FQS FORUM: QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG SOCIAL RESEARCH

Volume 9, No. 3, Art. 10
September 2008

Präsentativer und diskursiver Selbstausdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-) kultureller Ressourcen

Peter Holzwarth & Horst Niesyto

Keywords: Selbstausdruck; präsentative Symbolik; Videofilme; Fotografie; Eigenproduktionen; Migrationsforschung; Identität; Mehrfachzugehörigkeit

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag stellt den Forschungsansatz "Eigenproduktionen mit Medien" vor und konkretisiert ihn am Beispiel eines EU-Projekts CHICAM (Children in Communication about Migration). Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass Kinder und Jugendliche die Chance haben sollten, sich in Forschungskontexten auch mittels Fotos und Videofilmen zu äußern – ergänzend zu sprachlichen Artikulationsformen. Der Beitrag skizziert zunächst wesentliche Überlegungen, die sich mit dem Forschungsansatz verbinden. Danach werden am Beispiel des EU-Projekts Formen des präsentativen und diskursiven Selbstausdrucks in medialen Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dargestellt. Es wird aufgezeigt, welche Vorteile eine Öffnung in Bezug auf visuelle Dimensionen sowohl im Kontext subjektadäquater Forschungsmethoden in der Migrationsforschung als auch im Zusammenhang mit Identitätskonzepten und Selbstnarrationen mit sich bringt. Der abschließende Teil informiert über Analysemethoden (audio-) visueller Materialien, die in Projekten wie CHICAM angewendet werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Symbolische Weltaneignung mit Medien – zur Bedeutung präsentativer Symboliken
2. Der Forschungsansatz "Eigenproduktionen mit Medien"
3. Methodologische Herausforderungen: Subjektadäquate Methoden in der Migrationsforschung
4. Theoretische Herausforderungen: Polykontextuelle Identitätsmodelle
5. Präsentativer und diskursiver Selbstausdruck im Kontext von Videoeigenproduktionen
   5.1 "Für dich" aus Deutschland: Lokale Selbstverortung
   5.2 "Tragoudi" aus Athen: Herkunftsbezogener Ausdruck und lokale Selbstverortung
   5.3 "Different countries" aus Athen: Herkunftsbezogener Ausdruck
   5.4 "Oggetto del mio" aus Rom: Herkunftsbezogener Ausdruck
   5.5 "Abdelmajid's Rap" aus den Niederlanden: Globaler Ausdruck und lokale Selbstverortung
   5.6 "The place to be" aus London: Globaler Ausdruck
   5.7 "Laholmskolen" aus Schweden: Globaler, lokaler und herkunftsbezogener Ausdruck
6. Abschließende Bemerkungen zur Analyse und Interpretation von medialen Eigenproduktionen
Literatur
Zu den Autoren
Zitation

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

1. Symbolische Weltaneignung mit Medien – zur Bedeutung präsentativer Symboliken

Wir leben in einer Zeit des radikalen Wandels unserer Kommunikationskultur. Die Wahrnehmung und Erfahrung der Wirklichkeit wird immer mehr durch Medien vermittelt. Aus verschiedenen Studien über das Freizeit- und Medienverhalten ist die große Bedeutung der Mediennutzung für die Lebensbewältigung von Kindern und Jugendlichen bekannt.[1] Insbesondere auditive und audiovisuelle Medienangebote sowie das Internet bieten Möglichkeiten, Gefühle und Stimmungen auszuleben, sich aus begrenzten sozialräumlichen Kontexten zu lösen und Anschluss an globale kinder- und jugendkulturelle Stile zu finden. Medienangebote transportieren Bilder, Symbolmuster und Mythen, die gerade Jugendliche in ihrer Suche nach Orientierung und Sinn ansprechen. Die Expressivität, Emotionalität und Mehrdeutigkeit vieler Medienangebote überschreiten gesellschaftlich abverlangte, auf Rationalität und Effektivität ausgerichtete Normen und Verhaltensrepertoires. Musik und Bilder drücken emotionale Dimensionen der Wahrnehmung und des Welterlebens aus. Sie beeinflussen hierüber weit mehr als bisher angenommen auch rationale Überlegungen und Entscheidungen. [1]

Die Struktur der subjektiven Erfahrung der Alltagswelt, die zeitliche, räumliche und soziale Gliederung von Erfahrungen, folgt nicht mehr dem Modell der personalen "Wir-Erfahrungen". Hinweise auf einen zunehmenden Erfahrungsverlust übersehen, dass auch Medien soziale und kulturelle Erfahrungsmöglichkeiten bieten. Personale, "primäre" Erfahrung und vermittelte, "sekundäre" Erfahrung vermischen sich immer mehr. Digital erzeugte Medienästhetiken verstärken diesen Prozess durch fließende Übergänge zwischen realen und fiktiv-virtuellen Darstellungen. Multimediale und interaktive Formen medialer Kommunikation führen zu komplexen Symbolgebilden. Kinder und Jugendliche erfahren, dass Aussagen über soziale Wirklichkeiten eng mit medialen Konstruktionen und Inszenierungen zusammenhängen und entwickeln selbst medienbezogene Sprach- und Ausdrucksformen. Die Medienförmigkeit der Wahrnehmung produziert dabei Prozesse des Welterlebens, die durch Sprunghaftigkeit, Schnelligkeit, Mehrdeutigkeit gekennzeichnet sind. Diese Prozesse korrespondieren mit der Ambivalenz der Jugendzeit, mit dem Wechselbad von Gefühlen. Es geht um jugendkulturelle Brüche und Widersprüchlichkeiten, um teilweise sprunghafte Prozesse bei der Symbol- und Identitätsbildung. [2]

Die *sozialwissenschaftliche* Tradition orientierte sich in großen Teilen einseitig an sprachgebundenen Forschungsmethoden und unterstellt eine Hierarchisierung von diskursiven und präsentativen Symbolformen. Ein Beispiel hierfür ist die eindeutige Höherbewertung diskursiver Kommunikationsformen bei Jürgen HABERMAS (1981). Wenn man Susanne LANGER (1942/1987) folgt, kann man zwischen einer "diskursiven", sprachlichen und einer "präsentativen", wortlosen

1 Zusammenfassend: LIVINGSTONE und BOVILL (2001).

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

Symbolik unterscheiden.[2] Die *präsentative Symbolik* erweitert unsere Vorstellung von Rationalität, da sie in anderer Form Erfahrung vermittelt (Formen ganzheitlicher, simultaner Wahrnehmung). LANGER geht von der Prämisse aus, dass die Menschen ihre Lebenserfahrung und ihre Gefühle in symbolischer Form vermitteln. Die diskursive Sprache mit ihrem Vokabular und ihrer Syntax sei dabei nicht die einzige Form der Kommunikation. Nicht-diskursive Symbolformen (Bilder, Töne, Musik etc.) würden allerdings oft wegen ihrer Mehrdeutigkeit abgewertet. [3]

Leider halten sich sozialwissenschaftliche "Monstranzen" wie z.B. die Höherbewertung der Wort- und Schriftsprache und die Geringschätzung der Bildsprache hartnäckig. Rudolf ARNHEIM (1969/1985) prägte den Begriff vom *"anschaulichen Denken*". Er suchte nach dem Zusammenspiel von Bild und Begriff, von intuitiver, assoziativer Sinneswahrnehmung und Formen rationalen, abstrahierenden Denkens. Unter sozialwissenschaftlicher Perspektive interessiert dabei vor allem die Frage, wie die Bewertung von Bildaussagen in der Verbindung von kognitiven und emotionalen Formen der symbolischen Verarbeitung erfolgt. In Abgrenzung zu biologistischen Erklärungsmustern, die die Wirkung gehirnphysiologischer Prozesse für unsere Art zu Fühlen und zu Denken überschätzen bzw. kausale Wirkzusammenhänge unterstellen, sind *symbolisch-interaktionistische* Erklärungsansätze eher geeignet, um das Zusammenspiel von Kognition und Emotion zu verstehen. Bezug nehmend auf das Paradigma des symbolischen Interaktionismus (MEAD 1934/1973; BERGER & LUCKMANN 1969/1980) heißt dies, dass Emotionen nie getrennt werden können von den *Bedeutungen*, die ihnen Menschen zuschreiben, und dass diese Bedeutungen in sozialen Kommunikationen und Interaktionen "ausgehandelt" werden. In diese Interpretations- und Definitionsprozesse fließen soziale und mediale Deutungs- und Symbolmuster ein. [4]

Entscheidend ist, dass die Bedeutungsstiftungen bzw. die Symbolbildung durch die Menschen erfolgt. Es sind immer ihre Vorstellungen und Bilder vom Leben und von der Wirklichkeit – und keine emotional-kognitiven Reflexe gehirnphysiologischer Vorgänge oder platte Widerspiegelungen medialer Symbolangebote. Es gibt nicht *die* Interpretation eines bestimmten Symbolangebots, es gibt unterschiedliche Rezeptionsästhetiken und Interpretationen. Allerdings sind dabei soziale Kontexte, subjektive "Befindlichkeiten" und Voraussetzungen sehr wichtig: der Bezug zum jeweiligen Sozialmilieu, der eigene Stil der symbolischen Verarbeitung, die konkrete Rezeptionssituation und damit verbundene Motive, Bedürfnisse, Stimmungen. [5]

2 Während präsentative Symbole dem rezipierenden Subjekt unmittelbar, ganzheitlich und simultan zugänglich sind, erfordern diskursive Symbole eine lineare und sequenziell abfolgende Dekodierungsleistung (vgl. LANGER 1942/1987). Zum Bereich der präsentativen Symbolik zählen nonverbaler Ausdruck (Gestik, Mimik, Körpersprache, Haptik, tänzerischer Ausdruck), Musik und visuelle Kommunikation. Dem diskursiven Bereich wird in erster Linie die Wortsprache zugerechnet. Eine einseitige und starre Zuordnung in Sinne von Bildsprache – präsentative Symbolik – und Wortsprache – diskursive Symbolik – würde eine Verkürzung darstellen, da auch nonverbaler Ausdruck auf diskursive Dekodierung angelegt sein kann (z.B. Gebärdensprache).

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

2. Der Forschungsansatz "Eigenproduktionen mit Medien"

Die Methodendiskussion in der qualitativen Sozialforschung beschäftigte sich vor allem mit Fragen der Textanalyse und -interpretation. Es ging um die Ausdifferenzierung entsprechender Theorieansätze und Instrumentarien. Außerdem orientierte sich der Blick auf den sog. Methoden-Mix, d.h. die Verbindung quantitativer und qualitativer Methoden. Wenig im Blickfeld war über viele Jahre die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, sprachgebundene Methoden der Erhebung durch andere, nicht-sprachgebundene Methoden zu *ergänzen*. Es gibt in diesem Bereich zwar einzelne Traditionslinien und Ansatzpunkte. So wurden seit der sog. subjektorientierten Wende in der Jugendforschung Anfang/Mitte der 1980er Jahre in verschiedenen Forschungsprojekten auch Zeichnungen, Fotos und – in Ausnahmefällen – auch filmische Eigenproduktionen von Jugendlichen verwendet. Im Verhältnis zur gesamten Forschungsarbeit hatten diese Ansätze jedoch nur eine geringe Bedeutung (vgl. NIESYTO 1991, 2001). [6]

Die Brisanz, visuelle und audiovisuelle Artikulationsformen in der qualitativen Sozialforschung methodisch stärker zu berücksichtigen, ergab sich aus Veränderungen im *Gegenstandsbereich* der Forschung selbst. Da die Medienförmigkeit der Wahrnehmung und damit verbundene Weltbildkonstruktionen bei Kindern und Jugendlichen zugenommen haben und Kinder/Jugendliche sich zunehmend mit Medien selbst ausdrücken und kommunizieren (die digitale Revolution hat hierzu einiges beigetragen; siehe den massenhaften Gebrauch von Foto-Handys und Internet-Videoplattformen), kann dies nicht ohne Auswirkung auf die Entwicklung von Forschungsdesigns bleiben. Da Wahrnehmungsformen auch Ausdrucks- und Kommunikationsformen beeinflussen (mediale Performanz als Anwendung und Gebrauch sozialisatorisch erworbenen Medienwissens), geht es zugleich um methodische Fragen – gerade bei subjektorientierten Forschungsansätzen. Diese Ansätze legen Wert auf *subjektadäquate* Methoden der Datenerhebung und Selbstpräsentation. Angesichts der Medialisierung der Alltagskommunikation ist die zentrale *These*: Wer in der heutigen Mediengesellschaft etwas über die Vorstellungen, die Lebensgefühle, das Welterleben von Kindern und Jugendlichen erfahren möchte, sollte ihnen die Chance geben, sich – ergänzend zu Wort und Schrift – *auch* mittels eigener, *selbst* erstellter Medienprodukte auszudrücken. [7]

Dieser These liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, mit Medien zu gestalten und zu kommunizieren. Ihre Ausdrucksformen, z.B. in Form von Fotos und kleinen Filmen, können jedoch nicht an professionellen Standards gemessen werden. Es geht um subjektive Ausdrucksformen, um selbst produzierte Symbolisierungen, die andere Interpretationszugänge als klassische bild- und filmwissenschaftliche Analysemodelle erfordern. Zwar ist ein ausdifferenziertes methodisches Repertoire, z.B. zur Deutung von Bildern im Kontext non-professioneller Produktionen, erst im Entstehen (vgl. MAROTZKI & NIESYTO 2006) und auch die Zusammenhänge zwischen "passivem" Medienwissen und medialer Eigenproduktion sind noch nicht hinreichend Gegenstand systematischer wissenschaftlicher Studien geworden. Dennoch lassen sich aus der Medienpraxis

und aus mehreren Forschungsprojekten Beobachtungen und Erfahrungswerte für die Annahme anführen, dass Kinder und Jugendliche sich nicht nur in Worten, sondern auch in Bildern bzw. Bewegtbildern ausdrücken können. Dabei wird deutlich, dass präsentativ-symbolische Ausdrucksformen besonders für lebensweltliche Erkundungen in bestimmten Zielgruppen und zu bestimmten Themen methodische Vorteile bieten und zu einem "Mehrwert" für die Forschung führen (vgl. NIESYTO 2003; WITZKE 2004; NIESYTO, HOLZWARTH & MAURER 2007; JONES et al. 2008). [8]

Unabhängig von zielgruppen- und themenspezifischen Überlegungen verbinden sich mit präsentativ-symbolischen Ausdrucksformen Chancen, die vor allem mit der Qualität von Fotos und Filmen zusammenhängen. So liegt die besondere Qualität des Einsatzes der *Fotografie* vor allem in der Reduktion auf Momenteindrücke, in der emotional starken Wirkung einzelner Bilder, in der Darstellung räumlicher Kontexte, in projektiven Verfahren (z.B. "photo-elicitation"[3]). Im Unterschied zur Fotografie ermöglicht die *videografische* Dokumentation und Gestaltung besonders das Darstellen von Bewegungs- und Handlungsabläufen in Bild und Ton, die Dokumentation komplexer non-verbaler Ausdrucksformen (Mimik, Gestik, Haptik, z.B. in Gruppensituationen), die symbolische Verarbeitung von Erfahrungen und den Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen im Zusammenspiel von Bildern, Musik und Sprache. [9]

Mediale Eigenproduktionen können in Forschungskontexten unterschiedliche Formen und Funktionen haben. Sie reichen von schriftlichen, auditiven, visuellen und audiovisuellen Aufzeichnungen – meist dokumentarischen Charakters – bis hin zu komplexeren Formen des symbolischen Selbstausdrucks mit verschiedenen Medien (Überblick über den internationalen Forschungsstand: NIESYTO 2006a). Entscheidend ist, dass die Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen *selbst* gemacht werden. Eigenproduktionen sind *situations- und prozessbezogene* Momentaufnahmen aus der Alltags- und Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, die unterschiedliche Ausdrucksintensitäten und Grade von Reflexivität enthalten. Diese sind vor allem abhängig von Alter, vorhandenen medialen Kompetenzen, unterstützenden Anregungsmilieus sowie der Qualität von Forschungsdesigns, insbesondere der Offenheit im methodischen Vorgehen. Diese Offenheit ist ein Spezifikum qualitativer Forschungsansätze. Es geht darum, Kindern und Jugendlichen Formen des Selbstausdrucks zu ermöglichen, die an ihren vorhandenen Medienkompetenzen ansetzen und ihnen gestalterische und kommunikative Spielräume eröffnen. Zugleich ist der Prozess des Erstellens der Eigenproduktionen mit praktischen Erfahrungen und (ästhetischen) Reflexionen verbunden, die über das Produkt hinaus Einblicke in Verarbeitungs- und Orientierungsmuster von Kindern und Jugendlichen geben. Nicht gering zu schätzen ist dabei der Aspekt, dass nicht nur die Forschung etwas aus diesen praktischen Medienprojekten bekommt – die beteiligten Kinder und Jugendlichen können ihre Kreativität praktisch erproben und sich zugleich neue Medienkompetenzen aneignen. [4] [10]

3 "Photo-elicitation" ist eine Erhebungsstrategie, bei der ein Interview auf der Grundlage von Fotografien geführt wird. Fotografien dienen so als Sprechmotivation und Erzählstimulus.

3. Methodologische Herausforderungen: subjektadäquate Methoden in der Migrationsforschung[5]

In ihrer Einleitung zu den Jugendporträts in der Shell-Jugendstudie 2000 problematisiert Alexandra von STREIT, dass bestimmte Methoden ein gewisses Maß an Sprachkompetenz und Gesprächigkeit voraussetzen und dass damit bestimmte Jugendliche in Forschungsprozessen nicht berücksichtigt werden können.

> "Obendrein war natürlich die Beherrschung der deutschen Sprache unabdingbare Voraussetzung für ein biografisches Interview. Leider, aber notgedrungen fielen auch solche Jugendliche 'durchs Raster', deren Sprachkompetenz nicht ausreichte, um die eigene Lebensgeschichte zu kommunizieren. Das Hauptmedium der biografischen Erzählung ist und bleibt die sprachliche Wiedergabe von Erlebtem. Das setzt Sprachfähigkeit voraus" (von STREIT 2000, S.40). [11]

Ähnlich argumentiert auch Caputo: "For both children and youth, the emphasis on discursive power is limiting, for it usually privileges those only in powerful positions to be heard" (CAPUTO 1995, S.35). [12]

Sprache stellt nach wie vor ein zentrales Medium der Kommunikation im Rahmen qualitativer Forschung dar. Die Herausforderung besteht jedoch darin, das bereits vorhandene Methodenrepertoire um präsentative Elemente zu erweitern, damit auch die Perspektiven und Themen von Menschen mit geringeren sprachlichen Kompetenzen sichtbar werden und sie nicht "durchs Raster" fallen. PILARCZYK und MIETZNER weisen darauf hin, dass das Einbeziehen visueller Dokumente insbesondere dann wichtig ist, wenn man mit Subjekten zusammenarbeitet, deren wichtigste Ausdrucksform nicht die Sprache ist:

> "Verschiedene Shelljugendstudien benutzten Fotografien (vgl. z.B. JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL, Jugend '92), die auf jugendlichen Selbstausdruck verweisen – Zimmereinrichtungen, Kleidung etc. Vor allem enthalten diese Aufnahmen auch Ausdrucksmomente, die so komplex sprachlich nicht vermittelbar sind. Da Sprache ohnehin nicht das wichtigste Ausdrucksmittel von Kindern und Jugendlichen ist und deshalb Fragebogen und Interviews nicht an alle ihre Vorstellungen reichen, liegt darin ein unschätzbarer Vorteil der Fotografie für die Kinder- und Jugendforschung. Darüber lässt sich ihre Lebenswelt erforschen und Fotografien aus der Perspektive der Jugendlichen selbst vermitteln Einblicke in ihre innere Vorstellungswelt und lassen sich als Dokumente jugendlichen Selbstausdrucks auswerten" (PILARCZYK & MIETZNER 2003, S.32). [13]

Insbesondere in der Migrationsforschung ist es wichtig, ergänzend zur Wortsprache alternative Ausdrucksformen anzubieten, die weniger stark

4 Die Möglichkeit zur Aneignung neuer Medienkompetenzen hängt auch davon ab, in welcher Weise solche Forschungsprojekte medienpädagogisch begleitet werden. Zugleich ist es in solchen Projekten notwendig, die Interaktionen zwischen Medienpädagog/innen und Kindern/Jugendlichen sehr genau zu beobachten, um mögliche Einflüsse auf die Produktion zu kennen und bei der Analyse und Interpretation berücksichtigen zu können.

5 Siehe hierzu auch die *FQS*-Schwerpunktausgabe "Qualitative Migrationsforschung in Europa" (BORKERT, PÉREZ, SCOTT & De TONA 2006*)*.

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

sprachliche Kompetenzen voraussetzen. Visuelle Methoden können helfen, Sprachschwierigkeiten zu überbrücken. Sie ermöglichen Einblicke in Dimensionen von Lebenswelt, die verbale Methoden allein nicht geben könnten. "Photo-elicitation" beispielsweise ist eine Methode, bei der das Sprechen und Erzählen in Interviews durch Bilder angeregt wird (HURWORTH 2003; BANKS 2001, S.88f.; HARPER 2000). [14]

4. Theoretische Herausforderungen: Polykontextuelle Identitätsmodelle

Im Kontext von Migration und Identitätskonstruktion ist es in Anbetracht unterschiedlicher Lebenslagen und verschiedener Identifikationsmöglichkeiten, aber auch in Hinblick auf Zuordnungszwänge und Fremdzuschreibungen wichtig, Verallgemeinerungen zu vermeiden und deutlich nach Bedingungen, Ressourcen und Kontexten zu differenzieren.[6] Neben der Herkunftsgesellschaft (z.B. Türkei) und der Einwanderungsgesellschaft (z.B. Deutschland) existieren verschiedene weitere Identifikationskontexte: Globale bzw. glokale jugendkulturelle Gruppierungen (z.B. Hip-Hop-Kultur), subkulturelle Gruppierungen (z.B. Gangs oder Cliquen), ethnische Communities (z.B. spanischsprachige Einwanderer/innen aus Lateinamerika) oder lokale Einheiten (z.B. Stadt oder Stadtteil). [15]

Christine RIEGEL (1999) hat am Beispiel eines Stadtviertels in Stuttgart herausgearbeitet, dass sich Jugendliche aus Migrationskontexten in hohem Maße mit ihrem Stadtviertel identifizieren, und dass dieses Zugehörigkeits- und Verbundenheitsgefühl neben der Identifikation mit dem Herkunftsland und dem Einwanderungsland eine wichtige Verortungsmöglichkeit darstellt. Das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Stadt oder einem Stadtviertel ermöglicht Identifikationen jenseits ethnischer und religiöser Kategorien (vgl. SCHIFFAUER 1999). Im Rahmen der 13. Shell Jugendstudie bringt ein 19-jähriger Jugendlicher seine Zugehörigkeit beispielsweise folgendermaßen zum Ausdruck: "Meine Heimat ist nicht Türkei oder Deutschland oder Frankfurt, meine Heimat ist Sachsenhausen"[7] (RÖSSING & LINDNER 2000, S.351). [16]

Im Rahmen ihrer Forschung mit jungen Migrantinnen kommt RIEGEL zu folgender Einschätzung:

> "So ist für die meisten Migrantinnen die binäre Frage Deutschland oder Türkei/Spanien/Griechenland usw. falsch gestellt. In der Untersuchung wurde deutlich, dass sie sich hinsichtlich ihrer natio-kulturellen Selbstverortung nicht eindeutig zuordnen lassen wollten und konnten. Das polare Denkschema

6 Zu Bedingungen und Ressourcen zählen beispielsweise: Alter, Alter bei Übersiedlung, Geschlecht, Familienkonstellation, Sprachkompetenzen und deren "Marktwert", Position der Herkunftskultur in der symbolischen Hierarchie des Einwanderungslandes bzw. Prestigewert des Herkunftslandes und dessen Symbole, Größe und Beschaffenheit der ethnischen Community (z.B. Türkei vs. Dominikanische Republik), Wohnort (Stadt vs. Land), Schule (und je spezifische Integrationskonzepte und Umgangsweisen mit Fremdheit), Bildungszugänge, Medienzugänge, äußere Erscheinung (z.B. Hautfarbe, Kopftuch) etc.

7 Sachsenhausen ist ein Stadtteil von Frankfurt/Main.

> Deutschland vs. Herkunftsland entspricht offensichtlich nicht ihrer Lebenswelt und ihrem Selbstgefühl" (RIEGEL 2004, S.339). [17]

Oft wird das Bedürfnis nach klarer Einteilung seitens der Mehrheitsbevölkerung an Menschen mit Migrationshintergrund herangetragen. [18]

Verschiedene Konzepte versuchen dem Umstand Rechnung zu tragen, dass nicht nur in Migrationskontexten die Vorstellung von klaren eindeutigen und stabilen Zuordnungen und Identifikationen fraglich wird. Heiner KEUPP hat mit dem Begriff "Patchworkidentität" eine Metapher gewählt, die die Eigenaktivität und die Kreativität von Identitätskonstruktionen betont (KEUPP, AHBE & GMÜR 1999). Auch der Ausdruck "multiple Zugehörigkeiten" (KEUPP 1992) erscheint hilfreich, um Identitätskonstruktionsprozesse zu erschließen, in deren Kontext verschiedene soziale, kulturelle und räumliche Ressourcen miteinbezogen werden. MECHERIL (2003) spricht von "natio-ethno-kultureller (Mehrfach-) Zugehörigkeit" und bezieht sich dabei explizit auf Menschen mit Migrationshintergrund. Nicht nur KEUPP rekurriert auf den handwerklichen Bereich. Ronald HITZLER und Anne HONER (1994) benutzen den Begriff "Bastelexistenz", und im Kontext der Cultural Studies wird von "Bricolage"[8] und "Stilbastelei" gesprochen. Stuart HALL arbeitet mit dem Konzept der "Hybridität" und bezieht sich auf Identitätskonstruktionen und kulturelle Formierungen im Kontext von Globalisierungsprozessen (HALL 1999). [19]

Konzepte dieser Art würden zu kurz greifen, ginge man von einer vollkommenen Autonomie und Wahlfreiheit des Subjekts aus. Durch die Erosion tradierter Normen und Lebensmuster haben sich zwar für viele Menschen die Wahloptionen erweitert (vgl. BECK 1986/1996), die lebensweltlichen Ressourcen, Kapitalsorten (BOURDIEU) und Wahlmöglichkeiten sind jedoch nach wie vor ungleich verteilt (vgl. NIESYTO & HOLZWARTH 2003). Prozesse der Identitätskonstruktion vollziehen sich innerhalb von Hierarchien und Machtverhältnissen. Der Artikulation von Zugehörigkeit und Identifikation seitens der Subjekte (Selbstpositionierung) stehen Prozesse der Fremdzuschreibung (Fremdpositionierung) gegenüber. Ein Junge mit türkischem Migrationshintergrund beispielsweise, der sich mit seinem Stadtteil und der lokalen Hip-Hop- und Breakdance-Szene identifiziert und nationalen oder religiösen Aspekten eher geringe Bedeutung schenkt, kann sich gegenüber der Mehrheitskultur oder der Familie mit Fremdzuschreibungen als "Türke" oder "Muslim" konfrontiert fühlen. Paul MECHERIL (2003, S.105) spricht in diesem Zusammenhang von einem in Deutschland geltenden Klima der Gleichsetzung von Physiognomie und national-kultureller Identität sowie Zugehörigkeit und Herkunft. [20]

Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund erleben auch oft die Notwenigkeit, Mehrfachzugehörigkeiten in Hinblick auf erwachsene

8 Ursprünglich geht der Begriff "Bricolage" auf den französischen Anthropologen Claude LÉVI-STRAUSS zurück. HEPP umschreibt Bricolage aus der Perspektive der Cultural Studies folgendermaßen: "Meint so viel wie 'Sinnbasteln', d.h. das Verwenden verschiedener semiotischer Ressourcen (Bilder, Kleidungsstücke) in einem neuen Kontext, wobei durch diesen systematischen Transformationsprozess ihnen eine neue, ursprünglich nicht intendierte Bedeutung zukommt" (HEPP 1999, S.274).

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

Bezugspersonen zu erfahren und aushandeln zu müssen. Abweichungen von der inzwischen nicht mehr allzu normalen Standardfamilienkonstellation Vater, Mutter und Kinder, so genannte Fortsetzungs- oder Patchworkfamilien, sind herkunftsübergreifend immer häufiger anzutreffen. Mehrfache Bezüge zu pflegen und auszuhandeln – z.B. zum leiblichen Vater und zum Stiefvater – kann Chance und Bereicherung darstellen, aber auch Überforderung bedeuten (vgl. WALPER 1999). [21]

Das Konzept Mehrfachzugehörigkeit kann also auf verschiedene lebensweltliche Dimensionen bezogen werden, um pauschalisierende Deutungsweisen zu verhindern und differenzierte Zugänge zu eröffnen. [22]

In ihrem Buch "Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne" entwickeln Heiner KEUPP et al. (1999) ein Identitätskonzept, das stark auf narrativer Vermittlung von Identität beruht. Identität wird konstruiert, indem man anderen gegenüber sich selbst und das eigene Leben erzählt:[9] "Wenn wir in der Folge davon sprechen, daß Identitätsarbeit stets auch Narrationsarbeit ist, dann gehen wir davon aus, dass Identitätsbildung wesentlich mit dem Mittel der Selbstnarration erreicht wird. Erzählend organisiert das Subjekt die Vielgestaltigkeit seines Erlebens in einen Verweisungszusammenhang" (KEUPP et al. 1999, S.207f.) [23]

Da für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Sprache nicht das wichtigste Ausdrucksmittel darstellt, ist es wichtig, Identitätskonstruktion um die visuelle bzw. präsentative Dimension zu erweitern. Insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund nutzen (zusätzlich zu Sprache) stark körperbezogene Ausdrucksformen (z.B. Fußball, Kampfsport, Breakdance, Tanz, Muskeln, Schlankheit) und kommunizieren über Kleidung, Frisuren, Objekte und Accessoires. In diesem Sinne könnte von visueller Selbstnarration bzw. präsentativem Selbstausdruck gesprochen werden. Die Theorie der symbolischen Selbstergänzung (WICKLUND & GOLLWITZER 1982) öffnet den Blick auf präsentative Formen der identitätsbezogenen Aneignung (vgl. HOLZWARTH 2001). [24]

9 Narration kann in einem weiteren Sinn auch nicht-wortsprachliche Formen der Kommunikation meinen. U.E. ist es wichtig, explizit die visuellen und präsentativen Dimensionen von Identitätskonstruktion und Selbstnarration zu betonen.

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

5. Präsentativer und diskursiver Selbstausdruck im Kontext von Videoeigenproduktionen

Medial vermittelte Symbolwelten stellen eine wichtige Ressource für visuelle/präsentative Selbstnarrationen dar.

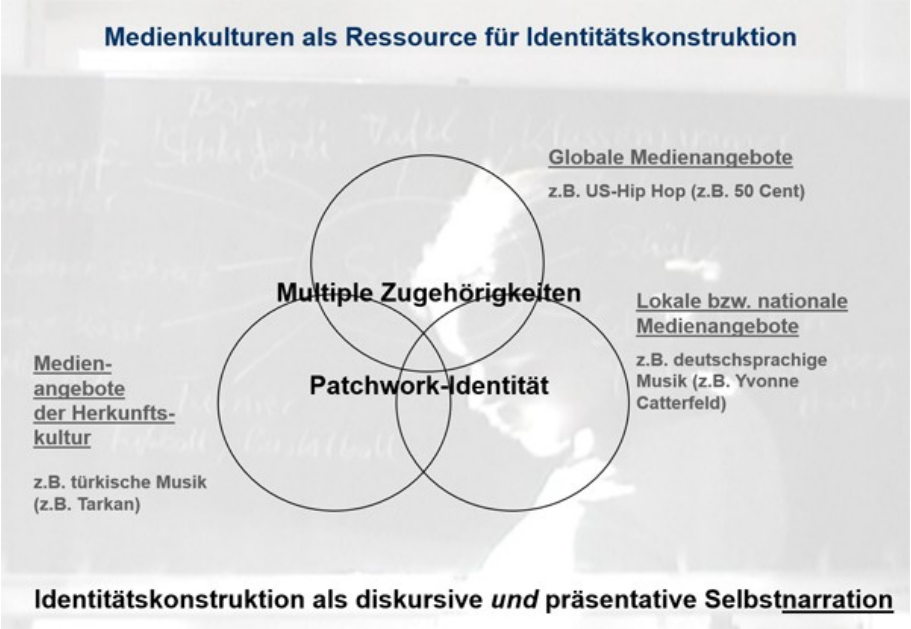


Abbildung 1: Globale, nationale und herkunftsbezogene Ressourcen[10] [25]

Medien können auf verschiedenen Ebenen Identifikations- und Integrationsprozesse befördern. Während deutschsprachige Medienangebote die Entwicklung der neuen Sprache begünstigen und potenziell auch Gemeinsamkeit stiften, können muttersprachliche Programme, die über Kabel- und Satellitenfernsehen empfangen werden, eine Form des Kontakthaltens zur Herkunftskultur und zur Muttersprache ermöglichen. Globale Angebote ermöglichen die Teilhabe an internationalen Symbolwelten, die gleichsam jenseits von Herkunftskultur und Kultur des Einwanderungslandes stehen. Globale Medienerfahrungen können unter Umständen als Brücke oder Verbindung zwischen Ursprungsland und Einwanderungsland fungieren. Dies kann sowohl Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Herkunftsländern verbinden als auch Migrant/innen und Nicht-Migrant/innen.[11] [26]

Im Folgenden werden globale, lokale und herkunftsbezogene Selbstverortungen bzw. Selbstnarrationen durch verschiedene audio-visuelle Beispiele aus dem EU-Projekt CHICAM (Children in Communication about Migration, 5. EU-

10 Aufgrund seines internationalen Erfolges könnte Tarkan auch den globalen Medienressourcen zugerechnet werden bzw. dem Schnittbereich zwischen herkunftsbezogenen und globalen Medienangeboten.

11 Im Rahmen des internationalen Forschungsprojekts VideoCulture konnte gezeigt werden, dass durch globale Medienkommunikation Jugendliche in verschiedenen europäischen Ländern gemeinsam geteilte mediale Ressourcen entwickeln können. Bei der Interpretation von selbst gemachten non-verbalen Videos ermöglichten diese gemeinsamen symbolischen Räume Kommunikations- und Verstehensprozesse (vgl. NIESYTO 2003; HOLZWARTH & MAURER 2001).

Rahmenforschungsprogramm) verdeutlicht. CHICAM wurde von 2001 bis 2004 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und anderen Universitäten und Institutionen in London, Rom, Athen, Stockholm und Utrecht durchgeführt. Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund zwischen 10 und 14 Jahren arbeiteten über ein Jahr hinweg in CHICAM-Clubs mit visuellen Medien (Fotografie und Video), gaben Einblicke in ihre Lebenswelten (Themenbereiche: Familie, Peergroup, Schule, Mediennutzung) und tauschten ihre Videos über ein projektinternes Intranet aus. Die Produktionen, die von erfahrenen Medienpädagog/innen – meist im Rahmen von Nachmittagsangeboten an Schulen – begleitet wurden, konnten jeweils von den Kindern und Jugendlichen der anderen Länder über das Internet angeschaut und kommentiert werden. CHICAM verfolgte das Ziel, das Potenzial neuer Medien für interkulturelle Kommunikation, Reflexion und Integration zu untersuchen.[12] Das Praxisforschungsprojekt verband eine ethnografisch-lebensweltliche Dimension mit einer medienpädagogischen Dimension. Die ethnografische Dimension diente der Erkundung der Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen mittels Medienproduktionen, teilnehmender Beobachtung, Einzel- und Gruppengesprächen (vgl. NIESYTO, HOLZWARTH & MAURER 2007; DE BLOCK, BUCKINGHAM, HOLZWARTH & NIESYTO 2004). Dies war insofern hilfreich, als die Kinder und Jugendlichen sich noch im Prozess des Zweitspracherwerbs befanden. Im Rahmen der medienpädagogischen Dimensionen wurden vor allem Chancen einer audiovisuellen Kommunikation mittels Fotografie, Video und Internet erprobt und erforscht (MAURER 2004). [27]

Bei der Analyse von Videoeigenproduktionen ist es wichtig, projektinterne Kontextinformationen und externe Kontextinformationen mit einzubeziehen. Diese können sich auf das *Produkt* beziehen, auf dessen *Produktion* und auf dessen *Aneignung*:

12 Weitere Informationen zu den beteiligten Personen und Einrichtungen, Abschlussberichte, Eigenproduktionen und ein 10-minütiger Projektfilm sind auf http://www.chicam.org/ zugänglich. Auf dieser Webseite können auch die meisten Videos abgerufen werden.

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

Projektinterne Kontextinformationen	**Externe Kontextinformationen**
Entstehungskontext der Videos weitere Eigenproduktionen (Videos und Fotos) Dokumentationsmaterial aus dem Produktionsprozess Selbstaussagen der Produzentinnen und Produzenten (Interviews, Gruppendiskussionen) Reaktionen der anderen CHICAM-Gruppen (Intranet) Wahrnehmungen und Deutungen der CHICAM-Projektpartner in den anderen Ländern	Allgemeines Wissen über Kulturen und Nationen (z.B. Was ist ein "Tumi", was ist "Injera", was ist eine "Saz"?) Wissen über verschiedene Musik- und Jugendkulturen Fachliteratur Externe Experten und Expertinnen[13] Das Internet als Zugang zu einem globalen Bildspeicher stellt in diesem Zusammenhang ein wichtiges Hilfsmittel dar (z.B. Google-Bildsuche und Altavista-Videosuche). Auch die Online-Enzyklopädie "Wikipedia" ist eine hilfreiche Recherchemöglichkeit.

Tabelle 1: Verschiedene Arten von Kontextinformation [28]

5.1 "Für dich" aus Deutschland: Lokale Selbstverortung (Überschneidungsbereich 1 in Abbildung 11)[14]

Zwei Mädchen aus dem CHICAM-Club Deutschland singen "playback" das deutschsprachige Lied "Für dich" von Yvonne Catterfeld[15]. Interessant ist die kreative Eigenleistung dieser Aneignung: Vor allem Taskania, ein Mädchen aus der Dominikanischen Republik, unterstreicht ihre Performance mit eindrucksvollen Gesten.[16] [29]

Die Produktion entstand spontan und völlig ohne medienpädagogische Impulse oder Aufgabenstellungen bei einer Projektpräsentationsparty an der Schule. Hinter der Kamera war der jüngere Bruder von Taskania.

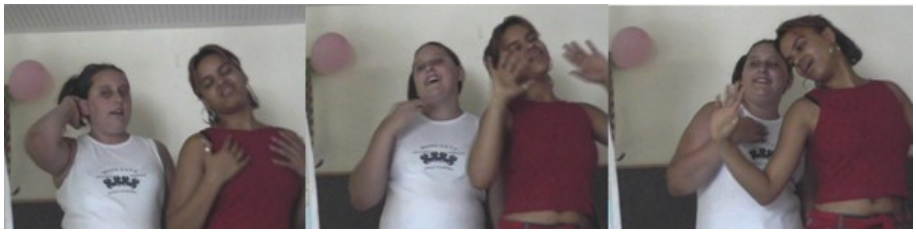
13 In diesem Zusammenhang haben wir vor allem Dilan GÖRÜR und Frouke RIJSDIJK wichtige Hinweise zu verdanken.

14 Abbildung 11 zeigt die Fallbeispiele und deren Bezüge zu medienkulturellen Ressourcen (global, lokal, herkunftsbezogen). Mehrfachbezüge sind als Überschneidungen dargestellt.

15 Siehe auch das Musikvideo von Yvonne Catterfeld "Für dich": http://www.youtube.com/watch?v=PDwIQwTP_Uc [Zugriffsdatum: 14.4.2008]

16 Das Mimesis-Konzept (vgl. GEBAUER & WULF 1998) erlaubt eine Deutung von Aneignungsprozessen, die die kreativen und konstruktiven Eigenleistungen von Subjekten anerkennt und eine Abwertung von Prozessen des Sich-zu-eigen-Machens im Sinne einer bloßen Kopie oder Nachahmung überwindet. Mediale Eigenproduktionen und ihre Produktionsprozesse können nach unterschiedlichen Graden von Bedeutungsneuschöpfung und reflexiver Auseinandersetzung differenziert werden.

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/



Video 1: "Für Dich" (Projekt CHICAM – Children in communication about migration)

> "Für Dich schiebe ich die Wolken weiter, sonst siehst du den Sternenhimmel nicht.
> Für Dich dreh ich so lang an der Erde, bis du wieder bei mir bist.
> Für Dich mach ich jeden Tag unendlich, für Dich bin ich noch heller als das Licht.
> Für Dich wein und schrei und lach und leb ich. Und das alles nur Für Dich!"[17] [30]

An diesem Beispiel wird deutlich, dass im Umgang mit populärkulturellen Angeboten selbstinitiierte Sprachaneignungsprozesse stattfinden können. Beide Mädchen befanden sich zum Zeitpunkt der Produktion im Prozess des Deutschlernens. Sie besuchten zusammen mit anderen neu angekommenen Kindern und Jugendlichen eine Vorbereitungsklasse. Das Thema Liebe, Verliebtsein und Partnerschaft war für beide Mädchen sehr aktuell und wichtig. [31]

In einer anderen Produktion ("German hello video") sind die beiden Mädchen beim Salsa-Tanzen zu sehen.[18] Damit präsentiert sich Taskania in einem Kontext, der mit ihrem Herkunftsland Dominikanische Republik bzw. ihrem Kulturraum Karibik in Verbindung steht. In gewisser Weise kann Salsa auch als eine transnationale bzw. globale Ausdrucksform gesehen werden. [32]

17 Liedtext, Projektdokumente CHICAM Deutschland, transkribiert von Peter HOLZWARTH.

18 Vgl. http://www.chicam.org/videos/media/germany/german_hello.html [Zugriffsdatum: 14.4.2008].

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

5.2 "Tragoudi" aus Athen: Herkunftsbezogener Ausdruck und lokale Selbstverortung (Überschneidungsbereich 2 in Abbildung 11)

Die Produktion "Tragoudi" aus Athen von zwei kurdischen Kindern steht mit dem traditionellen Gesang und der traditionellen "Saz"[19] für herkunftsbezogenen Ausdruck. Indem das Gedicht "Kerem Gibi" ("Wie Kerem") des Lyrikers Nazim HIKMET in griechischer Sprache rezitiert wird, erfährt auch die lokale Verortung der Produzent/innen Ausdruck.

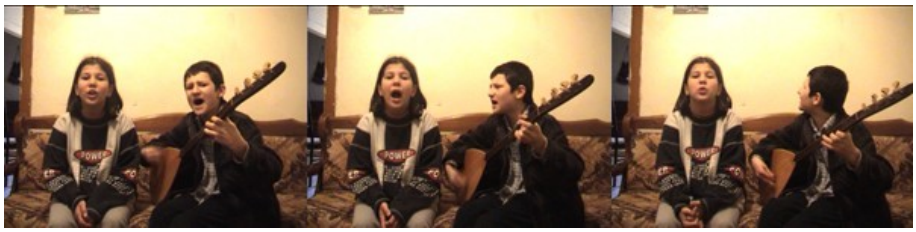
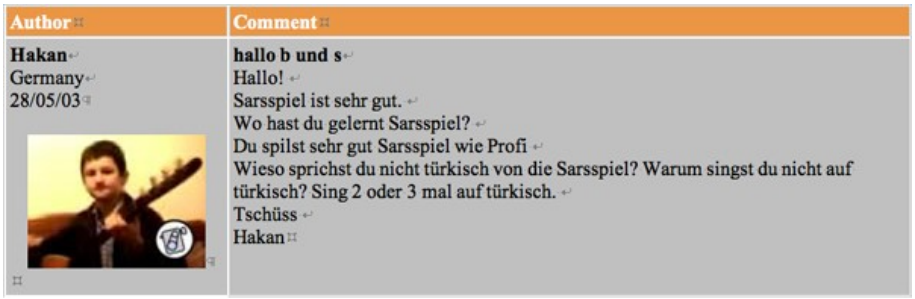


Abbildung 2: Video Tragoudi (CHICAM) [33]

Ein Junge mit türkischem Migrationshintergrund aus dem CHICAM-Club in Deutschland fragte nach, warum nicht in türkischer Sprache gesungen wurde:



Author	Comment
Hakan Germany 28/05/03	**hallo b und s** Hallo! Sarsspiel ist sehr gut. Wo hast du gelernt Sarsspiel? Du spilst sehr gut Sarsspiel wie Profi Wieso sprichst du nicht türkisch von die Sarsspiel? Warum singst du nicht auf türkisch? Sing 2 oder 3 mal auf türkisch. Tschüss Hakan

Abbildung 3: Intranet-Rückmeldung aus Deutschland [34]

Daraufhin antwortete der Saz-Spieler aus Athen:

> "hallo ich bin S. Ich denke du kennst Nazim Hikmet. Weil wir in Griechenland leben, haben wir das Gedicht auf Griechisch vorgelesen. Wir singen sie aber auch auf Türkisch, da ich Saz spielen musste, konnte ich nicht mit singen. Grüße" [35]

Auf Deutsch übersetzt lauten die Verse:[20]

---

19 Die Saz ist ein in der Türkei weit verbreitetes Saiteninstrument, eine Langhalslaute mit in der Regel sieben Saiten.

20 Vgl. http://www.exil-archiv.de/html/biografien/hikmet.htm [Zugriffsdatum: 5.1.2006]. Das Gedicht nimmt Bezug auf eine Legende, in der der Protagonist Kerem aus unerfüllter Leidenschaft zu seiner Frau Asli verbrennt. Nazim HIKMET (1902-1961) gilt als der bekannteste türkische Dichter und Symbolfigur der Demokratischen Bewegung. Das bekannte Gedicht "Leben" stammt von ihm:

> "Leben wie ein Baum / einzeln und frei / und brüderlich / wie ein Wald / das ist unsere Sehnsucht". (http://de.wikipedia.org/wiki/Nazim_Hikmet [Zugriffsdatum: 17.9.2008])

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

> "Die Luft ist schwer wie Blei. / Ich schrei / und schrei und schrei. / Los, / ich rufe, um das Blei zu schmelzen ... / Er sagt zu mir: / He, du wirst zu Asche mit deiner Stimme! / Wie Kerem brennen, brennen ... / Sorgen genug, / Lösungen keine. / Die Ohren / der Herzen taub ... / Die Luft ist schwer wie Blei ... / Wenn ich nicht brenne, wenn du nicht brennst, / wenn wir nicht brennen, / wie kann / die Finsternis erleuchtet werden." [36]

Im CHICAM-Club Athen waren einige Kinder mit kurdischem Migrationshintergrund, die über ihre Eltern stark mit der kurdischen Befreiungsbewegung verbunden waren. Auch der Saz-Spieler aus dem Video "Tragoudi" war politisch sehr engagiert. Die Produktion entstand ohne medienpädagogischen Input auf seine Initiative hin. "Tragoudi" wurde von der CHICAM-Gruppe in Deutschland mit außergewöhnlicher Begeisterung aufgenommen. Es ist anzunehmen, dass das Instrument Saz für die Kinder/Jugendlichen mit türkischem/kurdischen Migrationshintergrund etwas Angenehmes und Vertrautes darstellte. Ein Clubmitglied hatte selbst ein solches Instrument in seinem Zimmer hängen. Ein Mädchen betonte in ihrer schriftlichen Intranet-Rückmeldung den gemeinsamen Hintergrund: "Ich bin auch Kurdin, ...". [37]

Neben dieser kulturellen Nähe kann auch der quasi non-verbale Aspekt eine Rolle gespielt haben: Da der Liedtext in griechischer Sprache von keinem der Kinder/Jugendlichen hätte verstanden werden können, konnte der Film gleichsam ohne den Anspruch eines textlichen oder inhaltlichen Verstehens auf einer ästhetischen und emotionalen Ebene angeeignet werden. Möglicherweise ist diese, dem kognitiven Verstehen entbundene Art von Aneignung der alltäglichen Rezeption von Musik und Musikvideos ähnlich: Nicht das Verstehen von Text und Inhalt steht im Vordergrund, sondern das ästhetische Erleben. [38]

5.3 "Different countries" aus Athen: Herkunftsbezogener Ausdruck

Kinder aus dem CHICAM-Club in Athen präsentieren Musik und Tänze aus ihren Ländern. Mädchen mit kurdischem Migrationshintergrund kleiden ein Mädchen in traditionelle Gewänder. Sowohl beim Einkleiden als auch beim späteren Tanzen wird tradiertes kulturspezifisches Kontextwissen (kulturelles Kapital) deutlich (z.B. die Art, wie das Tuch am Kopf angebracht wird, die Art, wie beim Tanzen der Stoff gehalten wird etc.). Der Tanz, den die Kinder präsentieren, nennt sich "Halay". Normalerweise wird er in der Gruppe getanzt, die Beteiligten stehen in einer Linie, in einem Kreis oder Halbkreis und halten sich. Eine Person, die ein Tuch in der Hand trägt, führt die Gruppe.

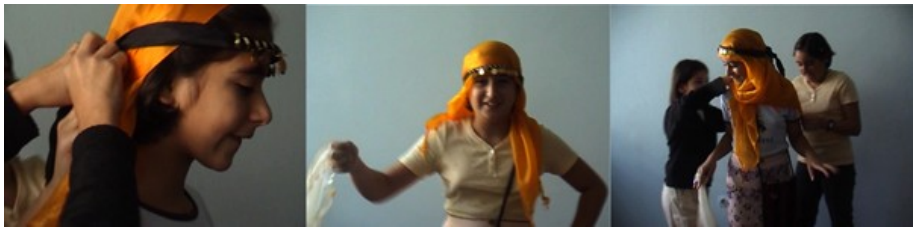


Abbildung 4: Video Different Countries (CHICAM) [39]

Insgesamt zeigen die Kinder sehr viel Freude. Ihre kulturspezifischen Äußerungen erfahren im Kontext dieser CHICAM-Videoproduktion Anerkennung und Aufwertung. Möglicherweise haben kulturelle Ausdrucksformen wie dieser "Halay"-Tanz in ethnischen Communities die Funktion einer kollektiven herkunftsbezogenen Selbstvergewisserung. [40]

5.4 "Oggetto del mio" aus Rom: Herkunftsbezogener Ausdruck (Überschneidungsbereich 3 in Abbildung 11)

Kinder aus dem CHICAM-Club in Rom stellen Objekte aus ihren Ursprungsländern vor. Ein Junge aus Peru hat einen Inka-Gott mitgebracht. Er wird von einem Mädchen aus dem Club interviewt. Ein Mädchen aus Eritrea hat ein Behältnis für Essen in Miniaturform aus ihrem Land mitgebracht.

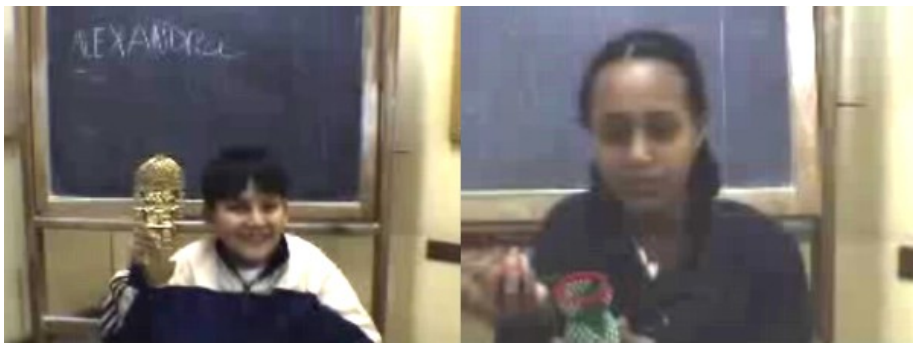


Abbildung 5: Video Ogetto del mio (CHICAM)

Junge aus Peru mit Inkagott[21]

Hallo Luis, was hast du mitgebracht? / Ciao Luis, cosa ci hai portato?

Ich habe diesen Tumi mitgebracht. / Ho portato questo Tumi.

Was ist das ein "Tumi"? / Che cos'é un "Tumi"?

Es ist ein Inkagott. / E un dia un dio de Inka.

Aus welchem Teil Perus kommst du? / De che parte de Peru vieni?

Aus Lima. / De Lima.

Und der Inkagott? / E il dio degli Inkas?

Aus Cusco. / Dal Cusco.

21 Vgl. http://www.rico-perou.com/Histoire/Histoire_pre.php [Zugriffsdatum: 14.4.2008].

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

> Und warum hast du gerade dieses Objekt mitgebracht? / E perché ha portato proprio quest'oggetto?
>
> Weil es mir gefallen hat und es sehr schön ist. / Perché mi é piaciuto ed è molto bello.[22]
>
> Mädchen aus Eritrea mit "Injera"-Essgefäß[23]
>
> Ich habe ein Objekt aus meinem Land mitgebracht. / Ho portato un oggetto del mio paese.
>
> Was ist es? / Che cosa è?
>
> Das ist ein Ding äh wie zum ess … wie ein … zum Essen, aber so größer. Hier rein macht man die Gerichte und es gibt in meinem Land etwas, das sich Injera nennt das macht man drüber und wir fangen an zu ess man isst. / E questo è una cosa äh come mange … come una tavola che per mangiare, peró tanti cosi grandi. Qui dentro si mettono i piatti e c'è una cosa nel mio paese che si chiama Injera si mette sopra e cominciamo a mang si mangia.
>
> Warum hast du gerade dieses Objekt mitgebracht? / Perchè hai portato proprio questo oggetto?
>
> Weil es mich an mein Land erinnert und die Dinge zu essen. / Perchè mi fa ricordare il mio paese e le cose da mangiare.[24] [41]

Passani, die Forscherin, die den Produktionsprozess in Rom begleitet hat und ihre Kollegin aus Schweden merken zu diesem Film kritisch an:

> "In the first 'Un oggetto del mio paese' [an object from my country] the children represent themselves in a stereotypical manner as representatives of typical characteristics, bringing impersonal objects in front of the camera, in some cases souvenirs from their countries of origin, thus answering what they believe to be the expectations of Italian adults or their degree of interest" (PASSANI & RYDIN 2004, S.17). [42]

Kontextinformationen dieser Art sind für die Deutung von Selbstverortungsprozessen sehr wichtig.[25] In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass der Kontext (medienpädagogisches Setting, Projektidee mit Objekten aus dem Ursprungsland) die Selbstverortung der Kinder/Jugendlichen stärker strukturiert hat als bei anderen Produktionen, bei denen mehr auf eigene Initiative hin produziert wurde. Möglicherweise enthielt die

22 Projektdokumente CHICAM Italien, aus dem Italienischen übersetzt von Peter HOLZWARTH.

23 Vgl. http://www.malachiarts.org/skorgirl/ [Zugriffsdatum: 30.11.2005].

24 Projektdokumente CHICAM Italien, aus dem Italienischen übersetzt von Peter HOLZWARTH.

25 Es ist bei der Analyse von Eigenproduktionen, die im Kontext von Praxisforschung entstanden sind, zu bedenken, dass sie ihre spezifische Eigenheit verschiedenen Faktoren verdanken, z.B. dem Stil des Medienpädagogen bzw. der Medienpädagogin, dem angebotenen Medienformat sowie der "speaking position" des Produktionskontextes und des Präsentationskontextes (vgl. DE BLOCK et al. 2004). Aus diesem Grund ist es wichtig, nicht allein vom Medienprodukt auszugehen, sondern alle möglichen Kontextinformationen mit einzubeziehen. Mediale Eigenproduktionen stellen niemals direkte unvermittelte Abbildungen von Identitätskonstruktionen dar, vielmehr können sie als Hinweise auf identitätsrelevante Kontexte verstanden werden (vgl. NIESYTO & HOLZWARTH 2003).

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

Aufgabenstellung für "Un oggetto del mio paese" implizit die Botschaft: "Präsentiere dich als ethnisch!" bzw. "Präsentiere dich als Migrant/in!". Mit jedem Projekt bzw. mit jeder Themenstellung oder jedem Format wird auch eine bestimmte "speaking position" vorstrukturiert. [43]

Diese Art von Medienprojekt (Objekte aus dem Ursprungsland mitbringen und kommentieren) und der Ansatz, über konkrete anschauliche Objekte ins Gespräch zu kommen, ist generell positiv, da wie bei "photo-elicitation" über das Visuelle und Konkrete eine sprachliche Brücke geschlagen wird.[26] (Man könnte in diesem Kontext auch von "object-elicitation" oder "objektgeleiteter Hervorlockung" sprechen.) Probleme entstehen jedoch dann, wenn das Projekt zu wenig die Bedürfnisse der Kinder/Jugendlichen aufgreift und eine künstliche und folkloristische Umgangsweise mit Objekten und Bedeutungen entsteht bzw. befördert wird. [44]

5.5 "Abdelmajid's Rap" aus den Niederlanden: Globaler Ausdruck und lokale Selbstverortung (Überschneidungsbereich 4 in Abbildung 11)

Zwei Mitglieder des CHICAM-Clubs in den Niederlanden präsentieren einen Rap-Song vor der Kamera. Ein Junge macht die "Human Beat Box", der andere rappt auf Niederländisch. Es handelt sich dabei um das Stück "Sprakwaater" des niederländischen Hip-Hoppers "Extince". Der Junge hatte den Rap zunächst als seinen eigenen ausgegeben.

Abbildung 6: Video Abdelmajids Rap (CHICAM)

Abbildung 7: Standbilder aus dem Video "Spraakwater" [45]

"Spraakwater" (1995) ist der erste Rapsong von Extince in niederländischer Sprache und auch der erste Rapsong, der in die niederländischen Musik-Charts gelangte (http://www.youtube.com/watch?v=1mNvw1mq88U [22.08.08]). Der Text handelt vom Rappen auf niederländisch und von den "skills" des Rappers:

26 "Bewegliche Habe. Zur Ethnographie der Migration" stellt ein gelungenes Beispiel für den Umgang mit persönlichen Objekten im Forschungskontext dar (BRETZ 2003).

"1, 2, okay come one then

I bring the domestic funk at request

I put the wrong rappers in the corner

Because I'm your master

HipHop is a profession and Extince is a professional

According to many, I'm the only, the chosen one, you know

There is no going back.

I oil my vocal cords, with speech water.

Ice and ice and ice-cold speech water …" (Übersetzung: Frouke RIJSDIJK, Projektmitarbeiterin Niederlande) [46]

Auffällig sind die Handzeichen, die der schwarze Junge im Video "Abdelmajid's Rap" macht. Sie ähneln stark einem "W" für "Westcoast" und einrm "E" für "Eastcoast". Diese konventionalisierten Gesten werden häufig von bekannten Rappern aus den USA wie "2Pak Shakur" oder "Snoop Doggy Dog" benutzt.

Abbildung 8: Zeichen Westcoat – Eastcoast [47]

5.6 "The place to be" aus London: Globaler Ausdruck (Überschneidungsbereich 5 in Abbildung 11)

Ein Junge aus dem CHICAM-Club London rappt auf Englisch. Es handelt sich um einen Text, den er selbst zum Thema Migration, Schule und Erfolg geschrieben hat. Die Hintergrundmusik wurde ihm vom Medienpädagog/innen des Londoner CHICAM-Clubs zur Verfügung gestellt. Die Forscherin in London regte ihn an, einen Rap über Schule zu produzieren, da sie wusste, dass er Gedichte schreibt, ein Hip-Hop-Fan ist und eine dezidierte Meinung über Schule hat. Es hatten bereits Diskussionen über Schule im CHICAM-Club stattgefunden.

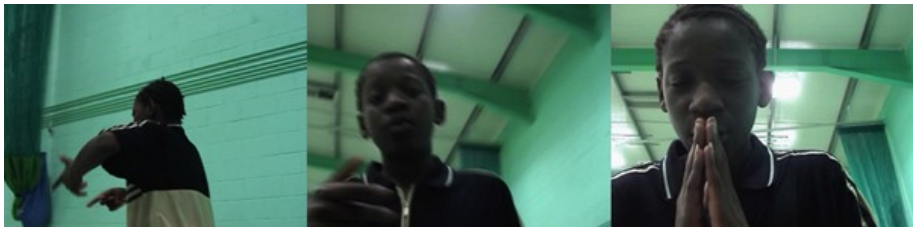


Abbildung 9: Video The Place to Be (CHICAM)

THE PLACE TO BE – lyrics
"School fantastic the teachers are cool
I am a teen but don't take me as a fool
My mission is to study hard, be brave
Never fall apart and dress smart
I came here to learn
Always look at where I'm gonna turn
Listen to the teacher if u wanna have a future
Try not to be an abuser
Cos if you're not qualified u a loser
Try to keep your head up
Never give up
Cos in the future u gonna pay your own bill
Starting tomorrow realise that school is for real
Cos if u turn into a gang dealing
Look at the pain u might feel
School school the place to be school
Be a man
I am tryin to help u my friend
We all go though hard times
So let me hold your hand
I won't say this again"[27] [48]

Auffällig ist, dass der junge Rapper ein sehr positives Bild von Schule in den Vordergrund stellt. Seine Botschaft lautet: "Schule ist wichtig für deine Zukunft, nutzt du diese Chance nicht, kann es dir schlecht ergehen." Man könnte sagen, dass seine eher unrebellische Botschaft ("Sei gut in der Schule und hör dem Lehrer zu") in einer jugendkulturellen Form (Rap) vermittelt wird, die in den Medien eher durch Tabubrüche und Nonkonformität bekannt ist. [49]

27 Projektdokumente CHICAM UK.

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

PASSANI und RYDIN, die CHICAM-Forscherinnen aus Italien und Schweden, machen in ihrem gemeinsamen Bericht auf dieses Spannungsverhältnis aufmerksam:

> "We must draw attention to an extremely important factor, that is, the distinctiveness of migrant or recently arrived refugee students with respect to their peers. While they find themselves immersed in the youth culture of the host country they still tend to have a feeling of respect for the school and greater expectations than many of their peers from the host country. There are many examples of this, but the most obvious is David's rap in defence of schools ('The Place to Be'), which sent a very positive message about school. David was very proud of his work, but he was reluctant for other students to see it. He was continually struggling with his 'street' image, in which he needed to oppose authority, and on the other hand the belief that he must try to conform and have an education to fulfil that future and his reason for being in this country. The students found themselves trapped between two cultures and aspirations that were hard to reconcile. On the one hand, they wish to be part of the youth/school culture of their peers, and therefore part of the peer group, on the other, they have expectations of the school" (PASSANI & RYDIN 2004, S.30). [50]

Die ästhetische Form des Videos verweist auf globale jugendkulturelle Aspekte, der Inhalt des Rap, der in der Tradition des "message rap" gesehen werden kann, bezieht sich auf eine migrationsspezifische Haltung: Der Produzent von "The place to be" wurde als unbegleiteter minderjähriger Flüchtling von Angola nach London geschickt. Seine Migration wurde von den Angehörigen mit der Erwartung verbunden, über Schulerfolg ein besseres Leben zu erreichen. [51]

5.7 "Laholmskolen" aus Schweden: Globaler, lokaler und herkunftsbezogener Ausdruck (Überschneidungsbereich 6 in Abbildung 11)

In dem Vorstellungsvideo "Laholmskolen" aus Schweden wird dreifache Zugehörigkeit durch die selbstbewusste Präsentation von Sprachkompetenzen (Englisch, Schwedisch, Albanisch) und Liedern (in Englisch, Schwedisch und Albanisch) zum Ausdruck gebracht:

Abbildung 10: Video Laholmsskolen (CHICAM)

"Allright I, I can speak English, I can speak Swedish and I can speak Albanish (Lachen). Now I start to speak English and I'm gonna sing a song who who… who… Britney Spears have … And I want to begin.

Stop (Lachen) … ähhh … 'I just can't see, I'm so exited, I used to be'

OK, I I'm not very good at that, but I can other songs

And now I'm gonna speak Swedish Albanish and … gonna have me

Hello

There you go…

(Ein Lied in Albanischer Sprache wird gesungen.)

That was Albanish and now I'm gonna sing Swedish, äh Swedish … song … ok

(Ein Lied in schwedischer Sprache wird gesungen.)

I'm gonna speak A little bit English more:

'We are the champions – my friends … we keep on fighting – till the end'

And now it's finished and now you …"[28]

Abbildung 11: Medienkulturelle Ressourcen und Überschneidungsbereiche in der Übersicht [52]

Es wird deutlich, wie die jungen Produzent/innen in ihren Videos unterschiedliche kulturelle Verortungen vornehmen. Dabei beziehen sie sich auf die drei wichtigen Hauptressourcen Herkunftskultur, globale Kultur und Einwanderungsland. Teilweise werden auch mehrere Kontexte gleichzeitig angesprochen (vgl. Überschneidungen der Kontexte in Abbildung 11). [53]

28 Projektdokumente CHICAM Schweden, transkribiert von Peter HOLZWARTH.

Neben Videoproduktionen entstanden auch Einwegkamerafotos.[29] Die CHICAM-Teilnehmer/innen fotografierten verschiedene Aspekte ihrer Lebenswelt wie Tagesablauf, Schule, Freundschaft und Familie. Auch hier werden Selbstverortungen in verschiedenen Kontexten deutlich. Abbildung 12 zeigt verschiedene Kontexte eines Jungen mit türkischem Migrationshintergrund. Elemente der Symbolwelt "Türkei" sind für ihn bedeutsam (z.B. türkische Flagge, Saz), aber auch globale Elemente (Hip-Hop) und Aspekte, die auf die Bundesrepublik Deutschland verweisen (z.B. Formel 1 und Ralf/Michael Schumacher, Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache).

Abbildung 12: Globale, nationale und herkunftskulturelle Bezüge [54]

Weitere Beispiele zu visuellen Selbstnarrationen und ein Überblick zu verschiedenen Ansätzen sozialwissenschaftlicher Interpretation selbstproduzierter Fotos von Kindern und Jugendlichen finden sich in HOLZWARTH (2006) und MAROTZKI und NIESYTO (2006). [55]

Die Beispiele haben gezeigt, dass den Kindern und Jugendlichen durch visuelle/präsentative Methoden eine Artikulation von Selbstpositionierungen ermöglich wurde, die mit verbalen Methoden allein nicht möglich gewesen wäre. Gerade auch das Zusammenspiel von diskursiven und präsentativen Ausdrucksformen wurde deutlich. Um eine große Bandbreite an Selbstnarrationen erfassen zu können und um eine Verengung auf verbale Formen des Selbstausdrucks zu verhindern, ist es also wichtig, im Kontext von Forschung neben diskursiven Ausdrucksformen auch präsentative Methoden anzubieten. [56]

29 Dieser Aspekt soll im Rahmen dieses Beitrags nur exemplarisch angedeutet werden.

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/

Nicht nur in Forschungskontexten, sondern auch in pädagogischen Zusammenhängen und Alltagssituationen ist es zentral, Mehrfachzugehörigkeiten zuzulassen und Subjekte nicht auf eine "Entweder-oder-Struktur" festzulegen. Dies ist ein elementarer Bestandteil von interkultureller Kompetenz. [57]

6. Abschließende Bemerkungen zur Analyse und Interpretation von medialen Eigenproduktionen

Bei der Analyse und Interpretation von Eigenproduktionen ist davon auszugehen, dass sich Verstehensprozesse nur bis zu einem gewissen Grade objektivieren lassen. Es geht um subjektive Artikulationen in bestimmten Situationen und Konstellationen. Forschung ist gut beraten, unterschiedliche Methoden in Projekten einzusetzen, um der Komplexität des Untersuchungsgegenstands (Symbolproduktion mit Medien) annähernd gerecht zu werden. Hierzu gehören in Zusammenhang mit Projekten wie CHICAM Methoden wie teilnehmende Beobachtung des Produktionsprozesses, Einzel- und Gruppengespräche mit den Produzent/innen, Produktanalysen und die Erhebung von Kontextdaten. Bei der Analyse und Interpretation der Eigenproduktionen ist zu berücksichtigen, dass präsentative Symbolisierungen andere Methoden als die Analyse von wort- und schriftsprachlichem Material erfordern. Aus unserer Sicht ist hierfür eine *lebensweltorientierte Bild- und Filmhermeneutik* geeignet, die sich in einem mehrstufigen Verfahren dem Material annähert (assoziatives Erstverstehen, vertiefte Aussagen zur Formalstruktur und zum Symbolgehalt der Medienproduktion über mehrmaliges Anschauen des Films; vgl. HOLZWARTH 2006; NIESYTO 2006b) und die gewonnenen Befunde und Interpretationen mit Kontextinformationen aus dem Produktionsprozess abgleicht (vgl. WITZKE 2004). Sinnvoll erscheinen Kombinationen, die sich zwar auf klassische Analyseinstrumentarien beziehen, zugleich aber kinder- und jugendkulturelle Aspekte beim Umgang mit Hör- und Bildmedien berücksichtigen und von Kindern und Jugendlichen Kommentare zu ihren Eigenproduktionen einholen (vgl. GAUNTLETT 2005). Da mediale Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen sowohl bewusste (und reflektierte) als auch unbewusste (und unreflektierte) Aspekte umfassen, ist es notwendig, Interpretationshorizonte von Produzent/innen und Forschenden aufeinander zu beziehen (vgl. GAUNTLETT & HOLZWARTH 2006). [58]

Bei allen medialen Eigenproduktionen ist es unabdingbar, *externe* und *projektinterne* Kontextinformationen zu berücksichtigen (vgl. Tabelle 1 in diesem Beitrag). Fotografische und filmische Eigenproduktionen sind methodisch als *multiperspektivische Quelle* (PILARCZYK & MIETZNER 2005) zu erschließen: a) aus der Produzent/innen-Perspektive, b) aus der Perspektive der abgebildeten Personen, c) aus der Betrachter/innen-Perspektive (Relevanz subjektiver Aneignungswege eines Medienproduktes durch die Forschungsperson), d) aus der Perspektive möglicher pädagogischer und institutioneller Begleiter/innen der Produzent/innen (z.B. Relevanz von Übertragungseffekten, die in Eigenproduktionen von Kindern und Jugendlichen sichtbar werden). Analysen von Eigenproduktionen, die diese unterschiedlichen Perspektiven und damit verbundenen Motive, Bedürfnisse und Sichtweisen nicht berücksichtigen,

vergeben die Chance einer kommunikativen Annäherung an mediale Ausdrucksformen, die teils in zufälligen Konstellationen, teils in bewussten Inszenierungen Kinder- und Jugendkulturen symbolisieren. [59]

Unabhängig von unterschiedlichen Fragestellungen und Forschungsdesigns sind Faktoren wie die Mehrdeutigkeit, die vielen bildsprachlichen Ausdrucksformen innewohnt, oder begrenzte (audio-) visuelle Kompetenzen bei den Produzent/innen gewichtige Gründe, die gegen eine kontextfreie Analyse sprechen. Zu Überinterpretationen kann es auch kommen, wenn formale und kompositorische Analysen ein zu großes Gewicht erhalten und/oder wenn zu schnell von einzelnen formal-ästhetischen Gestaltungselementen auf Kohärenzen im Bereich generalisierter Wissensbestände geschlossen wird (Kohärenzdrang). Auch ein Blick in die internationale Forschungslandschaft, insbesondere in die traditionsreichen Bereiche der visuellen Anthropologie und der visuellen Soziologie, unterstreicht die *Kontextrelevanz* bei medialen Produktionen und deren Analyse. Stellvertretend sei auf das von Jon PROSSER (2001) editierte Buch *Image-based Research* hingewiesen, in dem Autorinnen und Autoren wie Marcus BANKS, Douglas HARPER, Howard S. BECKER, Jon PROSSER und Dona SCHWARTZ für kontextbezogene Foto- und Filmanalysen plädieren. [60]

Literatur

Arnheim, Rudolf (1969/1985). *Anschauliches Denken.* Köln: DuMont.

Banks, Marcus (2001). *Visual methods in social research.* London: Sage.

Beck, Ulrich (1986/1996). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1969/1980). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Borkert, Maren; Pérez, Alberto Martín; Scott, Sam & De Tona, Carla (Hrsg.) (2006). Qualitative Migrationsforschung in Europa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *7*(3), http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/4 [Zugriffsdatum: 1.9.2008].

Bretz, Ulrike (Hrsg.) (2003). *Bewegliche Habe. Zur Ethnografie der Migration.* Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde.

Caputo, Virginia (1995). Anthropology's silent "others". A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In Vered Amit-Talai & Helena Wulff (Hrsg.), *Youth cultures: A cross-cultural perspective* (S.19-42). London: Routledge.

de Block, Liesbeth; Buckingham, David; Holzwarth, Peter & Niesyto, Horst (2004). *Visions across cultures: Migrant children using audio-visual images to communicate. Children in Communication about Migration (CHICAM).* Deliverables 14 and 15. August 2004, http://www.chicam.org/reports/download/visions_across_cultures.pdf [Zugriffsdatum: 14.4.2008].

Gauntlett, David (2005). *Using creative visual research methods to understand media audiences. MedienPädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, http://www.medienpaed.com/04-1/gauntlett04-1.pdf [Zugriffsdatum: 14.4.2008].

Gauntlett, David & Holzwarth, Peter (2006). Creative and visual methods for exploring identities. *Visual Studies*, *2*1(1), 82-93. [Siehe für eine Kurzfassung http://www.artlab.org.uk/VS-interview.pdf (Zugriffsdatum: 29.3.2006)]

Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (1998). *Mimesis.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1999). Kulturelle Identität und Globalisierung. In Karl H. Hörnig & Rainer Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S.393-441). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Harper, Douglas (2000). Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.402-416). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hepp, Andreas (1999). *Cultural Studies und Medienanalyse.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Hitzler, Ronald & Honer, Anne (1994). Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In Ulrich Beck & Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften (*S.307-315). Frankfurt am Main: suhrkamp.

Holzwarth, Peter (2001). Symbol und Identität. Wahrnehmung und Deutung von Identitätskonstruktionen im Lichte symbolischer Selbstergänzung. In Jürgen Belgrad & Horst Niesyto(Hrsg), *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten* (S.46-54). Hohengehren: Schneider.

Holzwarth, Peter (2006). Fotografie als visueller Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Winfried Marotzki & Horst Niesyto (Hrsg.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive* (S.175-205). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2001). Aesthetic creativity, reflexivity and the play with meaning: A videoculture case study. *Journal of Educational Media*, *26*(3), 185-202.

Hurworth, Rosalind (2003). Photo-interviewing for research. *Social Research Update,* http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.pdf [Zugriffsdatum: 27.6.2005].

Jones, Kip; Gergen, Mary; Guiney Yallop, John J.; Lopez de Vallejo, Irene; Roberts, Brian & Wright, Peter (Hrsg.) (2008). Performative Sozialwissenschaft. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *9*(2), http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/10 [Zugriffsdatum: 1.9.2008].

Keupp, Heiner (1992). Identitätsverlust oder neue Identitätsentwürfe? In Rainer Zoller (Hrsg.), *Ein neues kulturelles Modell. Zum sozio-kulturellen Wandel in Gesellschaften Westeuropas und Nordamerikas* (S.100-117). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas & Gmür, Wolfgang (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Langer, Susanne K. (1942/1987). *Philosophie auf neuem Wege.* Frankfurt am Main: Fischer.

Livingstone, Sonia & Bovill, Moira (Hrsg.) (2001). *Children and their changing media environment. A European comparative study.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marotzki, Winfried & Niesyto, Horst (Hrsg.) (2006). *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Mead, George Herbert (1934/1973). *Mind, self and society.* Chicago: University of Chicago Press.

Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit.* Münster: Waxmann.

Niesyto, Horst (1991). *Erfahrungsproduktion mit Medien. Selbstbilder, Darstellungsformen, Gruppenprozesse.* Weinheim: Juventa.

Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001). *Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung.* München: kopaed.

Niesyto, Horst (Hrsg.) (2003). *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts.* München: kopaed.

Niesyto, Horst (2006a). Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand medienpädagogischer Praxisforschung. In Werner Sesink, Michael Kerres & Heinz Moser (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin* (S.222-245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niesyto, Horst (2006b). Bildverstehen als mehrdimensionaler Prozess. Vergleichende Auswertung von Bildinterpretationen und methodische Reflexion. In Winfried Marotzki & Horst Niesyto (Hrsg.),

Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive (S.253-286). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Niesyto, Horst & Holzwarth, Peter (2003). Selbstausdruck und Identitätskonstruktion im Kontext interkultureller Kommunikation mit Video. In Tanja Thomas, Andreas Hepp & Carsten Winter (Hrsg.), *Medienidentitäten – Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur* (S.328-346). Köln: Halem.

Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter & Maurer, Björn (2007). *Interkulturelle Kommunikation mit Foto und Video. Ergebnisse des EU-Projekts CHICAM – Children in Communication about Migration.* München: kopaed.

Passani, Antonella & Rydin, Ingegerd (2004). *School as an arena for education,iIntegration and socialisation. Children in Communication about Migration (CHICAM).* Deliverables 9 and 10, August 2004, http://www.chicam.org/reports/download/school_as_an_arena.pdf [Zugriffsdatum: 14.4.2008].

Pilarczyk, Ulrike & Mietzner, Ulrike (2003). Methoden der Fotografieanalyse. In Ivonne Ehrenspeck & Burkhard Schäffer (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft* (S.19-36). Opladen: Leske + Budrich.

Pilarczyk, Ulrike & Mietzner, Ulrike (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prosser, Jon (Ed.) (2001). *Image-based research. A sourcebook for qualitative researchers.* London: Routledge Falmer.

Riegel, Christine (1999). "Wir sind die RIO-Girls und wir sind sehr gut drauf ..." Die Bedeutung des Stadtteils für Jugendliche. In Josef Held & Ausma Spona (Hrsg.), *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts* (S.89-105). Hamburg: Argument.

Riegel, Christine (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung.* Frankfurt am Main: IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Rössing, Sabine & Lindner, Roland (2000). Unsere Heimat ist im Stadtteil. Alev und Ibo. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie* (S.351-369). Opladen: Leske + Budrich.

Schiffauer, Werner (1999). *Der Mensch und sein Platz auf der Welt. die tageszeitung*, 25.10.1999.

von Streit, Alexandra (2000). 32 Jugendliche in Deutschland: Zur Entstehungsgeschichte der biographischen Portraits. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie* (S.39-48). Opladen: Leske + Budrich.

Walper, Sabine (Hrsg.) (1999). *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien.* Weinheim: Juventa.

Wicklund, Robert A. & Gollwitzer, Peter M. (1982). *Symbolic selfcompletion.* Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

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

Zu den Autoren

Peter HOLZWARTH (Diplompädagoge), wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und an der Universität Tübingen. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Medienbildung, aktive Medienarbeit, interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen, Migrationsforschung, Mediennutzung und Integration

Kontakt:

Peter Holzwarth

Pädagogische Hochschule Zürich
Fachbereich Medienbildung
medien-lab
Stampfenbachstr. 121
CH-8090 Zürich

Tel.: +41 (0)43 305 62 72

E-Mail: peter.holzwarth@phzh.ch
URL: http://phzh.educanet2.ch/peter.holzwarth/

Horst NIESYTO, Dr. rer. soc., Diplompädagoge, Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Medienpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: Ästhetisch-symbolische Fragen in Bildungsprozessen, Grundfragen und Konzepte der Medienpädagogik, interkulturelle Medienbildung, Medienpädagogik und soziokulturelle Unterschiede, Filmbildung, medienpädagogische Praxisforschung, visuelle Forschungsmethoden

Kontakt:

Prof. Dr. Horst Niesyto

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Medienpädagogik
Reuteallee 46
D-71634 Ludwigsburg

Tel: +49 (0)7141 140 221

E-Mail: niesyto@ph-ludwigsburg.de
URL: http://www.ph-ludwigsburg.de/5380.html

Zitation

Holzwarth, Peter & Niesyto, Horst (2008). Präsentativer und diskursiver Selbstausdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-) kultureller Ressourcen [60 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 10, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803101.

Revised: July 2025

© 2008 FQS http://www.qualitative-research.net/fqs/