
Autor: Niesyto, Horst.

Titel: Chancen und Perspektiven interkultureller Medienpädagogik. Vortrag auf dem 22. GMK-Forum in Bielefeld (19.11.2005).

Quelle: Überarbeitete Version eines Plenumvortrags auf dem 22. GMK-Forum, das vom 18.-20.11.2005 in Bielefeld zum Thema „Globalisierung, Migration, Medien – neue Konzepte für Pädagogik und Bildung stattfand.

Die Veröffentlichung erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Horst Niesyto

Chancen und Perspektiven interkultureller Medienpädagogik¹

Vortrag auf dem 22. GMK-Forum in Bielefeld (19.11.2005)

Als ich vor einer Woche das Material für meinen Vortrag zusammenstellte, hatten sich die Jugendunruhen in Frankreich weiter ausgebreitet. Wenn wir uns auf dieser Tagung mit Fragen von Globalisierung, Migration und Medien befassen, kommen wir nicht umhin, auf diese Ereignisse einzugehen. Interkulturelle Bildung hängt sehr eng mit sozialen Fragen zusammen. Im ersten Teil werde ich auf die aktuellen Jugendunruhen in Frankreich und ihre Bedeutung für unsere Situation in Deutschland eingehen. Daran anschließend werde ich in einem zweiten Teil etwas zum Grundverständnis und den Zielen bisheriger Aktivitäten im Bereich der interkulturellen Bildung und Medienbildung sagen. Hierzu gehören auch kritische Punkte, die in Fachdiskussionen immer wieder genannt werden. Dies betrifft vor allem die Frage, wie Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligten Milieus durch Angebote interkultureller Medienbildung erreicht werden können. In einem dritten Teil werde ich dann ausgewählte Befunde und Beispiele aus interkulturellen Praxisforschungsprojekten vorstellen, die wir in den vergangenen Jahren in Ludwigsburg machten. Hier geht es mir vor allem darum, konzeptionelle Überlegungen zu einer subjektorientierten Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten zu verdeutlichen.

1 Überarbeitete Version eines Plenumvortrags auf dem 22. GMK-Forum, das vom 18.-20.11.2005 in Bielefeld zum Thema „Globalisierung, Migration, Medien – neue Konzepte für Pädagogik und Bildung stattfand.

1. Zu den aktuellen Jugendunruhen in Frankreich

Dorothea Hahn schrieb über die Banlieue in der *taz*: »Ethnische Ghettos, in denen Einwanderer und ihre Nachfahren abseits der Mehrheitsgesellschaft zusammengepfercht leben. Rechtlose Räume, in denen mafiose Strukturen für ›Ordnung‹ sorgen. Kulturelle Wüsten, aus denen selbst die Kinos verschwunden sind« (*taz*, 3.0.2005, S. 11). Das ist etwas extrem geschildert. Es gab in den 90er Jahren in Frankreich durchaus Programme zur Verbesserung der Infrastruktur und der öffentlichen Beschäftigung. Diese Programme boten aber den meisten dieser Jugendlichen keine dauerhafte Beschäftigungsperspektive. In der Schule lernten diese Jugendlichen, dass »Gleichheit« und »Brüderlichkeit« zu den republikanischen Versprechen gehört. In ihrem Alltagsleben erfahren viele von ihnen das Gegenteil: Ungerechtigkeit, Ausgrenzung, Respektlosigkeit.



Der französische Innenminister Nicolas Sarkozy schlug einen Kurs der Ausgrenzung und Repression ein: kurze Prozesse, Bau zusätzlicher Gefängnisse, Verstärkung der Polizei, geplanter Einsatz von »Taser X26«-Pistolen – das sind Pistolen, die elektrische Ladungen verschießen. Sarkozy goss Öl ins Feuer, als er in arroganter und menschenverachtender Form davon sprach, die Vorstädte mit »Hochdruckreinigern« von dem »Gesindel« zu säubern. Das Fass lief über, als zwei Jugendliche nach einem Polizeieinsatz auf der Flucht in einem Trafo-Häuschen starben. Die Medien sprachen von »Elektrokution«. Der

Tod der beiden Jugendlichen löste eine Welle von gewaltsamen Aktionen gegen die verhassten Ordnungshüter aus. Die Antwort der Regierung war Verschärfung der Repression – mit den bekannten Folgen.

Bernard Bessières, Leiter des Stuttgarter Institut *Français*, sagte neulich zur Migrationsproblematik in Frankreich: »Wir haben den Kolonialismus noch nicht überwunden, nur dass jetzt die kolonialisierten Menschen in Frankreich selbst leben und hier eine Kolonie bilden – mit der leidigen Erfahrung, dass die republikanischen Werte von Gleichheit und Brüderlichkeit für sie nicht gelten« (*Stuttgarter Zeitung*, 10.11.2005, S. 33). Diese erlebte Ungerechtigkeit und Ausgrenzung führt derzeit viele Jugendliche

in Frankreich dazu, eigene Gewalt gegen die strukturelle Gewalt zu setzen. In der Wochenzeitung *DIE ZEIT* vom 10.11.2005 wird ein Junge mit dem Satz zitiert: »Wir sind kein Gesindel, kein Dreck, wir sind Menschen, die leben – die brennenden Autos sind der Beweis«. Dies ist ein Satz, der elementar auf die Identitätsproblematik verweist, die sich mit den Jugendunruhen verbindet.

Viele der protestierenden Jugendlichen sind nicht in das Schulsystem integriert. Es geht offensichtlich auch um die Frage, wie Schule verfasst sein muss, um Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten nicht auszugrenzen. Schulsysteme, die einseitig auf kognitive Fähigkeiten und einseitig auf Anpassungsleistungen an die jeweilige – wie auch immer definierte – »Leitkultur« setzen, tragen dazu jedenfalls nicht bei. Die Zerstörung der eigenen Dinge scheinen viele der protestierenden Jugendlichen in Kauf zu nehmen – wichtiger sind ihnen die Aktion und die Anerkennung durch die eigene Gruppe.

Viele dieser männlichen Jugendlichen kommen aus sehr schwierigen Verhältnissen. Mancher ihrer Väter verloren mit dem Arbeitsplatz nicht nur ihren Job, sie büßten auch ihre Autorität in der eigenen Familie ein. Ihren Platz nahmen oft die ältesten Söhne ein. Nicht wenige von ihnen erwirtschaften das Familieneinkommen durch Autodiebstahl und Drogenhandel. Hinzu kommen Wertvorstellungen einer Macho-Kultur. Wir dürfen dies nicht vergessen, wenn wir über die Jugendunruhen sprechen – die mitunter autoritären, patriarchalischen Wertorientierungen, die auch Gewalt gegen Schwächere, insbesondere gegen Mädchen und junge Frauen aus dem eigenen Milieu, einschließen. Fadela Amara hat hierüber ein aktuelles Buch »Weder Huren noch Unterworfenen« geschrieben, das im *Orlanda* Frauenbuchverlag erschien. Zugleich dürfen wir nicht vergessen, welche

Verhältnisse, welche gesellschaftlichen Strukturen diese Orientierungen verfestigen, anstatt sie zu hinterfragen und aufzubrechen.

Es gibt aber auch andere Stimmen, die *Wege aus der Eskalation* weisen. So sagte Ahmed, ein Freund der getöteten Jungen, bei der Kranzniederlegung zum Gedenken an den Tod der beiden Freunde: »Wir sind nicht da, um Autos zu verbrennen. Wir brauchen Wohnungen, Arbeitsplätze und Geld für kulturelle Aktivitäten« (*taz* vom 31.10.2005, S.11).

Am 9. November kam es auch in Deutschland zu einzelnen Brandanschlägen. In einer Fernsehberichterstattung sprach sich ein Sozialarbeiter dafür aus, angesichts der Gewaltaktionen den Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit zu schenken und ihre Situation zu verstehen. Einerseits ist es sicherlich wichtig, auf die Jugendlichen einzugehen und zu verstehen, wie viel Wut angesichts nicht eingelöster Versprechen und arroganter Behandlungen in ihren Aktionen zum Ausdruck kommt. Dieses Verstehen, dieser Dialog, muss auch dazu beitragen, dass sich praktisch etwas an der sozialen Situation der betroffenen Jugendlichen verändert. Andererseits hat dieser »Kampf um Aufmerksamkeit« auch eine sehr problematische Dimension: die protestierenden Jugendlichen machen fatale Lernprozesse. Sie erfahren, dass erst gewaltsame Aktionen zu Aufmerksamkeit in der (Medien-)Öffentlichkeit führen. Erziehung und Bildung wird sehr teuer werden, wenn dieser Teufelskreis, diese fatalen Lernprozesse nicht durchbrochen werden.

Wir können uns in Deutschland nicht zurücklehnen – unter Hinweis auf keine vergleichbaren Ghettos, auf bessere Sozialarbeit und kulturelle Angebote. Wenn wir nicht aufpassen, brennt auch in Deutschland einiges an. Nicht zuletzt die wiederholten Befunde aus PISA-Studien, die einen engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg belegen, erfordern große Bildungsanstrengungen. Es gibt auch in Deutschland Formen der Ghettobildung und es gibt den gefährlichen Kreislauf von mangelnden Sprachkompetenzen, zu wenig Bildung und Arbeitslosigkeit. Wir müssen uns bewusst machen: *Bildung* ist sehr eng mit sozialen Fragen verknüpft. Dies trifft auch für interkulturelle Bildung zu. Notwendig sind umfassende Fördermaßnahmen auf verschiedenen Ebenen und eine stärkere zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung pädagogischer Konzepte.

2. Grundverständnis und Ziele interkultureller Bildung und Medienbildung

Was heißt »interkulturell«? Interkulturell bezieht sich auf Kommunikation zwischen mindestens zwei Menschen bzw. Menschengruppen aus unterschiedlichen Kulturen. Früher gab es eine starke Fixierung im Sinne von Kulturen als Nationalkulturen. Heute – im Zeitalter der Globalisierung – geht es darum, diese Fokussierung auf territorial bezogene Kulturen zu durchbrechen und insgesamt die Auseinandersetzung mit kulturellen Mustern und kulturellen Differenzen zu betonen (vgl. Hepp, Krotz, Winter 2005). Die aktuellen Jugendunruhen zeigen auch dies deutlich: bei allen lokal und nationalspezifischen Ausprägungen der Migrationsproblematik gibt es übergreifende Muster, die in unterschiedlicher Intensität existieren.

Bei der Frage nach den Zielsetzungen interkultureller Pädagogik werden vor allem zwei Ansätze unterschieden: die »Begegnungs-Pädagogik« und »konfliktorientierte interkulturelle Pädagogik« (Nieke 2000). Die *Begegnungs-Pädagogik* möchte Prozesse des interkulturellen Austauschs zwischen Personen und Gruppen befördern, insbesondere zwischen Angehörigen kultureller Majoritäten und kultureller Minderheiten. Zur Begegnungs-Pädagogik gehören auch Formen interkultureller Kommunikation über Sprach- und Ländergrenzen hinweg, z. B. im Rahmen von Begegnungs-Seminaren. Die *konfliktorientierte* interkulturelle Pädagogik versteht es als ihre vordringliche Aufgabe, gegen Ausländerfeindlichkeit, Rassismus und Ethnozentrismus pädagogisch vorzugehen und sich für die Chancengleichheit aller Mitglieder einer Gesellschaft einzusetzen. Sie beachtet in besonderer Weise Konflikte und die damit verbundenen Sichtweisen, Wertungen und Stereotypen.

Unabhängig davon, welche Grundrichtung favorisiert wird: in beiden Konzepten stehen interkulturelle Verständigungsprozesse im Mittelpunkt. Diese Verständigungsprozesse zielen darauf ab, Empathiefähigkeit, Anerkennung und Respekt gegenüber anderen kulturellen Orientierungen zu fördern. Gesetzt wird auf Verstehen und Dialog, um bei aller Verschiedenheit gemeinsame demokratische und solidarische Umgangsformen zu fördern. Gemeinsamkeiten sollen erfahrbar werden, ohne Unterschiede zu übergehen oder zu verwischen. Individualität, Selbstwirksamkeit und demokratische Formen der Konfliktbewältigung sollen gestärkt werden. Hierfür sind *handlungsorientierte und projektartige* Erfahrungs- und Lernformen am besten geeignet, weil es um die

Auseinandersetzung mit teilweise sehr tief sitzenden Deutungs- und Verhaltensmustern geht.

Wenn von *interkultureller Medienpädagogik* die Rede ist, dann geht es um das ganze Spektrum von Aktivitäten – von Formen rezeptiver Filmarbeit über zahlreiche Projekte im Bereich der aktiv-produktiven Medienarbeit, mediendidaktischen Projekten bis hin zu interkulturell-orientierten Beratungsangeboten im Internet. Die Workshops auf dieser GMK-Tagung dokumentieren die inzwischen erreichte Vielfalt an Angeboten und bieten Einblicke in Konzepte und Erfahrungswerte. So war es z. B. Schon immer eine wichtige Aufgabe interkultureller Medienbildung, sich mit sog. »Ausländerbildern« in den Medien kritisch auseinanderzusetzen und in offenen Kanälen und Bürgermedien Migrantinnen und Migranten Chancen zur Artikulation mittels eigener Medienproduktionen zu geben.

Im Folgenden möchte ich mich auf den wichtigen Teilbereich, die *aktiv-produktive Medienarbeit* konzentrieren. Hier entwickelte sich vor allem in den vergangenen fünf bis 10 Jahren in der gesamten Bundesrepublik eine Vielzahl von Aktivitäten und im Saal sind viele Kolleginnen und Kollegen, die sich in diesem Bereich sehr engagiert haben. Ohne die Arbeit einer Person und Einrichtung gering zu schätzen, möchte ich gerade hier in NRW die Aktivitäten des JFC Medienzentrum in Köln, aber auch die Aktivitäten etwa des *Benno-Hauses* in Münster oder der Medienwerkstatt der Stadt Wuppertal hervorheben. Die Medienwerkstatt der Stadt Wuppertal hat aktuell eine neue Filmreihe »Jung und Moslem in Deutschland« vorgestellt. Das JFC Medienzentrum Köln hat sich in besonderer Weise darum bemüht, ein Netzwerk in diesem Bereich der Medienpädagogik zu entwickeln: die »*Cross-Culture*«-Initiative ist ein virtuelles und reales Netzwerk für Projekte, Einrichtungen und Initiativen in der interkulturellen und internationalen Kinder- und Jugendmedienarbeit. Programmatisch formuliert hierzu das Medienzentrum Köln auf der Homepage: »Migration und europäische Einigung erfordern in zunehmendem Maße eine Gesellschaft, die zum interkulturellen Dialog bereit und fähig ist. Junge Menschen spielen für die zukünftige Gestaltung eines geeinten Europa und einer interkulturell geprägten demokratischen Gesellschaft eine entscheidende Rolle. Die Lebenswelten Jugendlicher sind in zunehmendem Maße medial geprägt: globale Jugendkulturen entstehen entlang grenzüberschreitender Mediennetze, Bilder vom »Anderen«, vom »Fremden« werden medial kommuniziert.«

In Zusammenhang mit diesen Aktivitäten entstand vor fünf Jahren auch eine Expertise »Interkulturelle Jugendmedienarbeit in NRW«, die das Kinder- und Jugend.Imzentrum in Remscheid (KJF) im Auftrag des NRW-Jugendministeriums erstellte. Die Expertise nannte mehrere Berührungspunkte zwischen Medienarbeit und interkulturellen Prozessen. Hierzu gehören vor allem:

- das Herstellen lebensweltlicher Bezüge, um soziale Erfahrungen zu verarbeiten;
- das Einlassen auf Fremdes, Neues und Unbekanntes in den eigenen Medienproduktionen;
- der kreative Selbstaussdruck mit Medien, gerade in Bereichen, in denen Wort und Schrift ihre Grenzen haben;
- die Teilnahme an öffentlicher Kommunikation durch die Präsentation der erstellten Medienprodukte;
- die Reflexion eigener kultureller Deutungsmuster;
- die Stärkung von Selbstwertgefühlen und Selbstwirksamkeit;
- die Entwicklung von Kompetenzen zur Medienkritik, zum Durchschauen von medialen Wirkungs- und Manipulationsmöglichkeiten (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2000, S. 28f.).

Die Expertise stellte nicht nur eine Reihe interessanter Praxisprojekte vor. Sie nannte auch *kritische* Punkte, die von befragten Medienpädagog/innen genannt wurden, z. B.

- dass die Nachahmung kommerzieller Medienmuster relativ stark verbreitet sei und dass es an der Entwicklung eigener, kreativer Bilder und Geschichten oft fehle;
- dass es eine Vernachlässigung gestalterischer Aspekte gebe und viele Produktionen sich einseitig mit einer thematischen Aufarbeitung befassen würden;
- die Erfahrung bei verschiedenen Projektträgern, dass Kinder und Jugendliche aus bildungsmäßig und sozial benachteiligten Milieus immer schwieriger für längerfristige Projektarbeit zu gewinnen sind (Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2000, S. 66f.).

Damit sind wir bei einem *zentralen* Punkt: Wie können wir Formen einer interkulturellen Medienbildung entwickeln, die gerade Kinder und Jugendliche aus sog. bildungsfernen Milieus besser erreicht?

3. Erfahrungswerte aus den interkulturellen Praxisforschungsprojekten

VideoCulture und CHICAM

In den beiden Medienprojekten, die wir in den vergangenen Jahren in Ludwigsburg begleiteten, hatte die Verknüpfung interkultureller, sozial-kommunikativer und medialer Aspekte eine wichtige Bedeutung. Es handelt sich um die Projekte *VideoCulture* – Video und interkulturelle Kommunikation sowie *CHICAM* – Children in Communication about Migration. Ich möchte zunächst kurz zur Zielsetzung dieser Projekte etwas sagen und dann einzelne, ausgewählte Befunde und Beispiele zeigen. Dabei stütze ich mich auch auf Materialien und Analysen der Projektmitarbeiter Peter Holzwarth und Björn Maurer (Mitarbeit in beiden Projekten) sowie Margrit Witzke (Mitarbeit bei VideoCulture).

VideoCulture war ein internationales Forschungsprojekt, das von 1997 – 1999 in Deutschland, Großbritannien, Tschechien, Ungarn und in den USA stattfand. Gegenstand war die Produktion und die Interpretation von Videofilmen. Die Filme wurden von 4- bis 9-jährigen Jugendlichen aus verschiedenen soziokulturellen Milieus produziert. Die Jugendlichen konnten ihre Gefühle, Erfahrungen und Phantasien zu Rahmenthemen wie »Jung sein« und »Gegensätze ziehen sich an« mit Bildern und Musik/ Tönen auszudrücken, möglichst ohne wortsprachliche Anteile. Die Produktionen entstanden im Rahmen von schulischer und außerschulischer Medienpädagogik. Nach Fertigstellung wurden die Videofilme ausgetauscht und von den beteiligten Gruppen sowie von weiteren Jugendlichen interpretiert. Im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stand die Frage nach Formen einer transkulturellen, audiovisuellen Symbolsprache sowie nach dem medienpädagogischen Arrangement für einen solchen Ansatz interkultureller Kommunikation.²

Das EU-Praxisforschungsprojekt *CHICAM* wurde von 2000 – 2004 an der PH Ludwigsburg und anderen Hochschulen und Institutionen in London, Rom, Athen, Stockholm und Utrecht durchgeführt. Junge Migrantinnen und Migranten im Alter von 10 – 14 Jahren, die jeweils erst kurz im neuen Aufenthaltsland lebten, machten im Kontext von lokalen *CHICAM*-Clubs Fotos und Videos über ihr Leben. Die Produktionen konnten

² Nähere Informationen siehe unter www.ph-ludwigsburg.de/1545html. Das Projekt wurde vom Kultusministerium Baden-Württemberg und dem Forschungsausschuss der PH Ludwigsburg finanziert und von mir koordiniert.

jeweils von den Kindern und Jugendlichen der anderen Länder über eine spezielle Intranet-Plattform angeschaut und kommentiert werden. Zugleich wurden die Produktionen unterschiedlichen Öffentlichkeiten zugänglich gemacht, um im sozialen Umfeld, in lokalen Institutionen (z. B. Schulen) und in politischen Institutionen ein stärkeres Bewusstsein für die Lage von Kindern aus Migrations- und Fluchtkontexten zu schaffen. Das Projekt verfolgte vor allem das Ziel, das Potenzial neuer Medien für interkulturelle Kommunikation, Reflexion und Integration zu untersuchen.

Nähere Informationen siehe unter: www.chicam.net sowie www.ph-ludwigsburg.de/2228.html. Die Finanzierung von CHICAM erfolgte durch das 5. Rahmenforschungsprogramm der EU. Die Gesamtkoordination des Projekts lag bei David Buckingham und Liesbeth de Block (University of London, Institute of Education).

3.1 Beobachtete Zusammenhänge zwischen der Mediennutzung der Jugendlichen und dem medialen Ausdruck in ihren Produktionen.

In der zuvor erwähnten Expertise über »Interkulturelle Medienarbeit in NRW« wurde u. a. die Nachahmung kommerzieller Medienmuster als kritischer Punkt genannt. Unsere Erfahrungen deuten darauf hin, dass hier eine differenzierte Sicht notwendig ist. Nachahmung ist ein ganz normaler Prozess menschlicher Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit. Dieser Prozess schöpft aus der jeweils vorhandenen personalen, dinglichen und medialen Umwelt. Aneignung ist nicht als statischer, sondern als ein dynamischer Vorgang zu sehen. Es gibt unterschiedliche Aneignungs- und Ausdrucksniveaus, die u. a. mit dem Alter, den vorhandenen Ressourcen und den bereits gemachten Erfahrungen zusammenhängen. Nachahmungen sind gerade zu Beginn einer jeden gestalterischen Arbeit eine wichtige Dimension, um Identifikationspunkte zu finden und Sicherheit im Umgang mit den neuen Ausdrucksmöglichkeiten zu bekommen. Um nach und nach souveräner und selbständiger zu werden, bedarf es einer auf Nachhaltigkeit orientierten Medienpädagogik, die ästhetische Erfahrungs- und Lernprozesse ermöglicht und sich nicht in kurzfristigen Aktionen erschöpft.

Die folgenden Fotos zeigen oben drei Standbilder aus dem Videofilm *Ganxtamovie*, den eine Gruppe Jugendlicher aus Budapest im Projekt *VideoCulture* erstellt. Darunter sind drei Standbilder aus dem bekannten Kino. Im *Pulp Fiction*.

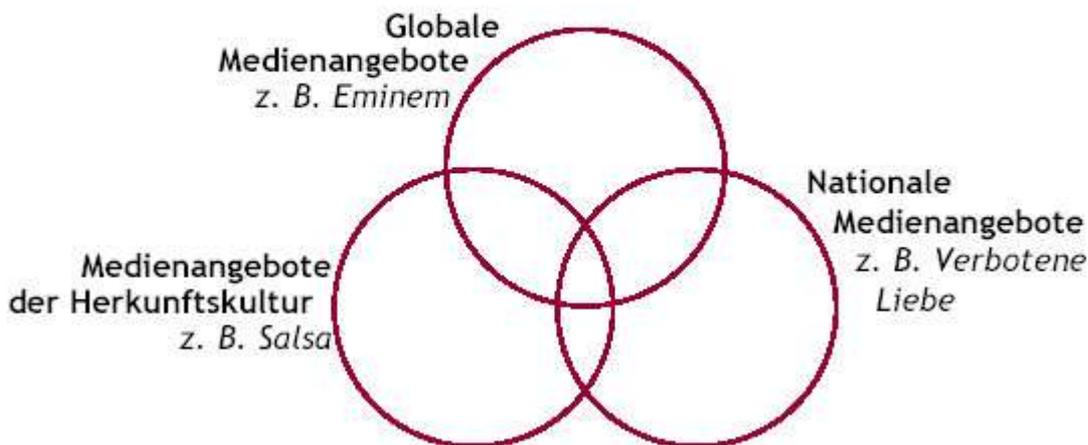


Ähnlichkeiten in den Handlungen und im Körperausdruck der Figuren sind nicht zu übersehen. Der Film *Ganxtamovie* parodierte Jugendliche, die es den ›Großen‹ nachtun wollen und scheitern. Den Produzenten gelang es, ihr ›passives‹ Medienwissen aus dem Genre des Gangsterfilms recht gekonnt für eine eigene Produktion mit einer eigenen Aussage zu aktivieren. Kommerzielle Medienmuster werden in der Tat aufgegriffen und in kreativer und reflexiver Weise für eigene Ausdrucksabsichten genutzt. Peter Holzwarth arbeitete diesen Prozess bereits in seiner Diplomarbeit über *VideoCulture* heraus und er wird in seiner Dissertation, die sich auf den empirischen Gegenstand von *CHICAM* bezieht, Aneignungs- und Ausdrucksniveaus bei den dort beobachteten und analysierten Eigenproduktionen differenziert darstellen.

Die im Rahmen des *CHICAM*-Clubs in Ludwigsburg erstellten Collagen, Foto- und Video-Eigenproduktionen zeigten in Zusammenhang mit der teilnehmenden Beobachtung der Gruppenprozesse sowie Gesprächen mit den Jugendlichen, dass die *CHICAM*-Clubmitglieder aus einem breiten medien- und musikkulturellen Ressourcenspektrum schöpften: »Musik aus dem Herkunftsland (türkische, kurdische, lateinamerikanische,

tunesische Musik), global vermarktete, meist englischsprachig Musik (z. B. Shakira, Eminem, Jenifer Lopez, Avril Lavinge) und zum Teil auch deutschsprachige Musik. Ähnlich ist auch der Bereich Fernsehnutzung: sowohl muttersprachliche (türkisch, kurdisch, spanisch, arabisch) als auch deutschsprachige Fernsehprogramme werden genutzt. Es fällt auf, dass Privatsender wie RTL 2 und Pro 7 besonders beliebt sind. Auch Sender mit Musikvideos (MTV, VIVA) sind populär. Es scheint so, als würden die Kinder / Jugendlichen über ihre medialen Präferenzen symbolisch Nähe zu verschiedenen kulturellen Kontexten herstellen und ausbalancieren, z. B. türkische Musik und global zugängliche Musik wie z. B. Hip-Hop.« (Niesyto & Holzwarth 2004).

Balance-Funktion der Medien



Ein Beispiel für das Ausbalancieren verschiedener medialer Ressourcen ist die Eigenproduktion eines kurdischen Jungen, der in Griechenland lebte (<http://www.CHICAM.net/videos/media/greece/tragoudi.html>). Die Eltern des Jungen waren in der kurdischen Kultur sehr verankert und er selbst war motiviert, ein Lied aus diesem kulturellen Kontext vorzutragen. Der Junge spielte Saz (populäres türkisches Musikinstrument) und sang zusammen mit einem Mädchen das Lied auf Griechisch. Gefragt, weshalb er es nicht in seiner Muttersprache singe, betonte er, dass er jetzt in

Griechenland lebe und dies auch durch einen griechischsprachigen Liedtext deutlich machen möchte.

3.2 Zur spezifischen Qualität und Chance von Visualität und Musik in interkulturellen Kontexten.

Interkulturelle Pädagogik vernachlässigte lange Zeit die Möglichkeiten visueller und audiovisueller Kommunikation. So sind bekannte Publikationen zur interkulturellen Pädagogik weitgehend »medienfrei«, z. B. Nieke 2000. Die Befunde aus dem Projekt *VideoCulture*, das den Selbstausdruck und die Kommunikation mit Bildern und Musik ins Zentrum rückte, verdeutlichte die präsentativen, non-verbale Potentiale, die bislang in der interkulturellen Pädagogik weitgehend ungenutzt blieben.

Entscheidend war zunächst, ob Jugendliche zu anderen Projektfilmen überhaupt einen Zugang fanden. Dies war möglich, wenn Jugendliche mindestens auf einer der folgenden Ebenen durch das Video angesprochen wurden: kognitiv-inhaltlich, filmästhetisch, emotional-intuitiv. Diese drei Ebenen waren nicht voneinander zu trennen, hatten jedoch individuell eine unterschiedliche Gewichtung. Auf der kognitiv-inhaltlichen Ebene schien eine subjektive Bedeutungszuschreibung insbesondere mit der Möglichkeit verknüpft zu sein, persönlich relevante Themen und Wissensbestände im Film wieder zu finden. Sie waren inhaltliche »Ankerpunkte« für Bedeutungszuschreibungen im Kontext biographischer, gruppen- und situationsbezogener Selbstthematisierungen (vgl. auch Witzke 2004). Auf filmästhetischer Ebene konnte beobachtet werden, dass Videofilme, die bildästhetisch universelle Symboliken verwendeten und dramaturgisch an global verbreiteten Mediensprachen und Genres anknüpften, Zugänge ermöglichten bzw. erleichterten. Bezüglich der emotional-intuitiven Ebene hatte das Zusammenspiel von emotional stark besetzten Themenfeldern (wie Freundschaft, Liebe, Sexualität, aber auch Gewalt, Drogen), ausdrucksstarken Bildern und passender Musik eine überragende Bedeutung. Schlüssige Musik-Bild-Einheiten sowie der polarisierende und paraphrasierende Einsatz von Musikstücken boten emotionale »Ankerpunkte« für Zugänge und einen Deutungsrahmen für Interpretationen (Niesyto 2003).

Das Verstehen von Videofilmen bezog sich dabei sowohl auf intentionale als auch auf nicht-intentionale Ausdrucksabsichten. Verstehen ist ein Prozess, um einen Zugang zu Bedeutungen zu erhalten. Ohne die grundsätzliche Bereitschaft zum Verstehen ist kein Verständnis für Andere und Anderes und auch keine Verständigung möglich.

Verständigung akzentuiert den intentionalen Austausch von Kommunikaten und Botschaften. Selbsta Ausdruck mit präsentativen Symboliken überschreitet in erheblichem Umfang intentionale und rationale Formen der Kommunikation. Für ein Verstehen präsentativ-symbolischer Materialien ist gleichwohl ein Entdecken subjektiver Sinnzusammenhänge notwendig. Dieser subjektive Sinnzusammenhang entsteht, wenn verschiedene Symbolisierungen auf ein Ganzes im Sinne von »Bedeutung« verweisen. Ein solches Ganzes ist bei präsentativen Symboliken nicht primär das Resultat eines logischen Prozesses der Sinnkonstruktion (im Sinne von »Symbolbewusstsein«), sondern entsteht durch das Fühlen einer ästhetisch-thematischen Harmonie, die sich insbesondere im Stil der Produktion ausdrückt (»Symbolfühlen«). Der Stil verweist auf lebensweltliche Kontexte und Formen der Weltwahrnehmung, die als stimmig und authentisch empfunden werden und sich auf eigene lebensweltliche Erfahrungen beziehen lassen. Das folgende Schaubild ist der Diplomarbeit von Peter Holzwarth (2001) entnommen und zeigt unterschiedliche Formen der Symbolisierung, die in den Video-Eigenproduktionen verwendet wurden: mehr kulturübergreifende und mehr kulturspezifische, mehr konkrete und mehr abstrakte Symbolisierungen.



Die am *VideoCulture*-Projekt beteiligten Jugendlichen konnten in unterschiedlicher Intensität eine interkulturelle Kommunikation mit Bildern und Musik entwickeln, wenn in den Produktionen jugendkulturell wichtige Themen behandelt wurden, die einerseits Vertrautes zeigten und andererseits authentische Einblicke in andere Lebenswelten gaben und sich dabei global bekannter Mediensprachen und Genres als »Wiedererkennungs- Möglichkeit« bedienten (konventionalisierte Bildsymbole, global bekannte Musikstücke). *Grenzen* der interkulturellen Kommunikation im *VideoCulture*-Kontext wurden dann besonders deutlich, wenn Produktionen erhebliche filmgestalterische Inkohärenzen und Bruchstellen hatten, Jugendliche bestimmte kulturspezifische Symbolisierungen nicht dekodieren konnten oder die jeweilige Filmsymbolik sich in ihrer Gesamtheit zu sehr von den eigenen ästhetischen Präferenzen, Wertorientierungen und lebensweltlichen Erfahrungen unterschied.

3.3 Kernpunkte einer subjektorientierten Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen aus sog. bildungsfernen Milieus.

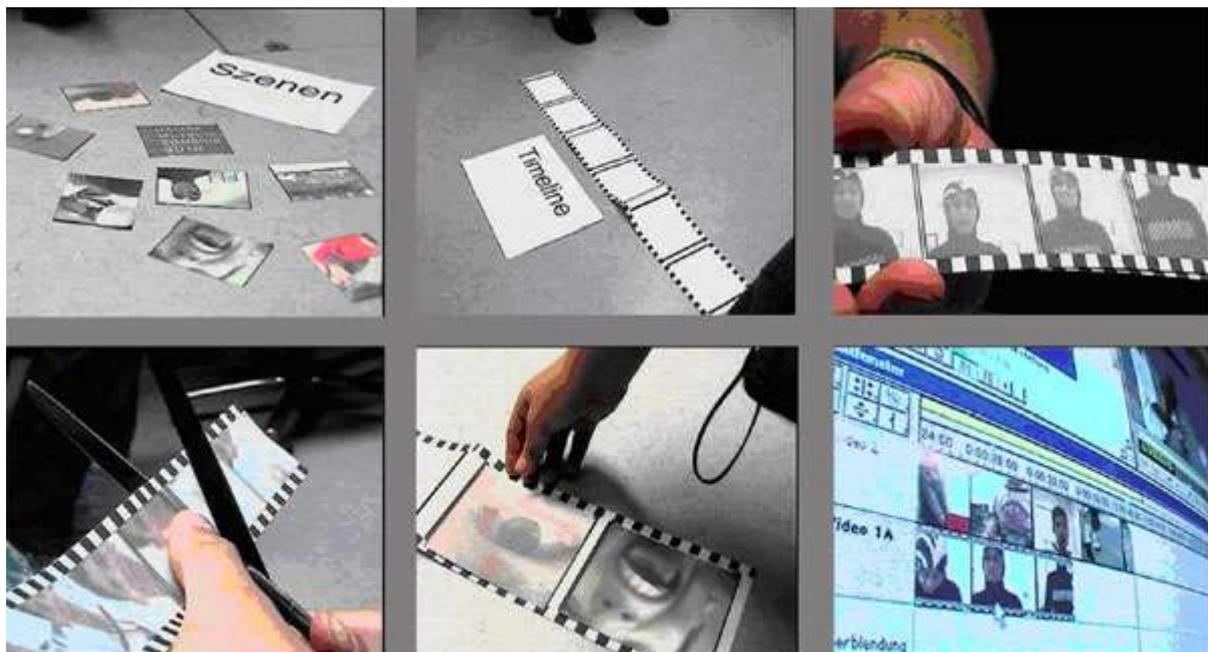
Im Projekt *CHICAM* konnten wir über ein Jahr hinweg mit Kindern / Jugendlichen aus Migrationskontexten prozess- und projektorientiert arbeiten (vgl.

<http://www.phludwigsburg.de/2228.html>). Unsere Erfahrungen brachten wir in einen internationalen Projektbericht über »Visuelle Kommunikation« ein (vgl. www.CHICAM.net); Björn Maurer verfasste über das foto- und medienpädagogische Konzept von *CHICAM* seine Diplomarbeit, die als Buchpublikation zugänglich ist (Maurer 2004). An dieser Stelle möchte ich – auch auf dem Hintergrund weiterer Projekterfahrungen – folgende Punkte hervorheben:

- Sinnvoll erscheint eine Orientierung an *Media-models* (Genres), die den Kindern/Jugendlichen bekannt sind: an Clips, kleinen spielfilmartigen Szenen, Animationsfilmen können sie vorhandenes, »passives« Medienwissen aktivieren und sind aufnahmebereit für vertiefende Inputs. Das Genre fungiert als ästhetisch strukturierender Rahmen, der mit eigenen Inhalten und Formen »gefüllt« werden kann.
- Kinder/Jugendliche, die noch über wenig Erfahrungen in der eigenen Gestaltung mit Medien verfügen, agieren oft gerne *vor der Kamera*, tanzen, machen Posen, inszenieren sich auf vielfältige Weise. Dies ist eine alte, bekannte Erfahrung in der Medienarbeit, die sich im *CHICAM*-Projekt erneut bestätigte. Es geht um die Darstellung der eigenen Person, um ein Sich-Ausprobieren vor der Kamera und ein Sich-Präsentieren vor anderen.
- Gefragt sind *kurze Produktionen*, die in einem überschaubaren Zeitraum zustande kommen und die Kinder / Jugendlichen vom planerischen, technischen und ästhetischen Aufwand her nicht überfordern. Gruppenbezogen und individuell ist immer wieder die richtige Balance zwischen vorhandenen Motivationen und Fähigkeiten sowie neuen Anreizen und Herausforderungen zu finden. Im *CHICAM*-Projekt waren Arbeitsformen gefragt, die eine relativ schnelle Rückmeldung ermöglichten, z. B. das Erstellen von Knetanimationen in einer überschaubaren Zeit von zwei bis drei Stunden. Als problematisch erwiesen sich Arbeitsformen, die ein zu starkes Gewicht auf planerische Elemente legten, z. B. zu ausführliche Storyboards (Überforderungssituationen).
- In den meisten lokalen *CHICAM*-Clubs sahen die beteiligten Kinder / Jugendlichen vor allem eine Möglichkeit, um etwas Neues auszuprobieren, einen Freiraum zu entdecken und für sich zu nutzen. Motivationsfördernd war es, wenn die Clubaktivitäten *spielerische* Formen in der Medienaneignung boten und zugleich *nicht-mediale* Ausdrucksformen integrierten (z. B. Mitbringen präferierter Musikstücke, Tanzen, körperliches Agieren bei Ballspielen). Zentraler Erfahrungswert: *Vorhandene Stärken*

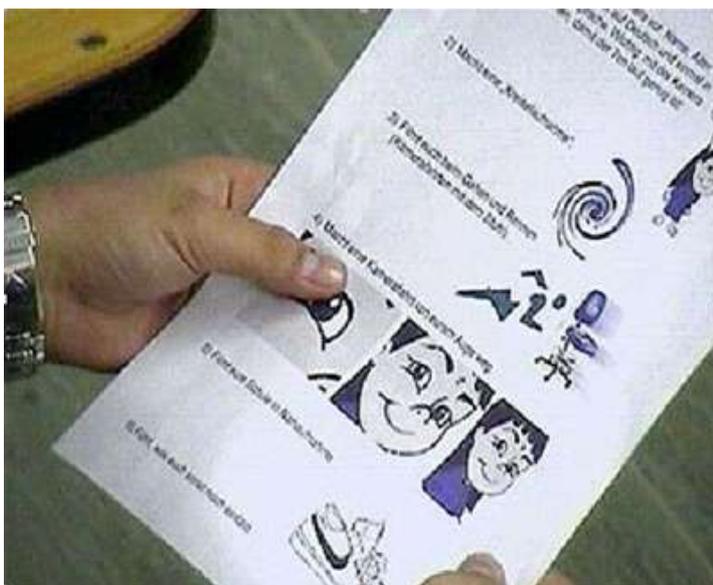
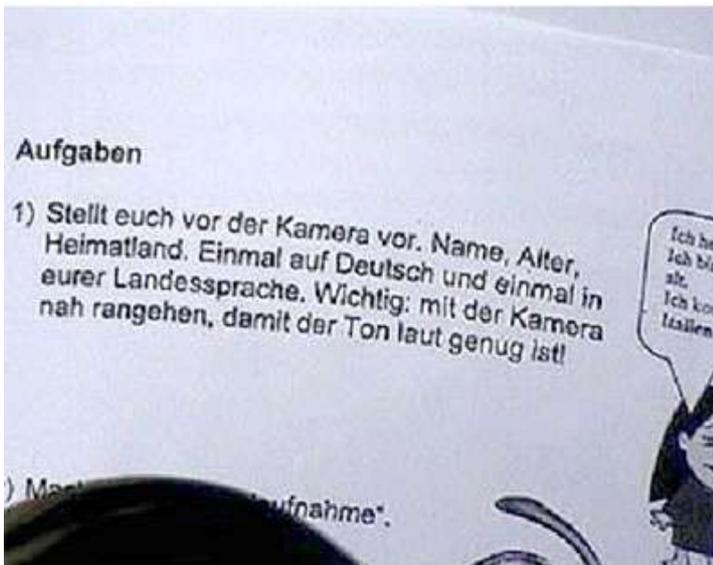
sind zu fördern und von den Betreuer/innen gezielt einzubeziehen, damit die Kinder / Jugendlichen mehr Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit erfahren.

- *Visualisierung* bedeutet beim Prozess der Medienaneignung, den Umgang mit Medien nicht nur verbal zu erklären, sondern spezielles visuelles Material zu zeigen. Die Bilder zeigen, wie Björn Maurer den digitalen Filmschnitt visualisierte. Er erstellte Filmstreifen aus Papier, die mit Bildern aus dem selbst gefilmten Material der *CHICAM*-Clubmitglieder bedruckt waren; die Jugendlichen konnten den Filmstreifen mit der Schere zerschneiden und die Bilder neu arrangieren.



Eine gestaltende Idee zu entwickeln und ein Thema zu klären, ist wichtig, gerade im Hinblick auf das Publikum, dem die Produktion gezeigt werden soll. Aber Kinder/Jugendliche werden überfordert, wenn sie nicht praktisch und anschaulich vorgehen können. Sie brauchen eine Vorstellung über die Ausdrucksmöglichkeiten des Mediums Film.

Für die Arbeitsweise ist es wichtig, eine *Balance zwischen Strukturierung und Offenheit* zu entwickeln. Erfahrungen aus verschiedenen *CHICAM*-Clubs zeigten, dass von Beginn an eine gute Mischung aus Anregungen und konkreten Impulsen einerseits und genügend Freiraum für die Kinder zum Ausprobieren und Experimentieren andererseits vorhanden sein sollte. *Strukturierung* kann z. B. bedeuten, ganz konkrete Aufgabenstellungen zu formulieren und diese auf Arbeitsblättern zu visualisieren: siehe die beiden Bilder.



Offenheit bedeutet, dass die Kinder / Jugendlichen genügend Gestaltungs- und Entscheidungsraum haben, um eigene Ideen realisieren zu können. Dabei konnte auch im *CHICAM*-Projekt die Erfahrung gemacht werden, dass Hilfen und Unterstützung besonders in der Phase der *Nachproduktion* notwendig sind (dramaturgische Gestaltung des Materials; größerer Zeitaufwand). Deutlich wurde auch ein *besonderer Betreuungsaufwand*: die Kinder / Jugendlichen aus Migrationskontexten benötigen in besonderer Weise individuelle Aufmerksamkeit, um auf ihre jeweils spezielle Situation einzugehen, sie zum Mitmachen zu motivieren und ihnen Erfolgserlebnisse zu vermitteln.

Es reicht nicht aus, adäquate *Media-models* zu finden; notwendig sind sowohl Formen der Einzel- und Gruppenbetreuung, um ein Klima der Offenheit und der Integration aller Gruppenmitglieder zu erreichen.

Der zuletzt genannte Aspekt lässt sich am Beispiel von Mustafa, einem 14-jährigen Jungen aus Tunesien, verdeutlichen. Während er in Gruppensituationen meist nonkonformes, auffälliges Verhalten zeigte, arbeitete er im Rahmen einer Einzelbetreuung beim Erstellen des Films *At the Beach* sehr konzentriert und diszipliniert. Mustafa erhielt Aufmerksamkeit durch die medienpädagogische Begleitung und kämpfte nicht ständig um Aufmerksamkeit.

Der Videofilm *At the Beach*

(http://www.CHICAM.net/videos/media/germany/at_the_beach.html) ist eine

Knetanimation und zeigt den Kampf und die Freundschaft mit einem Monster am Strand.

Die Produktion erhielt, nachdem sie ins Intranet gestellt wurde, ein paar Rückmeldungen, u. a. von einer CHICAM-Gruppe aus den Niederlanden:

Netherlands

13/06/03

About the animation

The animation was very good.

We liked the use of clay.

We liked the sounds.

Because of the pictures the beach

looked like a real beach.

Here are some questions about your animation.

- How much time did you spend to prepare and to make the animation?

- Whom does the pictures belong to?

- Who made the shooting?

- How have you create the sand?

Mustafa freute sich über das Feedback und antwortete:

Germany

14/06/03

HALLO

ALSO ICH HAB drei stunden von dem film gebraucht das war lange zeit.

die foto geheuren mir das habe ich in TUNISIEN gemacht.

der film habe ich selber gemacht.

der sand habe ich von TUNISIEN GEBRACGT

MUSTAFA

Mustafa lebte noch nicht lange in Deutschland und war in einer sog. Vorbereitungsklasse, um Deutsch zu lernen. Die Mitarbeit im *CHICAM*-Club stärkte sein Selbstbewusstsein – immer wieder schreibt er »ich« und betont auch (durch Großbuchstaben) sein Herkunftsland. Die Lehrer/innen der Vorbereitungsklasse beobachteten bei mehreren *CHICAM*-Club-Mitgliedern besondere *Sprachfortschritte* während des Schuljahres. Offensichtlich gelang es, die Jugendlichen in einer Weise zum Mitmachen zu motivieren, dass sie mehr Selbstwirksamkeit spürten und Selbstwertgefühle entwickeln konnten. Hierzu gehörten im Ludwigsburger *CHICAM*-Club auch Erfahrungen zwischen Migranten und Nicht-Migranten, z. B. im Rahmen von Interviews auf der Strasse oder der Präsentation der Medienprodukte in der Schule und an anderen Orten. Die mit dem Erstellen und dem Präsentieren der Produktionen verbundene kommunikative Praxis förderte offensichtlich die Sprachentwicklung, auch wenn dieser Aspekt nicht expliziter Teil der Projektintentionen war. Möglicherweise ist gerade der Umgang mit visuellen und audiovisuellen Medien, an dem die wortsprachliche Kommunikation anknüpfen kann, besonders zur Sprachentwicklung geeignet.

Interkulturelle Bildungsprozesse mit Medien können sich auf vielen Ebenen vollziehen. Im *CHICAM*-Projekt konzentrierten sich diese Bildungsprozesse vor allem auf den jeweiligen gruppeninternen Austausch verschiedener Musik- und Medienpräferenzen, insbesondere in Zusammenhang mit dem Erstellen von Foto- und Videoproduktionen. Die Kinder / Jugendlichen hatten durchaus Interesse, Medienproduktionen von *CHICAM*-Clubs aus anderen Ländern anzuschauen. Die Motivation für Kommentare und Rückmeldungen war jedoch weniger stark vorhanden. Insgesamt betrachtet waren die Kommunikationsbedürfnisse der 10 – 14-Jährigen eher auf das Hier und Jetzt bezogen, auf ihre Spiel- und Schulkameraden, auf die Nachbarschaft. Nur in bestimmten Fällen wurde ein Bedürfnis nach direkter und zeitnaher Kommunikation zu Kindern in anderen Clubs artikuliert.

Zusammenfassend möchte ich betonen, dass interkulturelle Medienarbeit gerade für Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten große Potentiale enthält, um mehr Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit zu erfahren. Dies gelingt dann, wenn an den vorhandenen Stärken angesetzt wird und immer wieder eine Balance von Strukturierung und Offenheit, von medialen und nicht-medialen Ausdrucksformen, von Individual- und

Gruppenbetreuung gelingt. Björn Maurer entwickelt in seinem Buch *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten* (Maurer 2004) eine Rahmenkonzeption, deren Schwerpunkt auf Lernumgebungen mit klar strukturierten ästhetischen Aufgabenstellungen liegt. Das zugrunde liegende Prinzip lautet: vom Einfachen zum Komplexen. Dieser Ansatz schlägt eine Brücke zwischen außerschulischen und schulischen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und ermutigt Kinder / Jugendliche aus Migrationskontexten zu Selbstbildungsprozessen mit Medien.

Gleichzeitig ist festzuhalten: Zweisprachig aufwachsende Kinder müssen in ihren beiden Sprachen auch Zugang zur Schrift bekommen. Dies reicht aber nicht aus. Bilder, Musik, Körpersprache sind zu integrieren, die Entwicklung von Sprach-, Schrift- und Medienkompetenz gehören zusammen – nicht nur für den kulturellen, symbolischen Selbstaussdruck und demokratische Partizipation, sondern auch im Hinblick auf berufliche Nutzungsmöglichkeiten.

Im Hinblick auf die *Ausbildung* von Pädagog/innen und künftige Lehrer/innen bedeutet dies, Angebote zur interkulturellen Bildung und Medienbildung fest in den Ausbildungsplänen zu verankern. Wer die konkreten Lebens- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten nicht kennt, kann keinen bedürfnis- und subjektorientierten Unterricht gestalten. Wer sich nicht selbst Medienkompetenzen aneignet, kann Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten nicht helfen, aus ›passivem‹ Medienwissen aktives, anwendbares Medienwissen zu machen und dies mit dem Erwerb von Sprach- und Schriftkompetenzen zu verknüpfen.

Im Hinblick auf die künftige *Forschung* gilt: Es reicht nicht aus, auf der Basis von Fragebögen, verschiedenen Interviewformen, Gruppendiskussionen nur auf schriftliche und mündliche Erhebungsmethoden zu setzen. Notwendig ist eine Erweiterung um präsentativ-symbolische Erhebungsmethoden, die insbesondere visuelle und audiovisuelle Materialien als Eigenproduktionen einbezieht. Mehrere Projekte der letzten zehn bis fünfzehn Jahre konnten belegen, dass präsentativ-symbolische Ausdrucksformen nicht nur bei emotional besetzten Themen sehr wichtig sind, sondern gerade Kindern und Jugendlichen mit Sprachproblemen eine wichtige Ausdrucksmöglichkeit bieten (u. a. Niesyto 200). In den interkulturell orientierten Praxisforschungsprojekten VideoCulture und CHICAM konnten hierzu weitere wichtige Erfahrungswerte gesammelt werden, auch im

methodischen Bereich. Dies betrifft insbesondere die Interpretation von Videos bzw. Fotos im Rahmen von Eigenproduktionen (vgl. Niesyto 2003; Holzwarth 2006).

4. Ausblick

Notwendig ist aber auch eine *Weitung der Perspektive*, die über die bislang praktizierten Formen interkultureller Medienbildung hinausweist. Hierzu möchte ich abschließend drei Bemerkungen machen.

Für die Medienwissenschaft:

Angesichts der Ambivalenzen medialer Globalisierungsprozesse scheint es notwendig, Ansätze einer *interkulturellen Medienwissenschaft*, wie sie u. a. von Götz Grossklaus (2004) entwickelt wurden, auch seitens der interkulturellen Medienbildung als Referenzpunkt für die eigene Arbeit im Auge zu behalten und fruchtbar zu machen. Im Kern geht es darum, die historische Entwicklung regionalspezifischer Medienkulturen angesichts der Globalisierungsprozesse nicht zu übersehen, sondern in ihren jeweiligen Brechungen und Wechselbeziehungen mit globalen Medienformaten zu analysieren. Dies betrifft z. B. die Wechselbeziehungen zwischen globalen und lokalen Leitmedien, die in den verschiedenen Kulturkreisen unterschiedlich ausgeprägt sind (z. B. Die Dominanz des geschriebenen und gesprochenen Wortes in Kulturen, die vom Islam geprägt sind, oder die große Bedeutung von Mündlichkeit in afrikanischen Kulturen). Die Erarbeitung und Aneignung von Kenntnissen zu *kulturdifferenten* Medienentwicklungen, insbesondere vergleichende Analysen zur Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Bildlichkeit im System der technischen und vortechnischen Medien in den jeweiligen Gesellschaften, sind nicht zuletzt wichtig, um Projekte zur interkulturellen Medienbildung kulturell sensibel vorbereiten und durchführen zu können.

Für die Medienpolitik:

Auf dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung und Marktorientierung im Bereich von Kultur und Medien engagiert sich die UNESCO seit mehreren Jahren für den Schutz der kulturellen und medialen Vielfalt. Die Aufgabe besteht darin, dass nicht allein der Publikumserfolg, die Einschalt- und Verkaufsquote zum Indikator für den Wert eines

Angebots gemacht werden kann. Medienpolitik muss Handlungsspielräume für ein *vielfältiges* Angebot sichern. Es geht – so Max Fuchs in einem Beitrag zur UNESCO-Initiative – um das »Menschenrecht auf kulturellen Selbstausdruck« (Fuchs 2005) Entgegen einer Orientierung, wo es nur noch um möglichst hohe Einschaltquoten, um Märkte, Macht und viel Geld geht, brauchen wir Instrumente, die kulturelle und mediale Vielfalt gewährleisten! Die GMK sollte sich als bundesweiter Dachverband der Medienpädagogik mit dieser wichtigen Initiative befassen und ihre zentralen Anliegen unterstützen. Es geht nicht um Medizensur und staatsfixierte Medienregulierung, sondern um die Intensivierung öffentlicher Diskurse zwischen Medienpolitiker/innen, Medienproduzent/innen, Journalist/innen und Medienpädagog/innen, um Programmqualität und mediale Vielfalt zu stärken.

Für die Medienpädagogik:

Mehrere Projekte im Bereich interkultureller Medienbildung zeigen: Das rein Virtuelle hat sich nicht bewährt. Kinder und Jugendliche haben ein Bedürfnis nach *face-to-face*-Kontakten und medienpädagogische Projekte sollten dies bei ihrer Planung berücksichtigen. Auch »klassische« Begegnungsseminare sind unter Einbeziehen mediengestalterischer Möglichkeiten wieder stärker zu nutzen. Es freut mich besonders, auf dieser Tagung Jana Hnilicova begrüßen zu können. Sie leistete im Projekt *Video-Culture* Pionierarbeit in Tschechien, organisierte eine deutsch-tschechische Jugendbegegnung und baute einen *Videoclub Praha* auf (www.videoculture.cz/). Ihre Arbeit zeigt, dass intensive persönliche Kontakte eine wichtige Voraussetzung sind, um dauerhaft Infrastrukturen zu schaffen.

Es geht darum, auf europäischer und internationaler Ebene erheblich intensiver als bisher medienpädagogische Ansätze und Erfahrungen auszutauschen. Hierzu gehören auch finanzielle Möglichkeiten, um wichtige Publikationen zu übersetzen und breiteren Fachöffentlichkeiten zugänglich zu machen; dies betrifft auch Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen in Lateinamerika, in Afrika und in Asien.

Abschließend möchte ich Ihnen den Videofilm *Place to be* (http://www.CHICAM.net/videos/media/uk/the_place_to_be.html) zeigen. Er wurde von

einem Jugendlichen produziert, der – aus einem afrikanischen Land kommend – nun in London lebt. Er singt über seine Rolle als Migrant und darüber, dass er in der Schule etwas erreichen möchte. Liesbeth de Block, die Projektmitarbeiterin von CHICAM in London, nannte den Videofilm ein »narrative of migration«.

Literaturhinweise

Amara, Fadela: *Weder Huren noch Unterworfenen*. Aus dem Französischen von Sarah Dornhof. Berlin 2005.

Fuchs, Max: *Kulturelle Vielfalt : zur Karriere einer kulturpolitischen Leitformel. Ein theoretischer Versuch zu einem praktischen Problem*. In: UNESCO heute. Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission. Ausgabe , 2005, S. 24 – 28.

Hepp, Andreas / Krotz, Friedrich / Winter, Carsten (Hg.): *Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung*. Wiesbaden 2005.

Grossklaus, Götz: *Medienbilder*. Frankfurt/Main 2004.

Holzwarth, Peter: *Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. In: Marotzki, Winfried / Niesyto, Horst (Hg.): *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden 2006.

Holzwarth, Peter: *Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Kommunikation mit Video*. Diplomarbeit in Erziehungswissenschaft, Universität Tübingen / Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2001.

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.): *Expertise »Interkulturelle Jugendmedienarbeit in NRW«*. Düsseldorf, Remscheid 2000.

Maurer, Björn: *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine*. München 2004.

Nieke, Wolfgang: *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen 2000.

Niesyto, Horst (Hg.): *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München 2003.

Niesyto, Horst / Holzwarth, Peter: *Medienpädagogische Praxisforschung mit Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten*. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik, Nr. 5 (2004). <http://www.ph-ludwigsburg.de/medien/intzent.htm>

Witzke, Margrit: *Identität, Selbstaussdruck und Jugendkultur. Eigenproduzierte Videos Jugendlicher im Vergleich mit ihren Selbstaussagen. Ein Beitrag zur Jugend(kultur) forschung*. München 2004.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Rechteinhabers unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.