersuchungsschwerpunkt dieser Arbeit wird auf die ästhetische Erfahrung in der Auseinandersetzung mit der Erschließung des medialen Raumes Video gelegt als eine empirische Untersuchung von Medienbildung aus der Perspektive ästhetischer Erfahrung. Die Entwicklung unterschiedlicher, ineinandergreifender und miteinander verbundener ästhetischer Ausdrucksstrukturen wird dabei in den Blick genommen, um das Selbst- und Weltverhältnis der Kinder zu

rekonstruieren. Mittels bildbasierter Methoden wird beobachtet und aufgedeckt, wie der Sinn in den Videografien¹ hervorgebracht wird.

Im Zeitalter von Youtube, Video und Handyfilmen ist das bewegte „technische Bild“ (Flusser 1997, S. 11) Teil der Alltagskultur geworden. Die Untersuchung versteht sich als Beitrag zu einer grundlegenden Strukturanalyse von Organisation und Gestaltung der ästhetischen Erfahrung mit audiovisuellem Bewegtbild als offene Entwicklung.

1 Der Begriff ‚Videografie‘ wird hier in der Bedeutung seiner Zusammensetzung von Video und graphein gesehen: Der aus dem Lateinischen stammende Begriff video ist die Konjugation der ersten Person Singular des Verbs videre / sehen (vgl. Auberle 2001, S. 899). Hingegen meint das griechische Verb graphein (γράφειν) ritzen, einritzen oder schreiben (vgl. Auberle 2001, S. 298). Die Zusammensetzung und etymologische Herleitung soll auf die Verbindung von Aufzeichnung, Übertragung und Zeichnung (im Sinne von Spur) hinweisen.

1 Einführung in die Themenstellung

In der nachfolgenden Einführung in die Themenstellung 1.1 wird zum Forschungsgegenstand (1.1.1) und seiner Verortung in der wissenschaftlichen Literatur (1.1.2) hingeführt. Danach wird in 1.1.3 die Forschungsfrage ausgebreitet und in erkenntnisleitende Fragen gegliedert. Diese unterstreichen das in 1.1.4 näher ausgeführte Forschungsinteresse. Im Abschnitt 1.1.5 werden die dieser Arbeit zugrunde liegenden Vorannahmen ausgeführt und in 1.1.6 eine kurze Übersicht zur Aufteilung der Forschungsarbeit gegeben.

1.1 Problemstellung und Relevanz

Das Wahrnehmen von Reizen durch Sinnesorgane ist grundlegend für die Orientierung des Menschen in seiner Umwelt. Menschen reagieren im Moment der Wahrnehmung mit Affekten, sie ordnen das Wahrgenommene in einen Erkenntniszusammenhang ein und bewerten die Erkenntnis nach ihrem subjektiven Sinn (Gelfert 1998, S. 12). Der Bereich des „symbolisch strukturierenden Sinns“ (Müller 2004, S. 65) entsteht aus dem im Leiblichen verwurzelten Wahrnehmungsgehalt der Sinne und der im Denken zu verortenden, symbolischen Organisation geordneter Erfahrungen. Diese stets in eine bestimmte kulturelle Ordnung eingebundene Erfahrungswelt ist zwar eine „gedeutete, künstliche Welt“, bleibt jedoch „an unser leiblich-sinnliches Verhältnis zu den Dingen und zu uns selbst“ (ebenda) gebunden. Die wahrgenommenen Dinge – ob als greifbarer Gegenstand, Hör- oder Sehereignis werden so zu Zeichen und Orientierungspunkten in der symbolischen Welt von Subjekten. Verschiedene Symboltheorien (vgl. Cassirer 1923, 1925, 1929, Langer 1979, Lorenzer 1981, Goodman 1997, Ricoeur 1986) zeugen von vielschichtigen Wegen, das Ineinanderwirken von Wahrnehmen und Denken in symbolischen Sinnstrukturen zu organisieren.

Besondere Bedeutung wird der ästhetischen Wahrnehmung beigemessen, resultierend aus den „Eigenarten ästhetischer Erfahrung“ (Roszak 2004, 37 f.). Sie wird als kreativer Wahrnehmungsakt verstanden, der gleichermaßen Selbst- und Welterkenntnis umfasst (vgl. Bubner 1994, S. 39), als eigene Form, Selbst- und Fremdwahrnehmung von Weltbildern zu erfahren (vgl. Otto, S. 56). Diesem Spezialfall von Wahrnehmung wird eine besondere, bildende Wirkung, „eine unbegrenzte Freiheit intellektueller Betätigung“ zugeschrieben, die sich „zu einer Art Spiel verselbstständigt“ (Bubner 1994, S. 39). Ihre ‚Eigenart‘ liegt darin, dass sie, gewissermaßen permanent changierend, sich nicht durchgängig auf ein bestimmtes Ordnungssystem festlegen lässt, sondern bedeutungsoffen bleibt (vgl. Roszak 2004, S. 41). Die ästhetische Wahrnehmung wird durch die Begegnung mit einem ästhetischen Objekt ausgelöst. Sie kann sowohl durch

produktive als auch durch rezeptive Tätigkeiten von Subjekten angestoßen werden – beide Tätigkeiten sind als kreativ einzustufen (vgl. Koppe 2004, S. 133).

Der französische Philosoph Dufrenne mit ästhetischer und phänomenologischer Ausrichtung verweist auf die Besonderheit von ästhetischen Objekten, die sich dadurch auszeichnen, dass sie ein Subjekt auf besondere Weise ansprechen und berühren. Damit bieten sie einen besonderen Zugang für Subjekte an (vgl. Dufrenne 1953, S. 16 ff.). Sinnlich aufgeladen durch genussversprechende, spannungsverheißende, irritierende, störende oder verstörende Anreize, findet ästhetische Wahrnehmung in einer Situation erhöhter Aufmerksamkeit statt. Eine solche Begegnung kann ein Subjekt dazu motivieren, sich weiter mit dem ästhetischen Objekt zu beschäftigen, und so im ästhetischen Erfahrungsprozess zu Erkenntnissen führen.

Der Pädagoge Mollenhauer, der die ästhetischen Erkenntnisweisen seit Ende der 80er Jahre empirisch untersuchte und als Erweiterung in den bildungstheoretischen Kontext eingliederte, sieht ästhetisches Wahrnehmen in der Auseinandersetzung mit „kunstförmigen“² ästhetischen Vorkommnissen“ (Mollenhauer et al. 1996, 28 ff.) als das eigentliche Erkenntnisorgan an. Das durch die fokussierte Aufmerksamkeit bewusste Hinsehen, Hinhören oder Erspüren ermöglicht das Gewährwerden von Differenz und dem Wahrnehmen selbst (vgl. ebenda). Es bildet demzufolge die Basis für Erkenntnisse. Die bildende Wirkung ästhetischer Erfahrung resultiert aus der Diskrepanz zwischen dem kreativen Tun³ einerseits und der sinnlichen, teilweise lustvollen Empfindung andererseits (vgl. Bubner 1994, S. 38). Sie ermöglicht selbst- und welterkennende Wahrnehmung. Schon Kant verwies auf die beiden Pole des Spannungsverhältnisses: „Hier ist nun eine Lust, die [...] jederzeit durch reflektierte Wahrnehmung als mit dieser fest verknüpft erkannt werden muß“ (Kant 2006 [1790], S. 34). Die „reflektierte Wahrnehmung“ bedeutet für Kant nicht nur das Wahrnehmen von Eigenschaften und Eigenheiten eines betrachteten (ästhetischen) Objekts, sondern, da das Subjekt die Wahrnehmung bewertet, auch die Bewusstwerdung der Wahrnehmung und die Reflexion über sich selbst und sein Handeln (vgl. Teichert 1992, S. 31). Vor allem: Wer ästhetische Erfahrungen formulieren, artikulieren, visualisieren oder auf andere Weise kommunizieren will, muss „zuerst ermitteln, was er selbst mit sich

2 Mit dem Begriff „kunstförmig“ (Mollenhauer et al. 1996, 28 ff.) sind bei Mollenhauer die Figurationen gemeint, die in Auseinandersetzung mit künstlerischer Absicht entstanden sind (auch ohne dass es sich bei den Werken um anerkannte Kunstwerke handelt). Damit wird der Unterschied zwischen Aisthesis, der Wahrnehmung, die auf äußere Sinnesdaten zurückgeht, und Ästhetik, Wahrnehmungsdaten, die durch kunstförmige Arbeiten hervorgerufen werden, betont. Denn ästhetische Wahrnehmungen bedingen eine konzentrierte und sublimale Darbietung von Gestalt und Bedeutung. In diesem Sinne wird der Begriff auch im weiteren Verlauf der Arbeit verwendet.

3 Seit Beginn des 20. Jh. wird die Betrachtung eines Kunstwerks nicht mehr als passiver Akt gesehen. Den Betrachtenden wird eine aktive, konstitutive Rolle zugeschrieben, mit der sie ihren „Beitrag zum kreativen Akt hinzufügen“ (Duchamp und Stauffer 1992, S. 240, vgl. auch Eco 1977).

erfahren hat“ (Mollenhauer et al. 1996, S. 25). Ist über ästhetisches Wahrnehmen eine Auseinandersetzung in Gang gesetzt, fließen immer neue (ästhetische) Wahrnehmungen in den Erfahrungsprozess und münden in Reflexion. Der Soziologe und Psychologe Mead sieht die Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten als Sonderform von Kommunikation und diese als symbolvermittelt (vgl. Mead 1973 [1927], S. 190) an: Eine Kommunikationsform, die nicht nur andere, sondern zugleich das Subjekt selbst adressiert (vgl. ebenda, S. 181). Aus diesem Blickwinkel können ästhetische Erfahrungen als Auseinandersetzung mit der Auf- und Übernahme, der Übermittlung kultureller Werte und Vorstellungen und schließlich der kulturellen Selbstvergewisserung (vgl. Mead et al. 1987, S. 353) gesehen werden. Ästhetische Erfahrungen stellen daher in mehrfacher Hinsicht formende und bildende Prozesse dar. Neben der Gestaltung kultureller Objekte oder der Aneignung solcher werden auch Wahrnehmungsmuster als kulturelle und/oder soziale Gepflogenheiten ausgebildet (vgl. Weintz 2008, S. 112 ff.). Die Fülle dieser symbolischen Ausdrucksformen diente häufig als Material für weitere ästhetische Erfahrungsprozesse (vgl. Müller 2004, S. 67). Ein Prozess, in dem die Feinheiten und Unterschiede eines Betrachtungsgegenstandes in seinen unterschiedlichen Symbolisierungsformen reflektiert, neue Ordnungssysteme einbezogen oder angeschlossen werden.

Das bedeutet jedoch auch, dass ästhetische Erfahrungen sehr innig mit der Biografie eines Subjekts verbunden sein können. Der Wahrnehmungs-, Auseinandersetzung- und Reflexionsprozess, selbst die Bereitschaft für eine ästhetische Wahrnehmung ist von Prägungen und Vorerfahrungen beeinflusst (vgl. Duncker 1999). Ästhetische Erfahrung stellt also eine Möglichkeit der sinnlichen Selbsterfahrung und Selbstlernfähigkeit dar. Deutlich ist dabei auch die erzieherisch bildende Dimension, die mit dem Thema ästhetische Erfahrung angesprochen wird. Sie umfasst dabei moralische und sittliche Aspekte (vgl. Beichel 2010, S. 4) sowie die Hoffnung auf eine positive erzieherische Wirkung. Sie geht auf Schillers Werk „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ zurück, in welchem Schiller im ästhetischen und spielerischen Handeln die Selbstverwirklichung des Menschen herausstellt (vgl. Schiller 2000 [1795], S. 267 f.). In der Auseinandersetzung mit Kunst und ästhetischen Erfahrungen sieht Schiller die Möglichkeit formender Einflussnahme auf Gesellschaft, Politik und Individuum. Ästhetische Erfahrung wird in diesem Sinne oft als Brücke eingesetzt, um die intrinsische Motivation und Gestaltungsfreude eines Subjekts und externe Ansprüche, wie sittlich-moralische Gesichtspunkte oder theoretische Bildungs- oder Erziehungsziele, zu verbinden (vgl. Brenk 2013, S. 73). Diese wichtige „Brückenfunktion“ ist eines der zentralen Argumente, die den Nutzen ästhetischer Bildung belegen sollen (Ingendahl 2001, S. 2).

Resümierend kann festgestellt werden, dass die besonders (erkenntnis-)bildende Wirkung, die der ästhetischen Wahrnehmung zugeschrieben wird, sowohl für das weite Feld allgemeiner und

moralischer Bildung („Brückenfunktion“) als auch für die Herausbildung spezieller Fachkenntnisse gilt (vgl. hierzu beispielsweise für Fotografie/Kunst Peez 2006, für Musik vgl. Bastian 2001, für Bewegung vgl. Bietz und Lagig 2005, für die kulturelle Selbstkonstruktion und individuellen Selbsterkenntnisse vgl. Besand 2004, für Ästhetik und Bildung vgl. Fuchs 2010 oder Jahraus et al. 2014). Sie wirkt dabei außerdem auf das wahrnehmende Subjekt zurück und sensibilisiert dessen Wahrnehmungsvermögen:

„Erst durch das Hören der Musik wird das Ohr zu einem für die Schönheit der Musik empfindsamen Organ. Erst durch die Betrachtung der Werke der bildenden Kunst wird das Auge zu einem für die Schönheit der Form und der Farbe aufgeschlossenen Organ“ (Bollnow 1988, S. 31).

Die Verbindung von Wahrnehmung durch ästhetische Erfahrungen und potenziellen Erkenntniszuwachs weckt die Erwartung vielversprechender Effekte für Unterricht, Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung. Unter dem Stichwort ästhetischer oder kultureller Bildung oder ästhetischer Erziehung wird daher immer wieder neu mit anderen Schwerpunkten⁴ die Frage diskutiert, was die Auseinandersetzung mit ‚Kunstförmigem‘ bzw. ästhetischen Objekten in uns im Moment der Wahrnehmung bewirkt, wie ästhetische Erfahrung strukturiert ist und welchen Nutzen ästhetische Erfahrung für den Bildungsprozess hat. Um es mit den Worten Mollenhauers auszudrücken, ist „der ‚Grund‘ allen Redens über ästhetische Erfahrung [...] demnach dort zu suchen, wo das Ich mit dem Selbst in eine artikulierte Beziehung eintritt“ (Mollenhauer et al. 1996, S. 25). Diese artikulierte Beziehung zwischen Ich und Selbst eines Subjekts soll in dieser Arbeit in den Blick genommen werden. Dabei ist der Handlungsrahmen der an ästhetischer Bildung Beteiligten bestimmt durch die jeweilige Kunstsparte, die verwendeten Medien, aber auch durch die spezifische Einschätzung von Situation, Konstellation und Konventionen. So stellt sich die Frage, was tatsächlich in den ästhetischen Lernfeldern geschieht und wie neue ästhetische Lernfelder, hier die Sparte Audiovision mit dem Medium Video, strukturiert sind.

1.2 Verortung in der wissenschaftlichen Literatur

In der Forschungsliteratur zum Thema ästhetische Bildung gibt es zum einen eine Auseinandersetzung über Ästhetik als Erfahrungsspielraum für die Pädagogik im Allgemeinen. Dabei wird zunächst die ästhetische Bildung oder Erziehung als Ergänzung zum gewohnten Lernen in der Schule (vgl. Bilstein et al. 2007) und anderen Bereichen betrachtet (vgl. Kämpf-Jansen 2012 oder Liebau und Zirfas Jörg 2008), um sich dann in der Ausarbeitung verschiedener Konzepte, Situationen und Perspektiven fortzusetzen. Hier werden die enthaltenen Chancen zur Ent-

⁴ Entsprechend bereichern Cultural Turns, Performative Turns und Iconic Turns die bildungstheoretische und didaktische Theoriebildung und die Unterrichtspraxis insbesondere mit verstärkter Subjektorientierung in der Ästhetischen Erziehung nach der anthropologischen Wende (Beichel 2010, S. 9).

faltung von Leistungsfähigkeit (vgl. Beichel 2010, S. 4) und Reflexion (vgl. Mattenklott 2004, S. 13 f. oder auch Otto 1994, S. 56) erörtert. Die Transferwirkung ästhetischer Bildung durch die Verbindung von „Gestalten und Erkennen“ (Jahraus et al. 2014), deren empirisches Gelingen Mollenhauer und auch Ehrenspeck anzweifelten (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 16; Mollenhauer et al. 1996, S. 74), wird dabei durchaus kritisch in den Blick genommen (vgl. Rittelmeyer 2012, S. 18 ff., auch Bamford und Liebau 2010).

Andererseits gibt es im Bereich der Schulpädagogik allgemeine Fachdebatten (Einzeldidaktiken) zu den einzelnen künstlerischen Schulfächern wie bildende Kunst, Musik, Literatur, Theater, Tanz bis hin zu Medien etc. Videoarbeit mit Kindern wird hier entweder allgemein im Rahmen von Medienpädagogik in der Schule (vgl. Schill 1992) oder als Teil des Schulfachs Kunst bzw. Musik behandelt. Über den Schulrahmen hinaus finden sich in der Forschungsliteratur zu erweiterten Bildungskontexten mit Medien im Bereich der Medienpädagogik, Medienbildung und Sozialpädagogik allgemeinere Überlegungen, die das Thema ästhetische Bildung mit Medien als Teilbereich behandeln (vgl. Spanhel 2010b, auch Baacke und Röhl 1995 oder Imort 2009). Die Ansätze und Konzepte ästhetischer und kultureller Bildung beziehen sich dabei auf verschiedene Sparten und Medien. Für die folgende, formale Einteilung der vorgefundenen wissenschaftlichen Literatur zum Thema ästhetische Bildung mit Medien wurden die Gliederungsvorschläge von Rittelmeyer (Rittelmeyer 2012, S. 18 ff.) und Fink (Fink et al. 2010, S. 6 ff.) zusammengefasst:

In der *Transferforschung* geht es um die Effekte ästhetischer Bildung, künstlerischer Aneignung und Tätigkeit, meist im Sinne von Kompetenzsteigerung (vgl. Marotzki und Jörissen 2008, S. 60; auch Hugger 2006a). In Bezug auf Audiovision (Film, Fernsehen, Video) handelt es sich häufig um Rezeptionsforschung von Film und Fernsehen (vgl. Schwan 1995, auch Hamker 2003 oder Morsch 2011).

Im Bereich der *Evaluationsforschung* werden erfolgreiche Praxisprojekte wissenschaftlich ausgewertet. Um eigenproduzierte Videos von Jugendlichen im Freizeitbereich geht es dabei beispielsweise in dem internationalen Projekt CHICAM (vgl. Niesyto 2007b, Niesyto et al. 2007, Niesyto 2003a).

In der *Biografischen Forschung* steht die biografische Perspektive bzw. die identitätsstiftende Wirkung in der Kunst- und Kulturvermittlung im Vordergrund (vgl. Majewski 2011) oder in Verbindung mit selbstproduzierten Videos der Selbsta Ausdruck im Selbstfindungsprozess bzw. die Mediensozialisation (vgl. Müller 2002, auch Niesyto 2001, Niesyto 2007a, Mikos 2009 oder Witzke 2004).

Die *Prozessorientierte Forschung* geht in phänomenologischen Untersuchungen der Frage nach, wie ästhetische (oder erweitert: kulturelle) Bildung stattfindet (vgl. Baacke et al. 1990, auch Winter 2010, Wagner und Theunert 2007, Hill 2008 oder Biburger 2009). Die Untersuchungen beziehen sich auf Ablauf und Gestaltung der Aneignungs- und Lernprozesse. Bedingungen, Strukturen sowie das Potenzial ästhetischer oder im weiteren Sinne kulturpädagogischer Arbeit (vgl. Fink 2012) werden analysiert. Selbstproduzierte Videos von Jugendlichen wurden dabei noch nicht strukturanalytisch durchleuchtet.

1.3 Forschungsfrage

Die vorliegende Arbeit untersucht im Rahmen einer mikroprozessualen Strukturanalyse Videos von Kindern, ihre symbolische Ausdrucksweise und die Entwicklung dieser Ausdrucksweise. Sie ist damit im Bereich der prozessorientierten Forschung von ästhetischer Bildung anzusiedeln.

Strukturanalysen von Medienarbeiten mit Kindern und Audiovision fokussieren häufig die Rezeption von professionellen Filmen oder Videos (vgl. Bohnsack et al. 2007 und Bohnsack 2011, auch Mikos 2003 sowie Reichertz und Englert 2011). Sie können sich damit auf Erkenntnisse der Filmstrukturanalyse aus dem professionellen Filmbereich (vgl. Joost 2008; auch Bordwell und Thompson 2008) beziehen. Diese sind jedoch auf das gestalterische Vorgehen von Laien möglicherweise nur bedingt übertragbar. Außerdem werden Videoaufzeichnungen aus dem Bildungsbereich zu bestimmten Aspekten in den Blick genommen (vgl. Dinkelaker und Herrle 2009, auch Tuma et al. 2013). Hier steht jedoch nicht die ästhetische Struktur der Aufzeichnung im Vordergrund.

Die Analyse selbstproduzierter Videos (Eigenproduktion) von Laien generell und Kindern im Besonderen steht erst am Anfang und ist überwiegend in der biografischen Forschungsliteratur angesiedelt (vgl. Holzwarth und Niesyto 2009, Niesyto 2001, Niesyto 2007a). Konstituierendes Handeln, also das Gestalten als Resultat von ästhetischen Reflexionen im Bereich Video, wie es in dieser Arbeit in den Blick genommen wird, ist kaum systematisch erforscht. Ein Ziel dieser Arbeit ist daher auch, die im Forschungsmaterial enthaltenen Strukturelemente jeweils herauszuarbeiten, zu systematisieren und damit Grundlagen zu schaffen.

Die Frage, auf welche Weise ästhetische Erfahrungen, also das sinnliche Erleben und Wahrnehmen von bestimmten Situationen, zur Herausbildung von Erkenntnissen beitragen, ist, wie der knappe Überblick oben zur aktuellen wissenschaftlichen Literatur veranschaulichen soll, ein klassischer Anspruch an ästhetische Erfahrung in Bildungsprozessen und formierte auch für diese Arbeit einen Ausgangspunkt. Diese zielgerichtete Perspektive, in der ästhetische Erfahrung

eine verbindende Funktion einnimmt, entspricht dem Blickwinkel, den Mollenhauer in seinen Untersuchungen zugrunde legt (vgl. Mollenhauer et al. 1996, S. 67). Sie bildet einen weiteren Ansatz in der vorliegenden Arbeit.

In der Forschungsarbeit wird demnach die offene Frage nach den Reflexionen und deren bildendem Charakter im Auseinandersetzungsprozess ästhetischer Erfahrungen in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gestellt:

Welche Art reflexiver Leistungen lassen sich aus den Videoeigenproduktionen der Kinder im Kontext ästhetischer Erfahrung rekonstruieren und inwieweit handelt es sich dabei um Potenziale bildungsrelevanter medialer Erfahrung?

Erkenntnisleitende Fragen dabei sind:

- Welche ästhetischen, strukturierenden Elemente lassen sich aus den Videoclips der Kinder werkbezogen und werkübergreifend herausarbeiten und wie werden diese für den symbolischen Selbstaussdruck eingesetzt?
- Wie organisieren diese ästhetischen Strukturelemente die Artikulation?
- Welche reflexiven und für Medienbildung relevanten Erfahrungen können rekonstruiert werden?

1.4 Forschungsinteresse

Bei der Erarbeitung der Videoeigenproduktionen werden von den Kindern verschiedene ästhetische Entscheidungen gefällt, denen wichtige Auseinandersetzungsprozesse und Überlegungen vorausgingen. Die Entscheidungen geben der jeweiligen Audiovision eine bestimmte Richtung und erfordern unter Umständen weitere Entscheidungen. Durch den etappenweise erfolgenden Bearbeitungsprozess lassen sich ästhetische Entscheidungen auch im Verlauf nachvollziehen. Die Videoeigenproduktionen sollen daher werkbezogen in ihrer Entwicklung untersucht werden, um das reflexive Potenzial in Bezug auf Medienbildung herauszuarbeiten. Das Erkenntnisinteresse der Untersuchung hat folgende Schwerpunkte:

- Die Entwicklung eines Kategoriensystems (bzw. Strukturmodells) zur Erfassung ästhetischer und reflexiver Prozesse aus dem vorliegenden Datenmaterial mit Einbindung in die Fachliteratur entstand aus heuristischem Erkenntnisinteresse.

- Die Zusammenstellung und Entwicklung eines Methodeninventars basierend auf bildbasierten Methoden ist geleitet durch forschungsmethodisches Erkenntnisinteresse (bildbasierte Methode Raumdiagramm in Kombination mit der Feldpartitur).
- Die Bedeutung von ästhetischem Lernen im Bereich der Medienbildung herauszuarbeiten, ist von fachdidaktischem Erkenntnisinteresse motiviert (Bereich ästhetische Medienbildung, Gestaltungspädagogik).

1.5 Prämissen

1.5.1 Videoeigenproduktionen als Artikulation

Das untersuchte Datenmaterial (hauptsächlich sehr kurze audiovisuelle Miniaturen, im Folgenden Videoclips genannt) wird hier als Artikulation im Sinne des Pädagogen Marotzki und des Anthropologen Jörissen (vgl. Marotzki und Jörissen 2008, S. 52 ff.) in den Blick genommen. Die eigene Identität im öffentlichen Raum zu präsentieren und in ihr zu verorten, bezeichnen die Autoren als Artikulation und Erweiterung des Partizipationsgedankens, der sich auf das Teilnehmen und Mitwirken im Rahmen des demokratischen Gemeinwesens bezieht und damit die Gesellschaft in den Vordergrund stellt (vgl. ebenda). Die Beteiligung an „Auseinandersetzungsprozessen bedingt eine Fähigkeit zur Artikulation der eigenen Sichtweise, die in verschiedenen sozialen Arenen inszeniert oder aufgeführt werden, sowie die Fähigkeit, Artikulationen anderer verstehend anzuerkennen“ (ebenda, S. 58). Artikulation meint hier also einerseits den individuellen Prozess der Entäußerung von Erfahrung, der, weil er formgebende Momente einschließt, auch reflexive Potenziale birgt. Andererseits zeigen die Artikulationen selbst reflexive Leistungen und bewirken durch ihre Veröffentlichung Reaktionen des sozialen Umfelds.

1.5.2 Medienbildung als Hintergrund

Die Untersuchung findet im Kontext Medienbildung statt. Diese wird – wie Bildung allgemein – prozessologisch gesehen und als ganzheitliche Form des Lernens aus Erfahrungen aufgefasst. Darin eingeschlossen ist die sensible Auseinandersetzung mit Widerständen (Umwelt) als Erschließung von neuen Erfahrungsräumen, in welchen Orientierungswissen entstehen kann. „Bedeutsame Umwelten können die dinglichen Gegebenheiten (Spielsachen), andere Personen [...], soziale Systeme [...] oder die symbolische Sinnwelt der modernen Medien sein“ (Spanhel 2010b, S. 47) und bewirken eine besondere Qualität von Handlungserfahrung im Umgang mit

ihnen. Bildungsprozesse werden als Subjektivierungsprozesse gesehen, bei denen Medien ein zentrales Element bilden, „weil sie als Ort der Manifestation und Artikulation von Weltsicht grundsätzlich ein Moment der Entäußerung [...] beinhalten“ (Marotzki und Jörissen 2008, S. 52). Ein Bildungsprozess mit dieser Doppelfunktion wird angeregt durch den Austausch zwischen Subjekt und Umwelt. Der Abgleich zwischen äußerem und innerem System besteht aus einem Zusammenspiel von Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt.

1.5.3 Schwerpunkt sinnliche Auseinandersetzung

In der vorliegenden Forschungsarbeit steht der ästhetisch bildende Gedanke im Mittelpunkt. Die sinnliche Auseinandersetzung mit dem Material (vgl. Dufrenne und Casey 1973, S. 16 f. und Dewey 2008, S. 60 f.) spielt dabei eine zentrale Rolle. Im ästhetischen Produktionsprozess findet eine Idee durch das Formen des Materials zur Ausdrucksgestalt. Dabei fungiert das Material als Mittler für die Idee. Zugleich übermittelt das geformte Material Spuren der Auseinandersetzung mit der ihm eigenen Widerständigkeit bzw. Medialität.

1.5.4 Übersicht zum Aufbau der Forschungsarbeit

Nach der Hinführung zur Forschungsfrage im vorangegangenen, einleitenden Kapitel 1 folgt nun eine kurze Vorstellung der weiteren Kapitel mit ihren Inhalten:

Im zweiten Kapitel werden wichtige Aspekte der Forschungsfrage theoretisch untermauert. Im ersten Abschnitt des zweiten Kapitels (2.1) geht es um die ästhetische Erfahrung unter den Aspekten ästhetischer Prozess, Widerstände, Mimesis sowie Materialität und Medialität. Im zweiten Abschnitt des 2. Kapitels wird der Hintergrund der Forschungsarbeit, Medienbildung, vor den Themen Medienpädagogik, Medienerziehung und Mediendidaktik kontrastiert und hernach der Bereich Strukturelle Medienbildung spezifiziert. Im Anschluss wird in den Abschnitten 2.3 und 2.4 der Gegenstand des symbolischen Selbstaudrucks aus verschiedenen Blickwinkeln dargelegt und schließlich seine Bedeutung für die Untersuchung herausgestellt. Schließlich wird im letzten Abschnitt 2.5 das Datenmaterial medial zugeordnet.

Im 3. Kapitel geht es um die Forschungsmethode und den Aufbau der Studie für das rekonstruktive Untersuchungsverfahren. Dieses Kapitel gliedert sich in fünf Abschnitte. Zunächst wird im ersten Abschnitt (3.1) dargelegt, welche Gründe für eine Untersuchung nach der Grounded Theory Methodology ausschlaggebend waren und inwieweit die Methode den Forschungsgegenstand prägte. Im zweiten Abschnitt (3.2) geht es um die Durchführung der Studie, den Zugang zum Feld,

die Samplezusammenstellung, die Beschreibung von Rahmensituation und Medienprojekt und schließlich um die Beschreibung der entstandenen Daten. Dieser Abschnitt endet mit Ausblick auf Perspektivität und Objektivität im Rahmen einer qualitativen Analysearbeit. Im dritten Abschnitt (3.3) steht das Vorgehen der Untersuchung im Detail im Vordergrund: Die Datenanalyse mit bildbasierten Methoden, der mikroprozessualen Videotranskription und dem *räumlichen Filmdiagramm* werden beschrieben und die Anlage der Untersuchung als Fallstudie begründet. Abschließend wird die Datentriangulation zur Rekonstruktion reflexiver Leistungen und ihrer Einordnung aufgezeigt. Der vierte Abschnitt (3.4) enthält eine schematische Forschungsübersicht (Tabelle). Das dritte Kapitel endet im letzten Abschnitt (3.5) mit Überlegungen zur Rolle der Forscherin.

Das vierte Kapitel stellt die Untersuchungsergebnisse dar und ist in drei Teile gegliedert: Im ersten Teil (4.1) findet die Analyse grundlegender ästhetischer Strukturelemente und anderer formbestimmender Momente statt. Im zweiten Teil (4. 2.) werden dann nach einer Einführung in das Vorgehen (4.2.1) die herausgearbeiteten Strukturelemente und formbestimmenden Momente auf die mikroprozessuale Strukturanalyse der einzelnen Fälle der Werke Amal (4.2.2), Nadide (4.2.3), Tarek (4.2.4) und des Gemeinschaftswerks (4.2.5) angewendet. Danach werden in der axialen Kodierung die Analyseergebnisse mit den Dimensionen der strukturalen Medienbildungstheorie als kategoriales Koordinatensystem zusammengeführt. Abschließend werden im letzten Abschnitt des zweiten Teils die zentralen Befunde fallbasiert diskutiert. Im letzten Teil des vierten Kapitels (4.3) sind die wichtigsten Ergebnisse in einem Resümee zusammenfasst.

Im 5. Kapitel werden im Ausblick die Forschungsergebnisse für mögliche weiterführende Untersuchungen erörtert. Zunächst werden im ersten Abschnitt (5.1) die Ergebnisse nach den Erkenntnisinteressen in drei Ebenen ausgeführt und auf entsprechende Anschlussmöglichkeiten hingewiesen. Im zweiten Abschnitt (5.2) werden die wichtigsten Untersuchungsergebnisse hervorgehoben.

Der Anhang wird aus den Katalogen gebildet. Er besteht aus einem Vorwort (0Vorwort_KAT) und zwei Teilen: 1–5KAT_I und 6KAT_II. Der erste Teil enthält fünf Unterdokumente: Vier PDF-Dokumente mit Datenmaterial zu den Werken (1KAT_I-A, 2KAT_I-T, 3KAT_I-N, 4KAT_I-G), die auf <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-72691> eingesehen werden können und ein Unterdokument mit Ergebnissen, Zwischenergebnissen und Übersichten (5KAT_I-Tab). 6KAT_II besteht aus Auszügen von Chatprotokollen, dem Feldtagebuch, dem Gruppeninterview und weiteren Zusatzmaterialien.

2 Theoretische Umgebung von Forschungsfrage und Forschungsstand

Wie in Abschnitt 1.5.1 ausgeführt, werden die Videos als Artikulation im Rahmen von ästhetischen Erfahrungen nach symbolischen Strukturelementen untersucht, die Aufschluss über symbolisches Handeln und reflexive Leistungen in Bezug auf ihr medienbildendes Potenzial geben sollen. Daher werden im folgenden Kapitel 2 die erwähnten Aspekte ästhetische Erahrung, (Medien-)Bildung und symbolischer Selbstausdruck theoretisch untermauert.

Im Abschnitt 2.1 werden für den Themenbereich der ästhetischen Erfahrung für die Untersuchungsperspektive wichtige Ansätze zum ästhetischen Objekt und dem von diesem angestoßenen ästhetischen Prozess ausgebreitet (2.1.1 und 2.1.2). In den folgenden Abschnitten 2.1.3 bis 2.1.5 werden spezifische Aspekte der ästhetischen Erfahrung wie die Bedeutung des ‚Widerstands‘ (2.1.3), der Mimesis (2.1.4) sowie der Materialität bzw. Medialität (2.1.5) angesprochen. Danach wird im Abschnitt 2.2 der Gegenstand Medienbildung behandelt: Nachdem der Begriff Medium in 2.2.1 kurz umrissen wurde, findet in 2.2.2 eine Differenzierung zwischen den Bereichen Medienbildung, Medienpädagogik, Medienerziehung und Medien Didaktik statt, um schließlich den Ansatz der strukturalen Medienbildung in 2.2.3 zu erörtern. In den Abschnitten 2.3 und 2.4 werden ein wichtiger Kernpunkt der Forschungsfrage, der symbolische Selbstausdruck, und seine Bedeutung beleuchtet. Abschließend findet im Abschnitt 2.5 die Einordnung des Datenmaterials Video als Text statt.

2.1 Ästhetische Erfahrung

2.1.1 Ästhetik

Der aus dem Griechischen stammende Begriff *Ästhetik* meint Wahrnehmung und Empfindung. Er wurde bis zum 19. Jh. als durch Einhaltung von Harmonieregeln und anderen Gesetzmäßigkeiten wahrnehmbare Qualität von Kunst verstanden, basierend auf dem lateinischen Begriff *ars* (als Übersetzung des griechischen Begriffs *techne*, vgl. Fuchs 2011, S. 44). Als eigenständige Disziplin wurde die Ästhetik im deutschen Sprachraum von dem Philosophen Baumgarten Mitte des 18. Jh. als Theorie der sinnlichen Erkenntnis vorgestellt (vgl. Baumgarten [1735]; Schweizer 1983). Er definierte Ästhetik als Lehre der sinnlichen Anschauung bzw. Wahrnehmung in

Anlehnung an die griechische Bedeutung des Begriffs ‚*Aisthesis*‘. Aktuelle Ansätze von Ästhetik als wissenschaftliche Disziplin schließen explizit alle Formen von Wahrnehmung ein, „das Sinnhafte, Geistige, Alltägliche, Erhabene, Alltägliche und Künstlerische“ (Welsch 1990, S. 107).

Der Kulturwissenschaftler Böhme erweitert in seinem Ansatz den Blickwinkel einer Ästhetik als Wissenschaft ausdrücklich. Er lenkt das Augenmerk auf Rituale und Kulte mit religiösem, sozialem und kulturellem Hintergrund und ihre Darstellungsform als „ethnologische Erweiterung“, auf die Bedeutung von Technik und Know-how in ästhetischen Prozeduren als „technologische Erweiterung“, auf die „Erkundungsfelder [...] der Naturästhetik“ und die Einbeziehung von Bewegungs-, Haltungs-, Verhaltens- und anderen Körpertechniken „der agonalen und zivilen Leibbemeisterung“ (Böhme 1995, S. 252 ff.). Dieser erweiterte Ästhetikansatz soll auch für die vorliegende Untersuchung gelten. Ausgelöst durch einen ästhetischen Gegenstand oder eine solche Situation, wird der ästhetische Prozess in Gang gesetzt. Dabei werden wiederum ästhetische Erfahrungen gemacht, deren Gewährwerdung und Reflexion zu (ästhetischer) Bildung führt (ebenda). Im Folgenden werden diese Etappen mit den für die Untersuchung bedeutsamen Grundlagen weiter ausgeführt.

2.1.2 Der ästhetische Prozess und das ästhetische Objekt

Damit ein ästhetischer Prozess beginnt, ist es nicht ausschlaggebend, ob das auslösende ästhetische Objekt durch eigene kreative und ästhetische Handlungen eines Subjekts entstand (Eigenproduktion), ob es einer ästhetischen Situation ausgesetzt ist oder ob es einem ästhetischen Objekt in Form einer Fremdproduktion begegnet. Von Bedeutung ist jedoch, dass das ästhetische Objekt eine bestimmte Wirkung auf das Subjekt ausübt: Das Subjekt ist von dem ästhetischen Objekt angesprochen, berührt oder erregt, wie es der französische Phänomenologe Dufrenne beschreibt (vgl. Dufrenne 1953, S. 197). Es lockt, wie Böhme darlegt, mit einer ausdrucksvollen Zeichenhaftigkeit:

„Das Ausdruckslose findet Ausdruck, das Stumme hat Stimme, das Nicht-Signifikative ist signifikant, das Bedeutungslose manifestiert sich, selbst das Nichts ist wesentlich“ (Böhme 1995, S. 247).

Durch diese besondere Anknüpfung oder Belebung (Böhme nennt diesen Moment auch „Animation“, vgl. ebenda) ist das Subjekt bereit, sich auf das ästhetische Objekt, auf eine Art Austausch, einzulassen: Ein sinnlicher, wechselseitiger Prozess des Einlassens und Vereinnahmens beginnt, der zunächst unbestimmt und offen anfängt und sich erst schrittweise in mehreren Durchgängen zu einer Gestalt oder Erkenntnis herausbildet (ebenda, S. 246). Dufrenne geht bei seinen Ausführungen so weit, dass er dem Kunstwerk als ästhetisches Objekt in der sinn-

lichen Erlebnissituation den Status eines „Quasi-Subjekts“ (Dufrenne 1953, S. 409) zuschreibt. Er bezeichnet das, was zwischen dem ästhetischen Objekt und den Rezipierenden stattfindet, als eine Form von Intersubjektivität (Dufrenne 1953, S. 107). Das ästhetische Objekt evoziert durch seinen Ausdruck eine eigene Sphäre, sodass es den Rezipierenden wie ein Subjekt mit eigener Welt und Zeitlichkeit gegenübersteht. Die eigene Welt, die das ästhetische Objekt als Quasi-Subjekt erscheinen lässt, bildet sich jedoch nur heraus, weil sich die Rezipierenden dem Werk öffnen, sich während ihrer ästhetischen Wahrnehmung mit dem Werk austauschen und sich dessen expressivem Streben für den Moment der Wahrnehmung hingeben. Damit enthält die Welt des Quasi-Subjekts also Teile der geäußerten (nach außen gebrachten) Welt der Rezipierenden und ermöglicht diesen, sich selbst wie einem anderen Subjekt gegenüberzustehen. Der ästhetische Austauschprozess ist durchaus gegliedert und fordert eine besondere Art von Aufmerksamkeit (vgl. Böhme 1995, S. 246 f.). Er kann mit zunehmender Praxis und Übung stetig weiter kultiviert werden – die eingeübte, gelungene Form des ästhetischen Prozesses, seine Verbesserung und Expertise ist in den ästhetischen Arbeiten (oder Urteilen) manifest.

Der ästhetische Austauschprozess entstand im Projekt einerseits durch Zusammenarbeit und Austausch in der Gruppe, wie es beispielsweise im Gemeinschaftswerk sichtbar wird. Andererseits wird er auf individueller Basis durch die kontinuierliche Arbeit am eigenen Werk ermöglicht, die hier im Sinne Dufrennes als Dialog oder Zwiesprache (Dufrenne 1953, S. 187 und Dufrenne 1967, S. 500 f.) mit einem ästhetischen Objekt gesehen wird. Dufrenne setzt sich mit dem Zusammenwirken von ästhetischem Objekt (Dufrenne 1953, S. 62), Produzierenden und Rezipierenden⁵ auseinander. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Blick auf eine besondere Konfiguration gerichtet: die Herausbildung eines ästhetischen Objekts während des ästhetischen Prozesses. Dabei nehmen die Kinder sowohl die Rolle von Produzierenden als auch die von Rezipierenden ein, um den Zustand ihres Werks zu erproben.

Die Idee der Zwiesprache zwischen ästhetischem Objekt als Quasi-Subjekt und Rezipierenden wurde in dieser Untersuchung als zusätzlicher Blickwinkel aufgegriffen, um anhand der dokumentierten fortschreitenden Entwicklung des schöpferischen Werks und Wegs von drei Kindern die Spuren der Zwiesprache zwischen Quasi-Subjekt (dem Kunstwerk als ästhetischem Objekt) und dem Subjekt (Produzierende als Rezipierende) zu rekonstruieren.

⁵ Die von Dufrenne verwendete Bezeichnung „auteur“ wurde hier allgemeiner mit dem geschlechtsneutralen substantivierten Partizip ‚Produzierende‘, seine Bezeichnung „spectateur“ (Dufrenne 1953, S. 81) mit dem Partizip ‚Rezipierende‘ übersetzt.

2.1.3 Über Widerstände zur ästhetischen Erfahrung

Das ästhetische Wahrnehmen ermöglicht ästhetische Erfahrungen, die wiederum Grundlage von Bildungsprozessen sind. Der ästhetische Prozess findet in bestimmten Kontexten statt und ist damit gebunden an die Gegebenheiten von Material und Medium (siehe Abschnitt 2.1.5), aber auch an kulturelle, soziale und andere gesellschaftliche Wahrnehmungsmuster, die vorgeben, wie etwas als etwas wahrgenommen wird. Bei den reformpädagogischen Überlegungen des amerikanischen Philosophen und Pädagogen Dewey spielt die Auseinandersetzung mit Widerständen (Problemsituationen) eine wichtige Rolle. Erst durch den gefühlten Widerstand kommt es zur ästhetischen Erfahrung. Ästhetische Erfahrungen schaffen den Raum für eine Bedeutungs- und Vorstellungsvielfalt, in dem die Abgrenzung zwischen Realität und Fiktion ineinander übergehen können. Dewey prägt in seinem pragmatischen Ansatz den Begriff der Erfahrung neu und bestimmt sie als eine Einheit aus der Beziehung von Handeln und Widerfahren, gekennzeichnet durch die Momente von Interaktion und Kontinuität (vgl. Dewey 1988, S. 17 ff.). Durch die ständige Interaktion von Subjekt und Umgebung kommt es zur Bestätigung von Erfahrungen, sodass sich Gewohnheiten ausbilden können. Stößt das Subjekt bei der ihm entgegenstehenden Welt auf Widerstände, die sich nicht durch vorhandene Erfahrungsmuster lösen lassen, werden neue Erfahrungen gemacht, sodass eine kontinuierliche Entwicklung und damit Bildung entsteht. Der Beginn einer Erfahrung ist der Antrieb, der als psychophysischer Anpassungsprozess gegenüber der widerständigen Umgebung entsteht. Er lebt als treibende Kraft im Ansatz einer Handlung oder Bedeutung fort. Zusammen mit der durch ihn erzeugten Gegenbewegung manifestiert er sich in Ausdrucksgestalt und Verhaltensform:

„Unter den Bedingungen von Widerstand und Konflikt statten die in dieser Interaktion enthaltenen Aspekte von Ich und Welt die Erfahrung mit Empfindungen und Vorstellungen aus, so daß ein bewußter Plan in Erscheinung tritt“ (Dewey 2008, S. 47).

Die hier untersuchten Videoclips resultieren aus dem Medienhandeln der Kinder. Sie entstanden auf der Basis von speziell arrangierten Erfahrungsmöglichkeiten. Ziel der aktiven Medienarbeit ist es, über die Auseinandersetzung mit konkreten Problemen in aktiver, handelnder Form eine Bewusstseinsbildung in Bezug auf Medien zu bewirken. Denn, so drückt es der Medienpädagoge Schorb aus:

„Handelndes Lernen ist in dem Sinne dialektisches Lernen, als es den Prozeß der Aneignung eines Gegenstandsbereichs immer schon verknüpft mit der Veränderung desselben, gerichtet auf eine Auseinandersetzung mit und Weiterentwicklung der umgebenden Realität“ (Schorb 1995, S. 191).

In seinem späteren Werk „Kunst als Erfahrung“ (Dewey 2008) verdichtet und erweitert Dewey den Erfahrungsbegriff, indem er den künstlerisch-ästhetischen Schaffensprozess in seine Betrachtung

tungen einbezieht. Durch die Arbeit, im intensiven Austausch mit einem Material, zeichnet sich dieser Prozess als „Handlungsspur“ (Boesch 1983, S. 243 ff.) im Material ab. Der Kulturpsychologe Boesch macht die Bedeutung einer wahrnehmbaren Spur an folgendem Beispiel deutlich:

„Schaut ein Skifahrer auf seine Abfahrtslinie zurück und findet er sie eckig oder ‚verrissen‘, so nimmt er darin spontan den materiellen Ausdruck seines persönlichen Ungeschickes wahr; aber sollte die Spur sich in eleganten Kurven vom Kamm des Hügels herunterschwingen, so empfindet er beglückt sein eigenes Können, die Flüssigkeit und Elastizität seiner Bewegungen, viel eher als einfach eine hübsche Kontur des Geländes: die Spur ist ein Stück vollkommen subjektivierte Wirklichkeit“ (Boesch 1983, S. 245).

In diesem Sinne zeichnen auch die Videoclips der Kinder eine deutliche Spur ihres Blicks als Bestandteil der Wahrnehmung im Augenblick des Videografierens nach. Im Fall des Videoclips handelt es sich jedoch um eine noch speziellere Form der ‚Zeichnung‘. Sie wurden als kunstförmige Experimente von den Kindern für ein Publikum geschaffen und hinterlassen im verwendeten Medium Spuren, die der Medienwissenschaftler Mersch als „Differenzstrategien“ (Mersch 2006a, S. 16) indetifiziert, durch die medienspezifischen Besonderheiten sichtbar werden denen als „Sperrigkeit des Materials im Sinn“ (ebenda). Durch das Führen der Kamera mit der Hand und das ‚erlaubte‘⁶ Verwackeln der Aufzeichnung bildet sich eine „emphatische Beziehung [...] zu Objekten [...], die sich zuweilen, besonders bei mobilen Gegenständen, auch in ‚Synknesien‘, also Mitbewegung äußert“ (Boesch 1983, S. 256). Diese unmittelbaren Bewegungen sind es oft, von denen sich sowohl die Zuschauer als auch die Kinder als Betrachtende ihrer Aufzeichnungen besonders angesprochen und herausgefordert fühlen (6KAT_II z.B. S. 7, 10, 29). Der künstlerische Arbeitsprozess ist ein Austausch mit dem Material (als Medium) auch insofern, als nicht nur das Material Veränderungen erfährt. Dewey hebt hervor, dass eine ähnliche Veränderung auch „auf Seiten des ‚inneren‘ Materials, der bildhaften Vorstellungen, der Beobachtungen, Erinnerungen und Empfindung“ stattfindet (Dewey 2008, S. 90). Dewey impliziert damit ein bestimmtes Abbildungsverhältnis, in dem äußere und innere Welt zueinander stehen. Als Wahrnehmung dringt die äußere Welt über die Sinne in die innere Welt vor, indem die empfangenen Sinnesreize verarbeitet werden und sich im mentalen Repräsentationssystem eines Subjekts ‚verkörpern‘.

⁶ In vielen medien- und filmpädagogischen Projekten erhalten die Kinder Kameraeinführungen, die über die Erklärung der Technik hinausgehen und z. B. gestalterische Aspekte der Kameraführung mit einbeziehen. Meist ist das Ziel dieser Projekte das narrative filmische Erarbeiten einer „Videoerzählung“ im Sinne eines Spielfilms. Die ästhetischen Strukturelemente lehnen sich damit an die Formsprache und Dramaturgie von Narration als „a chain of events in cause-effect relationship occurring in time and space“ (Bordwell und Thompson 2008, S. 34, vgl. dazu auch Hilt 2010, S. 214 ff.) an.

2.1.4 Ästhetische Erfahrung und Mimesis

Die solchermaßen hinterlassenen Spuren der ästhetischen Erfahrungen in den Sinnen der Subjekte bilden als mimetisches Vermögen die Grundlage, die äußere Welt nachzuvollziehen, nachzuempfinden, nachzuspüren, sie neu zu konstituieren und dabei zu verinnerlichen (subjektivieren). Sie formen damit als Erinnerungsspuren die Erfahrungsentwicklung der Subjektivität (und Subjektivierung) eines Subjekts. ‚Mimesis‘ wird in dieser Arbeit nach den Ansätzen des Philosophen Gebauer und des Erziehungswissenschaftlers Wulf gesehen als „ein komplexer Prozeß der Wieder-Vergegenwärtigung (Re-Präsentation) und des Nachschaffens, in dessen Verlauf durch die Verkennung und Transformation des Vorbilds neue Werke entstehen“ (Gebauer und Wulf 1992, S. 128 f.). Mimesis meint also mehr als das reine Reproduzieren der äußeren Welt. Es ist das Eingliedern in eine subjektive Welt und Selbstdeutung. Ein Nachvollziehen im so beschriebenen Nachbilden ermöglicht erst, die innere Welt nach außen auszudrücken. In diesem bidirektionalen Sinne, sich ein ‚Bild‘ über die äußere Welt zu machen und diese Imagination wiederum zu veräußern, tangiert das Konzept der Mimesis das Bildhafte und das Sich-Bildende. Über ästhetische Erfahrung bildet sich mimetisches Vermögen aus und bereits das Transformieren von Sinneseindrücken und dessen Abrufen kann als ein „kreativer Transpositionsprozeß“ (ebenda) verstanden werden. Wenn die innere Welt ausgedrückt werden soll, findet ein schöpferischer Prozess statt, der sich eines Zeichen- oder Symbolsystems wie Sprache, Bilder, Gestik usw. bedient. Gebauer und Wulf weisen auf die enge Leibverbundenheit von Mimesis in Form von Zeigehandlungen hin:

„Selbst als verpsrachlichte Mimesis ist sie ein ‚zeigendes Sprechen‘. Der Rezipient nimmt das Zeigen so wahr, daß er aufgefordert wird, bestimmte Dinge oder Vorgänge als etwas zu sehen“ (Gebauer und Wulf 1992, S. 395).

In diesem Sinne wird in der Erzähltheorie das mimetische Zeigen dem diegetischen Erzählen gegenübergestellt. Ästhetische Bildung ist ein Prozess, in dem durch mimetische Konzepte verschiedene Welten miteinander in Beziehung gesetzt werden und damit die eigene subjektive Welt erweitert und bereichert werden kann.

2.1.5 Bedeutung von Materialität, Widerständigkeit und Spur in der ästhetischen Erfahrung

Die Art und Weise, wie wir unsere Umgebung erleben und uns aneignen, ist auch von der Beschaffenheit und Materialität der Umgebung abhängig. Unsere Umwelt oder die Dinge in ihr treten uns in verschiedenen Formen und Farben, mit unterschiedlichen Texturen und Strukturen entgegen. Sie unterscheiden sich in Geschmack, Geruch oder Festigkeit. Das Gewahrwerden unserer Umwelt ist durch diese ‚Widerständigkeiten‘ erst möglich. So stellt seit der Antike die Beschäftigung mit Stoff, Materie und Materialität einen wichtigen Schwerpunkt in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen dar. Der Schwerpunkt ergibt sich einerseits durch das geschilderte Erleben und Auseinandersetzen mit der Umwelt, andererseits kann mittels Materie kommuniziert und Mitteilungen zum Ausdruck gebracht werden. Der Kulturwissenschaftler Assmann bündelt unter dem Begriff der Materialität alles, „was als sinnliche ‚Trägermaterie‘ dient und so oder anders beschaffen sein kann, ohne daß die Funktionalität des Zeichens davon beeinträchtigt sein muß“ (Assmann 1988, S. 143).

Einem menschlichen Artefakt wie einer Pfeilspitze ist keine Botschaft im Sinne einer verfassten Mitteilung eingeschrieben. Trotzdem ‚erzählt‘ sie vom Auseinandersetzungsprozess der Produzierenden durch das Material, aus dem sie besteht. Sie weist Spuren auf, die auf die Werkzeuge schließen lassen, mit denen sie erschaffen wurde. Eine Tontafel mit Schriftzeichen enthält eine Mitteilung. Darüber hinaus birgt sie die Spuren ihrer Erstellung. Die Schriftzeichen der Tontafel mögen in gleicher Weise auf anderen Materialien (Stein, Papyrus) erkennbar wiedergegeben sein – und trotzdem Eigenheiten aufweisen, die sich aus dem Material Ton ergeben. Auf Dauer gesehen nimmt der Gebrauch bestimmter Werkzeuge und Materialien Einfluss auf die dargestellten Symbole – in diesem Beispiel der typografische Formentwicklung (vgl. Hilt 2011, S. 51 f.). Im Schattenspiel, in der Fotografie oder im Film manifestieren sich Zeichen und Dinge über das Licht auf ihre Darstellungsträger wie z. B. Leinwand, Fotoplatte oder -papier (vgl. Seitter 1994, S. 77). Der Medienwissenschaftler Arnheim leitet so die dem Film eigene Ästhetik über spezifische Charaktereigenschaften des Filmmaterials ab. Dabei führt er die bei den Zuschauenden ausgelösten Sinnesreize auf Bedingtheiten des Materials zurück (vgl. Arnheim und Prümm 2002, S. 45 ff.).

Das gestaltete Material trägt darüber hinaus Spuren der Gestaltenden als Ausdruck oder Stil. Eine flüchtige Skizze hat eine andere Linienführung als eine überlegte Karikatur oder affektiv gezeichnete Wiedergabe einer bedrohlichen Situation. Ein gestaltetes Material kann also als Zeichenträger hinsichtlich seiner Aussageform, seiner Zwecksetzung oder Funktionalität, aber auch vom Blickwinkel seiner Umsetzung in Material und Zeichen untersucht werden.

Auch der ästhetische Schaffensprozess ist geprägt durch die Umsetzung einer Idee in Auseinandersetzung mit Material und Bearbeitungstechnik. Das Material oder Medium kann sich dabei als sperrig erweisen und sich dem Gestaltungswillen widersetzen (vgl. Mersch 2006a, S. 16). Mit unterschiedlichen Strategien könnten unterschiedliche Annäherungen an die Ausgangsidee entstehen und als Differenz zwischen Vorstellung und Umsetzung überdauern. Diese Differenz ist in der ästhetischen Bildung ein wichtiger Aspekt und wird hier mit dem Ausdruck ‚*Widerständigkeit des Materials*‘ umschrieben. Bei technischen Produktionen steht die „Abkopplung des Herstellungsprozesses von den individuellen Schranken der menschlichen Subjektivität“ (Lahrem 2000, S. 50) und größtmögliche Generalisierung im Vordergrund. Hier gilt es, die Widrigkeiten des Materials zu überwinden. Ein ästhetisches Objekt hingegen bleibt stets mit der Subjektivität seiner Produzentin oder seines Produzenten verwoben. Für das sinnliche Herangehen bedeutet die Auseinandersetzung mit dem Material nicht, gegen das Material und seine Gegebenheiten anzukämpfen. In der ästhetischen Erfahrung tritt das Material als Gegenüber auf, es zeigt Gesicht.

„Zur Eigenart der ästhetischen Produktion [gehört], daß ihre unbeabsichtigten Nebenfolgen nicht als Entfremdung, als Enttäuschung über das Nicht-Erreichen der subjektiven Zwecke erfahren werden müssen, sondern im Gegenteil, als gesteigerte Subjektivität affirmiert werden können“ (Lahrem 2000, S. 50).

Im ästhetischen Auseinandersetzungsprozess können sich Produzierende (oder auch Rezipierende) mit dem Material einstimmen. Sie können bei der Formung ihrer Idee im Dialog mit dem Material geradezu über dessen oder die eigenen Gegebenheiten hinauswachsen.

Wird der ästhetische Erfahrungsprozess solchermaßen als Austauschprozess betrachtet, kann zusammen mit Hartmann nach der materiellen Grundlage der Austauschprozesse gefragt werden:

„Kein Zeichenprozess funktioniert ohne diese spezifische Materialisierung von symbolischen Formen, vom Schreibwerkzeug über die Datenträger wie Stein und Papier bis hin zur komplexen, vernetzten Infrastruktur der modernen Informationsgesellschaft“ (Hartmann 2003, S. 49).

Ästhetische Auseinandersetzungen finden inzwischen auch mit digitalen Medien statt. Daher stellt sich die Frage nach Spuren und Materialität auf eine neue Weise, seitdem ein Datenmaterial weniger in stofflicher, sondern eher in der immateriellen Form des elektrotechnischen Signals vorliegt. Diese Daten scheinen sich in anderen Ebenen zu entfalten: Als „Strukturen, durch die ‚Medien‘ hervorbringen, darstellen, übertragen oder vermitteln“ (Mersch 2006a, S.3) sowie als „zugrunde liegenden Materialitäten, Dispositive oder Performanzen, die die medialen Prozesse begleiten“ (ebenda). So weicht die Gebundenheit an dingliche Materialität zugunsten von technischer Faktizität⁷ der Medien. Der beschriebenen Widerständigkeit des Materials bzw.

⁷ vgl. dazu auch die „Faktizität“ eines Kunstwerks bei Gadamer als materielle, sinnliche Gegebenheit eines Werks, die mit dessen Gestalt unauflöslich verbunden ist (Gadamer 1977, S. 45).

technischen Faktizität und der daraus ableitbaren *Medialität* gilt in der Untersuchung besondere Aufmerksamkeit.

2.2 Hintergrund Medienbildung

Die Forschungsfrage dieser Arbeit besteht aus zwei Schwerpunkten: der Rekonstruktion reflexiver Leistungen über symbolischen Selbsta Ausdruck und deren möglichem bildungsrelevantem Potenzial. Die Einschätzung des Potenzials findet auf der Basis des strukturalen Medienbildungsansatzes statt, der im letzten Abschnitt 2.2.3 eingeführt werden soll. Zuvor wird hinleitend zunächst in 2.2.1 der Begriff Medium umrissen und in 2.2.2 zur Eingrenzung die Bereiche Medienbildung, Medienpädagogik, Medienerziehung und Mediendidaktik voneinander abgegrenzt.

2.2.1 Medium

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff ‚*Medium*‘ kann auf zwei Bedeutungsursprünge zurückgeführt werden. Während das substantivierte Wort des lateinischen Adjektivs ‚*medius*‘ Bedeutungen wie Mitte, vermitteln, Mittelding (Dazwischenliegendes) versammelt, meint das Nomen ‚*medium*‘ „Mitte, Öffentlichkeit, Gemeinwohl, Gemeingut“ (Kron 1993, S. 323). In der deutschen Alltagssprache wird das Wort ‚*Medium*‘ aktuell meist mit der Konnotation „Mittler“ oder „Vermittelndes“ verwendet (Tulodziecki 1997, S. 33). Damit wird ausgedrückt, dass ein Medium als Gerät (Objekt), Träger oder Mittler von Information eingesetzt wird. Einerseits kommt also keine Kommunikation ohne Medium wie z. B. die Sprache aus. Andererseits werden als Medien auch Systeme und Outputs des Kommunikationsprozesses bezeichnet, wie Zeitungen oder Filme. Da der Begriff in verschiedenen Theoriekontexten genutzt wird, ist eine klar abgrenzbare Definition kaum möglich. Zusätzlich verweisen die Definitionen aus den jeweiligen Kontexten „auf weitere Begriffe, die genauso strittig und definitionsbedürftig erscheinen wie der Medienbegriff selbst.“ (Winkler 2004, S. 9). Insofern geht es bei der Begriffsbestimmung um die Hervorhebung der für diese Arbeit wichtigen Schwerpunkte und deren Konstellation und Verknüpfung untereinander. In dieser Untersuchung werden Medien als Mittel des Austauschs und der Kommunikation im Kontext ästhetischer Bildung in den Blick genommen.

2.2.2 Medienbildung, Medienpädagogik, Medienerziehung und Mediendidaktik

Die untersuchten Daten entstanden im Kontext ästhetischer *Medienbildung*. Sie umreißt ein Feld, das in den letzten Jahren in der Medienpädagogik zunehmend Aufmerksamkeit findet (vgl. Moser et al. 2009, Jörissen und Marotzki 2009b, Moser 2004, Hugger 2006b). Dieses noch junge Feld wird – insbesondere in seiner Gegenüberstellung mit dem Feld der Medienkompetenz – kontrovers diskutiert (vgl. Hüther 2005, S. 274) und grundsätzlich in seiner Beziehung zur Medienpädagogik ausgelotet (vgl. Hugger 2006a, S. 34).

Der Begriff *Medienpädagogik* wird Ende der 1970er bis 1985 als Oberbegriff unterteilt in die Schwerpunkte Medienkunde, Mediendidaktik, Medienforschung und Medienerziehung (vgl. Tulodziecki 1979, Fröhlich 1982, Issing 1987). Medienkunde umfasst das Wissen über Medien sowohl als technisches Anwendungswissen (z.B. Bedienen oder einfache Programmierkenntnisse) als auch als Grundlagenkenntnisse über die Organisationsstrukturen von Medien.

Der Bereich *Mediendidaktik* – ursprünglich der Frage von Medien im Unterricht gewidmet (vgl. Kerres 2007) – erfährt seine aktuelle Ausprägung vor allem durch Beiträge, die die Möglichkeiten neuer Medientechnologien in Form didaktischer Einbindung von Mediennutzung und Medieneinsatz sowie die Gestaltung von Lernumgebungen als Bildungsziele in e-Lehr- und Lernprozessen ausloten (vgl. Kerres und de Witt 2002). Die Medienforschung beschreibt in diesem Kontext das medienpädagogische Forschungsterrain, das z. B. das Verhältnis zwischen Subjekten und Medien oder Gruppierungen analysiert, die Auslotung von neuen Technologien zum didaktischen Einsatz untersucht oder medienpädagogische Ansätze evaluiert.

In der *Medienerziehung* geht es hingegen um Vermittlung von Medienkompetenz. Diese greift in die Mediensozialisation ein, indem sie die Entscheidungs- und Bewertungsfähigkeit sowie Anwendungsfertigkeit von Kindern und Jugendlichen im Umgang mit Medien stärkt.

2.2.3 Strukturelle Medienbildung

In ihrem Ansatz zur Medienbildung als ‚strukturelle Bildungstheorie‘ (Jörissen und Marotzki 2009a, S. 9) haben Marotzki und Jörissen das Terrain der Medienpädagogik um zusätzliche erziehungswissenschaftliche Aspekte erweitert. Entlang der klassischen Bildungstheorien von Humboldt (vgl. von Humboldt 2003 [1836]) und Klafki (vgl. Klafki 1985) definieren sie Medienbildung als Lernen, welches sich an theoretische Kenntnisse oder praktische Fertigkeiten bindet. Dies allerdings nicht im Sinne eines Bildungskanons, sondern als Gestaltungsprinzip des Selbst- und Weltverhältnisses (vgl. Bateson 1987). Der Bildungsanspruch von Individuen oder der Gesellschaft wird hergeleitet durch Um- und Neuordnungen vorhandener Strukturen, durch „komplexe Sichtweisen auf Welt und Selbst“ (Marotzki und Jörissen 2008, S. 51). Durch das Um- und Neuordnen verändert sich das Gefüge von „Wahrnehmungs-, Gefühls-, Wertungs-, Denk- und Verhaltensmuster“ (Spanhel 2010b, S. 46), welche sich dabei neu „ausdifferenzieren, neu organisieren und sich untereinander immer wieder neu äquilibrieren“ (ebenda). Im Verlauf des Bildungsprozesses wird die Verknüpfung von Gefühl, Bedürfnis oder Motiv als Steuerelemente mit den eigenen Wahrnehmungs-, Haltungs- und Verhaltensschemata bewusst. Damit wird das Subjekt in die Lage versetzt, Einfluss auf das Gefüge und dessen Bestandteile zu nehmen. Es wird reflexiv, eigenverantwortlich und kann sein Handeln selbst gestalten.

Innerhalb dieser Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse machen Marotzki und Jörissen vier Dimensionen⁸ aus (vgl. Jörissen und Marotzki 2009a, S.30 ff.):

1. **Wissensbezug:** Die erste Dimension bezieht sich auf die Bedingtheit und Grenzsetzung von Wissen. Es geht um die Kombination von Faktenwissen mit prozeduralem Wissen und Wahrnehmungsvermögen: Die unterschiedliche Konsistenz von Gegenständen wird wahrgenommen und kann durch das Wissen von Begrifflichkeit zugeordnet werden, sodass eigenes Handeln und Gestalten möglich werden. Im Kontext von Medienbildung bedeutet dies einerseits das Wissen um eine medienvermittelte Wahrnehmung, was wiederum medienspezifische Handlungen und die Kenntnis verschiedener Zusammenhänge impliziert.
2. **Handlungsbezug:** Die zweite Dimension tangiert Verantwortungsbereitschaft in der Auseinandersetzung mit Handlungsoptionen. Es wird zwischen Verpflichtung und Freiheit, Nähe und Distanz (Grenzbezug) abgewogen (vgl. ebenda, S. 35 ff.), um in bestimmten Kontexten und für ein Individuum angemessene Lösungsmöglichkeiten zu

⁸ Marotzki und Jörissen arbeiten die vier Dimensionen als „vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung“ (Jörissen und Marotzki 2009a, S. 31) anhand der vier Kantschen Fragen „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?“ (Kant 1987, S. 448) aus.

finden. Im Kontext mit Medienbildung meint dies, z. B. die Folgen und die Bedeutung von Medienhandeln abzuwägen und gegebenenfalls zu berücksichtigen.

3. **Grenzbezug:** Während es in der ersten Dimension um verschiedene Wissensarten als Möglichkeiten und in der zweiten um einen verantwortungsvollen Umgang mit dem Wissen und damit um Einschränkungen im Handeln geht, umreißt die dritte Dimension die Auseinandersetzung mit ethischen Einschränkungen einerseits und grundsätzlichen Möglichkeiten andererseits als Auseinandersetzung mit Grenzerfahrungen oder Grenzüberschreitungen.

Da ein Gerahmtes auch immer auf das außerhalb des Rahmens Befindliche verweist, geht es „um den Bezug zum eigenen Gegenteil: Rationalität verweist auf Irrationalität, Vernunft auf Unvernunft und das Eigene auf das Fremde“ (Jörissen und Marotzki 2009a, S. 34).

4. **Biografiebezug:** In der vierten Dimension geht es um die Zusammenführung von verschiedenen Wissensbeständen und Erfahrungen durch einordnende Rückbindung an den eigenen Lebenslauf. Die Erfahrungen werden bewertet, indem ihnen Bedeutung zugewiesen wird, sodass dann Zusammenhänge erkannt werden können. In der Auseinandersetzung mit verschiedenen Medienwelten und -kulturen entstehen damit Medienbiografien.

Die strukturelle Medienbildung sieht ihr Konzept Bildung weniger als „standardisiertes und evaluierbares Output des Bildungswesens“ (Jörissen 2011, S. 212), sondern als Prozess, der unter bestimmten Bedingungen in Gang gesetzt werden kann und damit als „erzielbares Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse“ (ebenda) wirkt. Besonders wird jedoch ein dritter Blickwinkel hervorgehoben, in dem das ‚Sich-Bildende‘ selbst als „unabgeschlossenes, prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweise auf Welt und Selbst“ (ebenda, S 220, vgl. auch Kokemohr und Koller 2006) in den Blick genommen werden kann. Dieser Blickwinkel, der auch in der Forschungsarbeit eingenommen wird, ist in der qualitativ-empirischen Bildungsforschung angesiedelt (vgl. Marotzki 2006, auch Garz und Blömer 2010). Er bedeutet eine Auseinandersetzung in Bildungsprozessen in Bezug auf persönliche, soziale, kulturelle, technologische oder ästhetische Rahmungen mit dem ‚Sich-Bildenden‘.

Bildungsprozesse verlaufen auf unterschiedliche Weise, je nachdem, wie sie kulturell, sozial, individuell etc. gerahmt und ausgerichtet sind und vor welchem thematischen Horizont sie sich entfalten. Für die Medienbildung bedeutet dies, dass „Bildungsprozesse und Bildungspotenziale im Horizont von Medialität erforscht“ werden (Jörissen 2011, S. 221). In der strukturalen Medienbildung ist der Prozesscharakter, der das Aus- und Umbilden neu-

er Strukturen einfasst, ein zentrales Merkmal. Es wird sowohl bei der Entstehung neuer Orientierungsrahmen (vgl. Jörissen 2011, S. 222) als auch in veränderten Subjekt-Weltbezügen (vgl. ebenda, S. 223) beobachtet. Dabei wird für Medienbildung eine starke Verflechtung von Subjektivität und Medialität angenommen. So werden die Medien nicht nur als Werkzeuge gesehen, sondern vor allem als „Ort der Manifestation und Artikulation von Weltansichten“ (ebenda). Dazu werden in dieser Forschungsarbeit altersentsprechende Personal-, Sozial- und Methoden- sowie Medienkompetenz vorausgesetzt. Es handelt sich um allgemeine, grundlegende Kompetenzen wie den Umgang mit sich selbst, anderen oder mit neuen Methoden oder Werkzeugen, die sich in der Neugier, Experimentierfreudigkeit und der Bereitschaft, sich auf andere einzulassen, bei allen teilnehmenden Kindern zeigten.

2.3 Symbolischer Selbstaussdruck

2.3.1 Symbolbegriff

Der deutsche Begriff ‚*Symbol*‘ wird im Allgemeinen mit der Bedeutung von Sinnbild, Zeichen oder Kennzeichen verwendet. Er geht über den lateinischen Begriff *symbolon* gleicher Bedeutung aus dem Griechischen hervor. Das griechische Verb *sym-bállein* meint das Zusammenfügen im Sinne eines gemeinsam vereinbarten Kennzeichens aus Bruchstücken, die zusammengesetzt zur Wiedererkennung ein Stück ergeben sollten (Auberle 2001, S. 831). Das Verb *symbollestai* hingegen bedeutet, etwas „materiell und/oder gedanklich in Übereinstimmung zu bringen“ (Kanzog et al. 2001, S. 308). Beide Verben weisen auf den vereinigenden, bildenden Charakter des Begriffs hin.

Dieser Arbeit liegt der Symbolbegriff von Goodman zugrunde. Dieser bezieht seine Überlegungen – ähnlich wie Peirce, Cassirer und Langer – auch auf nonverbale Elemente wie Bilder, Musik oder Tanz. Vor allem in seinem Werk „Sprachen der Kunst“ setzt er sich mit Kunst als welterkennendem und welterzeugendem Symbolsystem auseinander. Goodmans Symbolbegriff umfasst Buchstaben, Worte, Bilder, Diagramme, Modelle (vgl. Goodman 1997, S. 9 f.). Er stellt ihn als allgemeinen Begriff vor, der auch den Begriff Zeichen einschließt (vgl. Goodman 1997, S. 17).

Symbole bedeuten für Goodman das Stehen für etwas, so wie z. B. ein Foto des Eiffelturms für die Stadt Paris stehen kann (vgl. Goodman 1997, S. 16 ff.). Im Unterschied zu Peirce (vgl. Freedman 2001 über Peirce), auf dessen Ideen Goodman aufbaut, ist für Goodman in der Relation Objekt und Symbol die Bezugnahme selbst zwischen beiden Instanzen das zentrale Moment. Eine Unterscheidung in der Art der Bezugnahme durch Ähnlichkeit oder durch Kausalität wie bei dem Peirceschen Icon (Paavola 2011 über Peirce) bzw. Index entfällt (vgl. Goodman 1997, S. 17 ff.). Hingegen schlägt Goodman als verschiedene Modi der symbolischen Bezugnahme (1) *Denotation*, (2) *Exemplifizierung* und (3) *Ausdruck* zur näheren Bestimmung von Symbolverhältnissen vor.

1. Die Videoclips *Schmutziger Teich* oder *Kleiner Fluss* bezeichnen die im Titel benannten Gegenstände **denotativ**: Die Filmbilder zeigen den im Titel angesprochenen Gegenstand oder Sachverhalt, während die Kommentare entsprechende Formeln wie „Das ist...“ verwenden oder, wie in *Kleiner Fluss*, verbal beschreiben, was das Bild bereits zeigt („Der kleine Fluss glitzert in der Sonne“). Das entspricht einer konventionalisierten Zuordnung zwischen Objekt und Symbol.

2. Der Modus **Exemplifizierung** tritt auf, wenn die im Videoclip gezeigten oder angesprochenen Sachverhalte die Relation zwischen Symbol und Referent durch eine oder mehrere gemeinsame Eigenschaften oder Merkmale darstellen (Goodman 1997, S. 59 ff.). So verweisen die Videoclips *Verdursten* oder *Wasser* auf das Wasser als vielfältiges und essenzielles Element, indem sie zeigen und beschreiben, wozu man Wasser verwenden kann.
3. Der Modus **Ausdruck** ist eine Variante der Exemplifizierung. In diesem Fall findet die Exemplifizierung im übertragenen Sinne statt. Die dabei ausgedrückten Eigenschaften werden vom Symbol als „erworbenes Eigentum“ (Goodman 1997, S. 89) importiert, „durch [...] [das] die als Symbole dienenden Gegenstände buchstäblich klassifiziert werden“ (Goodman 1997, S. 89). Im Videoclip *Paradies* wird durch die verbale Bezugnahme („so stelle ich mir das Paradies vor...“) auf die visuell harmonischen Kadrierungs- und Kompositionsverhältnisse und somit auf die Vorstellung von Harmonie im Paradies Bezug genommen.

2.3.2 Selbst und Selbstkonzept

Das Selbst kann als eine in sich konsistent organisierte und gegliederte Gestalt, die sich aus den Wahrnehmungen des ‚I‘ und ‚Me‘ sowie deren Beziehungen zu anderen und anderem herausbildet, gesehen werden (vgl. Mead 1969, S. 244 ff.). Die Beobachtung und Beschreibung, wie eine Person sich selbst und ihr Selbst erlebt, geht auf den amerikanischen Psychologen James (1842 – 1910) zurück, der das ‚I‘ als das Subjekt der Selbstwahrnehmung („*Self as the knower*“) und das ‚Me‘ als Objekt der Selbstwahrnehmung, als Selbstkonzept („*self as the known*“) bezeichnet (vgl. William 1981 [1890], S. 371). Wenn eine Person ihre Aufmerksamkeit auf sich selbst bzw. das eigene Verhalten oder Erleben richtet, gewinnt das ‚I‘ an Gestalt und wird zum ‚Me‘.

Diese qualitative Betrachtungsweise wurde später von dem Begründer des symbolischen Interaktionismus, Mead (Mead 1969), aufgenommen und fortgesetzt. Das ‚I‘ steht für die spontane Handlung. Es ist der Teil der Identität, der gesellschaftlichen Reaktionen begegnet. Das ‚Me‘ bewertet diese Reaktionen und reflektiert sie. Damit wird also die Bewusstwerdung des ‚I‘ bezeichnet. Das bewusst gewordene (gestaltgewordene) ‚I‘ wird zum ‚Me‘. Durch weitere spontane Handlungen entsteht ein neues ‚I‘, welches sich durch Bewertung und Reflexion wiederum in ein ‚Me‘ wandeln kann (vgl. Mead 1969, S. 244 ff.). Der Anthropologe Jörissen beschreibt diese Aufeinanderfolge als „inneren Dialog zwischen ‚I‘ und ‚Me‘“ (Jörissen 2000, S. 81), als „ein Selbstgespräch, das auf einem inneren Forum stattfindet“ (ebenda) bzw. „den Mechanismus des Denkens“ (ebenda). Auf diese Weise ist das Selbst zwar für das Bewusstsein erreichbar, jedoch nicht permanent gegenwärtig.

In der vorliegenden Arbeit wird das Selbst als eine Gestalt angenommen, deren Bestandteile bzw. Inhalte untereinander ein dynamisches System wechselseitiger Beziehung zueinander bilden: Das Selbst entsteht durch Wahrnehmungen. Es ist ein theoretischer Begriff, der etwas bezeichnet, das hinter den Artikulationen einer Person zu sich angenommen wird. Das Selbst ist damit weder Gegenstand noch Person, sondern ein Wahrnehmungsgebilde oder-erzeugnis mit Abbildungscharakter. Entsprechend ist das, was im Selbsta Ausdruck wahrnehmbar ist, nicht die Person oder das Selbst der Person, sondern die symbolische Repräsentation eines Erfahrungsbereichs einer Person. Diese Repräsentation kann als Figur vor einem mit ihr verbundenen Hintergrund ausgebreitet werden, vor dem sie sich (mehr oder weniger) abhebt (vgl. Heider 2005 [1926], S. 113).

2.3.3 Selbst und Symbol

Beim Wahrnehmen werden räumliche Lage und Bewegung eines Objekts oder Ereignisses vom Betrachtenden in einer bestimmten Beziehung zueinander beobachtet. Auf diese Weise wird durch das Wahrnehmen die Interpretation eines Objektes oder Ereignisses konstituiert. Durch die Zuweisung von Bedeutung können Objekte identifiziert und immer wieder neu abgerufen werden und somit Raum und Zeit überwinden. Der Prozess der Wahrnehmung selbst ist ein Prozess des Gliederns und Strukturierens.

*„Diese Gliederungen sind nicht nur in der Natur gegeben, sondern sie sind die einzigen Formen der Natur, die gegeben sind. [...] Dauerhafte Räume und Zeiten, welche Abfolgen dieser Gliederungen sind, Ruhe und Bewegung sind gegeben, aber sie sind nur in ihrer Beziehung zu Wahrnehmungsereignissen oder Organismen gegeben“
(Mead et al. 1987, S. 220 f.).*

Die so wahrgenommenen Beziehungen implizieren wiederum eine Welt, aus der heraus sich ein Subjekt selbst erfährt. Dies geschieht über Kommunikation und intersubjektiv geteilte Symbole. Eine gemeinsame Welt entsteht dort, wo sich die Blickwinkel verschiedener Subjekte auf Objekte in Form von gemeinsamen Symbolen kreuzen.

2.3.4 Symbolisches Handeln

Die Videoeigenproduktionen werden in dieser Arbeit als Artikulationen und damit auch als Mitteilungen in einem Kommunikationsprozess gesehen. Der Kommunikationswissenschaftler Burkart erläutert diesen Prozess als symbolisch vermittelte Interaktion. Die Beteiligten befinden sich in einem Beziehungsverhältnis, welches „darauf abzielt, mit Hilfe gemeinsam verfügbarer Zeichen wechselseitig vorrätige Bedeutungsinhalte im Bewußtsein zu aktualisieren“ (Burkart 2002, S. 63). Neben der basalen Intention des Miteinander-Teilens und Sich-Mitteilens, des Agierens und Reagierens – die der Verständigung dienen – lassen sich auch individuelle Absichten nachvollziehen und erkennbar machen (vgl. ebenda, S. 62). Letzteres geschieht über die häufig komplementär gegenübergestellten Handlungen von ‚Sagen‘ und ‚Zeigen‘⁹. Die Unterschiede beider Formen der symbolischen Interaktion in einem Kommunikationsprozess sollen kurz hervorgehoben werden. Denn es handelt sich bei dem untersuchten Datenmaterial um ikonische Präsentationen in Form von Videoclips, in welchen sowohl Sprache als auch Bilder verwendet werden. Durch die verbale Mitteilung gelangt ein Inhalt auf der abstrakten Ebene eines Wortes in das mentale Repräsentationssystem. Voraussetzung für eine Verständigung ist

9 Die komplementäre Gegenüberstellung geht auf einen Satz im Werk „Tractatus logico-philosophicus“ des deutschen Philosophen Wittgenstein zurück: „Was gezeigt werden kann, kann nicht gesagt werden“ (Wittgenstein 1982, S. 43).

in dem Fall z. B. eine gemeinsame Sprache. Bei einem verbalen Bericht sind es also „die Zeichen der Sprache, die die Prozesse des Verstehens und Erlebens steuern“ (Wuss 1993, S. 77). Beim Zeigen wird ein Anliegen durch eine Geste (z.B. Fingerzeig), mimetische Handlung (z.B. das Nachspielen eines Vorgangs) oder eine bestimmte Form oder Inszenierung der Anordnung in einem abgesteckten Ausschnitt (z. B. einem Rahmen) sichtbar gemacht. Die Rahmung kann, wie bei einem Gemälde oder einem Fenster, aus einer deutlich sichtbaren Form bestehen. Diese ergeben sich beispielsweise auch aus einer räumlichen Aufteilung – der baulichen Hervorhebung der Bühne im Theatergebäude oder dem ‚Bild‘ als Ausschnitt einer szenischen Darstellung in einem Theaterstück. Dabei handelt es sich meist um ein doppeltes Zeigen, bei dem einerseits auf das Gezeigte selbst und andererseits auf das darin Gemeinte verwiesen wird (vgl. Boehm 2010). Die Zeigehandlung ist hier nicht nur auf das Sichtbare beschränkt. Der Filmtheoretiker und Psychologe Wuss weitet sie auf das Wahrnehmbare aus und schließt dabei auch „akustische Zeigehandlungen“ (Wuss 1993, S. 79) ein: „Die filmsemantischen Prozesse müssen in Zeigehandlungen aufgefunden werden“ (ebenda).

Im symbolischen Interaktionismus wird der Prozess betrachtet, in dem Objekte ins Blickfeld geraten oder gezielt fokussiert und ihnen Bedeutung zugeschrieben wird. Dabei werden sie in ihrer Bedeutung transformiert, bestätigt oder verworfen. Der amerikanische Mead-Schüler und Soziologe Blumer baute die Theorie des symbolischen Interaktionismus auf drei Vorannahmen auf (Blumer 1976, S. 81):

1. Menschen behandeln die Dinge und handeln mit Dingen entsprechend der Bedeutung, die diese für sie einnehmen. Dabei versteht Blumer unter „Dingen“ alles für Menschen Wahrnehmbare, wie z. B. physische Gegenstände, andere Menschen, aber auch Institutionen und Organisationen, Ideale und Vorstellungen, eigene Handlungen und Handlungen anderer.
2. Die Zuschreibung von Bedeutung (und Wertigkeit) gewinnen die Dinge aus ihrer Einbindung in soziale Interaktionen zwischen Menschen.
3. So ist die Zuschreibung von Bedeutung ein stetiger Interpretationsprozess, der im Austausch und in der Auseinandersetzung mit der umgebenden Umwelt und anderen Menschen stattfindet. Dabei ist die Bedeutungszuschreibung ein Prozess permanenter Angleichung in Interaktion mit sich selbst und der Umgebung. Sie erfolgt bereits in der Wahrnehmung von Dingen, im Abgleich mit Gefühlen, Sinneseindrücken, Erinnerungen oder Ideen: „Der Handelnde zeigt sich selbst die Gegenstände an, auf die er sein Handeln ausrichtet. Er wählt also aus, ordnet und strukturiert die Dinge, indem er ihnen eine bestimmte Bedeutung verleiht“ (Abels 2010, S. 47). In Konsequenz

sind auch die Wertigkeit von Symbolen, das Handeln mit diesen sowie die Symbolverwobenheit von Kultur und Leben der Menschen einem stetigen Wandel unterworfen, entsprechend der Bedeutungsveränderung von symbolischen Objekten. Der Pädagoge Klafki betont, dass „solches Handeln [...] als sinnhaltiger Ausdruck verstanden werden [muss], der jeweils davon abhängt, wie eine Person das Verhalten anderer Personen wahrnimmt, und deutet“ (Klafki 1985, S. 107).

Blumer beschreibt den Prozess der Bedeutungszuschreibung als formenden Prozess (vgl. Blumer 1976, S. 84), in dem die Handelnden mit sich selbst interagieren und der auch von der jeweiligen aktuellen Situation geprägt ist, in der Handelnde sich befinden. Die Bedeutung ergibt sich zunächst aus der Auswahl eines Objekts, welches mit bestimmter Handlungsabsicht anvisiert wird. Sie entfaltet und entwickelt sich als Ergebnis eines inneren Dialogs mit sich selbst als wichtiger Part innerhalb eines Austauschs mit der äußeren Welt. Dieser Prozess kann nicht nur durch soziale Interaktionen angestoßen werden, sondern auch im intensiven künstlerischen Schaffensprozess mit dem Material und einem entstehendem Werk, sodass sich Spuren der Auseinandersetzung mit sich selbst auch aus den Werken rekonstruieren lassen.

Der englische Kulturosoziologe Willis hebt für die Prozesse von Medienaneignung und Mediensozialisation die Bedeutung von Medienästhetik hervor. Dabei geht es ihm vor allem um das „Begreifen der kreativen symbolischen Elemente des gewöhnlichen Lebens“ (Willis 1991, S. 17) und der „menschlichen Fähigkeiten, auf und durch symbolische Ressourcen und Rohmaterialien [...] Bedeutungen zu produzieren“ (ebenda, S. 22). In seinen Untersuchungen widmet er sich dem kreativen, symbolischen Einsatz von Heranwachsenden in deren Alltag. Er sieht ihr Tun als wichtige, symbolische Arbeit an, die existenziell und nicht nur als Zusatz zu sehen ist. Dieses Tun ist als Praxis ein zentraler Punkt bei der „Produktion von neuen (wie geringfügig auch immer differierenden) Bedeutungen, die innerlich mit dem Gefühl, der Energie, der Erregung und der psychischen Bewegung verknüpft sind“ (ebenda, S. 23 ff.) und identitätsstiftend wirken. Es geht Willis dabei weniger um die Wirkung ästhetischer Objekte. Er hat mit seinem Ansatz eher die Prozesse der Bedeutungsbildung bzw. Zuschreibung im Blick. Diese häufig sinnlichen und situativ ausgerichteten Prozesse bezeichnet er als „grounded aesthetics“ (Willis 1990, S. 21)¹⁰. Bei der Zuschreibung von Bedeutung handelt es sich um einen Prozess, in dem (vorhandene) Symbole ausgewählt, teilweise umgedeutet, arrangiert und inszeniert werden, um eigene und persönliche Bedeutungen umzusetzen und das alltägliche Leben zu bewältigen.

¹⁰ Willis definiert mit „grounded aesthetics“: „the creative element in a process whereby meanings are attributed to symbols and practices, which are often selected or reselected to give proper meanings“ (Willis 1990, S. 21). Er bezeichnet sie sogar als „backbone [Rückgrat] of popular culture“ (ebenda).

2.4 Bedeutung des symbolischen Selbstausdrucks in der Untersuchung

Der symbolische Selbstausdruck, dem in dieser Arbeit nachgespürt wird, enthält die zwei miteinander verbundenen, jedoch deutlich zu unterscheidenden Aspekte von (a) Selbstausdruck im Sinne einer Artikulation und (b) Selbstausdruck im ästhetischen Sinne von Stil. Da beide Aspekte für die Arbeit wichtig sind, sollen sie im Folgenden differenziert und vertieft dargestellt werden.

2.4.1 Selbstausdruck als Artikulation

Als ‚*Artikulation*‘ sind die Videoclips als Output bzw. Produkt durch das ‚dialogische‘ Schaffen mit einem Material eine Form des Selbstausdrucks. Als strukturierte Äußerungen, die innerhalb einer Zeitspanne und in Interaktion mit anderen Menschen und/oder einem Material ausgeführt wurden, stellen sie einen gliedernden Vorgang dar, der durch seine Realisierung deutlich den Übergang einer vagen Empfindung, Vorstellung oder Idee zu einer (mehr oder weniger) konkreten Form abgrenzt. In diesem Sinne werden in der vorliegenden Arbeit die Videoclips als Artikulation behandelt. Sie spiegeln damit das Gelingen des Subjekts, aus der Interaktion der Wirkkräfte von Innen- und Außenwelt eine verbindende Erfahrung hervorzubringen (vgl. Hilt 2010, S. 217). Ein Videoclip als Artikulation kann also etwas bezeichnen, exemplifizieren oder ausdrücken.

In der strukturalen Medienbildungstheorie, die von Marotzki und Jörissen ausgearbeitet wurde (vgl. Jörissen und Marotzki 2009a und 2009b sowie Jörissen 2011), bildet die Artikulation einen zentralen Punkt, für den Marotzki und Jörissen nochmals Abstufungen vorgenommen haben. Sie unterscheiden die (1) präreflexive Stufe, die (2) reflexiv-narrative Stufe und die (3) metareflexiv-argumentative Stufe (vgl. Jörissen und Marotzki 2009b, S. 11 f.). Die erste Stufe bezeichnet ein Ausdrucksverhalten, welches als „spontan-leiblich“ (ebenda) zu umschreiben und unmittelbar mit dem Körper verbunden ist. Hingegen kann die zweite Stufe auf zahlreiche mediale Formen von Exemplifizierung und Ausdruck bezogen werden, die „den Sinn von Erlebtem intersubjektiv zur Geltung bringen“ (ebenda), indem sie die Bindung an reale Raum- und Zeitbedingungen erweitern bzw. die Verweise auf Realität verändern. Die dritte Stufe meint die Integration von Artikulationsformen in meta-reflexive Vollzüge (ebenda, S. 12).

2.4.2 Selbstaussdruck als Stil

Für Goodman ist der Begriff Ausdruck eng mit der metaphorischen Exemplifizierung verbunden. Diese Relation von Objekt und Symbol findet nicht über eine direkte Zuordnung statt, sondern wird über eine oder mehrere gemeinsame Eigenschaften oder Merkmale¹¹ bestimmt (vgl. Goodman 1997, S. 59 ff.). Für den amerikanischen Philosophen und Kunstkritiker Danto drückt sich im Stil eines Werkes Haltung und Wesen der Gestaltenden aus, sodass er den Stil als eine ausschlaggebende Meta-Metapher erkennt (vgl. Danto op. 1981, S. 165 ff. und Koppe 1991, S. 90). Hier ist Ausdruck, insbesondere Selbstaussdruck im Sinne von Stil, gemeint. Einen ähnlichen Gedanken hatte zuvor bereits Dufrenne ausgearbeitet (vgl. Dufrenne und Casey 1973, S. Ivii). Er sieht in einem (Kunst-)Werk den Ausdruck in enger Verbindung zu Urheberin oder Urheber als charakteristische Qualität, die ein Werk als Werk einer bestimmten Urheberin oder eines bestimmten Urhebers kennzeichnet. Stil – so Goodman – „hat ausschließlich mit den Symbolfunktionen eines Werks als solchem zu tun“ (Goodman 1990, S. 51). Der charakteristische Ausdruck hat für Dufrenne eine „Physiognomie“ (Dufrenne und Casey 1973, S. 336) – eine charakteristische Form oder ein typisches Verhalten. Goodman spricht in diesem Sinne von einer „Signatur“ (Goodman 1990, S. 50 ff.). Diese besondere Qualität eines Werkes zeichnet jedoch nicht nur das Charakteristische von Kunstschaaffenden in ihren Werken aus. Dufrenne sieht in dieser Qualität das typisch Menschliche schlechthin in den Arbeiten. Genau das ist es, was nach Dufrennes Meinung ein Werk ‚ansprechend‘ und damit überhaupt für andere Menschen zugänglich macht (vgl. ebenda, S. 326 ff.). Das Vorhandensein von Ausdruck im Sinne von Stil im Kunstwerk ist Voraussetzung für das geteilte sinnliche Erlebnis, welches zwischen Kunstwerk und Betrachtenden bzw. Rezipierenden stattfindet. Ein solch sinnlicher Zugang findet sich in den vorliegenden Forschungsdaten in dem persönlichen und charakteristischen Stil der Video-clips. Er beginnt, sich als gemeinsames Merkmal in den Videoarbeiten der jeweiligen Kinder herauszubilden, und nimmt als Entäußerung innerhalb des Gestaltungsprozesses verschiedene Ausprägungen an. Dies kann in unmittelbaren Haltungen oder Bewegungen Umsetzung finden, aber auch beginnendes Ordnen und Strukturieren umfassen. Diese Form von (Selbst-)Ausdruck wird in der vorliegenden Arbeit zur besseren Differenzierung als Stil bezeichnet.

11 Der Begriff Merkmal wird in Goodman Begriffsrepertoire synonym mit „Etikett“ oder „Prädikat“ verwendet (Goodman 1997, S. 59).

2.5 Einordnung des Materials Video als narrativer ‚Text‘

Grundsätzlich handelt es sich bei den Medien Film und Video um verschiedene Medien mit jeweils verschiedenen historischen und technischen Entwicklungsetappen und vor allem mit unterschiedlichen Distributionsverfahren und -ritualen (z. B. Kino versus Youtube). Beide Medienformen weisen jedoch auch eine gemeinsame Grundlage auf. Der Eindruck von Bewegung entsteht durch Bilddaten, die in Bruchteilen von Sekunden aufgenommen und wiedergegeben werden. Meist wird dabei auch der Ton aufgenommen bzw. wiedergegeben. Aus dieser gemeinsamen Grundlage heraus sind die folgenden Ausführungen zu betrachten.

Der amerikanische Erzähltheoretiker Chatman unterscheidet bei seiner Einordnung von Kommunikationsobjekten zunächst nicht-textuelle und textuelle Texttypen. Letztere untergliedert er in „Narrative, Argument und Description“ (Chatman 1990, S. 115). Narrative teilt er – der Unterscheidung von ‚sagen‘ und ‚zeigen‘ (*telling* und *showing*) folgend – in diegetische und mimetische Texte ein und definiert den Film damit als „mimetic narrative“ (ebenda). Diese Definition ist eine Umkehrung der traditionellen Einordnung von Narration als Diegesis, die Chatman mit der Anbindung von Narration an erkennbare, menschliche Erzählende (impliziter Autor) begründet (vgl. ebenda, S. 114 ff.). In diesem Sinne können auch die untersuchten Clips der Kinder als *mimetische Erzählungen* aufgefasst werden.

Die filmische und audiovisuelle Erzählung wird durch Bilder getragen. Sprache kann zwar auch mit dazu beitragen, jedoch ist, wie der deutsche Medienwissenschaftler Kuhn anführt, „sprachliches Erzählen [...] im Film fakultativ, während visuelles bzw. kinematographisches Erzählen den narrativen Film notwendig erst als solchen hervorbringt und definiert“ (Kuhn 2011, S. 95). Eine audiovisuelle Erzählung weist also immer mindestens eine visuelle Erzählinstanz auf, zu der meist eine oder mehrere sprachliche Erzählinstanzen hinzukommen können, aber nicht müssen. Die untersuchten Clips sind meist mit einem Voice-over unterlegt. Mit dem Begriff Voice-over wird ein zusätzlich produzierter Text bezeichnet, der wie ein journalistischer Kommentar Stellung zum visuellen Geschehen nimmt. Es wird dabei auf die Bedeutung des gefilmten oder gemeinten Sujets eingegangen, es werden Zusammenhänge erläutert und teilweise verschiedene Blickwinkel zu dem Sujet eingenommen, um dem Publikum ein möglichst umfassendes Bild zu vermitteln. Die Kombination im audiovisuellen Erzählen durch Zeigen und wortsprachliches Erzählen führt zu vielschichtigen Arrangements bzw. „Erzählsituationen“ (ebenda, S. 85). Kuhn subsumiert dies in untenstehender Grafik¹².

12 Kuhn betont ausdrücklich, dass die visuelle Erzählinstanz (VEI) auch audiovisuelle Erzählinstanz (AVEI) genannt werden könne, jedoch aus Gründen besserer Lesbarkeit darauf verzichtet wird (vgl. Kuhn 2011, S. 86).

2.5.1 Filmische Erzählsituation

Filmische Erzählsituation = • visuelle Erzählinstanz (VEI)
• Fakultative sprachliche Erzählinstanz (SEI)
(Stimmen, Voice-over, Schrifttafeln,
Textinserts)

Grafik 01: Filmische Erzählsituation. Grafik nach Kuhn (ebenda, S. 86)

Die filmische Erzählsituation wird in der internationalen Forschung als Filmnarratologie unter den Gesichtspunkten „Erzählen im Medium Film, Erzählinstanz / Kommunikationsmodell, Perspektive / Fokalisierung / Point-of-View und subjektivierende Darstellungstechnik“ diskutiert (Kuhn 2011, S. 45). Dabei haben sich in den internationalen Ansätzen teilweise überlagernde, teilweise widersprüchliche Begrifflichkeiten herausgebildet, die Eindeutigkeit in der Definition verhindern. Welche Bereiche genau in der vorliegenden Arbeit untersucht werden und welche begrifflichen Auslegungen dabei zugrunde gelegt werden, soll die folgende Darstellung nach Kuhn zeigen. Dieser hat aus unterschiedlichen Ansätzen¹³ eine sehr differenzierte und umfassende Übersicht von Begrifflichkeiten zusammengeführt, die hier in gekürzter, tabellarischer Form zusammengefasst ist. Während auf der einen Seite die eher gegenstandsbezogenen Begriffe (vgl. „the what“, ebenda, S. 66) aufgeführt sind, handelt es sich auf der anderen Seite um formbezogene Begriffe (vgl. „the way“, ebenda)

In der Forschungsarbeit soll die Form („the way“) der Clips als audiovisuelle Erzählung analysiert werden. Diese kann im komplexen Prozess einer mimetischen Narration hauptsächlich im Zusammenwirken mehrerer und der Spezifikation einzelner Faktoren beobachtet werden: Kamera (Kameraparameter) und Montage (spezielle Techniken oder Montagerhythmen), Darstellung vor der Kamera, Fokalisierung, visuelle Perspektivierung (Okularisierung), Beschreibung von Zeitmodulation und Bewegungsrelationen, visuelle Stilmittel, Zeige- bzw. Inszenierungsstil (vgl. Kuhn 2011, S. 93).

¹³ Die Zusammenführung richtet sich hauptsächlich nach Martínez und Scheffel (vgl. Martínez und Scheffel 2007) und Genette (vgl. Genette 1998) aus, bezieht jedoch andere narratologische Grundlagentexte wie z. B. Todorov (vgl. Todorov 1972) mit ein.

Begrifflichkeiten und Begriffsrelationen in der Filmnarratologie nach Kuhn

Gegenstand (,the what‘)		Form (the ,way‘)	
Begriff	Definition / Kontext	Begriff	Definition / Kontext
Ereignis	Bildet als besondere Art der Zustandsveränderung die grundlegende und kleinste Einheit in einer Handlung.	Erzählung (discours)	Zusammensetzung von Ereignisreihen nach bestimmten kompositorischen z.B. dramaturgischen oder symbolischen Anordnungskonzepten.
Geschehen (story)	Chronologische Reihung von Ereignissen.	Narration (das Erzählen)	Präsentationsart (Medientyp) und Darstellungsverfahren von Geschichten (z. B. Erzählsituation, Sprachstil).
Geschichte (histoire, plot)	Reihung auf- und auseinander hervorgehender Ereignisse (chronologischer und kausaler Bezug).		
Handlungsschema	Verallgemeinerte und auf das Wesentliche beschränkte Darstellung von Handlungsmustern, die Werkgruppen wie Gattungen oder Genre charakterisieren.		

Tabelle 01: Begriffe und Begriffsrelationen der Filmnarratologie nach Kuhn

3 Forschungsmethode und Aufbau der Studie für das rekonstruktive Untersuchungsverfahren

Erkenntnisinteresse und Methodenwahl stehen in einem besonderen Beziehungsverhältnis: Einerseits setzt das Erkenntnisinteresse, das sich aus der Forschungsfrage ergibt, angemessene methodische Maßnahmen voraus. Andererseits formt die gewählte Forschungsmethode den Forschungsgegenstand (vgl. Flick 2011, S. 27 f.). Die Ausprägung des Forschungsprozesses entsteht durch Einsichten über den Forschungsgegenstand während der Untersuchung. Dies bewirkt wiederum, basierend auf den Einsichten, eine permanente Adaption der methodischen Maßnahmen und beeinflusst in Folge auch die kontinuierliche Präzisierung der Fragestellung sowie den eingenommenen Blickwinkel der Rekonstruktion. Der Forschungsprozess und seine Dokumentation werden hier ausführlich erläutert, um das Entstehen der Forschungsergebnisse nachvollziehbar darzulegen. Die genaue Beschreibung von Methode und Vorgehen erlaubt Einschätzung und Verständnis der Untersuchung.

Die Gliederung dieses Kapitels zur Darlegung des methodischen Vorgehens folgt den Entscheidungsschritten, die im Rahmen des Forschungsprozesses vorgenommen wurden: Zunächst wird der dieser Forschungsarbeit zugrunde liegende qualitative Forschungsansatz ausgebreitet und dabei die besonderen Merkmale der Arbeit im Rahmen des Forschungsansatzes beleuchtet. Danach folgen die Darstellung von Datenerhebung und Datenauswertung und schließlich die Reflexion zur Rolle der Forscherin.

Die synchrone Analyse von Datenmaterial und Fallauswahl (Theoretical Sampling) wurde mit den bildbasierten Methoden Feldpartitur, einem Transkriptionssystem für Videodaten (vgl. Moritz 2011), dem in dieser Arbeit entwickelten Verfahren räumliches Filmdiagramm (vgl. Hilt 2010, S. 220 ff.) und mit der Triangulation von Kontextmaterial (vgl. Denzin 1978) kombiniert.

3.1 Methodologische Grundlagen und Überlegungen

Im Folgenden soll dargelegt werden, wie die Entscheidung für die Methode begründet ist und inwieweit die Anwendung dieser Methode den Forschungsgegenstand mitgestaltet hat. Dazu werden im Abschnitt 3.1.1 verschiedene, forschungsmethodologische Überlegungen erörtert.

3.1.1 Übersicht zur Grounded Theory Methodology

Empirische Forschungsansätze können grundsätzlich in hypothesenprüfende, quantitativ orientierte und rekonstruktive, qualitativ orientierte Ansätze unterschieden werden (vgl. Kelle 1997, S. 351 ff. oder Bohnsack 1993, S. 151). Die Entscheidung für einen bestimmten Ansatz erfolgt im Vorhinein oder aufgrund der theoretischen Analyse (vgl. Flick 1991, S. 151). Die Annäherung an das Forschungsthema und die Fokussierung des Forschungsgegenstandes bedeuten die Anbahnung eines Forschungsansatzes, der in Folge bestimmte Weichen für den Forschungsprozess stellt. Die Entscheidung für die qualitative Untersuchungsmethode der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (vgl. Glaser 2010) leitete sich aus vorangestellten Überlegungen ab.

Die Grounded Theory Methodology eignet sich besonders für Fragestellungen, bei denen es darum geht, „ein Phänomen in der Tiefe zu untersuchen“ (Strauss und Corbin 1996, S. 22), und für Untersuchungen, bei denen davon ausgegangen wird, dass „noch nicht alle Konzepte, die in Bezug zu dem jeweils interessierenden Phänomenbereich stehen, gefunden und identifiziert wurden“ (Strauss und Corbin 1996, S. 22). Theorien werden induktiv aus der Untersuchung der Phänomene abgeleitet. Die Theoriebildung geschieht also aus dem Datenmaterial heraus und ist damit gegenstandsbezogen (engl. „grounded“). Dabei wird nach Truschkat et al. und Strübing (vgl. Truschkat et al. 2005 und Strübing 2008) zwischen der „grounded theory“ (GT) und dem Verfahren, um zu diesem Resultat zu gelangen, der Grounded Theory Methodology (GTM), unterschieden.

Die Grounded Theory Methodology wurde als qualitative Forschungsstrategie in den 60er Jahren von Glaser und Strauss während einer Feldstudie über den Umgang von Klinikpersonal mit sterbenden Patienten entwickelt (vgl. Glaser und Strauss 1974). Die gegenstandsgebundene Theorie wurde aus dem empirischen Material heraus generiert und stellt eine zugleich wissenschaftliche und schöpferische Arbeitsweise dar (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 11 f.). Um zu erkennen, „was in den Daten wichtig ist und dem einen Sinn zu geben“ (Strauss und Corbin 1996, S. 30), sind Assoziationsvermögen, Offenheit, Kreativität und theoretische Sensibilität notwendig. Obwohl die Grounded Theory Methodology kein Regelsystem für eine Untersuchung vorschreibt, enthält sie als Orientierungshilfe grundlegende Prinzipien, die zur fortwährenden Reflexion der Vorgehensweise und Offenlegung der forschungsleitenden Prämissen anhalten. Nachdem anfänglich der Anwendungsbereich der Grounded Theory Methodology vor allem in der soziologischen Forschung überwog, fanden sich schon bald danach Studien aus dem Bereich der Psychologie und Pädagogik. Sie gehört inzwischen in den verschiedensten Disziplinen zu den am weitesten verbreiteten Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung (Legewie 1996, im Vorwort von Strauss und Corbin 1996).

Innerhalb der qualitativen Forschungsmethoden haben sich für unterschiedliche Forschungsanliegen unterschiedliche Ansätze herausgebildet (neben der Grounded Theory Methodology die objektive Hermeneutik, die qualitative Inhaltsanalyse, die dokumentarische Methode etc.). Für alle Ansätze gelten jedoch die wesentlichen Prinzipien qualitativer Forschung: Das Prinzip der Offenheit, das Kommunikationsprinzip, das Prinzip der Prozessualität, das Reflexivitätsprinzip, das Prinzip der Explikation und das Prinzip der Flexibilität (vgl. Lamnek 1995, S. 21 ff.), die im Folgenden erläutert werden:

Mit dem **Prinzip der Offenheit** sind verschiedene Aspekte im Verhältnis zwischen Theorie und Empirie angesprochen. Offenheit gegenüber der Begrenzung und Bearbeitung des Forschungsthemas zu Beginn der Untersuchung, grundsätzliche Offenheit der Forschenden gegenüber dem Forschungsfeld und Offenheit gegenüber dem Forschungsergebnis, was Offenheit gegenüber Unerwartetem impliziert (vgl. u. a. Strauss und Corbin 1996, S. 11; auch Flick 2006, S. 69 oder Naderer 2007, S. 366). Das Herangehen von Forschenden an eine Untersuchung offen und unvoreingenommen gestalten zu wollen, wäre ein aussichtsloses Unterfangen, da die Forschenden sich als Subjekte nicht von ihren Erfahrungen, Einstellungen, ihrem Vorverständnis, ihren Vorurteilen und sich selbst lösen können (vgl. Strauss und Corbin 2010). Es ist davon auszugehen, dass eine theoretische Sensibilisierung in Form von fachlichem und alltagsweltlichem Hintergrundwissen wie z. B. durch Reflexion oder strategische Literaturrecherche erworben wurde und in die Untersuchung einfließt. Daher sind die „Explikation und Reflexion des Vorwissens, der Vorerfahrungen und Voreinstellungen der Forscherinnen und Forscher zu einem Untersuchungsgegenstand“ (Breuer 1996, S. 15) wichtige Anforderungen einer qualitativen Arbeit.

Das **Prinzip der Kommunikation** hebt die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation zwischen zu Erforschendem und Forschenden (vgl. Girtler 1988, S. 39 f.) hervor. Im ständigen Austausch mit den Beforschten gilt es, deren Blickwinkel und Wirklichkeitsdefinition zu rekonstruieren.

Die zuvor erläuterten Prinzipien implizieren den Prozesscharakter des Forschungsunternehmens, das sich im Verlauf der Forschung ebenso entwickeln und damit verändern kann wie der Forschungsgegenstand. Dies ist mit dem **Prinzip der Prozessualität** gemeint.

Das **Prinzip der Reflexivität** wurde bereits in den vorausgegangenen Prinzipien tangiert: Der Untersuchungsgegenstand ist in Kontexte sowie eigene Vorannahmen eingebunden und verändert sich mit fortschreitender Entwicklung der Untersuchung. Nur durch die Einbeziehung und Reflexion dieser Kontexte sind die Bedeutungen von Zeichen, Aktionen oder Artikulationen zu verstehen (vgl. Lamnek 1995, S. 74 ff.).

Das **Prinzip der Explikation** fordert die offene Darstellung einzelner Untersuchungsschritte und Überlegungen des Forschungsprozesses zum Zweck der Transparenz, Nachvollziehbarkeit und Selbstreflexion der Forschenden (vgl. Glaser und Strauss 1974, S. 228 ff.). Eine vollständige Offenlegung ist jedoch kaum zu erfüllen. In einigen Fällen müssen zur Bewahrung der Anonymität Daten zurückgehalten werden, in anderen Fällen ist die Datenmenge so enorm, dass eine übersichtliche Offenlegung in Ausschnitten eher zur Nachvollziehbarkeit führt als ein undurchdringliches Datendickicht.

Das **Prinzip der Flexibilität** ergibt sich aus den vorherigen Prinzipien: Die sich permanent wandelnden Konditionen, Situationen und Konstellationen innerhalb des Forschungsprozesses und seines Kontexts erfordern eine flexible Anpassungsleistung der Forschenden. Dies impliziert Methodenvielfalt und Offenheit, um veränderten Bedingungen und Voraussetzungen mit Lösungen entgegenzutreten (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 11 ff.).

3.1.2 Begründung für eine qualitative Studie und ein Vorgehen mit der Grounded Methodology

Bei der vorliegenden Untersuchung bildet der Blickwinkel der Subjekte, der im Videomaterial Ausdruck findet, einen zentralen Ausgangspunkt. Die differenzierte und gegenstandsnahe Erfassung der Videos, ihre besonderen Merkmale und Eigenschaften führten so zur Entscheidung für einen qualitativ orientierten Forschungsansatz. Außerdem ist für die Methodenwahl ebenfalls ausschlaggebend, dass, wie im Kapitel 2 dargelegt, die Untersuchung der von Amateurinnen und Amateuren ausgeführten Videoeigenproduktionen am Anfang steht und das gestalterische Handeln als Resultat von ästhetischen Reflexionen wenig systematisch erforscht ist. Zudem basiert die Analyse solcher Eigenproduktionen vielfach auf Erkenntnissen der Filmanalyse professioneller Film- und Fernsehschaffender, die auf das gestalterische Handeln von Amateurinnen und Amateuren möglicherweise nur bedingt zu übertragen sind. Die Wahl der Forschungsmethode sollte somit eine eigene, gegenstandsbezogene Strukturanalyse ermöglichen, um potenzielle Erkenntnisse durch die Übernahme von Strukturen (ein Beispiel für eine solche Struktur ist der neoformalistische Ansatz) aus der professionellen Filmforschung nicht zu früh zu begrenzen.

Die Exploration des Datenmaterials durch diese Methode und der Erkenntnisgewinn zur Rekonstruktion reflexiver Leistungen geschahen auf der Basis der ausgewählten Videos als Artikulation der Videografierenden. Damit wird auch deutlich, dass die vorliegende Arbeit dem interpretativen Paradigma folgt, dessen Ausgangspunkt die Verknüpfung zwischen Deutungs- und Handlungsmuster bildet. Das interpretative Paradigma geht vor allem auf die sozialwissenschaftliche Theorieausrichtung des symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie und Ethnome-

thodologie zurück (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1981, c1980), die Deutungs- und Handlungswissen über die Welt als Teil einer gesellschaftlich gewachsenen symbolischen Ordnung sehen. Die Art und Weise, wie Menschen handeln, wahrnehmen und also interagieren, wird durch die Bedeutung (subjektiver Sinn), die Menschen ihrem eigenen Verhalten und dem ihrer Umgebung zuschreiben, bestimmt: So erklärt Blumer:

*„Die Beschaffenheit eines Objektes – und zwar eines jeden beliebigen Objektes – besteht aus der Bedeutung, die es für die Person hat, für die es ein Objekt darstellt“
(Blumer 1981, S. 90).*

Objekte sind Bedeutungsträger und umfassen daher Gegenstände, abstrakte Ideen, Menschen, deren Handlungen, Situationen – folglich alles, was „der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag“ (ebenda, S. 81). In einem Interpretationsprozess setzen sich Menschen mit den Bedeutungen von Objekten auseinander, indem sie die Bedeutung sich selbst gegenüber anzeigen oder mit der sich selbst angezeigten Bedeutung interagieren. Die Bedeutung von Objekten wird demgemäß immer wieder neu aus Interaktionen abgeleitet, sodass die Bedeutung eines Objekts in dem interpretativen Prozess bestätigt oder verändert werden kann. So geht es auch in dieser Untersuchung darum, die Interpretation der sich durch Video artikulierenden Kinder, ihre Sinnzuschreibungen und ihre subjektive Lebenswelt, wie sie sich in den Videoclips als Datenmaterial manifestiert, nachzuzeichnen. Auch die Videos der Kinder sind die Resultate ihrer Interpretationen. Im Zentrum der Untersuchung steht daher die Deutungsleistung der interagierenden Kinder bzw. der intersubjektive Sinn ihres ästhetischen Handelns. Die Artikulationen der Kinder sind interaktiv, weil sie sich in einem wechselseitigen Prozess befinden. Durch ihre individuelle Interpretationen und Aktionen werden die sozialen Realitäten und (ästhetischen) Medialitäten konstruiert.

3.1.3 Darstellung der Forschungslogik der Grounded Theory Methodology

Die Grounded Theory wird häufig als Forschungsstil zur begründeten Theoriegewinnung bezeichnet, in der eine pragmatische Handlungstheorie mit bestimmten Vorgaben für das Vorgehen verknüpft wird. Für die Zusammenstellung der empirischen Daten und ihre Konzeptualisierung (Kodierung) stehen eine systematische Sammlung von Einzeltechniken sowie Leitlinien zur Datenaufbereitung und -analyse zur Verfügung, die jedoch nicht wie „Anweisungen oder Kochrezepte“ (Strauss und Corbin 1996, S. X) zu befolgen sind. Die Kombination mit anderen Methoden ist prinzipiell möglich. Entsprechend ergeben sich je nach Forschungszweck und Situation Abweichungen in der Vorgehensweise von Untersuchungen nach der Grounded Theory Methodology.

Das Ziel der Grounded Theory, eine in den Daten verankerte Theorie zu entwickeln, wird schrittweise angegangen. Der Untersuchungsgegenstand ist Grundlage und Ausgangspunkt der Exploration. Erst im Forschungsprozess zeigt sich, was bedeutungsvoll ist, erst allmählich schält sich die Theorie heraus. Dabei werden die Theorieansätze immer wieder neu mit den vorhandenen Daten abgeglichen und ggf. modifiziert, sodass Datengewinnung und Theorieentwicklung sich fortwährend abwechseln. Durch das Abgleichen von Untersuchungsergebnissen mit situativen Zuständen, Konstellationen oder Abläufen entwickeln sich stückweise allgemeinere Kategorien und Zusammenhänge. Damit bleibt die Theorie lange in einem vorläufigen Arbeitszustand (vgl. Strübing 2008, S. 59). Das Ziel der gründlichen Vorgehensweise besteht in einer Theorie, die in all ihren Teilen auf die empirischen Daten zurückzuführen ist. Durch dieses langwierige induktive Verfahren und durch die geforderte Offenheit kann schließlich Neues entdeckt werden.

Für die Anwendung der Grounded Theory Methodology werden als elementare Arbeitsschritte das *Theoretical Sampling*, *Theoretical Coding* und das kontinuierliche Schreiben von *Memos* zur Ausarbeitung der gegenstandsbezogenen Theorie vorgeschlagen (vgl. Strübing 2008, auch Strauss und Corbin 1996, S. 161). Diese Schritte der Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriegenerierung werden mehrfach durchlaufen und können durchaus gleichzeitig stattfinden (vgl. Glaser und Strauss 1974). Die Vorgehensweisen werden im Folgenden kurz eingeführt und später anhand des Vorgehens in dieser Arbeit ausführlicher dargestellt.

Theoretical Sampling / theoriegeleitete Datenauswahl

Die Entscheidung darüber, welche Datenmaterialien für die Untersuchung erhoben werden, hängt davon ab, wo bedeutungsvolle Informationen zu erwarten sind. Diese ersten Entscheidungen werden zu Beginn der Untersuchung theoriegeleitet entlang der Fragestellung und des Forschungsgegenstandes getroffen. Sie werden, wie oben bereits ausgeführt, in einem zirkulären Prozess erhoben und ausgewertet. Die Auswertung und gewonnenen Einblicke ins Feld bestimmen die Erhebung weiterer Daten. Die Auswahl und Erhebung der Daten richtet sich dabei nicht nach Repräsentativität. Bei der Erhebung kommt es darauf an, möglichst kontrastierend vorzugehen, um Neues zu entdecken. Die dabei auftauchenden Fragen und abgeleiteten Konzepte bestimmen die Literaturrecherche bzw. das Suchen nach wissenschaftlichem und alltagspraktischem Wissen zur Unterstützung des weiteren Vorgehens. Die Datengrundlage kann während der Untersuchung kontinuierlich fortgesetzt und erweitert werden. Dies dauert so lange an, bis die Erhebungen keinen Neuigkeitswert mehr ergeben. Dann ist die „Theoretische Sättigung“ eingetreten (Glaser et al. 2010, S. 69).

Theoretical Coding / Datenauswertung

Das Kodieren meint die analytische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial. Es werden konkrete Daten mit anzeigendem Charakter (Indikatoren) gesammelt und Datenklassen (Konzepten) zugeordnet. Dabei werden die folgenden drei Arten des Kodierens unterschieden:

Das **offene Kodieren** findet meist zu Beginn des Forschungsprozesses statt. Hier geht es darum, eine möglichst große Bandbreite von Ansatzpunkten zu ermitteln, die als Konzepte in Frage kommen könnten. Diese Konzepte werden als vorläufige Möglichkeiten beibehalten. An diesem Punkt kann auch auf Kontextwissen wie Fachliteratur oder Kontextdaten zurückgegriffen werden, um erste Strukturierungsgesichtspunkte herauszufinden.

An einem bestimmten Punkt wird das offene Kodieren vertieft. Dieser Vorgang ist mit **axialem Kodieren** bezeichnet und bedeutet, dass zunehmend die Schlüsselkonzepte herauskristallisiert werden können – bildlich gesehen die Achsen, um die sich der Teil der Analyse dreht.

Das **selektive Kodieren** stellt eine weitere Fokussierung dar, indem der Analyseprozess hauptsächlich die Schlüsselkonzepte in den Blick nimmt und diese strukturiert.

Theoriebildung (Grounded Theory / gegenstandsbezogene Theorie)

Aus den mittels Kodierung und Strukturierung ausgewerteten Daten wird Stück für Stück ein theoretisches Modell bzw. eine gegenstandsbezogene Theorie entwickelt. Der dreigliedrige Kreislauf von Datenerhebung, Auswertung und Theoriebildung wird mehrfach in enger werdenden Zirkeln durchlaufen, bis die zentralen Aussagen eingekreist sind und eine „Geschichte“ ausgemacht werden kann (Strauss und Corbin 1996, S. 97). Bei der Ausarbeitung der Grounded Theory ist der Untersuchungsgegenstand im Verhältnis zu Zeitverläufen, Perspektiven und Ebenen sowie deren Bedingtheit, Einflussbereich und Konsequenz zu formulieren (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 146).

Als wichtiges Arbeitsinstrument wird bei der Durchführung der Grounded Theory Methodology das Schreiben von sogenannten *Memos* empfohlen. Memos sind kurze Berichte oder Zusammenfassungen, in denen die Forschenden in Form von Fragen, Hypothesen oder Codes den aktuellen Stand der Dinge dokumentieren.

3.2 Durchführung der Studie: Zugang zum Feld und Samplezusammenstellung

Dieser Teil des Methodenkapitels gibt einen Überblick zur Datenlage. Im Abschnitt 3.2.1 wird der Zugang zum Feld kurz umrissen, während im Abschnitt 3.2.2 die vorliegenden Datenarten differenziert und expliziert werden. Im Abschnitt 3.2.3 wird der Verstehensprozess im Zusammenhang mit dem hermeneutischen Zirkel erklärt. In 3.2.4 werden schließlich die entstandenen Daten im Einzelnen beschrieben.

3.2.1 Zugang zum Feld

Für die vorliegende Arbeit wurden Daten aus einem Medienprojekt im Rahmen des Kunstfestes 48h Neukölln verwendet, das in der Grundschule am Richardplatz in Berlin Neukölln 2006 stattfand (Projektbeschreibung siehe Abschnitt 3.2.3 und im 5KAT_I-Tab S. 27 und 6KAT_II, S. 90 ff. – Teile des Datenmaterials zu den Werken können auf <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-72691> eingesehen werden. Die Untersuchung der Daten begann im Mai 2009 mit der Aufnahme in die Arbeitsgruppe *Leuchtfeuer*, eine virtuelle Arbeitsgruppe zur Begleitung wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten über die Plattform *Netzwerkstatt*¹⁴, an der die Forscherin von 2009 bis 2012 regelmäßig teilgenommen hat (siehe auch Abschnitt 3.5.3). Der Zugang zum Feld war dadurch gegeben, dass die Forscherin als Medienpädagogin das Medienprojekt leitete. Die aktive Beteiligung der Forscherin im Feld wird im Abschnitt 3.5.1 kritisch beleuchtet.

Die im Forschungsvorhaben untersuchten Videoclips sind ein Teilergebnis des Medienkunstprojektes mit Kindern 2006. Das Projekt wird im Folgenden in seiner situativen Einbettung und seinen Spezifikationen vorgestellt. Damit wird der für qualitative Forschungsvorhaben eingeforderten Transparenz und der empfohlenen dichten Kontextdokumentation (vgl. Niesyto 2007a, S. 235) nachgekommen, einen Überblick zur Datensituation zu gewähren. In einem späteren Abschnitt sollen Vorgehen und Datenauswahl begründet werden.

14 Die Arbeitsgruppe „Leuchtfeuer“ der Netzwerkstatt arbeitet wie alle Arbeitsgruppen der Plattform www.qualitative-forschung.de nach dem Konzept der „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ (Mruck und Mey 1998) der Internationale Akademie Berlin gGmbH / FU. Die Arbeitsgruppen halten regelmäßige Arbeitssitzungen ab und fungieren als Kolloquium, Interpretationsgruppe, Supervision und Methodenunterstützung. An dieser Stelle vielen Dank an alle Leuchtfeuer-Mitglieder, insbesondere meiner langjährigen Tandempartnerin Dagmar Kubanski.

3.2.2 Vorstellung der Rahmensituation: Das Kunstfest 48h Neukölln

Der Berliner Bezirk Neukölln zählt 315000 Einwohner aus rund 165 verschiedenen Ländern und hat als „sozialer Brennpunkt [...] deutschlandweit Berühmtheit errungen“ (Kolland 2010, S. 15). Der Bezirk zeichnet sich durch ein „klares Nord-Süd-Gefälle“ (Plan- und Leitstelle der Abteilung Gesundheit, Umwelt und Bürgerdienste des Bezirksamtes Neukölln 2002, S. 4) aus und gliedert sich in den dicht besiedelten, von Armut, Arbeitslosigkeit und einer sehr jungen Bevölkerung geprägten Norden, der ca. ein Zwölftel der Gesamtfläche Neuköllns ausmacht, und den bürgerlichen, eher wohlhabenden Süden, der „auf viel Raum in vielen kleinteiligen Siedlungen“ die übrigen elf Zwölftel belegt (Kolland 2010, S. 15).

Das Kunstfest 48h Neukölln findet seit 1999 jährlich Ende Juni statt und hat sich zum größten Kunst- und Kulturfestival Berlins mit ca. 1000 Kulturschaffenden entwickelt, trotz „minimalster öffentlicher Förderung“ (Kolland 2010, S. 24). Wie der Name des Festivals andeutet, ist es auf den Berliner Bezirk Neukölln und auf zwei Tage beschränkt. Konzept und Idee stammen vom *Kulturnetzwerk Neukölln*, welches sich ehemals als „Reaktion auf massive Mittelkürzungen für Kultur“ gebildet hatte, wie es 2011 auf der Website des Festivals heißt¹⁵. Inzwischen hat sich das Festival „zum Signal und Symbol des Aufbruchs der Neuköllner Kulturlandschaft“ (Kolland 2010, S. 17) etabliert. Damit sind auch Veränderungen in der Struktur der Kulturlandschaft in Neukölln einhergegangen. Es haben sich in den letzten Jahren viele Kunstschaffende niedergelassen, die dem Bezirk zu einem neuen Ansehen verhelfen. Die Einbeziehung und Partizipation von Neuköllner Einwohnern war und ist dabei ein grundsätzlicher Leitgedanke der Neuköllner Kulturarbeit (vgl. Kolland 2010, S. 22) und im Festival 48h Neukölln von Beginn an erwünscht und unter immer neuen Blickwinkeln gefördert. So berichtet die langjährige Leiterin des Kulturamtes Neukölln, Kolland, in einem Interview 2010:

„Neben Diversity ist bei unserer Arbeit besonders wichtig, die Teilhabe zu ermöglichen. Man muss sich bewusst sein, dass es nicht reicht, die Türen zu öffnen, sprich Kultur für alle zu garantieren. Man muss auch die Wege ebnen, auf denen die Menschen kommen und aufeinandertreffen sollen. Das bedeutet im Wesentlichen, aus den Institutionen hinauszugehen – dorthin, wo Menschen sind“ (Schuster 2009, S. 16).

Solange die demokratischen und partizipatorischen Prinzipien¹⁶ berücksichtigt werden, können sich alle Interessierten in das Festival einbringen. „Das Spektrum der Veranstaltungen umfasst

15 Siehe <https://web.archive.org/web/20110824041840/http://www.48-stunden-neukoelln.de/2011/geschichte.html>, zuletzt geprüft 15.02.2015, 21:04 Uhr

16 Es handelt sich dabei um ein Auswahlverfahren, welches künstlerische Gesichtspunkte berücksichtigt. Die Kunstschaffenden müssen entweder in dem Bezirk leben oder arbeiten oder in einer Kunstaktion die Neuköllner Einwohnerinnen und Einwohner einbeziehen.

also nicht nur kuratierte Hochkultur, sondern auch Outsider-Art und Amateurkunst¹⁷ und findet gleichermaßen in öffentlichen, teilöffentlichen und privaten Räumlichkeiten statt, die damit für „48h“ zwei Tage spannende Einblicke gewähren. Das vielfältige, durch Eigenengagement entstehende Programm wird seit 2001 durch kuratierte Angebote ergänzt, um neue Kunstschaffende für den Bezirk zu gewinnen, aber auch, um durch punktuelle Qualitätssicherung dem Festival ein Profil zu verleihen. Für diese Angebote wird jedes Jahr ein Gesamtmotto ausgegeben, dem die teilnehmenden Kunstschaffenden jedoch nicht verpflichtet sind. Die Einbeziehung der Einwohner, die positive Medienresonanz und nicht zuletzt die bunte und vielfältige Atmosphäre des Festivals haben zu einer hohen Akzeptanz und Bekanntheit bei den Neuköllnern beigetragen. Das erleichtert wiederum die Zusammenarbeit für ungewöhnliche und partizipative Projekte. In diesem Sinne kann das Kunstfest als ein wichtiger Schritt für eine Kulturpolitik gelingender Anerkennung¹⁸ verstanden werden, die nicht künstlerische Errungenschaften unter „administrativen Artenschutz“ (Habermas 2009, S. 173) stellt, sondern jährlich neu in der Festivalvorbereitung einen Auseinandersetzungsprozess initiiert, in dem Kunstschaffende und Einwohnende auf gleicher Ebene „ihre eigenen Erzählungen von Identität und Differenz selbst präsentieren“ können (Benhabib 1999, S. 69), wie es die amerikanische Politikwissenschaftlerin und Philosophin Benhabib¹⁹ ausdrückt.

Die künstlerische Medienarbeit „Wasserlauf“ ist vom Kulturnetzwerk Neukölln²⁰ im Rahmen von 48h Neukölln für das Angebot „Neukölln fließt“ kuratiert und gefördert und auch der Kontakt zur Rektorin der Richardgrundschule sowie zum Präsentationsort im Fuhrunternehmen

17 <https://web.archive.org/web/20110824051451/http://www.48-stunden-neukoelln.de/2011/konzept.html>, zuletzt geprüft 15.02.2015, 21:04 Uhr

18 Der Ansatz wechselseitiger Anerkennung geht davon aus, dass Menschen erst dann das Andere annehmen und respektieren können, wenn ihnen selbst ausreichend Anerkennung entgegengebracht und ihnen auch Teilhabe und Zugehörigkeit ermöglicht wird (vgl. Honneth 1994, S. 126). Dieser Ansatz ist auf Mead (Mead 1973 [1927]) und Hegel (Hegel et al. 1986, c1970) zurückzuführen und wurde z. B. von Honneth (Honneth 1994) und Taylor (Taylor et al. 2009) weiterentwickelt. Er schlägt sich nicht nur in sozial- oder politikwissenschaftlichen Konzepten nieder, sondern ist auch in bildungstheoretischen Diskussionen zu finden (vgl. Hafener et al. 2002; Auernheimer 2010; Peukert 1994).

19 Benhabib spezifiziert die Entstehung von Identität nicht nur in der Anerkennung des Anderen im Allgemeinen, sondern vor allem in deren konkreter Eigen- und Einmaligkeit. Aus dieser Perspektive geht sie von der grundsätzlichen Bezogenheit der Identität auf Anerkennung aus, betont jedoch, dass geteilte Deutungen und Wertungen zunächst nur als „befähigende Voraussetzung“ (Benhabib 1999, S. 53) für den Identitätsbildungsprozess gelten können, da die Menschen während des Prozesses durchaus die Gelegenheit nutzen, der reflexiven Bewusstwerdung und Erkenntnis für die Möglichkeiten und Begrenzungen ihrer eigenen Kulturinterpretation gewahr zu werden (vgl. Benhabib 1999, S. 68).

20 Seit 1996 haben sich verschiedene (bei der Gründung insgesamt 14) vernetzte Kultureinrichtungen als Verein zusammengeschlossen, um damit effizient Personal und andere Ressourcen einsetzen zu können. Siehe auch <http://www.kulturnetzwerk.de/index.html>.

Kutschen Schöne auf diese Weise hergestellt²¹ worden. Es handelt sich um ein Medienkunstprojekt, welches von einer Medienpädagogin begleitet und bei welchem die Veröffentlichung der Ergebnisse der Heranwachsenden von vornherein festgelegt worden ist.

3.2.3 Beschreibung des Medienprojekts

Geplant war die Umsetzung eines interaktiven, non-linearen Videoprojekts mit elf- bis zwölfjährigen Kindern aus der Grundschule am Richardplatz. Es handelt sich um eine vierzügige Grundschule im Zentrum von Neukölln mit rund 430 Schülern. Der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund lag zum Zeitpunkt des Projekts bei ca. 93 %, dabei sind rund 20 verschiedene Herkunftsländer vertreten (siehe Richard-Grundschule Berlin, Website 2011). Das Projekt mit dem Namen „Wasserlauf“ war 2006 mit neun Terminen innerhalb eines Monats zwischen zwei bis vier Stunden am Nachmittag im Computer-Arbeitsraum der Grundschule am Richardplatz angesetzt. Sieben Termine wurden zur Projektrealisation, einer zur Präsentation während des Kunstfestes und einer zur Nachbereitung vorgesehen. Das Projekt wurde von der Forscherin als Medienpädagogin angeleitet und betreut. An einigen Nachmittagen war auch ein Assistent zugegen.

Der Arbeitsaufgabe an die Kinder lautete: Wir erarbeiten gemeinsam eine Videopräsentation über das Thema Wasser. Du kannst mehrere Video-Miniaturen erstellen, die wir dann zu einer gemeinsamen Präsentation zusammenführen. In den Miniaturen kannst du ganz verschiedene Dinge zeigen und erzählen, die dir zum Thema Wasser einfallen. Für deine Arbeit ist es wichtig, dass du dir Gedanken machst: Wie wirst du Wasser im Video zeigen? Was bedeutet Wasser für dich?

Für das Projekt waren verschiedene verbindliche Vorgaben, aber auch Freiräume zur Ausgestaltung von den Kindern konzipiert worden. Die Vorgaben betrafen neben den festen Terminen den grundsätzlichen Arbeitsablauf in Verbindung mit der jeweils dazu notwendigen Technik oder Technologie. Bewusst wurde auf den Einsatz eines Stativs als Hilfsmittel verzichtet, um die Motorik als Dokumentation der Auseinandersetzung mit der Kamera zu ermöglichen und die

21 An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich für die Beratung und gute Zusammenarbeit mit Beate Klomp-maker (künstlerische Leitung für *Neukölln fließt*) und Ilka Normann (Gesamt-Projektleitung 48h Neukölln / Kulturnetzwerk 2006), bei Maria Stolt (Schulleitung Richardschule) für ihre Unterstützung mit Räumlichkeit und Technik und den Vertrauensvorschuss in Bezug auf das Projekt sowie dem Familienbetrieb *Kutschen Schöne* für die Raumnutzungsmöglichkeiten während des Festivals.

Kinder zum experimentellen²² Umgang anzuregen. Die Autofocus-Technologie²³ zur Erstellung von Schärfenebenen und Schärfentiefe im Camcorder war hingegen zulässig. Zur Nutzung von Technik oder Technologie erhielten die Kinder jeweils eine kurze, sich auf basale Funktionen beschränkende Einführung.

Spielraum und Möglichkeiten der Mitgestaltung hatten die Kinder bei der Drehortplanung oder bei Auswahl, Kombination und Bearbeitung von Rohmaterial. Auf Wunsch der Kinder wurden hier nicht nur die Videoaufzeichnungen, sondern auch digitalisierte Fotos und Zeichnungen für die Videoclips eingebunden.

Für den Kurs meldeten sich sieben Kinder an, manchmal kamen für ein bis zwei Nachmittage weitere Kinder hinzu. Es nahmen ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund teil.²⁴ Vier der teilnehmenden Kinder waren in zweiter oder dritter Generation aus türkischstämmigen Familien, eines mit kurdischem, ein anderes mit libanesischem Hintergrund und schließlich zwei indischer Herkunft. Durchschnittlich erschienen fünf Kinder, sodass sich ein fester Kern von vier Kindern herausbildete. Alle konnten sich gut bis sehr gut in der deutschen Sprache ausdrücken, sprachen zusätzlich ihre Muttersprache oder weitere in der Familie vorkommende Sprachen sowie Schulenglisch. Die meisten von ihnen hatten ein bis zwei Geschwister und lebten zusammen mit beiden Elternteilen und Geschwistern. Die Untersuchung konzentriert sich auf die untenstehenden Videoclips der Kinder.

Amal	Tarek	Nadide	Gemeinsame Clips
Wasserfall	Comeniusgarten	Entspannen	Fontaine
Kleiner Fluss	Ente	Grüne Tropfen	Schifffahrtskanal
Küken	Fennpfuhl	Rauschen	Ausflug
Schildkröte	Glattes Wasser	Romantisch	Unsere Erinnerung
Wasser	Körnerpark	Schilf	Schmutziger Teich
Wasserspritzen	Krokodil	Verdursten	
Wasserträume	Wasserspielen		
Paradies			

Tabelle 02: Übersicht der untersuchten Videoclips

22 Bei Experimental- oder Avantgardefilmen gehört die Aufnahme mittels Handkamera nicht erst seit dem *Dogma-Projekt* von Lars von Trier (vgl. von Trier und Vinterberg 1995) zum handwerklichen Repertoire. Besonders um den subjektiven Charakter von Einstellungen zu betonen, Sehgewohnheiten ‚gegen den Strich zu bürsten‘ oder um Bewegung sinnlich erfahrbar und nachvollziehbar darzustellen, wird die Kamera von Hand geführt (vgl. Petzke 1989, Petrolle und Wexman 2005).

23 Diese Technologie hat sich bereits zu Beginn der 1980er Jahre in der Fototechnik durchgesetzt und wurde auch in die Camcordertechnik als vollständig elektronisches Prinzip übernommen (vgl. Sachse 2009, S. 14).

24 Dies war keine Voraussetzung, sondern ergab sich aus der Zusammensetzung der Schüler an der Grundschule am Richardplatz im Jahr 2006.

3.2.4 Entstandene Daten und ihre Erhebungsformen

Im Projektverlauf entstanden unterschiedliche Datenformen: Als Projektergebnis wurden ein non-lineares Video, das die Beiträge aller beteiligten Kinder enthält, sowie vier individuell zusammengestellte non-lineare Präsentationen der Kinder Amal, Nadide, Tarek und Sathees öffentlich aufgeführt. Die non-linearen Videos und ihre Bestandteile in Form von sehr kurzen Videoclips machten die grundlegende Datenbasis aus. Als weitere audiovisuelle Datenformen kamen das Video-Rohmaterial – die unbearbeiteten Videoaufnahmen als Resultat des Video-Ausflugs und die Audio-Aufnahmen für die Voice-over – hinzu. Als Zusatzdatenmaterial aus dem Entstehungszeitraum sind außerdem einige Notizen und Skizzen in Bild- und Textform wie die Schlüsselwortlisten, Präsentationsstoryboards, Präsentationsskripte, Zeichnungen und Voice-over-Notizen erhalten.

Daten	Datenart	Zustand
Videoclips	Audiovisuelles Bewegtbild	Eigenproduktion Kinder
Zeichnungen	Bild	Eigenproduktion Kinder
Skizze / Collage	Bild	Eigenproduktion Kinder
Notiz	Text	Eigenproduktion Kinder
Fokussiertes Gruppeninterview	Audio / Text	Aufzeichnung / Transkription
Filmdiagramm	Schema	Transkription
Raumdiagramm	Schema	Transkription
Chatprotokolle	Text	Aufzeichnung
Feldtagebuch	Text	Aufzeichnung der Forscherin

Tabelle 03: Übersicht zur Einordnung der Daten

Während des Medienprojekts wurden von der Medienpädagogin die Feldnotizen zu einem Feldtagebuch verschriftlicht. Nach Abschluss des Projekts fand ein fokussiertes Gruppeninterview statt, das ebenfalls in Schrift transkribiert vorliegt. Des Weiteren wurden auch einige Chatprotokolle der Arbeitsgruppe als Datenmaterial verwendet (6KAT_II, S. 2 bis S. 89). Die entstandenen Daten werden in ihrer Art und Beschaffenheit im Folgenden kurz expliziert.

Audiovisuelle Daten

Häufig werden in der Erziehungswissenschaft audiovisuelle Daten als Aufzeichnung von bestimmten Situationen untersucht. Bei den hier analysierten Videos handelt es sich um Eigenproduktionen und deren Vorstufen bzw. Komponenten, die die teilnehmenden Kinder in der Projektzeit erstellt haben. Die non-linearen Endergebnisse, aber auch ihre Komponenten (Video-clips) wurden zum Zweck der Veröffentlichung zum Kunstfest produziert²⁵. Zur detaillierten und genauen Untersuchung wurde diese komplexe Datenform größtenteils mit visuellen Methoden zu Diagrammen transkribiert (siehe Abschnitt 3.3.2).

Notizen und Skizzen

Die Notizen und Skizzen der Kinder sind teilweise handschriftlich notiert, teilweise wurden sie in Computerschreibprogrammen verfasst oder liegen als Bilder vor. Sie wurden von den Kindern zum Umreißen oder Planen bedeutsamer Arbeitsschritte und Überlegungen angelegt. Sie waren nicht für die Öffentlichkeit bestimmt. Am Ende jedes Arbeitstreffens konnten diese Arbeitsmaterialien der Medienpädagogin / Forscherin freiwillig zur Untersuchung ausgehändigt werden. Daher liegen nur die Datenmaterialien vor, mit deren weiterer Befassung die Kinder einverstanden waren (6KAT_II S. 121–124 und S. 132, 125–128 und S. 140, außerdem S. 129–131 und S. 115–120).

Feldtagebuch

Für Feldstudien hat es sich als nützliche Praxis erwiesen, begleitend detaillierte Feldnotizen aufzuschreiben als primäre Möglichkeit, Daten z. B. zur teilnehmenden Beobachtung zu sichern. Dazu werden kurze Notizen zu wesentlichen Punkten der Beobachtung zur Gedächtnisstütze erstellt. Diese sollen dann möglichst innerhalb von 24 h zu endgültigen Berichten fertiggestellt werden (vgl. Bachman und Schutt 2008, S. 274 f.). Die Berichte sollten einerseits so detailliert wie möglich ausgeführt sein, andererseits jedoch im Umfang noch angemessen. Die Informationen sollten so festgehalten werden, dass sie später analysierbar und ggf. in der Arbeit zitierbar sind. Während des Medienprojekts wurden von der Forscherin kontinuierlich Notizen zu Abläufen, Vorgängen und anderen Geschehnissen aufgeschrieben und am selben Abend zu einem Bericht zusammengefasst. Die Berichte liegen gebündelt als „Feldtagebuch“ vor (6KAT_II, S. 90–114) und waren zur Rekonstruktion der Produktionsabläufe eine wertvolle Hilfe.

25 Eine Einverständniserklärung der Eltern der beteiligten Kinder zum Zeigen der im Projekt entstandenen Videos im Internet und zur Ausstellungspräsentation bei 48h Neukölln liegt vor.

Fokussiertes Gruppeninterview

Nach dem Kunstfest wurde ein weiterer Nachmittagstermin mit den Kindern vereinbart, an dem ein fokussiertes Gruppeninterview nach Merton et al. (Merton et al. 1990) durchgeführt wurde. Diese Form des Interviews wurde von Merton, Fiske und Kendall in die sozialwissenschaftliche Forschung eingeführt. Ausgangspunkt dieses Verfahrens ist eine gemeinsam erlebte, konkrete Situation der Interviewten (vgl. Merton et al. 1990, S. 3). Wichtige Aspekte der gemeinsamen Erfahrung, das persönliche Empfinden, Erleben und Wahrnehmen einer Situation werden im Verlauf des Interviews angesprochen. Durch das Interview soll ein möglichst breites Feld an Wahrnehmung der gemeinsam erlebten Situation durch gegenseitiges „share and compare“ (Merton et al. 1990, S. 20) angeregt werden. Die interaktive Interviewsituation begünstigt die Aktivierung von Erinnerungen, die bei einem Einzelinterview vergessen worden wären, und ruft häufig eine vielfältigere Resonanz hervor. Die interviewte Gruppe bildet dabei lediglich den Rahmen für das Erinnern und ist nicht weiter von Interesse. Zur Vorbereitung wird häufig ein strukturierter Interviewleitfaden angesetzt. Der Interview-Leitung ist es auch erlaubt, stärker als sonst in Interviews einzugreifen, nämlich wenn die Interviewten sich zu weit vom Fokus entfernen. Die Interview-Leitung sollte auf eine Interviewsituation achten, bei der sich die Interviewten ohne Hemmungen ausdrücken können. Für das fokussierte Interview waren alle Kinder, die annähernd regelmäßig teilgenommen hatten, eingeladen. Das Interview fand wie das Medienprojekt in der vertrauten Schulumgebung der Kinder in einem Klassenraum statt. Es wurden die Kinder Amal, Nadide und Tarek interviewt, die sich vom Projektablauf und ihrer teilweise gemeinsamen Arbeit her gut kannten. Das Interview wurde mit Minidisc aufgezeichnet und liegt in Textform vor (6KAT_II, S. 115–120).

Chatprotokolle

Mit der virtuellen Arbeitsgruppe Leuchtfeuer fanden von 2009 bis 2012 insgesamt 31 Arbeits-sitzungen zu verschiedenen Themen der vorliegenden Arbeit mit Chatprotokollen statt, davon 11 Tandemchats (mit einer Person) und 21 Gruppenchats (vgl. 6KAT_II, S. 2–89). In den Arbeits-sitzungen wurde die Forschungsfrage oder -methode diskutiert, Literatur ausgetauscht, Kritik geübt und interpretiert. Die Sitzungen wurden in Chatprotokollen dokumentiert. Für die Auswertung der Untersuchung wurden neun Chatprotokolle herangezogen, die in anonymisierter Form in Auszügen auch im Anhang vorliegen (ebenda).

Perspektivität und Objektivität

Zur Rekonstruktion reflexiver Leistungen aus dem Datenmaterial ist es notwendig, die Perspektive der beteiligten Autorinnen und Autoren einzunehmen. Diese eingenommene Perspektive ist eine Interpretationsleistung und impliziert ein Sinnverständnis, das sowohl den Lebens- und Erkenntnishorizont der verstehenden Forscherin als auch den der Untersuchten umfasst. Das Sinnverständnis soll als Verstehensprozess im Folgenden kurz beleuchtet werden. Sprachbildlich ausgedrückt meint Verstehen, dass ein Sachverhalt, der zuvor im Dunklen lag, nach dem Verstehensprozess erhellt ist oder, um ein anderes Sprachbild zu bemühen, ein Gegenstand, der zuvor nur verschwommen wahrnehmbar war, nach dem Verstehensprozess nun klar zu sehen ist. Beide Sprachbilder deuten darauf hin, dass vor dem Einsetzen des Verstehensprozesses bereits Teile eines Ganzen erahnbar oder bekannt waren. Das, was erhellt oder geklärt wird, ist eine Art Vorentwurf. Der Verstehensprozess durchläuft eine Reihe von Verstehensentwürfen, die verworfen und neu entworfen werden.

Strukturell unterscheidet sich das wissenschaftliche Verstehen nicht vom Alltagsverstehen: Im Verstehensprozess wird das Verständnis eines Gegenstandes fortschreitend erweitert und vertieft, ein Zusammenhang wird aus seinen Teilen heraus verständlich, und umgekehrt werden einzelne Teile aus einem Gesamtzusammenhang verstehbar. Die herantastende Bewegung des Hin und Her im Verstehensprozess wird in geisteswissenschaftlich orientierten Wissenschaftstheorien als ‚hermeneutischer Zirkel‘ erörtert und beleuchtet, auf welche Weise aus elementarem Verstehen ein höheres Verstehen entwickelt werden kann. Dies gilt auch für die Interpretation von Datenmaterial. Dabei ist die „Einstimmigkeit aller Einzelheiten zum Ganzen [...] das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens. Das Ausbleiben solcher Einstimmung bedeutet Scheitern des Verstehens“ (Gadamer 1965, S. 296). Der wissenschaftliche Verstehensprozess kann jedoch mehrfach angelegt werden, bis die Verstehensleistung gelingt. Der beschriebene permanente Abgleich zwischen Entwurf und Gegenentwurf im Verstehensprozess umfasst jedoch nicht nur das Verstehen zwischen Gegenstandsdetail und Gegenstandsganzen. Das Verhältnis zwischen forschendem Subjekt und beforschtem Objekt ist ebenfalls relevant. Im Verstehensprozess werden zwei Bedeutungshorizonte miteinander in Einklang gebracht. Daraus folgert Bohnsack:

„Der Interpret muss also einerseits in der Lage sein, die Erlebnisprozesse derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, erlebnismäßig nachzuvollziehen, er muss diese aber andererseits zugleich objektivieren, zum Gegenstand begrifflich theoretischer Explikation nehmen“ (Bohnsack 1993, S. 129).

3.3 Aufbau der Untersuchung und Begründung

Im Forschungsaufbau ist die Logik beschrieben, mit der die entdeckten Daten und die Erkenntnisse, die aus ihnen gezogen wurden, mit den zugrunde liegenden Forschungsfragen in Verbindung gebracht wurden. Nach einer Grobübersicht zu Beginn dieses Abschnitts folgt im Abschnitt 3.3.1 die Vorstellung von wichtigen Aspekten des Transkribierens als Möglichkeit der Datenerschließung mit bildbasierten Methoden. Die in der Untersuchung verwendeten zeit- und raumorientierten bildbasierten Transkriptionsverfahren werden in den Abschnitten 3.3.2 (zeitorientierte Videotranskription mit der *Feldpartitur*) und 3.3.3 (*räumliches Filmdiagramm* als eigenes Verfahren) vorgestellt. Im Abschnitt 3.3.4 folgt die Einordnung und Erörterung der Untersuchung als Fallstudie. Danach wird die Verdichtung der Datenanalyse durch Triangulation im Abschnitt 3.3.5 beschrieben. Die Ergebnisse der Triangulation werden im Teilschritt formulierende Interpretation zusammengefasst. Warum und in welcher Weise dieser der dokumentarischen Methode entlehnte Teilschritt eingesetzt wird, ist im Abschnitt 3.3.6 begründet. Fortgesetzt wird die Rekonstruktion reflexiver Leistung nach der Bündelung der Daten in einem vierschrittigen Vorgang, der im Abschnitt 3.3.7 dargestellt ist. Im Abschnitt 3.3.8 erfolgt schließlich Aufschluss zur Einordnung der Interpretationsleistung in die Dimensionen der *Strukturalen Medienbildung*.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die Dokumentation eines Medienprojekts zum Kunstfest 48h, bestehend aus Video- und Audiomaterial in unterschiedlichen Zuständen (Rohdaten, Zwischenschritte, non-lineare Endprodukte), Kontextmaterial der Kinder (Zeichnungen, Notizen, Schlüsselwortlisten, Präsentationskonzepte) und Kontextmaterial zur Projektevaluation der Projektleitung (Eingangsfragebögen, Feldtagebuch, abschließendes Gruppeninterview). Zum Zeitpunkt des Untersuchungsbeginns (2009) war das Medienprojekt bereits lange abgeschlossen. Dies soll betont werden, um deutlich zu machen, dass es sich um eine Dokumentanalyse handelt. Für die Untersuchung mussten die Daten ‚befragt‘ und ausgelotet werden, im Gegensatz zu zahlreichen anderen Untersuchungen nach der Grounded Theory Methodology, bei denen Personen oder Personengruppen befragt werden können. Grundsätzlich obliegt die Entscheidung, welche Daten und welche Art Daten in eine Untersuchung nach der Grounded Theory Methodology einbezogen werden, dem forschenden Subjekt (vgl. Strauss und Corbin 1996, S. 31 ff.). Die Herausforderung gegenüber dem ‚geschlossenen‘ Datenmaterial bestand in zwei Aspekten:

- Wie kann das Material so erschlossen werden, dass sich multiperspektivische und lebendige Ansätze ergeben?
- Wie kann audiovisuelles Material als Artikulation für eine Untersuchung nach der Grounded Theory Methodology fruchtbar gemacht werden?

Während es sich bei dem ersten Aspekt um eine Frage der Konstellation, also der Datenzusammenstellung einer Vielheit (z. B. von audiovisuellen Endprodukten, Zwischenschritten und Videoschaffenden) handelt, geht es bei dem zweiten Aspekt einerseits um die Zerlegung der audiovisuellen Endprodukte zum Zweck der detaillierten Betrachtung in kleinste Bestandteile und andererseits um deren Darstellung in vereinfachter und überschaubarer Form. Die Lösungsmöglichkeiten für beide Aspekte haben sich organisch aus dem zirkulären Dreischritt der Grounded Theory Methodology heraus entwickelt: Im ersten Analyseschritt wurden alle audiovisuellen Videos gesichtet und gemäß der forschungsleitenden Frage generell nach ausgeprägten ästhetischen Strukturelementen untersucht. Dabei wurde auf Kategorien zurückgegriffen, die durch theoretisches Kodieren nach Begriffen der Goodmanschen Symboltheorie (Abschnitt 2.3) und der Deleuzschen Filmtheorie entstammen (Abschnitt 4.1).

Zur weiteren Untersuchung wurden besondere bildbasierte Methoden eingesetzt, die im Abschnitt 3.3.2 bis 3.3.3 methodisch erläutert und im vierten Kapitel (Ergebnisteil 4.1) inhaltlich wiedergegeben sind. Im zweiten Analyseschritt wurde nach einer sinnbereichernden Kombinationsmöglichkeit verschiedener Datenmerkmale gesucht, um die von der Grounded Theory Methodology geforderte Kontrastierung von Daten durchführen zu können. Auf diese Weise wurden Entstehungsprozess, Video und Videoschaffende jeweils zu einem Werk im Sinne eines Falles zusammengefasst (Abschnitt 3.3.4) und trianguliert (Abschnitt 3.3.5). Erst bei der Endanalyse kann schließlich rekonstruiert werden. Dieser Schritt wird ausführlich in der Ergebnisdarstellung des vierten Kapitels im zweiten Abschnitt (4.2) behandelt.

Zur Übersicht ist die Untersuchungsanlage in einem tabellarischen Schema im Abschnitt 3.4 abgebildet. Die zuvor in aufeinanderfolgenden getrennten Arbeitsschritten dargestellte Erhebung und Auswertung diente der vereinfachenden Darstellung und entspricht nicht dem tatsächlichen Forschungsprozess. In diesem verliefen die vorgestellten Arbeitsschritte ineinander verflochten in verschiedenen, sich teils wiederholenden Schleifen.

3.3.1 Datenanalyse mit bildbasierten Methoden

Zunehmend wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Artikulation und Kommunikation auch über Bildmedien stattfindet. Durch die verstärkte Hinwendung zu (audio-)visuellen Daten im Bereich der Sozial- und Erziehungswissenschaft werden inzwischen dort Methoden zur Bild- und insbesondere Bewegtbildinterpretation diskutiert (vgl. Ehrenspeck 2003 und Niesyto 2001). In dieser Arbeit geht es um bildbasiertes Material (die Videoclips), welches darüber hinaus mit bildbasierten Methoden untersucht werden soll.

Als qualitativer Datentypus unterscheiden sich Bilddaten von Textdaten durch den Wiedergabemodus, der andere und zusätzliche charakteristische Informations- und Ausdruckskomponenten sowie simultan und linear verwendete Zeichensysteme aufweist. Dies gilt insbesondere für audiovisuelle Bewegtbilddaten wie Videos. Das Prinzip der Transparenz in der qualitativen Forschung erfordert eine nachvollziehbare Analyse. Daher wurden und werden Videodaten meist in den Schriftmodus transkribiert, um dann untersucht zu werden (vgl. Faulstich 2002, S. 63; vgl. auch Korte und Drexler 2004). Transkription ist zwar als Strategie zur Generierung von Semantik unabdingbar, doch der Wechsel in einen anderen Darstellungsmodus bei Transkriptionen geht meist mit der Reduktion von Informationen einher. Häufig bleiben bei der Transkription von Videos in den Schriftmodus einige Ausdruckskomponenten, ineinandergreifende audio-visuelle Strukturen oder verschiedene Zeichenebenen unberücksichtigt, oder die Begründung für eine solche Datenreduktion ist intransparent (vgl. Kritik an Transkriptionsverfahren bei Joost 2008, S. 67; Moritz 2011, S. 15 f.). Bevor die verwendeten bildbasierten Transkriptionsverfahren im Einzelnen vorgestellt werden, soll in Anlehnung an den Kulturwissenschaftler Jäger kurz auf wichtige Aspekte des Transkribierens an sich eingegangen werden.

Jäger sieht in Transkriptionen ein Verfahren, in dem durch Referenzen und Bearbeitungsvorgänge in und zwischen Medien kultureller Sinn generiert wird (vgl. Jäger 2008a, S. 103). Dieser sehr weite Blickwinkel inkludiert alle Symbolsysteme. Die Grundlage für den neu generierten Sinn bildet der Ablauf der Transkription. Der eigentliche Transkriptionsvorgang besteht nach Jäger in der Isolierung einer Skriptur aus ihrer ursprünglichen Einbindung in ihren kulturellen Kontext und anschließenden Neueinbindung in einen anderen Zusammenhang. Entsprechend differenziert Jäger nach Zuständen: Das Skript als Ausgangspunkt ist das Präskript, während das Skript als transkribierter Ausschnitt betrachtet wird. Erst wenn dieses Skript in einen neuen Zusammenhang eingebunden wird, handelt es sich um ein Transkript. Eine Transkription transformiert also das Präskript in ein Skript und konditioniert dieses (vgl. Jäger 2008b, S. 9).

Eine Festlegung für Präskript, Skript oder Transkript wird mit diesem Ansatz immer im Bezug auf die Prozessabwicklung konstatiert (vgl. ebenda, S. 10 f.). Dies bedeutet, dass jede Skriptur jeden Zustand einnehmen kann – begründet im Stand des sich kontinuierlich fortsetzenden transkriptiven Verfahrens – und dass das erarbeitete Transkript immer nur eine mögliche Ausprägung in der Auseinandersetzung mit dem Skript darstellt.

Jägers Ansatz lenkt den Blick auf die Teilprozesse innerhalb des Transkriptionsablaufs: Die De- und Rekontextualisierung von Skripturen während einer Transkription erzeugt semantische Effekte und bewirkt damit eine De- und Resemantisierung. Auf diese Weise werden andere Aspekte der aktuell bearbeiteten Skriptur hervorgehoben, die wiederum das Ausgangsskript in einem neuen Licht erscheinen lassen können. Es wird jedoch auch deutlich, dass ein Tran-

skriptionsprozess keine übereinstimmenden Inhalte übertragen kann, da die Bedeutung des ursprünglichen Skriptes eine Verschiebung erfährt. Aus dem von Jäger eingenommenen Blickwinkel ist ersichtlich, dass Transkribieren viel mehr ein Erarbeitungs- und Aneignungsprozess als ein Reproduktionsverfahren im neuen Modus ist. Der Nutzen dieses Transkriptionsprozesses ergibt sich durch die Neueinbindung und Resemantisierung – denn so wird die Bedeutungserschließung eines Skripts für eine neue Zielgruppe ermöglicht.

Zur Erfassung der bildhaften und zeitlichen Informationen sowie der semantischen Bedeutung des vorliegenden Datenmaterials erschien ein Transkriptionsverfahren notwendig, welches möglichst viele Informationen, Ebenen und Zusammenhänge in einer überschaubaren, nachvollziehbaren Form darzustellen vermochte. Ursprünglich aus dem Bereich der Kommunikationsgestaltung kommend, lag für die Forscherin die Übertragung in ein Diagramm nahe. Die Idee, ein bildbasiertes Medium in eine andere Bildform zu transkribieren, mag zunächst fragwürdig erscheinen, insbesondere wenn die grundsätzliche Voreingenommenheit der Wissenschaftstheorie gegenüber Bildern berücksichtigt wird (vgl. Mersch 2006b, S. 96). Für Sachs-Hombach sind Diagramme „Strukturbilder“ (Sachs-Hombach 2003, S. 201 ff.), die nicht einen Sachverhalt selbst wiedergeben, sondern dessen Eigenschaftsrelationen in einem Zeitintervall oder Raumausschnitt abbilden und damit die Zusammensetzung, Muster bzw. Struktur desselben sichtbar machen. Deleuze beschreibt das Diagramm daher als „Karte der Kräftebeziehungen, der Dichteverhältnisse, der Intensitäten, die [...] durch jeden Punkt, oder vielmehr in jeder Beziehung zwischen Punkt und Punkt verläuft“ (Deleuze und Kocyba 1987, S. 55). Dahingehend können Diagramme als Werkzeuge gesehen werden, die im Jägerschen Sinne eine ‚Anschauung‘ nachvollziehbar machen.

Das „diagrammatische [...] Vorgehen“ (Hilt 2010: 219 ff.) während des Transkriptionsverfahrens von Videos unterstützt auf diese Weise den Analyseprozess. Es werden Strukturvergleiche ermöglicht, Strukturähnlichkeiten aufgespürt, einzelne Struktur Aspekte fokussiert und schließlich zu Strukturtypologien ausgearbeitet. Ebenso wie die Grounded Theory Methodology ist das diagrammatische Vorgehen ein zirkulärer Prozess, sodass sich beide Vorgehensweisen gut verbinden lassen.

Zur Analyse der Videoclips wurden jeweils zwei verschiedene Diagrammansätze, ein zeit- und ein raumorientierter mit entsprechenden Schwerpunkten, zugrundegelegt. Die zeitorientierte Untersuchung wird durch das Transkriptionsverfahren der Feldpartitur in ein zeitbasiertes Filmdiagramm umgesetzt. Die raumorientierte Untersuchung wird durch ein eigenes Verfahren als räumliches Filmdiagramm transkribiert.

3.3.2 Mikroprozessuale Videotranskription mit der Feldpartitur

Mit dem Ziel, die Ausdrucks- und Informationskomponenten eines Clips sowohl in ihrem zeitlichen Ablauf als auch in ihrer Simultanität als Strukturbild umzusetzen, wurden erste Transkriptionen in MS Excel vorgenommen. Die horizontale Achse wurde in Zeitintervalle untergliedert. In die Spalten konnten alle bedeutsamen, in dem Intervall stattfindenden Ereignisse eingetragen werden. Kennzeichnung fanden durch Farben und einfache Symbole statt. Auf diese Weise konnte ein erster Überblick zu den ästhetischen Strukturen im Material, aber auch zu den Anforderungen eines möglichen Hilfsinstruments gewonnen werden.

Die Transkriptionssoftware *Feldpartitur* von Moritz (vgl. Moritz, 2009) wurde aus dem sehr überschaubaren Angebot (vgl. u. a.²⁶ CAFAS Faulstich 2002, Kloepfer 1997, Moviscript Hampl 2010, Notationsprotokoll Joost 2008) für bildbasierte Videotranskription ausgewählt²⁷. In diesem Transkriptionssystem können die audiovisuellen Beobachtungsaufzeichnungen in einem mehrspurigen Zwei-Achsen-System festgehalten werden, sodass eine detaillierte Notation der ästhetischen Strukturelemente und formbestimmenden Momente möglich ist. Durch die Reihung der Einzeldaten in Spuren und Schichtung in Spalten entsteht so ein Strukturbild, das weiter analysiert werden kann. Die X-Zeitachse kann in Zeitintervalle von 0,1 bis 60 sec eingestellt werden. Auf diese Weise kann das Diagramm kalibriert werden. Pro eingestellte Zeiteinheit erfolgen dann automatisiert in zwei Spuren ein Screenshot und die Zeitangabe, was die intervallgenaue Referenzierung im Ergebnisteil erlaubt. Für die Y-Achse können fünf verschiedene Zeilentypen als zu diffundierende Kodiermodi angelegt werden: „Frame-by-Frame-Analyse“, „transcript“, „notescript“, „codescript“ oder „Kommentarzeile“ (vgl. Moritz 2011, S. 53 f.):

Die **Frame-by-Frame-Analyse** entspricht einer repräsentationalen Darstellung visueller Konstituenten durch das stehende Einzelbild (Einzelbildanalyse). Sie erfolgt durch automatische Generierung von exportfähigen Einzelbildern in einer Zeitleiste. Die gesprochene Sprache im Video, wie beispielsweise das Sprechen der Agierenden oder die Unterlegung eines Videos mit einem Voice-over, kann mit weitgehend standardisierten Verfahren aus der Tradition der Texttranskription vollzogen werden.

26 Einen guten Kurzüberblick über aktuelle Transkriptionssoftware bietet Jo Reichertz' verschiedene Video- und Filmanalysesoftware (Reichertz und Englert 2011, S. 35).

27 Die Software *Feldpartitur* ist seit 2011 auf dem Markt. Zu diesem Zeitpunkt wurde intensiv nach einer Transkriptionssoftware gesucht. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei Christine Moritz / Feldpartitur GmbH bedanken, für die großzügigen und auch experimentellen Nutzungsmöglichkeiten der Software und ihre Unterstützung gerade in der Anfangsphase der Untersuchung.

Die Transkription der gesprochenen Sprache geschieht in dem zu diesem Zweck entwickelten Editiermodus **transcript**, in der Software abgekürzt mit TS (vgl. Moritz 2011, S. 53 f.).

Der nächste Editiermodus ist mit der Bezeichnung **notescript**, abgekürzt NS (vgl. ebenda), versehen. Hier können notationale Subsysteme innerhalb eines definierten Bezugsrahmens wie Musiknoten oder Ausdruckszeichen angewendet werden.

Im Modus **codescript**, abgekürzt CS (vgl. ebenda), werden Ausdrucksdaten wie ästhetische Strukturelemente oder formbestimmende Momente umgesetzt. Diese Daten können aufgrund ihrer polysemen Anlage nicht mit konventionellen Notationssystemen erfasst werden, sondern sind erst durch die deutende und interpretative Erschließung einsetzbar. Hier tangiert die Arbeit mit der Feldpartitur den eigentlichen Analyseprozess, die Kodierung der Videodaten. Entsprechend der gewählten qualitativen Forschungsmethode und Kodierungsprozedur im Stil der Grounded Theory Methodology können in der Partitur Codes vergeben und in eigenen Zeilen eingerichtet werden.

Für die Verbalumschreibung von Ereignissen im Video ist der Modus **Text**, abgekürzt TXT, vorgesehen.

Theoretisch lehnt sich das Prinzip der *Feldpartitur* für die Notation überwiegend an Goodman (vgl. Goodman 1997) bzw. dessen Differenzierung von Notationen, Notationsschemata und repräsentationalen Systemen an. Notationen werden dabei durch die Kriterien der Eindeutigkeit, der syntaktischen und semantischen Disjunkтивität, der Differenzierung und begrifflichen Bestimmung definiert. Das Symbol ist in der Notation das Mittel der Bezugnahme. Seine Bedeutung erhält ein Symbol durch die Referenz innerhalb eines Bezugsrahmens (vgl. ebenda, S.212 ff.).

Die Arbeitsphasen der Analyse nach der Grounded Theory Methodology verliefen nicht nur nacheinander, sondern zum Teil auch parallel zueinander. Von den ersten experimentellen Umsetzungen mit MS Excel ab Sommer 2009 bis zur Fertigstellung der Dokumentation (KAT_I und II) zum Ende 2013 in der *Feldpartitur Version 1.0* entstanden als Ergebnis Filmdiagramme aus unterschiedlichen Analyseschritten mit verschiedenen Schwerpunkten und Perspektiven. Außerdem ergab sich durch die Weiterentwicklung der Software und zum Teil durch die Weiterbearbeitung mit anderen Programmen²⁸ eine differierende Anmutung im Zeitverlauf der Untersuchung. Zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsablaufes wurde die differierende Anmutung beibehalten (siehe z. B. KAT_I-A, S.13 ff., S. 15 oder 18 ff.).

28 Eine Weiterbearbeitung auf der Basis der durch die Feldpartitur ausgegebenen PDF-Formate erfolgte mit Adobe Illustrator. Zwischenzeitlich erfolgte auch eine Bearbeitung mit Adobe InDesign.

3.3.3 Das räumliche Filmdiagramm

Raum und Zeit eines Films konstruieren sich für die Betrachtenden durch die Wahrnehmung von Beziehung und Ordnung der Darstellung. Der realitätsähnliche Status in Video- und Filmmaterial, der sich durch räumliche Zusammenhänge und Figurenbeziehungen ergibt, entwirft den virtuellen Raum als Zustandsmodell, das so als Raummodell ein Ordnungsmodell ausbilden kann. Der reale und virtuelle Raum fungiert auf der Symbolebene als Modell, in dem sich Begrenzungen, Reichweiten, Ausdehnungen, Anwesenheiten und Verbindungen beobachten und verknüpfen lassen (vgl. Faßler 2008, S. 206). „Raum entsteht in der Vermutung und Behauptung von Zusammenhängen, von ähnlichen, von selbstähnlichen Beziehungen.“ (ebenda, S. 210). Erst das diagrammatische Vorgehen ermöglicht das Herausstellen aus dem Raum-Zeitverbund, der individuellen filmischen Raumumsetzung und der Analyse derselben.

Um dem Raum und seiner Bedeutung in den Eigenproduktionen auf die Spur zu kommen, wurde für die Untersuchung das *räumliche Filmdiagramm* als eigene bildbasierte Methode der Annäherung und Analyse entwickelt (vgl. Hilt 2010). Das *räumliche Filmdiagramm* entsteht durch Einzelbilder einer Videosequenz, die in regelmäßigen Abständen entnommen und dann neben- oder übereinander zu einer Übersicht angeordnet werden²⁹. Die Schichtung der Bilder erfolgt nach Bildinhalt. Dabei wurde die Deckkraft der einzelnen Schichten herabgesetzt, so dass die übereinander gelagerten Screenshots transparent sind. Auf diese Weise werden häufig oder lange anvisierte Videopartien dunkler als wenig oder nur kurz videografierte Bereiche. Dieses Verfahren erfolgte mangels Software manuell³⁰. Das solchermaßen angelegte räumliche Filmdiagramm bezieht sich je nach Untersuchungsschwerpunkt auf einen virtuellen Filmraum oder eine Einstellung³¹. Nicht immer entsprechen die untersuchten Sequenzen oder Clips wie in der vorliegenden Untersuchung einer Einstellung als Plan-Sequenz³². Oft besteht eine Sequenz aus mehreren Einstellungen, die zusammen montiert sind. Sobald der Untersuchungsbereich unterschiedliche Filmräume oder weit auseinanderliegende Bereiche eines zusammenhängenden Filmraums enthält, müsste pro Szenografie ein *räumliches Diagramm* erstellt und dann zu mehreren Diagrammen auf einer ‚Filmlandkarte‘ kartografiert werden. Ein Beispiel für die

29 Die Screenshots erfolgten durch den VCL Player. Die Schichtung und Abstufung der Transparenz wurde in Adobe Photoshop umgesetzt.

30 In der verwendeten Software Adobe Photoshop sind zwar automatisierte, inhaltsabgleichende Features enthalten, die jedoch nicht die gewünschten Ergebnisse der Überlappung und Clusterung anzeigten.

31 Eine Einstellung besteht aus einer Folge von Einzelbildern, die ohne Pause mit der Filmkamera aufgenommen wurden.

32 Mit diesem Begriff wird eine gefilmte Sequenz bezeichnet, die in einer einzigen Einstellung gedreht ist.

Mehrfachanordnung, wenn auch mit anderem Schwerpunkt, ist in der Darstellung des Gemeinschaftswerkes (KAT_I-G, S. 5 „aufgeteiltes Raumdiagramm“) zu sehen³³.

3.3.4 Bündelung und Begründung als Fallstudie

Ein Fall ist ein zusammenhängendes Gefüge, das eine eigene Struktur und Entstehungsgeschichte aufweist (vgl. Hildenbrand 1991, S. 258; auch Strauss und Hildenbrand op. 1994, S. 12). Die Abgrenzung eines Falles geschieht durch bestimmte Eigenschaften gegenüber anderen Zusammenhängen, vor allem ist ein Fall räumlich und zeitlich abgrenzbar. Er enthält eine Situation, in der eine Interaktion stattfindet und die aus unterschiedlichsten Gründen als problematisch (vgl. Fatke 2010, S. 61) empfunden wird. Aus der Fragestellung der Arbeit und aus dem heuristischen Rahmen können sinnvolle Einfassungen für einen ‚Fall‘ in diesem Sinne entwickelt werden. Durch die Bündelung zu ‚Fällen‘ wurde die Breite dieser Untersuchung bestimmt.

Nachdem in der Analysephase grundlegende ästhetische Strukturelemente und formbestimmende Elemente in den Videoclips codiert, ausgewertet und zusammengefasst wurden, stand in der zweiten Phase die forschungsleitende Frage im Vordergrund, wie die ästhetischen Strukturelemente in den Videos der Kinder organisiert sind. Daraus ergab sich für die Durchsicht der Videos ein neuer Schwerpunkt. Durch die Beobachtung der Strukturorganisation innerhalb der Videos konnten zunächst zwei Cluster mit ähnlichen Eigenschaften herausgearbeitet werden: Ein Cluster bestand aus Videoclips, in denen sich eine charakteristische Strukturierung in Verbindung mit den Videoschaffenden ausdrückt. Ein anderer Cluster setzte sich aus Videos zusammen, deren Ausdruck durch thematische Ähnlichkeiten geprägt war und die vom Entstehungs- bzw. Bearbeitungszeitpunkt nahe beieinander lagen. In einer Fallstudie werden während eines hermeneutischen Analyseprozesses spezifische Eigenheiten eines Falles mit dem allgemeinen Wissensstand abgeglichen, „um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist“ (Fatke 2010, S. 59). Eine Bündelung nach Videoschaffenden verbunden mit ihrer Entstehung als Werk für das Kunstfest, erschien daher angemessen und ergab zunächst vier Werke von Einzelschaffenden (Werk Amal, Werk Nadide, Werk Tarek und Werk Sathees). Bei der Rückprüfung des Vorhabens am Datenmaterial stellte sich heraus, dass auf diese Weise eine weitere Gruppe zusammengestellt werden konnte: Mehrere Videos mit ähnlichem Entstehungszeitpunkt waren von mehreren Videoschaffenden erarbeitet worden

33 Finden tatsächliche Bewegungen in die Raumtiefe statt (z. B. Kamerafahrt), könnten die transparenten Stills in einem dreidimensionalen Arrangement abgebildet werden. Auch die scheinbare Raumbewegung (Zoomen) könnte auf diese Weise wiedergegeben werden. Dazu bestand jedoch in dieser Untersuchung kein Anlass.

(Gemeinschaftswerk). Bei einer erneuten Prüfung der Daten wurden dann als ‚Fälle‘ das Werk Amal, das Werk Nadide, das Werk Tarek und das Gemeinschaftswerk ausgewählt.

Das Gemeinschaftswerk ist eine Zusammenstellung, die sich aus einer intensiven Kooperation der zuvor genannten Einzelschaffenden innerhalb der Projektzeit ergab. Amal, Nadide, Tarek und Sathees waren einige der Kinder, die regelmäßig am Projekt teilnahmen. Im Projektverlauf entwickelte sich unter ihnen eine größere Vertrautheit und ein zunehmender kreativer Austausch. An einigen entscheidenden Arbeitsterminen nahm Sathees nicht teil, sodass er insgesamt weniger Videos fertigstellen konnte und auch am Gemeinschaftswerk nur peripher beteiligt war. In den wenigen von ihm produzierten Videos ist in Bezug auf den Einsatz der in ihnen enthaltenen ästhetischen Strukturelemente und formbestimmenden Momente keine Entwicklung auszumachen, sodass weitere, neue Aspekte für die Forschungsfrage hieraus nicht zu erwarten waren. Hingegen bot das Gemeinschaftswerk, obgleich ebenfalls nur aus wenigen Videos bestehend, interessante neue Facetten für die Rekonstruktion von reflexiven Leistungen und eignete sich aus diesen Gründen auch zur Kontrastierung der Einzelwerke.

Bezogen auf methodologische Überlegungen, beeinträchtigt die geringe Fallzahl nicht die Gültigkeit der Rekonstruktion, da diese ein Ergebnis der methodischen Stringenz ist. Das Datenmaterial, aus dem die vier Fälle gebildet wurden, entstand im Rahmen des jährlich stattfindenden Kunstfests, dessen Bedeutungskonstellation als Erfahrungsraum ästhetischer Medienerfahrung und Bildung für die Gewordenheit der Videos ebenfalls relevant ist. Es wird in dieser Untersuchung davon ausgegangen, dass die Videos als Ausdruck und Artikulation eine typische Selektion innerhalb des gegebenen ästhetischen Erfahrungsraumes des Kunstfestes in Bezug auf die Manifestation sozio-kultureller Handlungsmöglichkeiten darstellen. Für die Analyse der Bedeutungskonstellation ist das partizipative Kunstfest als eigener, soziologisch zu interpretierender Fall zu betrachten. Die Analyse findet sich im vierten Kapitel.

Die Rekonstruktion von Einsatz und Entwicklung der ästhetischen Strukturelemente und formbestimmenden Momente als Bedeutungskonstituenten im Rahmen eines Werks ermöglichen die Analyse ihrer Spezifika. Auf diese Weise konnten Bedeutungsstrukturen mit ihrer Ausprägung in ihren Schichtungen, Verflechtungen ineinander und in ihrer wechselseitigen Abwandlung entdeckt werden (vgl. Bohnsack 1993, S. 191). Dabei steht ein Fall in dieser Arbeit nicht als Beispiel für einen theoretischen Erklärungszusammenhang, sondern wird mit dem Ziel der Theoriegenerierung untersucht. Es wurde davon ausgegangen, dass sich in der Spezifikation des Datenmaterials (den Videos, Kontextmaterialien und anderen Dokumenten) Zusammenhänge und Strukturen ausdrücken, aus denen eine gegenstandsgebundene Theorie formuliert werden kann. Die Einheit eines Falles wird durch die subjektive Intention des individuellen bzw.

gemeinschaftlichen Schaffens der Kinder und im Ausdruck ihres Werks und der Werkentwicklung im Projektzeitraum gebildet.

3.3.5 Datentriangulation

Mit der an die Fallzusammenstellung anschließenden Analyse, wie ästhetische Strukturelemente und formbestimmende Momente im Werke der Kinder organisiert sind, werden besondere Situationen mit komplexen, aufeinander einwirkenden Komponenten untersucht. Nachdem die Untersuchungsbreite durch die Bündelung in Werke festgelegt wurde, wird im nächsten Schritt die Untersuchungstiefe durch das Heranziehen des Kontextmaterials zur Triangulation vorbereitet: Weitere Quellen wie das Feldtagebuch, das Gruppeninterview, Schlüsselwortlisten, Präsentationsvorbereitungen, Präsentationen, Zeichnungen, Notizen und Chatprotokolle aus der Arbeitsgruppe fließen nun in die Analyse ein.

Der Begriff *Triangulation* ist der Geodäsie entlehnt und wurde ab Mitte der 1950er Jahre als funktionale Metapher (vgl. Scholt 1983, S. 28) in die Sozialwissenschaften übertragen. Ursprünglich bezeichnet die Triangulation das Aufteilen einer Fläche in Dreiecke zur Landvermessung. Da sich das Messen von Winkeln im Gelände als einfacher erwies als das Vermessen von Strecken, wurden Letztere auf der Basis der Winkel und festgelegter Punkte errechnet (trianguliert). Die übereinstimmende Lösungs-Analogie dieser funktionalen Metapher besteht in der Idee, Fehler bei der Datenerfassung oder im Untersuchungsverfahren auszugleichen, indem bei der Erfassung eines Gegenstandes mehrere Merkmale und Methoden (vgl. Campbell und Fiske 1959, S. 81 ff.) kombiniert werden. Denzin systematisierte und ordnete in den 1970er Jahren den Begriff und differenziert vier Typen der Triangulation: Datentriangulation, Forschertriangulation, Theorietriangulation und Methodentriangulation. Sie bilden bis heute wichtige Grundlagen der sozialwissenschaftlichen Triangulation (vgl. Denzin 1978, S. 28). Auch Glaser und Strauss empfehlen die Nutzung verschiedener Datentypen für unterschiedliche Blickwinkel (vgl. Glaser und Strauss 1974, S. 28 f.). In der qualitativen Bildungsforschung wird Triangulation insbesondere bei künstlerischen und bildlichen Verfahren eingesetzt (vgl. Ecarius 2010).

Da bei der vorliegenden Untersuchung, wie oben ausgeführt, Daten aus verschiedenen Quellen bzw. verschiedene Datenformen (Video, Text, Zeichnung) verwendet werden, liegt hier eine Datentriangulation vor. Die für die Untersuchung grundlegenden Daten bilden die non-linearen Videos und die Zwischenschritte der befragten Subjekte (1–5KAT_I). Weitere Zusatzdaten in anderer Datenform aus derselben Quelle sind Notizen, Zeichnungen und Skizzen und schließlich das Gruppeninterview (6KAT_II). Daten aus einer anderen Quelle (Medienpädagogin) liegen in Form eines Feldtagebuches vor (6KAT_II, S. 90). Die Daten aus dem Videomaterial wurden durch

verschiedene Transkriptionsverfahren erschlossen, bevor sie mit der Grounded Theory Methodology untersucht wurden (Abschnitt 3.3). Es wurden also zum einen durch unterschiedliche Methoden verschiedene Datenarten aus unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven erhoben und zum anderen, bezogen auf den Forschungsgegenstand, verschiedene Merkmale (Kriterien) herausgearbeitet. Die Daten werden später zu einem erweiterten Gesamtbild (vgl. Flick 2011, S. 9) trianguliert. Dieses Vorgehen entspricht der sogenannten Kriterientriangulation, die Birkner und Hackfort 2006 bei ihrer weiteren Untergliederung der Datentriangulation klassifiziert haben (vgl. Birkner und Hackfort 2006, S. 78 f.).

Resümierend kann konstatiert werden, dass erweiterte Erkenntnismöglichkeiten durch die Kriterientriangulation entstehen und für ein umfassendes Verständnis sowie eine hohe Transparenz des Forschungsgegenstandes sorgen. Der erwartete Erkenntniszuwachs begründet diesen Schritt für die vorliegende Untersuchung. Die triangulierten Daten werden in einer formulierenden Interpretation zusammengefügt.

3.3.6 Formulierende Interpretation

Eine erklärende Arbeit wie die vorliegende gewährt Einsicht in Kontexte und Hintergründe der beobachteten Begebenheiten und Handlungen und führt die Daten zu einer Interpretation zusammen, indem die Beobachtungen systematisiert und geordnet der Wissenschaft verfügbar gemacht werden. Nachdem aus dem komplexen Datenmaterial in zwei Bearbeitungsschritten ästhetische Strukturelemente herausgestellt, Fallkonstellationen zu Werken zusammengefasst und schließlich verschiedene Daten trianguliert wurden, findet in einem dritten Schritt die Analyse der triangulierten Daten durch Kodieren und komparative Analysen statt. Die werkbezogene Triangulation aller Datentypen wird schließlich so zusammengeführt, dass die schöpferische Herausbildung eines Werks nachempfunden werden kann. Diese Form der nachvollziehbaren Darstellung bezeichnet Bohnsack als „formulierende Interpretation“ (Bohnsack und Nohl 2007, S. 303, auch Bohnsack 2011, S. 198 ff.). Sie ist als Teilschritt der dokumentarischen Methode entlehnt. Die Methode wurde in den 1980er Jahren von Mangold und Bohnsack basierend auf einem Ansatz Mannheimers (vgl. Bohnsack et al. 2007, S. 69) weiterentwickelt und für die qualitative empirische Bildungs- und Sozialforschung als rekonstruktive Untersuchungsmethode fruchtbar gemacht. Diese Methode soll hier nur insoweit umrissen werden, wie es zur Begründung des vorgenommenen Schrittes notwendig ist.

Die dokumentarische Methode wurde ursprünglich für Interviewaufzeichnungen etabliert und seit 2009 (vgl. Bohnsack 2011) für Videointerpretationen erweitert. Sie unterscheidet dabei zwischen zwei Sinn- bzw. Wissens Ebenen: dem kommunikativ-generalisierenden Wissen und

dem konjunktiven Wissen (vgl. Bohnsack 2011, S. 74 f.). Das kommunikativ-generalisierende Wissen meint das theoretische, reflexiv bereitgestellte Wissen der Beforschten, das begrifflich expliziert werden und mit forschungsleitenden Fragen nach dem Was gefasst werden kann. Dagegen umschließt das konjunktive Wissen atheoretische, implizite Orientierungen, die das Denken und Handeln bestimmen und die mit forschungsleitenden Fragen nach dem Wie herausgearbeitet werden können. Abgestimmt auf die zwei dargestellten Wissens Ebenen, folgen in der dokumentarischen Methode zwei Interpretationsebenen, die formulierende und die reflektierende Interpretation. Für die vorliegende Arbeit wurde der Tiefenanalyse der Schritt der formulierenden Interpretation vorangestellt, um mit dem getrennt vorgenommenen Arbeitsvorgang durch die geordnete Formierung dieses Teilschritts eine einheitliche Darstellung für die Werke zu erhalten. Weitere Analysen erfolgen danach ausschließlich nach der Grounded Theory Methodology, sodass das Verfahren des zweiten Teilschritts der dokumentarischen Methode (reflektierende Interpretation) hier nicht mehr ausgeführt ist.

Die formulierende Interpretation zielt ursprünglich darauf ab, den impliziten Gehalt eines transkribierten Austauschs, wie beispielsweise einer Gruppendiskussion oder einer beobachteten Interaktion, herauszustellen. Dabei werden Inhalte, Argumentationen oder Beschreibungen etc. paraphrasierend formuliert und geordnet. Die Ordnung erfolgt, indem für Passagen oder Sequenzen Überschriften gebildet werden, die den immanenten Gehalt der Transkription anzeigen (vgl. Bohnsack 1993, S. 134). Da bereits die Betitelung und Ordnung eine Interpretation darstellt, erklärt sich auf diese Weise Bohnsacks Bezeichnung. Es soll damit nachvollziehbar geschildert werden, was der immanente (Sinn-)Gehalt ist. Für Videos ist daher bei der formulierenden Interpretation die Beschreibung dessen, was gezeigt wird, bzw. der expliziten und intendierten Aussagen vorgesehen (vgl. Bohnsack 2011, S. 19 ff.).

Die Anlehnung an die formulierende Interpretation erfolgt in dieser Untersuchung formal. Sie dient mit ihrem strukturierenden Charakter als Ordnungsprinzip. In der vorliegenden Untersuchung wurden im ersten Bearbeitungsschritt mittels Kodieren (offenes und theoretisches) bereits ästhetische Strukturelemente auf der Basis der Goodmanschen Symboltheorie (vgl. Goodman 1997, S. 16 ff.) herausgearbeitet und mit Deleuzes Filmansätzen Bewegungs- und Zeitbild (vgl. Deleuze 1997a und Deleuze 1997b) zu formbestimmenden Momenten kombiniert (Abschnitt 4.1). Das von Bohnsack vorgegebene Vorgehen einer ikonologischen Interpretation nach Panofsky³⁴ und einer ikonischen Interpretation nach Imdahl³⁵ findet im Rahmen des vor-

34 Der Kunsthistoriker Panofsky entwickelte das von Warburg verwendete Verfahren der ikonologischen Methodik zu einem dreistufigen Schema weiter: Die Betrachtung der Bilder erfolgt nach Phänomensinn, Bedeutungssinn und Dokumentsinn (vgl. Panofsky 1979).

35 Bei der ikonischen Interpretation nach Imdahl (vgl. Imdahl 1995, c1994) wird über den formalen Aufbau und die Komposition eines Bildes – perspektivische Projektion, szenische Choreografie und planimetrische Ganzheitsstruktur – Zugang zur Eigenlogik des Bildes geschaffen.

liegenden Forschungsdesigns mit anderen Schwerpunkten nur ansatzweise Berücksichtigung. In der formulierenden Interpretation dieser Untersuchung geht es um die Identifizierung der symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente in den Werken. Es wird analysiert, welche symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente in welchen Zusammenhängen eingesetzt werden – der ästhetische Aufbau entspricht in dieser speziellen Untersuchungsanordnung also der Inhaltsebene. Untersucht werden dabei sowohl die Videos als auch ihre Transkription in Form von Film- und/oder Raumdiagrammen. Die in den Transkriptionen erarbeiteten Analyseergebnisse sowie die mit ihnen verbundenen Bedeutungshorizonte lassen sich dabei narrativ zusammenführen. Auf der Grundlage dieser Interpretationsleistung werden die Werke als strukturierte Abläufe miteinander vergleichbar.

3.3.7 Rekonstruktion reflexiver Leistungen

Die Rekonstruktion der reflexiven Leistungen fand in einem vierschrittigen Verfahren auf Basis der triangulierten und kodierten Daten statt. Die Videoclips werden dabei nicht als geschlossene Einheiten betrachtet, „aus denen ein manifester, latenter Sinn rekonstruiert werden kann“ (Mikos 2003, S. 138); vielmehr wird durch die Einbeziehung der Arbeitsschritte und der ästhetischen Entscheidungen die ‚Setzung‘ und Auseinandersetzung als Entwicklung von Sinn rekonstruiert. Die herausgearbeiteten symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente wurden als formulierende Interpretation zusammengefasst (Schritt A in der Untersuchungsdarstellung) und der Betrachtung der Werkentstehung mit ihren Entwicklungslinien (Schritt B) gegenübergestellt. Die zusammengefasste Übersicht und der chronologische Abriss wurden für alle Werke gleich angelegt. Sie lieferten einen umfassenden Eindruck und bildeten den Ausgangspunkt für die anschließende offene Kodierung (Schritt C). In diesem Schritt wurde untersucht, auf welche Weise ästhetische Strukturelemente und formbestimmende Momente im jeweiligen Werk eingesetzt werden und es charakteristisch ausprägen, um somit Rückschlüsse über reflexive Leistungen im Kontext ästhetischer Erfahrungen zu rekonstruieren. Im letzten Schritt D wurden die Ergebnisse des vorherigen Schrittes reflektiert und durch axiales Kodieren und Bündeln ein paradigmatisches Modell herausgearbeitet. Auf diese Weise wurden nacheinander das Werk Amal, das Werk Tarek, das Werk Nadide und das Gemeinschaftswerk betrachtet und komparativ gegeneinander gesetzt.

3.3.8 Einordnung der reflexiven Leistung in die strukturelle Bildungstheorie

Nachdem die reflexiven Leistungen der Subjekte in ihren Werken herausgearbeitet und rekonstruiert wurden, findet nun eine axiale Kodierung entlang der Dimensionen struktureller Medienbildung (vgl. Jörissen und Marotzki 2009a, S. 30 ff.) statt. Nach Marotzki und Jörissen lassen sich die Videoproduktionen dabei unter zwei Blickwinkeln angehen: Erstens erhalten sie als Ergebnisse von formgebenden Gestaltungsvorgängen reflexives Potenzial, „insofern die Äußerung von Erfahrung zugleich eine Entäußerung impliziert“ (ebenda, S. 39). Zweitens stellen die Videos als veröffentlichter Beitrag selbst ein Bildungspotential dar, das Reaktionen im sozialen Umfeld hervorruft. (Diese Möglichkeit ist vor allem durch die Veröffentlichung im Rahmen des Kunstfestes gegeben, dessen Wirkpotenzial für diesen Bezirk und zurück auf die Teilnehmenden nicht hoch genug eingeschätzt werden kann!) Die herausgearbeiteten Reflexionen und ihre Auslöser werden dabei aus theoriegeleiteter Perspektive nach Wissensbezug, Handlungsbezug, Grenzbezug und Biografiebezug strukturiert. Als Ergebnis ist die Entstehung des ästhetischen Erkenntnisgegenstands in einem Schaubild zusammengeführt und wird dann abschließend erörtert.

3.4 Schematische Übersicht zum Forschungsaufbau

	Teilanalyse I	Teilanalyse II	Endanalyse
Forschungsfrage / forschungsleitende Frage	Welche ästhetischen, strukturierenden Elemente lassen sich aus den Videoclips der Kinder werkbezogen und werkübergreifend herausarbeiten? <i>(forschungsleitende Frage)</i>	Wie organisieren diese ästhetischen Strukturelemente die Artikulation? <i>(forschungsleitende Frage)</i>	Welche Art reflexiver Leistungen lassen sich aus den Eigenproduktionen der Kinder im Kontext ästhetischer Erfahrung rekonstruieren und inwieweit handelt es sich dabei um Potentiale bildungsrelevanter medialer Erfahrung? <i>(Forschungsfrage)</i>
Teilschritte	Theoretical Sampling und Kodieren (offen und axial) des Videomaterials	Triangulation	Vierschrittiges Vorgehen: Axiales und selektives Kodieren Komparativer Vergleich
	Theoretisches Kodieren (Goodman und Deleuze)	Kodieren	Vierschrittiges Vorgehen: Axiales und selektives Kodieren Komparativer Vergleich
Forschungsergebnisse	Modell ästhetischer Strukturelemente und formbestimmenden Momente nach Goodman und Deleuze <i>(Zwischenergebnis)</i>	Werkgebundene formulierende Interpretation <i>(Zwischenergebnis)</i>	Dichte Interpretation <i>(Endergebnis)</i>
	Verfahren zur räumlichen Analyse von Videos <i>(Zwischenergebnis)</i>		

Tabelle 04: Forschungsdesign

3.5 Reflexion der Rolle der Forscherin und zum Vorgehen

Im letzten Abschnitt des Methodenkapitels werden der Forschungsablauf und die Rolle der Forscherin kritisch beleuchtet und reflektiert. Im Abschnitt 3.5.1 wird die aktive Beteiligung der Forscherin als Medienpädagogin im Feld bei der Datenentstehung diskutiert. Im Abschnitt 3.5.2 geht es um die Auseinandersetzung der Forscherin mit ihren Voreinstellungen und Vorerfahrungen gegenüber dem Forschungsgegenstand. Zur Selbstthematisierung in der qualitativen Untersuchung gehört auch die im Abschnitt 3.5.3 ausgeführte Beschreibung der persönlichen Forschungssituation und Entwicklung des Forschungsprozesses. Das persönliche Vorgehen beim Memoing wird in Abschnitt 3.5.4 skizziert. In einem abschließenden Resümee wird im Abschnitt 3.5.5 hinsichtlich der Forschungsprinzipien nach der Grounded Theory Methodology ein Abriss der Einschätzung des Untersuchungsverlaufs vorgenommen.

3.5.1 Reflexion zur Entstehung der Daten

Das Videomaterial (und weiteres Kontextmaterial) entstand 2006 im Rahmen eines Medienprojekts mit Kindern im Rahmen des Kunstfestes 48h Neukölln. Das Projekt wurde von der Forscherin als Medienpädagogin geleitet. Einerseits ist in der qualitativen Forschung die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten vorgesehen und das Miterleben der „alltäglichen Lebenszusammenhänge der Beforschten“ (Legewie 1991, S. 189) wünschenswert. Andererseits nahm in der vorhandenen Konstellation die Forscherin eine aktive Rolle ein, in der auch die Vermittlung von Kompetenzen (Einführung in die Videokameratechnik sowie in verschiedene Software) stattfand. So war zwar der Einstieg in das Feld, der durchaus als schwierig eingeschätzt wird (vgl. ebenda, S. 191), erleichtert, jedoch das Risiko gegeben, die ‚natürlichen‘ Bedingungen des Untersuchungsfeldes auf die eine oder andere Art zu manipulieren (vgl. ebenda, S. 189). Dem sehr positiven Effekt, als Medienpädagogin direkt in das Geschehen eingebunden zu sein und damit Vertrauen und Nähe zu den teilnehmenden Kindern zu erzeugen, standen verschiedene Maßnahmen zur Minimierung der geschilderten Risiken entgegen: Der Verzicht auf technische Extras (Stativ, zusätzliche Objektive, zusätzliches Licht), der Einsatz von leicht erlernbaren Technologien, die Minimierung der Einweisung und die für die Kinder deutlich angezeigten ‚Leerstellen‘ im Projektablauf zur Einbringung eigener Ideen (siehe Projektvorstellung Abschnitt 3.2.3). In dieser Hinsicht positiv wirkte sich auch die gewählte Projektzeit am Nachmittag nach den Schulstunden aus, an denen in der Schule regelmäßig Freizeitangebote für die Kinder stattfanden, sowie der Bekanntheitsgrad und die Bedeutung des Kunstfestes, für das die Einbeziehung der Neuköllner von Anfang an eine Prämisse darstellte.

Die Form des aktiven Feldeinstiegs als Medienpädagogin ermöglichte letztlich einen wertvollen dichten Eindruck und die Nähe zu den Kindern. Dies wäre über Beforschung der Dokumente (Videoclips, Fotos, Scans) allein nicht möglich gewesen. So unterstützte die Begleitung als Medienpädagogin beispielsweise auch das Erleben schwierigerer Aspekte sowie deren Bewältigung in der Zusammenarbeit unter und mit den Kindern: Erfolg und Frustration beim Videografieren und Bearbeiten der Clips, Reaktionen der Begeisterung, Anerkennung oder von Unmut, Interaktionen und Aushandeln zur Verständigung untereinander hatten zwar auch häufig eine emotionale Beteiligung zur Folge, jedoch den bedeutsamen Vorteil des unmittelbaren Erlebens. Nicht zuletzt war es auch die beobachtete Vertrautheit, die die regelmäßig teilnehmenden Kinder Amal, Tarek und Nadide untereinander entwickelten, die dann zu deren videografischer Zusammenarbeit führte und so zur Idee der charakteristischen Eingrenzung der Forschungsarbeit nach Werken. Die miterlebten Diskussionen unter den Kindern boten häufig wertvolle Hinweise und Kontextinformationen zum Verstehen der Darstellung in den Videoclips. Die Erlebnisse und Vorkommnisse wurde in Stichworten notiert und möglichst unmittelbar nach den Projektstunden in Berichten aufgezeichnet („Feldtagebuch“ in 6KAT_II, S. 90 ff.). So konnten sie als Zusatzdatenmaterial genutzt werden.

Die Form der eigenen aktiven Einbindung in das Projekt erforderte jedoch auch einen besonderen Umgang mit diesem Sachverhalt. Das Hinterfragen, inwieweit die Forscherin selbst mit ihrer Persönlichkeit oder in ihrer Rolle als Medienpädagogin, Künstlerin oder Projektleiterin die Wahrnehmung verzerrte, war ein wichtiges Anliegen. Daher suchte die Forscherin schon zu Beginn der Forschung nach einem Reflexionsraum, um Klärung und Entwicklung in diesem und anderen Anliegen in einer Art Außenperspektive zu supervisionieren. Eine Möglichkeit, Fragen aus verschiedenen Blickwinkeln und Dimensionen heraus zu betrachten, bot sich durch die regelmäßige Teilnahme an der oben erwähnten virtuellen Arbeitsgruppe. Die Arbeitsgruppen der Plattform *Netzwerkstatt* orientieren sich hier an dem weiterentwickelten Konzept „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ (Mruck und Mey 1998). Forschungsabläufe, Lebenslagen und Kontextsituationen können reflektiert betrachtet werden. In den Diskussionen der Arbeitsgruppe Leuchtfieber (Moritz 2009, S. § 5), der die Forscherin von 2009 bis 2012 angehörte, konnten so Bezüge zwischen der Video-Interpretation und ihrer Entstehungssituation erörtert, verschiedene perspektivische Anstöße gebündelt und strukturiert werden.

3.5.2 Annäherungen an den Forschungsgegenstand

Die Formierung der Fälle wurden zu Forschungsbeginn nur vermutet: Die Formulierung der Forschungsfrage wurde während des Theoretical Sampling zu Beginn permanent angepasst und

weiter präzisiert. Hilfreich waren dabei gute Kenntnisse des Forschungsfeldes. Die Auseinandersetzung der teilnehmenden Kinder mit der Neuen Medienerfahrung in einem kreativen Rahmen war teilweise aus ähnlichen Projekterfahrungen bekannt. Außerdem war die Arbeitsgruppe bei der Annäherung an die Daten während des Prozesses der Präzisierung von Untersuchungsthemen und Forschungsfrage sowie der Reflexion des Forschungsprozesses selbst immer wieder eine große Unterstützung. Wie bereits oben ausgeführt, ist eine „reflektierte Offenheit“ (Breuer 2010, S. 29) in der qualitativen Forschung ein wichtiges Prinzip. Die Forscherin ist als Subjekt mit ihren individuellen Voreinstellungen, Vorerfahrungen und Vorkenntnissen in den Forschungsprozess eingebunden. Der achtsame Umgang mit diesen im Voraus gesetzten, persönlichen Erkenntnissen war daher ebenfalls Teil der Selbstthematization bei der kritischen Analysearbeit mit der Arbeitsgruppe. Das gestalterische Erststudium der Forscherin und entsprechende (berufliche) Erfahrung mit gestalterischen Auseinandersetzungsprozessen spielten bei der Auswahl und dem Setting der Forschungsanlage durchaus eine Rolle. Vor allem zu Beginn der Untersuchung stand die Besorgnis im Raum, inwieweit Emotionen, Erfahrungen und Deutungen eigener Erfahrungen von Gestaltungsprozessen sich auf die Deutung der Videoclips der Kinder übertragen würden. Zahlreiche Diskussionen dieses Umstandes in der Arbeitsgruppe trugen immer wieder zur Bewusstwerdung bei. Zudem wirkte die Forscherin der Übertragung entgegen, indem bei der Vorbereitung der Sitzungen ein bestimmtes Betrachtungsprozedere der Videoclips eingehalten wurde: Die kurzen Clips wurden zunächst ohne und danach mit Ton angeschaut und jeweils spontane Eindrücke und Assoziationen notiert. Dieses Vorgehen führte zu vielperspektivischen Deutungsansätzen als Ausgangsbasis und war vor allem zu Beginn des Forschungsprozesses ein wichtiger Weg, um ein echtes Verstehen des Forschungsgegenstandes, zu dem auch aufmerksames Hinterfragen, zugelassene Ungewissheiten und damit Mehrdeutigkeit gehört, einzurichten.

Eine weitere Vorannahme der Forscherin war die Vermutung, dass der Migrationshintergrund der teilnehmenden Kinder für den Forschungsgegenstand von Bedeutung sein könnte. Dieser Aspekt wurde etliche Male in den Deutungsansätzen genannt und für einige Clips besonders kontrovers diskutiert. Für dieses Thema empfand die Forscherin die Konstellation der Arbeitsgruppe, die ausschließlich aus deutschen Teilnehmenden bestand, bald als zu einseitig. Sie initiierte daher mit zwei befreundeten Akademikerinnen (Pädagogin und Psychologin)³⁶ mit Migrationshintergrund Interpretationssitzungen und Diskussionen, in denen sie sich schließlich von diesen Vorannahmen verabschiedete.

36 An dieser Stelle vielen Dank an Deniz Nasay und Öczan Opel.

3.5.3 Persönliche Forschungssituation, Arbeitsgruppen und Interpretationsgemeinschaften

Die Auseinandersetzung und regelmäßige Analysearbeit waren jedoch nicht nur für die kritische Selbstreflexion, sondern auch für die Vielfalt von Interpretationsansätzen eine wertvolle Begleitung: Die Forschungsarbeit wurde extern, nebenberuflich und ohne unmittelbare Anbindung an ein Forschungsprojekt in einer Universität durchgeführt. In der Arbeitsgruppe konnten Deutung und Erörterung des qualitativen Datenmaterials grob- und feanalytisch bearbeitet werden. Die Diskussionen und unterschiedlichen Interpretationsansätze in der Arbeitsgruppe als interdisziplinäre Interpretationsgemeinschaft ermöglichten damit erst eine Betrachtung der Clips als „in Diskurse eintretende Texte, die in unterschiedlicher Weise gelesen werden können“ und bei denen Produkt- und Zuschauerseite miteinander verknüpft werden, wie es Mikos für eine medienpädagogische Filmanalyse fordert (vgl. Mikos 2003, S. 140 f.). Durch diese multiperspektivische Analysearbeit konnte dem heuristischen Erkenntnisinteresse der Entwicklung eines Kategoriensystems aus den vorhandenen Daten nachgekommen werden. Der Reflexionsraum einer Arbeitsgruppe der NetzWerkstatt ist ein geschützter Raum, bei dem durch ein bestimmtes Aufnahmeverfahren die Mitglieder zur vertraulichen Behandlung der Daten verpflichtet werden. Anonymität und Schutz des Datenmaterials waren zusätzlich pseudonymisiert und daher stets gewährleistet.

Für die methodische Unterstützung der Reflexion lieferte die Arbeitsgruppe wichtige Impulse wie Literaturhinweise oder Auswertungsstrategien und besaß damit für die Forscherin gerade in der Anfangszeit die Funktion eines Methodenkolloquiums. Dies war vor allem deshalb von Bedeutung, weil außerdem ein forschungsmethodisches Erkenntnisinteresse, die Ausbildung von Analyse- und Darstellungsverfahren zur Transkription von filmischen „Bewegungsgesten in Dauer und Raum“ (Hilt 2010, S. 227), verfolgt wurde. Besonders in dem zuletzt genannten Anliegen fungierte die Arbeitsgruppe immer wieder auch als Testumgebung für weiterentwickelte Ansätze und lieferte dazu wichtiges Feedback.

Eine weitere wichtige Austauschplattform, bei der die Forscherin den schützenden Rahmen der Arbeitsgruppe bewusst verlassen hat, um größere Untersuchungsschritte mit einem breiteren Publikum zu diskutieren, war das Austauschtreffen visueller Methoden³⁷, an dem die Forscherin 2009, 2010 und 2011 teilnahm und interessante Anstöße erhielt.

37 Es handelt sich dabei um die Tagungsreihe „Austauschtreffen visueller Methoden“, die auf eine Initiative von André Affentranger und Dr. Peter Holzwarth (PH Zürich) zurückgeht und jährlich im Januar stattfindet.

3.5.4 Resümee und kritische Einschätzung

Anhand der oben in Abschnitt 3.1.3 genannten wesentlichen Prinzipien qualitativer Forschung soll im Folgenden die Güte und Qualität des methodischen Vorgehens kritisch eingeschätzt werden.

Die erste Analyse³⁸, das Sichten des Datenmaterials verbunden mit dem Theoretical Sampling, diente der Orientierung im komplexen Forschungsfeld. Diese ersten Analysen waren davon geprägt, möglichst viele Aspekte in den Videos wahrzunehmen, ohne dass die Relevanz der ‚Entdeckungen‘ zu diesem Zeitpunkt bewusst war. Das in der Arbeitsgruppe vorgenommene Theoretical Sampling und offene Kodieren ergaben neue Anhaltspunkte und stießen tiefergehende Fragen an. Häufig lag eine hohe Übereinstimmung der Interpretierenden zu Auffälligkeiten oder zu aufgespürten ästhetischen Strukturelementen vor. Es wurde bald deutlich, dass theoretische Kodes notwendig wären, um die bildbasierten Symbolentwürfe in vorläufiger Verteilung, die bildbasierten und schriftlichen Memos und die in den Interpretationssitzungen verwendeten offenen Kodes zu systematisieren. Die Entwicklung von eigenen Kodes wie bei schriftbasierten Datenmaterialien war aufgrund der Datenbeschaffenheit nicht möglich. Entsprechend erfolgte parallel zur Videosichtung eine intensivere Literaturrecherche.

In der zweiten Analysephase erwies sich Goodmans Symbolsystem als geeignete Grundlage zur Systematisierung (vgl. 05KAT_I-Tab. S. 19, Zwischenergebnis „Symbolische Prozesse in den untersuchten Clips“ und S. 26, Zwischenergebnis „Strukturelemente“). Bei der Ausarbeitung und Einordnung der vorgefundenen ästhetischen Strukturelemente wurde das Konzept mit Ansätzen von Deleuze ergänzt (vgl. ebenda, S. 25, Zwischenergebnis „Formfiguren und Ordnungsprinzip“ und die Übersicht „Strukturelemente und formbestimmende Momente“, S. 20). Zugleich erfolgte die in Abschnitt 3.3.4 beschriebene Clusterung und Herausarbeitung der Fallkonstellation. Dies gab dem Untersuchungsfeld klare Konturen und bildete eine wichtige Komponente für die späteren Fallvergleiche. In der Triangulation und Endanalyse fand zunehmend eine selektive Analyse und immer neue Überarbeitung der zeitlichen oder räumlichen Filmdiagramme statt. Dabei wurde zielgerichtet nach exemplarischen Belegen zur Verdichtung oder Unterscheidung der Kernkategorien bzw. nach ihrer charakteristischen Weiterentwicklung und Umsetzung innerhalb der Werke gesucht. Die zu Beginn der Untersuchung angestrebte Tiefe hatte einen großen Datenumfang erzeugt. Bis die Ergebnisse den Dimensionen der strukturalen Medienbildung zugeordnet werden konnten, wurden sie mehrfach umgestellt.

Die Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses ist durch die ausführliche Darstellung der methodischen Vorgehensweise in diesem Kapitel und in der Datendokumentation im Anhang

38 Auch hier wurde zur vereinfachten Darstellung das voneinander abgegrenzte Phasenmodell gewählt, wenngleich die Prozesse ineinander verschränkt waren.

ermöglicht. Dabei wurde die Angemessenheit der Datenerhebungsmethode für die Zusammenstellung der Fälle nach Werken und die Erstanalyse nach ästhetischen Strukturelementen und anschließender Triangulation begründet. Es wurde deutlich gemacht, warum dieses Vorgehen zum Rekonstruieren reflexiver Leistungen geeignet ist. Die Qualität der Datenerhebung und die Bedeutung der Zwischenergebnisse sind anhand der Datendokumentation nachzuprüfen.

Dabei erfolgte die Auswertung der Daten strukturiert und in mehrfachen Reviewschleifen, sodass in jedem Analyse- und Auswertungsschritt die empirische Verankerung der Theoriebildung in hermeneutischer Einheit gegeben ist. Die Kategorien und Zwischenergebnisse der entwickelten Grounded Theory und ihrer Einordnung werden im nachfolgenden Kapitel detailliert beschrieben. Die offene Darlegung des Forschungsverlaufs in der Dokumentation und die Reflexion des Untersuchungsaufbaus sowie die in diesem Kapitel enthaltene Reflexion zur Rolle der Forscherin ermöglichen schließlich eine Einschätzung zur Beeinflussung durch Subjektivität.

4 Ergebnisse der Untersuchung

Die Analyse der Videoclips fand in drei Analyserunden statt. In der ersten Teilanalyse, im Abschnitt 4.1, wurde untersucht, welche ästhetischen, strukturierenden Elemente sich aus dem Datenmaterial werkbezogen und werkübergreifend herausarbeiten lassen. In der zweiten Teilanalyse, in Abschnitt 4.2, wurde die Fragestellung in den Blick genommen, wie die in Abschnitt 4.1 herausgearbeiteten ästhetischen Strukturelemente die Artikulation der Kinder in den Videoclips organisieren. Von Abschnitt 4.2.1 bis 4.2.5 findet daher eine fall- und werkbezogene Analyse statt. Im Abschnitt 4.2.6 geht es in der Endanalyse schließlich um die Beantwortung der Forschungsfrage: Welche Art reflexiver Leistungen lassen sich aus den Eigenproduktionen der Kinder im Kontext ästhetischer Erfahrung rekonstruieren und inwieweit handelt es sich dabei um Potenziale bildungsrelevanter medialer Erfahrung? Im Abschnitt 4.2.7 werden die zentralen Befunde zusammengestellt und im Abschnitt 4.3 resümiert.

4.1 Analyse grundlegender ästhetischer Strukturelemente und anderer formbestimmender Momente

In der Struktur eines filmischen, narrativen Werks zeigt sich, wie es in visuelle und sprachliche Erzählinstanzen gegliedert ist, welche symbolischen Prozesse dabei wirksam sind und in welcher Beziehung die Instanzen zueinander stehen. Im Abschnitt 4.1.1 findet eine Gesamtanalyse des Datenmaterials nach den darin verwendeten Repertoires ästhetischer Strukturelemente statt. Danach werden im Abschnitt 4.1.2 die filmnarratologischen Strukturen nach Kuhn erörtert. Der Strukturanalyse der Forschungsarbeit liegt das Symbolsystem von Goodman zugrunde. In diesem wird einerseits der Symbolbegriff sehr weit gefasst³⁹, andererseits ist der Geltungsbereich von Symbolen stets auf einen bestimmten Bezugsrahmen begrenzt. Innerhalb eines solchen Bezugsrahmens konstituieren sich mittels Symbolen eigene Symbolsysteme, die Goodman als „Welten“ (Goodman 1990, S. 13. ff.) bezeichnet. Daher werden sie im Abschnitt 4.1.3 mit der Goodmanschen Theorie in Verbindung gebracht und mit der in 4.1.1 erarbeiteten Strukturanalyse kombiniert. Im Abschnitt 4.1.4 gilt es, sich den Form- und Formungsspezifika von audiovisuellen Medien zuzuwenden. Hier wird dargestellt, wie die besondere Zeitbeziehung, die audiovisuelle Medien aufweisen, durch die Fusion des Formungs- und des Zeit-Raum-Aspekts betrachtet werden kann.

39 Goodman's Symbolbegriff umfasst z. B. Buchstaben, Wörter, Texte, Bilder, Diagramme, Karten und Modelle (vgl. Goodman 1997, S. 9).

4.1.1 Gestalterisch wirkende und strukturierende Aspekte im Datenmaterial

Die Analyse erfolgt werkorientiert, auf die aus den Clips der Kinder hervorgehende Praxis bezogen. Während der Prozesse des offenen Kodierens nach der GTM konnten beim Aufbrechen mit der Interpretationsgemeinschaft und in der Analysearbeit verschiedene ästhetische Strukturelemente entdeckt und zu verschiedenen theoriegeleiteten Kategorien zusammengestellt werden. Diese wurden zunächst als Listen und Ablaufdiagramme geführt und erfuhren dabei immer wieder neue Umgruppierungen und Schwerpunktverlagerungen, gewannen jedoch zugleich an Dichte und Abstraktion. Eine finale Übersicht zu den Kategorien und Strukturelementen soll die untenstehende Tabelle liefern, die nach folgenden Gesichtspunkten (von links nach rechts, also von **a)** nach **d)** geordnet ist:

a) Die visuelle und akustische **Kadrierung** meint eine gesonderte Betrachtung der visuellen und akustischen Teile. Diese sind **b)** in **Kategorien** segmentiert, die sich für die Forschungsarbeit als bedeutsam erwiesen. Den Kategorien zugeordnet sind jeweils verschiedene **c) Strukturelemente**, die in **d) Dimensionen** aufgeteilt sind und denen jeweils ein visuelles Symbol in der zur Analyse verwendeten Software *Feldpartitur* zugewiesen ist.

Zu a) Kadrierung

Die Bezeichnungen visuelle und akustische Kadrierung wurden in Anlehnung an die filmsemiotischen Ansätze des französischen Phänomenologen und Strukturalisten Deleuze vorgenommen. Dieser umschreibt die Erweiterung, die der Film als Bildraum durch das Hinzufügen eines Tonraums erfährt, als „Zwischenraum zwischen zwei Kadrierungen, der visuellen und der akustischen“ (Deleuze 1997b, S. 322). Der Begriff *Kadrierung* sowie der analog dazu verwendete Begriff *Cadrage* leiten sich aus dem französischen Wort ‚cadre‘ für ‚Rahmen‘ ab und umfassen die Prozedur, bei der Objekte, Subjekte und Raum in Bezug zu dem verwendeten Bildformat bestimmt werden. Dabei geht es bei der visuellen Kadrierung weniger um eine Eingrenzung im Sinne einer Beschneidung. Es geht vielmehr um das Finden oder Erfinden „eines Blickwinkels, der die Ränder voneinander ablöst oder zwischen ihnen eine Leere entstehen lässt“ (Deleuze 1997b, S. 322)⁴⁰, sodass sich eine Komposition entfalten kann. Ebenso wenig geht es bei der akustischen Kadrierung um eine Einschränkung, sondern vielmehr um die „Erfindung eines reinen Sprechaktes, eines musikalischen Aktes oder gar eines Aktes der Stille“ (Deleuze 1997b, S. 322). Durch die Kadrierung bildet sich ein ‚Bild‘ heraus, das von Deleuze nicht als umrissene Gestalt, sondern als ein durch sein wechselseitig wirkendes Beziehungsgeflecht wandelbares

40 Im Vergleich zu Deleuze beschreibt der amerikanische Filmwissenschaftler Monaco die *Cadrage* als „die Gestaltung einer Aufnahme in Bezug auf den Bildrahmen“ (Monaco 2009, S. 30)!

4. Ergebnisse der Untersuchung

Gebilde begriffen wird. Auf diese Weise kann es auch ein akustisches Bild oder ein mentales Bild geben (siehe Deleuze 1997a, S. 27 ff.).

a)	b) Kategorie	c) Strukturelemente	d) Dimensionen
Visuelle Kadrierung	Blickwinkel	Einstellungsgrößen	Weite, Totale, Halbtotale, Nah, Gross, Detail
		Perspektive	Normalperspektive, Forsch- und Vogelperspektive
	Bewegung	Kamerabewegung	Richtungen (transversal, longitudinal, sagittal)
		Motivbewegung	Richtungen (transversal, longitudinal, sagittal)
		Orientierungs- bewegung	Justieren
		Dynamik	Schnell, mittel, langsam
	Licht	Lichtrichtung / Schatten	Richtungen (transversal, longitudinal, sagittal)
		Beleuchtungsstärke	Stark, mittel, schwach
		Leuchtdichte	Flächig, linear, punktuell
		Lichtfarbe	Farbe
		Effekte	Reflexion, Blinken
Akustische Kadrierung	Voice-over	Prosodie	Dehnung, Verzögerung, Akzent, Tonhöhenbewegung, Lautstärken, Rhythmus
	Originalton	HG-Geräusche, Sprache	
	Zeit	Dauer	Numerischer Wert, gefühlt
		Gliederung	Rhythmisch, arrhythmisch
		Inszenierung	Reale Zeit, denotative Zeit, fiktive Zeit, exemplifizierte Zeit

Tabelle 05: Übersicht Strukturelemente

Zu b) Kategorien

Für die visuelle Kadrierung haben sich in dieser Forschungsarbeit die Kategorien Blickwinkel, Bewegung, Bildklarheit und Licht als bedeutsam herausgestellt.

Mit **Blickwinkel** sind der eingenommene Standpunkt und die Entfernung zum Motiv mit den Strukturelementen Perspektive und Einstellungsgröße bezeichnet.

Die Kategorie **Bewegung** umfasst Veränderungen der zuvor beschriebenen Kategorie, die durch Motivbewegung oder Kamerabewegung hervorgerufen werden und mit Strukturelementen der Richtung⁴¹ ausgewiesen sind. Das Strukturelement Orientierungsbewegung wird als besonderes Merkmal der hier untersuchten Clips entdeckt, als Resultat der stativlosen und ungeübten Handaufnahme. Es handelt sich um eine kleine, kreisförmige Bewegung, die nach großen Perspektiv- oder Brennweitewechseln (Zoom) auftreten kann.

Mit **Bildklarheit** ist ein Komplex benannt, der sich auf den Schärfeeindruck einer Bildfolge bezieht. Je mehr und je besser in den Bildern Details unterschieden werden können, desto eher wird ein Bild oder eine Bildfolge als scharf und klar empfunden. Dieser Eindruck ist von verschiedenen Faktoren wie Aufnahmetechnik und -bewegungen, Motivstruktur und Sehgewohnheiten beeinflusst. Implizit ist diesem Komplex, dass es neben der Schärfe auch verschiedene Abstufungen der Unschärfe gibt, die Bildfolgen weniger klar erscheinen lassen (siehe Deleuze 1983-c, 1985, S. 94). Je verschwommener und trüber die Bilder erscheinen, desto unbestimmbarer sind ihre Informationen⁴².

Die Kategorie **Licht** ist für den Farbeindruck relevant – die Farbigkeit in Film und Video ist stark von der Lichtsituation während der Aufnahme abhängig. Die Lichtgestaltung kann von zwei Blickwinkeln her gesehen werden. Zum einen geht es um eine optimal ausgeleuchtete Gesamtszenarie, zum anderen um eine Art der Hervorhebung und Akzentuierung einiger Bildteile. Hier wurden in der Untersuchung die fünf Strukturelemente Lichtrichtung / Schatten, Beleuchtungsdichte, Lichtstärke, Lichtfarbe und Effekte herausgearbeitet (vgl. Hilt 2014).

Die akustische Kadrierung besteht aus der Kategorie Prosodie⁴³. In dieser Bezeichnung sind besondere Eigenschaften der gesprochenen Sprache versammelt. Durch das Akzentuieren von Worten oder Wortteilen, die Verwendung einer Satzmelodie, das Langziehen oder Kürzen von

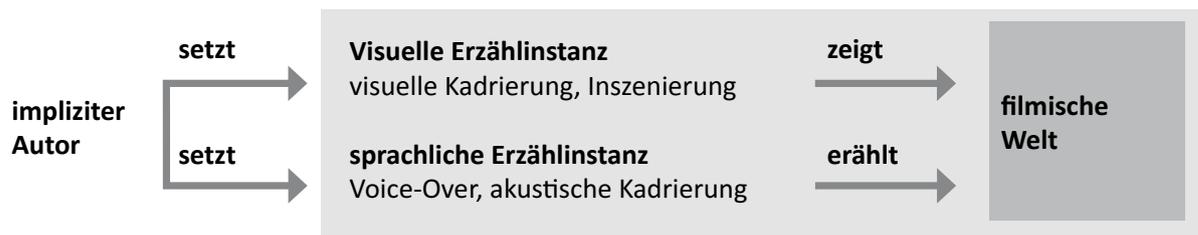
41 Die hier verwendeten Begriffe der Dimensionen sind den Verlaufsbezeichnungen der Anatomie entnommen und beziehen sich auf die drei Körperebenen Transversalebene (rechts – links), Frontalebene (oben – unten), Sagittalebene (vorne – hinten).

42 Vgl. „Unschärferelation“, Huber 2000.

43 Meist ist die Prosodie mit der Phonetik verbunden und damit als Teilgebiet der Sprachwissenschaft ausgewiesen.

Silben, das Setzen von Sprechpausen und Lautstärkeunterschieden sowie durch Sprechtempo oder -rhythmus können bestimmte Konnotationen, Anspielungen oder zusätzliche Bedeutungen signalisiert werden⁴⁴.

Der zweigliedrige Deleuzesche Ansatz lässt sich auch in ein adaptiertes narratologisches Struktogramm in Anlehnung an Kuhn überführen, in dem die diegetische bzw. filmische Welt durch die visuelle und gegebenenfalls die sprachliche Erzählinstanz gezeigt und / oder erzählt wird (vgl. Kuhn 2011, S. 86, Abbildung 8: Das Zusammenspiel der Vermittlungsinstanzen beim filmischen Erzählen).



Grafik 02: Zusammenspiel der Vermittlungsinstanzen der untersuchten Clips

Neben dem Begriff visuelle bzw. akustische Kadrierung wurde auch der Begriff Inszenierung an die Analyse-Ergebnisse angepasst. Der Begriff *Inszenierung* steht in der Forschungsarbeit für einen Satz von Strategien, mit denen ein Werk möglichst wirkungsvoll zur Anschauung gebracht werden kann⁴⁵. Auch wenn die Kinder keine Erfahrung im Planen und Erstellen audiovisueller Werke hatten, entstanden die Clips durch absichtsvolles Aufzeichnen und Bearbeiten von Material. Ebenso ist die Montage in diesem Fall als absichtsvolle Nachbearbeitung des Materials in dem Inszenierungsbegriff enthalten.⁴⁶

Das Hauptaugenmerk in dieser Untersuchung liegt auf der visuellen Kadrierung und auf der Verzahnung von visueller und sprachlicher Erzählinstanz (Voice-over)⁴⁷.

Auf der Basis des im ersten Teil entwickelten, allgemeinen Strukturmodells nach Winkler entlang dessen „Konzeption des Symbolischen“ als „semiotische Dimension“ (Winkler 2008b, S. 211) sollen die Kategorien mit entsprechenden, wesensgemäßen Theorien nun zu einem medien-spezifischen Strukturmodell weiterentwickelt werden.

44 Siehe dazu auch das Kieler Intonationsmodell (vgl. Kohler 1991).

45 Bewusst wurde in diesem Fall der deutsche Begriff ‚Inszenierung‘ gewählt, um sich vom Originalbegriff „*Mise-en-scène*“ in der Grafik von Kuhn zu unterscheiden (Kuhn 2011, S. 86).

46 Kuhn fügt „Montage“ als zusätzlichen Begriff hinzu (Kuhn 2011, S. 86).

47 Daher sind die erwähnten Teilbereiche von Voice-over und Originalton in einer Kategorie zusammengefasst.

4. Ergebnisse der Untersuchung

Das ‚*Medien-Symbolische*‘ sieht Winkler als eigenständigen, stets in seinen Grenzen gegenüber der Realität zu erneuernden Rahmen (vgl. Winkler 2008b, S. 212). Dabei bildet Medientechnik bei der Abgrenzung ein entscheidendes Mittel, um „mediale Prozesse gegen außermediale abzuschirmen“ und somit „Möglichkeitsräume“ (ebenda, S. 213) zu entwickeln. Innerhalb des Rahmens spielen sich symbolische Handlungen als „Probehandeln“ (ebenda, S. 213) ab, die auch aus einem „Dialog“ von Medien und Zeichen, z. B. „mit dem Papier, Performation, Permutation, Spiel, Spiegel- und Selbstvergewisserungseffekten“ (ebenda, S. 218) bestehen können. So werden zunächst die rahmenden Aspekte und im Anschluss die gestalterisch wirkenden Aspekte spezifiziert.

4.1.2 Filmnarratologische Strukturen

Eine visuelle Erzählinstanz kann nach Kuhn (vgl. Kuhn 2011, S. 87) auf unterschiedliche Weise mit sprachlichen Erzählinstanzen kombiniert werden. In der unten stehenden Tabelle sind die verschiedenen Verbindungsverhältnisse – in den ersten beiden Spalten begrifflich basierend auf Kuhn (vgl. ebenda, S. 100) – aufgeführt und kurz erklärt. Die dritte Spalte enthält Angaben zur Art der Erzählsituation⁴⁸. Homodiegetisch meint dabei eine Erzählung, die eine gemeinsame Welt (Diegese) aus visueller und sprachlicher Erzählinstanz konstruiert, während eine heterodiegetische Erzählung jeweils für jede Instanz eine Welt gestaltet.

Zustandsbeschreibung	Definition/Dimension	Erzählsituation
A) disparat	<ul style="list-style-type: none"> • Von widersprüchlich bis verschieden • hierarchisch oder heterarchisch 	heterodiegetisch
B) komplementär	<ul style="list-style-type: none"> • Von sich ergänzend bis verzahnt • hierarchisch oder heterarchisch 	homodiegetisch
C) polarisierend	a) Die SEI wird durch die VEI verankert oder polarisiert, die Anordnung kann hierarchisch oder heterarchisch erfolgen b) Die VEI wird durch die SEI verankert oder polarisiert, die Anordnung kann hierarchisch oder heterarchisch erfolgen	homodiegetisch
D) überlappend	a) Die VEI illustriert, was die dominierende SEI erzählt b) Die SEI umschreibt, was die dominierende VEI zeigt c) Gleichberechtigtes Paraphrasieren	homodiegetisch

Tabelle 06.: Verhältnis von visuellen und sprachlichen Erzählinstanzen

Während in der Tabelle oben die Kombination und Relation von Erzählinstanzen aufgeführt ist, soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden, auf welche Weise Strukturelemente kombiniert werden können.

48 Kuhn baut hier auf grundlegende Differenzierungen von Genette auf, die er für den Film adaptiert. Gerade für den Einsatz von Voice-over ergeben sich im Medium Film andere Möglichkeiten zwischen homo- und heterodiegetischer Erzählsituation.

4.1.3 Symbolische Prozesse

Die audiovisuellen Medien Film, Fernsehfilm, Video oder Animation bestehen aus mehreren Symbolsystemen, die miteinander wirken und Bedeutung bzw. Welten hervorbringen. Auch die Werke der Kinder stellen in diesem Sinne Welten dar. Dabei setzen sich Welten als Symbolsysteme immer aus Fragmenten und / oder Teilsystemen anderer Welten zusammen, sodass das Schaffen von Welten eigentlich ein „Umschaffen“ (Goodman 1990, S. 19) bedeutet. Goodman arbeitet grundlegende symbolische Prozesse heraus, die für die Welterzeugung relevant sind: Komposition und Dekomposition, Gewichtung, Ordnung, Tilgen und Ergänzen sowie Deformation (vgl. Goodman 1990, S. 20 ff.).

Der Prozess der **Komposition und Dekomposition** bildet in Goodmans Konzept eine basale Kategorie. „Bei der Welterzeugung besteht vieles, aber keineswegs alles aus Zerlegen und Zusammenfügen, häufig aus beidem zugleich“ (Goodman 1990, S. 20). Bei der Komposition geht es um das Modellieren eines Ganzen aus kleineren Einheiten bzw. bei der Dekomposition um das Segmentieren eines Ganzen in einzelne Teile. In den untersuchten Clips findet dieser Prozess auf mehreren Ebenen statt. In den meisten Fällen entsteht die Aussage des Clips aus der Zusammenstellung von visuellem und akustischem Material.

In der visuellen Ebene spielt die Komposition eine wichtige Rolle bei der Kadrierung. Durch die Positionierung der Kamera (Blickwinkel und Perspektive), Lichtnutzung und die Entscheidung, wie die Motive sich in dem vorgegebenen Rahmen verteilen, werden Bildschwerpunkte gesetzt und aus mehreren Einzelementen ein Ensemble gestaltet. Durch einen Positions- und Brennweitewechsel oder durch Kamerabewegung finden innerhalb der Kadrierung auch Momente von Dekomposition statt. So beginnt Tareks Clip *Fennpfuhl* z. B. mit einer Totalen, in welcher er eine Gruppe Enten auf dem Teich in den Blick nimmt. Durch rasantes Heranzoomen und Verfolgen einer einzelnen Ente wird das Gruppenbild fragmentiert (vgl. 2KAT_I-T, S. 8–11). Die Neukomposition im Sinne einer Montage aus unterschiedlichen Videoaufnahmen wird ausschließlich von einem der Teilnehmenden (von Tarek) in einigen Clips praktiziert (vgl. *Comeniusgarten* in 2KAT_I-T, S. 21 ff. und *Krokodil* in 2KAT_I-T, S. 23 ff.).

Die Art und Weise, wie einzelne Teile zusammengesetzt werden, wird bei Goodman der Kategorie „**Gewichtung**“ (Goodman 1990, S. 23 f.) zugeschrieben: Dabei stellt er noch einmal ausdrücklich klar, dass es sich hier nicht nur um Gewichtungen zwischen zwei Polen handeln muss, sondern häufig Gewichtungshierarchien dargestellt sind (vgl. Goodman 1990, S. 25). In den Clips der Kinder spielt sich die Gewichtung insbesondere in der visuellen Kadrierung häufig zwischen starken Gegensatzpaaren wie Vorder- und Hintergrund, Bewegung – Stillstand, Nähe – Ferne, Helligkeit – Dunkelheit und ihren unterschiedlich nuancierten Zwischenräumen

ab. Gewichtet wird außerdem durch verschiedene Verweildauern der Kamera auf einem Motiv oder die Erscheinungsreihenfolge einzelner Bildelemente. Innerhalb des Kommentars wird durch unterschiedliche Betonung und Stimmmodulation gewichtet. Auch die Akkumulation mehrerer ästhetischer Strukturelemente kann die Hervorhebung einer Stelle bewirken. In Amals Clip *Küken* sind der durch Entzückensbekundungen affizierte Originalton, der von Amal eingesprochene Kommentar und das stark bewegte Kamerabild eines Blesshuhnkükens neben- und übereinander gelagert. Die Häufung dieser Strukturelemente verleiht dem Clip auch durch den doppelt verniedlichenden Kommentar: „Also das ist ein kleines Kükchen“ besondere Eindrücklichkeit.

Goodmans Kategorie „**Ordnungsprinzip**“ meint eine Hierarchie, die durch Gliederung entsteht. Geordnet wird situationsgebunden, also innerhalb eines vorgefundenen oder gesetzten Rahmens mit Ausrichtung auf ein bestimmtes Ziel (vgl. Goodman 1990, S. 25). Die Darstellung solcher Ordnungs- und Organisationsprinzipien muss sich jedoch nicht zwangsläufig nach der Vorlage von realen Wahrnehmungsmustern richten. „Sie werden jedenfalls nicht in der Welt vorgefunden, sondern in eine Welt eingebaut“ (Goodman 1990, S. 27).

Durch die zuvor explizierten Kategorien ist bereits deutlich geworden, dass das Zusammenstellen der Teile sowie ihre Gewichtung und Anordnung bereits ein ordnender Prozess ist. Letzterer wird nach einem Ziel ausgerichtet. Den Kindern geht es in zahlreichen Clips um das Teilen, Mitteilen und Teilhaben an dem Kunstfest als wichtiges gesellschaftliches Ereignis. Sie möchten ihre Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse darstellen und damit auch einen Teil ihrer Persönlichkeit ausdrücken. Einige der Clips, wie *Wasserträumen* oder *Paradies*, sind sehr persönliche Bekundungen, während andere wie *Blätter Brunnen* oder *Ente* eher Schulwissen oder Beobachtungen reflektieren. Die Auseinandersetzung mit dem audiovisuellen Medium Video, insbesondere der Bereich Kadrierung, ist für die Kinder von Bedeutung. Oft scheinen sie auch unter Beweis stellen zu wollen, dass sie in der Lage sind, die gestellte Aufgabe zu meistern. Vor allem die gemeinschaftlich erstellten Clips setzen sich dabei auch mit dem Begreifen selbst auseinander (siehe die Clips *Schifffahrtskanal* oder *Unsere Erinnerung* 4KAT_I-G, S. 10 f. und 6KAT_II, S. 111 f.).

Die erstgenannten Kategorien fokussieren in ihrer Gestaltbildung vor allem den Entstehungsprozess eines Symbolsystems in dem Bezugfeld von Inhalt, Format und Gestaltenden. Äußere und innere Bedingtheiten werden aufeinander abgestimmt. Die verschiedenen Elemente werden unter dem Gesichtspunkt der Angemessenheit angepasst.

Die nun folgenden Kategorien stellen den individuellen Zugang der Gestaltenden und die auf diese Weise entstehenden Eigentümlichkeiten eines Werks in den Vordergrund. Sie sind stärker auf die charakteristischen Ausprägungen und den Ausdruck eines Werks ausgerichtet. Damit

eine Ausprägung als Abweichung oder Besonderheit erkannt wird, muss zuvor ein Bezugsrahmen gesetzt sein.

So umschreibt Goodman die Kategorie „**Deformation**“ (Goodman 1990, S. 30 ff.) je nach Gesichtspunkt entweder als „Korrektur oder als Verzerrung“ (ebenda, S. 30). Geht es bei der Gewichtung um eine Betonung und Hervorhebung, so meint die Deformation eher eine Überzeichnung. Im gemeinsam produzierten Clip *Fontaine* wird durch ein auffälliges Anheben und Auseinanderziehen (Verzerren) eines Wortes ein ironisches Spiel mit den Zuschauern gekennzeichnet (vgl. 4KAT_I-G, S. 2 f.). Auch eine Großaufnahme, in der ein Motiv so kadriert ist, dass jeglicher Bezug zur Umgebung ausgegrenzt wird, stellt eine Form der Überzeichnung dar (vgl. Deleuze 1997a, S. 123 ff.). Die Großaufnahme von Lichtspiel und Wasserbewegung in Tareks Clip *Glattes Wasser* (2KAT_I-T, S. 16 f.) sorgt für einen kurzen Moment der Irritation, da sie nicht gleich zugeordnet werden kann. Nadide und Tarek deformieren außerdem durch das Verwenden von Stills (statische Bilder) im Bewegungsmedium Video in ihren Clips *Wasserfall* (2KAT_I-T, S. 25) und *Grüne Tropfen* (3KAT_I-N, S. 8). Die Verzerrung besteht darin, die Anzahl der sekundlich durchlaufenden Frames (25 pro Sekunde) auf einen Frame herabzusetzen und damit jegliche Bewegung einzufrieren. Während Nadide dabei zusätzlich den Originalton ausgeschaltet hat, läuft dieser als Hintergrundrauschen in Tareks Clip weiter und bildet somit einen merkwürdigen Kontrast zum stehenden Bild. Weitere Zeitmanipulationen (Verlangsamung oder Beschleunigung) werden kaum eingesetzt. Schließlich ist noch die reiße Kamerabewegung als Verzerrung aufzuzählen, wie sie z. B. in Amals Werk häufig vorkommt.

In der Kategorie „**Tilgung und Ergänzung**“ (Goodman 1990, S. 20 f.) werden an ausgewählten Stellen eines Werks Teile entfernt oder vervollständigend beigelegt. Durch das Weglassen von Teilen in einem Werk entstehen Leerstellen, die die Rezipierenden aktivierend mit einbeziehen – sie ergänzen die Leerstellen durch Erwartungen, Assoziationen, Erinnerungen und / oder Vermutungen.

Durch zusätzliche Erweiterungen kann eine Aussage oder ein Ausdruck in eine bestimmte Richtung verstärkt oder in ihrem bzw. seinem Aussagespektrum erweitert werden. Zur Ergänzung und Verstärkung ihrer Aussage spielt für die Kinder besonders der Voice-over eine wichtige Rolle. Sie nutzen vor allem diese Möglichkeit, um durch ein ergänzendes „akustisches Bild“ (Deleuze 1997b, S. 39) die Aussage des rein visuellen Bildes⁴⁹ zu verändern. Umgekehrt wird in anderen Clips verfahren, wo der Originalton weggelassen wird, um den Voice-over herauszustellen. Der Begriff ‚Bild‘, der gleichermaßen im Film- und Theaterbereich für die sich heraus-

49 Visualität wird hier nach Boehm im phänomenologischen Sinn einer Ausdrucksbewegung gesehen, in der sich prä-reflexive Leibgebundenheit (Flexion) und intellektuelle Rückbeziehung (Reflexion) überschneiden (vgl. Boehm 1995, c1994, S. 17 ff.).

4. Ergebnisse der Untersuchung

bildende Darstellung einer realen oder fiktiven Inszenierung verwendet wird, überkreuzt sich an dieser Stelle mit der Idee des ‚*Sich-Bildenden*‘, das auch im Bildungsbegriff enthalten ist (vgl. Peetz 1997). In der vorliegenden Arbeit werden, begründet durch den sowohl bildnerischen als auch bildungstheoretischen Forschungsansatz mit den Begriffen ‚*akustisches Bild*‘ oder ‚*visuelles Bild*‘, das Bildende (im Sinne von Bildung) und das sich Herausbildende (im bildnerischen Sinne) gleichermaßen angesprochen. Im Folgenden werden die symbolischen Prozesse mit den in der Forschungsarbeit vorgefundenen Kategorien kombiniert:

Komposition & Dekomposition	Gewichtung	Ordnungsprinzip	Tilgung & Ergänzung	Deformation
Inhaltselemente	Dichte (quantitativ und qualitativ)	Reihenfolge bzw. Abfolge (hierarchisch)	Ein- und anfügen	Zeitmanipulation (Zeitraffer, Zeitlupe, Stillstand)
Strukturelemente	Dauer	Anordnung (heterarchisch)	Aus- und Weglassen	Großaufnahme
Wechsелеlemente	Akzentuierung	Rahmen (Sucher), Aufteilungen innerhalb des Rahmens	verschieben	Devianz (Abweichungen)
	Frequenz (Häufung)	Plan	Vergrößern und Verfeinern	Markanz (Ausprägung)
	überlappendes SEI / VEI Verhältnis	Kontraste und Nuancen	Unschärfe / Eintrübung	Disparates VEI / SEI Verhältnis
		Polarisierendes SEI / VEI Verhältnis	Komplementäres SEI / VEI Verhältnis	

Tabelle 07: Symbolische Prozesse

4.1.4 Bewegung und Zeit als formbildende Prozesse

Die formbestimmenden Faktoren der audiovisuellen Medien sind Bewegung und Zeit. Die Übermittlung von Bewegung ist sicher ein augenfälliger und bedeutsamer Faktor in den audiovisuellen Medien und kann in jedem Film oder Clip eine eigene Dynamik entwickeln. Da in dem untersuchten Medienprojekt aus der Hand gefilmt wird, liegen zwei Formen von Bewegung vor: Objektbewegungen und Kamerabewegungen. Diese Formen können auch kombiniert auftreten, wie es z. B. in Tareks Clip *Ente* der Fall ist: Während die gefilmte Ente durch das Wasser schwimmt, ist Tarek mit der Kamera bemüht, sie im Sucher zu halten. Teilweise gerät sie dabei jedoch vollständig aus dem Blickfeld. In der Synthese von Kamera- und Objektbewegung erhält der Kampf, ‚das Bild in den Rahmen zu bekommen‘, eine ganz eigene Spannung (2KAT_I-T, S. 4 ff.). Die Bewegungsrichtungen von Objekt und / oder Kamera sind dabei von entscheidender Bedeutung. Bewegungen sind stets gerichtet. Innerhalb des kadrierten Kamerabilds bedeuten tatsächliche oder angedeutete Bewegungen (Blicke, Kopfrichtung, Körperhaltung, Weg-, Straßen- oder Treppenverläufe etc.) in bestimmte Richtungen eine besondere Gewichtung. Bewegungsabläufe, die parallel zur Bildfläche erfolgen, berühren weniger, sie scheinen an den Betrachtenden vorüberzulaufen. Kommen die Bewegungen aus der Mitte des Bildes auf die Betrachtenden zu, sind sie direkt damit konfrontiert. Besonders deutlich wird dies z. B. an den Kükenclips von Tarek und Amal (vgl. 2KAT_I-T, S. 2 f. und 1KAT_I-A, S. 2 ff.). Tarek sucht sich eine Kameraposition, in welcher er das Küken hauptsächlich im Profil betrachtet. Die distanziert beobachtende Rolle, die er dabei mit der Kamera einnimmt, wird durch die weitflächige Kadrierung, in welcher das Küken gerade noch als schwarzer Punkt auszumachen ist, verstärkt. Amal hat hingegen einen Blickwinkel gewählt, von dem aus sie das Küken wechselnd frontal und in Dreiviertelprofil aufnehmen kann. Wendet es sich ab, versucht sie, dies auszugleichen. Zusätzlich zoomt sie sich sehr nah heran. Dies steigert zwar die Schwankungen der Kamerabewegung beträchtlich, erzeugt jedoch zusammen mit den akustischen Entzückungsbekundungen eine starke emotionale Nähe.

Angedeutete Bewegungen in Form von Linien, wie sie sich aus der abgebildeten Umgebung, aus Architektur oder Perspektive entwickeln, können eine ähnlich distanzierte oder konfrontierende Wirkung haben. Neben der Bewegung prägen Wechselprozesse unterschiedlicher Art die audiovisuellen Medien. Veränderungen in der Ausleuchtung, Farbigkeit, in der Perspektive oder sogar der Aufbau der Kadrierung selbst können in ihrer Entwicklung als sich wandelnde Modulation wiedergegeben werden. Bewegung und Wechsel werden über Zeit definiert. Sowohl die Bewegung, die in der Physik als Ortsveränderung mit der Zeit definiert wird, als auch der Wechsel als Veränderungsprozess innerhalb einer bestimmten Zeitspanne sind mit der Auseinandersetzung von Zeitlichkeit verbunden.

Der Umgang mit der Zeit, das Wahrnehmen und sinnliche Fühlen von Zeit z. B. als chronologische, simultane oder willkürliche Abfolge von Ereignissen ist folglich ein weiterer formbestimmender Aspekt von audiovisuellen Medien. Die eindrucksvolle Wasserbewegung des Wasserfalls im Körnerpark hat alle Kinder zur videografischen Auseinandersetzung inspiriert. Dabei ist die permanente Bewegung des Wassers kaum visuell auszumachen. Entgegen der meisten von den Kindern beobachteten und aufgenommenen Objektbewegungen stellt sie keinen Ablauf mit konkretem Anfang und Ende dar. Hingegen zeichnet sie sich durch ein permanentes Werden und Ineinanderübergehen des fallenden Wassers und durch das anhaltend laute Rauschen des akustischen Bildes aus. In den Clips nehmen die Kinder auf unterschiedliche Weise Bezug auf die gleichförmige Bewegung und das monotone Geräusch:

In Amals Clip *Wasserfall* (28 Sekunden, vgl. 1KAT_I-A, S. 13 ff.) verweilt die Kamera nur einen Augenblick auf dem fallenden Wasser als Gesamtbild. Dann saust sie in der Richtung des Wassers nach unten. In ausholenden Gesten fährt sie die Rahmung des Wasserbeckens und anschließend die Einbettung des Wasserfalls in seiner Umgebung nach. In der akustischen Kadrierung erweitert sie das Bild des Wasserfalls: Das Rauschen wird nach einer kurzen Einführung heruntergepegelt. Danach ist es konstant, aber leise im Hintergrund zu hören, während Amal in ihrem Kommentar auf die vorherige Station, den Fennpfuhl, anspielt. Nadide stellt in ihrem 25-Sekunden-Clip das Rauschen des Wasserfalls bereits durch den ebenso lautenden Titel in den Vordergrund (vgl. 3KAT_I-N, S. 9 f.). In der visuellen Kadrierung nimmt sie den Wasserfall zentriert und mit ruhiger Kamerabewegung in den Blick. Im akustischen Bild setzt sie der visuellen, simultanen Symmetrie eine chronologische Asymmetrie entgegen: In der ersten Cliphälfte wird das laute Rauschen nach vier Sekunden deutlich heruntergefadet⁵⁰. Vor dieser akustischen Kulisse hebt Nadide nun in ihrem Zehn-Sekunden-Kommentar nochmals das Rauschen als charakteristisches Merkmal des Wasserfalls und auch des Körnerparks hervor, bevor das Geräusch wieder auf die ursprüngliche Lautstärke heraufgefahren wird. In der übrigen Cliphälfte lässt Nadide das visuelle und das akustische Bild noch lange nachwirken.

Tarek liefert eine sehr reduzierte Form (8 Sekunden, vgl. 2KAT_I-T, S. 25) zum Thema Wasserfall, die er Bild für Bild⁵¹ aufbaut. Das Ausgangsmaterial ist eine Fotografie des Wasserfalls im Hochformat. Diese animiert er, indem er das Foto nach oben aus dem sichtbaren Abschnitt zieht, bis der untere Bildteil sichtbar ist. Es entsteht auf diese Weise visuell eine Abwärtsbewegung, gleich der des fallenden Wassers. Während der zügigen Bewegung bezieht er sich in seinem Kommentar auf das Rauschen des Wasserfalls und fadet kaum merklich das Rauschen als Atmosphäre aus einem anderen Clip ein. Nur in der Mitte des Clips, in der visuelles, Bewegungs- und akustisches

50 Aus- und einfaden ist die im Film- und Audibereich eingedeutschte Verbform der englischen Begriffe Fade out und Fade in, womit das allmähliche Absenken oder Anheben des Lautstärkepegels gemeint ist.

51 Gemeint ist hier explizit das Bild im Deleuzeschen Sinne.

Bild zusammenwirken, entsteht im verdichteten Höhepunkt des Clips für einen Augenblick ein Gesamteindruck Wasserfall.

Die Clips von Amal und Nadide haben eine ähnliche Länge, werden aber von den Betrachtenden häufig als unterschiedlich lang empfunden, während Tareks Clip stets als sehr knapp erlebt wird. Dies erklärt sich zum Teil aus der für diese Medien verwendeten Technik und dem dadurch bedingten Produktionsablauf. Dieser Ansatz wird im Folgenden kurz ausgeführt und begründet die Verschmelzung der Aspekte Formbildungsprozess und Zeit-Raum-Aspekt.

Die Übermittlung von Information durch Medien bedeutet immer auch eine medienspezifische Form der Überwindung von Entfernungen oder Zeit⁵² (vgl. Winkler 2008a, S. 163). Der Medientheoretiker Kittler, der das Agieren mit Medien in Übertragen, Speichern und Prozessieren gliedert, ordnet dem Übertragen die Überwindung des Raumes und dem Speichern die Überwindung der Zeit zu (vgl. Kittler 1993, S. 8). An diesen zunehmend ausgefeilteren Medienfunktionen hat sich für viele moderne Medien zwischen „Produktion und Rezeption eine Zeitversetzung“ (Winkler 2008a, S. 199) ausgebildet: Durch das Zwischenschalten eines akustischen Mediums, z. B. einer Audioaufnahme und eines Abspielgerätes, kann etwas gesagt und dabei aufgezeichnet werden, ohne dass es sofort rezipiert werden muss. Die aufgenommene Aussage könnte ferner erst Wochen später abgespielt und damit den Rezipierenden zugänglich gemacht werden. Es entsteht ein Zwischenprodukt, das vor der Wiedergabe kontrolliert, bearbeitet oder sogar verändert werden könnte. So kann sich zwischen Medienschaffenden und Medienprodukt ein Austausch entwickeln, in dem die Medienschaffenden wechselweise produzieren und rezipieren (vgl. Keil-Slawik 2003, S. 15 f.). Die „Entkoppelung von Produktion und Rezeption“ (Winkler 2008a, S. 201) ermöglicht es, dem Medienprodukt eine eigene Zeitachse zuzuweisen: Erzählzeit⁵³ und erzählte Zeit⁵⁴ müssen nicht identisch sein. Oder bildnerisch ausgedrückt: Die Bildkonstruktionszeit als Zeit, in der sich ein Filmbild aus allen Komponenten aufbaut, muss nicht identisch sein mit der konstruierten Bildzeit als Zeitspanne, die gezeigt werden soll. Genau darin

52 Mediengeschichtlich lässt sich am Beispiel der Medien Sprache und Schrift auch deren Einfluss auf die Kultur und das Denken der Menschen aufzeigen: Mit dem Aufkommen der Schrift entsteht ein Medium, durch welches die vorherrschenden, flüchtigen Medien wie Sprache, Ton, Gestik oder Mimik festgehalten werden können (vgl. Kittler 1995, S. 519). Handlungen, Eindrücke, Bewegungen oder Bilder können beschrieben und damit Sachverhalte orts- und zeitunabhängig übermittelt werden. Die Verschriftlichung wird revolutioniert durch die manuelle Druckerpresse, die wiederum die Alphabetisierung vorantreibt. Die Druckerpressen werden durch Druckmaschinen ersetzt und schließlich kommt es Ende des 20. Jahrhunderts zu einer weiteren Umwälzung, indem sich neue „Graphien“ (Schanze 2007, S. 23) wie die Telegrafie, Fotografie oder Kinematographie entwickeln, „neue mediale Möglichkeiten der Aufzeichnung, Verarbeitung und Wiedergabe von Tönen und Bildern [...] ohne Nutzung des Systems der Sprache“ (Schanze 2007, S. 33) und der Schrift.

53 Mit Erzählzeit ist die tatsächliche Zeitspanne gemeint, die für das Lesen eines Textes, das Sehen eines Films oder das Hören eines Musikstücks benötigt wird.

54 Die erzählte Zeit umfasst den Zeitraum, über den sich eine Geschichte oder ein Bild (im filmischen Sinne) erstreckt.

unterscheiden sich die oben geschilderten Beispiele. Amal fabuliert mit weitausholender Geste und bindet das Bild Wasserfall durch visuelle und akustische Kadrierung in ein weites räumliches (Wasserfallumgebung) und zeitliches (verbaler Bezug auf die vorherige Filmstation) Universum ein. Nadide benötigt annähernd die gleiche Bildkonstruktionszeit, um das Bild Wasserfall durch eine Neukadrierung des akustischen Bildes zu verdichten und schließlich in der letzten Cliphälfte auslaufen zu lassen. Tarek komponiert die wichtigsten, zuvor segmentierte Teile des Bildes Wasserfall: Den Wasserfall als statisches Bild, die künstlich erzeugte, fallende Bewegung und das Rauschen als Klangkulisse aus einem anderen Clip. Für einen kurzen Moment bilden die drei Segmente die Wasserfall-Illusion, bevor das Bild wieder in seine Einzelteile zerfällt.

Die Voraussetzungen zur Rezeption von audiovisuellen Medien sind durch die technischen Gegebenheiten, wie sie in der konzeptionellen Rahmung eines Medienprojekts eingerichtet und im Kapitel 2 sowie in den Abschnitten 3.2.3 und 4.1 dieser Arbeit beschrieben wurden, vorgegeben. Sind die erforderlichen technischen Mittel vorhanden, können audiovisuelle Medien zeit- und ortsunabhängig betrachtet werden. Auf diese Weise sind nicht nur Zeitausdehnungen oder -verdichtungen möglich – auch akustische oder visuelle Wiederholungen, die sich zu Rhythmen oder Ornamenten auswachsen, können so entstehen und variiert werden (siehe Winkler 2008a, S. 208). Außerdem weisen audiovisuelle Medien eine wirklich erlebbare zeitliche Ausdehnung in der Realzeit des sie konsumierenden Subjekts auf. Dieses spezielle Merkmal der audiovisuellen Medien bildet die Grundlage für die synchron erlebbaren Erfahrungen der Immersion⁵⁵ und des Affekts, die den Ereignischarakter des audiovisuellen Mediums bzw. seine zeitliche Gestaltung bewirken. Amals Clip *Paradies* spielt mit dem Eintauchen und Zurücktreten der Betrachtenden. Zunächst werden diese mit den Worten: „So stelle ich mir das Paradies vor“, vom Blaugrau des Himmels durch das satte Grün der Baumkronen in das Bild hineingeleitet, bis die Kamera vor einem spiegelsymmetrischen Ausschnitt mit vier Stämmen am Ufer eines Sees für einen kurzen Moment zum Halten kommt. Mit der ausleitenden Scheinbewegung eines Zooms lässt Amal die Betrachtenden nun mit den Worten: „Es könnte auch ein Bild aus der Werbung sein. Oder aus einem Liebesfilm“, aus dem Paradiesbild hinaustreten, um es von außen zu betrachten. Gleich darauf beginnt sie, das neue Bild „Liebesfilm“ akustisch auszumalen. Jetzt lässt sie die Betrachtenden in eine andere Welt eintauchen und bindet damit die zufällig ins Bild laufenden Personen als Filmfiguren in ein scheinbares Geschehen ein.

55 Immersion ist ein Begriff, der auf den Filmtheoretiker Baláz zurückgeht und die Möglichkeit des Eintauchens in die künstliche Filmwelt bezeichnet, in der die räumlichen Grenzen, die noch für Theater und Oper bestimmend waren, aufgehoben sind. „Der Film hat dieses Prinzip der alten räumlichen Künste – die Distanz und die abgesonderte Geschlossenheit des Kunstwerkes – zerstört. Die bewegliche Kamera nimmt mein Auge und damit mein Bewußtsein mit: mitten in das Bild, mitten in den Spielraum der Handlung hinein. Ich sehe nichts von außen. Ich sehe alles so, wie die handelnden Personen es sehen müssen. Ich bin umzingelt von den Gestalten des Films und dadurch verwickelt in seine Handlung. Ich gehe mit, ich fahre mit, ich stürze mit – obwohl ich körperlich auf demselben Platz sitzen bleibe“ (Balázs 1979, S. 215).

Dufrenne macht bei der Betrachtung eines Mediums⁵⁶ drei Aspekte aus: Die wahrgenommene Welt (das physische und real erlebbare Objekt), die ausgedrückte Welt und die wahrgenommene, erlebte und sinnliche Erfahrung (vgl. Dufrenne und Casey 1973, S. 166ff.). Den zuletzt genannten Aspekt, den er auch als das Sinnliche schlechthin beschreibt (vgl. ebenda, S. 11 und S. 86), bezeichnet er wegen der Besonderheit der ästhetischen Wahrnehmung, die damit angestoßen wird, als „ästhetisches Objekt“ (ebenda, S. 16 f.)⁵⁷. Bei diesem Aspekt ist das ästhetische Erleben der Rezipierenden eingeschlossen, ja sogar Voraussetzung. Das ästhetische Objekt sieht er nicht nur als intentionales Objekt, nur seiner eigenen Zeit verhaftet, sondern auf bestimmte Weise tatsächlich in der Realität situiert. Aus diesem Blickwinkel ergibt sich für die audiovisuellen Medien eine vielschichtige Zeitlichkeit: 1) die erzählte / gezeigte Zeit als Beschreibung einer Zeitepoche oder -phase, 2) die ausgedrückte Zeitempfindung des Autors und 3) die tatsächliche Abspieldauer des Mediums, mit der es in der realen Welt verankert ist. Diese besonderen Ausformungen von Zeiterleben führen zur Fusion des Formungs- und des Zeit-Raumaspekts, sodass sich ein entsprechend spezifiziertes Strukturmodell wie am Ende dieses Abschnitts in der Tabelle für formbestimmende Momente darstellt.

Das zukünftige Ereignis des anstehenden Familienurlaubs im *Libanon* ist Thema des gleichnamigen Clips von Amal (vgl. 1KAT_I-A, S. 12). In 32 Sekunden schildert Amal wortreich, was sie in der Zeichnung noch nicht ‚ausgemalt‘ hat: einen Tagesausflug zum Strand. Der merkwürdige Kontrast zwischen der dichten verbalen Beschreibung vor der äußerst sparsamen Zeichnung lässt Letztere wie ein Spielfeld erscheinen, welches erst durch stattfindende Spiele und nur für die Spieldauer mit Geschehen ge- und erfüllt ist.

Deleuze klassifiziert in seiner Filmtheorie die Entwicklungszustände von Bewegung und Zeit in das *Bewegungs-Bild* als aktuelle Facette und das *Zeit-Bild* als virtuelle Facette von Zeitlichkeit⁵⁸. In der aktuellen Facette wird die Zeit vom Standpunkt des realen und gegenwärtigen Erlebens gesehen. In diesem Sinne ist der oben genannte Clip *Libanon* ein *Bewegungs-Bild*, obgleich er visuell keine Bewegung abbildet. Da der Strandausflug noch nicht in der Realität stattgefunden hat, entscheidet sich Amal für die virtuelle Abbildung des Geschehens über die verbale Beschreibung.

56 Dufrenne setzt sich mit dem Kunstwerk im Allgemeinen auseinander, bezieht dabei allerdings ausdrücklich auch darstellende Künste bzw. – mit den verschiedenen Facetten zwischen Kunstschaffenden – Kunstinterpreten und vor allem die Rezipierenden (das Publikum) mit ein: „The art in which the performer is not the creator“, Dufrenne und Casey 1973, S. 20ff.) und „The art in which the performer is the creator“ (ebenda, S. 30ff.).

57 Siehe dazu auch „La Correspondance des Arts“ – die Entsprechung der Künste (Sourieau 1947, S. 45–72).

58 Auch hier lehnt sich Deleuze an Bergsons Zeitbegriff an. Dieser sieht Erinnerungen als eigenständige Welten mit autonomem Aufgaben- und Wirkungskreis an (Bergson 2004, c1939, S. 115 f., auch 213 f.).

Das virtuelle Erleben von Zeit, z. B. das Erinnern, siedelt Deleuze (vgl. Deleuze 1997b, S. 79 f.) im Imaginären an. Aus diesem Blickwinkel gibt es keinen verbindlichen chronologischen Ablauf mehr. Hier geht es um Zeitlichkeit als unbeständiges Geflecht von erinnerten Momenten. Zeitlichkeit ist an Bewegung und Handlung gebunden. Sie gleicht einem Strom aufeinanderfolgender Momente und Erlebnisse, die in messbare Einheiten gegliedert und auf einem Zeitstrahl eingeteilt werden können. Deleuze beschreibt die filmhistorische Anlehnung des formbestimmenden Moments von Bewegung und des Erlebens von Zeitlichkeit (vgl. Deleuze 1997a, S. 16 f.) indem er die Bezugnahme der Bilder zum Bewegungsverlauf und ihre Kontinuität bzw. Diskontinuität in den Blick nimmt. Er beschäftigt sich in seinen Kinostudien intensiv mit filmischen Zeitentwürfen im Kontext von Bewegung. Auf der Grundlage eines breiten Filmspektrums etabliert er seine zeittheoretischen Überlegungen zu einer Bestimmung von klassifizierenden Bewegungs- und Zeitmomenten im Film⁵⁹. Für die Gestaltung von audiovisuellen Medien ist die Auseinandersetzung mit beiden Momenten bedeutsam. Sie kann auf unterschiedliche Weise auch als Erfahrung in den hier untersuchten Clips entdeckt werden. Die von Deleuze herausgearbeiteten Elemente sind jedoch für die in dieser Forschungsarbeit untersuchten Daten zu speziell. Zudem beziehen sich Deleuzes Kategorien auf Werke von professionellen Filmkünstlern. Daher wird im Folgenden zwecks Vertiefung auf Deleuzes eingangs umrissenen Bildansatz zurückgegriffen. Dieser wird dann zusammen mit Goodmans Symbolansatz und herausgefilterten Kategorien aus dem beforschten Material zu bewegungs- und zeitbestimmten Erscheinungsformen verbunden. Vor allem im zeitbasierten Medium Film sieht Deleuze die Möglichkeit der ästhetischen Auseinandersetzung und Reflexion mit Zeitlichkeit als Erfahrungswirklichkeit, in der die Teilung der Zeit⁶⁰ denkbar und sichtbar werden kann (vgl. Deleuze 1997b, 132 f.). Das zeitliche Werden ist der unablässige Zerfall des Werdenden in Gewordenes, sodass die Gegenwart Entwicklungslinien in die Vergangenheit und die Zukunft enthält. Das Herausbilden und Vergehen des Werdenden ist im Video wie auch in anderen audiovisuellen Medien gut umzusetzen. So sieht auch Deleuze audiovisuelle Medien vor allem als Prozess, als Grundform eines sich permanent entwickelnden Bildes. Das Film-Bild ist für Deleuze nicht ein einzelnes Bild als Segment eines Films, sondern ein in ein Netzwerk von Bezügen zu anderen Bildern eingebundenes Bild. Dabei geht er von einem zweifachen Bezugssystem der visuellen, akustischen und anderen Bilder aus. Einerseits beziehen sich alle Bilder eines Films aufeinander und wirken „auf allen Seiten und in allen Teilen“ (Deleuze 1997a, S. 92), ebenso wie sie in sich wandelbar sind. Andererseits können sich die Film-Bilder auf ein einziges Bild beziehen, „das die Einwirkung der anderen Bilder auf seiner einen Seite empfängt, während es auf seiner anderen darauf reagiert“ (ebenda, S. 92).

59 Deleuze differenziert die *Bewegungs-Bilder* in Wahrnehmungsbild, Aktionsbild, Affektbild und *Zeitbild* als formgebende Konstruktionsmuster (vgl. Deleuze 1997b, S. 193 ff.).

60 Bergson betrachtet die Spaltung der Zeit in seinem Werk „*L'énergie spirituelle*“ als wesentliche Struktur des Temporalen. Diese Spaltung ist für ihn nur kontemplativ erlebbar und kann medial nicht repräsentiert werden (vgl. Bergson 1990, c1919, S. 166 f.).

Ausgehend vom Bild (im Deleuzeschen Sinne), wie es an und in sich erscheint und in welcher Weise es sich auf die anderen Bilder bezieht, ergibt sich schließlich in der Verbindung mit dem Symbolansatz Goodmans das Schema in der untenstehenden Tabelle. In den Zeilentiteln der Tabelle sind die formbestimmenden Momente Bewegung (B) und Zeit (T) aufgeführt. Sie werden zeilenweise mit den in den Spaltentiteln angegebenen Goodmanschen Symbolkategorien Denotation (1), Exemplifikation (2) und Ausdruck (3) kombiniert.

Formbestimmendes Moment	Denotation (1)	Exemplifikation (2)	Ausdruck (3)
Bewegung (B)	<ul style="list-style-type: none"> • Zeigen, Vermitteln oder Sichtbarmachen von Objektbewegung oder Bewegung • Zeigen, Vermitteln oder Sichtbarmachen von Beziehung zwischen Körpern, Objekten und Bewegung • kodiert als B1 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Bewegung über eine Aktion, Tätigkeit oder einen Prozess • Bewegung mit Tätigkeiten, Aktionen oder Prozessen in Beziehung bringen • kodiert als B2 	<ul style="list-style-type: none"> • metaphorische Vermittlung von Bewegung durch ein Bild oder eine Bildsequenz • Vermittlung von Bewegung durch metaphorisch eingesetzte Strukturelemente • kodiert als B3
Zeit (T)	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Zeitpunkten, Zeitzuständen, Zeitschichten • Sichtbarmachen von Prozessualität und Veränderung • kodiert als T1 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung von Zeitpunkten, Zeitzuständen, Zeitschichten über die Darstellung von Konsequenzen (der Aktionen, Tätigkeiten oder Prozessen) • kodiert als T2 	<ul style="list-style-type: none"> • metaphorische Vermittlung von Zeit durch ein Bild oder eine Bildsequenz • Vermittlung von Zeit durch metaphorisch eingesetzte Strukturelemente • kodiert als T3

Tabelle 08: Formbestimmende Momente

4.2 Einsatzanalyse der erarbeiteten ästhetischen Strukturelemente und formbestimmenden Momente

In diesem Abschnitt werden die in 4.1 erarbeiteten ästhetischen Strukturelemente und formgebenden Momente in ihrer fall- und werkbezogenen Anwendung im Datenmaterial untersucht. Dazu werden zunächst in 4.2.1 die Werke und ihre Autorinnen und Autoren vorgestellt. Es folgt eine Vorstellung des viergliedrigen Analyseverfahrens A) Identifizierung der symbolischen Prozesse, B) Betrachtung der Werkentstehung, C) offenes Kodieren und Rekonstruktion sowie D) axiales Kodieren. In den Abschnitten 4.2.2 bis 4.2.5 werden nacheinander die Werke Amals (4.2.2), Tareks (4.2.3), Nadides (4.2.4) und das Gemeinschaftswerk (4.2.5) untersucht und gegeneinander gestellt. Im Abschnitt 4.2.6 findet die axiale Kodierung auf der Basis der Dimensionen des strukturalen Medienbildungsansatzes (vgl. Jörissen und Marotzki 2009b) statt. Abschließend erfolgt in 4.2.7 die Herausstellung der zentralen Befunde.

4.2.1 Vorstellung der Werke

Im Folgenden werden nun die Werke von Amal, Tarek, Nadide und das gemeinschaftliche Werk der drei genannten Kinder entlang der erkenntnisleitenden Fragen ausgebreitet. Werk- und Fallbezug greifen hier ineinander. Als Werk gelten Clips, die in einem bestimmten Zeitraum allein oder in Zusammenarbeit von den genannten Kindern erstellt wurden. Als gemeinschaftlich produziert gelten die Clips, die im Rahmen eines gemeinsamen Auseinandersetzungsprozesses in der Bearbeitungsphase entstanden⁶¹. In diese Betrachtung fließt unvermeidlich die Persönlichkeit der Kinder ein, weshalb die Kinder hier kurz vorgestellt werden:

Amal ist zum Projektzeitpunkt zwölf Jahre alt und in der sechsten Klasse der Grundschule am Richardplatz. Sie hat einen palästinensisch-libanesischen Hintergrund, ist in Berlin geboren und in Neukölln aufgewachsen. Seit diesem Jahr (2006) trägt sie ein Kopftuch. Tarek fragt sie mehrfach nach dem Grund, weil er sie zuvor ohne Kopftuch gesehen hat. Sie sagt, dass sie es freiwillig trage und auch ablegen könne, wenn sie wolle (vgl. 6KAT_II, S. 105). Amal spricht fließend Deutsch, außerdem Arabisch. Sie kann zuhause auf einen PC mit Internetzugang zurückgreifen, den sie sich mit ihrem Vater teilt. Sie zeichnet und malt gern, ihr größter Wunsch ist es, Malerin zu werden (vgl. KAT_II, S. 132 f.).

61 Clips, die z. B. durch überlassene Aufnahmen oder Fremdkameraführung entstanden, zählen nicht dazu.

Nadide ist zum Projektzeitpunkt ebenfalls zwölf Jahre alt und geht in eine andere sechste Klasse der Schule. Sie ist in Deutschland geboren und in Neukölln aufgewachsen und hat zwei Brüder. Nadides Vater ist ebenfalls in Deutschland aufgewachsen. Nadide spricht Türkisch und Deutsch, Letzteres mit einigen Schwierigkeiten. Den PC in der Familie teilt sie sich mit ihrem Vater (6KAT_II, S. 140 f.).

Tarek ist zum Projektzeitpunkt zwölf Jahre alt und geht in Nadides Klasse. Seine Familie ist in dritter Generation in Deutschland, er ist in Berlin geboren und aufgewachsen und spricht Deutsch, Türkisch und Kurdisch. Er teilt sich den PC in der Familie mit anderen Familienmitgliedern. Sein größter Wunsch ist es, Fußballer zu werden (6KAT_II, S. 136 f.). Sein bester Freund ist Arsim mit albanischem Hintergrund, der ebenfalls am Workshop teilnimmt. Da dieser jedoch häufig nachmittags auf seinen kleinen Bruder aufpassen muss, kommt er nicht regelmäßig, was Tarek sehr bedauert. Auch Sathees, mit ceylonesischem Hintergrund, geht in Tareks Klasse. Mit Sathees hatte Tarek jedoch zuvor wenig zu tun.

Zunächst wird im ersten Teil ausführlich die werk- und fallbezogene Analyse des Werks von Amal dargelegt. Die Werke von Tarek, Nadide und das Gemeinschaftswerk werden danach zur Kontrastierung und zum Vergleich herangezogen. Für alle vier untersuchten Werke wird nach dem im Folgenden vorgestellten Schema vorgegangen. Zur Einstimmung werden in den Werkbetrachtungen zum Themenbereich passende Zitate aus dem Gruppeninterview eingefügt, die in ihrer Prägnanz für sich stehen sollen. Im Abschnitt der Betrachtung des Gemeinschaftswerks wird auf Zitate eines Gruppenchats mit der Interpretationsgemeinschaft zurückgegriffen, in welchem diese Arbeiten thematisiert wurden.

A) Identifizierung der symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente als formulierende Interpretation

In diesem Teil werden zunächst die in den Werken verwendeten ästhetischen und strukturierenden Elemente beschrieben und zusammengefasst, die im ersten Ergebnisteil als Elemente des medienspezifizierten Strukturmodells entwickelt und konkret in den Analysen mittels Feldpartitur und Raumdiagramm erarbeitet wurden. Dabei werden in Form einer formulierenden Interpretation Phänomene, Handlungen und Ereignisse, die zur Entstehung einzelner Clips führten, nachvollziehbar geschildert, um einen thematischen Verlauf herauszuarbeiten und sinnhaft zur Gesamtgestalt eines Werks zusammenzufügen. Mit dieser Interpretationsleistung wird das Datenmaterial sukzessive strukturiert und miteinander vergleichbar gemacht.

B) Betrachtung der Werkentstehung: Entwicklungslinien und Widerstände

Im Anschluss wird hier das Werk in seiner Entstehung betrachtet und durch Triangulation mit Teil A und den Kontextmaterialien (1–4KAT_I und 6KAT_II) die Entwicklung des Werks nachgezeichnet. Teil B ist daher analog zu den Bearbeitungsphasen im Projekt in drei Phasen gegliedert: Phase 1 – Schilderung der Aufnahmesituation, Phase 2 – Abriss der Bearbeitungsvorgänge und Phase 3 – Schilderung der Präsentation und Präsentationsvorbereitung. In der zuletzt beschriebenen Phase wird zusätzlich die individuelle, von den Kindern geführte und kommentierte Präsentation berücksichtigt, die auch als Konzept vorliegt (vgl. 6KAT_II S. 121 f, 125 f. und 129 f.).

C) Offenes Kodieren und Rekonstruktion von Reflexionen im ästhetischen Kontext als Konzepte und Kategorien

In diesem Teil wird das Werk entlang der in Teil A identifizierten ästhetischen Strukturelemente und formbestimmenden Momente sowie der in Teil B beschriebenen Phasen kodiert. Dann werden die reflexiven Leistungen innerhalb eines Werkes rekonstruiert, zusammengefasst und mit dem im ersten Ergebnisteil erarbeiteten ästhetischen Kategoriensystem symbolischer Prozesse und formbestimmender Momente in Beziehung gesetzt. Dabei finden auch die Diskussionen innerhalb der Interpretationsgemeinschaften Eingang in die Betrachtung, um die Anforderungen an qualitative Forschung zu erfüllen (siehe 3.1.1 und 3.1.2) und von einem möglichst breiten Ansatz auszugehen.

D) Axiales Kodieren und Ausarbeiten eines vorläufigen paradigmatischen Modells

Die aus dem Werk herausgestellten Konzepte sollen nun mit theoriegeleitetem Schwerpunkt zueinander in Beziehung gesetzt und schließlich ein vorläufiges Kodierparadigma entwickelt werden. Im zweiten Abschnitt folgt eine Zusammenführung der herausgearbeiteten Codes und Kategorien der Werke (axiale Kodierung). Danach werden die in C erarbeiteten Codes entlang der strukturalen Bildungstheorie verdichtet. Im dritten Teil wird nach dem Theoretical Sampling das Untersuchungsverfahren reflektiert.

4.2.2 Rekonstruktion reflexiver Leistungen im Werk Amals

„Wie würdest du das gemeinsame Ergebnis einordnen? Welchen Titel würdest du geben?“ „Mehr als ein Märchen, also als eine Geschichte. [...] Ich würde sagen, ja, ein Märchen über Neukölln. [...] Ein Traummärchen, würde ich mal sagen.“ (6KAT_II, S. 118–119)

Zu Amals Werk wurden neun Clips analysiert. Davon sind zwei aus digitalisierten und mit Kommentaren ergänzten Zeichnungen hervorgegangen. Die übrigen sieben sind One-Shot-Clips (aus einer Einstellung bestehend) mit nachträglich produziertem Voice-over⁶².

Werkübersicht

Libanon, Waschen, Kleiner Fluss, Wasserträumen, Küken, Paradies, Schildkröten, Wasserfall, Wasserspritzen, Wasser

A) Identifizierung der symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente in Amals Werk als formulierende Interpretation

Bei der Betrachtung von Amals Werk fällt auf, dass nahezu alle Clips auf Handlung oder Aktionen ausgerichtet sind. Visuelles und akustisches Bild schildern Geschehen, sie handeln von oder evozieren Tätigkeiten. In ihrem umfangreichen Clip-Repertoire zeigt Amal denotativ bewegte Motive (B1) oder verfolgt Handlungen (*Kleiner Fluss, Küken, Schildkröten*, vgl. 1KAT_I-A, S. 9 f., S. 2 ff. und S. 18 f.). Häufig führt sie selbst mit der Kamera Bewegungen aus. So erweitert sie z. B. mit ausholender Kamerageste die Kadrange in ihrem Clip *Wasserfall* (1KAT_I-A, S. 13 ff.), um die Umgebung des Wasserfalls ins Bild zu setzen (vgl. Hilt 2010). Dem Clip *Paradies* liegt nicht von ihr selbst aufgenommenes Material zugrunde. Die darin vorhandenen Kamerabewegungen deutet sie als Zeigehandlung. Sie leitet den Voice-over mit den Worten ein: „So stelle ich mir das Paradies vor...“ und exemplifiziert (B2) damit durch die bewegte Kamera das Zeigen als aktives Tun. Auch ihre Vorstellung über den bevorstehenden Urlaub im Libanon malt sie sich im gleichnamigen Clip im akustischen Bild mit Tätigkeiten aus. Amals Voice-over zeichnen sich sprachlich durch die Verwendung von vielfältigen Verben aus: Der kleine Fluss glitzert, das Küken schwimmt (auch wenn es tatsächlich nur schreitend zu sehen ist), Amal träumt (dass sie schwimmt), das Wasser plätschert usw. (1KAT_I-A, S. 9, S. 2 und S. 20). In ihren akustischen Bildern setzt sie Handlungen in Beziehung zueinander: „Als die Jungen uns mit Wasser nass gespritzt haben, fand ich das lustig. Denn wir haben uns mit den Regenschirmen geschützt“ (1KAT_I-A, S. 7 f.). Auch in Beschreibungen exemplifiziert (B2) sie häufig durch Tätigkeiten: „Man

⁶² In Dokumentarfilmen kann ein Voice-over oder Kommentar auch als Leitfaden durch das gezeigte Bildmaterial konzipiert werden (vgl. Perrin 2011). Der von den Kindern erstellte Voice-over ist daher als Erweiterung des vorhandenen Materials zu sehen und wird folglich im Deleuzeschen Sinne als akustisches Bild bezeichnet (vgl. Deleuze 1997c, S. 39).

kann mit Wasser spielen und schwimmen. Wasser kann man auch trinken“ (1KAT_I-A, S. 26). So gelingt es ihr, z. B. selbst ein so unscheinbares und ruhiges Motiv wie Schildkröten noch mit einem dynamischen Ereignis (B2) zu verbinden: „Die Schildkröten waren zuerst durch das Schilf kaum zu sehen. Erst als wir näher kamen, haben wir sie erkannt.“ (1KAT_I-A, S. 18 f.). Neben der beschriebenen sprachlichen Qualität zeichnen sich die Voice-over in Amals Clips durch den ausdrucksstark intonierten Einsatz ihrer Stimme aus. Besonders auffällig sind die Akzentuierungen durch eine im Goodmanschen Sinne deformierte Wortmelodie wie z. B. im Clip *Libanon*: „Wir verbringen dort den gaaanzen Tag.“ (1KAT_I-A, S. 12). Diese engagierte Prosodie lässt ihre Stimme bewegt und lebhaft klingen.

B) Betrachtung der Werkentstehung: Entwicklungslinien und Widerstände in Amals Werk

„Ist es anders, wenn man durch die Kamera sieht?“ „...im Video kann man's nicht so richtig sehen, nur also, was so wichtig ist, was wir also gefilmt haben.“ (6KAT_II, S. 116).

In der nachfolgenden Tabelle ist die Entstehung des Werks von Amal innerhalb von zwei Zeitverläufen abgebildet: In horizontaler Richtung sind die Projektphasen, im Folgenden mit Phase 1 bis Phase 3 bezeichnet, entlang des Projektzeitraums von rechts mit der Aufnahmephase beginnend aufgeführt. In der Vertikalen wird der Entstehungsprozess von Werkteilen innerhalb einer Phase erkennbar.

Prozessabfolge	Projektzeitraum 		
	Aufnahme I	Bearbeitung II	Präsentation III
1	Libanon	Küken	Waschen
2	Waschen	Wasserspritzen	Wasserspritzen
3	Kleiner Fluss	Kleiner Fluss	Kleiner Fluss
4	Wasserträumen	Waschen	Libanon
5	Küken	Libanon	Entsprannen (Nadide)
6	Paradies (Aufnahme Nadide)	Wasserfall	Fontaine (alle)
7	Schildkröten	Schildkröten	Paradies
8	Wasserfall	Wasserträumen	Ausflug (Alle)
9	Wasserspritzen (Aufnahme Medienpädagogin)	Paradies	Blätter Brunnen (Nadide, Amal)
10			Ente (Tarek)

Tabelle 09: Werkentstehung Amal

Phase 1 – Schilderung der Aufnahmesituation

„Erinnert ihr euch an die Orte, wo ihr gefilmt oder fotografiert habt?“ „Comeniusgarten... Körnerpark... Fennpfuhl... ja, da hab ich also fotografiert und gefilmt.“ (6KAT_II, S. 115).

Wird Amals Werk aus dem Blickwinkel seiner Entstehung betrachtet, so lässt sich feststellen, dass sich in ihm einerseits die einzelnen Stationen mit den zufälligen Gegebenheiten des Nachmittages in Verbindung mit spielerischem Experimentieren und andererseits die zunehmende Sicherheit und Erfahrung mit der Videokamera widerspiegeln. Die erste Aufnahme (*Schmutziger Teich* / 4KAT_I-G, S. 14) wurde nicht durch Amal selbst, sondern nach ihren Anweisungen von der Medienpädagogin videografiert. Die zweite Aufnahme (*Kleiner Fluss*, 4KAT_I-A, S. 9 f.) ist sehr kurz und besteht, wie auf dem Raumdiagramm, aber auch im Clip selbst zu erkennen ist, aus der Geste einer eng abgezielten Kreisbewegung, die zunächst der Fließrichtung des gefilmten Wassers folgt, dann jedoch eine Kehrtwende vollzieht. Der Clip der zweiten Station am Neuköllner Schifffahrtskanal (*Wasserträumen*) beginnt mit zögerlicher Geste (1KAT_I-A, S. 20 ff.) und scheint zunächst an das Motiv der Verfolgung von Wellen und Lichtspiel wie in der vorherigen Aufnahme anzuknüpfen. Doch nach 4 Sekunden schwenkt die Kamera plötzlich in ruckhaft ansteigendem Tempo nach rechts, so dass Formen und Farben zerfließen. Der Schwenk wird dann in gleichmäßig schnellem Tempo ca. 20 Sekunden über Wasser und Spiegelungen hinweg fortgesetzt. Die Aufnahmen der dritten Station (Fennpfuhl) sind – wie in allen Werken ersichtlich – geprägt durch Tier- und Landschaftsmotive. Um möglichst nah an die entdeckten Tiere heranzukommen, stellt Amal meist vor der Aufzeichnung die gewünschte Entfernung im Zoom ein. Konzentriert wird das Blesshuhnküken (Clip *Küken*, 1KAT_I-A, S. 2 ff.) verfolgt oder den Schildkröten (Clip *Schildkröten*, 1KAT_I-A, S. 18 f.) aufgelauert. Die Kamerabewegung ist hier gekennzeichnet durch zahlreiche Ausgleichsmanöver oder ein kurzes Verharren zur Neuorientierung, welches in den entsprechenden Filmdiagrammen (vgl. 1KAT_I-A, S. 4: TC 00:05, 00:06, 00:08 usf. und S. 19: TC 0:00:01, 0:00:05, 0:00:07 usf.) durch das Justierungssymbol dargestellt ist und sich deutlich von der bewusst gerissenen Kamerabewegung im Clip *Wasserfall* oder des Schwenks im Clip *Wasserträume* unterscheidet (vgl. 1KAT_I-A, S. 00:02 bis 00:14 oder S. 22 f. 00:05 bis 00:17). Von Nadide wird an dieser Station die landschaftlich geprägte Aufnahme von *Paradies* (vgl. 1KAT_I-A, S. 24) aufgezeichnet, für deren Weiterverarbeitung sich Amal später entscheidet. Die letzte Filmstation ist der Neuköllner Körnerpark. Der darin befindliche Wasserfall ist in einem gezielten Aufnahmeverfahren in Szene gesetzt (vgl. Hilt 2010, S. 212 f. und 1KAT_I-A, S. 13 ff.). Die Aufnahmen zu *Wasserspritzen* erfolgen auf Amals Bitte durch die Medienpädagogin.

Damit liegt für Amals Editierarbeit ein vielseitiges Ausgangsmaterial vor. Es handelt sich um selbst gefilmtes oder nach Amals Anweisungen gefilmtes Material, sodass die Filmerin nicht nur gestisch, sondern auch visuell im Material verkörpert ist. Amal erweitert ihr Ausgangsmaterial

zusätzlich um gefilmte Sequenzen anderer Kinder, die ihr gefallen oder zu denen sie beim Sichten eine Idee entwickelt (z. B. *Paradies*).

Phase 2 – Abriss der Bearbeitungsvorgänge

„Dann habt ihr noch zusätzlich Ton dazu gemacht. Hat das für euch den Clip verändert?“ „Der war ein bisschen anders. Aber es war dann besser so, wie wir die Tonaufnahmen gemacht haben.“ (6KAT_II, S. 116)

Das Sichten und Sortieren findet in mehreren Durchgängen statt. Amal filtert zunächst die Sequenzen heraus, zu denen sie spontan einen Zugang hat: Beispielsweise Szenen, an die sie sich gut erinnert (*Küken*) bzw. die ihr besonders viel Spaß gemacht haben (*Wasserspritzen*). Es handelt sich um konkrete Situationen, wo in erkennbaren Örtlichkeiten Personen, Tiere oder Objekte miteinander agieren: ein pickendes, voranschreitendes Blesshuhnküken, das Spiel der Kinder im Park, das in der Sonne glitzernde Bächlein oder die sich sonnenden Schildkröten im Schilf. Anhand dieser Sequenzen entwickelt Amal ein sehr eigenes Produktionsverfahren für Voice-over, welches von den anderen Kindern übernommen wird: Sie notiert Worte und Gedanken und fasst diese zu Sätzen zusammen, die zunächst genau an die Cliplänge angepasst sind. Dazu übt sie die Sätze mehrfach laut vorlesend zu den laufenden Clips ein, führt Korrekturen aus und erstellt dann die Minidisc-Aufnahmen. Auf diese Weise entstehen durch zum Teil visuelle und akustische Dopplungen oder Überlappungen verdichtete Miniaturen wie *Kleiner Fluss* oder *Küken*. In diesen Clips erklärt oder spezifiziert der Voice-over das, was zu sehen ist.

Phase 3 – Schilderung der Präsentation und Präsentationsvorbereitung

„Wie war das für euch, als ihr die Präsentation angeschaut habt?“ „Wo ich die gesehen habe, da hab ich mich ein bisschen geschämt, weil da... weil meine Stimme und so...“ (6KAT_II, S. 116).

Für die von ihr zusammengestellte Präsentation hat Amal fünf eigene Clips ausgewählt (*Waschen*, *Wasserspritzen*, *Kleiner Fluss*, *Libanon* und *Paradies*), jeweils einen Clip von Nadide (*Entspannen*) und Tarek (*Ente*) sowie drei gemeinschaftlich produzierte Clips (*Fontaine*, *Ausflug* und *Blätter Teich*) (vgl. 6KAT_II, S. 121). Ein Großteil der von Amal zur Präsentation ausgewählten Clips berührt den für sie wichtigen Bereich des Spiels: Gleich nach dem Clip *Waschen*, der als kurze Einführung dient, kommentiert sie den darauffolgenden Clip *Wasserspritzen* mit: „Das hat mir Spaß gemacht. Das Wasser war nämlich kühl“ (vgl. ebenda). Im Clip *Libanon* sind „Spielen und Ausruhen“ am Strand angesprochen. Nadides Clip *Entspannen* zeigt die Mädchen am Beckenrand spielend, der Clip *Paradies* und der gemeinschaftlich erarbeitete Clip *Fontaine* spielen mit den Zuschauenden, während im Clip *Ausflug* ein für die Zuschauenden ‚unsichtbares‘ Spiel im Voice-over geschildert wird. In ihrer kommentierten Präsentation drückt Amal ihre Vorfreude auf den ersehnten Libanonurlaub aus. „Es dauert nicht mehr lange, dass ich nach Libanon

reise“ (vgl. 6KAT_II, S. 121), erzählt sie nach dem Clip *Libanon*. Drei Clips später verknüpft sie den Clip *Paradies* bzw. ihre Paradiesvorstellung mit dem erwünschten Urlaubsziel: „Dort sieht es für mich wie ein Paradies aus“ (vgl. 6KAT_II, S. 121). In der Gesamtpräsentation werden die Clips durch verschiedene Schlüsselworte verbunden. In der Auswahl der Schlüsselworte setzt sich die Ausrichtung des Werks auf Handlung und Aktion fort. „Spritzen, lustig, schützen, nass, spielen, fallen, Schirm, ich, trinken“ (6KAT_II, S. 123) lauten Amals Verbindungsworte. Während der gut besuchten Präsentation sehen die Kinder ihre Clips selbst noch einmal mit anderen Augen. Amal ist verlegen über ihren bewegten Stimmeinsatz (siehe Eingangszitat). Aber sie ist zufrieden, dass die Ergebnisse Publikum hatten: „Das hat mir echt Spaß gemacht. Und finde ich auch gut, dass, naja, viele Leute zu uns gekommen sind“ (6KAT_II, S. 115)

C) Offenes Kodieren und Rekonstruktion reflexiver Leistungen im Kontext ästhetischer Erfahrungen als Konzepte und Kategorien

Zusammenfassung der ästhetisch-strukturierenden Elemente, Formen und Prozesse

In diesem Abschnitt wird Amals Werk entlang der Themen, die während der formulierenden Interpretation herausgestellt wurden, kodiert.

Bewegung in all ihren Facetten ist die in Amals Werk vorherrschende Form. Neben dem bereits erwähnten symbolischen Prozess der prosodischen Deformation finden sich in Amals Werk besonders häufig Bewegungs-Deformationen⁶³. Mit ausholender Geste (Markanz) umreißt sie Bildausschnitte (siehe *Wasserfall*, 1KAT_I-AI, S. 14 ff.), verfolgt Motivbewegungen (siehe *Küken* 1KAT_I-A, S. 3 f.) oder zoomt sich an ihr Motiv heran (siehe *Schildkröten* 1KAT_I-A, S. 18 f.). Die so entstehenden Wechsel sind oft derart rasant, dass daraus eine Bewegungsunschärfe resultiert (vgl. *Wasserträumen* KAT_I-A, S. 22 ff.). Diese ist als Vergrößerung und Eintrübung (Deleuze 1997b, S. 98 ff.) dem symbolischen Prozess der Tilgung und Ergänzung zuzuordnen. Wird die Bewegung durch ein beschleunigtes Tempo verdichtet, findet der symbolische Prozess der Gewichtung statt. Einmal dehnt Amal das Clipmaterial *Paradies* aus, um mehr Zeit für ihren Voice-over zu gewinnen und die Personen, die am Clipende durch das Bild laufen, besser sichtbar zu machen (1KAT_I-A, S. 24 ff.). Weitere Zeitmanipulationen oder das Einfrieren von Bewegung – das Arbeiten mit Stills oder Fotos – sind nicht in Amals Werk vertreten. In dieser Hinsicht interessant sind die Clips, die aus ihren Zeichnungen entstanden. Während auf den Zeichnungen handelnde Figuren fehlen und nahezu jegliche Hinweise oder Requisiten für mögliche Handlungen ausgespart sind, füllt sie diese Leerstelle durch ein plastisches akustisches Bild (1KAT_I-A, S. 11 und 12.). Durch ihre starke Ausrichtung auf Bewegung und Dynamik übermittelt

63 In diesem Fall sind auch die Scheinbewegungen eingeschlossen, die durch das Zoomen entstehen.

sich die Zeit in Amals Clips meist als gegenwärtiges Jetzt (*Kleiner Fluss, Küken*). Sie ist zum Teil durchaus im Bergsonschen⁶⁴ Sinne koexistent mit vergangenen Erlebnissen. So beispielsweise im Clip *Wasserfall*, wo Amal sich im akustischen Bild auf Tiere im Wasser bezieht, die aktuell nicht im visuellen Bild zu sehen sind (1KAT_I-A, S. 15: TC 00:06–00:07 und Hilt 2010). In einigen Clips stellt sie die Zeit denotativ (T1) dar. Der gezeigte Moment entspricht dem tatsächlichen Moment, in dem ein Ereignis stattfindet oder das gegenwärtige Jetzt wird durch anzeigende oder verbale Angaben bestimmt (Vergangenheit und Gegenwart sind auch sprachlich koexistent im Clip *Wasserspritzen* 1KAT_I-A, S. 7). Ebenso häufig wird Zeit durch die Aufführung eines Ablaufs oder einer Folge exemplifizierend ausgedrückt (T2). Im akustischen Bild des Clips *Libanon* wird ein langer und erfüllter Tag mit dem Ereignis Strandausflug anhand der Mahlzeitenabfolge („Wir frühstücken dort, essen zu Mittag und zu Abendbrot“, vgl. 1KAT_I-A, S. 12) und der verschiedenen, am Strand möglichen Tätigkeiten beschrieben („Am Meer kann man alles machen. Spielen, ausruhen und so weiter und so fort“, vgl. ebenda). Die Fülle des akustischen Bilds evoziert plastisch eine ersehnte mögliche Zukunft („wenn wir nach Libanon reisen“). Sie ist der offenkundigen Leere des gleichzeitig gezeigten visuellen Bildes gegenüber gesetzt (siehe auch 6KAT_II, S. 19 f.) und steht für die ausgefüllt vorgestellte Zeit im Urlaub. Die Clips *Wasserträumen* und *Paradies* entwickeln, sich lösend von der zeitlichen Anbindung an greifbare Handlungen mit konkretem Beginn und Ende, eine andere Zeitformung. In beiden Clips ist das subjektive Fühlen von Zeit ausgedrückt (T3). Dies wird durch die ineinandergreifende Verzahnung erreicht, die eine starke, homodiegetische Wirkung hat. Die im Folgenden paradigmatisch dargestellten Beispiele sollen dies verdeutlichen.

Paradigmatische Beispiele von Verdichtung und Verflechtung von akustischem und visuellem Bild zu einem sinnlichen Ausdruck und als Ergebnis reflexiver Leistung

Wasserfall

Der Clip *Wasserfall* (1KAT_I-A, S. 13 ff.) stellt eine besondere Herausforderung für Amal dar und bildet eine Art Wendepunkt in ihrem Werk. Nach mehreren Ansätzen und langer Beschäftigung entsteht eine Kombination von akustischem und visuellem Bild, die in den Interpretationsgruppen für Irritation sorgt (6KAT_II, S. 7). Der Voice-over ist auf eine bestimmte Weise auf den Clip verteilt (1KAT_I-A, S. 13 ff. besonders S. 15–17). Tatsächlich ist der erste Satz eine Feststellung, die auf einem Vergleich beruht. In dem 27-sekündigen Clip wird in den ersten sieben Sekunden das Wasserbecken gezeigt, in welchem das herabfallende Wasser des Wasserfalls sich sammelt (1KAT_I-A, S. 15: TC 00:01–00:07). Der erste Satz beginnt nach vier Sekunden und hebt mit dem Hinweis auf die Abwesenheit von Tieren im Wasser („wenige Tiere“ 1KAT_I-A, S. 15: TC 00:05) die

64 Siehe Henri Bergsons Zeitkegel (Bergson 1990, c1919, S. 166 f.).

Künstlichkeit der Wasserfallanlage hervor⁶⁵. Die Besonderheit besteht darin, dass das ‚Künstliche‘ des Zustands nicht erzählt, sondern gezeigt wird – nämlich in den ersten vier unbesprochenen Sekunden des Clips (1KAT_I-A, S. 15: TC 00:01–00:04). Den nächsten Satz, in dem die subjektive ‚Ansicht‘ zum Wasserfall vertreten wird, begleitet eine Bildsequenz, in der auch visuell die sich bildende Totale die Ansicht des Wasserfalls zeigt. Nachdem in den ersten zwei Sätzen Bild

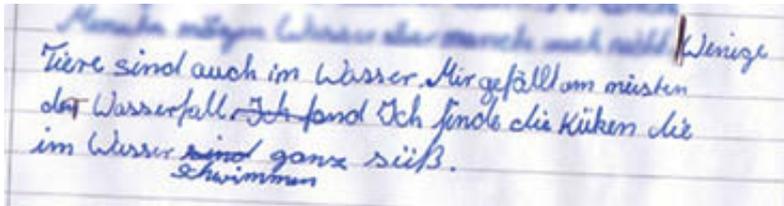


Abb. 03: Kommentarvorbereitung zum Clip Wasserfall

und Voice-over so eng aneinander gelehnt sind, stehen sie sich im darauffolgenden Satz diametral gegenüber. Während die VEI den Wasserfall und seine Umgebung mit der Kamera „nachzeichnet“ (vgl. 6KAT_II, S. 7 und Hilt 2010), ist im Voice-over von im Wasser schwimmenden Küken die Rede. Gemeint ist das Blesshuhnküken vom Fennpfuhl, der vorherigen Filmstation, welches hier in Erinnerung gerufen wird. Deutlich ist auf dem Notizzettel noch die erste, in der Vergangenheit gehaltene Satzform („ich fand...“) sichtbar. Damit ist dem durch gestische Wiederholung eindringlichen Zeige-Stil ein ergänzendes Gegenüber entgegengesetzt. Während die kreisende Kamera immer wieder auf Umgebung und Ursprung des Wasserfalls ‚zeigt‘ (1KAT_I-A, S. 14, auch 15–17), verweist der Voice-over auf die nichtsichtbare oder nur in der Erinnerung sichtbare Welt außerhalb des Clips. Die erzählte und die gezeigte Welt sind dabei durch das Motiv des Wassers verbunden.

Bereits bei der Analyse des Videografiervorgangs konnte durch das Raumdigramm gezeigt werden, dass das Bedürfnis, ein bestimmtes Bild vom Wasserfall darzustellen (Kadrage), bzw. die ungewohnte Einschränkung des Sichtfeldes durch den Kamerasucher in diesem Clip eine wichtige Rolle spielen und als Reflexionsauslöser für die geänderte Handlungsstrategie gelten können. Als Konsequenz des reflektierenden Umgangs mit dem ästhetischen und technischen Problem ‚umreißt‘ Amal mit der Kamera die für sie wichtigen Bereiche wie mit einem Stift, sodass eine kreisende Bewegung entsteht (6KAT_II, S. 7). Beim Editieren betrachtet sie den Ausschnitt erneut und nun aus einem anderen Blickwinkel: Sie vergleicht das Aufnahmeergebnis inhaltlich mit vorherigen Aufnahmen am Fennpfuhl. Dies wird aus den Beschreibungen im akustischen Bild deutlich. Das Voice-over ist also nicht nur ein Videokommentar im journalistischen Sinne, sondern zugleich eine visuell-akustisch verbundene Kommentierung des eigenen Wahrnehmens: Der Wahrnehmung unterschiedlicher Zeitlichkeiten beim Bewegtbild sowie des Gewährwerdens von Bedeutung, die dies für sie selbst hat. Sie verbindet in der stattfindenden Reflexion

65 Wie verweben Visualität und Sprache hier eingesetzt sind, ist an der Satzkonstruktion zu erkennen, in der das Wort „auch“ als Konjunkionaladverb, also als verbindendes Element von Sachverhalten und Zuständen, eingesetzt ist. In diesem Fall handelt es sich um ein kopulatives Konjunkionaladverb, welches einen zuvor beschriebenen Zustand mit dem Wort „auch“ verbindet, hier mit der Beschreibung „wenige Tiere sind im Wasser“.

die Wasserfallaufnahme als „Äußerung“ mit der eigenen Innenwelt durch ein Erinnerungsbild. Amal stellt folgende Kontrastpaare gegeneinander:

Visuelles Bild	Akkustisches Bild
Künstlichkeit des Wasserfalls	Natürlichkeit der Lebewesen durch Beschreibung
Wasserfallaufnahme als Symbol für Realität, äußere Welt und immer neu abrufbares JETZT, die auch für andere sichtbar ist	Evokation des Erinnerungsbildes und damit Bezug zu VORHER und zur Innenwelt, die für andere nicht sichtbar ist

Tabelle 10: Vergleich visuelles und akkustisches Bild im Clip „Wasserfall“

Die Gegenüberstellung der Kontraste und die Art, wie diese als Kommentierung des medialen Auslösers miteinander verbunden wurden, können als Ausdruck für eine reflexive Leistung gedeutet werden.

Wasserträumen

Im zweiten Beispiel, dem Clip *Wasserträumen*, erreicht Amal bei der Kombination von visueller und sprachlicher Erzählinstanz sowie visueller und akustischer Kadrage eine neue Qualität. Durch die Schwenkbewegung der Kamera werden Objekte und Raum aufgelöst, bis sich schließlich nur noch Richtung, Fluss und Farbe übermitteln. Der Auflösungsprozess ist zu Beginn im Übergangsstadium als Wandel sichtbar und bleibt als zerfließende Form evident, quasi als die Form des Wandels selbst (Veränderung durch Kamerabewegung). Daraus ergibt sich eine schwebende und zwischen Veränderung und Beständigkeit changierende Visualität. Das Fließen der sich auflösenden Form macht die Zeit selbst, das Fließen fühlbar (vgl. Deleuze 1997b, S. 31). Der Voice-over unterstützt den schwebenden Zustand. Nicht eine konkrete Situation wird evoziert, sondern durch die Verwendung der Konjunktion „wenn“ eine Möglichkeit vorgeschlagen: „Wenn ich höre, wie das Wasser plätschert, dann träume ich...“. Wieder kommt es zur werkspezifischen Bild-Ton-Kompensation: Obgleich das Plätschern nicht hörbar, sondern nur in visualisierter Form durch die kleinen Wellen ersichtlich ist, wird der zuvor eröffnete Möglichkeitsraum betreten, indem der nächste Kommentarteil bestätigt: „Ich träume...“. Die erzählte Welt wird als akustisches Bild sorgfältig Stück für Stück aufgebaut, und doch ist die aufgebaute Rahmung alles andere als ein ‚solides‘ Gebäude einer fiktiven Wirklichkeit. Das Gegenteil ist der Fall: In der Behauptung einer Traumwelt als mögliche Option bewegt sich der Clip im doppelt instabilen Terrain des Unwahrscheinlichen. Erst innerhalb des ‚unwahrscheinlich‘ gesetzten Rahmens kommt es wiederum zu einer sehr real anmutenden Aktion: „Ich träume, dass ich im Wasser bin und schwimme.“ Die reale Anmutung wird durch verbalisierte sinnliche Empfindungen unterstrichen: „Das Wasser ist angenehm kühl. Man fühlt sich leicht.“ Hier ist durch die SEI sprachlich eine in der Schwebefindliche und durch die VEI eine visuell sich wandelnde Welt als physisches und real erleb-

bares Objekt vorgeführt, die beim Wahrnehmen des Clips homodiegetisch zu einer subjektiv erlebbaren sinnlichen Erfahrung verschmelzen (vgl. Dufrenne 1973, S. 166 ff.).

In dieser Videoaufnahme experimentiert Amal auf andere Weise mit der Kamerabewegung. Die zunächst zögerlich in Bewegung gesetzte Kamera gibt zu Beginn noch erkennbare Wellen und Spiegelungen wieder. Mit zunehmendem Tempo bleiben jedoch nur noch fließende Farben und die Bewegungsrichtung erkennbar. Die Wahrnehmung der Kamerabewegung und deren ästhetische Konsequenzen hat sie zuvor gezielt bei anderen Videoaufnahmen ausprobiert, so dass das Zerfließen von Form und Farbe in diesem Clip als Ergebnis eines reflektierten Umgangs gedeutet werden kann. Im Editierprozess verbindet Amal das vage gehaltene visuelle Bild mit einer sehr konkreten, lyrischen, akustischen Beschreibung eines subjektiven Bildes der Tätigkeit Schwimmen.

Visuelles Bild	Akkustisches Bild
Schemen, Farben, Fließen / Bewegungsrichtung	Beschreibung der Tätigkeit Schwimmen
Keine räumlichen oder zeitlichen Hinweise	Beschreibung von subjektiven Empfindungen
Vage, abstrakt, unspezifisch	Konkret, persönlich
Subjektive Kameraführung	Subjektive Beschreibung

Tabelle 11: Vergleich visuelles und akustisches Bild im Clip „Wasserträumen“

Während sich im visuellen Bild alle Gegenstände zunehmend in einer abstrakten Darstellung auflösen, bezieht das akustische Bild seine Gegenständlichkeit aus der bewertenden und prosodisch ausgeführten Beschreibung. Beide Teile erhalten erst durch die geschickte Verbindung diesen besonderen Ausdruck, in dem äußere und innere Welt zu einer Einheit verschmelzen. Es gelingt Amal mit diesem Clip, Wasser auf eine persönliche und ansprechende (vgl. Dufrenne 1953, S. 43) Weise nachvollziehbar umzusetzen. Der Clip ist in seiner ästhetischen Einheit als Ergebnis sinnlich-intuitiver und lustvoller Herangehensweise zu betrachten, was stark auf einen ästhetischen Erfahrungsmodus im Erstellungsprozess schließen lässt und deutlich auf Amals spielerisches und experimentelles Vorgehen als ästhetisch-reflexive Leistung verweist. Die Wahrnehmungserfahrung von verschiedenen Bewegungsarten beim Videografieren hat sie verinnerlicht und setzt ihre neugewonnenen Erkenntnisse sofort wieder spielerisch ein. Sie lanciert das visuelle Bild als großzügige bewegte Geste und verdichtet diese durch die subjektive Erzählform des akustischen Bildes.

Paradies

Das dritte Beispiel, der Clip *Paradies*, gehört ebenfalls in die Spätphase der editierten Clips und entstand nach *Wasserträumen*. Während sich Amal bei den übrigen Clips in der Länge der Voice-over stets der vorhandenen Clipdauer unterwarf, manipuliert sie hier zum ersten Mal den visuellen Ablauf und verlangsamt die Framerate, damit sie mehr Zeit für den Voice-over gewinnt. Am Clip-Ende laufen zwei Kinder versehentlich durch die Kamera. Diese ‚Störung‘ war für Nadide der Grund, sich gegen die eigene Verwendung dieses von ihr videografierten Ausschnitts zu entscheiden. Amal belässt die Störung bewusst im Clip und weist ihr durch den Voice-over eine neue Bedeutung zu. Zunächst sind VEI und SEI komplementär angeordnet: Die VEI führt den Blick durch einen Vertikalschwenk mit starker Bewegungsunschärfe vom hellen Himmel durch dunkle Blätter und Zweige in eine sattgrüne Blätterwelt (1KAT_I-A, S. 24, Sek. 1–4) und lässt ihn erst beim Verweilen auf einer Baumgruppe am Ufer wieder klar werden (ebenda, Sek. 4–9). Der einleitende Voice-over-Satz („So stelle ich mir das Paradies vor“) ist derart platziert, dass er gleichzeitig mit dem Vertikalschwenk endet. Die Baumgruppe wird folglich sowohl visuell durch den Wechsel von diffusem Schwenkbild zu Klarheit als auch akustisch durch die Platzierung des Kommentars betont. Nun erfolgt eine überlappende Beziehung zwischen VEI und SEI. Während die Kamera die Baumgruppe nebst Spiegelung in den Blick nimmt, werden im Voice-over markante Details des Bildes hervorgehoben und damit ebenfalls in der erzählten Welt die Vorstellung Paradies etabliert: „Bäume. Ein See. Wasser, das glatt ist und rauscht.“ In den nächsten sechs Sekunden (ebenda, ca. Sek. 9–15) rückt durch einen Zoom-out die Baumgruppe in den Hintergrund. Der See scheint sich auszudehnen und das Bild entwickelt durch die im Vordergrund hineinhängenden Zweige eine starke Tiefe, die durch die Scheinbewegung des Zooms verstärkt wird. Während des Zoomens rückt die Uferlinie, die sich zuvor etwas über der optischen Mitte befand, in die tatsächliche Bildmitte. Die Baumgruppe mit Spiegelung wird zu einer deutlich, wie durch einen Rahmen, abgegrenzten Fläche, in der durch die Spiegelsymmetrie eine einfache und klar erkennbare Ordnung herrscht. Außerhalb des Rahmens ist das Bild diffus: Es wuchert seitlich und von oben Blätterdickicht. Die Wasseroberfläche gibt nur die Baumstämme deutlich wieder, während die übrigen Spiegelungen verschwommen bleiben. Das harmonische Bild darf nur einen Augenblick wirken. Der nach drei Sekunden einsetzende Voice-over (ebenda, ca. Sek. 11–15) bricht durch die polarisierend zur VEI eingesetzte SEI das Idyll und stellt das harmonische Bild als gezielte Medieninszenierung bloß: „Es könnte auch ein Bild aus der Werbung sein.“ Auch auf eine weitere Möglichkeit wird in der SEI sprachlich verwiesen (1KAT_I-A, S. 24, ca. Sek. 15–18: „Oder aus einem Liebesfilm“). Amal führt aus: „Ein Paar könnte dort zwischen den Bäumen spazieren gehen. Oder sie schwimmen im See“ (ebenda, ca. Sek. 19–28). Die versehentlich das Bild durchquerenden Kinder erhalten damit den Anschein einer Inszenierung und werden zu Figuren einer möglichen Geschichte. Wie im Clip

Wasserträumen ist die erzählte Welt ausdrücklich im Konjunktiv angelegt. Ob dies auch noch für den letzten Satz zutrifft, ist unklar: „Sie sind glücklich und streiten sich nicht“ kann sowohl eine Anspielung auf die glückliche Werbewelt als auch eine weitere Möglichkeitsbeschreibung des Paares im Liebesfilm sein.

In diesem Beispiel wird deutlich, dass Amal beim Betrachten und bei der Auswahl der Videoausschnitte nach persönlichen, ästhetischen Gesichtspunkten vorgeht. Es ist für sie nicht entscheidend, dass sie sie selbst ‚gemacht‘ hat, sondern dass die Videoausschnitte sie ansprechen, etwas Wesensgleiches enthalten (vgl. „consubstantiel“ bei Dufrenne 1953, S. 393). Sie erkennt in dem ursprünglich von Nadide videografierten Ausschnitt eine Idee, ein Potenzial, das sie entwickeln möchte. In ihrem Voice-over erklärt sie das, was sie berührt – es entspricht ihrer Vorstellung vom Paradies. Der weitere Verlauf des Voice-overs zeigt verschiedene Überlegungen zu diesem Videoausschnitt. Durch die Konjunktion „so...“ unterstreicht und verbindet sie das Zeigen der Kamera himmelabwärts durchs Blattwerk ihrer Einleitung ausdrücklich mit der sich aufbauenden, harmonischen Darstellung, deren Idyll durch die plötzlich ins Bild laufenden Kinder gestört wird. Diese Störung führt Amal zu medienübergreifenden Überlegungen über bestimmte Filmgenres (Liebesfilm, Werbung), in denen Harmonie ebenfalls eine wichtige Bedeutung hat. Einerseits macht sie damit die zufällig vorbeilaufenden Kinder zu Akteuren, andererseits entlarvt sie die überhöhte Darstellung und damit auch die noch zuvor schwärmerisch verkündete Paradiesvorstellung. Die symmetrische und harmonische Darstellung wird durch ihre Deutung „so“ zum medialen Symbol mithilfe anderen Wissens über ähnliche mediale Symbole (Liebesfilm, Werbung) zum Reflexionsgegenstand. Die aktuelle und idealisierende Ausführung über das Paradies wird mit dieser neuen Perspektive gebrochen und infrage gestellt.

D) Axiales Kodieren und Ausarbeitung eines vorläufigen paradigmatischen Modells

In der Reihenfolge der Videoaufnahmen wird das Herantasten an die visuelle Kadrage im Werk Amals vor allem durch das Experimentieren mit der Kamerabewegung deutlich. „... wenn man das genau so sieht, ohne Kamera, dann ist es besser, weil man mehr sehen kann“ (6KAT_II, S. 116), beschreibt Amal den Prozess der Kadrage. Sie setzt sich an dieser Stelle mit dem Phänomen auseinander, die Umgebung so wiederzugeben, wie sie sie subjektiv erlebt. Dies scheint sie zunächst an der einschränkenden Rahmung des Suchers festzumachen und gleicht den vermeintlichen Mangel durch Kamerabewegungen aus. Wird die Kamera zunächst noch vorsichtig bewegt (*Kleiner Fluss*, 1KAT_I-A, S. 9 f.), erscheint die Kamerabewegung danach als geführter Bogen (*Wasserträumen*, 1KAT_I-A, S. 22 f.), um später in ausholenden, einkreisenden Gesten den Wasserfall mitsamt Umgebung zu umreißen (vgl. 1KAT_I-A, S. 13 ff. und Hilt 2010). Beim Sichten des Filmmaterials erfolgt eine erneute Auseinandersetzung mit dem aufgenom-

menen Material. Es scheint für Amal deutlich zu werden, dass die Kadrage nicht allein ein Problem des Bildausschnitts ist. Sie konstatiert, dass das aufgenommene Material nicht alles zeigt, was sie als Realität empfindet (6KAT_II, S. 116). Um zu veranschaulichen, was sie erlebt hat, erzählt sie ihre Eindrücke und Erlebnisse in gut vorbereiteten Voice-over. Die Einbindung der Voice-over als zusätzliche sprachliche Erzählinstanz wird meist komplementär zur visuellen Erzählinstanz vorgenommen. Bei den zuerst editierten Clips sind visuelle und sprachliche Erzählinstanz überlappend, eher kumulativ angeordnet und homodiegetisch: Die SEI erzählt, was die VEI zeigt (vgl. *Kleiner Fluss*, 1KAT_I-A, S. 9). In den späteren Clips gewinnt die sprachliche Erzählinstanz an Eigenständigkeit. Sie wird disparat eingesetzt, sodass der Clip durch die heterarchische Anordnung von VEI und SEI (*Wasserfall*, 1KAT_I-A, S. 13 ff., besonders S. 15–17) fast heterodiegetisch wirkt. Meist werden VEI und SEI jedoch komplementär oder polarisierend eingesetzt, wobei die Verankerung oder Dominanz einer Erzählinstanz nicht konstant bleiben muss. Sie verbinden visuelle und akustische Kadrage. Aus der einfachen Verbindung wird ein ineinandergreifendes Verzahnen, bei dem es schließlich nicht mehr nur um die Nacherzählung eines erlebten Geschehens, sondern zunehmend um den Ausdruck von sinnlichem Erleben geht.

Dieser Verlauf zeigt einen ästhetischen Erfahrungsprozess, der durch Problemstellungen in technischen und situativen Gegebenheiten, vor allem aber durch die Reibung mit dem sinnlichen, formgebenden Moment Bewegung in allen Ebenen geprägt ist. Die Clips mit konkreten Bildinhalten sind dabei eng an tatsächlichen Handlungen und fassbaren Zielen ausgerichtet. Dies bewirkt eine Fokussierung des Bewusstseins auf stattfindende Handlungen und damit einhergehende Erwartungen (vgl. Grodal 2009, S. 208). Die Verlagerung vom (scheinbar) objektiven, berichtenden Modus (z. B. *Kleiner Fluss*) in einen subjektiven, sinnlich-emotionalen Modus (z. B. *Wasserträumen*) gelingt besser mit unfokussierten, diffusen Aufnahmen, indem an eigene unfokussierte Erfahrungen (vielleicht die Leichtigkeit beim Schwimmen) angeknüpft wird und diese damit als unspezifische Emotionen in den Vordergrund rücken (vgl. Grodal 2009, S. 247).

Es sind vor allem folgende Reibungspunkte, mit denen sich Amal während des Gestaltungsprozesses auseinandersetzt: Zum einen tritt Amal im Medienprojekt als Persönlichkeit auf, die lieber aktiv anstatt beobachtend am Geschehen teilnimmt. Dies bringt sie durch ihre ausgeprägte pragmatische Haltung, ihre Affinität zu Tätigkeiten (sprachlich und praktisch) oder die Aufforderung an die Medienpädagogin, sie beim Agieren zu videografieren, deutlich zum Ausdruck. Durch Kamerabewegungen gelingt es ihr, sowohl aktiv als auch beobachtend zu handeln. Zugleich kann das Gestikulieren mit der Kamera als spontan-leibliches Ausdrucksverhalten und damit als präreflexive Stufe (Jörissen und Marotzki 2009b, S. 11) verstanden werden.

Zum anderen ist aus dem Entstehungsablauf von Amals Werk durch die Konfrontation mit der Widerständigkeit des Mediums Video ersichtlich, dass eine Auseinandersetzung stattfindet mit

dem Wunsch, die Umgebung so wiederzugeben, wie sie subjektiv erlebt wird. Das Abbildungs- bzw. Nachbildungs-Problem bedeutet zugleich eine Annäherung, ein ‚Aufnehmen‘ der umgebenden Welt als Subjektivierung. Es beinhaltet die Erkenntnis, dass eine Videoaufnahme nie eine Nachbildung (Kopie) der Realität zeigt. In den zuerst editierten Clips steht das mimetische Nachbilden von Realität im Vordergrund mit der Erkenntnis: „im Video kann man’s nicht so richtig sehen“ (6KAT_II, S. 116). Im Handlungsverlauf zeigt sich ein Auffassungswandel: Das Erlebte kann nicht als Kopie abgebildet, aber durch Symbole nachgebildet werden. Diese Einsicht führt dazu, dass in den späteren Clips zunehmend der subjektive Eindruck von Realität ausgedrückt wird. Das Nachbilden ist eine schöpferische Tätigkeit, die impliziert, dass Realität auch durch Fiktionalität ausgedrückt werden kann. Das „war ein bisschen anders“, resümiert Amal (ebenda). Stets verbleibt im künstlerischen Werk eine Differenz zwischen Vorstellung und Umsetzung – „Aber es war dann besser so“ (ebenda), wie Amal später im Gruppeninterview ausführt.

Durch das hingebungsvolle Eintauchen in Tätigkeiten („Learning by Doing“ im Wortsinn) und ihre große Experimentierfreudigkeit eignet sich Amal durch Erfahrungen Wissen an. Da der Projektverlauf in der Arbeit mit Video eine zunehmende Distanz zum eigenen Werk einschließt, gelangen Amal auch Eigenbeobachtungen und damit Reflexion. Charakteristisch für Amals Werk ist, dass Bewegung als Lösung in diversen symbolischen Prozessen ausprobiert wird: Als eigenständiges Wechselement ist sie im Clip *Wasserträumen* im symbolischen Prozess der Komposition und Dekomposition vorhanden; in ihrer kumulativen Anordnung in visuellen und akustischen Bildern sowie im Geschwindigkeitszuwachs findet sie im symbolischen Prozess der Gewichtung ihren Niederschlag; als Abfolge wirkt Bewegung als ordnendes Prinzip (*Paradies*); die Bewegungsunschärfe als Resultat von Bewegung fungiert im symbolischen Prozess der Tilgung und Ergänzung als Vergrößerung oder ist durch ihre besondere Ausprägung dem symbolischen Prozess der Deformation zuzuordnen. Charakteristisch ist dabei stets die direkt unmittelbare erlebte Sinnlichkeit, die sich in ihren Clips ausdrückt.

AMALS WERK

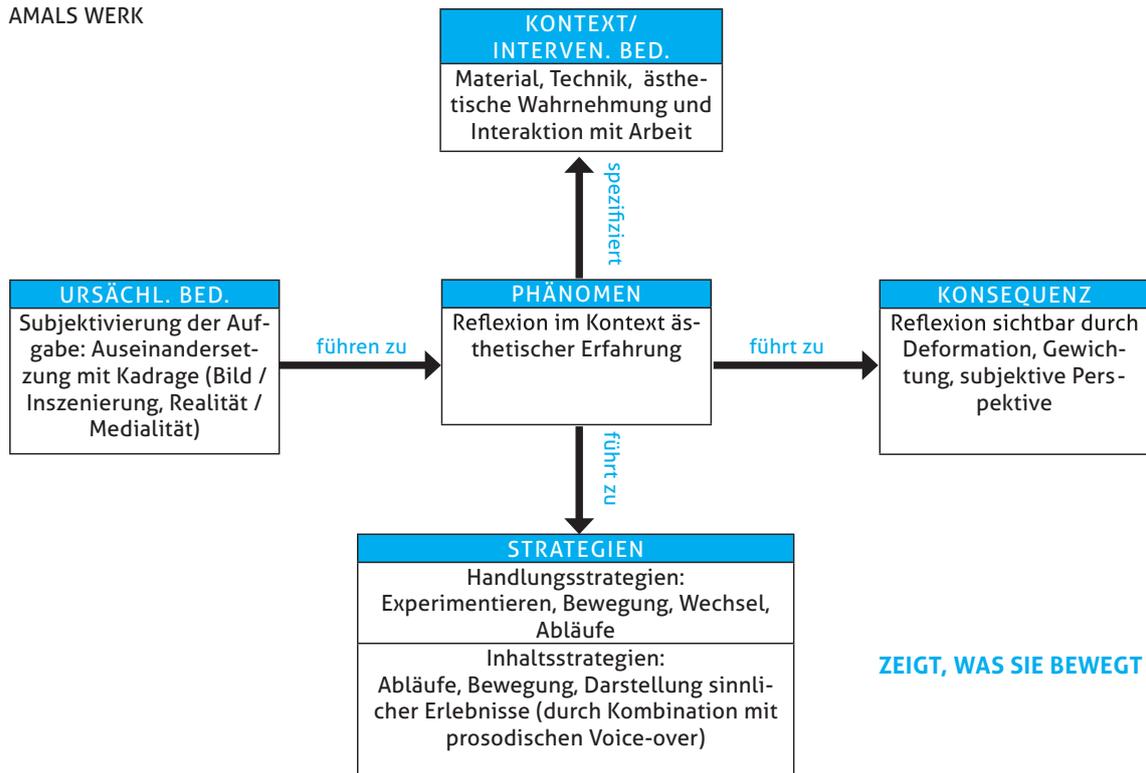


Abb. 04: Kodierparadigma Werk Amal

Abschließend lässt sich sagen, dass Amal durch die ästhetischen Erfahrungen mit verschiedenen symbolischen Prozessen den Einstieg vor allem über die Kamerabewegung findet, als sinnlicher und widerständiger Anstoß für Reflexionen und ästhetisches Handeln. Es gelingt ihr über verschiedene Bewegungsformen hinweg, Erlebtes oder den subjektiven Sinn von Erlebtem durch Exemplifizierung intersubjektiv auszudrücken (*Kleiner Fluss, Küken, Wasserfall*) und als reflexive Vollzüge schließlich in ihre Artikulation zu integrieren (*Wasserträumen, Paradies*): Mittels Kamerabewegung kann sie den Gestaltungsprozess mit der Videokamera spüren, ihm nachspüren und ihn durch verdichtende Nachbearbeitung auch für ein Publikum nachvollziehbar⁶⁶ gestalten. Als zentrales Konzept des Werks von Amal kann in der Auseinandersetzung mit der Kategorie [Kadrage mit dem Schwerpunkt Abbildung und Nachbildung]⁶⁷ im ästhetischen Handeln Bewegung als Handlungsstrategie (Kameraführung, visuelle und akustische Kadrage), aber auch als inhaltliche Strategie (emotionale Bewegung bzw. subjektive Perspektive sichtbar machen) ausgemacht werden. Dieses Konzept wird als Kategorie [zeigt, was sie bewegt] zusammengefasst. Indem sie unterschiedliche Lösungsstrategien ausprobiert, lernt sie verschiedene Seiten dieses Phänomens kennen: Es tangiert die visuelle und sprachliche Erzählinstanz nebst

66 So berührte z. B. der Clip *Wasserträumen* in beiden Interpretationsgemeinschaften die Chatteilnehmenden stark (6KAT_II, S. 46 ff.).

67 Die zu Analysezielen gebildeten Kategorien werden hier in eckigen Klammern eingefasst.

ihrer Verzahnungen, die visuelle Kadrage in ihren Dimensionen Blickwinkel, Bewegung und Bildklarheit und die akustische Kadrage. Der Entstehungsverlauf und die zunehmende Komplexität der Clips zeichnen mit den sich im Werkverlauf verändernden symbolischen Prozessen die Herausbildung von Amals Medienerfahrung nach. Sichtbar wird die Spur der Erkenntnis, dass Videos neben der Abbildung mimetischer Vorgänge, wie das Glitzern des kleinen Flusses in der Sonne, als Projektionsraum und Spielfeld für Fantasien, Vorstellungen, Wünsche und Möglichkeiten dienen können.

4.2.3 Komparative Analyse der Rekonstruktion von reflexiven Leistungen im Werk Tareks

„Wie würdest du das gemeinsame Ergebnis einordnen? Welchen Titel würdest du geben?“ „Mehr als Erzählung. [...] Also ich würde sagen: *das Wasser in Neukölln*“ (6KAT_II, S. 119).

Das untersuchte Werk Tareks umfasst acht Clips. Fünf der Clips sind One-Shot-Clips mit hinterlegtem Voice-over, drei Clips sind aus Stills und Fotos zusammengesetzt (*Comeniusgarten, Krokodil und Wasserfall 2*⁶⁸).

Werkübersicht

Comeniusgarten, Küken Stock, Ente, Fennpfuhl, Körnerpark, Glattes Wasser, Krokodil, Wasserfall 2

A) Identifizierung der symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente in Tareks Werk als formulierende Interpretation

Zunächst soll anhand der visuellen Kadrage ein Eindruck vom Zeige-Stil der visuellen Erzählinstanz in Tareks Werk vermittelt werden. Die in diesem Werk eingenommenen Standpunkte für die einzelnen Clipaufnahmen sind stets von ihm so gewählt, dass sie visuell einen guten Überblick über die aufzuzeichnende Situation geben (siehe *Fennpfuhl, Küken Stock*, 2KAT_I-T, S. 2 f. und 8 f.). Die Clips führen die zielgerichtete und aufmerksame Wahrnehmung von Objekten, Phänomenen oder Vorgängen vor. Die am häufigsten verwendete Einstellungsgröße ist die Totale. Allerdings werden oft durch Perspektivwechsel und Schwenks innerhalb einer Einstellung die Einstellungsgrößen verändert wie in dem Clip *Glattes Wasser*, der mit einer Großaufnahme vom Licht- und Wellenspiel eines Gewässers beginnt (2KAT_I-T, S. 18 ff. TC: 00:00:00.0–00:00:07.0)

⁶⁸ Die Ziffer bezieht sich auf die Namensgebung im non-linearen Projekt, die hier übernommen wurde. Da der Titel ‚*Wasserfall*‘ bereits für einen Clip von Amal bzw. Nadide verwendet wurde, erhielt Tareks Clip die Ziffer ‚2‘.

und mit einer Totalen, in der die Gesamtsituation des zu Beginn gefilmten Gewässers zu über-
schauen ist, endet (ebenda, TC: 00:00:23.0–00:00:27.0). Das dabei zugrunde liegende visuelle
Muster – vom Detail zur Überschau – wird ebenso in der umgekehrten Reihenfolge angewen-
det. Der Clip *Comeniusgarten* beginnt mit der Zeichnung desselben aus der Vogelperspektive
(2KAT_I-T, S. 16).

In der visuellen Kadrage sind in Tareks Werk sehr stark architektonische, landschaftliche oder
situative Gegebenheiten einbezogen. Beispielsweise zeigt die Kamera im Clip *Körnerpark* in ei-
nem Schwenk gleitend einmal die den Wasserfall umgebende Einfassung von unten nach oben
(2KAT_I-T, S. 12, TC: 00:00:00.0–00:00:10.0). Werden bewegliche Motive wie Enten oder das
Blesshuhnküken beobachtet, so geschieht dies in Hinblick auf Zusammenhänge innerhalb der
situativen Gegebenheiten: Im Clip *Fennpfuhl* wird in der anfänglichen Totalen eine Entengruppe
in den Blick genommen (2KAT_I-T, S. 19 f. TC: 00:00:00.0–00:00:04.0), um dann eine einzelne
Ente mittels Zoom-In zu fixieren (ebenda TC 00:00:04.0–00:00:12.0). Nachdem diese jedoch
immer wieder aus dem Blickfeld schwimmt, wird durch ein Zoom-Out erneut die Übersicht
gesucht (ebenda TC: 00:00:17.0.). Das Wasser wird dabei in Tareks Werk meistens aus einem
Blickwinkel aufgenommen, durch den es effektiv mit vielen Reflexen erscheint (*Körnerpark*,
2KAT_I-T, S. 12 ff.; *Glattes Wasser*, ebenda, S. 16 ff.; *Ente* ebenda, S. 4 ff.) Die den Clips hinter-
legten Voice-over sind betont sachlich gehalten. Die SEI wird häufig komplementär zur VEI
eingesetzt und präzisiert das repräsentative Bildmaterial. Es werden konkrete Orte angegeben
und situative Beschreibungen der örtlichen Kontexte vorgenommen: „Der Körnerpark liegt in
Neukölln. Das ist in Berlin“ (2KAT_I-T, S. 14 f., TC 00:00:00.0–0:00:01.0) oder „in Britz war’n wir
am Fennpfuhl, das war eine Art See“ (ebenda, S. 10f., TC 00:00:02.0 00:00:06.0).

Bewegung als formgebendes Moment findet sich in Tareks Werk hauptsächlich in denotativer
Form (B1): Letzteres setzt Objekte oder Lebewesen zueinander in Relation und zeigt, wie die-
se miteinander verbunden oder angeordnet sind: „Das kleine Küken steht auf dem Stock im
Wasser“ (ebenda, S. 2; vgl. auch in *Ente*, S. 5 ff.; *Comeniusgarten*, S. 21 f. oder *Krokodil*, S. 23
f.). Hier wird mittels Kamerabewegung (und der Scheinbewegung des Zooms) das Verhältnis
von einzelnen Elementen zu Elementgruppen sichtbar gemacht (z. B. die einzelne Ente und die
Entengruppe im Fennpfuhl). Handelt es sich um einen komplexeren Objektverbund wie ein
Architekturelement, so exemplifiziert (B2) die Kamerabewegung Aufbau, Abfolge und Übergän-
ge der Etappen, beispielsweise im Clip *Körnerpark* oder *Glattes Wasser* (vgl. ebenda, S. 12 ff.
oder S. 16 ff.). Sowohl die VEI als auch die SEI nehmen eine distanzierte und beobachtende
Perspektive im Werk Tareks ein. In den Clips wird meist die als T1 bezeichnete Zeitformung
eingesetzt. Stets zeigen sich die Clips in der ‚gegenwärtigen‘ Vergangenheit von dokumentie-
renden Aufzeichnungen: Auch wenn der Aufzeichnungszeitpunkt in der Vergangenheit liegt und

die aufgezeichneten Ereignisse in der Realität bereits stattgefunden haben, so zeigen sich die Clips durch die eingenommene beobachtende Haltung, die auf den Betrachtenden übertragen wird, als ein Ausschnitt aufgezeichneter Gegenwart, deren Betrachtung immer neu das Jetzt hervorbringt. Sehr deutlich wird dies im Voice-over zum Clip *Krokodil*: „Dies Bild hat Sathees mitgebracht. Es ist in Sri Lanka aufgenommen. Sathees macht Urlaub mit seiner Familie. Auf dem Bild sitzen Sathees’ Vater und sein Bruder auf einem Boot. Der Vater zeigt ein Motorboot und Krokodile. Und das ist ein Krokodil im Körnerpark“ (ebenda, S. 23 f.). In den ersten zwei Sätzen wird in der SEI das grammatikalische Tempus des Perfekts verwendet. Dies betont, dass es sich um eine abgeschlossene Handlung in der Vergangenheit handelt. Hier wird die Herkunft der im Clip gezeigten Bilder angesprochen. In den Folgesätzen wird dann jedoch das Präsens verwendet. Hier geht es um die Bildinhalte, die im Jetzt betrachtet werden und, da das Video wiederholbar ist, immer wieder neu betrachtet werden können.

B) Betrachtung der Werkentstehung: Entwicklungslinien und Widerstände in Tareks Werk

„Ist es anders, wenn man durch die Kamera sieht?“ „Für mich ist dann so irgendwie so gefälschter, irgendwie nicht so echt, wie ich jetzt zum Beispiel jetzt seh“ (6KAT_II, S. 116).

Die nachfolgende Tabelle fasst als Übersicht Tareks Werk innerhalb von zwei Zeitverläufen: Während in horizontaler Richtung die Projektphasen aufgegliedert in einzelne Arbeitsschritte dargestellt sind, zeigt der vertikale Verlauf die Fortentwicklung des Werks anhand der Entstehungsabfolge der einzelnen Clips innerhalb der Bearbeitungsphasen. Die ausgegrauten Clips in der dritten Phase Präsentation wurden der Vollständigkeit halber aufgeführt, jedoch bei der Analyse nicht weiter berücksichtigt.

Prozess-abfolge	Projektzeitraum →		
	Aufnahme I	Bearbeitung II	Präsentation III
1	Comeniusgarten (Zeichnung)	Küken Stock	Körnerpark 2
2	Comeniusgarten (Fotos)	Ente	Comeniusgarten
3	Ente	Fennpfuhl	Glattes Wasser
4	Küken Stock	Körnerpark	Trinken (Nadide)
5	Fennpfuhl	Glattes Wasser	Wiese (alle)
6		Wasserfall 2	Tarek Making-of
7		Glattes Wasser	Arsim Making-of
8		Körnerpark 2	Sathees Making-of
9			Nadide Making-of
10			Amal Making-of

Tabelle 12: Werkentstehung Tarek

Phase 1 – Schilderung der Aufnahmesituation

„Erinnert ihr euch an die Orte, wo ihr gefilmt oder fotografiert habt?“ „Ich habe lange im Schifffahrtskanal aufgenommen, aber am meisten habe ich im Körnerpark fotografiert und aufgenommen“ (6KAT_II, S. 115).

Bei den Anfangsstationen Comeniusgarten und Neuköllner Schifffahrtskanal verhält sich Tarek noch sehr zurückhaltend. Im Comeniusgarten fotografiert er zuerst mit der zu Dokumentationszwecken mitgeführten Kamera, bevor er sich an Videoaufnahmen wagt. Auch von der zweiten Station Schifffahrtskanal entsteht vor allem fotografisches Material; hauptsächlich sind Enten abgebildet (vgl. 6KAT_II, S. 96). Tarek beobachtet, was und wie die anderen Kinder filmen (ebenda, S. 95 f.). Erst an der dritten Station Fennpfuhl verlangt er häufiger nach der Videokamera. Hier und in der vierten Filmstation Körnerpark entsteht hauptsächlich das Videomaterial, das die Grundlage von Tareks Werk ausmacht.

Phase 2 – Abriss der Bearbeitungsvorgänge

„Dann habt ihr noch zusätzlich Ton dazu gemacht. Hat das für euch den Clip verändert?“ „Also dass wir gesprochen haben, fand ich gut, weil, wenn man jetzt nur einfach so aufnimmt, davon wissen’s ja nicht so viel, ob’s uns gut gefallen hat, worum es geht, warum wir das aufgenommen haben“ (6KAT_II, S. 116).

In der Bearbeitungsphase filtert Tarek sorgfältig die eigenen Aufnahmen aus dem Gesamtmaterial heraus. Dann lässt er sich von Amals Idee des Kommentars inspirieren und beginnt wie diese ebenfalls Voice-over zu formulieren. So entsteht parallel zu Amals Clip *Küken* Tareks erster Clip *Küken Stock* und im Anschluss der Clip *Ente*. In diesen Clips sind VEI und SEI überlappend angelegt; Tarek beschreibt, was zu sehen ist, und betitelt die Clips auch entsprechend. Diese Form des mehrfachen Hinweisens in unterschiedlichen Erzählinstanzen auf immer denselben Sachverhalt entspricht einer Anhäufung und damit dem symbolischen Prozess der Gewichtung. Der nächste Clip *Fennpfuhl* (2KAT_I-T, S. 8 ff.) zeigt sich pointierter; VEI und SEI sind komplementär angelegt. Der Clip enthält zu Beginn des Voice-over eine Einführung durch eine kurze Ortsbeschreibung. Daran anschließend wird gezielt durch die verbale Hervorhebung einer bestimmten Beobachtung gewichtet: „Das Wasser war glatt, wo keine Enten war’n. Am Rand war es schmutzig“ (2KAT_I-T, S. 11 ab TC 00:00:20.0). Die Betrachtenden werden auf diese Weise stärker zu eigenen Beobachtungen wie beispielsweise dem Vergleich von visuellem und akustischem Bild aufgefordert. Durch den einführenden Kommentar entwickelt der Clip zusätzlich einen Spannungsbogen und dokumentiert damit das dramaturgische Ordnungsprinzip.

Visuelles Ableiten und Herbeiführen

Im folgenden Clip *Körnerpark* wird die zuvor geschilderte Erzählsituation durch eine ähnliche Beziehung zwischen VEI und SEI und das vorherige Inszenierungskonzept von akustischem

und visuellem Bild beibehalten. In diesem Clip zeigt die VEI den architektonischen Verlauf des Wasserfalls im Körnerpark, während die SEI im Voice-over (nach Einführung mit Ortsbeschreibung) die soziale Bedeutung als Erholungsraum für den Bezirk anspricht. Der Spannungsbogen wirkt eindringlicher, da durch den sukzessiven Aufbau der Architekturaufnahme ein paralleler, visueller Spannungsbogen erzeugt wird. Der Clip startet in einer Aufsicht mit flachem Winkel⁶⁹ (allgemeine Übersicht) mit den treppaufwärts in einem Schwenk nach rechts gefilmten Stufen des Wasserfalls. Kurz vor dem Erreichen der Normalperspektive wird die Kamera erneut nach links herumgerissen und zeigt nochmals das nun etwas erweiterte Startbild: die sich perspektivisch verjüngenden Wasserfallstufen mit dem darunter gelegenen Fontäne-Becken. Danach wiederholt sich der stufenweise Aufstieg und führt den Kamerablick auf den sprudelnden Ursprung des Wasserfalls (das Besondere), gerahmt von den beschirmten Mädchen. Die Bewegung der Kamera zeigt nicht nur den architektonischen Aufbau, sondern exemplifiziert ihn gleichsam durch den eingenommenen Blickwinkel. Der nächste Clip, *Glattes Wasser*, stellt erneut eine Weiterentwicklung in der Ausbildung des Zeige-Stils in Tareks Werk dar. Auch hier nimmt die VEI in der visuellen Kadrange mittels Kamerabewegung und Brennweitewechsel (Zoom) den architektonischen Aufbau in den Blick. Der Clip beginnt mit einer Großaufnahme, auf der, visuell völlig losgelöst aus jeglichem Kontext, das Spiel von Licht, Schatten und Spiegelungen eines Gewässers gezeigt werden. In diesem Fall verzichtet Tarek auf eine Ortsbeschreibung und lenkt die Aufmerksamkeit der Betrachtenden auf eine Beobachtung, die er gemacht hat (2KAT_I, S. 18 ff., vgl. auch Hilt 2014). Die VEI zeigt zunächst das Besondere, Nahe und erweitert das Bild dann kontinuierlich, bis es zum Schluss mit einer Totale zur Lage des Wassergrabens im Körnerpark aufgeht. Die SEI verfährt umgekehrt, jedoch mit weniger dramaturgischer Steigerung. Sehr allgemein formuliert Tarek zu Beginn: „Das Wasser war glatt, wo ich gefilmt hab.“ (2KAT_I, S. 18 ff. TC: 00:00:04.0–00:00:08.0) In dieser allgemeinen Form verrät sein Kommentar nur, dass es sich um Wasser handelt. Erst als die VEI den gesamten Graben zeigt, fügt Tarek eine weitere Beobachtung hinzu, die den Bedeutungsinhalt des Clips etwas spezifiziert: „...hat eine Hälfte geleuchtet und eine war mit Schatten bedeckt“ (ebenda, TC 00:00:09.0–00:00:13.0). Schließlich endet die SEI mit einer ambitionierten Aussage: „Das war schön.“ Dies könnte wieder als allgemeine Betrachtungsform von Wasser (bzw. gefilmten Wasser) gesehen werden. Es könnte jedoch auch auf das Äußern einer persönlichen Empfindung zu der videografierten Einstellung verweisen. In diesem Fall würde die SEI einen nahen und persönlichen Einblick in die Befindlichkeit des Videografierenden gewähren. SEI und VEI wären diametral aufgebaut.

69 Der Körnerpark ist ein tief gelegenes Gelände, welches zu den Straßenseiten hin aufsteigt und in seiner Anlage im Wasserfall verschiedene Höhenebenen bespielt. Auf diese Weise kann Tarek aus einer leicht erhöhten Position von einem schräg über der übrigen Anlage gelegenen Augenpunkt aus videografieren. Dies entspricht dem Prinzip der Vogelperspektive.

Überwindung von Problemen und Widerständen

Bei der Betrachtung des Erstellungsablaufs von Tareks Werk können an bestimmten Punkten sehr starke Veränderungen sowohl in der formalen als auch in der inhaltlichen Darstellung festgestellt werden. Nach der Videographie des ‚*Entenrodeos*‘ (Clip *Ente*) ist bei den folgenden Videographien in Bezug auf die Kameraführung eine deutliche Änderung sichtbar. Bei den Entenclips (*Ente*, *Fennpfuhl*) erweisen sich die gefilmten Protagonisten als schwer kontrollierbar – sie entweichen permanent aus dem begrenzten Sucherrahmen (vgl. ebenda, S. 6, TC: 00:00:03.0, 00:00:05.0, 00:00:07.0 und S. 10, TC: 00:00:05.0, 00:00:10.0). In beiden Fällen sind die Clips durch starke Ausgleichs- und Justierungsbewegungen der Kamera geprägt, durch die Tarek versucht, das Entenpaar bzw. die Entengruppe im Bild zu behalten (siehe ebenda jeweils 1–2 Sekunden nach den angegebenen TCs). An der nächsten Videografie-Station wirkt Tarek dem Problem entgegen, indem er sein Vorgehen plant und indem er einfacher zu kontrollierende Motive auswählt. Das Ergebnis sind Videoclips mit einer anderen Anmutung – Tarek führt die Kamera an architektonischen Gegebenheiten entlang.

In der Editierphase kommt er bei den Clips der Stationen Fennpfuhl und Körnerpark zunächst zügig voran. Den bewegten Bildern bei Fennpfuhl oder Ente fügt er komplementäre und genaue Kommentare mit Ortsangaben oder eigenen Beobachtungen hinzu. Die planerisch aufgenommenen Clips im Körnerpark (*Körnerpark* und *Glattes Wasser*) ergänzt er ebenso geradlinig mit Zusatzinformationen zum Motiv, Clipgegenstand oder Beobachtungsberichten. Danach bearbeitet Tarek die Clips *Comeniusgarten* und *Krokodil*. Beide Clips bestehen nicht mehr aus bewegtem, sondern aus statischem Bildmaterial, das Tarek in Bilderbuchmanier aneinanderreihet und durch seine Erzählung im Voice-over verbindet. Vorausgegangen ist in diesem Fall Unzufriedenheit: Das vorhandene, eigene Videomaterial erscheint Tarek plötzlich unzulänglich (6KAT_II, S. 108). Die vorgefundenen Aufnahmen des Wasserfalls genügen seinen inzwischen gestiegenen Ansprüchen nicht mehr und er bedauert, dass er nicht bereits im Comeniusgarten zur Videokamera gegriffen hat. Solange Tarek keine Lösung⁷⁰ für sein Problem findet, hilft er seinem Freund Sathees. Dieser stellt digitalisierte Urlaubsfotos zu kleinen Erzählungen zusammen. Tarek entwickelt diese Idee für eigene Zwecke weiter. Er stellt eine Bilderzählung aus seinem Fotomaterial des Comeniusgartens zusammen. Dabei geht er nach der visuell bewährten Anordnung vom Allgemeinen ins Besondere – von der Totalen als Übersicht bis zu den im Nachfolgenden präsentierten Details – vor. Da weder im Video- noch im Fotomaterial das Bild einer Totalen der Gartenanlage vorhanden ist, gleicht Tarek die Unvollständigkeit mit einer vereinfachten Zeichnung aus der Vogelperspektive aus (2KAT_I-T, S. 22). Die Brücke, die in der Zeichnung als einziges Detail der Anlage ins Auge fällt, hat im Wortsinn eine Brückenfunktion: Sie überwindet die Gräben zwischen

⁷⁰ Zum Videografieren war nur ein bestimmter Tag vorgesehen. Weitere Videographie-Ausflüge ließen sich innerhalb der Projektzeit nicht realisieren.

den einzelnen Ebenen und verbindet die gezeichnete Totale mit dem akustischen Bild und der Fotoreihe. Durch die Zusammenstellung der verschiedenen Bildebenen gelingt es Tarek, eine spannungsvolle Vorform von Montage zu gestalten, die wie ein Storyboard⁷¹ anmutet. Noch während er an dieser neuen visuellen Erzählform arbeitet, hat er die Idee für eine weitere Geschichte. Da sein Freund an diesem Nachmittag nicht anwesend ist, rahmt er dessen noch unveröffentlichte Geschichte einer Krokodilbegegnung in eine eigene Erzählung (2KAT_I-T, S. 23 f.). Die SEI ist der VEI komplementär beigefügt und dominierend: „Dies Bild hat Sathees mitgebracht“, führt er geschickt das fremde Bildmaterial ein, um sich dann einer Einführung des Bildinhalts zuzuwenden und dabei kontinuierlich den Spannungsbogen anzuziehen. Dabei führt er erneut vom Allgemeinen ins Besondere: „Es ist in Sri Lanka aufgenommen. Sathees macht Urlaub mit seiner Familie. Auf dem Bild sitzen Sathees Vater und sein Bruder auf einem Boot. Der Vater zeigt ein Motorboot und Krokodile.“ Zu sehen ist auf dem zuletzt angesprochenen Bild jedoch nur die Zeigehandlung in Form des ausgestreckten Zeigefingers, nicht aber das Krokodil. Dieser Mangel wird ausgeglichen, indem die VEI ein Foto ‚zeigt‘ – die Fotografie eines

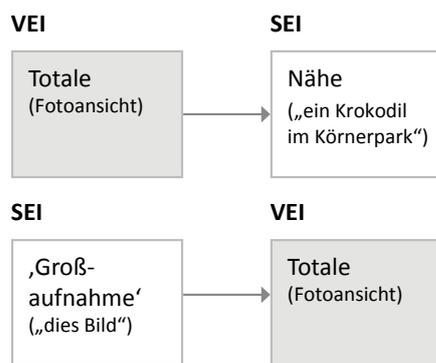


Tabelle 13: Vergleich visuelle und sprachliche Erzählinstanz im Clip Krokodil

steinernen Krokodils, die im Körnerpark aufgenommen wurde: „Und das ist ein Krokodil im Körnerpark“ (ebenda, S. 24). Damit gelingt ihm nicht nur eine überraschende Wendung in seiner Erzählung, sondern auch eine humorvolle Gewichtung. Durch den dramaturgischen Aufbau vom Allgemeinen (Sri Lanka) zum Besonderen (Krokodil) erzeugt er eine bestimmte Erwartungshaltung bei den Zuschauenden, die dann allerdings auf ungewöhnliche Weise erfüllt wird. Zugleich erreicht er, was seinem Freund wegen einer familiären Verpflichtung nicht möglich ist. Er bindet einen Teil von dessen Geschichte ins Projekt ein

und über die visuelle Pointe auch von Sri Lanka an den Körnerpark zurück. Für seinen nächsten Clip geht Tarek erneut einen Schritt weiter. Er animiert sein einziges Foto mit dem Wasserfall und kombiniert die so inszenierte Bewegung mit dem Wasserfallrauschen aus einem anderen Clip sowie einem Voice-over (2KAT_I-T, S. 22, S. 25).

71 Als Storyboard wird das vorbereitende Einstellungskonzept eines Films bezeichnet. In der Regel wird dieses Konzept gezeichnet, in manchen Fällen werden auch Fotos verwendet.

Phase 3 – Schilderung der Präsentation und Präsentationsvorbereitung

„Wie war das für euch, als ihr die Präsentation angeschaut habt?“ „Also ich war auch ein bisschen so schüchtern – aber am meisten hab ich gelacht“ (6KAT_II, S. 116).

Tarek hat für seine Präsentation elf Clips ausgewählt (6KAT_II, S. 129). Er beginnt mit dem Gemeinschaftsclip *Körnerpark*, auf den dann die eigenen Clips *Comeniusgarten* und *Glattes Wasser* folgen. Im Anschluss werden zwei weitere Gemeinschaftsarbeiten *Wiese* und *Ausflug* gezeigt. Schließlich folgen wie in eine Art Abspann die Making-of-Clips⁷². Es handelt sich um Darstellungen, in welchen jedes teilnehmende Kind videografiert in einem eingefrorenen Frame zu sehen ist, kombiniert mit jeweils selbstentwickelten Kurzportraits der Kinder (Tarek, Arsim, Sathees, Nadide und Amal). Bevor Tarek die Filme abspielt, führt er in seine Präsentation ein mit den Worten: „Ich habe viele Filme über mich ausgewählt, weil ihr etwas über mich wissen sollt“ (ebenda). Bis zu den Making-of-Clips laufen dann alle Clips unkommentiert ab. Es folgen sehr gegliedert die Making-of-Clips mit Begründungen, warum Tarek die Filme in die Präsentation eingebunden hat. Die Schlüsselworte, die Tarek für seine Präsentation verwendet, bestehen ausschließlich aus Nomina und Eigennamen: Comeniusgarten, Arsim, Sathees, ich, Pflanzen, Brücke, Teich, Steine, Taschen. Sie mussten zwar noch etwas aufgebessert werden, um die Präsentation zum Laufen zu bringen, aber wie Tarek selbst im Gruppeninterview resümiert, hat ihm der Arbeitsteil mit den Schlüsselworten nicht viel Spaß gemacht: „Also ich wusste, was wir machen sollten, aber wo wir die Stichworte einsetzen, da war’s irgendwie für mich langweilig. Weil immer schreiben, schreiben, schreiben. Und dann ausdenken...“ (ebenda, S. 117). Auch Tarek sieht während der Präsentation die von ihm gestalteten Clips kritischer, wie im Eingangszitat anklingt. Aber letztlich, so betont er zufrieden: „Es war so, wie ich es mir vorgestellt hab“ (ebenda, S. 116).

Das Werk Tareks wird im Rahmen des theoretical Sampling vergleichend unter dem Aspekt der Rekonstruktion reflexiver Leistung analysiert. Das geschieht hauptsächlich entlang der Schlüsselkategorie [Kadrage mit dem Schwerpunkt Realität / Inszenierung], die bei der Analyse des Werks von Amal für die Charakterisierung der Art der reflexiven Leistung maßgeblich war. Entlang des Bearbeitungsverlaufs lässt sich reflexive Leistung erneut mit der Sinnlichkeit und Widerständigkeit des Materials als Auslöser in Verbindung bringen und hinsichtlich des Auslösers differenzieren.

72 Diese Clips wurden in die Analyse nicht einbezogen, da sie nicht komplett in Eigenleistung der Kinder erarbeitet wurden.

C) Offenes Kodieren und Rekonstruktion von Reflexion im Kontext ästhetischer Erfahrungen als Konzepte und Kategorien

Das Werk von Tarek entwickelt sich etappenweise. Tarek scheint sein Tun und die Entstehung seines Werks immer wieder bewusst zu beobachten und zu reflektieren. Dabei geht er Schritt für Schritt vor. Er baut auf bereits erworbene Fertigkeiten und Erfahrung auf, fügt diesen jedoch in geringer Dosierung Neues hinzu oder wandelt bekannte Muster etwas ab. Schon während der Videoaufnahmen bleibt Tarek dieser Vorgehensweise treu. An den ersten Stationen ist er abwartend und greift zunächst lieber auf die digitale Fotokamera zurück (6KAT_II, S. 95) – eine Technik, mit der er sich bereits auseinandergesetzt hat. An zwei Filmstationen fotografiert er ausschließlich, ohne zu filmen. Er beobachtet die Umgebung und das Motiv Wasser genau. Erst bei der dritten Station Fennpfuhl greift auch er zur Kamera. Er filmt ein Entenpaar (Clip *Ente*) und hat dazu im Voraus mittels Zoom die Brennweite verkürzt, um das Motiv so nah wie möglich vor Augen zu haben. Doch die Enten schwimmen immer wieder aus dem Sucher heraus; er hat Mühe, ihnen zu folgen. Er kämpft mit dem beschränkten Bildausschnitt. Dabei konzentriert er sich zwischenzeitlich auf eine der Enten, bis er sie beide am Ende wieder als Paar in den Sucher bekommt, als sie gemeinsam davonschwimmen. Tarek dokumentiert seine Beobachtungen später im Voice-over: „Die weibliche und die männliche Ente schwammen in die gleiche Richtung“ (2KAT_I-T, S. 7, ab TC 00:00:14.0). Er zeigt damit, dass er tatsächlich beide Enten im Blick hatte, wenngleich im Clip selbst überwiegend nur eine Ente zu sehen ist. Zugleich schaut er, wie und was die anderen Kinder videografieren, bevor er es ihnen gleichtut. An der darauffolgenden Station hat Tarek sein Herangehen überdacht und wie oben dargestellt verändert. Als er an seine bzw. die Grenzen seines videografierten Materials stößt, beobachtet er erneut, wie andere Kinder vorgehen. Er hilft ihnen sogar. Indem er seinen Freund unterstützt, lernt er andere Vorgehensweisen kennen und profitiert so ebenfalls von der geleisteten Hilfe. Das erworbene Wissen reflektiert und variiert er und entwickelt es durch überlegtes Probehandeln zu eigenen Formen fort. Sowohl bei Videoaufnahmen als auch bei der Videobearbeitung achtet Tarek stets auf die Reihenfolge seines Vorgehens (z. B. beim Videografieren von *Glattes Wasser* oder *Körnerpark*). Dem symbolischen Prozess Ordnungsprinzip kommt dabei eine bedeutsame Funktion zu. Mit Bedacht geht er bei der visuellen Kadrange von einer Totalen aus – damit verschafft er den Betrachtenden, aber auch sich selbst einen Überblick. Der Blickwinkel für die Totale verläuft meist vom Rand eines Geschehens aus. Durch die Rückkehr zur Totalen bewältigt Tarek chaotische Situationen wie oben beschrieben im Clip Fennpfuhl (Zoom-Out zur Totalen, ebenda S. 11, TC: 00:00:17.0) oder Körnerpark (Schwenk zurück zur Totalen, ebenda S. 14, TC: ab 00:00:11.0). Dieses Vorgehen lässt auf reflektierte Eigenbeobachtung schließen und impliziert auch die Bewusstwerdung der sich verändernden eigenen Wahrnehmung.

Das Anordnen von SEI und VEI spielt bei der Bearbeitung eine besondere Rolle. Hier soll erneut der Blick auf die bereits in Teil A diskutierte Verwendung der grammatikalischen Tempi im Voice-over des Clips *Krokodil* gelenkt werden. Der Tempuswechsel vom eingangs verwendeten Perfekt zum darauffolgenden Präsens ist oben als Markierung zwischen Rahmenhandlung und Erzählhandlung gedeutet worden. Aber er markiert auch den Wechsel zwischen Medienhandeln (Fotobetrachtung) und medienvermittelten Beobachtungen (das Geschehen, welches die Fotos dokumentieren). Ein mediales Bewusstsein für verschiedene Mediensituationen, wie sie für Meta-Reflexionen Voraussetzung sind, kann konstatiert werden. Diese Form der Markierung durch Tempi findet sich auch im Clip *Glattes Wasser* – wenn auch in anderen temporalen Formen: „Das Wasser war glatt, wo ich gefilmt hab. Wo die Sonne gestrahlt hat, hat eine Hälfte geleuchtet und eine Hälfte war von Schatten bedeckt. Das war schön“ (ebenda, S. 18). Der Wechsel, im zitierten Beispiel zwischen Präteritum und Perfekt, grenzt auch hier die medienvermittelte Wahrnehmung („das Wasser war glatt“) von der Medienhandlung des Videografierens ab. In Berichten wird das Präteritum verwendet, um Vorgänge auszudrücken, die in der Vergangenheit beendet wurden und sich nicht mehr unmittelbar auf die Gegenwart beziehen. Der Einsatz des Perfekts verweist hingegen auf einen Bezug des Vorgangs mit der Gegenwart. Tatsächlich sind die Beobachtungen von Tarek über die Beschaffenheit des Wassers oder dessen Bewertung („das war schön“) zum Aufnahmezeitpunkt abgeschlossene Handlungen. Das Filmen und der während des Filmens aufgenommene und beobachtete Lichtwechsel sind hingegen durch das angesprochene Medium dokumentiert. Der Wechsel und die Filmhandlung sind mit jedem Abspielen erneut zu beobachten. Beobachtungen bzw. das anschauliche Zeigen und Ausdrücken von Gedankengängen bilden den inhaltlichen Schwerpunkt in Tareks Werk. Meist ist es der symbolische Prozess des Ordnen, auf den er bei der Umsetzung zurückgreift: Die Abfolge der Einstellungsgrößen beim Videografieren, die zeitliche und räumliche Anordnung der Bilder und die Kombination von VEI und SEI. Dabei scheint für Tarek deutlich zu werden, dass die Kadranage nicht nur in dem visuellen Problem besteht, bestimmte Motive oder Sachverhalte visuell adäquat einzufangen. Es geht auch um das In-Szene-Setzen vor und mit der Kamera. Welche Bilder werden wie und mit welchem Ziel aneinandergereiht?

Im Gegensatz zu Amal, deren Clips sich durch eine deutlich ausgedrückte persönliche Befindlichkeit mit starkem Bezug zur Leiblichkeit auszeichnen, entscheidet sich Tarek dafür, die vorgestellten Zuschauenden durch Bildreihenfolge und Bildaufbau an eigene Beobachtungen heranzuführen. Im Äußern persönlicher Befindlichkeiten hält er sich eher zurück. In der Bearbeitungsphase betrachtet er sein Material aufmerksam. Auf der Basis seiner Beobachtungen entstehen auch seine montagsähnlichen Zusammenstellungen wie *Krokodil* oder *Comeniusgarten*.

Die aus Tareks Werk herausgearbeiteten Reflexionen wurzeln häufig in seiner Unzufriedenheit mit seinem Arbeitsergebnis (6KAT_II, S. 95, 108). Diese kommt zustande, weil Tarek die Ergebnisse mit bestimmten Zielvorstellungen, die er permanent weiterentwickelt, abgleicht. Eine wichtige Motivation für die stets überarbeiteten Vorstellungen ist der Gedanke an die Präsentation zum Kunstfest vor Publikum. Immer wieder wird aus Tareks Äußerungen deutlich, dass er versucht, seine Arbeitsergebnisse mit den Augen der Zuschauenden zu betrachten, um sie weiter zu verbessern (ebenda, S. 108, 112 und 116 f.). Dabei versucht Tarek den Blick der mitgedachten Zuschauenden auf die für ihn wichtigen Dinge zu lenken und sie auf diese Weise an den eigenen Beobachtungen teilhaben zu lassen.

D) Axiales Kodieren und Ausarbeitung eines vorläufigen paradigmatischen Modells

Wie Amal ist auch Tarek zunächst mit der visuellen Kadrage bei frei beweglicher Kamera und der Auseinandersetzung mit Ab- und Nachbildung beschäftigt. In den ersten Videoversuchen probiert Tarek, Situationen mit Enten oder dem Blesshuhnküken zu videografieren. Nach diesen Aufnahmen verändert er sein filmisches Vorgehen. Er beginnt, den Ablauf im Voraus zu überlegen. Dabei orientiert er sich häufig an architektonischen Gegebenheiten, deren Entwicklung er mit der Kamera folgt. Dieses Vorgehen erfordert ein hohes Maß an bewusster Wahrnehmung und reflektierter Beobachtung, wie sie sich z. B. in der Differenzierung von medienvermittelter Wahrnehmung (Kadrage) und eigenem Medienhandeln (Videografieren) im Tempuswandel der Voice-over in den Clips *Glattes Wasser* und *Krokodil* zeigen.

Das reflektierte Vorgehen schafft in der VEI eine gewisse Distanz zwischen Erlebtem und Videografiertem. Dieser Ansatz wird durch die Auswahl der Kameraposition (Blickwinkel) verstärkt. In der SEI bemüht sich Tarek durch eine möglichst sachliche Darstellung und eine strenge Gliederung (z. B. einführende Ortsbeschreibungen wie im Clip *Fennpfuhl*) um Übersichtlichkeit. Durch diese distanzierte Haltung, die er in der VEI und SEI einnimmt, gelingt es Tarek, in seinen Clips ein dramaturgisches Konzept umzusetzen: Stets führt er über einen bewusst gewählten Ausgangspunkt allmählich zur eigentlichen Aussage – vom lichtreflektierenden Wellenspiel zum Körnerparkpanorama (*Glattes Wasser*) oder vom Fontänebecken aufwärts zum Wasserfall (*Körnerpark*). Der geordnete visuelle und akustische Aufbau sowie der sachliche Ton erzeugen den Anschein von Objektivität.

Im Verlauf der Werkentstehung kann also eine zunehmend bewusste Kadrage nicht nur in Form der Ausschnittauswahl (zeitlich und räumlich), sondern auch in der Inszenierung der Clips festgestellt werden. Tarek hat sich für seine Clips bestimmte Aussagen überlegt, zu denen er stringent durch Bildaufbau und -abfolge sowie Bild-Tonkombinationen hinführt.

4. Ergebnisse der Untersuchung

TAREKS WERK

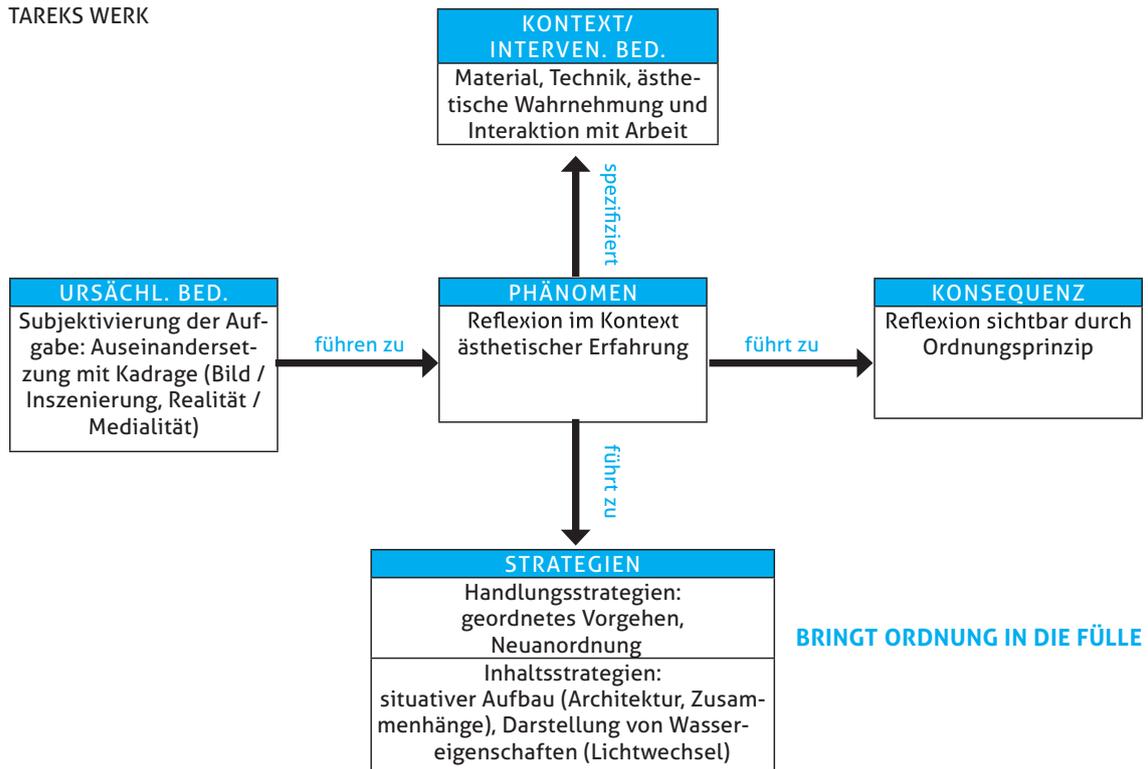


Abb. 05 Kodierparadigma Tarek

Der Entstehungsverlauf von Tareks Werk macht deutlich, dass er sich mit der überwältigenden Vielheit und Vielfalt der visuellen und akustischen Eindrücke einerseits und der vielfältigen Möglichkeiten des medialen Ausdrucks andererseits auseinandersetzt. Der chaotischen Fülle begegnet er in allen Ebenen mit dem symbolischen Prozess des Ordnen: bewusste Kameraführung (vom Besonderen: Großaufnahme zum Allgemeinen: Totale), visuelle Kadrage und Komposition auf der Basis architektonischer Gegebenheiten sowie formale und inhaltliche Gliederung des Voice-overs.

4.2.4 Komparative Analyse: Rekonstruktion von reflexiven Leistungen im Werk Nadides

„Wie würdest du das gemeinsame Ergebnis einordnen? Welchen Titel würdest du geben?“ „Vielleicht könnte man sagen ja, ein Fantasiegeschichte ähnlich. [...] Also ich find es eigentlich alles: als Film, als Erzählung, als Märchen... alles“ (6KAT_II, S. 118).

Für die Analyse von Nadides Werk wurden neun Clips berücksichtigt. Drei Clips bestehen aus einem Foto bzw. einer Zeichnung mit hinterlegtem Voice-over. Die anderen bestehen aus einer Einstellung (One-Shot), die mit Originalton und / oder mit einem Voice-over ergänzt wurde, sodass auch hier eine VEI und eine SEI vorliegen.

Werkübersicht

Blätter Brunnen, Verdursten, Drei Mädchen, Schilf, Grüne Tropfen, Rauschen, Entspannen, Romantisch

A) Identifizierung der symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente in Nadides Werk als formulierende Interpretation

Beide Erzählinstanzen sowie visuelle und akustische Kadrage sind in Nadides Werk oft polarisierend gegenübergestellt. Die jeweiligen Schwerpunkte von SEI und VEI wirken häufig verschoben und fast heterodiegetisch: So setzt der zweiphrasige Voice-over als akustisches Bild im Clip *Schilf* fast zeitgleich mit dem Clipbeginn und dem ersten Teil „das Schilf und die Blumen wachsen im Wasser“ ein. Indessen tastet die Kamera jedoch nur über das Schilf und dessen Spiegelbild. Erst zu Beginn der neuen Phrase gerät nun eine der erwähnten Blumen ins Blickfeld. Während die Kamera dann die Blume und deren nähere Umgebung in den Blick nimmt, heißt es in der zweiten Phrase: „Das Schilf reinigt das Wasser von Bakterien“ (3KAT_I-N, S. 6). Im Clip *Grüne Tropfen* ist ebenfalls eine Polarisierung spürbar: Das gezeigte Bild ist eine Totale, zu zwei Dritteln rechtsseitig mit dem sprudelnden Ursprung des Wasserfalls in seiner baulichen Rahmung ausgefüllt, während im rechten Drittel ein beschirmtes Mädchen (Nadide selbst) mit schräg-gestelltem Kopf gegen die Wand des Bauwerks lehnt. Die SEI berichtet hingegen aus größter Nähe: „Am Wasserfall im Körnerpark gibt es oben ein Loch. Da fließt grüne Tropfen“ (ebenda, S. 8).

4. Ergebnisse der Untersuchung



Abb. 06: Details aus dem Clip „Grüne Tropfen“ von Nadide

Auch im Clip *Romantisch* wird ein winziges Detail in den Blick genommen: Die VEI lässt die Kamera über das Wasser schweifen, ohne zunächst wirklich ein Motiv zu fokussieren (ebenda, S. 15 f., TC: 00:00:00.0–00:00:11.0). Hingegen präzisiert die SEI im Voice-over unumwunden ein Motiv: „Wie die Feder über dem Wasser schwebt, finde ich romantisch“ (ebenda, TC: 00:00:03.0–00:00:07.0). Erst im letzten Clipdrittel schwebt deutlich erkennbar eine Feder von links oben nach rechts unten vorüber (ebenda, TC: 00:00:12.0–00:00:15.0). Doch inzwischen erzählt die SEI von einem sich beglückwünschenden Liebespaar (ebenda, TC: 00:00:08.0–00:00:13.0).



Abb. 07: Ausschnitte aus dem Clip „Romantisch“ von Nadide

Unter dem Aspekt der medien-spezifischen Formungen Bewegung und Zeit betrachtet, weist Nadides Werk besondere Ausprägungen auf. Bewegung wird in zahlreichen Clips nicht unmittelbar abgebildet, sondern indirekt über ein losgelöstes Bild oder eine Bildfolge vermittelt (B3: ausgedrückte Bewegung). Die VEI des Clips *Romantisch* exemplifiziert durch die schweifenden Kamerabewegungen die Bewegung des Schwebens. Es wird dadurch in sinnlicher Weise das Gefühl eines Schwebezustands gezeigt und zugleich die Leichtigkeit dieses subjektiv bedeutsamen Moments (T3: ausgedrückte Zeit) erfahrbar gemacht. Die VEI setzt das statische Bild im Clip *Grüne Tropfen* als Ausdruck für Nadides Überlegung bei der Betrachtung der Wassertropfen aus dem Rohr über dem Wasserfall ein. Die nicht-sichtbaren Abläufe im Schilf im Clip *Schilf*, die, wie es in der SEI heißt, zur Reinigung des Wassers führen, werden von der VEI durch uneindeutige, nicht-fokussierende Kamerabewegungen ausgedrückt. Durch die unspezifische Zeigehandlung der VEI, die eher eine Anspielung darstellt, wird der Reinigungsvorgang exemplifizierend angedeutet und damit auch eine unspezifische Zeitdauer, die dieser Vorgang einnehmen könnte (T2: exemplifizierte Zeit).

B) Betrachtung der Werkentstehung: Entwicklungslinien und Widerständen in Nadides Werk

„Ist es anders, wenn man durch die Kamera sieht?“ „Da sieht’s anders aus, als wenn man’s so sieht“ (6KAT_II, S. 116).

Die unten stehende Tabelle stellt schematisch Nadides Werk innerhalb von zwei Zeitverläufen dar. In der Horizontalen ist das Schaubild in Projektphasen in Form von Arbeitsschritten dargestellt. Die Vertikale gibt die Fortentwicklung des Werks anhand der Entstehungsabfolge der einzelnen Clips innerhalb der Bearbeitungsphasen wieder.

Prozess-abfolge	Projektzeitraum →		
	Aufnahme I	Bearbeitung II	Präsentation III
1	Drei Mädchen (Zeichnung)	Blätter Brunnen	Drei Mädchen
2	Blätter Brunnen	Verdursten	Amal Making-of
3	Schilf	Drei Mädchen	Nadide Making-of
4	Romantisch	Schilf	Grüne Tropfen
5	(Paradies)	Grüne Tropfen	Wasserspritzen (Amal)
6	Grüne Tropfen	Rauschen	Blätter Brunnen
7	Rauschen	Entspannen	Paradies (Amal)
8	Entspannen	Romantisch	Libanon (Amal)
9	Verdursten		Comeniusgarten (Tarek)

Tabelle 14: Werkentstehung Nadide

Phase 1 – Schilderung der Aufnahmesituation

„Erinnert ihr euch an die Orte, wo ihr gefilmt oder fotografiert habt?“ „Ja, ich hab mich an die Clips und die Fotos erinnert. Aber ich konnte schon mal auch in meinen Gedanken, ohne die Clips und Fotos...“ (6KAT_II, S. 115).

An der ersten Aufnahmestation, dem Comeniusgarten, tun sich Nadide und Amal zusammen, um sich vor einem runden Wasserbecken aus Stein von der Medienpädagogin aufnehmen zu lassen (vgl. *Schmutziger Teich* 4KAT_I-G, S. 14). Anschließend greift Nadide erst auf den digitalen Fotoapparat zurück, mit dem sie bereits Erfahrung hat. Sie fotografiert die visuelle Grundlage für ihren Clip *Blätter Brunnen* (3KAT_I-N, S. 2). Erst nachdem Amal gefilmt hat, versucht sie sich ebenfalls mit der Videokamera – es entsteht die Aufnahme für den Clip *Schilf*. An der zweiten Filmstation, dem Neuköllner Schifffahrtskanal, wählt Nadide für ihre Aufnahmen den gleichen Standpunkt wie Amal: Beide Mädchen videografieren von der Hotelanlage aus den Kanal und das Grün des gegenüberliegenden Ufers. Am Fennpfuhl greift Nadide bei der Entdeckung des Blesshuhnkükens erneut auf den Fotoapparat zurück, da sie in der Filmreihenfolge gerade an letzter Stelle steht. Sie fürchtet, das Küken könne verschwinden, bevor sie es dokumentiert hätte (6KAT_II, S. 98). Es entstehen mehrere Fotos, die jedoch im Werk keine Verwendung finden.

Später fängt sie die symmetrische Baumgruppe am Ufer ein, die Amal für ihren Clip *Paradies* einsetzen wird. An der letzten Station Körnerpark nimmt sie nur noch den Wasserfall auf.

Phase 2 – Abriss der Bearbeitungsvorgänge

„Dann habt ihr noch zusätzlich Ton dazu gemacht. Hat das für euch den Clip verändert?“ „Ja, weil, wo wir gefilmt haben, da haben wir nicht viel geredet. Und darum haben wir auch Tonaufnahmen gemacht. Das fand ich gut“ (6KAT_II, S. 116).

Beim Editieren sucht Nadide erneut die Nähe zu Amal. Sie schaut zu, wie diese die gewünschten Szenen aus dem Gesamtmaterial schneidet. Nach einer Weile probiert sie es auch. Sie sucht die Sequenzen von *Schilf*, *Romantisch*, *Paradies* und *Wasserfall* heraus sowie einige Fotos (KAT_II, S. 102, 106, 113). Nadide ist von Amals Idee der Voice-over-Erarbeitung begeistert. Während sie ihr Material auswählt, schaut und hört sie immer wieder zu, wenn Amal an den eigenen Voice-over arbeitet (ebenda, S. 110). Auf diese Weise kommt sie selbst nur sehr langsam voran. Als weitere Hürde stellt sich die deutsche Sprache heraus. Im großen und ganzen beherrscht Nadide die Sprache. Doch es sind beim Sprechen verschiedene morphologische Abweichungen und andere Schwierigkeiten (z. B. im Clip *Rauschen*, vgl. 3KAT_I-N, S. 9) zu beobachten. Das Aufschreiben fällt ihr schwer und sie macht dabei Fehler. Dennoch hat sie den Ehrgeiz, ebenso wie die anderen vorzugehen – immer wieder bittet sie um Korrektur (6KAT_II, S. 108, 110). Schließlich hat sie ihren ersten Voice-over für Blätter Brunnen erarbeitet (ebenda, S. 103). Ausgerichtet an den Anfangsarbeiten der anderen Kinder beschreibt sie, was auf dem Foto zu sehen ist, und vergibt einen entsprechenden Titel. Der nächste Clip *Verdursten* entsteht durch einen Vorschlag von Amal. Diese entdeckt Nadide im Gesamtmaterial (im Hintergrund vor dem wassertrinkenden Tarek). Sie hilft Nadide bei der Ausarbeitung eines Voice-overs und übernimmt auch das Aufschreiben. Inspiriert von Amals Clips mit Zeichnungen, macht sich Nadide dann an die Arbeit ihres Clips *Drei Mädchen* (ebenda, S. 106). Sie wandelt dazu den zu einem früheren Zeitpunkt notierten Bildkommentar⁷³ (ebenda, S. 101) für ein Voice-over an den letzten drei Sätzen leicht ab: „Da sind drei Mädchens. Die haben einen Fluss entdeckt. Ein Mädchen erzählt ihre Erinnerungen. Eine andere Mädchen übersetzt das in verschiedene Sprachen.“ Sie führt dann weiter aus: „Zum Beispiel albanisch, türkisch und arabisch.“⁷⁴ (ebenda, siehe auch 3KAT_I-N, S. 4). Nachdem sie diesen Clip erstellt hat, schaut sie erneut das Gesamtmaterial durch. Sie findet ein Foto, das Arsim von ihr gemacht hat, und erinnert sich an ihre Gedanken

73 Die Zeichnung entstand, wie die Zeichnungen der anderen Kinder, bei der Vorbereitung und Einführung zum Videoworkshop mit den Kindern. Die Medienpädagogin hatte Nadides Kommentar zum Bild auf der Bildrückseite notiert. Die Entscheidung, die Zeichnungen als Material zu verwenden, entstand erst in der Bearbeitungsphase. Nadide hat aus einer leicht abgeänderten Version des Bildkommentars den Voice-over zum Clip entwickelt.

74 Hier handelt es sich um Sprachen, die von den teilnehmenden Kindern gesprochen werden.

in diesem Moment (6KAT_II, S. 106). So gelingt Nadide eine konzentrierte Entwicklung von zwei weiteren Clips (*Grüne Tropfen* und *Schilf*), die sie eigenständig erarbeitet. Den Voice-over lässt sie erneut von Amal korrigieren und aufschreiben. Parallel zur Entstehung von Amals Clip *Wasserfall* arbeitet Nadide mit dem eigenen Wasserfallmaterial. Es entsteht der Clip *Rauschen* und in unmittelbarer Abfolge der Clip *Entspannen*, für den Nadide einen Ausschnitt von Tareks Filmmaterial nutzen darf. Die Sequenz, die sie am Fennpfuhl aufgenommen hat, überlässt sie Amal – einerseits, weil diese sich dafür begeistert, andererseits, weil Amal, gefolgt von Arsim, am Schluss der Sequenz durch das Bild gelaufen ist und Nadide aufgrund der Störung die Sequenz verwirft. Amal entwickelt aus diesem Material sehr engagiert den Clip *Paradies* – Nadide schaut dabei teilnehmend zu. Später erklärt sie auf dem Evaluationsbogen, dass dies ihr Lieblingsfilm sei: „Es hat mir zu ein Traum erinnert“ (6KAT_II, S. 141). Als Amal danach ihren Clip *Wasserträumen* vorbereitet, erinnert sich Nadide an die Sequenz, die sie an der gleichen Stelle aufgenommen hat. Sie erarbeitet den Clip *Romantisch*.

Phase 3 – Schilderung der Präsentation und Präsentationsvorbereitung

„Wie war das für euch, als ihr die Präsentation angeschaut habt?“ „Für mich war das auch peinlich und wenn paar Dinge zum Beispiel, wo wir das Lied gesungen haben“ (6KAT_II, S. 116).

Nadide hat für ihre Präsentation neun Clips ausgewählt und einer klassischen Drei-Schritt-Gliederung unterworfen: Sie startet mit dem Clip *Drei Mädchen* und setzt die Einführung mit zwei Making-of-Clips fort. Auf diese Weise stellt sie zunächst Amal und anschließend sich selbst vor. Sie sagt dazu: „Ich hab den Film mit Amal genommen, weil sie meine Freundin ist.“ Es folgen im Mittelteil ihr Clip *Grüne Tropfen*, Amals Clip *Wasserspritzen* und der eigene Clip *Blätter Brunnen*. Hier hebt sie den mittleren Film von Amal noch einmal besonders heraus, indem sie danach einspricht: „Das hat mir am meisten gefallen.“ Für den Schlusspart stellt sie drei auf Zeichnungen basierende Clips, *Waschen* und *Libanon* von Amal und *Comeniusgarten* von Tarek, in eine Reihe. Es fällt auf, dass insbesondere die letzten Teile nach formal-ästhetischen Gesichtspunkten zusammengestellt sind. Der verbal hervorgehobene Clip im Mittelteil ist ein dynamischer Clip – der einzige, in dem Bewegung unmittelbar zu sehen ist. Er wird gerahmt von zwei Clips, die aus statischen visuellen Bildern bestehen, ebenso wie die Einführungsclips und die Schlussclips: Das lebendige Spiel der ausklingenden Videoexkursion als visueller Höhepunkt in der Feste ruhender Bilder. Beim Notieren der Schlüsselworte hat sich Nadide am Clip *Grüne Tropfen* festgehakt und zählt hier auf: Tropfen, Wasser, Wasserfall, Loch, grüne, nass, Körnerpark. Zur Darstellung ihrer Zusammengehörigkeit wurde ein Rahmen um diese Worte gezogen. Darunter steht – „Spielen“.

C) Offenes Kodieren und Rekonstruktion von Reflexionen im Kontext ästhetischer Erfahrungen als Konzepte und Kategorien

Nadides Werk entwickelt sich ausgehend von mehreren, nebeneinander liegenden Strängen. Diese sind gespeist aus Impulsen, die sich für sie aus dem beobachteten Vorgehen anderer Teilnehmender, insbesondere Amals, ergeben. Nadide wählt für ihr Werk ausschließlich die symbolisch vermittelte Form der Exemplifizierung oder des Ausdrucks. Tatsächlich fiel bereits bei der Erfassung der formbildenden Momente auf, dass Nadide in der VEI selten denotative Bewegungs- oder Zeitformen einsetzt. Bewegung oder Zeit werden fast ausschließlich als Exemplifikation oder Ausdruck umgesetzt. Das unbearbeitete statische Bild, welches im Clip *Grüne Tropfen* die VEI ausmacht, wird nicht als Schauplatz denotiert, sondern als persönlicher Ausdruck bzw. „pikturale Metapher“ (Goodman 1997, S. 91) der Erinnerung an die Beobachtung und Reflexion über den Mikrokosmos der Tropfen gezeigt. Dabei ist Ausdruck als vermittelte Bezugnahme, wie Goodmann schreibt, „im Vergleich mit der Denotation doppelt eingeschränkt“⁷⁵ (ebenda, S. 92). Was Nachdenklichkeit ausdrückt, ist metaphorisch nachdenklich, es ist aber nicht buchstäblich nachdenklich. Die Konstruktion eines Beziehungsgeflechts in einem symbolischen Prozess besteht im Auswählen und Verknüpfen oder dem Aussondern von bestimmten Eigenschaften mit Gegenständen, auf die sich die Aufmerksamkeit richtet. Die polarisierende Verbindung des visuellen Bildes im Clip *Grüne Tropfen* in Form einer Totalen und des akustischen Bildes in Form einer Nahaufnahme erzeugt auf diese Weise ein neues Bild, das auf die im Großen verborgenen kleinen Dinge verweist.

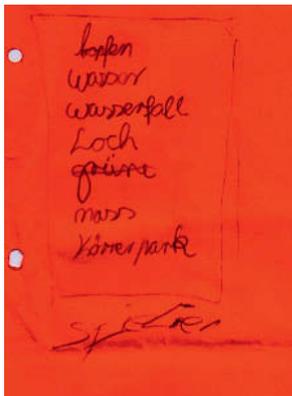


Abb. 08: Notiz zur Präsentation von Nadide

Die direkte, denotative Form, die in der Bewegung verfolgend, vorführend oder in ihrer Bezogenheit zu Objekten gezeigt wird, und die denotative Darstellung von Zeit fehlen in ihrem Werk. Die Verwendung von Ausdruck und Exemplifizierung deutet auf eine hohe reflexive Aktivität hin. Nadide sichtet und bewertet die eigenen Beiträge zu ihrem Werk während der Editierphase. Sie reflektiert dabei über sich selbst, indem sie abwägt, welche Relevanz die jeweiligen Aufnahmen oder Clips für sie haben. Inhaltlich beschäftigt sich Nadide mit der Betrachtung des Kleinen (die Tropfen in *Grüne Tropfen*, 3KAT_I-N, S. 8), des Beständigen (das Rauschen des Wasserfalls im Clip *Rauschen*, ebenda, S. 9), Alltäglichen (die Funktion des Schilfs im Clip *Schilf*, ebenda, S. 6) oder des Nebensächlichen (Entspannen mit der Mutter im Clip

75 Der englische Originalbegriff „constrained“ wurde hier mit „eingeschränkt“ übersetzt, was im Deutschen durchaus eine negative Konnotation haben kann. Wie im Originaltext ersichtlich, kann der englische Begriff auch mit „gebunden“ übersetzt werden, was der eigentlichen Bedeutung im vorliegenden Kontext näher kommt: „Expression, since limited to what is possessed and moreover to what has been acquired at second-hand, is doubly constrained as compared with denotation“ (Goodman 1976, S. 89).

Entspannen, 3KAT_I-N, S. 11), das sie auf diese Weise verbal aus der Seins-Totalität einer zuvor visuell etablierten Totalen heraushebt und zu einem poetischen Bild verwebt.

Weder die Präferenz von bestimmten symbolischen Prozessen noch die inhaltlichen Schwerpunkte der Clips oder aufgezeichnete Aussagen Nadides aus dem Feldtagebuch lassen bei dem Mädchen direkt auf einen spezifischen Auslöser für die Reflexionen schließen. Erst die erneute Betrachtung ihrer Präsentation konnte die Analyse weiter voranbringen. Die Präsentation, mit der die Kinder ihren eigenen Blickwinkel unterstreichen, beginnt Nadide programmatisch mit dem Clip *Drei Mädchen*. Auf der Zeichnung sind drei Mädchenfiguren zu sehen. Die Erste (von links nach rechts betrachtet) kehrt den Betrachtenden den Rücken zu. Sie hat ihre Arme über das Brückengeländer gelegt und ist in die Betrachtung des Bildhintergrunds versunken. Die Mittlere tritt den Betrachtenden frontal entgegen. Sie zeigt sich und nimmt direkten Blickkontakt auf. Das Mädchen auf der rechten Seite ist im Profil dargestellt und gestikuliert. Sie scheint mit ausgestrecktem Zeigefinger auf etwas hinzuweisen (vgl. Zeichnung ebenda, S. 5).

Die SEI beschreibt drei auf- und auseinander folgende Tätigkeiten: entdecken, mitteilen und übersetzen. VEI und SEI sind im ersten Teil überlappend angelegt und verweisen beide auf das beschriebene Handlungsmuster, das durch diese kumulative Anordnung besonderes Gewicht erhält. Durch die Verwendung dieses Clips in der Präsentation und seine prominente Position als Einleitungsclip scheint Nadide ihm einen besonderen Stellenwert beizumessen. Die Schweizer Pädagogin Frankenhauser schlägt als vorläufige Schlussfolgerung einer qualitativen Studie, die das Potenzial ästhetisch-bildnerischen Lehr- und Lernformen untersucht, vor, das Bild als ‚Legende‘ des Textes zu sehen (vgl. Frankenhauser 2012, 219 f.). Der Ansatz von Frankenhauser kann hier zur Rekonstruktion bedeutungsvoller Erfahrung für das Werk von Nadide fruchtbar gemacht werden, wenn die Videoclips im Deleuzeschen Sinne als ‚Bild‘ betrachtet werden. Dies gilt vor allem für den von Nadide programmatisch platzierten Clip *Drei Mädchen*. Den gezeichneten Figuren (Figur 1 in Rückenansicht, Figur 2 in Frontalansicht und Figur 3 in Profilansicht) können die oben herausgearbeiteten Tätigkeiten „entdecken – mitteilen – übersetzen“ zugeordnet werden. Die dritte Figur in Profilansicht nimmt dabei auch darstellerisch die Übergangspose zwischen der abgewandten ersten und der zugewandten zweiten Figur ein. Erst durch diese Figur bzw. die ihr zugeordnete Handlung kann Mitteilung, Vermittlung oder Kommunikation stattfinden, weil sie für die Übersetzung sorgt.

D) Axiales Kodieren und Ausarbeitung eines vorläufigen paradigmatischen Modells

Im Gruppeninterview antwortet Nadide auf die Frage: „Welche Bedeutung hatten für euch die gemalten Bilder?“, folgendermaßen: „Ich hätt’s auch sehr gern gewusst, wie die zum Beispiel geträumt oder gemalt hätten. Vielleicht könnte man sagen ja, oder ein Fantasiegeschichte ähnlich, damit wir ja auch erkennen, ob der Fantasie benutzt hat oder ob der Realität benutzt hat.“ (vgl. 6KAT_II, S. 118). Der erste Satz von Nadides Antwort enthält eine ungewöhnliche Pointe. Bilder werden einerseits durch die Verwendung des Partizips „geträumt“ in die Nähe von Traum oder Traumbild gerückt. Zugleich stellt Nadide Bilder als Ergebnis von Tätigkeiten dar: Bilder entstehen durch Malen oder Träumen. Im zweiten Teil ihrer Antwort geht Nadide näher auf die Grundlagen bei der Erstellung von Bildern ein. Sie stellt sie als fantasie- oder realitätsbasiert gegenüber. Mit dieser Antwort deutet Nadide ein Bewusstsein über die Inszenierung von Bildmedien an: Sie scheinen die Realität zu zeigen – tatsächlich aber wird „Realität benutzt“, um etwas zu zeigen oder auszudrücken. Diese Sicht der Dinge ermöglicht Nadide eine Annäherung an das Medium Video von zwei Seiten: Einerseits entstehen Bildmedien für sie durch bewusste Handlungen (z. B. Malen), die zu Bildern bzw. Bildgenres führen und bei denen es um die bildhafte Übermittlung einer Idee oder eines Gedankens geht. Andererseits liegen Bilder z. B. als Traumbilder, als Produkte nicht bewusster Handlungen vor, die als bildhafte Übermittlung zu interpretieren sind. In beiden Fällen geht Nadide jedoch davon aus, dass Bilder auf die ihnen eigene Weise etwas mitteilen, was zu entschlüsseln bzw. zu übersetzen ist.

NADIDES WERK

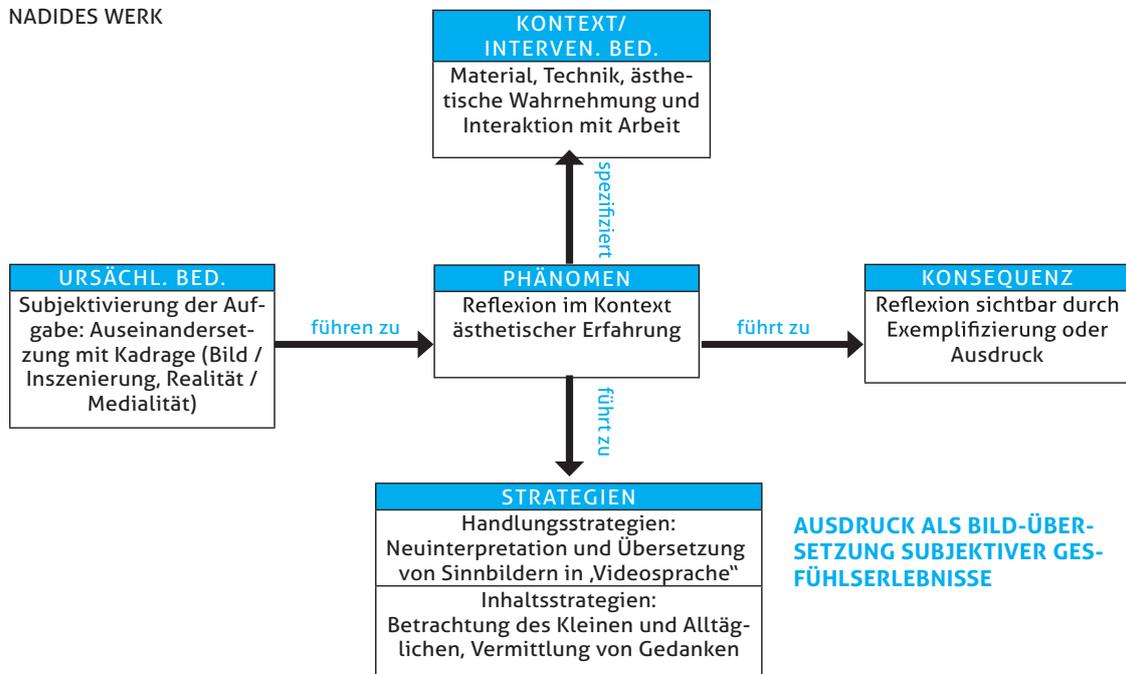


Abb. 09: Kodierparadigma Nadide

Die diskutierten drei Figuren bzw. Handlungen aus Nadides Clip *Drei Mädchen* können im übertragenen Sinne als drei Teile einer Figur oder eines Ablaufs gesehen werden. Das Arbeiten mit einem Medium ist selbst ein solcher dreigliedriger Vorgang von der Freilegung einer Idee als ‚Entdeckung‘ über den Wunsch, diese Entdeckung zu teilen, und daraus resultierend hin zur Übermittlung (oder Übersetzung) in eine Sprache für ein bestimmtes Publikum. Dies entspricht Nadides Annäherung an das neue Medium Video und ihrem Umgang damit. Sie steht diesem für sie neuen Medium wie einer ‚Sprache‘ gegenüber. Sie sucht einerseits Möglichkeiten, ihre Ideen und Gedanken in diese neue Sprache zu übersetzen, und gestaltet bewusst. Andererseits geht sie davon aus, dass das neue Medium zu ihr „spricht“ – sie sieht sich während des Videographie- und Bearbeitungsvorgangs mit Bildern konfrontiert, die ihr ‚etwas zu sagen‘ scheinen. Diese Botschaft der Bilder scheint sie sich selbst oder für andere ‚übersetzen‘ zu wollen. Nadide versucht wie Tarek, das eigene Werk mit dem Blick der Zuschauenden zu sehen und so zu prüfen, ob das, was sie zeigen und mitteilen möchte, verständlich ist. Tareks Leitmotiv besteht darin, die Zuschauer planvoll durch einen bestimmten Aufbau bzw. Ablauf zu führen. Nadide hingegen gibt den Clips ein Gesicht im Dufrenneschen Sinne, um die Zuschauer anzusprechen (vgl. Dufrenne 1953, S. 43 und 102) und ihre Gedanken in eine mediale Sprache zu übersetzen. Ihre Äußerungen wirken nicht durch einen schlüssigen Aufbau, sondern sind in Sinnbildern und in symbolischem Ausdruck übermittelte Äußerungen.

4.2.5 Komparative Analyse der Rekonstruktion von reflexiven Leistungen im Gemeinschaftswerk

„Im Körnerpark darf man nicht auf der Wiese spielen. Aber wir haben es trotzdem gemacht“ (KAT_I-G, S. 13).

Für das gemeinsame Werk wurden sechs Clips analysiert. Drei davon basieren auf Fotos, die anderen sind One-Shot-Clips mit hinzugefügtem Kommentar. Es handelt sich um Aufnahmematerial, das gemeinsam in der Editierphase bearbeitet wurde⁷⁶. Das gemeinsame Bearbeiten der Clips war nicht initiiert, sondern situativ bedingt.

Werkübersicht

Fontaine, Ausflug, Unsere Erinnerung, Schifffahrtskanal, Verschlucken, Auf der Wiese

A) Identifizierung der symbolischen Prozesse und formbestimmenden Momente im gemeinsamen Werk als formulierende Interpretation

„Ich fand es humorvoll (und gleichzeitig tiefgründig), dass der Kommentar auf etwas hinweist, das nicht sichtbar ist, und dennoch sehenswert bzw. erwähnenswert [ist]. Es kam mir wie eine Aufforderung vor, das Dahinterliegende in den Blick zu nehmen“ (6KAT_II, S. 52).

Die Grundlage und der Anstoß für eine gemeinsame Arbeit mit dem Aufnahmematerial besteht zu Beginn der Zusammenarbeit häufig in Bildfolgen, die sich aus den unterschiedlichsten Gründen in den Augen der beteiligten Kinder als widerständig erweisen wie z. B. Nicht-Gefilmtes bzw. Nicht-Sichtbares (vgl. 4KAT_I-G S. 2 ff. *Fontaine* und S. 9, *Ausflug* sowie 6KAT_II, S. 52 ff.), die Unvereinbarkeit von Aufnahmebild und Erinnerungsbild (vgl. 4KAT_I-G S. 10, *Schifffahrtskanal* und S. 12, *Unsere Erinnerung*, sowie 6KAT_II S 54 f.) oder die Auseinandersetzungen mit Einschränkungen oder Grenzen (*Auf der Wiese, Verschlucken*). Der symbolische Prozess der Komposition und Dekomposition geschieht durch die Kombination des unveränderten Aufnahmematerials mit neu erstelltem Tonmaterial, wodurch häufig eine Neuinterpretation des Materials herbeigeführt wird. Letzteres findet durch neu eingeführte inhaltliche Elemente statt (wie die im gleichnamigen Clip angesprochene Fontäne oder Erinnerung). Bei dem zusätzlichen Tonmaterial handelt es sich um verschiedene Formen von Voice-over – eine besonders beliebte Variante bildet das gleichzeitige, gemeinsame Einsprechen (Sprechchor). Der Voice-over ist im narrativen Modus gehalten, das verwendete Ordnungsprinzip orientiert sich somit meist am sukzessiven Aufbau von Sprache bzw. Narration. Entsprechend wird das visuelle Bild mit (an)zeigendem Charakter verstanden. Der darin enthaltene Ausdruck oder Bewegung wird als

⁷⁶ Gemeinsam erstelltes Aufnahmematerial kommt nur in zwei Fällen (*Verschlucken* und *Schmutziger Teich*) vor und wird bei der Betrachtung nur gestreift und zwecks Vergleich in Punkt C herangezogen.

4. Ergebnisse der Untersuchung

Zeigehandlung aufgefasst. Der Vorgang z. B. in *Schifffahrtskanal* (4KAT_I-G, S. 10) oder *Auf der Wiese* (ebenda, S. 13), mehrere Stimmen durch gleichzeitiges Sprechen zu schichten, entspricht dem symbolischen Prozess der Gewichtung. Die Akzentuierung über die Platzierung und damit Anbindung des Tonmaterials an das Bildmaterial wie in *Fontaine* (ebenda, S. 2 ff.) oder *Unsere Erinnerung* (ebenda, S. 11) ist ebenfalls diesem Prozess zuzuordnen. Außerdem wird durch das prosodische Verzerren der Sprachmelodie Ironie angezeigt und damit der symbolische Prozess der Deformation ausgeführt. Der narrative Aufbau und die Umdeutung bzw. Deutung der Kinder von Bewegung als Zeigehandlung führen dazu, dass Bewegung als formbestimmendes Moment in allen Fällen exemplifizierend angewendet ist (B2). Auch das formbestimmende Moment Zeit ist häufig exemplifizierend eingesetzt, indem eine tatsächliche oder fiktive Entwicklung oder Abfolge angesprochen ist, wie beispielsweise das Verschlucken, wenn man gierig trinkt, im Clip *Verschlucken* (ebenda, S. 12) oder das Beinahe-in-eine-Pfütze-Fallen, wenn man spielt, man sei blind, im Clip *Ausflug* (ebenda, S. 9).

B) Betrachtung der Werkentstehung: Entwicklungslinien und Widerstände im gemeinsamen Werk

Die unten stehende Tabelle gibt eine Übersicht über die Entstehungsreihenfolge (in der ersten und zweiten Spalte) der gemeinsam erstellten Clips wieder. Die mittlere Spalte „Beteiligte“ ist in Aufnahme und Voice-over untergliedert, um festzuhalten, wer das Material aufgenommen hat und welche Kinder bei der Erstellung des Kommentars beteiligt waren. In der letzten Spalte ist dargestellt, welche der gemeinsam erstellten Clips Einzug in die individuellen Präsentationen gefunden haben.

Prozess- abfolge	Projektzeitraum 			
	Aufnahme I	Bearbeitung II	Präsentation III	
	1	Drei Mädchen (Zeichnung)	Blätter Brunnen	Drei Mädchen
	2	Blätter Brunnen	Verdursten	Amal Making-of
	3	Schilf	Drei Mädchen	Nadide Making-of
	4	Romantisch	Schilf	Grüne Tropfen
	5	(Paradies)	Grüne Tropfen	Wasserspritzen (Amal)
	6	Grüne Tropfen	Rauschen	Blätter Brunnen
	7	Rauschen	Entspannen	Paradies (Amal)
	8	Entspannen	Romantisch	Libanon (Amal)
	9	Verdursten		Comeniusgarten (Tarek)

Tabelle 15: Werkentstehung Gemeinschaft

Phase 1 – Schilderung der Aufnahmesituation

Da sich das gemeinsame Arbeiten spontan an dem letzten Termin der Bearbeitungsphase ergab, finden sich innerhalb der Aufnahme hierzu keine Verabredungen oder Vorbereitungen. Als Ausnahme können zwei Situationen angesehen werden, aus denen die Clips *Schmutziger Teich* und *Verschlucken* resultieren. Ersterer entstand am Anfang des Filmausflugs, als sich viele Kinder gegenüber der Videokamera noch befangen fühlten. Auf Amals Initiative hin bitten Amal und Nadide die Medienpädagogin, sie vor dem kreisförmigen, steinernen Wasserbassin aufzunehmen. Hauptsächlich äußert Amal sich darin über den bedauerlichen Zustand des Wassers, Nadide fungiert als Stichwortgeberin, wenn Amal um den passenden Begriff verlegen ist. Im zweiten Fall ist es Sathees, der, als er Tarek aus seiner Wasserflasche trinken sieht, diesen fragt, ob er ihn dabei filmen dürfe. Nachdem der alltägliche Vorgang des Trinkens durch die Aufnahmebehandlung hervorgehoben ist, gesellen sich Arsim und Amal zur Gruppe und bitten Sathees um eine weitere Aufnahme – so entsteht die Grundlage für den Clip *Verschlucken*.

Phase 2 – Abriss der Bearbeitungsvorgänge

„Das scheint mir bedeutsam, dass es sich auch so in der Sprache, im Sprechen widerspiegelt, dass es Anstrengung kostet, sich auszudrücken. Die Kinder sind unterschiedlich schnell oder langsam bzw. weiter in der Sprache“ (6KAT_II, S. 56).

Das Gemeinschaftswerk bzw. gemeinsame Arbeiten ist nicht geplant, sondern ergibt sich aus einem Problem: Tarek kommt in der fortgeschrittenen Editierphase mit seinem Material nicht voran (6KAT_II, S. 108). Die Weiterentwicklung, die er bei der Kreation seines Werks durchlaufen hat, hat offenbar seine Ansprüche gegenüber dem Aufnahmematerial verändert: Er schaut sich das zu Beginn der Editierphase von ihm sorgfältig ausgewählte Aufnahmematerial zum Clip *Fontaine* erneut an, um einen Voice-over zu entwickeln. Gleich zu Beginn der Auswahl werden in einem Zoom-In die Wasserrohre in der Mitte eines Wasserbeckens im Körnerpark in den Blick genommen. Durch die Rohre wird zu bestimmten Zeiten im Park eine Fontäne erzeugt. Tarek würde gern diesen Zustand zeigen – doch es gibt dazu kein Aufnahmematerial. Er macht seinem Ärger darüber Luft, was Amal und Nadide motiviert, ihn zu unterstützen. In der Diskussion um eine Lösungsmöglichkeit zu diesem Problem wird schließlich entschieden, die Fontäne bzw. ihr Fehlen und die Begründung für das Fehlen („das haben wir leider nicht fotografiert“) direkt im Voice-over anzusprechen (siehe ebenda). Die Kinder entwickeln gemeinsam den Text, nehmen ihn satzweise auf und unterlegen ihn danach dem Aufnahmematerial. Amal hat das gemeinsame Editieren inspiriert und sie schaut mit Nadide im Aufnahmematerial nach weiteren Möglichkeiten für gemeinsame Clips. Die Mädchen entscheiden sich für eine Sequenz, die von der Medienpädagogin auf dem Rückweg vom Fennpfuhl gedreht wurde. Ihnen bedeutet die Szene viel – sie steht für ein Spiel, das sie auf dem Rückweg gespielt haben: Amal hält die Augen geschlossen und lässt sich von Nadide am Schirm führen. Der Spielvorgang

ist jedoch nur für Eingeweihte zu entdecken. Die Mädchen beschließen daher, das Spiel durch einen Voice-over stärker hervorzuheben – der Clip *Ausflug* entsteht. Für einen weiteren Clip ist ein Problem von Nadide Ausgangspunkt. Sie ist immer wieder neu mit dem Thema Schmutz und Verschmutzung beschäftigt. Nun sucht sie eine Bildsequenz mit einer „Fabrik“, von der sie ganz sicher ist, sie im Aufnahmematerial gesehen zu haben (6KAT_II, S. 111 f.). Sie bittet Tarek und Amal und schließlich auch die Medienpädagogin um Hilfe. Tarek meint, die „Fabrik“ in einem Foto von Arsim gefunden zu haben. Tatsächlich bestätigt Nadide, dass sie dieses Bild gemeint hätte. Es handelt sich um eine Aufnahme von Arsim auf der Brücke des Neuköllner Schifffahrtskanals. Doch bei genauerem Hinsehen entdecken die Kinder, dass nicht eine Fabrik abgebildet ist, sondern die Verladekräne eines Autohandels. Sie schauen immer wieder auf die Bildsequenz, die sie offenbar anders in Erinnerung hatten. Es entsteht eine spontane Tonaufnahme, die nicht wie sonst vorbereitet oder geprobt ist. Die Kinder erzählen während der laufenden Aufnahme, was sie sehen: „Das ist unsere Erinnerung ... Da gibt's ... Das ist eine Fabrik ... und viele Bäume ... ja viele Bäume ...“ (vgl. ebenda und 4KAT_I-G, S. 11). Da sie mit dem fertiggestellten Clip nicht zufrieden sind, beschließen sie, eine weitere Clipversion mit diesem Thema zu erstellen. Sathees stellt ihnen dazu seine Videoaufnahme von der Brücke mit demselben Motiv zur Verfügung. Sie beschließen, den gemeinsam erarbeiteten Voice-over auch gemeinsam einzusprechen – es entsteht der Clip Schifffahrtskanal (4KAT_I-G, S. 10). Sathees, der in der Editierphase nicht regelmäßig anwesend sein konnte, ist zu diesem Zeitpunkt sehr mit der Fertigstellung seiner Clips beschäftigt. Es wird ihm auch klar, dass er aus Zeitgründen nicht alle von ihm gedrehten Aufnahmen verwenden kann. Nach der vorherigen erfolgreichen Zusammenarbeit schlägt er Amal, Nadide und Tarek vor, eine weitere Aufnahme von ihm zu verwenden. Auf der Basis seiner Aufnahmen mit den Wasser trinkenden Kindern entsteht so der Clip *Verschlucken* (ebenda, S. 12). Erneut ist der Voice-over im Sprechchor aufgenommen, ebenso wie im Clip *Auf der Wiese* (ebenda, S. 13).

Phase 3 – Schilderung der Präsentation und Präsentationsvorbereitung

In den individuellen Präsentationen sind es Amal und Tarek, die zum Teil auch gemeinsam erstellte Clips zeigen. Es finden sich die Clips *Ausflug* (von beiden ausgewählt), *Fontaine* (von Amal ausgewählt) und *Auf der Wiese* (von Tarek ausgewählt). Gemessen an der Gesamtzeit, die für die Editierphase vorgesehen war, ist die gemeinsame Arbeit mit Videomaterial im Vergleich mit der zuvor geleisteten Arbeit an den eigenen Clips nur von kurzer Dauer. Entsprechend sind die gemeinsam erstellten Videos in den Präsentationen nur vereinzelt repräsentiert (vgl. 6KAT_II S. 121, 125 und 129).

C) Offenes Kodieren und Rekonstruktion von Reflexion im Kontext ästhetischer Erfahrungen als Konzepte und Kategorien

„Beim Körnerpark finde ich es am deutlichsten – Lust an Verbotenem braucht Verbündete... Erinnerung ist ebenfalls schöner, wenn man sie teilen kann“ (6KAT_II, S. 56).

Das gemeinsame Werk entsteht am Ende der Editierphase in einer Kleingruppe, die regelmäßig an allen Terminen teilgenommen hat und damit nicht nur Sicherheit im Umgang mit dem Videomaterial und der Editiersoftware sowie Vertrauen in das eigene Urteilsvermögen, sondern auch Vertrautheit im Umgang miteinander gewonnen hat. In den auf diese Weise entstehenden Clips setzen sich die Kinder mit Aspekten der Videoarbeit auseinander, die sie auch zuvor im eigenen Werk beschäftigt haben. Das die Gemeinschaftsarbeit auslösende Initialproblem stellt Tarek vor ein (für ihn) unlösbares Dilemma, welches z. B. im Dokumentarfilmbereich auch bei professionellen Filmschaffenden auftaucht und eine grundsätzliche Schwierigkeit für authentisches Material⁷⁷ bildet: Es wird konstatiert, dass ein für ein unwiederholbares Ereignis bedeutsames Bild oder eine Bildfolge nicht vorhanden ist. Eine Variante des Problems ist, dass – wie im Aufnahmematerial zum Clip Ausflug – ein bedeutender Vorgang visuell nicht deutlich genug hervortritt. Zur Lösung des geschilderten Problems diskutieren Amal, Nadide und Tarek über die Möglichkeiten. Sie überlegen verschiedene Lösungsmöglichkeiten (6KAT_II, S. 111 f.) und beginnen, eine Idee weiterzuentwickeln. In ihrem Lösungsansatz gehen die Kinder offensiv vor: „Sie filmen ein ruhiges Entenwasserbecken, erzählen aber von einer Fontäne“ (ebenda, S. 52). Die Auflösung erfolgt in ironischem Ton, Bezug nehmend auf die Neugier und Erwartung, die sie bei ihren Zuschauenden geschürt haben: „Es wird Spannung aufgebaut, man möchte wissen, wie die Fontäne, die man wohl hört, aber nicht sieht, ausschaut“ (ebenda, S. 53). Ein weiterer Auslöser stellt sich für die Kinder bei der Suche nach einer Szene, mit der sie die Erinnerung „Fabrik“ (ebenda, S. 111) verbinden, dar: Die subjektiv eingefärbte Erinnerung kann von den objektiven, auf Foto und Videomaterial aufgezeichneten Tatsachen (ebenda, S. 55) abweichen. Das Erinnerungsbild wirkt so stark, dass es den Kindern nicht gelingt, im beschreibenden Voice-over das tatsächlich Sichtbare (die Verladekräne) in Worte zu fassen. Nachdem sie die neue Tonspur unter das Bildmaterial gelegt haben, stellen die Kinder beim Anschauen des Clips fest, dass sie erneut ihrem Erinnerungsbild erlegen sind, indem sie das Gesehene als „Fabrik“ geschildert haben. Das unkontrollierte Auseinanderdriften und Überlagern von Gesagtem und Gemeintem, Erinnerungtem und Gesehenem irritiert sie und führt zu einer Diskussion, ob der Clip nun erneut überarbeitet werden solle. Gemeinsam erwägen sie verschiedene Lösungsmöglichkeiten. Sie entscheiden sich, den Clip so zu belassen, da er tatsächlich ihre Erinnerung wiedergibt.

⁷⁷ Mit ‚authentischem Material‘ sind Aufnahmedaten gemeint, in denen ein Ereignis nicht gespielt (Spielfilm oder Dokumentar Spielfilm) ist und damit wiederholbar wäre, sondern in denen ein unwiederholbares Geschehen aufgezeichnet wird.

Zugleich soll jedoch ein weiterer Clip zu diesem Thema angefertigt werden (*Schifffahrtskanal*). Diesmal wird der Text vorher festgelegt und wieder im Chor gesprochen. Das gemeinsame Sprechen gelingt nicht immer, was in der Interpretationsgemeinschaft den Eindruck erzeugt, „dass sich das ‚Verwackeln‘ beim Filmen auf das Sprechen im Chor überträgt“ (6KAT_II, S. 56). In der Interpretationsgruppe wird zusammengefasst: „Das Gesprochene wirkt ein wenig konfus“ (ebenda), trotzdem ist „das Bemühen darum spürbar, es dennoch zusammen zu tun“ (ebenda). Das gemeinsame Sprechen wie ‚mit einer Stimme‘ könnte als Ausdruck der ‚Einstimmung‘ aufeinander und als beschwörende Bekräftigung gedeutet werden. Im wiederholten Versuch, der gemeinsamen Erinnerung durch gemeinsames Sprechen (Sprechchor) Gewicht zu verleihen, scheint sich die Unschärfe der verwackelten Videoaufzeichnung durch die teilweisen Sprachüberlappungen auf den Voice-over zu übertragen und damit vor allem die Unschärfe von Erinnerungen zu konnotieren (ebenda). Im weiteren Verlauf der gemeinsamen Arbeiten wird der Sprechchor noch zweimal eingesetzt: im Clip *Verdursten* und im Clip *Auf der Wiese*. In beiden Fällen geht es darum, sich über Verbote oder Gebote (der Vernunft) hinwegzusetzen. Im Clip *Auf der Wiese* wird das Verbot, den Rasen nicht zu betreten, indirekt ausgesprochen (4KAT_I-G, S. 13). In der Schlüsselwortliste finden sich jedoch die Stichworte „Betreten verboten“ als direkte Bezugnahme (ebenda, S. 15) zu der Gesamtpräsentation wieder. Hingegen wird im Clip *Verschlucken* das Resultat unvorsichtigen Handelns beschrieben: „Wenn ich sehr durstig bin, trinke ich so gierig, dass ich mich dabei verschlucke“ (ebenda, S. 12). Innerhalb der Entwicklung des Gemeinschaftswerks verändert sich der Auslöser für die Diskussionen bzw. der Inhalt der Clips. War der Beginn geprägt von Reflexionen im ästhetischen Bereich (fehlendes oder als unzulänglich empfundenes Bildmaterial), so gerät nun zunehmend die Gemeinschaft selbst in den Fokus der Clip-Sujets. Den Kindern macht das gemeinsame Einsprechen von Voice-over Spaß. Für eine Weile suchen sie im Gesamtfilmmaterial nach weiteren Ausschnitten, die ihnen für Chor-Voice-over geeignet erscheinen.

D) Axiales Kodieren und Ausarbeitung eines vorläufigen paradigmatischen Modells

Gerade im Vergleich der Einzelwerke mit dem Gemeinschaftswerk wird deutlich, wie stark das Vorgehen, das Wahrnehmen und Abwägen von Lösungsansätzen von einem persönlichen Arbeitsstil geprägt ist, der vermutlich auch in anderen Bereichen Lernen und Arbeiten der untersuchten Kinder beeinflusst. Die gemeinsam erstellten Clips dienen auch der offenen Demonstration von Gemeinschaft und Zusammenhalt.

4. Ergebnisse der Untersuchung

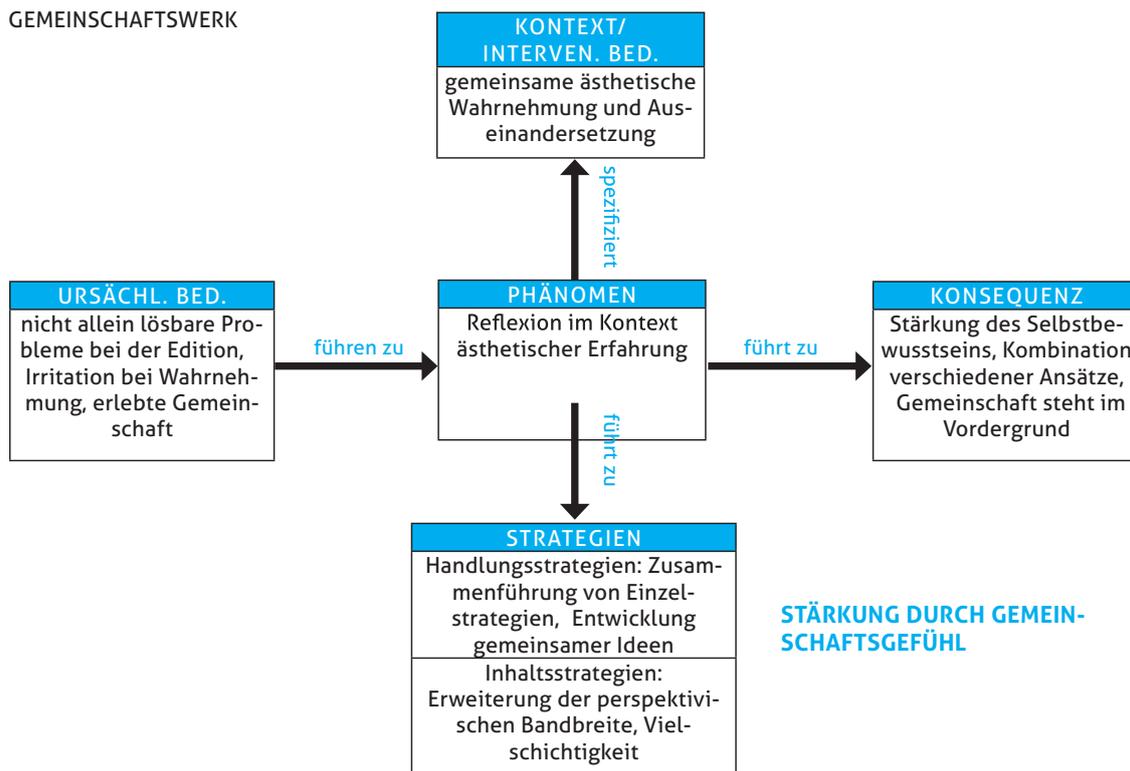


Abb. 10: Kodierparadigma Gemeinschaftswerk

Die Zuschauenden werden im Gemeinschaftswerk bewusst adressiert und mit einbezogen. Ihnen werden das Gemeinschaftliche und die Kooperation im Clip deutlich gezeigt, indem sie inhaltlich thematisiert werden, beispielsweise durch die SEI des Sprechchor-Voice-over oder das Aufzeigen verschiedener Perspektiven mit dem Hinweis auf die machtvolle Position von Kamera oder Regie, die über Sichtbares und Unsichtbares oder Gezeigtes und Nichtgezeigtes bestimmen. Weitere Themen sind Auflehnung gegen Ver- oder Gebote oder die Darstellung der Gemeinschaft selbst. Besonders deutlich wird dies in den beiden Clips *Schifffahrtskanal* und *Unsere Erinnerung*. Zur Entscheidungsfindung, ob der spontan entstandene Voice-over vom Clip *Schifffahrtskanal* verändert und der Clip neu editiert werden soll, wurde diskutiert (6KAT_II, S. 111 f.). Ausschlaggebend für die Entscheidung war der Wunsch, den Auseinandersetzungs- und Annäherungsprozess als „work in progress“ offen zu zeigen. Das offene Zeigen von „Unfertigen“ oder „Nicht-Perfekten“ erfordert viel Selbstvertrauen. Diese Form von Clips kommt nur im Gemeinschaftswerk vor und ist den Kindern offenbar nur als Gruppe möglich. Entsprechend wird in den gemeinsam erarbeiteten Voice-over das „Gemeinsame“ immer wieder thematisiert. In allen Voice-over wird stets die Pluralform (wir) verwendet, im Clip *Unsere Erinnerung* taucht dieses Thema durch das Possessivpronomen plakativ im Cliptitel auf.

4.2.6 Axiale Kodierung entlang der Dimensionen strukturaler Medienbildung

Mit der axialen Kodierung werden in diesem Teil schließlich die Dimensionen der strukturalen Medienbildungstheorie als kategoriales Koordinatensystem eingeführt, sodass hier verstärkt theoretische Hypothesen in der Interpretationsarbeit Bedeutung erlangen. Die bisher aus dem Datenmaterial herausgearbeiteten Reflexionen und ihre Auslöser werden nun entlang der vier Dimensionen der strukturalen Medienbildung von Marotzki und Jörissen, **Wissensbezug**, **Handlungsbezug**, **Grenzbezug** und **Biografiebezug**, geordnet und in einem theoriegeleiteten Blickwinkel miteinander in Verbindung gebracht. Dabei soll geprüft werden, inwieweit dies als heuristischer Rahmen mit den Codes des Datenmaterials vereinbar ist und inwieweit die Rekonstruktion eines Bildungsprozesses auf der Basis von ästhetischen Strukturen (symbolische Prozesse und formbestimmende Momente) als konstituierende Anteile im Werk Amals, Tareks, Nadides und im Gemeinschaftswerk ausgearbeitet werden kann. Zugleich richten die Dimensionen der strukturalen Medienbildung die bisher gefundenen Codes stärker in eine gegenstandsbezogene Richtung aus. Die ästhetischen Auseinandersetzungen und Reflexionen können die Kinder nur innerhalb ihrer Situiertheit zur Welt und sich selbst vollziehen. Der Bildungsprozess findet damit in einem situativen und sozialen Kontext statt. Das Grundproblem, welches den Ausgangspunkt für ästhetische Auseinandersetzungen und Reflexionen bildet, wurde als zentrale Kategorie [Kadrage mit Schwerpunkt Abbildung / Nachbildung] im ästhetischen Medienhandeln herausgearbeitet. In dieser Kategorie geht es um die Umformung der Wahrnehmung der vorfilmischen Wirklichkeit durch das Videografieren und Editieren. Es konnte herausgearbeitet werden, wie die videografierten Welten aus anderen vorhandenen Welten hervorgehen, was und wie sie dabei formen, überformen und übertragen.

Im ersten Teil dieser Untersuchung wurden zuerst die Clips grundlegend hinsichtlich der sie strukturierenden, ästhetischen Elemente untersucht. Dabei wurde zwischen visueller und akustischer Kadrage unterschieden, aber auch die narratologische Struktur von visueller und sprachlicher Erzählinstanz VEI und SEI (Kuhn 2011, S. 45 ff.) berücksichtigt (vgl. 5KAT_I-Tab, S. 23). Die in den Werken der Kinder eingesetzten ästhetischen und narratologischen Strukturelemente wurden dann folgendermaßen geordnet: Auf eine übergeordnete Ebene hin konnten sie zu verschiedenen Kategorien gebündelt werden, während sie auf der anderen Seite in einer untergeordneten Ebene in Dimensionen aufgegliedert (vgl. ebenda, S. 26) wurden.

In einem zweiten Schritt wurde schließlich untersucht, auf welche Weise die Strukturelemente die Clips als Artikulation organisieren. Die in den Clips repräsentierten Welten sind symbolische Welten, in deren spezifisch raumzeitlichen Rahmung sich Bedeutung durch darin verortete

Personen, Orte, Handlungen und Objekte ergibt. Erst das Zusammenwirken mehrerer Symbolsysteme erzeugt Bedeutung. Daher wurden die herausgearbeiteten ästhetischen Strukturelemente den symbolischen Prozessen von Goodman zugeordnet (vgl. 5KAT_I-Tab, S. 19). Die symbolischen Prozesse wurden durch die bewegtbildspezifischen und formbestimmenden Faktoren Bewegung und Zeit erweitert (vgl. ebenda, S. 24). Auf diese Weise konnte ein für die untersuchten Arbeiten angepasstes Strukturmodell erarbeitet (siehe 4.1.3 und 4.1.4) und der Forschungsarbeit zugrundegelegt werden.

Übertragen auf die zentrale Kategorie, geht es in der Dimension **Wissensbezug** um die Auseinandersetzung mit [Realität und persönlicher Wahrnehmung] als ‚Quelle‘ bzw. Rahmung für visuelle und sprachliche Darstellungen und kritische Reflexion in Bezug auf Bedingungen und Einschränkungen der Wahrnehmung und damit des Wissens. Die Kinder treffen Entscheidungen darüber, was sie in den Rahmen des Kamerasuchers aufnehmen oder beim Editieren weiterbearbeiten wollen. Diese zunächst einfach anmutende Frage erlangt mit zunehmender Erfahrung und Sensibilität der Kinder mehr Komplexität. Durch das Review der gefilmten Sequenzen wird für alle klar, dass die persönliche Sichtweise bzw. die erlebte Realität nicht ‚von allein‘ durch den Aufzeichnungsvorgang wiedergegeben wird, sondern dass erst durch den (gezielten) Einsatz verschiedener ästhetischer Strukturelemente die eigene Perspektive und Empfindung von Realität übermittelt werden kann und damit ein (subjektiver) Ausdruck der Realität entsteht. Entsprechend wandelt sich das Herangehen der Kinder. Zunächst stehen die Motive selbst im Vordergrund: Was filme ich? Doch noch im Verlauf des Filmausflugs entwickeln die Kinder zunehmend einen qualitativen Ansatz, bei dem es darum geht, wie ein Sachverhalt angerissen, betont oder dargestellt werden kann. Damit wird bereits die nächste Dimension **Handlungsbezug** tangiert. Bei dieser geht es darum, die Grundlagen des Handelns zu hinterfragen, einen Umgang mit Wissens- und Handlungsoptionen zu finden und zu reflektieren, auf welche Weise die persönlichen Eindrücke mit den Zuschauern geteilt werden können. Nicht alles, was die Kinder wahrnehmen, kann unmittelbar gezeigt werden bzw. ist unmittelbar für andere sichtbar oder wahrnehmbar. Vieles von dem, was gezeigt werden soll, benötigt eine besondere Aufbereitung und muss, damit die Zuschauenden folgen können, inszeniert werden. Die Kinder finden individuelle Lösungswege, um Widrigkeiten wie beispielsweise die Begrenzung des Sucherrahmens oder das nicht gefilmte, jedoch benötigte Aufzeichnungsmaterial zu überwinden. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Inszenierung von Realität wirft für die Kinder neue Fragen auf: Wie „echt“ oder „richtig“ (6KAT_II, S. 117) die videografisch dargestellte Realität ist und damit auch, ob diese inszenierte Realität als Realität gezeigt werden darf.

Die Reflexion und Auseinandersetzungen mit Einschränkungen und Grenzen entsprechen der Dimension **Grenzbezug**. In dieser Dimension geht es um die Verantwortung und Folgen, die im Medienhandeln mitgedacht werden.

In der Dimension **Biografiebezug** geht es schließlich darum, wie die Kinder die Bedeutung ihres Werks für sich reflektieren bzw. auf welche Weise die Kinder Bedeutungen und Zusammenhänge medial umsetzen. Ein Sinnbildungsprozess, der sich in den Werken der Kinder manifestiert, wird sichtbar, wenn die Werke in ihren Bestandteilen (die einzelnen Clips) im Kontext ihrer Entstehungsgeschichte und in ihren Beziehungen untereinander und zu ihren Urhebern betrachtet werden.

Werk Amal

Die Kategorie [Kadrage mit Schwerpunkt Abbildung / Nachbildung] zeigt sich im Werk Amals zunächst als inhaltliches Problem: Amal scheint am Anfang davon auszugehen, dass das, was sie wahrnimmt, auch durch die Kamera aufgezeichnet und somit im Video wiedergegeben wird. Bereits während des Aufnahmeprozesses bemerkt sie, dass nicht alles in den vom Kamerasucher vorgegebenen Bildausschnitt passt, und versucht, z. B. durch Kamerabewegung ihr Blickfeld zu erweitern. In der Editierphase stellt sie beim Sichten des Materials fest, dass das, was gezeigt wird, weder der wahrgenommenen Realität entspricht noch dem, was sie eigentlich ausdrücken will. Eine weitere Lösungsstrategie von Amal besteht nun in der Erweiterung und Ergänzung um eine sprachliche Erzählinstanz, die sie durch Voice-over umsetzt. In den ersten solchermaßen editierten Clips sind visuelles und akustisches Bild denotativ angelegt. Die aus dieser Erfahrung resultierende Erkenntnis, dass Realität nicht als Kopie abbildbar ist, jedoch in einer Nachbildung immer wieder neu kreiert werden kann, eröffnet neue Möglichkeiten, je nachdem, auf welche Weise die SEI mit der VEI in Beziehung gesetzt, das akustische Bild etabliert und mit dem visuellen Bild verbunden wird. Durch diese ästhetische Auseinandersetzung erfährt Amal, was medienvermittelte Wahrnehmung bedeuten kann und welcher Spielraum damit gegeben ist. Sie erkennt, dass Realität mehr als das ist, was sie durch den Kamerasucher sieht, dass Wahrnehmung unterschiedlich sein kann und dass die Vermittlung der eigenen Realität einer Inszenierungsform bedarf. Diese Reflexion entspricht der Dimension **Wissensbezug** in der strukturalen Medienbildung.

Die Erkenntnis über den neu gewonnenen Spielraum zieht die Frage nach sich, welche der vorstellbaren Möglichkeiten angemessen ist. Diese Frage tangiert die Dimension **Handlungsbezug**. Sehr deutlich werden Überlegungen dieser Art bei der Betrachtung von Amals Präsentations- und Werkzusammenstellung. Häufig greift sie auf das gefilmte Material von anderen Kindern zurück, wenn es sie zu eigenen Ideen inspiriert (vgl. z. B. *Paradies*). Sie tut dies stets in Rücksprache mit

den Kindern, deren Material sie verwendet, und zeigt damit Bewusstsein und Anerkennung für die schöpferische Leistung der anderen Kinder. Sie ist sich jedoch ebenfalls der eigenen kreativen Leistungen bewusst, da sie die Neukreationen, basierend auf den Werken anderer, als „ihre“ Clips bezeichnet. Dabei ist sie sehr experimentierfreudig. Gerade die durch das Material hervorgerufene Widerständigkeit sieht sie als sinnlichen Einstieg, als Herausforderung und probiert verschiedene Lösungsmöglichkeiten aus. In Amals Werk ist der Spielraum, den sie sich mit ihren Experimenten schafft und hingebungsvoll bespielt, deutlich wahrnehmbar: Zufällig ins Bild gelaufene Personen werden zu einem Liebespaar (vgl. *Paradies*, 1KAT_I-A, S. 24 f.), unbewegliche Schildkröten das Ziel einer bewegten Entdeckungsreise (vgl. *Schildkröten*, ebenda, S. 18 f.) oder Regenschirme zum Triumph (vgl. *Wasserspritzen*, ebenda, S. 7 f.).

Sie ist offen für das zufällig Entstehende in ihrem Werk, womit die Dimension **Grenzbezug** angesprochen ist. Um ihre Clips eindeutiger zu gestalten, bringt sie die Idee des Voice-overs ein und erweitert damit den Gestaltungsrahmen. Die von Nadide gefilmte Bildsequenz mit einem idyllischen Blick auf den Uferweg am Fennpfuhl verwandelt sie durch die Zugabe eines Voice-overs in ein *Paradies*. Besonders auffällig ist dabei Amals bewegter, stimmlicher Ausdruck, mit dem sie die SEI über das Voice-over ausführt.

In der Werkübersicht bzw. dem Arbeitsverlauf wurde bereits herausgestellt, welche Bedeutung das Element Bewegung als ästhetisches Strukturelement im Werk von Amal einnimmt. Beim Einsatz dieses Strukturelements lässt sich eine Entwicklung ablesen, die zugleich die Dimension **Biografiebezug** widerspiegelt. In den Anfangswerken wie im Clip *Küken* (vgl. 1KAT_I-A, S. 2 ff.), in dem die Kamera vorsichtig dem Wasserlauf folgt, zeugt die Kamerabewegung von der Schwierigkeit, die Kamera ruhig zu führen. Kamerabewegungen dieser Art weisen ein spezifisches Muster auf und werden als ‚versehentliche Wackler‘ klassifiziert (vgl. ebenda, S. 4–5, TC: 00:05, 00:08, 00:15. 00:16 und 00:27). Die ausschweifenden Schwenkbewegungen der Kamera im Clip *Wasserfall* (vgl. ebenda, S. 13–17, 00:02–00:15 oder 00:19–00:25) werden hingegen gezielt ausgeführt und scheinen sich gegen die Begrenzung des Sucherrahmens zu wenden. Die auffälligen Ausbruchsbewegungen fangen größere Teile der Wasserfallumgebung ein und ermöglichen damit zusätzlichen Inhalt. Außerdem manifestieren sie die Auseinandersetzung selbst: Sie verweisen deutlich auf die Person hinter der Kamera und ihren persönlichen Kamerastil. Wieder ganz anders wird die Kamerabewegung im Clip *Wasserträumen* (ebenda, S. 22–23 durchgehend) eingesetzt. Sie ist geprägt durch lang anhaltende Schwenks in überwiegend einer Richtung. Die zeitliche Rahmung, Anfang und Endpunkte eines Schwenks sind kaum wahrnehmbar. Es fehlen auch räumliche Bezugspunkte, die Aufschluss über Größenverhältnisse, Art der Motive oder Verortung der Motive geben. Die Kamera gleitet zügig über eine Wasserfläche, diese verschwimmt und wird mit zunehmender Geschwindigkeit zu einer

fließenden Farbfläche. Durch die fehlende visuelle Verankerung wird ein Schwebestand erreicht, der als Hintergrund für einen Voice-over mit einer sehr persönlichen und intensiven Beschreibung eines Schwimmvorgangs dient. Hier verweist die Bewegung nicht mehr auf sich selbst als Dokumentation eines Auseinandersetzungsprozesses. Das ästhetische Strukturelement Bewegung wird in diesem Clip als symbolischer Ausdruck für eine innere, emotionale Bewegung angewendet. Im prosodischen, bewegten Stimmeinsatz erfährt die visuelle Bewegung dabei ein akustisches Gegengewicht. Ist bei den Anfangsfilmen die Kamerabewegung eher eine zufällige Komponente, wird sie zunehmend als vielschichtiges Gestaltungsmittel begriffen und zur Hervorhebung oder Darstellung von Bedeutung eingesetzt.

Werk Tarek

Tarek nähert sich der Problematik [Kadrage mit Schwerpunkt Abbildung und Nachbildung] im



Abb. 11: Tarek plant die Aufnahme (Ausschnitt Dokumentarbild © Hilt).

ästhetischen Medienhandeln mit Bedacht. In den ersten Clips, wie beim Videografieren des Blesshuhn-kükens oder einer größeren Entengruppe, treten ähnliche Schwierigkeiten wie bei Amal auf. Bei der nächsten Station Körnerpark ändert Tarek daher sein Vorgehen. Das Dokumentarfoto bei der Vorstellung seines Werkes zeigt ihn, wie er versucht, sich mit Hilfe der zu einem Winkel geformten Finger den Sucherrahmen vorzustellen, um Motive und Blickwinkel genau auszuwählen und den anstehenden Dreh besser zu planen.

Tarek nutzt auf diese Weise in der Dimension **Wissensbezug** sowohl seine Fähigkeit zur genauen Beobachtung und Erinnerung als auch die des analytischen Denkens. Die Ergebnisse seiner Reflexion führen zu einem veränderten Handeln: Anstatt beispielsweise den Zoom vorher einzustellen bzw. zu dicht an das Motiv heranzuzoomen wie bei den Clips am Fennpfuhl, setzt er den Zoom im Körnerpark nur noch sehr sparsam ein und ist bemüht, stets den Überblick über die gefilmte Situation zu behalten. Für notwendige Kamerabewegungen sucht er sich bewusst Kompositionslinien aus dem Bildhintergrund, die als gegebene Schemata den zeitlichen und räumlichen Bildausschnitt gliedern und eine ruhige Kameraführung erleichtern. Gerade in den Körnerpark-Clips von Tarek wird die Dimension **Handlungsbezug** deutlich. Die Aufnahme der Clips erfolgt sehr strukturiert, beispielsweise vom Detail zum Ganzen wie im Clip *Glattes Wasser* (2KAT_I-T, S. 16 ff.), und lässt eine bestimmte Intention erkennen. Dabei gelingt es ihm, sehr charakteristische Eigenheiten des vorgegebenen Themas „Wasser“, wie das Licht- und Schattenspiel, in verschiedenen Situationen deutlich zu machen. Dies impliziert

eine Auseinandersetzung mit der Flüchtigkeit des Augenblicks an sich und im Video. Das Spiel mit Licht und Schatten ist situativ durch die Umgebung und das Wetter bedingt. Durch einen Windzug, der Blätter bewegt, oder eine Wolke, die sich vor die Sonne schiebt, ändern sich Licht- und Schattenflecke und verleihen dem Wasser eine andere Anmutung. Die Beschäftigung mit Licht und Schatten als Wechselementen und ihrer Darstellung im Video kann der Dimension **Grenzbezug** zu geordnet werden, bei der es um das einfühlsame Zeigen (VEI) oder Beschreiben (SEI) solcher Grenzerfahrungen geht – als Spiel mit Wahrnehmungsschemata, wie es beispielsweise zu Beginn des Clips *Glattes Wasser* der Fall ist. In seinem Werk verwendet Tarek nahezu ausschließlich eigenes Material. Sein Ziel ist, den Zuschauern die eigenen Beobachtungen, Sichtweise und Erlebnisse zu vermitteln. „Ihr sollt etwas über mich lernen“ (6KAT_II, S. 129). Er macht hier nur eine Ausnahme im Clip *Krokodil* (2KAT_I-T, S. 23 f.). Hier verwendet er Sathees Material inklusive dessen Geschichte, bettet sie jedoch in einen eigenen, persönlichen Rahmen ein. Er tut dies, weil der befreundete Junge nur sehr wenige Clips fertiggestellt hat und ihn die Geschichte mit dem Krokodil fasziniert (vgl. 6KAT_II, S. 109). Tarek zeigt hier ein hohes Maß an sozialer Verantwortung. Er hat bestimmte Moralvorstellungen, mit denen er sich auseinandersetzt. Dies wird ebenfalls im Kommentar zur Präsentation und auf den Dokumentarfotos beim Wasserspielen (gleichnamiger Clip) deutlich. Tarek ringt mit sich, ob er beim Nassspritzen der Mädchen mittun soll (vgl. 6KAT_II, S. 144).

Die Dimension **Biografiebezug** zeigt sich in Tareks Werk durch eine für ihn spezifische Herangehensweise. Er ordnet und gliedert sein Material, setzt es in eine bestimmte Reihenfolge, gewichtet und weist so Bedeutung zu. Mithilfe von Voice-over fügt er auch einzelne Fotos, wie die aus der Station Comeniusgarten oder die seines Freundes Sathees, zu einer Erzählung zusammen. In der Werkbetrachtung wurde herausgearbeitet, dass seine Voice-over häufig stringent gegliedert sind (z. B. Ortsangabe zu Beginn usw.). Es gelingt ihm, auf diese Weise auch die Clips mit Bewegungsunschärfe und rasanten Kamerafahrten zu strukturieren. Er verbindet Erfahrungen, Informationen und Erlebnisse sinnstiftend zu neuen Kontexten, indem er die einzelnen Teile untereinander in Beziehungen setzt. Die visuelle und erzählerische Strukturierung ist nach subjektiven Bedeutsamkeiten gegliedert, die auf einer Werthierarchie beruhen und auf diese Weise für Autor und Publikum Orientierung erlauben.

Werk Nadide

Im Werk Nadides steht die persönliche Bedeutung eines Bildes (im Deleuzeschen Sinne, vgl. Deleuze 1997a, S. 93 ff.) im Zentrum. Während des Filmvorgangs ‚entdeckt‘ sie erst Bildszenen, die sie ansprechen und die sie als zu deutenden Ausdruck in den Blick nimmt. Dieses Vorgehen wird z. B. sehr deutlich bei den Clips *Schilf* (3KAT_I-N, S. 6 f.), *Romantisch* (ebenda, S. 13) und

*Paradies*⁷⁸ (1KAT_I-A, S. 24 ff.). Bei der Betrachtung der räumlichen Filmdiagramme dieser Clips (3KAT_I-N, S. 7 und 14 sowie 1KAT_I-A, S. 25) fällt ein bestimmtes Muster auf: Es gibt stets eine, seltener zwei Stellen, an denen durch Überlagerung die Farbigkeit des Diagramms besonders intensiv hervortritt, neben wenigen, blassen Filmbildern. Diese stärker farbigen Überlagerungen entstehen bei der Diagrammform durch längeres oder gehäuftes Verweilen an einer Position und können daher als eine Form der intensiven Betrachtung („in den Blick nehmen“) gedeutet werden. Diese intensive Betrachtungsform zeigt sich in Nadides Werk einerseits in quantitativer, zeitlicher Form (Verweildauer / -häufigkeit) und / oder wie im Clip *Paradies* in der qualitativen Form der Fokussierung, in der mittels Zoom ein Motiv (die drei Bäume am Ufer) stark vergrößert wird. Ein Schwerpunkt sowohl in Amals als auch in Tareks Werk ist die Auseinandersetzung mit dem durch Zufall und Einschränkungen abgebildetem Material und der sich darin zufällig zeigenden Realität. Im Werkverlauf beider Kinder wird sichtbar, wie sie versuchen, durch Inszenierung und andere gestalterische Eingriffe dem Zufälligen entgegenzuwirken, um selbst zu gestalten.

In Nadides Werk wird hingegen immer wieder deutlich, dass das Abgebildete dort, wo es Nadide anspricht, bereits als ein Gestaltetes erlebt wird, das es in seiner Aussage zu verstärken (zu „übersetzen“) und damit auch für andere nachvollziehbar zu machen gilt. Nadide scheint von vornherein davon auszugehen, dass sie sich durch die Arbeit mit dem Medium Videokamera in einem neuen medialen Raum mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und eigener Sprache bewegt, die sie vorsichtig nach subjektiver Bedeutung abtastet. Dieses Vorgehen lenkt ebenfalls ihre Arbeitsweise beim Editieren: Sie betrachtet das videografierte Material jedes Mal mit neuem Blick. In Abhängigkeit ihrer subjektiven Befindlichkeit fühlt sie sich von verschiedenen Bildsequenzen einmal mehr und einmal weniger angesprochen. Die Bilder, von denen sie sich während des Videografierens oder danach beim Editieren angesprochen fühlt, wurden in der komparativen Analyse als Selbstaussdruck durch Exemplifizierung oder Ausdruck herausgearbeitet. Das Werk Nadides ist sehr stark mit ihren persönlichen Erlebnissen, Erfahrungen und Gefühlen verbunden und damit vor allem geprägt durch die Dimension **Biografiebezug**, bei der es um die Zuweisung von Bedeutung und die Bewertung von Erfahrung geht. Diese Erfahrungen bilden auch die Grundlage für Nadides Wissen um medienvermittelte Wahrnehmung in der Dimension **Wissensbezug**. In Nadides Werk wird dies durch das Bewusstsein von Vermittlung und ihrer Wahrnehmung im Sinne von Übersetzung besonders im Clip *Drei Mädchen* deutlich. Das, was Nadide in dem videografierten Material von Bedeutung erscheint, übersetzt sie wiederum in das akustische Medium der Voice-overs. Letztere sind also weder als Ergänzungen oder Beschreibungen zu sehen, sondern als von der VEI in die SEI übersetzter Ausdruck. Dies impliziert, dass es sich bei den akustischen Bildern um Annäherungen an das visuelle Bild handelt. Die Dimension **Handlungsbezug** weist sich in Nadides Werk dadurch aus, dass sie jeweils

78 Dies gilt für das Beispiel *Paradies* nur visuell, da Nadide hier das Bildmaterial lieferte.

passende Bilder (visuelle und akustische) sucht, um Gefühlserlebnisse möglichst vielseitig zu übersetzen und sich auf diese Weise mitzuteilen. Dabei ist sich Nadide bewusst, dass nicht alles genau übersetzbar ist. Sowohl die VEI als auch die SEI vermitteln stets nur eine Annäherung an das, was für sie von Bedeutung ist, womit die Dimension **Grenzbezug** angesprochen ist. Nadide ist sich der ‚Übersetzungsschwierigkeiten‘ von einem Medium ins andere wohl bewusst.

Gemeinschaftswerk

Das gemeinsame Werk einiger Kinder ergibt sich aus dem regelmäßigen Kontakt, dem Miterleben und Teilen von Amal, Tarek und Nadide. Die Kleingruppe wird schnell zum Forum, auf das die Kinder zurückgreifen, wenn sie mit ihrem individuellen Vorgehen nicht weiterkommen. Daraus resultierende positive Ergebnisse führen zur verstärkten Zusammenarbeit. Es werden gemeinsame Lösungen entwickelt, aber auch neue Gestaltungselemente wie z. B. der gemeinsam gesprochene Sprechchor Voice-over ausprobiert. Die explizite Betrachtung des Gemeinschaftswerks im Vergleich zu den individuellen Werken der Kinder bedeutet nicht, dass Letztere frei vom Einfluss der Arbeitsgruppe sind. Auch in den individuellen Werken wurde an vielen Stellen auf die Bedeutung der Auseinandersetzung und Beobachtung der anderen teilnehmenden Kinder hingewiesen. Es handelt sich in den individuellen Werken jedoch stets um Impulse, durch die sich die Kinder für ihre eigenen Arbeiten inspirieren lassen. Bei den individuellen Werken setzen sie jedoch bewusst die eigene Arbeit an ihren Clips fort und treffen auch ästhetische Entscheidungen allein.

Im Gemeinschaftswerk finden sich ausschließlich Clips, bei denen sich die Kinder für eine Zusammenarbeit in unterschiedlichen Konstellationen entschlossen hatten. Ästhetische Entscheidungen werden dabei in der Gruppe diskutiert (6KAT_II, S. 111 f.) und entschieden.

Für die Dimension **Wissensbezug** in der strukturalen Medienbildung bedeutet das gemeinsame Schaffen mit den anderen wichtige Einsichten. Die Kinder erfahren, dass es neben der eigenen Sichtweise verschiedene andere Sichtweisen von Clipinhalten gibt, dass es sogar im eigenen Denken widersprüchliche Ansätze oder Anliegen geben kann. Sie erinnern sich an eine „Fabrik“, konkret ist jedoch keine auf den herausgesuchten Bildern zu sehen. Im gemeinsamen Voice-over erliegen sie ihrer Erinnerung erneut, von der sie sich eigentlich lossagen wollten. Sie erfahren Wahrnehmen gemeinsam als interpretierenden und irritierenden Vorgang mit vielschichtigen Ergebnissen. Diese Vieldeutigkeit macht sie einerseits zum Spielball, gewährt andererseits jedoch Spielraum, wie ihn die Kinder im Spiel mit dem imaginären Publikum im Clip *Fontaine* auskosten. Gerade durch die Einbeziehung von Multiperspektivität gelingt es der Kleingruppe, sich der Wirklichkeit mit ihren Facetten zu nähern. Das Wissen um medienvermittelte Wahrnehmung und die verstärkende Wirkung, die den Medien dabei häufig zukommt, ist den Kindern durchaus

bewusst. So wird der symbolische Prozess der Gewichtung, den sie durch die Akkumulation ihrer Stimmen und das gemeinsame Sprechen im Voice-over mit Sprechchor einsetzen, vor allem für Inhalte verwendet, bei denen sie die besondere Stärke ihrer Gemeinschaft hervorheben wollen (siehe oben Verbote / Gebote).

Zugleich ist damit ein wichtiger Aspekt des **Handlungsbezugs** angesprochen. Vor allem in der Gruppenarbeit wird den Kindern ihre vermittelnde Rolle beim Videografieren bewusst. Wechselseitig nehmen sie in der Gruppe einmal die eine (Regisseur) und einmal die andere Position (Publikum) ein und erfahren dabei die unmittelbaren Reaktionen ihrer Kameradinnen und Kameraden als Co-Regisseure oder Mit-Publikum. Da es keine festgelegten Rollen oder Arbeitsaufteilung für die Produktion (z. B. Kameraführung, Schauspiel, Regie, Schnitt, Nachbearbeitung etc.) gibt, können sich die Kinder in jeder Funktion ausprobieren. So kommt es zu neuen Kombinationsmustern. Die unterschiedlichen Reaktionen und Wahrnehmungen ihrer Kameradinnen und Kameraden sensibilisieren die Kinder vor allem in ihrem gemeinsamen Werk dafür, ein Publikum mitzudenken. Sie entscheiden bewusst über Nähe und Distanz, die sie zu dem vorgestellten Publikum einnehmen. Sie diskutieren sogar die gemeinsame Freigabe von Clips, die sie für weniger gelungen halten (6KAT_II, S. 112). Die Frage: „Können wir das zeigen?“, reflektiert nicht nur eine mögliche Nachvollziehbarkeit, die für die Übermittlung von Medieninhalten an ein Publikum mitgedacht werden muss, sondern auch die eigene soziale Situation. Inwieweit können sie es sich erlauben, öffentlich Unzulänglichkeiten zuzugeben? Die gemeinsam hervorgebrachten Antworten lassen die Kinder gerade im offenen Umgang mit den erkannten Unzulänglichkeiten über sich hinauswachsen, indem sie die Entscheidungssituation selbst thematisieren (siehe Clip *Fontaine*). Durch diesen offenen Umgang kommt es zu neuen Kombinationsmustern von verschiedenen ästhetischen Strukturelementen und entsprechend zu neuen Ausdrucks- und Darstellungsgestalten.

Die Reflexion über Unzulänglichkeiten und der Umgang mit Schwächen sind Voraussetzung für Erkenntnisgewinn und Verbesserungen. Unzulänglichkeiten zeigen persönliche Grenzen auf (**Grenzbezug**), bieten jedoch damit auch die Möglichkeit, diese zu verändern. Dabei kann das Handeln eines Gruppenmitglieds zur Vorlage genommen werden (Nachahmung), wie es sich z. B. immer wieder in der Beziehung von Amal und Nadide zeigt. Nadide überwindet ihre Unschlüssigkeit häufig, indem sie tut, was Amal tut: Sie sucht dieselben Drehorte auf oder führt die Kamera auf eine ähnliche Weise. Erst im Tun entdeckt sie eigene Ansätze und kommt damit dann doch zu ganz individuellen Ergebnissen. Dass Amal einen von ihr gedrehten Clip weiterverwendet, wertet sie als Anerkennung, auf die sie stolz ist (6KAT_II, S. 125).

Es gelingt den Kindern auch, die eigenen Grenzen zu überwinden, indem sie gemeinsam neue Lösungswege entwickeln wie im Clip *Fontaine*, der die gemeinsame Arbeit überhaupt einleitet.

Als Tarek sich mit seinem Problem der Fontäne-Darstellung an die Gruppe wendet, ist er auf eine visuelle Lösung fixiert. Amal und Nadide helfen ihm nicht nur beim Überschreiten der eigenen Grenzen, sondern arbeiten auch an der Umsetzung mit, sodass sich durch die Zusammenarbeit ein neuer, dichter Stil entwickelt.

Dieser Aspekt tangiert damit bereits die Dimension **Biografiebezug**. Durch die Erfahrung mit der individuellen Arbeit und der gemeinsamen Arbeit erleben die Kinder Selbst- und Weltreferenz, wie sie sich auch in den einzelnen Werken und Sichtweisen spiegelt. Sie erleben, wie der eigene, persönliche und der gemeinsame Sinnbildungsprozess Überschneidungen aufweisen, und sie erfahren sich im Feedback der anderen zu den eigenen oder gemeinsamen Clips auf besondere Weise. Gemeinsam verleihen sie Bedeutung und verweisen damit auf eine bestimmte Haltung (z. B. gemeinsame Stärke).

Zusammenfassung

Für alle Werke konnten Bildungsprozesse in den Dimensionen **Wissensbezug**, **Handlungsbezug**, **Grenzbezug** und **Biografiebezug** nachgewiesen werden. Neben sozialen Beweggründen werden individuell oder gemeinsam verwendete symbolische Prozesse und formbildende Momente als bewusst und vorbewusst gesetzte, strukturierende Elemente in den Werken deutlich. Somit wird Medienbewusstsein in Bezug auf die Erstellung der Videos und auf die medienvermittelte Wahrnehmung erkennbar.

Die Werke zeigen im Entstehungsverlauf betrachtet auch die Bewusstwerdung und Reflexionen, die während der Videoarbeit stattfinden. Dabei ist es zu Beginn häufig die Widerständigkeit des Materials, welche zu ästhetischen Erfahrungen einlädt und die ästhetischen und reflexiven Prozesse bzw. eine Auseinandersetzung mit dem Medium in Gang setzt. Da zum Zeitpunkt des Projekts keines der Kinder Erfahrungen im Bereich Video aufweisen konnte, war dies zu erwarten. Schnell verändert sich jedoch das Terrain der Widerständigkeiten. Widerstand kann auch als Variante von Sinnlichkeit erlebt werden. Aus der Bemühung, ein Motiv im Sucher zu fassen, wird die Überlegung, einen bedeutungsvollen Bild-Ausschnitt (räumlich und zeitlich) auszuwählen. Alle Kinder machen auf ihre Weise die Erfahrung, dass Kadrage mehr bedeutet als die Rahmung eines Wirklichkeits-Ausschnitts. Entsprechend gehen aus dieser Einsicht weitere Reflexionen zur Inszenierung des Materials hervor. Die Kadrage mit ihren vielschichtigen Aspekten der audiovisuellen Bildgestaltung wurde als bedeutsame Kategorie für Auslöser von Reflexionen herausgearbeitet. Das Erstellen von Videos im ästhetischen Kontext des Kunstfests kann als Bildungsprozess gesehen werden, in dessen Verlauf die Interaktion mit dem Medium Video und die Auseinandersetzung mit seinen spezifischen, medialen Bedingungen, aber auch mit den eigenen Emotionen, Erwartungen, Bedürfnissen und der eigenen Wahrnehmung

reflektiert und bewusst werden. Damit werden die Kinder in die Lage versetzt, ihre Arbeiten zunehmend zu steuern, zu gestalten und die Gestaltung als eigenverantwortlichen, reflexiven Prozess zu begreifen. Indem sie Einfluss auf das Gefüge und dessen Bestandteile nehmen (vgl. Willke 1991, S. 132 ff.) zeigen sie sich eigenverantwortlich und gestalten selbst ihr Handeln. In diesem Sinne können die Werke als Dokumentation von Bildungsprozessen ‚gelesen‘ werden.

Die Werk- und Fallspezifität der rekonstruierten Reflexionen (des ‚Sich-Bildenden‘) wurde über die vier Werke und in Bezug auf die Bedeutungskonstellation und die Sinnstrukturen der strukturalen Medienbildung im ästhetischen Kontext dargestellt. Sie deuten auf die Spezifität des ‚Sich-Bildenden‘ im ästhetischen Kontext hin und verweisen so auf Bildungspotenziale.

4.2.7 Zentrale Befunde

Im Theoretical sampling wurden die in der Kodierarbeit gefundenen, zentralen Kategorien differenziert und modifiziert weiterentwickelt. Dazu wurden einzelne zentrale Kategorien an ein neues Werk (Tarek) herangetragen, die das bereits analysierte Werk (Amal) entlang der zentral erscheinenden Kategorie [Kategorie Kadrage mit dem Schwerpunkt Abbildung-Nachbildung] maximal kontrastierten. Dabei ging es in den vorausgegangenen Erörterungen der Werke der Kinder weniger um die Ästhetik an sich, sondern vielmehr um die jeweiligen dokumentierten und rekonstruierten ästhetischen Erfahrungen als Auslöser von Reflexionen und entsprechend um den besonderen, ästhetischen Erkenntnisgegenstand, der sich so aus Werken schließen lässt. Eine solchermaßen aus handelnder ästhetischer Erfahrung erworbene Erkenntnis kann als ästhetische Bildung bezeichnet werden. In der Herausarbeitung und Rückbeziehung von ästhetischer Gestaltungsdichte und -umfang in den untersuchten Werken stellt sich ebenfalls die Sinnlichkeit und ihre Verbindung zur Leiblichkeit der untersuchten Kinder dar, wie sie z. B. für den Clip *Wasserträumen* (Amal) oder Enten (Tarek) diskutiert wurde.

Besondere Konfiguration der Untersuchung

Die ästhetische Bildung entstand einerseits durch Zusammenarbeit und Austausch in der Gruppe, wie es beispielsweise im Gemeinschaftswerk sichtbar wird. Andererseits wird sie auf individueller Basis ermöglicht durch die kontinuierliche Arbeit am eigenen Werk, die hier im Sinne Dufrennes als Dialog oder Zwiesprache (vgl. Dufrenne 1953, S. 187 und Dufrenne 1967, S. 500 f.) mit einem ästhetischen Objekt gesehen wurde. Die Idee der Zwiesprache zwischen ästhetischem Objekt als Quasi-Subjekt und Publikum wurde in dieser Untersuchung als zusätzlicher Blickwinkel aufgegriffen. Anhand der dokumentierten fortschreitenden Entwicklung des

schöpferischen Werks und Wegs von drei Kindern werden die Spuren der Zwiesprache zwischen dem Quasi-Subjekt (ästhetisches Objekt) und dem Subjekt rekonstruiert.

Entstehung des ästhetischen Erkenntnisgegenstands

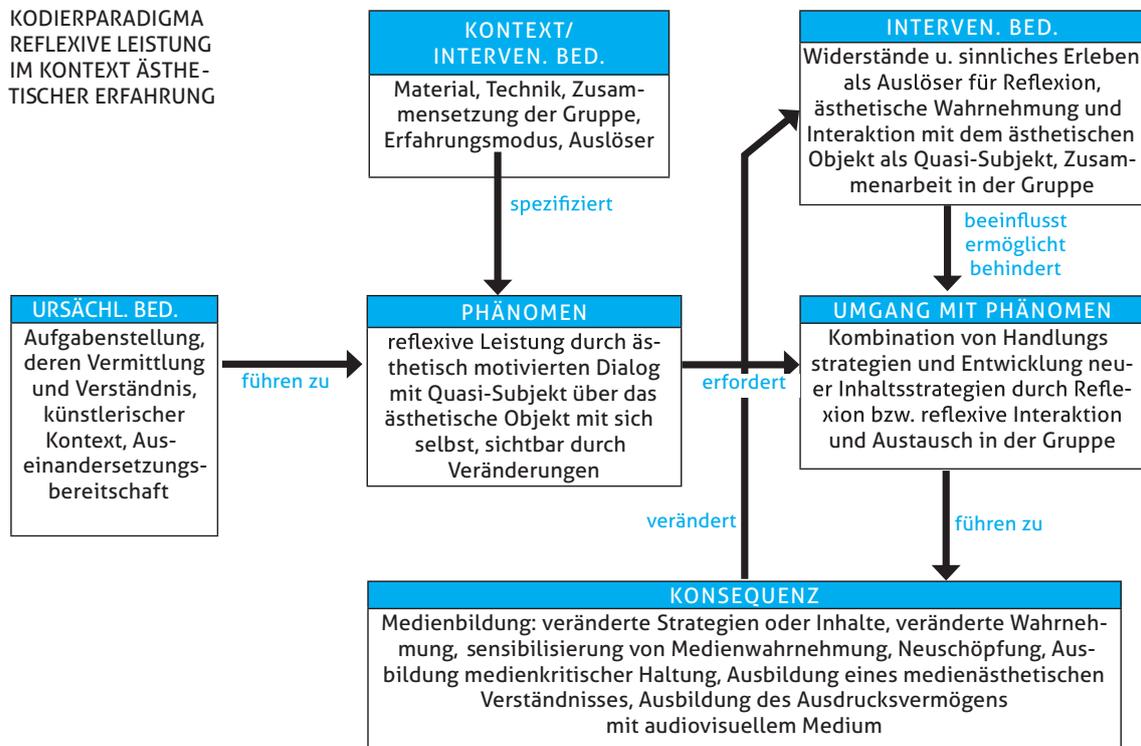


Abb. 12: Kodierparadigma Zusammenfassung

Wie in den Erörterungen gezeigt wurde, entsteht die ästhetische Erfahrung in Wechselbeziehung mit dem gestalterischen Handeln am Werk (als gesamtes Werk oder in seinen Bestandteilen als Clips), dessen ästhetischer Wahrnehmung und dem daraus resultierenden ästhetischen Erkenntnisgegenstand. Dabei sind es vor allem die charakteristischen und grundsätzlichen Voraussetzungen des Mediums Video, die dem entstehenden ästhetischen Erkenntnisgegenstand ein bestimmtes, mediales Eigenleben verleihen: Zum einen wird visuell oder akustisch Raum abgebildet, dargestellt oder evoziert. Zum anderen wird durch die gezeigten Handlungen und Bewegungen im Clipverlauf eine eigene Zeit etabliert, die zusätzlich mit dem individuellen aktuellen Zeiterleben oder der tatsächlichen Clipdauer koexistiert. Durch die tatsächliche Clipdauer, die reale Anmutung und die gestalterischen Eingriffe während der Editierphase ist ein Clip mit der realen Welt verbunden. Wie die Untersuchung zeigt, ist der besondere ästhetische Erkenntnisgegenstand, der eine ästhetische Erfahrung ausmacht, begleitet von zweierlei Re-

flexionstypen. Sie werden hier als ein Ergebnis der vorliegenden Untersuchung aufgeführt und erläutert: die *partizipativ motivierte Reflexion* und die *introspektiv motivierte Reflexion*.

Partizipativ motivierte Reflexion

Die Untersuchung ergab, dass vor allem bei der Herausbildung der individuellen Werke eine besondere Art von Reflexion auftritt, die hier *partizipativ motivierte Reflexion* genannt wird. Im Schaffensprozess erleben die Kinder einen dialogischen Austausch mit dem eigenen, sich herausbildenden Werk. Sie sind wechselseitig schöpferisch oder im betrachtenden Austausch mit dem eigenen Werk aktiv. Während der ästhetischen und gestalterischen Handlung und der darin enthaltenen sinnlichen Organisation von ästhetischen und inhaltlichen Elementen entsteht eine Art Zwiegespräch mit dem eigenwilligen, widerständigen „Quasi-Subjekt“. Eine spezifische Raum-Zeitlichkeit und damit ein bestimmtes raumzeitliches Schema ästhetischer Wahrnehmungsfelder (vgl. Dufrenne 1953, S. 353) entwickeln sich. In diesen Schemata werden zusammenhängende sinnliche Symbole herausgebildet, deren Bedeutungen miteinander in inhaltlicher oder formaler Beziehung stehen. Sie bieten wiederum verschiedene Möglichkeiten der Ausfüllung für weitere Auseinandersetzungen. Die Behandlung des ästhetischen Objekts als Quasi-Subjekt impliziert einen besonderen Zugang zu dem ästhetischen Objekt. Ein Austausch zwischen Subjekten kann stattfinden, indem diese sich jeweils auf ihr Gegenüber einlassen. In ähnlicher Form stellt Dufrenne den Zugang zum ästhetischen Objekt dar, als einführendes Hineindenken (vgl. „*réflexion qui adhère*“, Dufrenne 1967, S. 485) in die dem ästhetischen Objekt immanenten Strukturen. Dieser Zugang setzt einerseits voraus, dass ein Subjekt die Bereitschaft zu dieser Form des Sich-Einlassens mitbringt, und andererseits, dass das ästhetische Objekt eine unmittelbare, sinnliche und damit verlockende Wirkung auf das Subjekt ausübt (vgl. Dufrenne 1967, S. 425). Die Zwiesprache mit dem Quasi-Subjekt in den individuell gestalteten Werken der Kinder (im Gegensatz zum Gemeinschaftswerk) wirkt als Impulsgeber für das ‚Sich-Hineindenken‘. Die Kinder erleben die Ausdrucksfähigkeit ihres Werks an sich selbst und sie erleben sich durch das Ausdrücken selbst. Mittels dieser aktiven und sinnlichen Teilhabe⁷⁹ ist die ästhetische Erfahrung auch eine körperliche Erfahrung. Diese Form der Öffnung gegenüber einem Gegenüber (auch wenn es ein Teil des eigenen Subjekts in anderer Form ist) bedeutet Teilnehmen und Anteilnehmen. Aus der in diesem Sinne stattfindenden Partizipation kann sich ein ästhetischer Erkenntnisgegenstand im Augenblick der ästhetischen Wahrnehmung einer gestalterischen Arbeit als sich eröffnende Gelegenheit von Verwirklichung, als bedeutungsvolles Sinnbild oder als Möglichkeit einer sinnbildlichen Fiktion herausbilden.

79 Bensch beschreibt diese Form der Reflexion in seiner Geschichte der phänomenologischen Ästhetik in dem Kapitel über Dufrenne als „teilhabende Reflexion“ (Bensch 1994, S. 141).

Introspektiv motivierte Reflexionen

Im weiteren Verlauf der Erörterung wurde mit der axialen Kodierung entlang der vier Dimensionen der strukturalen Medienbildung auf das sich durch das Medium Video Bildende im Besonderen Bezug genommen, um einen möglichen Bildungsprozess in den Werken nachzuzeichnen. Die Reflexionen, die in diesem Kontext festgestellt wurden, sind hier als *introspektiv motivierte Reflexionen* bezeichnet. Es handelt sich um Reflexionen über ein Werk bzw. einzelne Clips, bei denen die Kinder ihr eigenes Verhalten beobachten und reflektieren. Während der *introspektiv motivierten Reflexion* entfernen sich die Kinder von dem leiblich-sinnlichen Wahrnehmen und der *partizipativ motivierten Reflexion*, in die sie während der ästhetischen Handlung verwickelt sind. In die ästhetische Erfahrung eingetaucht sind kurze Momente des Innehaltens, in denen die Kinder von ästhetischen Betrachtungen und vom Medienhandeln zurücktreten⁸⁰ und reflektieren. Sie lösen sich zwar nicht vollständig davon, stehen jedoch ihrem Werk (oder einem Clip) und ihrem Tun abwägend gegenüber. Es werden bestimmte audiovisuelle Strukturelemente aufgegriffen, um einen Sachverhalt, eine Beziehung oder die eigene Innenwelt zu reflektieren. Sie reflektieren anhand ihres Werks ihre ästhetische Wahrnehmung, Erkenntnis und Interpretation.

Manifestation der partizipativ motivierten Reflexion

Die Kinder haben in audiovisuellen Artikulationen bestimmte und unbestimmte Ideen zum Ausdruck gebracht. Der Editierprozess beinhaltet verschiedene Etappen von Erprobung der Clips, in denen die Kinder einen abgeschlossenen Arbeitsgang oder Entwürfe anschauen. Dabei tauchen sie als Publikum in das sinnliche Erleben des Entwurfs ein und geben sich seiner Wirkung hin. Als Autorin oder Autor greifen sie dann auf und ein, verstärken und verändern den Entwurf, um sodann wieder erprobend die Wirkung nachzufühlen. Durch den permanenten Wechsel der Rollen bildet sich eine Art Kommunikation mit sich selbst über die entstehende, audiovisuelle Erzählung aus, eine Kommunikation zwischen Quasi-Subjekt und dem gestaltenden Subjekt. Spuren dieses Dialogs manifestieren sich in der Differenz von verschiedenen, dokumentierten Zuständen der Daten, beispielsweise zwischen Rohaufnahme und fertiggestelltem Clip. Ebenso sind sie in der Weiterentwicklung und Ausarbeitung verschiedener inhaltlicher oder formaler Themen sichtbar, beispielsweise als durchgängiges Thema Bewegung im Werk Amals oder Licht, Schatten und Reflexe im Werk Tareks. Aus solchen Entwicklungslinien ergibt sich die Herausbildung eines eigenen Stils aus Zufälligem (z. B. verwackelte Kameraführung im Clip *Küken*), aus bewusster Gestaltungsentscheidung (z. B. erweiternde Kamerageste im Clip *Wasserfall*) oder aus

80 Dufrenne stellt in ähnlicher Form seiner (bereits erwähnten) „réflexion qui adhère“ die „réflexion qui sépare“ (vgl. Dufrenne 1967, S. 485) gegenüber, in der in einem Abstand zu einem Gegenstand reflektiert wird. Ein solcher Abstand bzw. eine solchermaßen ‚distanzierte‘ Betrachtung wandeln nach Dufrenne ein Quasi-Subjekt wieder in seinen Objektstatus zurück. Ein sinnliches Erlebnis mit dem Kunstwerk ist unter diesen Umständen nicht möglich (vgl. Dufrenne 1967, S. 487f).

Verfestigung von Protosymbolen zu Symbolen, wie beispielsweise bei den zufällig durchs Bild laufenden Kindern im Clip *Paradies*. Die verändernden Eingriffe geschehen eher intuitiv unter dem Eindruck der Wirkung eines Entwurfs. Das Wissen über die vorgenommenen Änderungen bleibt meist implizit und vage und äußert sich eher in dem Gefühl, dass ein Clip auf eine gewisse Weise gelungen ist. Die partizipativ-motivierten Reflexionspuren wurden hauptsächlich durch das Herausarbeiten von Entwicklungslinien in der Verlaufsdocumentation und -beschreibung eines entstandenen Werks deutlich gemacht. Zum Teil konnten sie ebenfalls aus Äußerungen der Kinder und z. B. durch die Analyse des Umgangs mit den Clips bei der Zusammenstellung der Präsentation trianguliert werden. Auffällig war beispielsweise die Nichtverwendung des Clips *Wasserträumen* in Amals Präsentation oder die prominente Position des Clips *Drei Mädchen* in Nadides Präsentation.

Manifestation der introspektiv motivierten Reflexion im Werk

Für die introspektiv motivierte Reflexion treten die Kinder als Handelnde zurück und nehmen den Blickwinkel von Beobachtenden ein. Sie tauchen nicht ein, um die Wirkung eines Werks oder Entwurfs nachzuempfinden, sondern sie nehmen eine distanzierte Haltung ein. Sie prüfen bewusst und begutachten dabei sowohl den propositionalen als auch den ästhetischen Teil der audiovisuellen Äußerung. Sie nehmen bewusst konkrete Korrekturen, Ergänzungen und andere Eingriffe vor. Die *introspektiv motivierten Reflexionen* sind besonders in folgenden Spuren deutlich: Korrektur und Kommentierung.

Korrektur: Ein korrigierender Eingriff impliziert einen reflektierten Umgang mit dem medialen bzw. audiovisuellen Auslöser. Er wird sichtbar durch ‚Berichtigungen‘ im Sinne von vorgenommenen Veränderungen nach einem impliziten oder expliziten Gestaltungskonzept. Das Zurückgewinnen eines aus dem Bild verschwundenen Motivs im Clip *Enten*, das visuell-dramaturgische Anordnen von Einstellungsgrößen im Clip *Glattes Wasser* oder das Betonen bzw. Gewichten sind Beispiele dafür. Reflexive Prozeduren dieser Art zeichnen sich durch einen anschaulichen, fassbaren Umgang mit aktuell relevanten ästhetischen Strukturen und formbildenden Momenten aus. Sie können experimentell, spielerisch oder kreativ sein – stets handelt es sich jedoch um bewusst vorgenommene Eingriffe.

Kommentierung: Sprachliche oder visuelle Kommentierung (sprachlich durch bestimmte sprachliche Ebenen im Voice-over, visuell z. B. durch Zeichnungen, Bewegung oder Kadrage) werden deutlich durch Fragen bzw. Infragestellung (SEI in *Paradies*, VEI in *Glattes Wasser*), Beschreibung bzw. Zeigen (SEI in *Libanon*, VEI in *Körnerpark*), Erklärung oder Bewertung (SEI in *Glattes Wasser*: „Wie die Sonne auf das glatte Wasser scheint, fand ich schön“, VEI: Rahmung im Clip *Paradies*). Das spätere Überprüfen einer Situation oder prüfende Entwerfen eines Handlungsmoments

führt nicht immer sofort zu Handlungsveränderungen. Zum Teil halten die Kinder bewusst inne und wenden sich der eigenen videografierten Beobachtung zu mit einer Vermutung, Frage oder Anmerkung. Dabei kann sich ein (visueller) Kommentar auf ein Motiv und seine Bedeutung beziehen, auf Interaktionen mit der Kamera, auf die Kadrage und ihre Bedeutung für das Motiv oder Sujet, auf fördernde oder hemmende Bedingungen oder auf mediale Charakteristika.

Diese Art der Reflexion wurde über die Einführung der strukturalen Medienbildung als kategoriales Koordinatensystem sichtbar gemacht und in der axialen Kodierung werkweise gebündelt. Sie sind häufig explizit und daher zum Teil zusätzlich durch Äußerungen der Kinder im Gruppeninterview oder Notizen des Feldtagebuchs belegt.

Herausbildung des Wissens über symbolische Prozesse

Je mehr Erfahrung die Kinder im Umgang mit dem neuen Medium haben, desto sicherer werden bestimmte symbolische Prozesse und formbestimmende Momente eingesetzt. Sowohl beim Videografieren als auch in der Nacharbeit ist anfangs eine Art protosymbolisches Bild- bzw. Medienhandeln festzustellen. Die Kinder videografieren oder erarbeiten zunächst Abläufe von Bild- und Audiofolgen und / oder (Bild-)Wechseln, deren Bedeutung den sich solchermaßen artikulierenden Kindern nicht immer bewusst ist. So kann ein Handlungsbogen, ein dramaturgischer Bogen durch zufällige, darin enthaltene ästhetische Strukturelemente sichtbar werden und sich beim Publikum als sinnvolle Darstellung übermitteln (sowohl beim Review eigener Videoaufzeichnungen während der Bearbeitungsphase als auch beim Betrachten abgeschlossener Videoprojekte). Ein verwackelter Videoabschnitt kann beispielsweise ein Spannungsgefühl oder den Eindruck von Authentizität bei einigen Zuschauenden erzeugen, ohne dass die Autorinnen oder Autoren ihren Bildhandlungen jeweils eine identische Bedeutung zumessen. Beispielsweise lösen die vorhandenen ästhetischen Strukturelemente der unruhigen Bildfolge im Clip *Schifffahrtskanal* in Kombination mit dem nicht ganz übereinstimmend eingesprochenen Chor Voice-over den Eindruck aus, dass die Kinder etwas „konfus“ (KAT_II, S. 56) seien. Doch obwohl die Kombination der Strukturelemente „bewegte Kamera“ und „auseinanderdriftender Chor Voice-over“ eine bestimmte Reaktion in der Interpretationsgemeinschaft auslösen, stellt dies kein bewusstes ästhetisches Handeln in dem Sinne dar, dass diese Strukturelemente bewusst zur Erzeugung der beschriebenen Wirkung eingesetzt wurden. Allerdings gab es nach der Erprobung des beschriebenen Clips eine Diskussion zwischen den Kindern, ob wegen der Verwendung eines „falschen“ Begriffs (Fabrik statt Verladekräne) eine Korrektur vorgenommen solle. Die Entscheidung, den ‚fehlerhaften‘ Clip stehenzulassen, zugleich jedoch einen weiteren Clip (*Unsere Erinnerung*) beizufügen, wurde bewusst und begründet getroffen.

Eine saubere Trennung der Reflexionsansätze kann nicht immer vorgenommen werden. Sie gehen ineinander über oder auseinander hervor. – Dies gilt sowohl für Sachverhalte oder Gefühle, die zum Ausdruck kommen, als auch für das individuelle Herangehen, das sich in kurzfristigen, spontanen Reaktionen zeigt oder auf längere Sicht gesehen zu einem individuellen Stil entwickeln kann. Am Beispiel von Amals Werk lässt sich verfolgen, wie das formbestimmende Moment Bewegung im Verlauf der Werkentstehung auf verschiedene Weise ausprobiert und vor allem in den zuletzt erstellten Clips wie Wasserträumen nachvollziehbar eingesetzt wird. Die Reaktion eines Publikums (auch wenn Autorin oder Autor selbst als Publikum der eigenen Videoaufzeichnungen agieren) erst verleiht einem ästhetischen Handeln einen Sinn. Der sinnliche und damit sinnbildende Interaktionsprozess wird nicht durch intentionales, bedeutungshaltiges oder bewusstes Handeln hervorgerufen. Er entsteht eher durch eine Art protosymbolische Interaktion. Eine Interaktion, die sich auf vorläufige Symbole in Form eines Erahnens⁸¹ gründet. Symbole auf dem Weg zur Symbolisierung, denen ein Sinn zugeschrieben wird, ohne dass dieser im Moment der Zuschreibung explizit wäre. Diese protosymbolische Interaktion kann dann jedoch in mehreren Arbeitsgängen Symbolgehalt gewinnen, ins Bewusstsein vordringen und schließlich bewusst eingesetzt und damit explizit werden. Demgegenüber ist bewusstes symbolvermitteltes ästhetisches Handeln dadurch gekennzeichnet, dass die ästhetischen Strukturelemente und formbestimmenden Momente für die Kinder und für das Publikum ein bestimmtes, konkretes Bedeutungsrepertoire haben. Die Kinder beobachten an sich oder anderen bestimmte Wirkungen, die durch einige ästhetische Strukturelemente und formbestimmende Momente hervorgerufen werden. Damit wird die (mögliche) Haltung und Reaktion eines Publikums in das ästhetische Verhalten der gestaltenden Kinder hineingenommen. Die Entwicklung bedeutungsvoller Symbole impliziert die Antizipation der Einstellung und Reaktion eines Gegenübers und die bewusst auf die Antizipation des Gegenübers ausgerichtete eigene Einstellung und Reaktion während des Editierprozesses. Besonders deutlich ist dies in der Entstehung des Gemeinschaftswerks zu beobachten, da die Kinder hier in der Kleingruppe häufiger diskutieren und gemeinsam Entscheidungen abwägen. Allerdings ist in der gemeinschaftlichen ästhetischen Arbeit auch zu beachten, dass die Gemeinschaft selbst bzw. das Gemeinsame als Sujet stärker in den Vordergrund rückt. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von ähnlichen Untersuchungen zu Gruppenarbeiten als Eigenproduktion (vgl. Niesyto 2003b, Niesyto 2007a, Holzwarth und Niesyto 2009). Doch durch die kleinteilige Darstellung der Abläufe innerhalb der individuellen Werkentstehung werden auch in diesen Situationen deutliche Entwicklungslinien sichtbar, beispielsweise in der Beziehung zwischen den Rollen Autorin bzw. Autor und Publikum innerhalb der Editionsphase, welches sukzessive aus der Art der vorgenommenen Veränderungen hervorgeht. Es handelt sich zugleich um die Beziehung zwischen der Artikulation als ein Ver-

81 Die Philosophin Langer schreibt, dass ein Sinn, bevor er zum Ausdruck gebracht, erahnt wird. Bevor es zur Symbolisierung kommt, stellt sich ein Gefühl ein, dass es einen Sinn geben kann (Langer 1979, S. 246).

äußertes, Nach-Außen-Gestelltes und der Wahrnehmung aus dem Blickwinkel der Innenwelt. In den Arbeitsverläufen kann sowohl die Aussage selbst verändert werden (z. B. im Clip *Paradies*) als auch die Form, in der die Aussage dargestellt wird (z. B. im Clip *Fontaine*). Zugleich kann in das Beziehungsverhältnis von Veräußerung und Innenwelt eingegriffen werden. Das Ich oder Subjekt als Darstellung des individuellen Blickwinkels kann in einem Entwurf verstärkt oder abgeschwächt werden. Dabei scheinen die Kinder interessiert an positiver Resonanz durch andere, da auf diese Weise ihr Selbstwert bestätigt wird.

Die Basis der gemeinsam geteilten Bedeutungen liegt einerseits in emotionalen Reaktionen, die schon durch ähnliche Medienerfahrungen im audiovisuellen Spektrum (wie jeweils vorangegangene Workshoptreffen, aber auch Fernseh-, Computerspiel- oder Fotografiererfahrung) als auch durch den gemeinsamen und allen vertrauten Rahmen des Kunstfests erweitert und modifiziert wurden. Die so herausgebildeten Gemeinsamkeiten machen die basalen kommunikativen und interaktiven Grundelemente aus, die die Kinder in die Lage versetzen, vielschichtiger mit symbolischen Prozessen und formbestimmenden Momenten zu arbeiten.

Die Auseinandersetzung mit dem Problem der Nachbildung von Realität geht einher mit bestimmten Formen von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das freie, individuelle ästhetische Nachbilden ist vor allem dann möglich, wenn die Kinder eine bewusste Unabhängigkeit von der „Vorlage“ bzw. den real anmutenden Videoaufzeichnungen erreicht haben. Dieses Bewusstsein bedeutet, dass die Kinder in der Lage sind, sich durch eine bedeutungsvolle ästhetische Handlung (durch bewusstes Einsetzen oder Verstärken bestimmter protosymbolischer Prozesse oder formgebender Momente) selbst zu affizieren, auszuprobieren, zu erfassen und zu kontrollieren. Dabei geht es nicht um das Kontrollieren von protosymbolischen Interaktionen, sondern um das bewusste Sich-Öffnen und Hineinversetzen, um einen Zustand zu erreichen, der ein nachempfindendes Eintauchen und Wiederauftauchen ermöglicht. Diese Fähigkeit stellt das eigentliche Potenzial für weitere bildungsrelevante mediale Erfahrung dar: Das bewusste, ästhetische Medienhandeln ermöglicht es, auf Strukturmerkmale zu reflektieren. Erst mit der auf diese Weise sich herausbildenden Fähigkeit sind die Kinder in der Lage, Medienbewusstsein und Selbstwahrnehmung mit der Steuerung ästhetischen Gestaltens zu verbinden und mit bedeutungsvollen Symbolen sowie mit sozial konstituierten Invarianten zu operieren.

4.3 Resümee

Bei der Rekonstruktion von Reflexionen aus ästhetischen Erfahrungen geht es um Alltagskenntnisse, um Voraussetzungen, Möglichkeiten oder Grenzen der Einsicht von Subjekten und die Bewusstwerdung der eigenen Wahrnehmung. Die rekonstruierten Reflexionen zei-

gen, wie Subjekte in der Lage sind, sich zu sich selbst zu verhalten. Sie nehmen von eigenen Prämissen und Handlungsprogrammen Abstand, um sich selbst mit Distanz und aus einem kritischen Blickwinkel zu sehen. Oder sie tauchen in eine neue sinnliche Wahrnehmung ein, in einen dialogischen Austausch mit sich selbst und ihrem Werk als Quasi-Subjekt. Die Kinder versuchen, durch einen Perspektivwechsel den Standpunkt anderer (Quasi-)Subjekte zu antizipieren oder sich selbst aus dem Blickwinkel anderer zu betrachten. Dies impliziert verschiedene Bewusstseins Ebenen. Indem sich die Kinder immer wieder auf die Aufgabenstellung (das Thema Wasser) bzw. dessen publikumswirksame Darstellung besinnen, zeigen sie in doppeltem Sinne Gegenstandsbewusstsein, aber auch Einfühlungsvermögen: in Bezug auf das Thema (Wasser) und in Bezug auf dessen ästhetisch-mediale Umsetzung. Die Kinder bedenken und entscheiden über verschiedene Darstellungsformen in ihren Überlegungen. Sie setzen sich mit den Strukturen auseinander, über die sie sich bewusst werden und die sie für die inhaltliche Formung für wichtig halten. Eine protosymbolische Handlung wie beispielsweise das Vorbeilaufen eines Jungen, gefolgt von einem Mädchen im Clip *Paradies* wird durch Deutung und Verstärkung anderer visueller oder auditiver Ergänzungen zum Reflexionsgegenstand und am Ende zum Symbol für ein Liebespaar oder einen Werbefilm. Die aktuelle Handlung wird mit dieser neuen Perspektive unterbrochen, eine neue Handlung wird eröffnet als eigene zielbewusste Tätigkeit. In diesem Sinne können mediale Reflexionen konstatiert werden als in Handlungsabläufe im medialen Kontext eingefügte Tätigkeiten, die erkennend, spielerisch oder bewertend sind. Im Rahmen dieser Untersuchung wurden sie nach Handlungszielen unterschieden.

Durch bestimmte Wahrnehmungen beim Erarbeiten der Videoclips als audiovisuelle Artikulationen können handlungsintegrierte unterschiedlich motivierte Reflexionen ausgelöst werden. Mit dem Gewährwerden der audiovisuellen Reflexionsanlässe wird das Videografieren oder Editieren als laufender Artikulations- oder Verstehensprozess unterbrochen und verstärkt das *Wie* der Artikulation in den Blick genommen. Dabei wurden von den Kindern verschiedene audiovisuelle Erscheinungsformen fokussiert:

- Verschieden evozierte, assoziierte und implizite Expressionen in Form von Sinnbildern werden eingesetzt (Sinnbilder für das Kleine oder Alltägliche, den Vorgang des Übersetzens von Nadide, Sinnbilder innerer Bewegung von Amal).
- Auseinandersetzung mit medienspezifischen Formen wie Bewegung und Zeit werden herausgebildet und sichtbar.
- Durch ihre Reflexionen setzen die Kinder Teileinheiten des Mediums, wie auditive und / oder visuelle Formen (VEI / SEI), in Beziehung zueinander, auch wenn diese nicht direkt Gegenstand der Reflexion sind.

4. Ergebnisse der Untersuchung

- Medienstrukturierende Formen können sich aus zufälligen, experimentellen Wirkzusammenhängen, Beobachtungen oder der Übertragung von symbolischen Prozessen aus anderen Bereichen entwickeln (Kamerabewegung zur Erweiterung bei Amal oder die Fotogeschichten als Montagevorläufer in Tareks Werk).
- Medienstrukturierende Formen werden bewusst und / oder planerisch eingesetzt (Tareks ordnende Eingriffe) oder werden während der Bearbeitung zunehmend bewusst (Amals spielerische Experimente). Sie erfahren je nach Kontextwissen, Vorwissen und medialer Erfahrung verschiedene Deutung.
- Zum Teil werden die verschiedenen Reflexionsstufen bewusst, zum Teil die Auslöser der Reflexion ausgemacht und in Beziehung zu anderen Kenntnissen gesetzt. Erkenntnisse erreichen verschiedene Bewusstseinsstufen. Bewusst gewordenes, explizites Wissen kann verbalisiert werden. Sinnliches, gefühltes Wissen kann ausgedrückt oder durch sinnliche Erfahrung nachempfindbar gemacht werden. Durch Wiederholung solcher Handlungen kann aus einem vagen Gefühl ein Bewusstsein für einen Vorgang entstehen. Ästhetische Erfahrungen sind geeignet, implizites Wissen explizit zu machen.

Bei der Arbeit an den individuellen Werken wird das individuelle Herangehen durch ästhetische Gestaltung sichtbar, ein eigener Stil kann sich herausbilden. Diese nachvollziehbare Manifestation des Eigenen scheint ein begünstigender Auslöser für (Selbst-)Reflexion zu sein. Bei der Arbeit in der Gruppe entstehen Reflexionsauslöser meist durch Vergleiche untereinander und durch eine größere Distanz bei der Arbeit mit den Werken. Das Sujet „Gemeinschaft“ gewinnt in diesen Arbeiten an Dominanz.

5 Ausblick

5.1 Rückbezug auf Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse

Ein implizites Ziel von Untersuchungen und Theorieentwicklungen nach der Grounded Theory Methodology besteht darin, dass die Ergebnisse als Ausgangslage in zukünftige Fragen und Untersuchungen einfließen. In den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit sind Ansätze und Möglichkeiten für weiterführende Forschungsarbeiten enthalten. Die Arbeit wurde von folgenden Erkenntnisinteressen in drei Ebenen geleitet:

1. dem heuristischen Erkenntnisinteresse zur Entwicklung eines Strukturmodells zur Erfassung ästhetischer und reflexiver Prozesse,
2. dem forschungsmethodischen Erkenntnisinteresse zur Entwicklung eines Methodeninventars, basierend auf bildbasierten Methoden
3. und dem fachdidaktischen Erkenntnisinteresse zur möglichen Bedeutung ästhetischer Medienbildung.

Das heuristische Erkenntnisinteresse wird im ersten Teil der Forschungsfrage angesprochen und formiert gleichsam den Auftakt der Untersuchung. Im ersten Untersuchungsschritt (4.1) wurde ein ästhetisches Strukturmodell zur Erschließung von Laienvideoproduktionen erarbeitet, welches charakteristische Eigenschaften des Mediums Video berücksichtigt, ohne auf typische Figuren der klassischen, professionellen (Spiel-)Filmanalyse zurückzugreifen. Das Herangehen zur Entwicklung des Strukturmodells und damit auch das Strukturmodell selbst können für weitere Untersuchungen zu Laienvideo- oder Laienfilmproduktionen angepasst und übertragen werden. Denkbar wäre auch eine Adaption des Herangehens auf Basis der Goodmanschen Symboltheorie in Kombination mit weiteren formbestimmenden Momenten für die Auswertung (audio-)visueller Aufzeichnungen. In diesem Fall würde nicht der Kamera- und Audioeinsatz als ästhetisches Objekt und die in diesem Medium realisierten mimetischen oder narrativen Quelldaten untersucht, sondern je nach Untersuchungsschwerpunkt Realisationen in Körperausdruck (Gestik, Mimik, Haltung) oder Interaktion in einem bestimmten, z. B. ästhetischen Rahmen wie beispielsweise Tanz oder Schauspiel. Das Herangehen ist geeignet für bewusstes und unbewusstes Gestalten: Erzähl- oder Kommunikationssituationen, die nicht explizit in einem ästhetischen Rahmen verortet sind, wie beispielsweise die Kommunikation zwischen Demenzerkrankten und den Pflegenden (vgl. Welling 2014) lassen sich nach dem beschriebenen Herangehen untersuchen, wenn im

Sinne von Mead (vgl. Mead et al. 1987, S. 220 f.) eine Gliederung bzw. die Wahrnehmung von Gliederung für kommunikative Interaktionen angenommen wird.

Dem heuristischen Interesse implizit ist die zweite Ebene, das forschungsmethodische Erkenntnisinteresse: Das Erweitern des qualitativen Methodeninventars um bildbasierte Methoden wurde ausführlich im Abschnitt 3.3 (Aufbau der Untersuchung und Begründung) und Kapitel 4 (Ergebnisse der Untersuchung / 4.1 Analysephase) vorgestellt und im Anhang, bestehend aus den Katalogen 01–05KAT_I und 06KAT_II, nachvollziehbar dokumentiert. Das Verbinden der GTM mit bildbasierten Methoden stellte sich für die Forschungsarbeit mit ihrem bild- und zeitbasierten Datenmaterial als unverzichtbares Instrumentarium heraus, durch das wertvolle Erkenntnisse gewonnen und überzeugend dargelegt werden konnten. Die verwendeten bildbasierten Methoden bestanden in der Verwendung der Applikation „Feldpartitur“ (vgl. Abschnitt 3.3.2 mikroprozessuale Videotranskription mit der Feldpartitur und Moritz 2011) zur Erstellung von Filmdiagrammen. Des Weiteren wurden Raumdiagramme mittels einer eigens für diese Arbeit von der Forscherin entwickelten Methode (vgl. Abschnitt 3.3.3, das räumliche Filmdiagramm) angefertigt. Erkenntnisse der bildbasierten Methoden wurden danach mit Ergebnissen aus Beobachtungen zusammengeführt und trianguliert. Die ausführliche Dokumentation soll Forschende ermutigen, für eigene Untersuchungen ein ähnliches Setting anzuwenden oder auf andere Weise bildbasierte Methoden in qualitativen Arbeiten einzubinden, insbesondere, wenn es sich um Datenmaterial mit bildbasiertem Schwerpunkt handelt. Audiovisuelles Datenmaterial aus Aufzeichnungen von Interviews oder Interaktionen wird bereits seit den 80er Jahren (vgl. z. B. Grimshaw 1982, Heath 1986, Michaels und Kelly 1984) in qualitativen Studien zur Erfassung einer Situation oder als anschaulicher Beweis eingesetzt. Die Analyse erfolgte jedoch meist über eine Beschreibung bzw. Verschriftlichung des audiovisuellen Materials (Faulstich 2002, S. 63). Dies kann eine starke Betonung des Sequenziellen zur Folge haben, beispielsweise als Beschreibung des Nacheinanders von Aktion und Reaktion. Hingegen kann das Simultane im Sinne des Deleuzschen ‚Bildes‘ kaum oder nur sehr umständlich und wenig nachvollziehbar sichtbar gemacht werden (vgl. auch Hilt 2010, Moritz 2011, Welling 2014). Je nach Forschungsschwerpunkt oder Blickwinkel können bildbasierte Methoden hier zu Vertiefungen und neuen Einblicken führen.

Die dritte Ebene bildet das fachdidaktische Erkenntnisinteresse. Die Zusammenhänge zwischen ästhetischer Erfahrung im Bereich der (digitalen) Audiovision und dem Anstoßen pädagogisch bedeutsamer Reflexionsleistungen sind im zweiten Teil der Forschungsfrage angesprochen. Diesem Erkenntnisinteresse ist die viergliedrige Analyseabfolge geschuldet. Nach der Darstellung der Untersuchung und der Werkentstehung (Teil A und B) werden in den letzten beiden Teilen (Teil C und D) die Ergebnisse der vorangegangenen Strukturanalyse (erste und zweite

Ebene) zusammengeführt und vor dem Hintergrund der strukturellen Medienbildungstheorie (Jörissen und Marotzki 2009b) erörtert. Hier konnten in Bezug auf ästhetische Handlungen zwei Reflexionsformen ausgemacht werden. In der (1) *partizipativ motivierten Reflexion* geht es um die sinnliche Teilhabe, das Sich-Hineindenken in das ästhetische Objekt während des gestalterischen Prozesses. Die (2) *introspektiv motivierte Reflexion* meint wiederum eine Distanzierung vom ästhetischen Objekt. Das eigene Tun wird beobachtet und anhand des ästhetischen Objekts bewertet und überdacht. Die Ergebnisse können in Bezug auf den Bereich Medienbildung als Grundlage für weitere empirische Erhebungen angesehen werden. Sie können jedoch auch als auszubauende Grundlage zur Theorieentwicklung einer Medienbildung mit sinnlich-ästhetischem Schwerpunkt und deren Bedeutung für die allgemeine Pädagogik und Bildungstheorie verwendet werden. Die Anschlussmöglichkeiten werden im Folgenden mit unterschiedlichen Schwerpunkten umrissen.

5.1.1 Zusammenfassung Ergebnisse in Bezug auf den besonderen Rahmen des Kunstfests 48h Neukölln

Lernprozesse sind stets in unterschiedliche Kontexte verwoben. Durch eine Eingrenzung oder Rahmung können sie als Bildungsraum genutzt werden, in dem Bildungsprozesse angestoßen und in Szene gesetzt werden. Diese Rahmung war bei der Entstehung der Videoclips durch das Kunstfest und vor allem dessen partizipativen Konzept gegeben. Das Kunstfest bildet den Gesamtkontext und damit auch den Bildungsraum, in dem sich Bildungspotenziale aus dem Zusammenwirken, der Beschaffenheit und Struktur der verschiedenen Teilprojekte, Teilnehmenden sowie aus dem Zusammenspiel verwendeter Medien und gegebener Realität entwickeln können. Das Gelingen von Kommunikation ist in einem Bezirk wie Neukölln, in dem Menschen unterschiedlichster Herkunfts-, Kultur-, Religions- und Bildungsbiografien zusammenleben (siehe Abschnitt 3.2) nicht selbstverständlich, denn „gelingende Kommunikation setzt einen gemeinsamen Fundus an geteilten Bedeutungen, Normen, Werten, Weltsichten in sinnhaften Symbolsystemen voraus“ (Spanhel 2010a, S. 10).

Das Kunstfest eröffnet einen Interaktions- bzw. Kommunikationsraum, der zunächst den bei den Vorbereitungsarbeiten aktiv am Kunstfest Beteiligten und später beim Kunstfest auch für Beteiligte und Besuchende Möglichkeiten schafft, sich einzubringen, sich zu verwirklichen, sich auszudrücken und auf diese Weise positiv wahrgenommen und anerkannt zu werden. Damit ist auch ein Möglichkeitsraum zur Entwicklung geteilter Bedeutungen gegeben. Eine solche Welt- und Selbsterfahrung ist für Kinder und Jugendliche ein bedeutsamer Erkenntnisgewinn. Selbsterkenntnis kann nur in dem Maße entstehen, wie das eigene Tun aus dem symbolisch

repräsentativen Blickwinkel eines Gegenübers ‚re-flektiert‘ ist. Eine Artikulation findet erst im Austausch mit anderen Resonanz; nur so entsteht die Möglichkeit der Perspektivübernahme und damit der Selbsterfahrung.

Die Kunstwerke, Kunstaktionen und Präsentationen sind wiederum wichtige Mittler und zugleich Ausdruck der „geteilten Bedeutungen“ und dahingehend Medien verschiedener Symbolwelten, an denen auch die Kinder und Jugendlichen partizipieren. Die dabei stattfindenden Lernprozesse festigen diesen „Fundus geteilter Bedeutungen“. Sie sind Voraussetzung dafür, dass auch in Zukunft ähnliche Bildungsräume wahrgenommen und genutzt werden. Bildungsräume sind in diesem Sinne Möglichkeitsräume (vgl. Spanhel 2010a, S. 12), sie fungieren als Lernlandschaften mit Angeboten für Medienhandeln. Sie sind es jedoch nur, wenn sie als solche wahrgenommen werden bzw. wenn die darin enthaltenen Angebote persönliche Sinnkontexte von Subjekten berühren (vgl. Bateson 1987, S. 25).

Der angloamerikanische Anthropologe, Sozialwissenschaftler und Philosoph Bateson versteht diese Kontexte als besondere Muster oder Ordnungen, die Abfolgen und Verknüpfung von Information oder Handlungen bestimmen – also Präferenzordnungen ausbilden (vgl. Bateson 1987, S. 154). Eine solche ist geprägt durch die jeweilige Situation der Kinder und Jugendlichen. Primäre Sozialsysteme wie Familie, Schule oder Peer Groups, aber auch in zunehmendem Maß Sozialstrukturen, wie sie durch Medien übermittelt werden, beeinflussen Orientierung sowie Ausdrucks- und Kommunikationsordnungen. Damit wird auch die Schwierigkeit von (medialen) Bildungsräumen deutlich, wie Spanhel darstellt:

„Wenn in der Präferenzordnung Heranwachsender nicht schon an Bildungswerten ausgerichtete Motive und Interessen verankert sind, werden sie kaum Bildungspotenziale entfalten können“ (Spanhel 2010a, S. 12).

5.1.2 Bildungstheoretische und medienbildungstheoretische Relevanz

Das Bildungspotential von ästhetischen Erfahrungen im Kontext von audiovisuellen Eigenproduktionen wurde in Anlehnung an den Bildungsbegriff der strukturalen Medienbildungstheorie ausgearbeitet und begründet. Die videografierenden Kinder reflektieren ihre Wahrnehmungen im Kontext ihrer ästhetischen Tätigkeit. Sie setzen sich mit der Entwicklung ihrer Gestaltungsmöglichkeiten, deren Wirkungen sowie mit Themen der Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe auseinander (*introspektiv motivierte Reflexion*). Sie fühlen sich in die Technik und in das ästhetische Objekt ein (*partizipativ motivierte Reflexion*), um gestalterisch tätig zu sein. Der ästhetische Auseinandersetzungsprozess führte zu Erfahrung und Orientierungswissen im Umgang mit Kontingenz, sowohl für den Bereich Film und Video als auch

im allgemeineren Sinne: Die Bedeutung und Veränderung, die beispielsweise das Hinzufügen eines Voice-overs zu einer Videosequenz verursachte, wurde von allen Kindern erkannt und angesprochen (weitere Beispiele in Kapitel 4). Außerdem wurde beobachtet, wie die Kinder durch Verbindungsprozesse ihre Handlungsmöglichkeiten erweiterten. Besonders vielschichtig ist die Reflexion über die Darstellung, Wirkung und Bedeutung von Realität und Mimesis in der Audiovision, wobei Mimesis als kreative und durchaus eigenwillige Nachbildung zu sehen ist. Dabei ist für ästhetische Erfahrung mit digitalen Medien die technische Faktizität (Medialität) zu berücksichtigen, um Bildungspotenziale zu entfalten. Hier könnten beispielsweise weitere empirische Forschungen noch mehr Aufschluss über Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher Medien oder Medienkombinationen geben.

5.1.3 Bewusstwerdung der Wahrnehmung

Die reale Anmutung der Videobilder und die Erfahrung, dass dies nur ein kleiner Ausschnitt von dem ist, was als Realität erlebt wird, hat bei allen Kindern zu einem besonderen Umgang mit den Bewegtbildern geführt. Realität, Vorstellung und Mimesis werden miteinander verflochten. Die Kinder richten ihre Aufmerksamkeit verstärkt auf das eigene Empfinden und ihren gestalterischen Ausdruck. Zugleich erfahren sie, wie das Gestaltete von anderen Kindern wahrgenommen wird. Sie verfolgen ihre eigene Wahrnehmung aufmerksamer und gestalten ihre Audiovisionen zunehmend bewusster. Dabei wird auch die eigene Reflexionstätigkeit spürbar, das eigene Denken erfahrbar. Sie betrachten ihre eigenen Werke, aber auch die der anderen Kinder aufmerksamer und bewusster und erleben, wie eigene innere Bilder umgesetzt oder fragmentiert werden. Das Wahrnehmen und Fühlen der eigenen Aufmerksamkeit und Bewusstwerdung leitet durch den Auseinandersetzung- und Erkenntnisprozess. Die in mehreren Arbeitsschichten umgesetzten Clips dokumentieren jeweils Spuren der impliziten, gefühlten Bewusstwerdung. Diese Spuren werden als entstehender, sich veräußernder Begriff oder Bild gesehen. Das Erleben, das sich wie ein vages Gefühl als Verinnerlichung in mehreren Bildschichten präzisieren und zuspitzen kann, führt die Kinder wiederum zum bewussten symbolischen Selbstaussdruck ihrer Vorstellungen, ebenso wie das zufällige oder unbewusste Gestalten zunehmend dem bewussten Setzen und Gestalten weicht. Die reflexiven Leistungen beziehen sich sowohl auf das implizite vorbewusste Wahrnehmen und Erspüren als auch auf das bewusste Wahrnehmen und Reflektieren. Ästhetische Erfahrungen mit digitalen Medien haben das Potenzial, die Bewusstwerdung der eigenen Wahrnehmung und der eigenen reflexiven Leistungen zu fördern und zugleich das eigene Lernen zu dokumentieren. Dabei spielt das Setting der einzelnen Komponenten eine wichtige Rolle. Anschlussforschungen zur Auslotung solcher Settings als Kombination von Medien, Rahmen und Lernmöglichkeiten sind ebenfalls denkbar.

5.1.4 Selbsta Ausdruck als Spur des eigenen Schaffens in digitalen Medien

Die Betrachtung der Videoeigenproduktionen als Artikulation machen die Ergebnisse dieser Untersuchung für die Bildungsforschung im Allgemeinen anschlussfähig. Die Kinder formulieren ihre Artikulation in der ihnen als Ausdruckmedium zur Verfügung stehenden, noch zu entdeckenden „Mediensprache“ des digitalen Videos, noch während sie diese als neues Ausdrucksmedium erkunden. Die ästhetische Rahmung (das Kunstfest und die Aufgabenstellung im Workshop) betonen den ästhetischen Aspekt der medialen Artikulation. Die ästhetische Erfahrung ermöglicht eine besondere Form der Selbsterfahrung und Selbstvergewisserung. Die Kinder äußern sich bewusst. Außerdem dokumentiert sich in den Clips die Entwicklung von Neuem auch als „feinsinnig biographie-hermeneutisch ertastete Bildung qua Lernen, Entwicklung, Veränderung, Erfahrung und (soziologisch gedeuteter) ‚Reflexivität‘ in sozial regenerativer und identitätsaufbauender Form“ (Ruhloff 1998, S. 413). Diese besondere Form der Selbsterfahrung in ästhetischen Bildungskontexten weist auf die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung in der Entwicklung der Individuierung⁸² hin (vgl. Mollenhauer et al. 1996, S. 67.) Dabei scheint es keine Rolle zu spielen, ob sich die ästhetische Erfahrung über analoge oder digitale Medien herausbildet.

Die jeweilige Bedeutung ästhetischer Erfahrung, die die Kinder mit den Clips ‚zeigen‘ und die als Spur des Zeigens in den Clips manifest ist, wurde durch eine ausführliche Darstellung des Entstehungsprozesses dokumentiert. Sie zeigt sich jedoch vor allem durch die in der ästhetischen Analyse herausgestellte innere Bewegung, als charakteristische Eigentümlichkeit bedeutungsvoller Bezugnahme. (vgl. Mollenhauer et al. 1996, S. 74). Auch in Artikulationen, die nicht in ausdrücklich ästhetischer Rahmung entstanden sind, sind Spuren medienspezifischen Selbsta drucks enthalten. Diese können durch die Einbeziehung ästhetischer Analysemethoden herausgearbeitet werden. Daher können die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bzw. Herangehen und Untersuchungsaufbau Anschlussmöglichkeiten für alle Forschungsvorhaben bieten, deren Datenmaterial aus Artikulationen besteht. Die Ausdehnung des Artikulationsbegriffs auf nonverbale Äußerungen wie z. B. Gestik, Mimik oder andere (mediale) Ausdrucksformen kann in Kombination mit bildbasierten oder visualisierenden Untersuchungsmethoden zu neuen Untersuchungsterrains und entsprechenden Erschließungsmöglichkeiten führen.

82 Unter Individuierung ist die Herausbildung und Veränderung der Persönlichkeit in aktiver und gestaltender Auseinandersetzung zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. Person und Umwelt in der Lebensentwicklung eines Individuums zu verstehen. Sie findet durch Aus- und Weiterbildung, Herausbildung von Gewohnheiten im Verhalten, Fühlen, Sprechen, Denken etc. statt (vgl. Hurrelmann 1998, S. 114).

5.1.5 Zwiesprache mit dem Quasi-Subjekt

Die genaue Beobachtung und Dokumentation der Auseinandersetzung mit einem ästhetischen Objekt hat gezeigt, dass die ästhetische Erfahrung sich durch eine Besonderheit auszeichnet. Mollenhauer und Dufrenne beschreiben die Auseinandersetzung als dialogischen Vorgang in Form eines „Selbstgesprächs“ (Mollenhauer et al. 1996, S. 83) oder ‚Zwiegesprächs‘ („dialogue“, in Dufrenne 1953, S. 405). Je nach Perspektive handelt es sich also um einen Dialog mit sich selbst oder mit dem auf das ästhetische Objekt projizierten und damit veräußerten Teil des Selbst. Eine besondere Situation entsteht außerdem in der Kurationsphase. Hier wird im Schaffensprozess ein steter Rollenwechsel zwischen Kreierenden und Betrachtenden vollzogen, der die dialogische Konstellation begünstigt (vgl. auch Huber 2000). In der Auseinandersetzung mit einem ästhetischen Objekt sind die Kinder mit verschiedenen Problemen ästhetischer Darstellung ausgefüllt, für die sie Lösungen suchen und erfinden sowie Entscheidungen treffen müssen. Durch die besonderen Anforderungen entsteht eine Bildungsbewegung zwischen individueller Ausrichtung einerseits und konventioneller andererseits. Die oben beschriebenen kontroversen Formen, zwischen denen die Kreierenden pendeln, bilden Spielraum und Spannungsfeld, die für die ästhetische Erfahrung und Bildung Voraussetzung sind. Das solchermaßen angestoßene „Selbstgespräch“ (Mollenhauer et al. 1996, S. 83) oder je nach Perspektive auch Zwiegespräch (Dufrenne 1953, S. 405) setzt Reflexionsprozesse in Gang. Auf diese Weise werden Sinnereignisse eines ästhetisch produzierenden oder rezipierenden Subjekts als innere Bewegung eines Hin und Her, eines „Wechselspiel von Ich und Selbst“ (Mollenhauer et al. 1996, S. 29) und ihre Weiterentwicklung sichtbar.

Eine schöpferische Idee kann sich dabei sowohl auf die Nachbildung äußerlicher Gegebenheiten wie Landschaften oder Sichtachsen beziehen als auch auf die Nachbildung innerer Welten („Seelenlandschaft“), von Gemütszuständen oder Bewegungen. Auf diese Weise kann ebenfalls eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst oder, im Fall der Nachbildung innerer Welten, die Auseinandersetzung mit dem durch Artikulieren objektivierten und veräußerten Selbstkonzept im Sinne einer Selbstreflexion und Selbstbildung stattfinden.

5.2 Resümee

Die Möglichkeit der Selbstbildung durch Zwiesprache mit sich selbst im Rahmen einer ästhetischen und schöpferischen Erfahrung mit Neuen Medien kann das Lernen bewusst machen. Dieser Aspekt ästhetischer Bildung ist als Potenzial für Medienbildung von großer Bedeutung. In der modernen Wissensgesellschaft dienen digitale Medien als Mittler für den Lernstoff. An den Befunden dieser Forschungsarbeit wird deutlich, dass auch im Kontext bildungstheoretischer

Fragen ästhetische Ausdrucksgesten eine wichtige Funktion einnehmen können. Durch die Überarbeitung der Kinder und die zunehmende Auseinandersetzung mit den Videos als ästhetischen Objekten sind diese als instrumentell über die entsprechende Technologie vermittelte Darstellungen von Ausdrucksgesten zu sehen. Einige der Videos enthalten als mimetische Erzählung Sujets, die die Kinder durch Distanzierung von Selbstanteilen zu eigenständigen Figuren entwickelt haben, sodass diese nunmehr als unabhängige Objekte thematisiert werden können. Die zu Objekten gewordenen Selbstanteile können auf diese Art erinnert, aber auch für andere zugänglich gemacht werden. Die ästhetischen Hervorbringungen sind damit auch für die Kinder selbst verfügbar. Die Kinder erfahren somit, dass sie selbst Empfindungen erzeugen können – auch Empfindungen, die verschieden sind von denen, die sie sonst haben. Die Videos sind außerdem Spur der durchlaufenen Entwicklung. Entlang der Videos können die Kinder sich einzelne Details des Auseinandersetzungsprozesses als Lernvorgang in Erinnerung bringen.

Das eigene Lernen, das sich Bildende kann durch einen ästhetischen Ansatz spürbar gemacht werden und auf diese Weise andere Bereiche der Medienbildung aufwerten. Diese stellt somit für mediale Erfahrung ein Bildungspotential von Bedeutung dar. Neben der Entwicklung eines für weitere Forschungsansätze verwendbaren Strukturmodells kann die mikroprozessuale Untersuchung reflexiver Leistungen im Kontext ästhetischer Erfahrung durch die Einbindung bildbasierter Methoden die Wirkung und Entwicklung ästhetischer Bildungsprozesse und ihres Potenzials für die Medienbildung empirisch nachvollziehbar aufzeigen.

6 Literaturverzeichnis

- Abels, Heinz (2010):** Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. 5. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.) (1981, c1980):** Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag (WV Studium, Bd. 54/55).
- Anhang (2015):** 1KAT_I-A, 2KAT_I-T, 3KAT_I-N, 4KAT_I-G. www.regine-hilt.de > Forschung
- Arnheim, Rudolf; Prümm, Karl (2002):** Film als Kunst. Frankfurt a M: Suhrkamp.
- Assmann, Jan (1988):** Im Schatten junger Medienblüte. Ägypten und die Materialität des Zeichens. In: Hans Ulrich Gumbrecht, Karl Ludwig Pfeiffer und Monika Elsner (Hg.): Materialität der Kommunikation. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 141–160.
- Auberle, Anette (Hg.) (2001):** Duden, Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache; auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln; [die Geschichte der deutschen Wörter bis zur Gegenwart; 20000 Wörter und Redewendungen in ca. 8000 Artikeln]. 3., völlig neu bearb. u. erw. Mannheim ; Leipzig ; Wien ; Zürich: Dudenverl.
- Auernheimer, Georg (2010):** Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 6., unveränd. Aufl. (Nachdr. 5. erg. Aufl. 2007). Darmstadt: WBG (Wiss. Buchges.).
- Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1990):** Lebensgeschichten sind Medien- geschichten. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter; Röhl, Franz Josef (Hg.) (1995):** Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozeß. Opladen: Leske + Budrich.
- Bachman, Ronet; Schutt, Russell K. (2008):** Fundamentals of research in criminology and criminal justice. Los Angeles, London: Sage.
- Balázs, Béla (1979):** Zur Kunstphilosophie des Films. In: Albersmeier Franz-Josef (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart: Reclam, S. S. 204–226.
- Bamford, Anne; Liebau, Eckart (2010):** Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Unter Mitarbeit von Liebau, Anke. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.

- Bastian, Hans Günther (2001):** Kinder optimal fördern - mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung ; [zur DVMV-Aktion: Intelligent mit Musik]. [Mainz]: Atlantis-Musikbuch-Verl. [u.a.] (Serie Musik Atlantis, Schott, 8381).
- Bateson, Gregory (1987):** Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumgarten, Alexander Gottlieb; Schweizer, Hans Rudolf (1983):** Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Lateinisch-Deutsch. Hamburg: F. Meiner.
- Beichel, Johann J. (2010):** Ästhetische Bildung als Potentialentfaltung und Kultureröffnung in aufbauendem Unterricht und nachhaltiger Erziehung auf kunstnahen Begegnungs- und Lernfeldern. Eine Studie zur Bildungstheorie. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Benhabib, Seyla (1999):** Kulturelle Vielfalt und demokratische Gleichheit. Politische Partizipation im Zeitalter der Globalisierung. Frankfurt am Main: [S.I.]: Fischer.
- Bensch, Georg (1994):** Vom Kunstwerk zum ästhetischen Objekt. Zur Geschichte der phänomenologischen Ästhetik. München: Fink, Wilhelm (Phänomenologische Untersuchungen, 3).
- Bergson, Henri (1990, c1919):** L'énergie spirituelle. 3e. Paris: PUF.
- Bergson, Henri (2004, c1939):** Matière et mémoire. Essai sur la relation du corps à l'esprit. 7e éd. Paris: PUF.
- Besand, Anja (2004):** Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach im Taunus: Wochenschau-Verl.
- Biburger, Tom (Hg.) (2009):** „Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern“. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München: Kopaed (Kulturelle Bildung, 13).
- Bietz, Jörg; Lagig, Ralf (Hg.) (2005):** Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Bewegungspädagogik, 2).

- Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina; Kneip, Winfried (Hg.) (2007):** Curriculum des Unwäg-
baren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. 1. Aufl. Oberhausen: Athe-
na (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, 8).
- Birkner, Hans-Albert; Hackfort, Dieter (2006):** Triangulation als Grundlage diagnostischen
Urteilens 13 (2), S. 75–80.
- Blumer, Herbert (1976):** Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus.
In: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. 12.–14. Tsd. Reinbek bei
Hamburg: Rowohlt. S. 80–101.
- Blumer, Herbert (1981, c1980):** Der methodologische Standort des Symbolischen Interakti-
onismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und
gesellschaftliche Wirklichkeit. 5. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag (WV Studium,
Bd. 54/55).
- Boehm, Gottfried (1995, c1994):** Die Wiederkehr der Bilder. In: Gottfried Boehm (Hg.): Was
ist ein Bild? 2. Aufl. München: Fink, Wilhelm. S. 11–38.
- Boehm, Gottfried (2010):** Das Zeigen der Bilder. In: Gottfried Boehm (Hg.): Zeigen. Die
Rhetorik des Sichtbaren. Paderborn, München: Fink, Wilhelm. S. 19–54.
- Boesch, Ernst Eduard (1983):** Das Magische und das Schöne. Zur Symbolik von Objekten und
Handlungen. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Böhme, Hartmut (1995):** Einführung in die Ästhetik. In: Paragrana: Internationale Zeitschrift
Historische Anthropologie Band 4 (Heft 1), S. 240–254.
- Bohnsack, Ralf (1993):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und
Praxis qualitativer Forschung. 2. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf; Nohl, Arndt-Michael (2007):** Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenz-
analyse der dokumentarische Methode. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und
Arnd-Michael Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis.
Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen-
schaften GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, S. 303–308.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (Hg.) (2007):** Die dokumenta-
rische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2.
Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH.

- Bohnsack, Ralf (2011):** Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2. Aufl. Opladen [u.a.]: Budrich (UTB Erziehungs- und Sozialwissenschaft, 8407).
- Bollnow, Otto Friedrich (1988):** Zwischen Philosophie und Pädagogik. Vorträge und Aufsätze. Aachen: Weitz.
- Bordwell, David; Thompson, Kristin (2008):** Film art. An introduction. 8. Aufl. Boston: McGraw-Hill.
- Brenk, Markus (2013):** Unterricht beobachten und dokumentieren. In: Brenk, Markus und Hidding-Kalde, Claudia (Hg.): Gemeinsam über Unterricht und Schule nachdenken. Reflexives Lernen und kollegiale Hospitation. Unter Mitarbeit von Wittenbruch, Wilhelm; Hidding-Kalde, Claudia; Kurth, Ulrike; Mascher Ekkehard und Prüter-Müller, Micheline. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor (Scriptor Praxis - Sekundarstufe I/II), S. 66–85.
- Breuer, Franz (1996):** Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, Franz (Hg.): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils, Teil I. Opladen: Westdt. Verl., S. 14–40.
- Breuer, Franz (2010):** Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Lehrbuch).
- Bubner, Rüdiger (1994):** Aesthetische Erfahrung. 3. Aufl. Frankfurt a.M: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1564).
- Burkart, Roland (2002):** Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft. 4., überarb. und aktualisierte Aufl. Wien [u.a.]: Böhlau.
- Campbell, Donald T.; Fiske, Duncan W. (1959):** Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait Multimethod Matrix. In: Psychological Bulletin (56), S. 81–105.
- Cassirer, Bruno (1923, 1925, 1929):** Philosophie der symbolischen Formen I-III. (2. Auflage Oxford 1954). Berlin.
- Chatman, Seymour (1990):** Coming to terms. The rethoric of narrative in fiction and film. Ithaca [etc.]: Cornell University Press.
- Danto, Arthur Coleman (op. 1981):** The transfiguration of the commonplace. A philosophy of art. Cambridge (Mass.); London: Harvard university press.

Deleuze, Gilles (1983-c1985): Cinéma. Paris: Éditions de Minuit.

Deleuze, Gilles; Kocyba, Hermann (1987): Foucault. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deleuze, Gilles (1997a): Das Bewegungs-Bild. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Deleuze, Gilles (1997b): Kino 2. Das Zeit-Bild. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Denzin, Norman K. (1978): The research act. A theoretical introduction to sociological methods. 2. Aufl. New York: McGraw-Hill.

Dewey, John (2008): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (Hg.) (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung).

Duchamp, Marcel; Stauffer, Serge (1992): Interviews und Statements. Stuttgart: Cantz.

Dufrenne, Mikel (1953): Phénoménologie de l'expérience esthétique. L'objet esthétique. Paris: Presse universitaires de France.

Dufrenne, Mikel (1967): Phénoménologie de l'Expérience Esthétique. II: La perception esthétique. Paris: Presses universitaires de France.

Dufrenne, Mikel; Casey, Edward S. (1973): Phenomenology of aesthetic experience. Evanston: Northwestern U. P.

Duncker, Ludwig (1999): Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. In: Neuss, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik (GEP-Buch, 5), S. 9–19.

Ecarius, Jutta (Hg.) (2010): Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung. Leverkusen: Budrich, Barbara.

Eco, Umberto (1977): Das offene Kunstwerk. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ehrenspeck, Yvonne (1996): Aisthesis und Ästhetik. Überlegungen zu einer problematischen Entdifferenzierung. In: Mollenhauer, Klaus und Bilstein, Johannes (Hg.): Aisthesis,

Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verl (Pädagogische Anthropologie, 1), S. 201–231.

Ehrenspeck, Yvonne (2001): Stichwort: Ästhetische Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (1), S. 5–21.

Ehrenspeck, Yvonne (Hg.) (2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich.

Faßler, Manfred (2008): Cybernetic Localism. In: Döring, Jörg und Thielmann, Tristan (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie), S. 185–218.

Fatke, Reinhardt (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Boller, Heike; Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore und Richter, Sophia (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollst. überarb. Aufl. (Neuausg.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl., S. 56–68.

Faulstich, Werner (2002): Grundkurs Filmanalyse. München: Fink, Wilhelm (Uni-Taschenbücher, 2341).

Fink, Tobias; Hill, Burkhard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Wenzlik, Alexander (2010): Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck. Online verfügbar unter <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf>, zuletzt geprüft am 15.09.2014 Uhr.

Fink, Tobias (Hg.) (2012): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. Theorie- und Forschungsansätze. München: Kopaed (Kulturelle Bildung, 29).

Flick, Uwe (Hg.) (1991): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union.

Flick, Uwe (Hg.) (2006). Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung. Originalausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie, 55674).

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 12).

- Flusser, Vilém (1997):** Für eine Philosophie der Fotografie. 8., durchges. Göttingen: European Photography.
- Fankhauser, Regula (2012).** Ich mach' mir ein Bild. Ästhetische Lehr- und Lernformen im Sachunterricht. In: Wannack, E., Bosshart, S., Eichenberger, A., Fuchs, M., Hardegger, E. & Marti, S. (Hrsg.), 4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten. Münster: Waxmann. S. 215-223
- Freadman, Anne (2001).** The Classifications of Signs (II): 1903. In M. Bergman & J. Queiroz (Eds.), The Commens Encyclopedia: The Digital Encyclopedia of Peirce Studies. New Edition. Pub. 130116-1710a. Retrieved from <http://www.commens.org/encyclopedia/article/freadman-anne-classifications-signs-ii-1903>, zuletzt geprüft 20.1.2014, 11:34 Uhr
- Fröhlich, Arnold (1982):** Handlungsorientierte Medienerziehung in der Schule. Grundlagen und Handreichung. Tübingen: Niemeyer Max Verlag GmbH.
- Fuchs, Birgitta; Koch, Lutz (Hg.) (2010).** Ästhetik und Bildung. Würzburg: Ergon-Verlag (Systematische Pädagogik, 11).
- Fuchs, Max (2011):** Kunst als kulturelle Praxis. Kunsttheorie und Ästhetik für Kulturpolitik und Pädagogik. München: Kopaed (Kulturelle Bildung, 20).
- Gadamer, Hans Georg (1965):** Wahrheit und Methode : Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 2. Aufl., durch einen Nachtr. erw. Tübingen: Mohr Siebeck (XXIX).
- Gadamer, Hans Georg (1977):** Die Aktualität des Schönen. Stuttgart.:Philipp Reclam.
- Garz, Detlef; Blömer, Ursula (2010):** Qualitative Bildungsforschung. In: Rudolf Tippelt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 3., durchges. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 571–588.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1992):** Mimesis. Kultur - Kunst - Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gelfert, Hans-Dieter (1998):** Im Garten der Kunst. Versuch einer empirischen Ästhetik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Reihe V & R, 4001).
- Genette, Gérard (1998):** Die Erzählung. 2. Aufl. München: Fink, Wilhelm.
- Girtler, Roland (1988):** Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit. 2. Aufl. Wien ; Graz u.a: Böhlau (Studien zur qualitativen Sozialforschung, 1).

- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm Leonard (1974):** Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Sammlung Vandenhoeck).
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (2010):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. 3. Aufl. Bern: Huber (Programmbereich Gesundheit).
- Goodman, Nelson (1976):** Languages of art. An approach to a theory of symbols. 2. Aufl. Indianapolis: Hackett.
- Goodman, Nelson (1990):** Weisen der Welterzeugung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goodman, Nelson (1997):** Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. 1. Aufl. Frankfurt am main: Suhrkamp.
- Grimshaw Allan (1982):** Sound-Image Data Records for Research on Social Interaction. Some Questions and Answers. In: Sociological Methods & Research 11 (2), S. 121–144.
- Grodal, Torben Kragh (2009):** Embodied visions. Evolution, emotion, culture, and film. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Habermas, Jürgen (2009):** Anerkennungskämpfe imdemokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles; Gutmann, Amy und Habermas, Jürgen (Hg.): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. 1. Aufl. Frankfurt, M, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 147–196.
- Hafenecker, Benno; Henkenborg, Peter; Scherr, Albert (Hg.) (2002):** Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Hamker, Anne (2003):** Emotion und ästhetische Erfahrung. Zur Rezeptionsästhetik der Video-Installationen Buried Secrets von Bill Viola. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 407).
- HAMPL, Stefan (2010):** Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In: Corsten, Michael (Hg.): Videographie Praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten Und Grenzen. 1. Aufl. Wiesbaden: Vs Verlag Fur Sozialwissenschaften, S. 53–88.
- Hartmann, Frank (2003):** 2.1 Techniktheorien der Medien. In: Weber, Stefan (Hg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 49–80. Online verfügbar unter <http://www.medienphilosophie.net/texte/Techniktheorien.pdf>, zuletzt geprüft am 15.02.2015, 13:51 Uhr.

Heath, Christian (1986): Body Movement and Speech in Medical Interaction. Cambridge: Cambridge University Press.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich; Moldenhauer, Eva; Michel, Karl Markus (1986, c1970): Phänomenologie des Geistes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Heider, Fritz (2005 [1926]): Ding und Medium. Berlin: Kadmos.

Hildenbrand, Bruno (1991): Fallrekonstruktive Forschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 256–260.

Hill, Burkhard (Hg.) (2008): Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen, Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur. München: Kopaed (Kulturelle Bildung, 12).

Hilt, Regine (2010): „Mir gefällt am meisten der Wasserfall“. Eine forschungspraktische Annäherung an die diagrammatische Videographie am Einzelfall. In: Michael Corsten (Hg.): Videographie Praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten und Grenzen. 1. Aufl. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, S. 211–239.

Hilt, Regine (2011): Schriftspiele. In: Fitzek, Herbert und Sichler, Ralph (Hg.): Kulturen im Dialog. Felder und Formen interkultureller Kommunikation und Kompetenz. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl., S. 49–66.

Hilt, Regine (2014): Entdeckung von Licht und Schatten in der Videoeigenproduktion von Kindern. In: Moritz, Christine (Hg.): Transkription von Video- und Filmdaten in der qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–204.

Hilt, Regine (2015), Anhang: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-72691>

Holzwarth, Peter; Niesyto, Horst (2009): Präsentativer und diskursiver Selbstaussdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-) kultureller Ressourcen. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 3 (Art. 10), S. 60 Absätze. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803101>, zuletzt geprüft am 18.11.2011 Uhr.

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Huber, Hans Dieter (2000):** Leerstelle, Unschärfe und Medium. In: Berg, Stephan und Brohm, Joachim (Hg.): Unschärferelation. Fotografie als Dimension der Malerei; [anlässlich der Ausstellung „Unschärferelation. Fotografie als Dimension der Malerei“; Kunstverein Freiburg im Marienbad 26. November 1999 bis 9. Januar 2000; Kunstmuseum Heidenheim, 26. März bis 30. April 2000; Stadtgalerie Saarbrücken, 22. Juni bis 13. August 2000]. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 84–87.
- Hüther, Jürgen; Schorb, Bernd (Hg.) (2005):** Grundbegriffe Medienpädagogik. 4., vollst. neu konzipierte Aufl. München: Kopaed.
- Hugger, Kai-Uwe (2006a):** Medienkompetenz versus Medienbildung. Anmerkungen zur Zielwertdiskussion in der Medienpädagogik. In: Lauffer, Jürgen (Hg.): Dieter-Baacke-Preis. Handbuch; ausgezeichnete Medienprojekte mit Kindern und Jugendlichen. Bielefeld: GMK, S. 29–36.
- Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2006b):** Medienbildung in der Migrationsgesellschaft. Beiträge zur medienpädagogischen Theorie und Praxis. Bielefeld: GMK.
- Humboldt, Wilhelm von (2003 [1836]):** Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Über die Sprache. Wiesbaden: Fourier.
- Hurrelmann, Klaus (1998):** Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz.
- Imdahl, Max (1995, c1994):** Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? 2. Aufl. München: Fink, Wilhelm. S. 300–324.
- Imort, Peter (2009):** Medienästhetik in Bildungskontexten. München: Kopaed-Verl. (Medienpädagogik interdisziplinär, 7).
- Ingendahl, Werner (2001):** Ästhetische Praxis. Ein Kolloquium im Sommersemester 2000. Online verfügbar unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/10172>, zuletzt geprüft am 15.02.2014 um 14:01 Uhr.
- Issing, Ludwig J. (Hg.) (1987):** Medienpädagogik und ihre Aspekte. In: Ludwig J. Issing (Hg.): Medienpädagogik im Informationszeitalter. Weinheim: Deutscher Studien-Verl., S. 19–32.

- Jäger, Ludwig (2008a):** Transkriptive Verhältnisse. Zur Logik intra- und intermedialer Bezugnahmen in ästhetischen Diskursen. In: Buschmeier, Gabriele (Hg.): Transkription und Fassung in der Musik des 20. Jahrhunderts. Beiträge des Kolloquiums in der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz, vom 5. bis 6. März 2004. Stuttgart: Steiner (Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse / Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 2008,2), S. 103–134.
- Jäger, Ludwig (2008b):** Transkriptivität. In: transkriptionen Sonderausgabe (Nr. 10), S. 8–12. Online verfügbar unter kups.ub.uni-koeln.de/2711/1/Transkriptionen_Nr-10_Sonderausgabe.pdf, zuletzt geprüft am 16.02.2014 um 23:29 Uhr.
- Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hg.) (2014):** Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster, Westf: Waxmann (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, 13).
- James, William (1981 [1890]):** The Principles of Psychology. 2 vols. New York: Henry Holt & Co (Volume II).
- Joost, Gesche (2008):** Bild-Sprache. Die audio-visuelle Rhetorik des Films. Bielefeld: Transcript Verl. (Film).
- Jörissen, Benjamin (2000):** Identität und Selbst. Systematische, begriffsgeschichtliche und kritische Aspekte. Berlin: Logos (Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft, 1).
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (2009a):** Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin; Marotzki, Winfried (Hg.) (2009b):** Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (mediaculture-online). Online verfügbar unter <http://www.mediacultureonline.de/Autoren-A-Z.253+M5935d04c759.0.html>, zuletzt geprüft am 04.11.2011.
- Jörissen, Benjamin (2011):** „Medienbildung“. Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz; Grell, Petra und Niesyto, Horst (Hg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: Kopaed, S. 211–235.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012):** Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3. Aufl. Marburg: Tectum (Kontext Kunst - Vermittlung - kulturelle Bildung, 9).

- Kant, Immanuel (1987):** Schriften zur Metaphysik und Logik. Unter Mitarbeit von von Jäsche, Gottlob Benjamin. 7. [Aufl.]. Frankfurt a. M: Suhrkamp.
- Kant, Immanuel; Klemme, Heiner; Giordanetti, Piero (2006 [1790]):** Kritik der Urteilskraft. Beilage Erste Einleitung in die „Kritik der Urteilskraft“. Hamburg: Felix Meiner Verlag (Philosophische Bibliothek, 507).
- Kanzog, Klaus; Merker, Paul; Stammler, Wolfgang; Kohlschmidt, Werner (2001):** Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte. 2. Auflage, unveränderte Neuausgabe /. Berlin: Walter de Gruyter (IV. Band).
- Keil-Slawik, Reinhard (2003):** Technik als Denkzeug. Lerngewebe und Bildungsinfrastrukturen. In: Keil-Slawik, Reinhard und Kerres, Michael (Hg.): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Münster ; New York ; München [etc.]: Waxmann, S. 13–29.
- Kelle, Udo (1997):** Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. 2. Aufl. Weinheim: Dt. Studien-Verl. (Status passages and the life course, 6).
- Kerres, Michael (2007):** Mediendidaktik. In: Sanders, Uwe; von Gross, Friederike und Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 116–122.
- Kerres, Michael; de Witt, Claudia (2002):** Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: Medienpädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis von Medienbildung (2), S. 1–22. Online verfügbar unter http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/6/kerres_dewitt1.pdf, geprüft am 15.02.2015, 14:15 Uhr.
- Kittler, Friedrich A. (1993):** Draculas Vermächtnis. Technische Schriften. Leipzig: Reclam.
- Kittler, Friedrich A. (1995):** Aufschreibesysteme 1800/1900. 3., vollständig überarbeitete Neuaufl. München: Fink, Wilhelm.
- Klafki, Wolfgang (1985):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Kloepfer, Rolf (1997):** Semiotische Aspekte der Filmwissenschaft. Filmsemiotik. In: Posner, Roland; Robering, Klaus und Sebeok, Thomas A. (Hg.): Semiotik / Semiotics. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur. Berlin, New

York: de Gruyter, Walter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), S. 3188–3211.

Kohler, Klaus (1991): The Kiel Intonation Model (KIM), its implementation in TTS synthesis and its application to the study of spontaneous speech. Hg. v. Universität Kiel. Institut für Phonetik und digitale Sprachverarbeitung. Kiel. Online verfügbar unter <http://www.ipds.uni-kiel.de/kjk/forschung/kim.de.html>, zuletzt geprüft am 11.04.2012 Uhr.

Kokemohr, Rainer; Koller Hans-Christoph (2006): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarb. und aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss., S. 90–102.

Kolland, Dorothea (2010): Vom Problembezirk zum Kunstquartier. Berlin Neukölln und die Kulturarbeit. In: Volke, Kristina (Hg.): Intervention Kultur. Von der Kraft kulturellen Handelns. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 14–31.

Koppe, Franz (1991): Kunst als entäußerte Weise, die Welt zu sehen. Zu Nelson Goodman und Arthur C. Danto. In: Koppe, Franz (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie. Texte und Diskussion. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 81–103.

Koppe, Franz (2004): Grundbegriffe der Ästhetik. Erw. Neuausg. Paderborn: Mentis (Kunst-Philosophie, 4).

Korte, Helmut; Drexler, Peter (2004): Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch. 3. Aufl. Berlin: Schmidt.

Kron, Friedrich W. (1993): Grundwissen Didaktik. München [u.a.]: Reinhardt

Kuhn, Markus (2011): Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell. Berlin ; New York: de Gruyter.

Kulturnetzwerk Neukölln e.V. (2011): 48h Neukölln. 13. Kunst- und Kulturfestival. Hg. v. Kulturnetzwerk Neukölln e.V. <http://www.48-stunden-neukoelln.de>. Online verfügbar unter <https://web.archive.org/web/20110821052737/http://www.48-stunden-neukoelln.de/2011/index.html>, zuletzt geprüft am 15.02.2015, 14:29 Uhr.

Lahrem, Stephan (2000): Zum Stellenwert der Kategorie Besonderheit in Ästhetik und Politik. In: Arndt, Andreas; Bal, Karol und Ottmann, Henning (Hg.): Hegels Ästhetik. Die Kunst der Politik, die Politik der Kunst. Berlin: Akademie-Verl.

- Lamnek, Siegfried (1995):** Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Langer, Susanne K. (1979):** Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. 2., unveränd. Mittenwald: Mäander Kunstverl.
- Legewie, Heiner (1991):** Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe (Hg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Psychologie Verlags Union, S. 189–192.
- Liebau, Eckart; Zirfas Jörg (2008):** Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript (Ästhetik und Bildung, 2).
- Lorenzer, Alfred (1981):** Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit : eine Religionskritik. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Majetschak, Stefan (2005).** Sichtbare Metaphern. In: Hoppe-Sailer, Richard. (Hg.): Logik der Bilder. Berlin: Reimer, S. 239–253
- Majewski, Teresa (2011):** Interkulturelle Projektarbeit in der Kunst- und Kulturvermittlung. Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungspotenziale durch ästhetische Bildung und Identitätsarbeit. Stuttgart: Ibidem-Verl.
- Marotzki, Winfried (2006):** Qualitative Bildungsforschung. In: Ludwig A. Pongratz (Hg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus-Verl, S. 108–125.
- Marotzki, Winfried; Jörissen Benjamin (2008):** Wissen, Artikulation und Biographie: Theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung. In: Fromme, Johannes und Sesink, Werner (Hg.): Pädagogische Medientheorie. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–70.
- Martínez, Matías; Scheffel, Michael (2007):** Einführung in die Erzähltheorie. 7. Aufl. München: C.H. Beck.
- Mattenklott, Gundel (Hg.) (2004):** Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).
- Mead, George Herbert (1969):** Sozialpsychologie. Berlin: Neuwied Luchterhand (Soziologische Texte, Band 60).

- Mead, George Herbert. (1973 [1927]):** Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Unter Mitarb. von Ulf Pacher. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, George Herbert; Laermann, Klaus; Joas, Hans (1987):** Gesammelte Aufsätze, Band 2. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 679).
- Mersch, Dieter (2006a):** Mediale Paradoxa. Zum Verhältnis von Kunst und Medien. In: Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur im Netz. Bd. 6, Nr. 1. Online verfügbar unter <http://www.sicetnon.org/index.php/sic/article/view/115/130> zuletzt geprüft am 17.03.2015 um 22:53 Uhr.
- Mersch, Dieter (2006b):** Visuelle Argumente. In: Sabine Maasen, Torsten Mayerhauser und Cornelia Renggli (Hg.): Bilder als Diskurse - Bilddiskurse. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück, S. 95–116.
- Merton, Robert King; Lowenthal, Marjorie Fiske; Kendall, Patricia L. (1990):** The focused interview. A manual of problems and procedures. 2. Aufl. New York, London: Free Press; Collier Macmillan.
- Michaels, Eric; Kelly, Francis Jupurrula (1984):** The Social Organisation of an Aboriginal Video Workplace. In: Australian Aboriginal Studies 1, S. 26–34.
- Mikos, Lothar (2003):** Zur Rolle der ästhetischen Strukturen in der Filmanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich, S. 135–149.
- Mikos, Lothar (2009):** Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Jugendforschung).
- Mollenhauer, Klaus; Dietrich, Cornelia; Müller, Hans Rüdiger; Parmentier, Michael (1996):** Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim: Juventa.
- Monaco, James (2009):** Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Moritz, Christine (2011):** Die Feldpartitur. Transkription von Videodaten in der Qualitativen Sozialforschung. 1., neue Ausg. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Morsch, Thomas (2011):** Medienästhetik des Films. Verkörperte Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung im Kino. Paderborn: Fink, Wilhelm (Einzeltitel Fink).
- Moser, Heinz (2004):** Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In: Bonfadelli, Heinz (Hg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Verl. Pestalozzianum, S. 53–70.
- Moser, Heinz; Niesyto, Horst; Meister, Dorothee (2009):** Medienpädagogisches Manifest – Keine Bildung ohne Medien! Hg. v. c/o RWTH Aachen. Kommer, Sven. Initiative „Keine Bildung ohne Medien“. Online verfügbar unter <http://www.keine-bildung-ohne-medien.de/publications/grundbildung-medien-fuer-alle-paedagogischen-fachkraefte/zuletzt-geprueft-am-15.02.2015,-14:40-Uhr>.
- Mruck, Katja; Mey, Günter (1998):** Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien – zum Konzept einer „Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens“ zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft. In: Gerd Jüttemann und Hans Thomae (Hg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: Beltz, S. 284–306.
- Müller, Hans Rüdiger (2004):** Übergänge, Bildungsbewegung im Geflecht symbolischer Überlegungen. In: Mattenklott, Gundel (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), S. 61–76.
- Müller, Renate (Hg.) (2002):** Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim: Juventa.
- Naderer, Gabriele (2007):** Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Grundlagen, Methoden und Anwendungen. 1. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- Niesyto, Horst (2001):** Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München: KoPäd-Verl.
- Niesyto, Horst (2003a):** VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation ; [Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts]. München: Kopaed.
- Niesyto, Horst (2003b):** VideoCulture - Projektentwicklung und Projektergebnisse. In: Horst Niesyto (Hg.): VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation ; [Grundlagen,

Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts]. München: Kopaed, S. 15–110.

Niesyto, Horst (2007a): Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung. In: Sesink, Werner; Kerres Michael und Moser, Heinz (Hg.): Jahrbuch Medien-Pädagogik 6. Medienpädagogik- Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmH Wiesbaden, S. 222–245.

Niesyto, Horst (2007b): Medienpädagogische Erfahrung im EU-Projekt CHICAM. In: Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter und Maurer, Björn (Hg.): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts (CHICAM, „Children in Communication about Migration“), mit einem Methodenteil für mediengestützte Forschungsprojekte von Studierenden. München: Kopaed (Medienpädagogische Praxisforschung, 2), S. 57–79.

Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter; Maurer, Björn (Hg.) (2007): Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts (CHICAM, „Children in Communication about Migration“), mit einem Methodenteil für mediengestützte Forschungsprojekte von Studierenden. München: Kopaed (Medienpädagogische Praxisforschung, 2).

Otto, Gunter (1994): Das Ästhetische ist das ‚Andere der Vernunft‘. Schule zwischen Routine und Reform. In: Friedrich Jahresheft 1994, XII, S. 56–58.

Panofsky, Erwin (1979): Ikonographie und Ikonologie. In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme, I. Köln: DuMont (DuMont Taschenbücher), S. 207–225.

Paavola, Sami (2011). Diagrams, Iconicity, and Abductive Discovery. *Semiotica*, 186(1/4), S. 297-314.

Peez, Georg (1997): Bildung und Bilder. „Mythologic turn“ im Zeichen virtueller Komplexität? In: Zacharias, Wolfgang und Welsch, Wolfgang (Hg.): Interaktiv - im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia-Herausforderung - kulturpädagogisch. Remscheid: BKJ, S. 139–150.

Peez, Georg (2006): Fotografien in pädagogischen Fallstudien. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung - Theorie und Forschungspraxis. München: Kopaed (Ästhetik - Medien - Bildung, 10).

- Perrin, Daniel (2011):** Medienlinguistik. Inklusive CD-ROM. 2., überarb. Konstanz: UVK-Verl.-Ges., UTB GmbH
- Petrolle, Jean; Wexman, Virginia Wright (Hg.) (2005):** Women and experimental filmmaking. Urbana: University of Illinois.
- Petzke, Ingo (Hg.) (1989):** Das Experimentalfilm-Handbuch. Frankfurt am Main: Deutsches Filmmuseum.
- Peukert, Helmut (1994):** Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdanken der Moderne. In: Lohmann, Ingrid (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen. Erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung. Münster u.a: Waxmann, S. 1–14.
- Plan- und Leitstelle der Abteilung Gesundheit, Umwelt und Bürgerdienste des Bezirksamtes Neukölln (Hg.) (2002):** Kurzbericht zur sozialen Lage in Neukölln. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.berlin.de/imperia/md/content/baneukoelln/gesplan/SLage02.pdf?start&ts=1267000316&file=SLage02.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2011.
- Reichert, Jo; Englert, Carina Jasmin (2011):** Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung).
- Richard-Grundschule Berlin, Website (2011).** Berlin. Online verfügbar unter https://web.archive.org/web/20110121124100/http://www.richard-grundschule.de/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=147, zuletzt geprüft am 15.02.2015, 21:27 Uhr.
- Ricœur, Paul (1986):** Die lebendige Metapher. Mit einem Vorwort zur deutschen Ausgabe. München: W. Fink (Übergänge, 12).
- Rittelmeyer, Christian (2012):** Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. 2. Aufl. Oberhausen: ATHENA-Verlag (Pädagogik: Perspektiven und Theorien, 15).
- Roszak, Stefan (2004):** Eigenarten der ästhetischen Erfahrung im Umgang mit Kunst. In: Mattenklott, Gundel (Hg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung), S. 37–59.

- Ruhloff, Jörg (1998):** Versuch über das Neue in der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, S. 411-423 44 (3), S. S. 411-423. Online verfügbar unter http://www.pe-docs.de/volltexte/2012/6825/pdf/ZfPaed_1998_3_Ruhloff_Versuch_ueber_das_Neue.pdf, zuletzt geprüft am 20.10.2014 Uhr.
- Sachse, Rolf (2009):** Zur Zukunft der Erinnerung. In: Ziehe, Irene und Hägele, Ulrich (Hg.): Digitale Fotografie. Kulturelle Praxen eines neuen Mediums. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 13–22.
- Sachs-Hombach, Klaus (2003):** Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. 1. Aufl. Köln: Von Halem.
- Schanze, Helmut (2007):** 1. Kurs. Vorerklärungen und Grundbegriffe. In: Rusch, Gebhard; Schanze, Helmut und Schwering, Gregor (Hg.): Theorien der Neuen Medien. Kino, Radio, Fernsehen, Computer. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schill, Wolfgang (Hg.) (1992):** Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Schiller, Friedrich (2000 [1795]):** Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen. Berghahn, Klaus L. (Hg.). Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 18062).
- Scholt, Olliver R. (1983):** Metaphern in der Wissenschaft. In: Petőfi, János S. (Hg.): Texte und Sachverhalte. Aspekte der Wort- und Textbedeutung. Hamburg: H. Buske (Papiere zur Textlinguistik Papers in textlinguistics, 42), S. 23–33.
- Schorb, Bernd (1995):** Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik im Spiegel von Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen: Leske + Budrich.
- Schuster, Veronika (2009):** Das Prinzip von Diversität und kultureller Teilhabe. Interview mit Dr. Dorothea Kolland, Leiterin des städtischen Kulturamts Berlin-Neukölln. In: KM Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network, Kultur und Management im Dialog 2009, 30.04.2009 (30), S. 15–19. Online verfügbar unter <http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km0904.pdf>, zuletzt geprüft am 16.03.2015, 21:09 Uhr.
- Schwan, Stephan (1995):** Love or Crime or something else? Schematische Wissensstrukturen und Filmrezeption. In: Rundfunk und Fernsehen 1995 (1), S. 26–40.

- Seitter, Walter (1994):** Eine Kunst der Gegenwart. Zur Physik und zur Politik der Fotografie. In: Palme Richtex (Hg.): Der molussische Torso. Ein topographisches Photoprojekt mit 100 Beteiligte. Wien: Verein zur Förderung Künstlerischer Fotografie, S. 77–85.
- Sourieau, Etienne (1947):** La correspondance des arts. Paris: Flammarion.
- Spanhel, Dieter (2010a):** Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik. In: mediaculture online 2010. Online verfügbar unter http://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/spanhel_bildungsraeume/spanhel_bildungsraeume.pdf, zuletzt geprüft am 15.02.2015, 14:57 Uhr.
- Spanhel, Dieter (2010b):** Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, Ben (Hg.): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, S. 45–58.
- Strauss, Anselm L.; Hildenbrand, Astrid (op. 1994):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink, Wilhelm.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996):** Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (2010):** Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz, Psychologie Verl.-Union.
- Strübing, Jörg (2008):** Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss. (Qualitative Sozialforschung, 15).
- Taylor, Charles; Gutmann, Amy; Habermas, Jürgen (Hg.) (2009):** Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. 1. Aufl. Frankfurt, M, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Teichert, Dieter (1992):** Immanuel Kant. Kritik der Urteilskraft : ein einführender Kommentar. Paderborn: F. Schöningh (Uni-Taschenbücher, 1716).

- Todorov, Tzvetan (1972):** Die Kategorien der literarischen Erzählung. In: Blumensath, Heinz (Hg.): Strukturalismus in der Literaturwissenschaft. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 263–294.
- Trier, Lars von; Vinterberg Thomas (1995):** DOGMA 95 MANIFEST. Copenhagen. Online verfügbar unter <https://web.archive.org/web/20091114042542/http://www.35millimeter.de/inhalte/quellentexte.php?id=6>, zuletzt geprüft am 15.02.2015, 15:02 Uhr.
- Truschkat, Inga; Kaiser, Manuela; Reinartz, Vera (2005):** A Recipe Book Approach to Research? Practical Suggestions for Using Grounded Theory in Dissertations and Thesis Projects. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Vol 6 (No 2). Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/470>, zuletzt geprüft am 11.02.2014.
- Tulodziecki, Gerhard (1979):** Medienforschung. In: Hagemann, Wilhelm ; Neubauer, Wolfgang; Tulodziecki, Gerhard und Zimmermann, Dietmar (Hg.): Medienpädagogik. 1. Aufl. Köln: Vgs.-Verl.-Ges. Schulfernsehen (Medienpraxis, Medientheorie), S. 111–147.
- Tulodziecki, Gerhard (1997):** Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. 3., überarb. und erw. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tuma, René; Knoblauch, Hubert; Schnettler, Bernt (Hg.) (2013):** Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Wiesbaden: Springer VS (Qualitative Sozialforschung).
- Wagner, Ulrike; Theunert, Helga (2007):** Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis von Medienbildung 2007. Online verfügbar unter http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/14/wagner_theunert0712.pdf, zuletzt geprüft am 15.02.2015 um 15:05 Uhr.
- Weintz, Jürgen (2008):** Theaterpädagogik und Schauspielkunst. Ästhetische und psychosoziale Erfahrung durch Rollenarbeit. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verl.
- Welling, Karin (2014):** „Sichtbarmachen was sonst verborgen bleibt.“ Annäherung an die videobasierte interpretative Videoanalyse in der Interaktion zwischen Menschen mit Demenz und Pflegenden. In: Christine Moritz (Hg.): Transkription von Video- und Filmdateien in der qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 443–494.

- Welsch, Wolfgang (1990):** Ästhetisches Denken. Stuttgart: P. Reclam.
- Willis, Paul E. (1990):** Common culture. Symbolic work at play in the everyday cultures of the young. Boulder, Colo: Westview Press.
- Willis, Paul E. (1991):** Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. 1.–2. Tsd. Hamburg ; Berlin: Argument.
- Willke, Helmut (1991):** Systemtheorie. 3., überarb. Stuttgart: G. Fischer.
- Winkler, Hartmut (2004):** Mediendefinition. In: MEDIENwissenschaft: Rezensionen, Reviews 2004 (1), S. 9–27. <http://homepages.uni-paderborn.de/winkler/medidef.pdf>, zuletzt geprüft 15.02.2015, 15:08 Uhr.
- Winkler, Hartmut (2008a):** Basiswissen Medien. Orig.-Ausg. Frankfurt, M: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Winkler, Hartmut (2008b):** Zeichenmaschinen. Oder warum die semiotische Dimension für eine Definition der Medien unerlässlich ist. In: Stefan Münker und Alexander Roesler (Hg.): Was ist ein Medium? 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 211–221.
- Winter, Rainer (2010):** Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. 2., erw. und überarb. Aufl. Köln: Halem.
- Wittgenstein, Ludwig (1982):** Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. 16. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Witzke, Margrit (2004):** Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen; ein Beitrag zur Jugend(kultur)forschung. 1. Aufl. München: Kopaed Verlag.
- Wuss, Peter (1993):** Filmanalyse und Psychologie. Strukturen des Films im Wahrnehmungsprozess. Berlin: Sigma.
- Zirfas, Jörg (2004):** Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung. Band 21, Grundriss der Pädagogik / Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer Urban-Taschenbücher

7 Abbildungsverzeichnis

Grafik 01: Filmische Erzählsituation. Grafik nach Kuhn (ebenda, S. 86)	40
Grafik 02: Zusammenspiel der Vermittlungsinstanzen der untersuchten Clips	83
Abb. 03: Kommentarvorbereitung zum Clip Wasserfall	106
Abb. 04: Kodierparadigma Werk Amal.	113
Abb. 05 Kodierparadigma Tarek	125
Abb. 06: Details aus dem Clip „Grüne Tropen“ von Nadide	127
Abb. 07: Ausschnitte aus dem Clip „Romantisch“ von Nadide.	127
Abb. 08: Notiz zur Präsentation von Nadide	131
Abb. 09: Kodierparadigma Nadide	133
Abb. 10: Kodierparadigma Gemeinschaftswerk	141
Abb. 11: Tarek plant die Aufnahme (Ausschnitt Dokumentarbild © Hilt).	146
Abb. 12: Kodierparadigma Zusammenfassung	153

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 01: Begriffe und Begriffsrelationen der Filmnarratologie nach Kuhn	41
Tabelle 02: Übersicht der untersuchten Videoclips.	56
Tabelle 03: Übersicht zur Einordnung der Daten.	57
Tabelle 04: Forschungsdesign	74
Tabelle 05: Übersicht Strukturelemente	83
Tabelle 06:: Verhältnis von visuellen und sprachlichen Erzählinstanzen.	87
Tabelle 07: Symbolische Prozesse.	91
Tabelle 08: Formbestimmende Momente	98
Tabelle 09: Werkentstehung Amal	103
Tabelle 10: Vergleich visuelles und akkustisches Bild im Clip „Wasserfall“	109
Tabelle 11: Vergleich visuelles und akkustisches Bild im Clip „Wasserträumen“	110
Tabelle 12: Werkentstehung Tarek	119
Tabelle 13: Vergleich visuelle und sprachliche Erzählinstanz	122
Tabelle 14: Werkentstehung Nadide	130
Tabelle 15: Werkentstehung Gemeinschaft.	138

Der Anhang mit Datenmaterial zu den Werken (1KAT_I-A, 2KAT_I-T, 3KAT_I-N, 4KAT_I-G etc.) kann auf <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:83-opus4-72691> eingesehen werden.