

MEDIENBILDUNG  
STUDIEN ZUR AUDIOVISUELLEN KULTUR  
UND KOMMUNIKATION

Birgit-Andrea Möller

# Strukturelle Medienbildung in der Ausstellung

Mediale Artikulationen zum Thema ‚Flucht und Geflüchtete‘

# **Medienbildung**

**Studien zur audiovisuellen Kultur und Kommunikation**

Band 2

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für  
Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

**Herausgegeben von**

Ralf Biermann

Johannes Fromme

Stefan Iske

Birgit–Andrea Möller

# Strukturelle Medienbildung in der Ausstellung

Mediale Artikulationen zum Thema „Flucht und  
Geflüchtete“



Birgit–Andrea Möller

Magdeburg, Deutschland

Masterarbeit im Studiengang Medienbildung: Audiovisuelle Kultur und Kommunikation  
an der Otto–von–Guericke–Universität Magdeburg (2016)

ISBN 978–3–944722–67–2

DOI: 10.24352/UB.OVGU–2018–079

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Otto–von–Guericke–Universität, Magdeburg 2018



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ  
Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0  
International zugänglich.

Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> oder wenden Sie sich an  
Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA, 94042, USA

*Bezug (Open Access):*

Digitale Hochschulbibliothek Sachsen–Anhalt: <http://edoc2.bibliothek.uni-halle.de/>

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis .....	5
1 Einleitung .....	7
2 Medienbildung .....	8
2.1 Unbestimmtheit und Tentativität.....	9
2.2 Lernen und Bildung .....	11
2.3 Information und Wissen .....	11
2.4 Dimensionen der Strukturalen Medienbildung .....	12
2.4.1 Strukturaler Ansatz/Neoformalismus .....	13
2.4.2 Orientierungsdimensionen .....	14
2.4.2.1 Wissensbezug (Kant: Was kann ich wissen?) .....	14
2.4.2.2 Handlungsbezug (Kant: Was soll ich tun?) .....	15
2.4.2.3 Grenzbezug (Kant: Was darf ich hoffen?) .....	15
2.4.2.4 Biographiebezug (Kant: Was ist der Mensch?) .....	16
2.4.3 Mediale Artikulationen .....	17
2.5 Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienkompetenz, Mediendidaktik .....	19
3 Museum und Ausstellung .....	22
3.1 Interaktive Ausstellung .....	24
3.2 Begründung für Medienbildung in interaktiver Ausstellung und Museum .....	25
4 Vier mediale Artikulationsformen.....	27
4.1 Audiovisuelle Artikulationsform: Film .....	28
4.2 Visuelle Artikulationsform: Bild .....	31
4.2.1 Beschreibung der Objekte .....	31
4.2.2 Ordnung der Objekte .....	32
4.2.3 Inszenierung der Objekte (Mise-en-Scène) .....	33
4.2.4 Bildungstheoretische Analyse der Selbst- und Welthaltung.....	33
4.2.5 Bildungsdimensionen .....	34
4.3 Audiovisuell-interaktive Artikulationsform: Computerspiel.....	36
4.3.1 Basale Figuren, Objekte und Ereignisse .....	37
4.3.2 Analyse der Ordnung der Spielelemente .....	38
4.3.3 Inszenierung der Spielelemente .....	39
4.3.4 Bildungstheoretische Interpretation und Kontextualisierung.....	40
4.4 Vielgestaltige Artikulations- und Partizipationsräume: Internet .....	41
4.4.1 Bildungsdimensionen .....	42
4.4.2 Strukturmerkmale durch Online-Ethnographie.....	43
4.5 „Flucht und Geflüchtete“ als Gegenstand medialer Artikulationen .....	44

5	Ausstellungskonzept.....	46
5.1	Raum „Einführung in die Medienbildung“ .....	48
5.2	Film-Raum .....	49
5.2.1	Reflexionsfeld Wissen .....	50
5.2.2	Reflexionsfeld Handlungsoptionen.....	51
5.2.3	Reflexionsfeld Grenzen .....	52
5.2.4	Reflexionsfeld Biographie.....	53
5.2.5	Interaktive Experimentierstation .....	54
5.3	Bild-Raum .....	58
5.3.1	Reflexionsfeld Wissen .....	59
5.3.2	Reflexionsfeld Handlungsoptionen.....	60
5.3.3	Reflexionsfeld Grenzen .....	61
5.3.4	Reflexionsfeld Biographie.....	62
5.4	Computerspiel-Raum.....	63
5.4.1	Computerspiel „Way“ .....	64
5.4.2	Basale Figuren, Objekte und Ereignisse .....	65
5.4.3	Ordnung der Spielelemente.....	70
5.4.4	Inszenierung der Spielelemente .....	71
5.4.5	Bildungstheoretische Interpretation und Kontextualisierung.....	73
5.5	Internet-Raum .....	75
5.5.1	Das Soziale Netzwerk.....	80
5.5.2	Informationstafeln .....	83
6	Resümee .....	83
	Literaturverzeichnis .....	84
	Medienverzeichnis .....	91
	Bild .....	91
	Video .....	91
	Computerspiel .....	92
	Abbildungsverzeichnis.....	92
	Tabellenverzeichnis .....	93
	Anhang .....	93
	Anhang I: Auszug aus dem Erstgutachten.....	93
	Anhang II: Auszug aus dem Zweitgutachten .....	94

# 1 Einleitung

„Aufgabe der Medienbildung als erziehungswissenschaftliches Paradigma ist es also, sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die forschungsmethodischen Grundlagen dafür zu schaffen, die komplexen Strukturen sichtbar zu machen und ihre Bildungspotenziale aufzuzeigen“ (Jörissen 2013).

In dieser Thesis wird das Konzept für eine Ausstellung erarbeitet, welche sich inhaltlich mit Medienbildung und medialen Artikulationsformen beschäftigt und somit den Anspruch erhebt, „komplexe Strukturen sichtbar zu machen und ihre Bildungspotenziale aufzuzeigen“ (ebd.). Sie schlägt eine Brücke von der Theorie der Strukturalen Medienbildung zum Ausstellungshaus und berücksichtigt dabei aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen sowie Entwicklungen im Museums- und Ausstellungswesen.

Viele Bildungseinrichtungen erkennen mittlerweile die Relevanz von Medienbildung: Schulen, Kitas, Hochschulen, Vereine, Bildungsträger etc. integrieren sukzessive Projekte zur Förderung von Medienkompetenz oder Medienbildung – das Feld der Medienpädagogik wächst stetig. In diesem Kontext bisher kaum beachtet ist die Bildungsinstitution Museum sowie das Ausstellungshaus, dabei kann gerade die Ausstellung als informeller Lernort einen geeigneten Raum darstellen, um die Reflexion über mediale Welten und daran gebundene Bildungsmöglichkeiten anzuregen. Derzeit gibt es vereinzelte Museen und Ausstellungshäuser, die sich der Thematik inhaltlich annehmen, so z.B. das *Filmmuseum Potsdam*, welches sich speziell der Filmbildung verschrieben hat, oder die *Museen für Kommunikation* in Berlin, Frankfurt und Nürnberg, welche mit Fokus auf Kommunikation auch mediale Kommunikationsformen berücksichtigen. Dennoch ist das Potenzial einer Ausstellungsgestaltung für die Vermittlung von Inhalten der Medienbildung bei Weitem nicht erschöpft.

Ziel der Arbeit ist es, eine *Ausstellung aus Perspektive der Medienbildung* zu konzipieren, die mit der notwendigen Sensibilität für Bildungspotenziale und mediale Artikulationen entstehen kann. Durch die Präsentation in einer Ausstellung können die Grundlagen der Strukturalen Medienbildung einem breiten Publikum vermittelt werden und einen Weg in die Gesellschaft finden. Die leitende Fragestellung der Thesis ist daher, welche Inhalte wie umgesetzt werden können, um die Reflexion über Medienbildung und mediale Artikulationen in einer Ausstellung anzuregen. Zunächst wird der theoretische Rahmen durch die Erläuterung von Medienbildung, Medienpädagogik, Medienerziehung, Mediendidaktik, Medienkompetenz sowie Museum und

Ausstellung dargestellt. Anhand von Forschungsmethoden der Strukturalen Medienbildung werden spezifische Eigenschaften der Medien *Film, Bild, Computerspiel* und *Internet* herausgearbeitet und die Zusammenhänge zwischen Strukturmerkmalen von Medien und Bildungspotenzialen verdeutlicht. Anschließend wird das Ausstellungskonzept samt seiner Exponate vorgestellt, welche den Fokus des Besuchers auf die erarbeiteten Aspekte lenken. Alle Ausstellungsstücke behandeln inhaltlich das Thema *Flucht* bzw. *Geflüchtete* – dadurch, dass derselbe Gegenstand thematisiert wird, können die unterschiedlichen medialen Artikulationsformen in den Vordergrund treten. Angesichts aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen werden so zwei relevante Bildungsthemen in einer Ausstellung bearbeitet, die dem Besucher vielfältige Reflexionsanlässe bieten kann. Damit schließt sich die Arbeit der Haltung an, dass „die wachsende Unbestimmtheit und zunehmende Komplexität der Moderne mit den Mitteln gesteigerter medialer Reflexivität zu bearbeiten [ist]. Das ist der Kern des Medienbildungsgedankens, in dessen Zentrum der Mensch mit seinen medial konstituierten Selbst- und Weltverhältnissen steht“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 240).

## 2 Medienbildung

Medienbildung – der Begriff hat in den letzten 15 Jahren an Popularität gewonnen, sowohl in medienpädagogischen Kontexten als auch in der Diskussion um Bildungspolitik und Gesellschaft in der Moderne (vgl. Jörissen 2011, S. 211). Was konkret hinter dem Kompositum steckt, variiert jedoch teilweise stark, da unterschiedliche Definitionen und Verwendungen des Bildungsbegriffes kursieren. Benjamin Jörissen und Winfried Marotzki (2009), die Begründer der *Strukturalen Medienbildungstheorie*, verweisen auf drei vorherrschende, im Grundsatz verschiedene Ansätze des Bildungsverständnisses (vgl. S. 9; vgl. Jörissen 2011, S. 211 ff.): In Bildungspolitik, Massenmedien und öffentlichen Debatten wird *Bildung* synonym zu *Ausbildung* als „standardisier- und evaluierbarer *Output* des Bildungswesens“ (Jörissen 2011, S. 213, H.i.O.) verwendet. Im Fokus hierbei stehen die Vermittlung von bestimmten Qualifikationen, Kompetenzen oder berufsbezogenen Fähigkeiten und die institutionelle Bereitstellung von Wissen, immer mit Blick auf die vermittelnde Instanz. Medienbildung in diesem Sinne reduziert sich auf neue Bildungsstandards im Bildungswesen, welches in Anbetracht der zunehmenden Digitalisierung seinen Bildungsauftrag mit medienpädagogischen Aktivitäten an die neuen Anforderungen anzupassen versucht (vgl. ebd.,



S. 214f.). Im allgemeinen Sprachgebrauch dagegen wird Bildung meist als „erzielbares *Ergebnis* vorangegangener individueller Lernprozesse“ (ebd., S. 213, H.i.O.) behandelt, also als Resultat des selbstständigen Lernens und als Ziel pädagogischer Maßnahmen. Bildung ist hier als „erreichtes Niveau“ (ebd., S. 215) zu verstehen, welches früher stark an bestimmte Inhalte wie z.B. klassische Literatur oder Kunstwerke gebunden war. Ein solches Konzept von Bildung wird als *materiale Bildungstheorie* bezeichnet. Inzwischen liegt der Fokus eher auf der Aneignung bestimmter Kompetenzen statt auf einem inhaltlichen Bildungskanon (vgl. ebd.). Hiernach wird Medienbildung dem Erwerb von Medienkompetenz gleichgesetzt, dem Erreichen bestimmter medienbezogener Lernziele und Skills.

Beide Auffassungen erfüllen nach Jörissen und Marotzki nicht die Anforderungen an einen Bildungsbegriff, der einer modernen Bildungstheorie gewachsen ist (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 10; vgl. Jörissen 2011, S. 213ff.). Dem in dieser Arbeit verwendeten Medienbildungsbegriff liegt ein prozesshaftes Verständnis von Bildung zugrunde, dessen Wurzeln in Bildungstheorie, Erziehungswissenschaft und qualitativ-empirischer Bildungsforschung zu finden sind – demnach ist Bildung ein *Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen*. In Abgrenzung zur materialen Bildungstheorie, in welcher Bildung einen verinnerlichten Wissenskanon bezeichnet, zielt dieses Konzept auf eine *formale Bildungstheorie* ab, da „das Ziel des Bildungsprozesses nicht in Inhalten, sondern in der Form der Selbst- und Weltbeziehung liegt“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 11). Menschen nehmen sich selbst und die Welt auf eine bestimmte Weise wahr, sie konstruieren individuelle und kollektive Orientierungssysteme und haben ein bestimmtes Verhältnis zu sich und der Welt – diese Selbst- und Weltsichten zu verändern, Orientierungsschemata zu transformieren, neue Perspektiven auf Selbst und Welt einzunehmen und sie somit zu pluralisieren, stellt die Grundfigur von Bildung dar (vgl. meko e.V. 2015; vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 21).

## 2.1 Unbestimmtheit und Tentativität

Bereits Wilhelm von Humboldt (1767–1835) und Wolfgang Klafki (1927–2016) verweisen in ihren Theorien auf strukturelle Merkmale von Bildung, die sich in einer Flexibilisierung bzw. Dezentrierung von Selbst- und Weltsichten äußern (vgl. Humboldt 1827–1829; vgl. Klafki 1985, zit. n. Jörissen/Marotzki 2009, S. 15), woran die Strukturelle Bildungs- und Medientheorie von Jörissen und Marotzki anknüpft. Hiernach

liegt die Herausforderung für hochkomplexe Gesellschaften in der fortschreitenden Individualisierung, in der Entscheidungen und Handlungen nicht von Traditionen oder einer kollektiven Geisteshaltung (z.B. familiärer, sozialer, kultureller, religiöser oder konventioneller Art), sondern vom Individuum selbst bestimmt werden müssen. Eindeutige Bewertungsmuster (wie z.B. *richtig* und *falsch* oder *gut* und *böse*) werden durch eine wachsende Freiheit für den Einzelnen aufgelöst, *Sinn* muss vom Individuum zunehmend selbst erzeugt und gerechtfertigt werden – was nur durch *Reflexion* gelingt. Der moderne Mensch sieht sich dadurch konfrontiert mit einer generellen Unbestimmtheit und einer „unauflösbare[n] Komplexität“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 18). Um mit dieser Unbestimmtheit umzugehen ist es nicht hilfreich, das Fremde den bekannten Regeln, Mustern und Kategorien unterzuordnen und es im metaphorischen Sinne in Schubladen zu stecken – „das Neue reduziert sich dann auf das Bekannte“ (ebd.). In diesem *subsumptionslogischen Denken*, bei dem alles Neue unter das Alte subsumiert wird, „bildet die Regel die Grundlage und den Ausgangspunkt“ (ebd., S. 19) und alles Unbekannte wird dementsprechend behandelt. Aus bildungstheoretischer Sicht geht es jedoch vielmehr darum, vom Unbekannten auszugehen und von ihm neue Regeln und Kategorien abzuleiten – die eigenen Selbst- und Weltanschauungsmuster werden hierbei von Beginn an als *relativ* und *vorläufig* betrachtet. Die Autoren „bezeichnen diese Art des suchenden, immer unter dem Vorbehalt des 'Als-ob' agierenden Selbst- und Weltverhältnisses als *Tentativität*“ (ebd., H.i.O.). Die Erzeugung und das Implizieren von Unbestimmtheit ist demnach ein wichtiger Aspekt von Bildung, wobei es nicht darum geht, auf Bestimmtheit und Faktenwissen zu verzichten.

„Unbestimmtheiten müssen einen Ort, besser mehrere Orte in unserem Denken erhalten; dann – und nur dann – wird eine tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfindende, kreative Erfahrungsverarbeitung möglich“ (ebd., S. 21).

Bildung in diesem Sinne ermöglicht Orientierung beim Umgang mit dem Unbestimmten und ist somit als Antwort für die Herausforderungen komplexer werdender Gesellschaften zu verstehen (vgl. ebd., S. 29ff.).

## 2.2 Lernen und Bildung

Dieser Logik folgend grenzt sich *Bildung* stark vom *Lernen* ab. Jörissen und Marotzki unterscheiden vier Komplexitätsstufen: Lernen I & II und Bildung I & II. Während unter Lernen I die Verknüpfung *eines* Reizes mit *einer* Reaktion verstanden wird (wie z.B. bei einer Konditionierung), beinhaltet Lernen II die Flexibilisierung der Beziehung zwischen Reiz und Reaktion und auf einen Reiz können situations- und kontextabhängig verschiedene Reaktionen folgen. Beim Lernen I sind also Reiz und Reaktion bestimmt, während beim Lernen II der Reiz zunächst unbestimmt ist, aber durch bestimmte Kontexte und bestimmte Muster gerahmt wird. Bildung I beschreibt die Veränderung der Schemata und Muster in Bezug auf die Weltsicht, also wie Welt wahrgenommen und verarbeitet wird. Diese Welterfahrungsmuster bzw. Gewohnheiten werden bereits in der frühen Kindheit erworben und sind schwer von außen zu verändern, da sich Weltsichten in der Regel immer wieder selbst bestätigen, solange sie nicht auf Widersprüche treffen (vgl. ebd., S. 24). Bildung I ermöglicht „verschiedene Arten des Weltbezugs“ (ebd.), eine „Dezentrierung des eigenen Weltbildes“ (ebd., S. 25) und regt die Veränderung von Gewohnheiten an. Bildung II dagegen bezieht sich auf die Transformation des Selbstverhältnisses – „*wir* erkennen, dass wir selbst 'die Welt' durch unsere Wahrnehmungsweisen *konstruieren*“ (ebd., H.i.O.). Um selbst Gegenstand der Beobachtung zu werden und das Selbstverhältnis zu verändern, ist es von Nöten, sich „aller Erfahrungsgewohnheiten und Weltsichten [...] zu entledigen“ (ebd., S. 26), was nur temporär möglich ist. Bildungsprozesse der Ebene II ermöglichen demnach die völlige Freiheit von Gewohnheiten (vgl. ebd.).

## 2.3 Information und Wissen

Jörissen und Marotzki (2009) grenzen in ihren Ausführungen auch die Begriffe *Wissen* und *Information* voneinander ab (vgl. S. 28). *Wissen* ist als kontextualisierte Informationen zu verstehen: „Aus Informationen wird Wissen dann, wenn sie von Menschen aufgenommen, in Zusammenhänge (Kontexte) eingeordnet, bewertet und auf zu lösende Probleme bezogen werden“ (ebd.). Auch muss zwischen Verfügungswissen und Orientierungswissen unterschieden werden. Als Orientierung wird hier der Umgang mit Kontingenz verstanden, also der Umgang mit Unbestimmtheiten und der „prinzi-

pielle[n] Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen“ (Busse/Paz- zini 2008, S. 90). Während Verfügungswissen als Faktenwissen (Wissen über Begriff- lichkeiten und Sachverhalte eines bestimmten Bereiches) verstanden werden kann, bezieht sich Orientierungswissen auf die Handlungsfähigkeit von Individuen, welche nur durch kritische Reflexion erzeugt werden kann – „die Frage, ob Wissen eine ori- entierende Funktion hat, ist identisch mit der Frage, ob es eine bildende Funktion hat“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 29). Die Autoren verweisen in diesem Kontext nun auf eine immense medial vermittelte Informationsvielfalt, aus der Menschen „Wissen für sich aufbauen, um handeln und um sich in einer komplexer werdenden Welt ori- entieren zu können“ (ebd.). Aufgrund der *Mediatisierung der Gesellschaft*<sup>1</sup> kann an- statt von *Bildung* von *Medienbildung* die Rede sein, denn Medien sind für „Bildungs-, Subjektivierungs- und Orientierungsprozesse [...] relevant“ (ebd., S. 30), sie verän- dern die Art und Weise wie wir die Welt wahrnehmen.

#### 2.4 Dimensionen der Strukturalen Medienbildung

Jörissen und Marotzki beschreiben zunächst zwei Dimensionen von Medienbildung: Zum einen erfordert der Umgang mit (Neuen) Medien „bereits Fähigkeiten und Ein- stellungen wie Bereitschaft zu tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten, Begeg- nung mit (z. B. kulturell) Anderem und Fremdem, Interesse am Erwerb neuer Interak- tionsweisen und -muster, etc.“ (ebd.) – diese Dimension von Medienbildung umfasst also Bildungsprozesse, die für die Nutzung von Medien und der Teilhabe am medialen gesellschaftlichen Geschehen notwendig oder von Vorteil sind. Die Autoren sprechen in diesem Kontext auch von Partizipationshürden, welche im Bereich medialer Räume und Interaktion zunehmend in Erscheinung treten (vgl. ebd.), welche durch Medien- bildung abgebaut werden können. So besteht heute weniger das Problem der Verfüg- barkeit, im Sinne von Zugangsmöglichkeiten zu neuen Technologien und Medienan- geboten (access divide), vielmehr geht es bei der sogenannten *Digitalen Spaltung* um

---

1 Unter Mediatisierung der Gesellschaft wird in der Kommunikations- und Medienwissenschaft ein mit Medien verbundener Wandel der Kommunikation verstanden, sowie die Festigung neuer „technisch- institutionell gesicherter Prozesse und Strukturen zur Stabilisierung von Handlungsnormen [...], in die dieses situative Kommunikationsgeschehen eingeordnet bzw. von denen es gerahmt ist“ (Krotz 2012, S. 30). Auch wird mit dem Phänomen der Mediatisierung beschrieben, dass „Erfahrungen nicht mehr selbst gemacht werden, sondern über Medien vermittelt werden“ (Schweibenz 2008, S. 12).

unterschiedliche Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten (voice inequality) (vgl. ebd.). Medienbildung stellt hier ein Bewältigungskonzept für die Herausforderungen komplexer, medial geprägter Gesellschaften dar.

Als zweite Dimension steht hinter Medienbildung die Auffassung, dass Medien durch ihre spezifische Medialität Bildungschancen eröffnen. Die soziale und kulturelle Wirkung von Medien entfaltet sich vor allem über ihre formalen Aspekte (vgl. ebd., S. 40). Verschiedene Medien weisen unterschiedliche Formeigenschaften und daran gebundene Reflexions- und Bildungspotenziale auf, weshalb hier Medienbildung als positive Wirkung von Medien verstanden werden kann. Bei der Medienanalyse wird demnach der Fokus primär auf die Formeigenschaften des Mediums gelegt, anstatt auf den vermittelten Inhalt. Diese, die formalen Eigenschaften eines Mediums betrachtende Perspektive, ist der theoretischen Position des *Neoformalismus* zuzuordnen und wird von den Autoren auch als *struktureller Ansatz* bezeichnet (vgl. ebd., S. 41).

#### 2.4.1 *Struktureller Ansatz/Neoformalismus*

Der Neoformalismus basiert auf dem Russischen Formalismus der 1920er Jahre, dessen Anhänger nicht den Inhalt literarischer Werke untersuchten, sondern die Art und Weise, wie dieser transportiert wurde (vgl. Fromme/Könitz 2014, S. 244). Ausgangsbasis für diese Vorgehensweise war die These, dass es in Kunstwerken die Verfremdung der Alltagswahrnehmung sei, also das Darstellen der Inhalte in ungewohnter Weise, was ein „ästhetisches Spiel“ (ebd., S. 245) mit der Wahrnehmung treibe, wodurch mentale Erneuerung ermöglicht werde (vgl. ebd.). Als Neoformalismus wurde dieser Gedanke Ende der 1970er Jahre für die Filmtheorie aufgegriffen. Auch aus bildungstheoretischer Perspektive, die Bildung als Veränderung der Selbst-Welt-Verhältnisse und den damit verbundenen Orientierungssystemen betrachtet, erweist sich der neoformalistische Ansatz als relevant, denn seiner Logik folgend können *Verfremdungen* auch als *Bildungspotenziale* gedeutet werden. „[W]enn unsere alltäglichen Sichtweisen herausgefordert oder in Frage gestellt werden, dann ist das ein Impuls, den wir zum Anlass nehmen können, das bisherige Verhältnis zur Welt oder zu uns selbst zu be- oder überdenken und ggf. zu verändern“ (ebd., S. 247). Da es sich um *Bildungspotenziale* handelt und von einem aktiv verarbeitenden, konstruierenden

Subjekt ausgegangen wird, *können* Bildungsprozesse entstehen, sie müssen es aber nicht.

#### 2.4.2 Orientierungsdimensionen

Um die lebensweltliche Orientierung von Menschen zu konkretisieren stützen sich Jörissen und Marotzki auf die *Logik von Kant* (1800). Aufbauend auf die dort aufgeworfenen Fragen *Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen?* und *Was ist der Mensch?* leiten sie die vier Orientierungsdimensionen *Wissensbezug, Handlungsbezug, Grenzbezug* und *Biographiebezug* ab.

- „1. Der Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens;
2. der Handlungsbezug als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Begründungsmuster;
3. der Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann; sowie schließlich
4. die Frage nach dem Menschen (Biographiebezug) als Reflexion auf das Subjekt und Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 31).

##### 2.4.2.1 Wissensbezug (Kant: Was kann ich wissen?)

Der Wissensbezug bezieht sich auf das Erkennen und Einordnen von Wissensbeständen sowie auf die Abschätzung von Herkunft, Entstehung, Seriosität und der Inszenierung von Wissen. Verfügungswissen wird in der Regel in Faktenwissen und prozedurales Wissen (Erfahrungen aus eigenem Handeln) unterteilt. Faktenwissen gilt als Grundwissen über die Beschaffenheit von Dingen inklusive der spezifischen Begrifflichkeiten und Sachverhalte (vgl. ebd., S. 31f.). Prozedurales Wissen dagegen bezieht sich auf das eigene Handeln und dessen Erfolg, so kann bestimmtes Wissen nur entstehen, indem etwas selber ausprobiert wurde. Die Autoren verweisen hier auf das Beispiel der neuen Informationstechnologien: das Faktenwissen alleine über den theoretischen Umgang mit dem Internet hilft dem Anwender nur bedingt, wenn es um

das Handeln im Internet geht (vgl. ebd., S. 32). Das aktive Erfahren und Erleben als Ergänzung zum Faktenwissen ist notwendig für den Aufbau von Verfügungswissen. In Anbetracht der Wissens- und Informationsflut in der heutigen Zeit betonen die Autoren die Notwendigkeit einer Metakompetenz in Form von Informations- und Wissensmanagement, um sich orientieren und zwischen Wichtigem und Unwichtigem unterscheiden zu können – sie sprechen hier von einer „logisch-intellektuellen Ordnungsleistung“ (ebd.), die nur in Bezug auf ein bestimmtes Problem erfolgen kann. Die Dimension *Wissensbezug* umfasst die kritische Reflexion dieser Zusammenhänge. Bei der Analyse von Medienprodukten wie z.B. eines Fotos oder eines Computerspiels wird hinsichtlich dieser Dimension untersucht, welche Wissensbestände eingegangen sind und in welchem Rahmen diese wie inszeniert wurden.

#### *2.4.2.2 Handlungsbezug (Kant: Was soll ich tun?)*

Die Dimension Handlungsbezug umfasst Handlungsoptionen des Einzelnen im Kontext mit anderen. Es geht um die Reflexion darüber, welches Wissen für wen welche Handlungsmöglichkeiten eröffnen und wer wie agiert oder eben nicht. Nicht alles, was getan werden kann, wird von jedem als Handlungsoption in Betracht gezogen. Der Handlungsbezug beschreibt das Spannungsfeld von generell Möglichem und aufgrund von Verantwortung(en) konkret Machbarem, von Moral und Handlung des Einzelnen gegenüber eines anderen oder einer Gemeinschaft. Reflexionspotenzial liegt in dieser Hinsicht darin, wie Menschen innerhalb ihrer Möglichkeiten handeln und wie sie „die Relation von Nähe und Distanz, von Verpflichtung und Freiheit balancieren“ (ebd., S. 34). Bei der Analyse werden also jene Aspekte des Mediums in den Fokus genommen, die die Reflexion über Handlungsoptionen und –konventionen anregen.

#### *2.4.2.3 Grenzbezug (Kant: Was darf ich hoffen?)*

Als Grenzbezug kann die „Konfrontation mit den Grenzen unseres Lebens“ (Fromme/Könitz 2014, S. 277) verstanden werden. Die Reflexion über Grenzen, als eine der vier elementaren Dimensionen von Bildung, spielt eine wichtige Rolle bei der Identitätsbildung und Orientierung. Hierbei sind jene Grenzen gemeint, die in der Re-

gel nicht in den Blick geraten, sondern im metaphorischen Sinne als unsichtbare Mauern den Ausschnitt unserer Sicht abstecken. Die Definition von etwas bedeutet immer auch die Abgrenzung zu etwas anderem: *Natur* und *Kultur*, *Körper* und *Geist*, *Gut* und *Böse*, das *Eigene* und das *Fremde*, *Mensch* und *Technik* etc. – welche Grenzen vom Individuum wo gezogen werden spiegelt sein Verhältnis zu sich Selbst und der Welt wider. Mediale Inszenierungen können mit unseren Vorstellungen von Grenzen spielen, sie durch Irritationen ins Wanken bringen und somit die Reflexion über sie anregen und die Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen begünstigen. Besonders Neue Medien bieten viele Möglichkeiten Grenzen auszutesten, zu erfahren, zu überschreiten und neu zu arrangieren, so ist z.B. zu fragen, wie viel *Selbst* im *virtuellen Selbst* steckt und inwieweit es die eigene Identität prägt. Die Autoren verweisen hierbei auf den Begriff des *Cyborgs* nach Donna Haraway und veranschaulichen damit die Bedeutung von Grenzen und deren Reflexion in Bezug auf Neue Medien: „Digitale, soziale, physikalische und biologische Welten verschränken sich immer mehr, sodass der digitale Raum zum gleichrangigen Konstituens für Subjektivität avanciert“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 35). Bildungspotentiale in Medien können also sicher geglaubte Grenzen auflösen, versetzen, angreifen oder welche ziehen, wo der Nutzer sie bisher nicht sah – all diese Irritationen können zur reflexiven Beschäftigung mit der eigenen oder konventionellen Wahrnehmung von Grenzen führen und erweitern im Idealfall die Sicht auf das Verhältnis von den Dingen.

#### *2.4.2.4 Biographiebezug (Kant: Was ist der Mensch?)*

Als letzte Dimension in der Tradition Kants steht die Frage nach dem Menschen: zum einen geht es im anthropologischen Sinne um das Wesen des Menschseins im Großen und Ganzen, zum anderen aber auch um individuelle Biographie, Biographisierungsprozesse und Identität (vgl. ebd., S. 36). Unter Biographisierung verstehen die Autoren die sinnstiftende biographische Arbeit des Einzelnen in der Hinsicht, dass er etwas (z.B. eine Situation, eine Beziehung, eine Information, etwas Neues etc.) nach seinen Wertevorstellungen beurteilt, es bewertet, ihm Bedeutung zuschreibt und in Bezug zu anderen Dingen innerhalb seines Wertesystems setzt. Die subjektive Wertehierarchie, die der Mensch sich durch Ordnungsleistung zur Orientierung aufbaut, ist Ausdruck seiner Identität. Dieses Wertesystem, in das er alles ihn Umgebende einordnet, befindet sich dabei stets auf dem Prüfstand und muss an verschiedenen biographischen



Stationen neu ausgerichtet werden. Nach Wilhelm Dilthey (1907) gehe es darum (immer wieder aufs Neue) herauszufinden, was für das eigene Leben von Wert ist und was nicht – dieser Prozess wird mit dem Begriff der *Lebenserfahrung* beschrieben (vgl. S. 74, zit. n. Jörissen/Marotzki 2009, S. 36). Die Autoren heben hervor, dass es in der heutigen Zeit und ihrer immer komplexer werdenden Lebenswelt auf eine „Steigerung von Reflexivität und Biographizität“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 37) ankommt und dass die „elementaren Lebensentscheidungen reflexiv an die Biographie rückgebunden werden“ (ebd.). Ein weiterer Aspekt dieser Bildungsdimension ist zudem die Steigerung der Flexibilität in Bezug auf Identität, sodass Menschen verschiedene Teilidentitäten ausprägen und flexibel leben können. Medien eröffnen die Möglichkeit, sich „entlastet vom unmittelbaren Handlungsdruck des Alltagslebens mit verschiedensten Identitätsentwürfen und Biografien auseinanderzusetzen und so ggf. den Denk- und Möglichkeitsraum für die eigene biographische Arbeit zu erweitern“ (Fromme/Könitz 2014, S. 249).

Die vier Orientierungsdimensionen bzw. Reflexionsfelder Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biographie sind Grundlage der Strukturalen Medienbildung und bilden die Eckpfeiler für die Analyse von Medien und darin eingeschriebene Bildungspotenziale.

### *2.4.3 Mediale Artikulationen*

Der Begriff der *Artikulation* ist in der Medienbildung von besonderer Relevanz. Er steht für die Fähigkeit das eigene Selbst zum Ausdruck zu bringen, ebenso ist die Fähigkeit Artikulationen anderer zu deuten im gesellschaftlichen Miteinander elementar – Artikulationen eröffnen Möglichkeiten für gesellschaftliche Partizipation (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 38) und sind grundlegend für Bildungsprozesse. Jörissen und Marotzki beziehen sich bei ihrer Verwendung des Begriffes auf die Definition von Magnus Schlette und Matthias Jung (2005), die Artikulation als „multimediales Ausdruckscontinuum“ (S. 131, zit. n. Jörissen/Marotzki 2009, S. 38) verstehen. Dies umfasst konkret „die – meist okkasionelle, manchmal planmäßige – Explikation menschlicher Erfahrung durch die Performanz von symbolischen Akten (in der Regel: von

Sprechakten), in denen die implizit-qualitative Gestalt gelebter Erfahrung in die explizit-semantische Gestalt eines prägnanten Symbolismus transformiert wird“ (Schlette/Jung 2005, S. 105).

Nach Schlette und Jung können Artikulationen hinsichtlich ihrer Reflexivität in drei unterschiedliche „Zonen des expressiven Kontinuums“ (ebd., S. 132) eingeordnet werden:

- Die *präreflexive Zone* umfasst spontan leibliche Ausdrucksformen des Selbst, wie Gefühlsausdrücke (z. B. Lachen, Weinen, Erschrecken etc.).
- Die *reflexive bzw. narrative Zone* deckt alle medialen Expressionsformen ab, die qualitative Erfahrung und Erleben ausdrücken und dadurch mit Bedeutung versehen, dies beinhaltet neben sprachlichen auch (audio-)visuelle Ausdrucksformen (z. B. Bilder, Töne, Film, Musik etc.).
- Die *metareflexive Zone* verweist auf die Sonderstellung der begrifflichen Sprache, nur sie ermöglicht die „Erzeugung eines metareflexiven Kontextes, der solchen Artikulationen [reflexiven, nicht-sprachlichen und sprachlichen] ihren expressiven Ort im Weltverhältnis eines Selbst zuweist“ (Schlette/Jung 2005, S. 133). Hiermit ist gemeint, dass reflexive Ausdrucksformen auch immer an Metareflexivität, also an begriffliche Sprache, gebunden sind, dennoch sind reflexive Artikulationen nicht durch Sprache substituierbar. Auch wenn die linguistische Sprache hier eine Sonderposition einnimmt, so ist sie dennoch „nur eines unter vielen expressiven Medien“ (Schlette 2013, S. 144).

Zu Artikulationsprozessen kann also festgehalten werden, dass sie „mit einer Formgebung einher[gehen], die ein reflexives Potenzial enthält, insofern die Äußerung von Erfahrungen zugleich eine Entäußerung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 39) –sie bergen Bildungspotenzial für das artikulierende Individuum. Gleichzeitig liegt in der Begegnung mit (medialen) Artikulationen durch deren reflexiven Gehalt Bildungspotenzial – dieses ist logischerweise bei der Auseinandersetzung mit komplexen und intellektuell herausfordernden Artikulationen besonders groß. Basierend auf diesem Verständnis von Artikulation kann nun abgeleitet werden, „dass der Aufbau von Orientierungswissen in komplexen, medial dominierten Gesellschaften wesentlich über mediale Artikulationen verläuft“ (ebd., S. 39). In diesem Kontext wird erneut die Argumentation der Strukturalen Medienbildung deutlich, dass „erstens Artikulation von Medialität nicht zu trennen sind, und dass zweitens mediale Räume zunehmend Orte sozialer Begegnung darstellen, dass also mediale soziale Arenen in den Neuen Medien eine immer größere

Bedeutung für Bildungs- und Subjektivierungsprozesse einnehmen“ (ebd., S. 39). Hauptgegenstand der Strukturalen Medienbildung sind demnach eben jene medialen Artikulationen und ihre Bildungspotenziale. Es geht darum, „die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits im Hinblick auf die genannten Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen“ (ebd., S. 38).

## 2.5 Medienpädagogik, Medienerziehung, Medienkompetenz, Mediendidaktik

Wer sich mit Medienbildung auseinandersetzt, trifft früher oder später auf die Begrifflichkeiten *Medienpädagogik*, *Medienerziehung*, *Medienkompetenz* und *Mediendidaktik*. Während im öffentlichen Diskurs die Grenzen zwischen ihnen oft verschwimmen, sie teilweise synonym zu Medienbildung verwendet werden, ist es an dieser Stelle notwendig, auf jene Begriffe in der wissenschaftlichen Diskussion näher einzugehen um zwischen den unterschiedlichen Perspektiven zu differenzieren. Derzeit lassen sich drei grundlegende Ansätze zu Medien in Lern- und Bildungskontexten unterscheiden, die sich als „autonome Subdisziplinen“ (Ruge 2014, S. 188) des Oberbegriffes *Medienpädagogik* herausbilden: Pädagogik *der* Medien, Pädagogik *über* Medien und Pädagogik *mit* Medien (vgl. ebd., S. 188ff.).

Erstem kann die Theorie der Strukturalen Medienbildung zugeordnet werden, da hier davon ausgegangen wird, dass Medien selbst Bildungspotenziale immanent sind, dass Medien als „Rahmen für Bildungsprozesse des Individuums“ (ebd., S. 203) betrachtet werden können und demnach hier von einer Pädagogik *der* Medien gesprochen werden kann. Pädagogik wird hier als (Bildungs-)Wissenschaft verstanden, welche die Selbst- und Weltverhältnisse des Individuums fokussiert und deren Veränderung empirisch erforscht (vgl. ebd., S. 201) – dieses theoretische Verständnis ist von einer Pädagogik *über* oder *mit* Medien abzugrenzen.

Unter Pädagogik *über* Medien fällt jene Position, die Medien als Gegenstand von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen in den Mittelpunkt rückt (vgl. ebd., S. 203). Synonym hierzu stehen die Begriffe *Medienerziehung* und auch *Medienpädagogik* sowie *Medienbildung* (im Sinne von medienpädagogischer Arbeit). Pädagogisches Handeln hat hier zum Ziel über (Massen-)Medien aufzuklären oder den selbstbestimmten, kritisch

reflektierenden, kreativen Umgang mit Medien zu fördern. Im wissenschaftlichen Interesse steht stets das Medienhandeln und –wissen von Menschen (und nicht mediale Artikulationsformen und Bildungspotenziale der Medien wie im vorher genannten Ansatz). Eine zentrale Rolle hierbei nimmt der Begriff der *Medienkompetenz* ein.

Der Ursprung der Medienkompetenz liegt im Kompetenzbegriff, der Anfang der 1970er Jahre unter anderem durch Heinrich Roth<sup>2</sup> Einzug in die Erziehungswissenschaft fand und durch Dieter Baacke (1973), in Anlehnung an die Begriffsverwendung von Chomsky und Habermas, in Zusammenhang mit (Massen–)Kommunikation und Medien gebracht wurde. *Kompetenz* ist hier als vorhandenes wie auch anzustrebendes Vermögen der Kommunikation zu verstehen und „besteht in der Fähigkeit des Menschen, variable Verhaltensschemata zu produzieren“ (S. 286). Erst in den 80er Jahren etabliert sich der Ausdruck *Medienkompetenz* (z.B. bei Bonfadelli und Saxer 1986), seitdem hat er sich aber zu einem zentralen Schlagwort und Kernbegriff der Pädagogik *über* Medien entwickelt. Medienkompetenz wird vermittelt, gefördert, vorausgesetzt und es entstanden bis heute zahlreiche Definitionsansätze und –modelle verschiedener Disziplinen. Harald Gapski (2001) stellte in seinem Werk „*Medienkompetenz: eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*“ bereits 104 verschiedene Definitionen von Medienkompetenz gegenüber. Medienkompetenz gilt als Zielkategorie medienpädagogischer Arbeit und als Schlüsselqualifikation für das Leben im digitalen Zeitalter, auch ist die Rede von der Förderung von Medienkompetenz als „gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur 2015) und doch liegen dem Begriff unterschiedliche Definitionen zugrunde. Dieter Baacke (1996) veröffentlichte ein Konzept, welches Medienkompetenz in die vier Teilkompetenzen *Medienkritik* (analytisch, reflexiv, ethisch), *Medienkunde* (informativ, instrumentell–qualifikatorisch), *Mediennutzung* (rezeptiv, interaktiv) und *Mediengestaltung* (innovativ, kreativ) (vgl. S. 120) unterteilt. Eine Vielzahl später entstandener Ansätze knüpfen an Baackes Verständnis einer handlungstheoretisch–pädagogischen Medienkompetenz an und im deutschsprachigen Raum etablierte sich seine Begriffsdefinition als Grundlagenliteratur. Weitere Medienkompetenzmodelle entwickelten unter anderem Tulodziecki (1998), Theunert (1999), Kübler (1999), Moser (1999), Aufenhanger

---

2 Kompetenz nach Roth ist als Ziel von Erziehung zu verstehen, im Sinne von „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971, zit. n. Tulodziecki 2011, S. 20).

(2001), Groeben (2002), Hug (2003), Schorb (2005), Pietraß (2006), Pöttinger (2002) und Schiersmann (2002) (vgl. Zorn 2011, S. 184ff; vgl. Tulodziecki 2011, S. 22).

Der Begriff der *Medienkompetenz* wurde in den letzten Jahren häufig in Bezug, teilweise in Konkurrenz, zu dem der *Medienbildung* (als Pädagogik *über* Medien) gesetzt. Mal wird Medienkompetenz als (Lern-)Ziel von Medienbildung verstanden (vgl. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg 2015), mal als „Bündel von Fähigkeiten [...] [welche als] Schrittfolge auf dem Weg zur Medienbildung“ (Schorb 2009, S. 8) ausgebildet werden müssen. Eine andere Perspektive wiederum erachtet den Medienkompetenzbegriff gänzlich als obsolet, da er nicht weitgreifend genug sei, sodass von Medienbildung als Weiterentwicklung von Medienkompetenz gesprochen werden müsse (vgl. Marotzki 2004, S. 63ff.). Wie sich die rege geführte Debatte um das Verhältnis beider Konzepte zueinander auch entwickeln mag, so hat sie doch bereits verdeutlicht, dass es sich keinesfalls um zwei synonym zu verwendende Begriffe handelt und sich „[d]er Ansatz der Medienbildung [...] von dem Leitbild eines zu aktivierenden und mit Kompetenzen auszustattenden Medienrezipienten ab[grenzt]“ (Fromme et al. 2014, S. 7).

Als Pädagogik *mit* Medien wird das Feld der Mediendidaktik bezeichnet, welches die „im öffentlichen Diskurs wohl prominenteste Verbindung von Medien und Pädagogik“ (Ruge 2014, S. 189) darstellt. Im Zentrum der Mediendidaktik stehen Medien als Hilfsmittel bzw. Werkzeuge in Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen, oft im Kontext von formellen Lernumgebungen wie z.B. Schule, Hochschule oder beruflicher Weiterbildung. Die Mediendidaktik befasst sich mit der Frage, wie „Medien bzw. Medienangebote zum Erreichen pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können bzw. sollen“ (Tulodziecki/Herzig 2004, S. 249). Der Einsatz von Medien in Lehr- und Lernsituationen und eine dadurch erzielte Optimierung bzw. Veränderung der Prozesse ist Dreh- und Angelpunkt der Mediendidaktik.

Nachdem nun die verschiedenen Begrifflichkeiten theoretisch verortet wurden, schließt dieses Kapitel mit den Worten Jörissens ab, der in Bezug auf Medienbildung (im Sinne einer Pädagogik *der* Medien) Folgendes treffend formulierte:

„Die Medienbildungstheorie ist keine 'Didaktik der Medienpädagogik' [...], die aber aus einer Medienbildungstheorie heraus entwickelt werden könnte und sollte. Sie ist noch viel weniger eine Methodik der Medienpädagogik. Vielmehr bietet sie konzeptionelle, methodologische und empirische Orientierung. Damit gibt sie [...] vielfältige Reflexionsanreize: sowohl die Frage betreffend, was man eigentlich 'vermittelt', wenn man 'Medien'

vermittelt, wie auch die Frage, mit welchen Lern- und Bildungskonzepten man dies macht, und wie diese in die heutige, medialisierte und globalisierte Welt (auch kritisch) einzuordnen wären“ (Jörissen 2013).

### 3 Museum und Ausstellung

Der Internationale Museumsrat ICOM (International Council of Museums) definiert die Institution Museum als „eine gemeinnützige, ständige, der Öffentlichkeit zugängliche Einrichtung im Dienste der Gesellschaft und ihrer Entwicklung, die zu Studien-, Bildungs- und Unterhaltungszwecken materielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt“ (ICOM Deutschland e.V. 2015). Ihre Kernfunktionen sind das Sammeln, Bewahren, Forschen, Ausstellen und Vermitteln. Museen gelten als Häuser der Hochkultur, als Bewahrer von Kunst, Kultur und Wissenschaft sowie als historisches Gedächtnis.

Während es im 16. und 17. Jahrhundert noch um das reine *Zur-Schau-Stellen* in sogenannten Wunderkammern für ein ausgewähltes Publikum ging, wandelte sich dieses Verständnis im 18. Jahrhundert, in dem das Museum vermehrt der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde und sich als bürgerliche Bildungsinstitution etablierte, in der „auch die wissenschaftliche Bearbeitung, systematische Klassifizierung und Forschungsarbeit [...] zentral [waren]“ (Wohlfrohm 2002, S. 13). Im 19. Jahrhundert differenzierten sich unterschiedliche Museumstypen und -sammlungen heraus und neben den klassischen Kunstmuseen entstanden Museen für Kunstgewerbe, Naturkunde, (Kultur-)Geschichte und Völkerkunde. Im Zuge der Volksbildungsbewegung im 20. Jahrhundert erlangte die Öffentlichkeit vermehrt an Bedeutung für das Museum, die Öffnungszeiten wurden verlängert, Kooperationen mit Schulen entstanden und der Fokus richtete sich zunehmend auf die museale Vermittlungsarbeit (vgl. ebd., S. 14). Heute ist die Museumslandschaft vielfältig und die Ausstellungen sowie Methoden der Museumspädagogik facettenreich und in stetigem Wandel.

Beständig ist in den Museen (und ihren Vorformen) zum einen, dass *Objekte ausgestellt* werden, welche als Medium zur Wissensvermittlung fungieren, zum anderen, dass ein Museum „immer Abbild des kulturellen Selbstverständnisses der Gesellschaft [ist], in der es existiert“ (ebd., S. 15). Welche Themen im musealen Kontext wie, von wem und zu welcher Zeit in Szene gesetzt werden spielt eine besondere Rolle bei der

Konstruktion von Bedeutung, denn „[i]n der Gestaltung eines Ausstellungskontextes, in der Auswahl der Objekte, ihrer Positionierung, der Inszenierung und der Vermittlungsstrategien liegt immer eine Interpretation des Themas oder Komplexes“ (ebd., S. 30). Während im 16. und 17. Jahrhundert in den Kunst- und Wunderkammern noch mit einem enzyklopädischem und universalistischem Anspruch Welt abzubilden gesammelt und ausgestellt wurde (vgl. ebd., S. 20), geht es heute darum ein Thema zu bearbeiten und dem Besucher Reflexionsmöglichkeiten zu bieten. Der Begriff „Museum“ ist in Deutschland nicht rechtlich geschützt, dennoch gelten weltweit die vom Internationalen Museumsrat ICOM veröffentlichten „*Ethischen Richtlinien für Museen*“ (auch „*Code of Ethics for Museums*“). Die erste Fassung zum Auftrag von Museen wurde 1986 veröffentlicht, die aktuell geltende Fassung stammt aus dem Jahr 2004 und wurde 2010 ins Deutsche übersetzt. Hierin werden acht Kernaufgaben aufgeführt:

- 1) „Museen bewahren, zeigen, vermitteln und fördern das Verständnis für das Natur- und Kulturerbe der Menschheit.
- 2) Museen, die Sammlungen unterhalten, bewahren diese treuhänderisch zum Nutzen und zum Fortschritt der Gesellschaft.
- 3) Museen bewahren elementare Zeugnisse zur Gewinnung und Erweiterung von Wissen.
- 4) Museen schaffen Voraussetzungen für die Wertschätzung, das Verständnis und die Förderung von Natur- und Kulturerbe.
- 5) Museen verfügen über Mittel, die weitere öffentliche Dienstleistungen und Vorteile ermöglichen.
- 6) Museen arbeiten sowohl mit den Gemeinschaften, aus denen ihre Sammlungen stammen, als auch mit denen, welchen sie dienen, eng zusammen.
- 7) Museen halten sich an Recht und Gesetz.
- 8) Museen arbeiten professionell“ (ICOM Schweiz 2010, S. 9ff.).

Diese Leitsätze ermöglichen es, Museen von Sammlungen, reinen Ausstellungshäusern oder Verkaufsschauen abzugrenzen und „bilden die Grundlage der professionellen Arbeit von Museen und Museumsfachleuten“ (ebd., S. 3).

Ausstellungen selbst sind längst nicht mehr an das traditionelle Museum gebunden: sie werden in kleinem oder großem Rahmen, in privaten oder öffentlichen Räumlichkeiten sowie im Freien und zu unterschiedlichsten Themen umgesetzt. Ob in kleinen Galerien oder als Weltausstellung, ob Dauer-, Wechsel-, Sonder- oder Wanderausstellung: Ausstellungen haben sich als informelle Lern- und Bildungsräume etabliert.

Allen gemeinsam bleibt die Präsentation von Objekten, den *Exponaten*, für ein bestimmtes oder öffentliches Publikum. Inhaltlich wird zwischen Ausstellungen mit gewerblichem Hintergrund (z.B. Messen) und jenen mit einem Bildungsbezug unterschieden (z.B. künstlerisch, kulturell, historisch, (natur-)wissenschaftlich).

### 3.1 Interaktive Ausstellung

Als besondere Form der Ausstellung entstand Mitte des 20. Jahrhunderts die *interaktive Ausstellung*, auch *Erlebnisausstellung* genannt, bei der Besucher die Exponate berühren und mit ihnen interagieren können. Seitdem hat sie einen rasanten Einzug in die Ausstellungslandschaft erhalten und erfreut sich wachsender Popularität. Insbesondere durch *Science Center* wurde das „*Hands-On*“-Prinzip bekannt, häufig werden sie auch als Erlebnis-, Mit-Mach- oder Wissenschafts-Museen bezeichnet. In Science Centern können Besucher meist naturwissenschaftliche oder technische Phänomene durch Experimentierstationen sinnlich wahrnehmen und erleben und – so die Intention – sie dadurch besser verstehen und nachhaltig verarbeiten. Während in San Francisco 1969 mit dem *Exploratorium* das erste Science Center eröffnet wurde, etablierten sich in Deutschland erst Anfang der 1980er Jahre die ersten interaktiven Wissenschaftsausstellungen (z.B. *Spectrum* in Berlin und *Phänomenta* in Flensburg). Obwohl der ICOM Science Center bereits 1974 als Museen anerkannte, herrscht noch heute eine „ideologische Debatte, inwieweit Science Center den Museen zuzuordnen sind oder nicht“ (Hamm 2015, S. 53). Ebenso stellt sich die Kategorisierung als Science Center dann als schwierig heraus, wenn das „Science Center-Konzept als einzelne Abteilung innerhalb eines Museums umgesetzt [wird]“ (ebd., S. 79), also Mischformen entstehen, wodurch eine Zählung erschwert wird.<sup>3</sup> Unstrittig ist jedoch ihr Einfluss auf die museale Vermittlung, denn inzwischen werden zunehmend Ausstellungen abseits von Technik und Naturwissenschaft interaktiv gestaltet (z.B. in einem

---

3 Im Jahr 2011 konnten 35 Science Center in Deutschland verzeichnet werden (vgl. Hamm 2015, S. 74). Hierunter fallen zum einen Science Center mit eigenständigen interaktiven Ausstellungen, zum anderen Ausstellungshäuser und Museen, die wesentlich interaktive Exponate in bestehende Ausstellungen integriert haben (vgl. ebd., S. 73f.).



Lichtkunstlabor<sup>4</sup> eines Kunstmuseums, in dem Kindern anhand von Experimentierstationen Licht als Material für Kunstwerke näher gebracht wird). Als Kontrast zu klassischen Ausstellungen ist hier das Anfassen der Exponate erwünscht und „das Publikum [soll] aktiviert werden“ (Deutscher Museumsbund 2016b). Das interaktive Ausstellungsformat reagiert zum einen auf Theorien über unterschiedliche Lerntypen oder Lernstile<sup>5</sup>, zum anderen verspricht die selbstständige, spielerische Interaktion mit den Exponaten einen großen Unterhaltungswert, womit auf eine Steigerung der Lernmotivation der Besucher abgezielt wird. Das Ausprobieren, Experimentieren und Beobachten, teils auch das eigene Scheitern im geschützten Rahmen eines eigens dafür konzipierten Exponats und der Austausch mit anderen über die Erfahrungen sind wichtige Prozesse bei der Reflexion des Ausgestellten und können durchaus Lern- und Bildungsprozesse unterstützen.

### *3.2 Begründung für Medienbildung in interaktiver Ausstellung und Museum*

Aufgrund finanzieller Engpässe und Konkurrenz im Kultursektor stehen Museen und Ausstellungshäuser in zunehmendem Maße vor der Herausforderung, die Attraktivität für Besucher zu erhöhen. Auch das Internet und die mit ihm verbundenen Unterhaltungs- und Bildungsmöglichkeiten tragen einen großen Teil dazu bei. Das Museum und die Ausstellung stehen mit ihren Originalen scheinbar den virtuellen Erlebniswelten des World Wide Webs und der Neuen Medien gegenüber. Dabei kann gerade dieser gesellschaftliche Wandel – als Gegenstand der musealen Betrachtung – eine große Chance für eine moderne, „bildungsmäßig wertvolle“ (Jörissen/Marotzki 2009, passim) Ausstellung darstellen, denn: *Ausstellung als Rekonstruktion von Kultur kann ebenso mediale und digitale Kulturen rekonstruieren.*

---

4 Das Lichtkunstlabor für Kinder fand im von Oktober 2010 bis März 2011 mit sieben Experimentierstationen zum Thema Lichtkunst im Kunstmuseum Celle statt (vgl. Kunstmuseum Celle mit Sammlung Robert Simon 2010).

5 Eine der bekanntesten Lerntypentheorien ist jene von Frederic Vester (1978), welcher in seinem Buch „Denken, Lernen, Vergessen“ den optisch-visuellen Lerntyp, den auditiven bzw. akustischen Lerntyp, den haptischen Lerntyp und den intellektuellen bzw. verbal-abstrakten Lerntyp unterscheidet. Die Lernpsychologie distanziert sich von dem Begriff der *Lerntypen* und geht von *Lernstilen* aus, dabei „handelt es sich um einen kognitiven Stil, wenn eine Person in verschiedenen Situationen ähnliche Strategien verwendet [...]“ (Looß 2001, S. 4).

Das bereits 2001 erschienene Buch „*Euphorie digital? Aspekte der Wissensvermittlung in Kunst, Kultur und Technologie*“ thematisiert mögliche Auswirkungen digitaler Medien auf Museen. Im abschließenden Beitrag „*Raum Museum Wissen*“ von Eckhard Siepmann wird in Form einer Mitschrift einer fiktiven Video-Konferenz zwischen einer Wahrsagerin und dem Autor (einem Museumsmitarbeiter) eine Vision zukünftiger Museen gezeichnet. Ein kurzer Auszug ihres Gesprächs verdeutlicht den Standpunkt dieser Arbeit, die 15 Jahre später eben jenen Gedanken aufgreift:

„Ebenso, wie in der Gesellschaft – nicht zuletzt unter der Einwirkung des Computers – die Objektfixiertheit zurückgedrängt wird und eine Dematerialisierung stattfindet, so löst sich allmählich auch die Objektfixiertheit des Museums auf. In dem neuen Museum geht es nicht mehr um die Präsentation von Objekten. Im Grenzfall kommt es auch ohne Objekte aus.“

Ja, aber worum geht es denn dann?

Es geht um die räumliche Generierung einer neuen Form von Gedächtnis, Erfahrung und Wissen“ (Siepmann 2001, S. 246f.).

Auch der Deutsche Museumsbund konstatiert heute „die ständige Erweiterung des Begriffs 'Museumsobjekt'“ (Deutscher Museumsbund 2016a). Die im Rahmen dieser Arbeit konzipierte Ausstellung stellt sich der Herausforderung mediale Welten zu thematisieren, diese mithilfe interaktiver Exponate auszustellen und den Fokus des Besuchers auf Bildungspotenziale und orientierende Funktionen von Medien zu lenken. Die oben genannte Objektfixiertheit soll hierbei nicht komplett aufgelöst, dennoch zumindest hinsichtlich der Materialität gelockert werden – so werden z.B. Exponate Erfahrungen zum Drehen einer Filmsequenz ermöglichen oder über Profile Sozialer Netzwerke den virtuellen Kontakt mit verschiedenen sozialen Milieus simulieren und damit die eigene Sozialisation über das Internet veranschaulichen. Die interaktive Experimentierstation tritt an die Stelle des Objektes, der zentrale Gegenstand (→ strukturelle Aspekte der Medien und deren Wirkung bzgl. Bildung) dagegen ist nicht materiell greifbar. Mit dieser Grundhaltung bezieht die vorliegende Arbeit in der Diskussion um den Museumscharakter von Mischformen wie z.B. Science Centern und digitalen Museen (vgl. ebd.) klar Stellung *für* eine Integration Neuer Medien und interaktiver Angebote.

Wie bereits in Kapitel 2 dargestellt ist die moderne Gesellschaft geprägt vom digitalen Wandel, Medien verändern Kommunikations- und Sozialisationsstrukturen und Bil-

dung selbst ist konstitutiv mit Medien verknüpft – das Thema ist demnach von aktueller Relevanz und aus mediendidaktischer Sicht prädestiniert für die Umsetzung durch eine medienbasierte, interaktive Ausstellung. Auch im Hinblick auf die Förderung von Medienkompetenz sind interaktive Exponate eine logische Konsequenz, da sie zum einen die aktive Mediennutzung berücksichtigen, gleichzeitig durch die Verfremdung der Mediennutzungssituation die Reflexion darüber ermöglichen. Eine Ausstellung *über* Medienbildung eröffnet demnach Möglichkeiten *für* Medienbildung, denn Medienbildung umfasst das eigene aktive, kreative Gestalten der Medien, das Handeln in den Medien, die kritische (Selbst-)Reflexion sowie eine Sensibilität für die Entstehung neuer Kulturen durch Medien (vgl. Marotzki 2003, S. 1).

#### 4 Vier mediale Artikulationsformen

Um eine Ausstellung mit interaktiven Stationen zu medialen Artikulationsformen zu konzipieren, sollen im Folgenden die spezifischen Charakteristika verschiedener Medientypen mit Hilfe von Forschungsmethoden herausgearbeitet werden. Es geht darum, die *strukturalen Eigenschaften* der unterschiedlichen Medien hervorzuheben, um eben auf diese den Fokus bei der Konzeption der Exponate der Ausstellung legen zu können. Jedes Medium hat eine spezifische Eigenlogik, kann bestimmte Aspekte sichtbar machen oder auch nicht, jedes Medium hat eine besondere Stärke und birgt bestimmte Bildungschancen (vgl. Kanal 21 2013). Insbesondere im direkten Vergleich können die unterschiedlichen formalen Aspekte und die sich daraus ergebenden Bildungspotenziale in den Vordergrund treten. „Das Konzept einer *strukturalen Medienbildung* lenkt somit die Aufmerksamkeit auf die Formelemente der Medien und fragt danach, wie durch sie Reflexion ermöglicht werden kann. Reflexionsoptionen sind also in die Formstrukturen eingeschrieben“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 41, H.i.O.).

Für die Analyse medialer Artikulationsformen und daran gebundene Bildungspotenziale wurden bisher vier verschiedene Forschungsmethoden entwickelt, die jeweils ein spezifisches Medium untersuchen: die *Strukturelle Filmanalyse* (Jörissen/Marotzki 2009) widmet sich audiovisuellen Artikulationsformen; die *Bildungstheoretisch-strukturelle Bildinterpretation* (Marotzki 2006; Jörissen/Marotzki 2009) untersucht visuelle Artikulationsformen wie Fotografien; die *Neoformalistische Computerspielanalyse* (Fromme/Könitz 2014) zielt darauf ab, Bildungspotenziale in Computerspielen

offenzulegen und die *Strukturelle Online-Ethnographie* (Jörissen/Marotzki 2009) nimmt sich den Artikulationsräumen des Internets (hier: Online-Communities) an.

Die Eckpfeiler einer bildungstheoretischen Interpretation medialer Artikulationen stellen die vier in Kapitel 2.4.2 erläuterten Bildungsdimensionen *Wissensbezug*, *Handlungsbezug*, *Grenzbezug* und *Biographiebezug* dar. Auch der in Kapitel 2.1 beschriebene neoformalistische bzw. strukturelle Ansatz, der die *Medialität* des spezifischen Mediums in den Fokus nimmt, erweist sich als roter Faden bei der Medienanalyse – insbesondere die *Neoformalistische Filmanalyse* von David Bordwell und Kristin Thompson (2008) stellt eine methodische Grundlage dar, auf die wiederholt zurückgegriffen wird – daher wird zuerst das Medium Film thematisiert, um anschließend auf Bild, Computerspiel und Internet eingehen zu können.

#### 4.1 Audiovisuelle Artikulationsform: Film

Bei der Analyse audiovisueller Artikulationsformen wird primär auf das Filmanalysemodell von Bordwell und Thompson (2008) zurückgegriffen, um strukturelle Aspekte herauszuarbeiten. Bei der Betrachtung der Narrationsstruktur ist in ihrem Ansatz die Unterscheidung zwischen *Plot* (tatsächlich gezeigte Filmhandlung) und *Story* (Handlung, die vom Betrachter durch Hinweise im Film, *Cues*, konstruiert wird)<sup>6</sup> zentral: „We create the story in our minds on the basis of the cues in the plot“ (Bordwell/Thompson 2008, S. 77). „Die filmische Narration – und auch seine Bedeutungsebenen als Ergebnis von mehr oder weniger abstrahierenden und reflektierenden Interpretationsprozessen – liegt also gewissermaßen nicht im Film selbst, sondern in der Rekonstruktion seiner 'Story' auf der Basis seiner formalen Elemente“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 42). Diese formalen Elemente audiovisueller Artikulationsformen sind wie folgt zu unterscheiden:

- *Mise-en-Scène*: Setting (Räume, Landschaften, Hintergründe etc.), Kostüme und Makeup, Licht, Staging (Bewegungen und Performance bzw. „Acting“ der Schauspieler), etc. (vgl. Bordwell/Thompson 2008, S. 112ff.)
- *Kinematographie*: Komposition, Perspektive, Einstellungen, Farbe, Framing (Kamerabewegungen, Split-Screen, etc.) (vgl. ebd., S. 162ff.)

---

6 In der vorliegenden Arbeit werden die Begrifflichkeiten Plot und Story, auch in späteren Kapiteln, nur nach ihrer Definition von Bordwell und Thompson verwendet.

- *Montage/Schnitt*: Beziehungen zwischen den Schnittbildern (vgl. ebd., S. 218)
- *Ton/Musik* (vgl. ebd., S. 265ff.)

Zur bildungstheoretischen Interpretation sind die vier in Kapitel 2.1.1 beschriebenen Orientierungsdimensionen Wissensbezug, Handlungsbezug, Grenzbezug und Biographiebezug hinzuzuziehen, sodass audiovisuelle Artikulationen hinsichtlich ihres Bildungswertes eingeschätzt werden können.

Unter den vielen unterschiedlichen audiovisuellen Formaten ist es zunächst der Dokumentarfilm, dem Wissenslagerungen zugesprochen werden. Dokumentarische Sequenzen haben meist den Anspruch, bestimmte Aspekte von Welt und Wirklichkeit zu beleuchten und Wissen über bestimmte Tatsachen oder Realitäten sichtbar zu machen. Hierbei steht jedoch stets die Frage nach dem Verhältnis von *Dokumentation* und *Inszenierung* im Raum (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 60), zumal bereits die filmische Bearbeitung eine Verfremdung von Wirklichkeit darstellt. Dennoch ist die audiovisuelle Aufbereitung von Wirklichkeit(en) eine beliebte Form der Wissensvermittlung, da auf vielen Ebenen artikuliert werden kann (über Bilder, Töne, Narration, Musik, Inserts<sup>7</sup> etc.). Wenn auch im Dokumentarfilm der Wissensbezug besonders offensichtlich ist, so finden sich doch auch in Spielfilmen, Kurzfilmen, Musikvideos und anderen audiovisuellen Medienprodukten stets Verweise auf immanentes Wissen – das wird spätestens dann deutlich, wenn z. B. zu Filmen die vorangegangene Recherchearbeit veröffentlicht wird. Filme bieten daher ein hohes Reflexionspotenzial hinsichtlich des vermittelten Wissens und dessen (Entstehungs-)Bedingungen.

Filmische Artikulationen mit Bildungspotenzial hinsichtlich des Handlungsbezugs sind Formate, welche die Reflexion über Handlungsoptionen ermöglichen, die insbesondere dann „bildungsmäßig wertvoll [sind], wenn sie schwierige menschliche Entscheidungssituationen in ihrer Komplexität zur Geltung bringen“ (ebd., S. 63). Durch die filmische Aufbereitung komplexer Themen und der Umgang mit ihnen, kann die „Verstricktheit von Entscheidungssituationen“ (ebd., S. 63) für den Zuschauer veranschaulicht werden und die Reflexion über Handlungskonventionen und –möglichkeiten angeregt werden. Als Beispiel für bildungsmäßig wertvolle audiovisuelle Artikula-

---

7 Als *Inserts* werden in der Filmproduktion (meist digital) eingefügte Elemente wie z. B. Textpassagen, Grafiken, Zwischentitel, Zitate oder Statistiken bezeichnet. Sie dienen der zusätzlichen Information und unterstützen oder ergänzen filmsprachliche Komponenten.

tionen mit komplexer Thematik bezüglich der Handlungsoptionen nennen die Autoren Filme über Sterbehilfe, Todesstrafe oder die Handlungsoptionen von erkrankten Protagonisten mit einer absehbar endlichen Lebenszeit. „Die Reflexion auf solche komplexen Entscheidungssituationen und das Bedenken von Folge und Nebenfolgen von Handlungen macht eine entscheidende Bildungsdimension von Filmen aus“ (ebd., S. 67). Filme können Möglichkeiten und Konsequenzen von Handlungen und Entscheidungen durchspielen, ebenso können konkrete Einstellungen zu Handlungen vermittelt und damit Handlungsoptionen ausgeschlossen werden.

„Hinsichtlich der Reflexion auf Grenzen und Grenzüberschreitungen sind Filme dann bildungsmäßig wertvoll, wenn sie schwierige menschliche Grenzprobleme in ihrer Komplexität zur Geltung bringen, sodass das Bild dessen, was Menschsein bedeutet thematisiert wird“ (ebd.). So können Filme z.B. Grenzen zwischen *Mensch* und *Maschine* (z.B. „Ex Machina“ 2015), zwischen *Leben* und *Tod* (z.B. „Frankenstein“ 1931), zwischen *Realität* und *Wahn* (z.B. „Shutter Island“ 2010) oder zwischen *Gut* und *Böse* (z.B. „The Dark Knight“ 2008) thematisieren und sie damit der Reflexion zugänglich machen. „In all diesen Fällen liegt der besondere Bildungswert in der Thematisierung von Grenzen. Reflexionen dieser Art bestimmen das So-Sein im Horizont eines möglichen Anders-Seins“ (ebd., S. 69).

Besonders audiovisuelle Produktionen, die „komplizierte und komplexe menschliche Sinnbildungs- und damit Identitätsbildungsprozesse zum Thema haben“ (ebd.) weisen Bildungspotenziale der Dimension Biographiebezug auf, da sie die Reflexion über Persönlichkeitsentwicklung, Identitätssuche und -findung ermöglichen und unterschiedliche Zugänge aufzeigen können. Wer ein Mensch ist und wie er zu diesem geworden ist, welche Bedeutung er welchen biographischen Eckpunkten zuweist, an welchen Erinnerungen wie festgehalten wird, wie Sein konstruiert werden kann – all dies sind Aspekte von Biographiearbeit, die filmisch aufgearbeitet werden und dem Zuschauer neue Perspektiven auf Biographie und Identität ermöglichen können (z.B. „Wolf of Wallstreet“ 2013).

## 4.2 Visuelle Artikulationsform: Bild

In der heutigen medial geprägten Gesellschaft sehen wir uns permanent mit visuellen Artikulationsformen konfrontiert – Bilder und Fotografien sind omnipräsenter Bestandteil der modernen Lebenswelt, sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum, ob auf Werbetafeln, in Zeitungen, im Internet oder eingerahmt als dekoratives Element an der Wohnzimmerwand. *Ein Bild sagt mehr als tausend Worte* – so lautet ein bekanntes Sprichwort und obwohl durch den technischen Fortschritt die Möglichkeiten der Bildmanipulation rasant zugenommen haben, haftet Fotografien noch immer ein dokumentarischer Charakter an – Susan Sontag (1989) formulierte dazu passend: „Fotos liefern Beweismaterial“ (S. 3). Sie stellen Momentaufnahmen dar, die Zeit, Raum und Geschehenes konservieren. Aufgrund ihrer enormen Wirkungskraft und ihres Vermögens, dem Betrachter unvermittelt alles zeitgleich zu offenbaren, ist es jedoch von besonderer Relevanz, Bilder systematisch zu erschließen, um deren Bedeutungsgehalte methodisch kontrolliert zu entschlüsseln.

Die *Bildinterpretation aus bildungstheoretischer Perspektive* nach Marotzki (vgl. Marotzki/Stoetzer 2006; vgl. Jörissen/Marotzki 2009) bietet einen methodischen Zugang zu Bildern und verfolgt ebenfalls einen neoformalistischen Ansatz. Sie basiert zum einen auf der Filmanalyse von Bordwell und Thompson, zum anderen auf dem Dreistufenmodell der Bildinterpretation des Kunsthistorikers Erwin Panofsky und gliedert sich in vier Stufen: (1) *Beschreibung der Objekte*, (2) *Ordnung der Objekte*, (3) *Inszenierung der Objekte* und einer (4) *bildungstheoretischen Analyse der Selbst- und Welthaltung* (vgl. Jörissen/Marotzki 2009, S. 101ff.). Hierbei sei angemerkt, dass die hier vorgestellte Methode der sozialwissenschaftlichen Forschung entsprungen ist und daher hauptsächlich auf Fotografien sozialer Situationen anzuwenden ist.

### 4.2.1 Beschreibung der Objekte

Im ersten Schritt geht es um die „rein wiedererkennende Identifikation der unmittelbar sichtbaren Bildgegenstände (Objekte)“ (ebd., S. 102), also um das systematische Beschreiben der abgebildeten Personen, Gegenstände, Ereignisse oder Phänomene – es werden „*Hypothesen* der Objektbenennung“ (ebd., H.i.O.) aufgestellt. Das von Panofsky betitelte *primäre Sujet* (auch: *natürliches Sujet*) kann in ein tatsächhaftes

(Linien, Formen, Flächen, Farben, Gegenstände, Tiere, Pflanzen, Menschen etc.) und ein ausdruckshaftes (Mimik, Gestik, Posen, Gesichtsausdrücke etc.) unterteilt werden. Es geht darum, die Objekte samt ihrer natürlichen Bedeutung zu identifizieren und konventionelle, kulturelle Bedeutungsgehalte außen vor zu lassen, also lediglich eine Aufzählung der Objekte und Motive des Bildes vorzunehmen ohne deren mögliche Bedeutung zu berücksichtigen. Für ein „reflektierendes Identifizieren“ (Marotzki/Stoetzer 2006, S. 18) können besonders unbekannte Objekte anhand ihrer Linien, Formen, Flächen und Farben beschrieben werden, dies verhindere eine vor-schnelle Identifikation. Bezugnehmend auf das Filmanalysemodell von Bordwell und Thompson kann dieser Arbeitsschritt mit der Beschreibung des Plots verglichen werden. Panofsky bezeichnet dieses Vorgehen als *vorikonografische Beschreibung*.

#### 4.2.2 Ordnung der Objekte

Der zweite Schritt gleicht der *ikonografischen Analyse* von Panofsky, in der das *sekundäre Sujet* (auch: *konventionelles Sujet*), also die möglichen konventionellen Bedeutungen der Objekte, erfasst wird. Dies erfolgt in zwei Teilschritten: (1) *Erzeugung von Bedeutungshypothesen* und (2) *Entwicklung von Sinnzusammenhängen*.

Zunächst werden die im vorangegangenen Schritt eingeklammerten konventionellen Bedeutungsgehalte methodisch kontrolliert herausgearbeitet – es werden hierbei *Bedeutungshypothesen* erzeugt, keine festen Zuschreibungen. Für diesen Arbeitsschritt ist „ein Rückgriff auf kulturell variierendes Wissen erforderlich, das auch durchaus subkulturellen und szenenhaften Charakter haben kann“ (ebd.), wie es z. B. beim Deuten von Handzeichen oder farbiger Kopftücher von Straßengangs der Fall wäre. Schritt für Schritt werden mögliche Bedeutungen der Objekte erarbeitet, was die Reflexion von „historische[n] und kulturelle[n] Wahrnehmungs- und Thematisierungsweisen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 105) ermöglicht. Durch das Erfassen des sekundären Sujets kann das ikonographische Thema, also das Hauptthema des Bildes, bestimmt werden, wodurch „Vergleich[e] mit anderen Bildern des gleichen ikonographischen Themas“ (ebd., S. 104) mit einbezogen werden können – dieser Vergleich wird als *komparative Analyse* bezeichnet. Des Weiteren werden nun bekannte Daten zum Bild (Entstehungsdatum, Ort, Urheber etc.) berücksichtigt, um das Bild raum-zeitlich zu verorten.



Im zweiten Teilschritt geht es darum auf Basis der bereits erarbeiteten Objekte und deren möglichen Bedeutungen Sinnzusammenhänge zu entwickeln, das heißt anhand von Narration mögliche Geschichten des Bildes zu rekonstruieren und somit erste Lesarten einer Story nach Bordwell und Thompson zu entwerfen. „Die Story des Bildes ergibt sich, indem kulturelle Bedeutungen und sinnhafte Zusammenhänge durch den Betrachter in einem Interpretationsprozess hergestellt werden“ (ebd., S. 107). Hierbei sind verschiedene Lesarten möglich, die ihre Berechtigung finden.

#### *4.2.3 Inszenierung der Objekte (Mise-en-Scène)*

Der dritte Schritt stellt eine reine Formanalyse dar und bedient sich dabei der Mise-en-Scène von Bordwell und Thompson – es geht darum formal zu erfassen, wie die Objekte im Bild inszeniert sind. Folgende Aspekte sind hierbei zu berücksichtigen:

- *Setting* (Landschaften, Räume, Hintergründe etc.)
- *Farbe und Licht* (Helligkeit, Kontrast, Sättigung, Farbstiche, Beleuchtung etc.)
- *Staging* (Einstellungsgrößen, Perspektive, Komposition etc.)

Der Kunsthistoriker Max Imdahl beschrieb diese formalen Strukturen als das „Bildhafte des Bildes“ (Imdahl o.J., zit. n. Jörissen/Marotzki 2009, S. 107) welches nur innerbildlich zu erfassen sei, nirgends außerhalb. Jene strukturalen Eigenschaften von Bildern haben ihre spezifischen Effekte auf den Betrachter, so können z.B. Personen durch Frosch- oder Vogelperspektive mächtig und erhaben oder unbedeutend und unwichtig erscheinen. Die Formanalyse bzw. die Analyse der Inszenierung der Objekte ist demnach maßgeblich für die Bildinterpretation.

#### *4.2.4 Bildungstheoretische Analyse der Selbst- und Welthaltung*

Als „Krönung des deutenden Verfahrens“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 108) wird die Analyse mit der Bestimmung des gesellschaftlichen Gehalts des Bildes abgeschlossen. Panofsky bezeichnete diesen finalen Schritt als *ikonografische Interpretation*, bei der das Bild mit seinem Symbolcharakter eine „kulturrelative, historisch bedingte Geis-

teshaltung“ (ebd.) repräsentiert. „Das Bild wird auf dieser Analyseebene zum Dokument einer Epoche, zur Manifestation des menschlichen Geistes, so würde es Hegel nennen, durch die die zugrundeliegenden Koordinaten der Selbst- und Weltreferenz zu entschlüsseln sind“ (ebd., S. 108). Nach Humboldt sei ein wichtiges Kriterium von Bildungsprozessen die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt (auch bezeichnet als *Subjekt-Objekt-Dualismus*), bedingt durch die „tätige[...] Auseinandersetzung mit der natürlichen, sozialen und gesellschaftlichen Umwelt“ (ebd., S. 109). Diese Auseinandersetzungen spiegeln sich als Manifestationen bzw. Spuren dieses Prozesses in menschlichen Artikulationen, also auch in medialen Artikulationen, wider. In diesem abschließenden Schritt geht es also darum, mit dem bildungstheoretischen Blick zu deuten, „wie sich aus Sicht des Einzelnen Gesellschaftliches und Kulturelles im Sinne einer Zeitdiagnose in einem Bild artikuliert“ (ebd., S. 110). Auch hier werden die in Kapitel 2.1.1 erläuterten Dimensionen der lebensweltlichen Orientierung zur Kategorisierung hinzugezogen.

#### 4.2.5 *Bildungsdimensionen*

Die Dimension *Wissensbezug* in Fotografien umfasst „*welche Art* von Wissen auf *welche Weise* von Fotografien hervorgebracht werden kann, insbesondere: welche Orientierungspotenziale sie in der Wissensdimension entfalten können“ (ebd., S. 111, H.i.O.). Die Autoren beziehen sich hierbei auf die vier Modi des Bildwissens des Philosophen Günter Abel (2005). Demnach können Bilder:

- Auslöser für Prozesse der Wissensgenerierung und Handlungen sein
- Visualisierungen und Veranschaulichungen von Wissen zustande bringen
- Formen von Wissen inkorporieren
- konstitutive Bestandteile von Argumenten und Beweisen sein (vgl. Abel 2005, S. 23).

Bildungsmäßig wertvoll sind vor allem jene Bilder, die dem Rezipienten bisher Unbekanntes vermitteln oder aber auch „Such- und Fragebewegungen beinhalten und beim Betrachter provozieren, die einem tentativen Erfahrungsmodus entsprechen“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 112). Die Autoren beschreiben die Bildungsdimension Wissensbezug von Bildern als ein „kontextualisierendes Sichtbarmachen' von Sachverhalten“ (ebd.). In einer Fotografie können demnach „eine Ansicht oder eine Sichtweise

artikuliert [werden], indem mittels einer kompositorisch komplexen Art der bildlichen Präsentation Informationen in Zusammenhänge eingebettet und damit kontextualisiert werden, oder aber [...] vorhandene Wissensgehalte und Sichtweisen auf neue Weise gerahmt werden, so etwa durch De- und Kontextualisierung, Ironie, Kritik, durch neue visuelle Perspektiven, durch neue temporale Perspektiven, etc.“ (ebd., S. 112).

Fotografien können Bildungspotenziale im Bereich der *Handlungsdimension* aufweisen, wenn z.B. Handlungskonflikte und ethische Problematiken thematisiert werden, die Reflexion auf Handlungspraxen behandelt oder die Frage nach bestehenden Handlungsoptionen bzw. ihrer Beschränkung aufgeworfen wird (vgl. ebd., S. 112f.). Besonders in der dokumentarischen Fotografie (z.B. Kriegsbilder), die Not und Hilfsbedürftigkeit dokumentiert, wird der Handlungsbezug für den Betrachter deutlich.

Hinsichtlich des *Grenzbezugs* sei angemerkt, dass bereits das Foto selbst eine besondere Form der Grenzüberschreitung aufweist, da es „in einer spezifischen Beziehung zur Zeit [steht]“ (ebd., S. 143). So halte es etwas Dagewesenes fest, sodass es, wenn auch als etwas Lebloses (→ als Bild), überdauert. Die Fotografie als Fragment von dem was war gibt Auskunft über einen kurzen Ausschnitt einer längeren Geschichte, gleichzeitig birgt jedes Bild seine eigene Geschichte, die es in seiner besonderen Bildsprache artikuliert: das Spiel mit Inszenierungen, Licht und Schatten oder Komposition kann Grenzbezüge im Bild erzeugen bzw. hervorheben, die die verbale Sprache oder andere Medien so nicht erzeugen können.

In Bezug auf die *Biographiedimension* sind Fotografien immer dann bildungsmäßig wertvoll, wenn sie einerseits Biographisierungsprozesse bzw. biographisch bedeutsame Punkte aus dem Leben der Dargestellten dokumentieren, und andererseits, wenn sie für den Betrachter Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich der eigenen Identität und Biographie enthalten. Jörissen und Marotzki führen an dieser Stelle zwei Selbstportraits von Frauen an – das erste thematisiert die Erfahrung häuslicher Gewalt, das zweite ist durch eine Spiegelung im Bild und dem damit verbundenen Verweis auf Reflexivität sehr vielschichtig und eröffnet verschiedene Lesarten der Aussagen zum Selbst-Weltverhältnis (vgl. ebd., S. 156ff.).

Die Bildungspotenziale von Fotografien entfalten sich im Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit, zwischen Rahmungssicherheit und Rahmungsirritationen (vgl. ebd., S. 143). Anhand der Methode der Bildinterpretation in bildungstheoretischer

Absicht wird deutlich, wie Bedeutungsgehalte und Bildungspotenziale in die Formsprache von Fotografien eingeschrieben sein können und wie diese in vier Schritten entschlüsselt werden können.

### 4.3 Audiovisuell-interaktive Artikulationsform: Computerspiel

Eine Komplexitätssteigerung im Vergleich zum Film und zur Fotografie stellt das Medium Computerspiel dar, denn neben den audiovisuellen Komponenten wird durch die Interaktivität der Nutzer selbst zum Teil der medialen Welt. Lange Zeit wurden Bildungsmöglichkeiten aufgrund des Unterhaltungswertes von Computerspielen allgemein unterschätzt, inzwischen wird im wissenschaftlichen Diskurs jedoch verstärkt die Haltung vertreten, dass gerade in der Verbindung mit dem Spiel große Chancen im Lern- und Bildungsbereich liegen (vgl. Fromme 2015, S. 11). So sind z.B. die sogenannten *Educational Games* oder auch *Serious Games* Computerspiele, die Lern- und Bildungsprozesse anregen sollen und ernsthafte Themen im Spiel aufarbeiten. Die Spiele behandeln z. B. Themen aus Politik, Gesellschaft, Gesundheit, Wissenschaft, Sozialem oder dienen der Vermittlung spezifischer Fähigkeiten. Das Verhältnis von Spiel- und Lernelementen kann dabei stark variieren. Zur Erfassung der strukturalen Aspekte von Computerspielen und der daran gebundenen Bildungspotenziale entwickelten Johannes Fromme und Christopher Könitz (2014) eine Computerspielanalysemethode, dessen Gliederung auf der in Kapitel 4.2 beschriebenen Bildinterpretationsmethode von Marotzki basiert und sich, insbesondere bei der formalen Analyse, am neoformalistischen Filminterpretationsmodell von Bordwell und Thompson orientiert (siehe Kapitel 4.1). Die Methode berücksichtigt dabei Narrationsstrukturen gleichermaßen wie ludologische Elemente, sodass die Spiele als „hochgradig hybride

mediale Artefakte“ (Beil 2013, S. 40) angemessen erfasst werden und die unterschiedlichen Ausprägungen der einzelnen Spiele (z.B. *Tetris* versus *League of Legends*) zur Geltung kommen können.<sup>8</sup>

Die neoformalistische Computerspielanalyse gliedert sich in die vier Phasen (1) *Beschreibung der basalen Figuren, Objekte und Ereignisse*, (2) *Analyse der Ordnung der Spielelemente*, (3) *Inszenierung der Objekte* und einer (4) *bildungstheoretischen Interpretation und Kontextualisierung*.

#### 4.3.1 Basale Figuren, Objekte und Ereignisse

Wie bei der Bildinterpretation beginnt die Analyse mit der Beschreibung der sichtbaren Spielfiguren, –objekte und –motive, auch basale Spielereignisse sollen hier benannt werden. Um das primäre Sujet bzw. den Plot des Spiels zu erfassen, werden unter Einklammerung der kulturellen bzw. konventionellen Bedeutungsgehalte die auftretenden Spielfiguren samt ihrer Gestalt und ihren Verhaltensweisen, relevante Werkzeuge oder Fortbewegungsmittel, sowie die Spielräume und –welten, wie z.B. Landschaften, Gebäude oder Plätze beschrieben (vgl. Fromme/Könitz 2014, S. 254f.). Spielereignisse können z.B. Aufgabenstellungen sein, die ein Grundverständnis für das Spiel vermitteln, sodass weitergespielt werden kann – es geht um die „erste Identifizierung dessen, was im Spiel geschieht“ (ebd., S. 255).

---

8 In der noch jungen Geschichte der Computerspielforschung kristallisierten sich zwei grundlegend verschiedene Perspektiven auf das Wesen von Computerspielen heraus: aus Sicht der Narratologen werden Computerspiele als Narration, also als „neue (interaktive) Form [...], in der Geschichten erzählt werden“ (Ryan 2001, zit. n. Fromme/Könitz 2014, S. 249) verstanden. Argumentiert wird damit, dass Computerspiele oft aus einer Reihe von Ereignissen bestehen, viele andere narrative Elemente beinhalten und sich teilweise stark an filmische Inszenierungen anlehnen. Dem entgegen steht die Perspektive der Ludologen, welche die spielerisch–simulativen Aspekte und das spielerische Regelwerk in den Fokus rückt und narrative Elemente eher als „schmückendes Beiwerk“ (Beil 2013, S. 26) betrachtet. Die Forschungsansätze beider Perspektiven unterscheiden sich grundlegend. Nach heutigem Erkenntnisstand sollten in der Analyse von Computerspielen beide Perspektiven gleichermaßen Berücksichtigung finden und je nach spezifischer Ausprägung des zu analysierenden Spiels eine Dimension vertieft herausgearbeitet werden (vgl. Fromme/Könitz 2014, S. 250).

### 4.3.2 Analyse der Ordnung der Spielelemente

In der zweiten Analysephase geht es darum, das sekundäre Sujet bzw. die Story des Spies zu erarbeiten – also den Fokus auf die Bedeutungsebene zu legen. Dies erfolgt in vier Teilschritten. Wie aus der Bildinterpretation bekannt, werden zuerst Hypothesen der *kulturellen Bedeutungsgehalte der Objekte, Figuren und Ereignisse* erzeugt. Spielentwickler können bei der Entwicklung eines Computerspiels „auf ein umfangreiches Repertoire kulturell geprägter Zeichen und Konventionen zurückgreifen“ (ebd., S. 257) und z.B. Symbole oder Verweise auf (sub-)kulturelles Wissen einbinden, welche das Spielgeschehen rahmen. Diese „kulturellen Konnotationen“ (ebd., S. 258) gilt es im ersten Schritt herauszuarbeiten.

Als nächstes sollen *Sinnzusammenhänge* erfasst werden, die durch *Diegese* entstehen (vgl. ebd., S. 259). Diegese bedeutet in der Computerspielforschung die „fiktionale Spielwelt“ (ebd.) und wird verwendet um zu verdeutlichen, ob sich etwas innerhalb oder außerhalb dieser geschlossenen Spielwelt befindet. Bei der Betrachtung eines Computerspiels können Elemente als diegetisch bzw. intradiegetisch bezeichnet werden, wenn sie innerhalb der Spielumgebung vorkommen (z.B. ein Baum, eine Münze oder ein Gegner), also zur erzählten Welt dazu gehören. Als extradiegetisch werden sie bezeichnet, wenn sie zwar im Computerspiel enthalten, aber keinen Teil der Spielumgebung darstellen (z.B. eine Anzeige über vorhandene Leben oder Münzen).

Im dritten Schritt sollen die *Sinnzusammenhänge im Regelsystem* analysiert werden (vgl. ebd., S. 259), es wird also die spielerische, regelgeleitete Struktur bzw. die ludi-sche Ordnung herausgearbeitet und auf Sinn- und Bedeutungszusammenhänge untersucht. So werden hierbei Spielziele, die unterschiedlichen Aufgaben für den Spieler, die konkreten Regeln im Spiel sowie die Makrostruktur, also inwieweit das Hauptziel in verschiedene Zwischenziele unterteilt ist (meist Levelstruktur), genau betrachtet.

Der vierte Schritt arbeitet *soziale und kommunikative Aspekte* heraus und nimmt die Beziehungen der Spielfiguren und -akteure in den Blick. Hierbei soll auf die verschiedenen Rollen und deren Interaktion untereinander eingegangen werden – die soziale Ordnung kann sehr einfach und statisch erscheinen, wie es z.B. bei Super Mario Bros. der Fall ist (vgl. ebd., S. 262), ebenso können sich Beziehungen hochkomplex darstellen, sich im Laufe des Spiels entwickeln oder wandeln. Multiplayer-Games weisen

meist eine höhere Komplexität auf der sozialen und kommunikativen Ebene auf als Singleplayer-Games.

### 4.3.3 Inszenierung der Spielelemente

Computerspiele müssen bei der formalen Analyse in zweierlei Hinsicht untersucht werden: zuerst wird die *mediale Spielumgebung* betrachtet, im zweiten Schritt die *ludische Dimension* (vgl. ebd., S. 263ff.).

Für die Analyse der medialen Spielumgebung wird erneut auf Bordwell und Thompson zurückgegriffen, indem „alle relevanten audiovisuellen Elemente [der Spielwelt, d. Verf.] mit Blick auf ihre Rolle für die Bedeutungsgenerierung“ (ebd.) beschrieben werden. Hierunter fallen:

- *Dimensionalität und Perspektive* (z.B. 2D, 3D, First-Person-Perspektive, isometrische Perspektive, Point of View, Point of Action etc.)
- *Mise-en-Scène*: Setting (Landschaften, Räume, Hintergründe, Farbgebung), Licht, Schatten und grafische Effekte (Beleuchtung bestimmter Objekte, Helligkeit), Movement (Gesichts- und Körperbewegungen) sowie die Gestaltung des Avatars (wählbare Grundformen, Gestaltungsparameter wie Geschlecht, Alter, Accessoires etc.)
- *Gestaltung der Übergänge* zwischen den Raum- und Handlungsabschnitten, auch als *Situierungsübergänge* bezeichnet (z.B. Filmsequenzen, Einblendung von Text, Übergang zwischen Level, Räumen oder Situationen)
- *Gestaltung des Sounddesigns*, wobei die diegetischen und extradiegetischen Sounds, Tonfolgen, Stimmen etc. sowie deren Wirkung auf das Spielverhalten analysiert werden (z.B. ein Geräusch beim Einsammeln von Münzen)

Die ludische Dimension kann unter folgenden Aspekten analysiert werden:

- *Interface* (Steuerungsmöglichkeiten der Hardware wie Knöpfe, Schalter, Maus, Controller, Tastatur etc. und die durch sie ausgelösten Aktionen, individuelle Einrichtungsmöglichkeiten der Spielsteuerung) sowie die Vermittlung der Funktionsweise des Interface (intra- oder extradiegetisch, durch Symbole, als Textform oder von Spielfigur erklärt etc.) (vgl. ebd., S. 268)
- *Feedbackfunktionen und -elemente* (alle „für den Spielstatus relevante Informationen“ (ebd., S. 270), wie z.B. Leben- und Münzenzähler, Missionsziele, Waffen- und Munitionsressourcen, Energieanzeige etc.)

- *Interaktionsindikatoren* in der Spielwelt (optische oder akustische Signale für Möglichkeiten der Interaktion mit Objekten, z.B. Aufleuchten oder Vibrieren von Gegenständen, Pfeile, Geräusche etc.). Interaktionsindikatoren geben Orientierung und beeinflussen das Spielverhalten (ebd., S. 272)

Formale Aspekte, wie die audiovisuelle Inszenierung und die ludischen Elemente eines Computerspiels, sind ausschlaggebend für das Spielempfinden und die Chancen, Bildungsprozesse anzuregen. Computerspiele können über das Zusammenspiel von audiovisuellen, narrativen Inhalten und sinnvoll platzierten Interaktionsmöglichkeiten den Spieler bei Lern- und Bildungsprozessen begleiten.

#### 4.3.4 *Bildungstheoretische Interpretation und Kontextualisierung*

Im letzten Schritt kann anhand der vier lebensweltlichen Orientierungsdimensionen eine bildungstheoretische Interpretation realisiert werden. Wie es auch bei den Medien Film und Bild der Fall war, so können Computerspiele Bildungspotenziale der vier verschiedenen Bildungsdimensionen in unterschiedlichen Ausprägungen aufweisen.

Hinsichtlich des *Wissensbezugs* soll der Blick auf Wissensbestände wie z.B. historisches, (natur-)wissenschaftliches, politisches oder (sub-)kulturelles Wissen gelenkt werden, besonders auf „die (spielerisch veränderte) Rahmung solchen Wissens, die zur Reflexion und zum Aufbau von Orientierungswissen beitragen kann“ (ebd., S. 274). Ein spannendes Feld bietet die Dimension *Handlungsbezug*, da im Computerspiel der Spieler stets in irgendeiner Form aktiv werden muss und somit die Reflexion über Handlungsoptionen in besonderer Weise ermöglicht wird. So können im Spiel „Handlungskonventionen infrage gestellt werden oder der Spieler mit dilemmaartigen Entscheidungssituationen konfrontiert [werden]“ (ebd., S. 276). Auch kann gerade das Fehlen von Handlungs- oder Interaktionsmöglichkeiten diesen Effekt erzielen, wie z.B. in Spielsequenzen, in denen die Spielfigur gelähmt ist und nicht handeln kann.

Auch in der Dimension *Grenzbezug* kann Reflexionspotenzial im Computerspiel enthalten sein. Als Beispiel nennen Fromme und Könitz unter anderem den Hinweis „Wake up! You are in a Computer Game!!!!“ in Max Payne 2, welcher der Spielfigur vor Augen hält, dass seine Welt eine Simulation ist. Dieser Hinweis regt die Reflexion über



das Verhältnis von *Spiel* und *Realität* an und löst für einen Moment die Grenze zwischen beidem auf. Versteckte Hinweise auf die Entwickler des Spiels haben einen ähnlichen Effekt. Andere Formen der Irritation der Grenzwahrnehmung sind z. B. das Spiel mit *Gut* und *Böse* oder anderen konventionellen Kategorien.

Der *Biographiebezug* kann in Computerspielen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein, so lassen sich z. B. in Minigames zu Sportarten weniger Bildungspotenziale dieser Dimension ausmachen, während sich in komplexeren Games, in denen die Spielfigur selbst ausgeprägte, vielleicht sogar ambivalente Charaktereigenschaften aufweist und im Laufe des Spiels mit Schicksalsschlägen konfrontiert wird, viele biographiebezogene Reflexionsoptionen eröffnen. Die neoformalistische Computerspielanalyse ermöglicht einen methodischen Zugang zu unterschiedlichsten Computerspielen und hebt die gemeinsamen Strukturmerkmale der Spiele hervor.

#### *4.4 Vielgestaltige Artikulations- und Partizipationsräume: Internet*

Als hochkomplexes, sich rasant weiterentwickelndes Medium stellt das Internet ein facettenreiches und vielschichtiges Feld dar. Was ursprünglich in den 1960er Jahren als ARPANET mit dem Zusammenschluss weniger Großrechner begann, ist heute ein riesiges weltweites Rechnernetzwerk „aus einer Vielzahl miteinander verbundener Einzelnetzwerke“ (Gabler Wirtschaftslexikon 2016). Von seinen Entwicklungsstufen und Diensten (E-Mail, MOOs, MUDs, Usenet, Internet Relay Chat, Instant Messaging, FTP, Telnet etc.) hat sich vor allem das *World Wide Web* (kurz: *WWW* oder *Web*) gesellschaftlich etabliert und steht inzwischen häufig stellvertretend für *das Internet*, denn das World Wide Web vereinigt alle bisherigen Entwicklungen in sich und „hat sich seit seiner Einführung durch Tim Berners-Lee im Jahr 1991 sukzessive von einem *statischen* Hypertextmedium zunächst zu einem *multimedialen*, dann zu einem zusätzlich *interaktiven* und schließlich mit dem 'Web 2.0' [...] zu einem vorwiegend *partizipativen* Medium entwickelt“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 173, H.i.O.).

Das Medium Internet ermöglicht den Zugang zu diversen Diskursen und, seit dem *Web 2.0*, auch dem Durchschnittsbürger die aktive Teilnahme daran und ihre Mitgestaltung. Das Internet als Web 2.0, einem „Mitmach-Netz“ (Fromme et al. 2016, S. 1) aus Communities, User-Generated-Content und Sozialen Netzwerken, bietet Plattfor-

men für gesellschaftliche Teilhabe, Vergemeinschaftung, Kommunikation und Sozialisation. Jörissen und Marotzki bezeichnen das Internet auch als einen "deliberativen Kulturraum" (Jörissen/Marotzki 2009, S. 173), einen neuen (öffentlichen) Raum für (inter-)kulturelle Begegnungen und kulturelle Transformationsprozesse (vgl. ebd.). Aus Perspektive der Strukturalen Medienbildung weist das Internet aufgrund seiner Struktur als globaler transkultureller Raum das Potenzial auf, „erstens durch Enkulturationsprozesse<sup>9</sup> in der Online-Kultur – etwa in Online-Communities – und zweitens durch interkulturelle Begegnungen in ein reflexives oder reflektierendes Verhältnis zu den eigenen kulturellen Traditionen und Weltansichten zu treten“ (ebd., S. 179).

#### 4.4.1 *Bildungsdimensionen*

Ähnlich wie der Buchdruck hat auch das Internet enormen Einfluss auf den Umgang mit Informationen – das WWW ermöglicht Zugriff auf Informationen jeglicher Themengebiete, überall und jederzeit. Hinsichtlich des *Wissensbezugs* führen Jörissen und Marotzki das Beispiel der Wikipedia an, welche durch das kollaborative Ansammeln von Wissen eine neue Perspektive auf die Herkunft, den Zugriff und die Verwaltung von Informationen ermöglicht (vgl. ebd., S. 185ff.). Ebenso liegt in den Kommentarfunktionen von Blogs, Online-Artikeln oder Videoportalen Bildungspotential der Wissensdimension.

„Das Internet gibt allen Nutzern die Sicherheit, jederzeit auf das Weltwissen zugreifen zu können – auf Kenntnisse, Ideen und Erfahrungen, die andere Menschen gesammelt haben. Der soziale Wandel, der mit dem Gefühl verbunden ist, dass nichts verloren gehen und dass man für jedes Problem eine Lösung finden kann, dürfte langfristig zu einem Mentalitätswandel führen, zu dem zum Beispiel der Abschied vom Gedruckten gehört (wozu etwas aufheben, wenn es jederzeit online verfügbar ist?) und vielleicht auch die Unlust, auf Sachfragen zu antworten (Google weiß es ohnehin besser)“ (Meyen/Pfaff-Rüdiger 2009b, S. 373).

Bildungschancen der Dimension *Handlungsbezug* werden z. B. durch die soziale Komponente des Internets und die augenscheinliche Anonymität in virtuellen Welten deut-

---

9 Unter Enkulturation versteht man „das Hineinwachsen des Einzelnen in die Kultur der ihn umgebenden Gesellschaft“ (Dudenredaktion 2016a) als Teil des Sozialisationsprozesses.

lich, z.B. in der besonderen Form von Interaktion auf Sozialen Netzwerken, in Communities, Foren oder anderen Formen virtueller Gemeinschaften – so können z.B. Internetphänomene wie *Shitstorms*<sup>10</sup> oder *Flashmobs*<sup>11</sup> die Reflexion über Handlungskonventionen und -optionen initiieren. Wie bereits in Kapitel 2.1.1 erwähnt, bietet das Internet auch in Bezug auf Grenzen enormes Bildungspotenzial, indem es z.B. Reflexionsanreize zum Verhältnis von *Mensch* und *Avatar*, von *real* und *virtuell* oder von *Leben* (Freundschaft, Liebe, zwischenmenschliche Nähe etc.) *online* und *offline* bietet. Kaum ein anderes Medium versetzte festgegläubte Grenzen in dem Maße, wie es das WWW tat und noch immer tut – sei es durch *Virtualitätslagerung* (das Gestalten des Lebens in sozialen Räumen offline und online) oder durch technische Neuerungen, die bisherige Grenzen auflösen (z.B. die Funktionen von *TwitchTV* im Vergleich zu denen von *Youtube*). Abschließend sei die Bildungsdimension *Biographiebezug* zu nennen. Das Internet mit seinen unzähligen und facettenreichen Erfahrungs- und Artikulationsräumen bietet neue Möglichkeiten für Identitätsbildung abseits der „gegenständlichen“ Lebenswelt. Besonders die mit dem Internet verbundene Vernetzung mit anderen Menschen, ihren Perspektiven, Weltansichten und Biographien, ist für die eigene biographische Arbeit und die Ausprägung von Teilidentitäten von zentraler Bedeutung. „Wir sind Weltenwanderer, Grenzgänger, Fremde und Heimkehrer; Fragilität von Identität ist die Signatur unserer Existenz“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 228).

#### 4.4.2 Strukturmerkmale durch Online-Ethnographie

Was Jörissen und Marotzki 2009 als „Neue Artikulations- und Partizipationsräume“ (S. 169) bezeichneten, ist sieben Jahre später fester Bestandteil der modernen Lebenswelt und etablierter Ort kultureller Praxis. Die Erforschung von Kulturen hat sich vor allem die Ethnographie als wissenschaftliche Disziplin zur Aufgabe gemacht. Kernanliegen ist es, Kulturen und Gemeinschaften samt ihrer sozialen Strukturen aus Sicht der Mitglieder zu verstehen, wobei sich die Feldforschung in der Praxis etabliert hat. Werden nun ethnographische Forschungsmethoden auf das Internet übertragen,

---

10 Ein *Shitstorm* ist ein „Sturm der Entrüstung in einem Kommunikationsmedium des Internets, der zum Teil mit beleidigenden Äußerungen einhergeht“ (Dudenredaktion 2016c).

11 Ein *Flashmob* ist eine „kurze, überraschende öffentliche Aktion einer größeren Menschenmenge, die sich anonym, per moderner Telekommunikation dazu verabredet hat“ (Dudenredaktion 2016b).

kann von *Online-Ethnographie* oder *Netnographie* gesprochen werden. Durch online-ethnographische Lehrforschungsprojekte an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg wurden sieben strukturelle Merkmale von Online-Communities herausgearbeitet, über welche „die soziale Ordnung aufgebaut, aufrechterhalten und transformiert wird“ (ebd., S. 193):

- *Leitmetapher für die Infrastruktur* (sichtbarer Aufbau der Community, z.B. Bibliothek, Stadt etc.) (vgl. ebd.)
- *Soziographische Struktur* (soziale Ordnung bzw. Hierarchien sozialer Positionen, gerahmt durch (1) Regeln, z.B. Zugangsregelungen, Nutzungsbedingungen, Netiquette etc., (2) Gratifikationssystem (Belohnungssystem), (3) Sanktionssystem) (vgl. ebd., S. 193f.)
- *Kommunikationsstruktur* (gegebene technische Möglichkeiten der Kommunikation der Mitglieder untereinander, z.B. Chat, Pinnwand, Forum, Messenger etc.) (vgl. ebd., S. 195)
- *Informationsstruktur* (Wer stellt welche Informationen wo bereit?) (vgl. ebd., S. 196)
- *Präsentationsstruktur* ((1) Identitätsmanagement, z.B. Möglichkeiten der Gestaltung des Avatars/Profils/Accounts, (2) öffentliche und private Arenen, z.B. Bereiche des virtuellen Profils, die von allen oder nur von bestimmten Gruppen gesehen werden) (vgl. ebd.)
- *Partizipationsstruktur* (Möglichkeiten der Mitbestimmung bzgl. der Gestaltung der Community, z.B. durch Vorschläge, Anträge etc.) (vgl. ebd., S. 198)
- *Verhältnis Online-Offline* (Vorkehrungen für mögliche Offline-Vernetzungen der Mitglieder) (vgl. ebd.)

Zwar sind die Strukturmerkmale von Online-Communities nicht eins zu eins auf heutige Soziale Netzwerke (z.B. Facebook, Instagram, Xing etc.) oder andere virtuelle Vergemeinschaftungsformen (z.B. Youtube, Soundcloud, Kommentarkulturen auf Websites, Snapchat) zu übertragen, dennoch stellen sie einen ersten Leitfaden dar, sich einer Online-Plattform analytisch zu nähern.

#### 4.5 „Flucht und Geflüchtete“ als Gegenstand medialer Artikulationen

Um die vier vorgestellten medialen Artikulationsformen und ihre strukturellen Besonderheiten in einer Ausstellung zu präsentieren, ist es sinnvoll, denselben Gegenstand

durch sie zu behandeln – als gemeinsames Thema der Exponate soll es hierbei um *geflüchtete Menschen* und *Flucht* gehen.

In Deutschland und Europa wird über eine *Flüchtlingskrise* diskutiert, denn in den letzten zwei Jahren kam es zu Flüchtlingsbewegungen in einem Ausmaß, wie es sie seit dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr gab (vgl. Luft 2016, S. 13). 2014 befinden sich weltweit 59,5 Millionen Menschen auf der Flucht (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2015). In Deutschland wurden im Jahr 2015 vom EASY-SYSTEM<sup>12</sup> des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge rund 1.092.000 Menschen auf der Flucht registriert (vgl. Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung 2016, S. 4). 2015 gingen insgesamt 441.899 Erstanträge von Asylsuchenden ein (vgl. BAMF 2016a, S. 2), im April 2016 sind es bereits 240.126 (vgl. BAMF 2016b, S. 2).

Dass „Flüchtlinge“ zum Wort des Jahres 2015 gekürt wurde (vgl. Gesellschaft für deutsche Sprache e. V. 2015), ist daher nur ein Beispiel für die hohe Relevanz, die dieser Thematik in Deutschland und Europa derzeit zukommt. Dabei steht die Verwendung des Begriffes auch in der Kritik:

„Bildungen mit *-ling* aus Adjektiven (also [ADJEKTIV + *-ling*]) sind immer mindestens leicht abschätzig (z. B. *Rohling*, *Sonderling*, *Schwächling*, *Primitivling*, *Weichling*), selbst dort, wo das Adjektiv eigentlich positiv ist (wie bei *Schönling*). Bei dem Wortbildungsmuster [VERB + *-ling*], zu dem auch *Flüchtling* gehört, ist das allerdings nicht der Fall: hier gibt es sowohl negative Wörter (z. B. *Sträfling*, *Häftling*, *Eindringling*), als auch neutrale (z. B. *Prüfling*, *Schützling*, *Täufling*, *Neuankömmling*) und positive (z. B. *Säugling*, *Liebling*). Diese Bedeutungen haben allerdings oft einen Beiklang von Abhängigkeit oder Passivität“ (Stefanowitsch 2015, H.i.O.).

Als sprachsensiblere Alternative ist vermehrt von *Geflüchteten*, *Menschen mit Fluchterfahrung* oder *geflohenen Menschen* die Rede. Da sich der Begriff *Flüchtlinge* zu einem Schlagwort entwickelt hat, wird auch er in dieser Arbeit teilweise – synonym zu den genannten Varianten – verwendet. Wie bereits die Verwendung verschiedener Begriffe unterschiedliche Assoziationen hervorrufen kann, so können auch verschiedene Medien einen Gegenstand in anderem Licht darstellen, von ihm in ihrer ganz eigenen Sprache erzählen. Während z. B. ein Film, mit seiner Eigenschaft die Zeitdimension darzustellen, eine Flucht von A nach B dokumentieren könnte, so kann z. B. ein Bild Details eines Moments dieser Flucht hervorheben, welche im Film nicht zur

---

<sup>12</sup> „Das EASY-SYSTEM ist eine IT-Anwendung zur Erstverteilung der Asylbegehrenden auf die Bundesländer“ (BAMF 2016c).

Geltung kommen. Aufgrund der beschriebenen Relevanz widmen sich daher die folgenden Kapitel der Konzeption einer Ausstellung, die neben der Vermittlung des Medienbildungsgedankens eine differenzierte Beschäftigung mit der medialen Artikulation zu Flucht und Geflüchteten anzuregen anstrebt.

## 5 Ausstellungskonzept

Abb. 1: Ausstellung „MEDIENBILDUNG – Weißt du, was dich FORMt?“



Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden wird das Konzept zur Ausstellung „MEDIENBILDUNG – Weißt du, was dich FORMt?“<sup>13</sup> vorgestellt (siehe Abb. 1). Sie wird in die vier Themenbereiche *Film*, *Bild*, *Computerspiel* und *Internet* als elementare Kategorien unterteilt sein, was durch vier verschiedene Räume realisiert wird. Die in diesem Konzept visualisierten Raumgrößen und –schnitte stellen *eine* Option der Umsetzung der Medienbildung–Ausstellung dar – es ist während der Entwicklung berücksichtigt worden, dass die Exponate auch in anderen Räumlichkeiten aufgebaut werden können.

Abb. 2: Ausstellungsplakat „MEDIENBILDUNG – Weißt du, was dich FORMt?“



Quelle: Eigene Darstellung, nach Jörissen/Marotzki (2009)

---

13 Der Titel verweist darauf, dass es die Formstrukturen der Medien sind, die Selbst- und Weltsichten transformieren.

Ziel ist es, den Ansatz der Strukturalen Medienbildung auf spielerische Weise umzusetzen und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Zielgruppe sind zum einen Jugendliche und Erwachsene, denen die vier Medien aus dem Alltag bekannt sind. Zum anderen richtet sie sich an Akteure der Felder Pädagogik, Bildung und Medien (z.B. ErzieherInnen, Lehrende, Studierende, MediengestalterInnen etc.). Aufgrund der interaktiven Gestaltung können jedoch auch Familien mit Kindern ohne fachspezifisches Vorwissen an einem Ausstellungsbesuch Gefallen finden. Der Besucher wird durch die räumliche Gestaltung von einem Bereich zum nächsten geführt, sodass bereits eine Richtung vorgegeben ist, sich die Ausstellung zu erschließen – ein nachträgliches Zurückwandern ist jedoch jederzeit möglich (siehe Abb. 1).

Ein zentraler Bildungseffekt der Ausstellung ist das eigene *Erleben und Reflektieren*, wie ein Gegenstand – das Thema „Flucht und Geflüchtete“ – über verschiedene Medien aufgrund ihrer strukturalen Charakteristika unterschiedlich artikuliert werden kann und dadurch unterschiedliche Bildungsoptionen zu dieser Thematik eröffnet werden. Das Plakat zur Ausstellung veranschaulicht das Thema über eine Symbolik, die 2009 von Jörissen und Marotzki veröffentlicht und für diese Arbeit weiterentwickelt wurde (siehe Abb. 2).

### 5.1 Raum „Einführung in die Medienbildung“

Abb. 3: Raum „Einführung in die Medienbildung“



Quelle: Eigene Darstellung



Die Ausstellung beginnt mit einem dunklen Raum, der einem Gang gleicht und „*Einführung in die Medienbildung*“ heißt. Dieser Raum bereitet auf die Ausstellungsinhalte und die „Hands-On“-Exponate vor. Den Besuchern wird über einen Beamer ein maximal fünfminütiger Kurzfilm<sup>14</sup> präsentiert, der thematisch auf die Grundlagen der Strukturalen Medienbildung eingeht (*Was ist Bildung? Was sind die vier Orientierungsdimensionen? Wieso ist Bildung zwingend Medienbildung? Was sind mediale Artikulationen?*). Außerdem werden *Geflüchtete* als Gegenstand medialer Artikulation innerhalb der Ausstellung vorgestellt. Auch wird über die Aufteilung der Ausstellung in die vier Bereiche Film, Bild, Computerspiel und Internet informiert. Weiterhin wird verdeutlicht, dass der Schwerpunkt der Ausstellung auf Medienbildung liegt und erst in zweiter Linie auf dem Thema *Geflüchtete* bzw. *Flucht*.

In der linken Ecke des Raumes befindet sich ein Podest mit einem Joystick, welches im Dunklen zunächst nicht gesehen wird, aber zu leuchten beginnt, sobald im Video *Computerspiele* erwähnt werden – das Video pausiert und ein Besucher muss den Joystick betätigen, damit der Film weiterläuft. Dies wird den Besuchern durch das Aufleuchten des Podestes signalisiert. Um den Gang zu verlassen und in den nächsten Raum zu gelangen, muss auf einer Tastatur, die sich auf einem Podest in der rechten Ecke des Raumes befindet, mit der Eingabetaste ein Login-Button betätigt werden, welcher am Ende des Videos angezeigt wird – erst dann öffnet sich die Tür zum nächsten Raum. Mit dem vermittelten Basiswissen kann der Besucher sich nun in der Ausstellung orientieren, da er zum einen über den theoretischen Rahmen aufgeklärt wurde und zum anderen den praktischen Umgang mit den interaktiven Experimentierstationen erlernen konnte.

## 5.2 *Film-Raum*

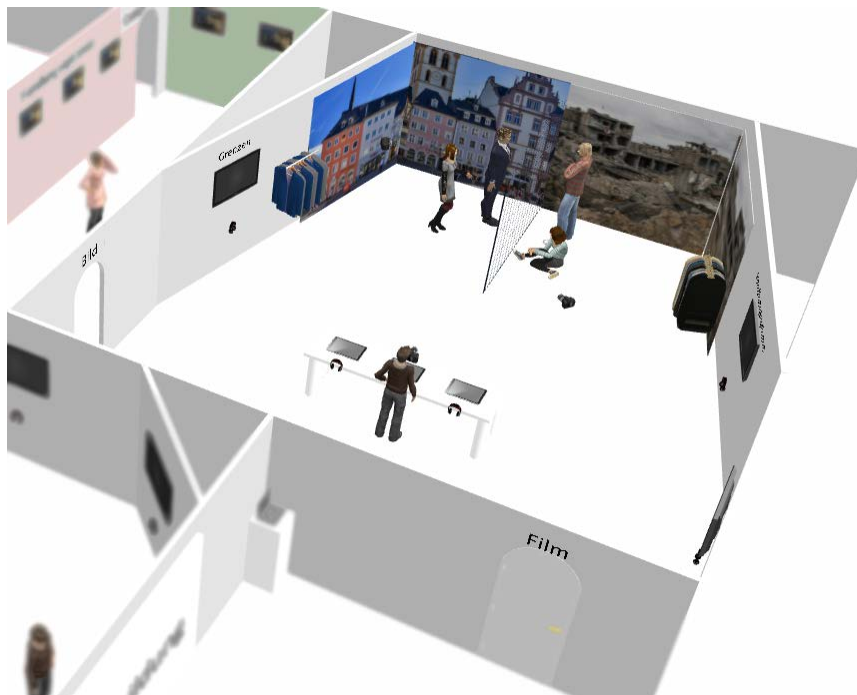
Im Raum zum Medium Film (siehe Abb. 4) finden sich verteilt vier Monitore an den Wänden befestigt. Auf ihnen laufen in Dauerschleife Kurzfilme zum Thema Flucht, deren Tonspur durch Kopfhörer gehört werden kann. Dabei sind die Filme den vier

---

<sup>14</sup> Der Film kann z. B. von Studenten des Studiengangs „Medienbildung – Audiovisuelle Kultur und Kommunikation“ angefertigt werden, indem diese Professoren und Dozenten interviewen oder eigene kreative Ideen audiovisuell umsetzen.

verschiedenen *Reflexionsfeldern Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biographie* zugeordnet, was durch Schilder, ggf. in verschiedenen Farben, gekennzeichnet ist und dem Betrachter als Hinweis zur Rezeption dient.

Abb. 4: Raum zum Medium Film

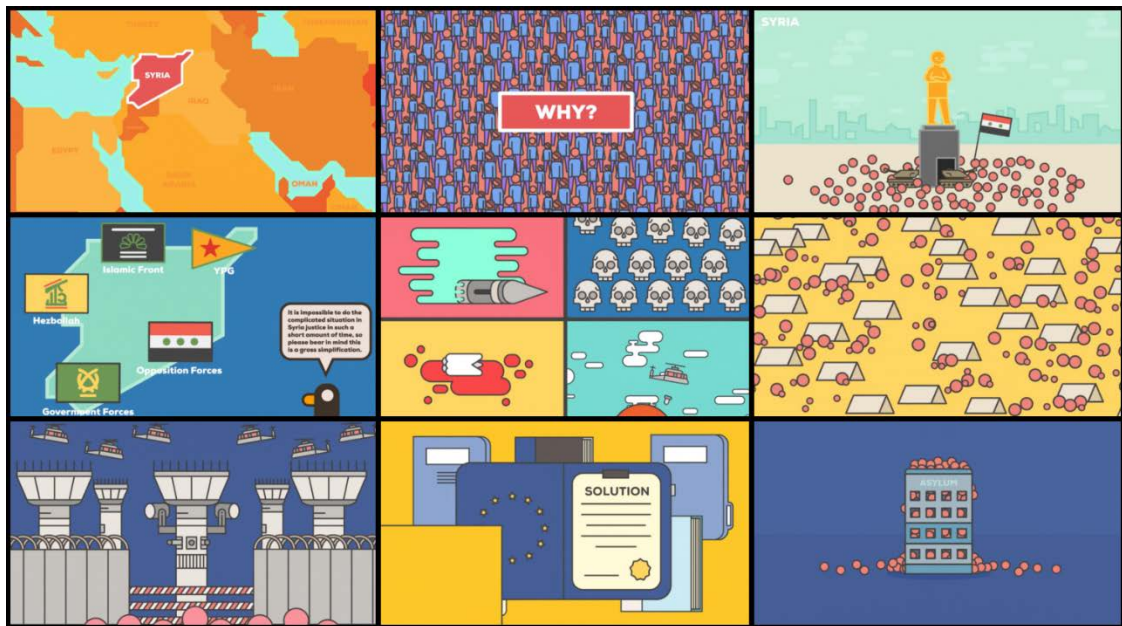


Quelle: Eigene Darstellung

### 5.2.1 Reflexionsfeld Wissen

Als Video zur Wissensdimension soll ein animiertes Erklärvideo zur Flüchtlingskrise auf dem Monitor laufen. Mit rund 9,5 Millionen Aufrufen auf Youtube ist „The European Refugee Crisis and Syria Explained“ (siehe Abb. 5) das bekannteste Video, welches die Zusammenhänge der aktuellen Flüchtlingsbewegungen leicht verständlich audiovisuell vermittelt. Besonders die Visualisierung der gesprochenen Informationen unterstützt die Wissensvermittlung – hier wird dem Besucher zum einen ein Überblick der Zahlen und Ursachen der Flüchtlingskrise gegeben, zum anderen wird ein Weg deutlich, wie durch eine audiovisuelle Aufbereitung Wissen transportiert werden kann.

Abb. 5: Video Wissensbezug „The European Refugee Crisis and Syria Explained“



Quelle: Kurzgesagt – In a Nutshell (2015)

### 5.2.2 Reflexionsfeld Handlungsoptionen

Abb. 6: Video Handlungsbezug „Nazi vs. Flüchtling! (SOZIALES EXPERIMENT)“



Quelle: Leon Machère (2015)

Das Video zur Handlungsdimension wird durch ein mit versteckter Kamera gedrehtes Experiment in einer Fußgängerzone repräsentiert. Hier kann auf bereits bestehende

Experimente zurückgegriffen werden, wie z.B. auf das Video „Nazi vs. Flüchtling! (SOZIALES EXPERIMENT)“ (siehe Abb. 6) oder es kann eigens für die Ausstellung produziertes Material mit gleichen filmischen Mitteln genutzt werden, z.B. durch ein studentisches Filmprojekt. Mit einer Handkamera wird aufgenommen, wie Passanten auf Anfeindungen gegenüber einem Geflüchteten reagieren. Die Amateuraufnahmen verleihen dem Material in besonderem Maße Authentizität und die Fußgängerzone als Schauplatz stellt den Bezug des Betrachters zum Geschehen her – *wie würde ich in so einer Situation handeln? Welche Handlungsoptionen gibt es?* Der Film zu diesem Reflexionsfeld soll Bildungsprozesse zu eigenen Handlungsmöglichkeiten und –notwendigkeiten anregen.

### 5.2.3 Reflexionsfeld Grenzen

Abb. 7: Video Grenzbezug „Most Shocking Second a Day Video“



Quelle: SaveTheChildren (2014)

Der Kurzfilm zum Reflexionsfeld Grenzen arbeitet mit vielen Schnitten und hebt vor allem die Besonderheit des Mediums Film hervor, eine zeitliche Dimension abzubilden. Es handelt sich um den Kurzfilm „Most Shocking Second a Day Video“ (siehe Abb. 7). Ein junges Mädchen der Westlichen Welt wird frontal in verschiedenen Situationen gezeigt, das Geschehen direkt um es herum ist zu erkennen. In 1:33 Minuten werden mit im Sekundentakt wechselnden Einstellungen die Veränderungen im Leben des

Mädchens dargestellt, welches seinen Geburtstag gemeinsam mit der Familie in Zeiten des Friedens feiert, daraufhin alltäglichen Tätigkeiten nachgeht, im Laufe des Films jedoch ein Krieg ausbricht, das Mädchen mit seinen Eltern flieht, Angst und Trauer erlebt, sein Zuhause verliert und am Ende des Films erneut Geburtstag, jedoch seine Lebensfreude verloren hat. Durch die Einstellungsgröße Nahe ist die Veränderung im Gesicht des Mädchens, vor allem in seinen Augen, gut zu beobachten. Eine Schriftgrafik zum Ende des Films mit den Worten „Just because it isn't happening here doesn't mean it isn't happening“<sup>15</sup> verweist darauf, dass es sich bei der im Film gezeigten Welt um *hier* handelt, was den Bezug zur konkreten Lebenswelt des Betrachters herstellt: Was, wenn *hier* Krieg ausbräche? Der Film veranschaulicht dieses Szenario durch die Veränderung eines „typischen“ Mädchens hin zu einem traurigen, durch Flucht und Leid gebrochenem Kind. Der Kurzfilm ermöglicht durch die filmsprachlichen Mittel Schnitt, Einstellung und Montage neue Perspektiven auf die Thematik und die Reflexion über Grenzen – so z.B. zwischen *Kriegsgebieten* und *sicheren Ländern* oder zwischen *Geflüchteten* und *einem selbst*.

#### 5.2.4 Reflexionsfeld Biographie

Der Kurzfilm zum Biographiebezug schließt nahtlos an das Video zum Grenzbezug an – „Still The Most Shocking Second a Day Video“ (siehe Abb. 8) ist die Fortsetzung der Geschichte des Mädchens, die mit gleichen filmsprachlichen Mitteln erzählt wird. Ebenso wie beide Kurzfilme Reflexionsoptionen zu Grenzen eröffnen, verweisen beide auch auf die Biographie des Betrachters, denn das Wesentliche der Story ist die Übertragung der Situation von Geflüchteten auf eine Person der Westlichen Welt. Wieder wird es von seinem Geburtstag an ein Jahr lang begleitet, beginnend in einer Flüchtlingsunterkunft. Es verliert seinen Vater, erlebt gewaltsame Angriffe, flüchtet gezwungenermaßen ohne seine Eltern über das Meer in ein fremdes Land, kümmert sich

---

<sup>15</sup> Das Originalvideo wurde von der Kinderrechtsorganisation „Save the Children“ veröffentlicht und beinhaltet zudem die Schriftgrafik „#savesyriaschildren – save the children“, was einer konkreten Handlungsaufforderung entspricht und auf einen weiteren Diskurs im Internet sowie Handlungsoptionen hinweist. In der Ausstellung soll diese Grafik nicht vorkommen, da es an dieser Stelle primär um den Grenz- und Biographiebezug im Film geht.



dort um einen kleinen Jungen, erlebt Anfeindungen, muss den Jungen an eine Pflegefamilie abgeben und hat bis zu seinem Geburtstag alles verloren, was ihm etwas bedeutete. Durch die gleichmäßigen Schnitte werden einzelne biographische Ereignisse sichtbar, durch die sich das Leben des Mädchens kontinuierlich verschlechtert. Dem Betrachter wird dadurch ein möglicher Werdegang audiovisuell erfahrbar gemacht, indem eine vermeintlich sichere Lebenswelt durch Krieg erschüttert wird.

Abb. 8: Video Biographiebezug „Still The Most Shocking Second a Day Video“



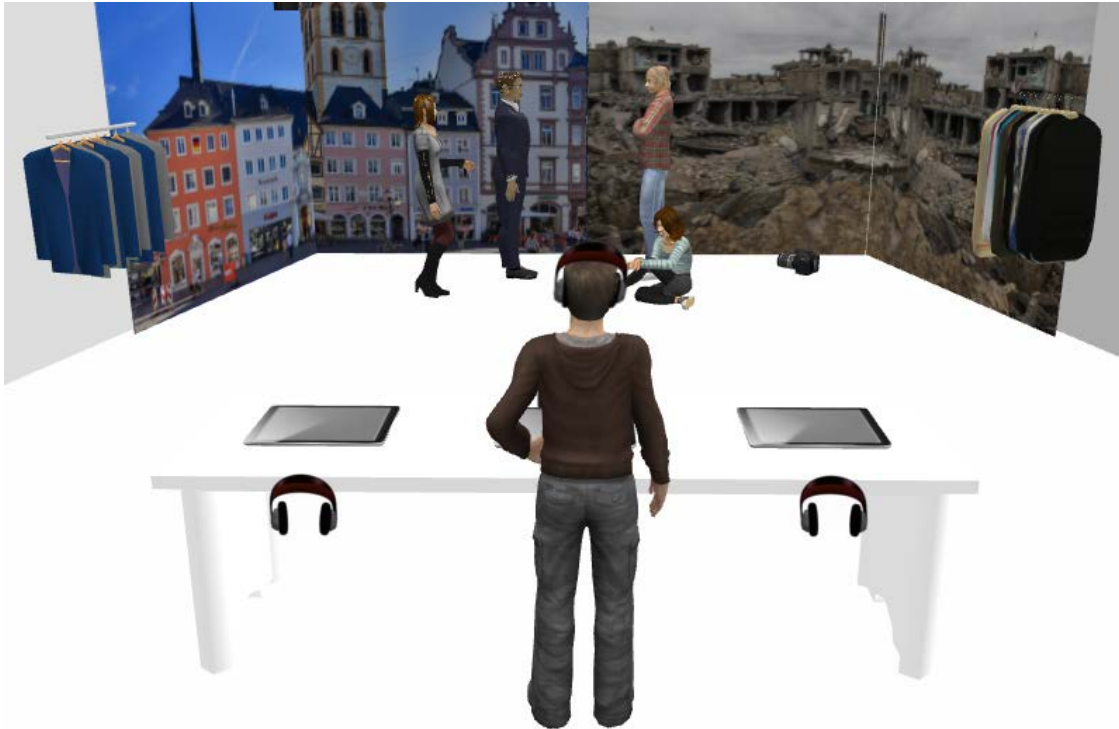
Quelle: SaveTheChildren (2016)

### 5.2.5 Interaktive Experimentierstation

Die interaktive Experimentierstation zum Medium Film ist eine Installation bestehend aus drei Kameras, die an unterschiedlichen Positionen im Raum befestigt auf eine Grenz-Requisite – dem *Set* – gerichtet sind, und einem Tisch mit drei eingelassenen Monitoren (siehe Abb. 9). Die Grenze wird durch einen Metallzaun dargestellt, der längs in den Raum hineinragt. Der Hintergrund links der Grenze zeigt eine Häuserreihe einer beliebigen deutschen Stadt (hier: Trier), rechts sind Trümmer einer bombardierten Stadt zu sehen (hier: Kobanê, Syrien). An den Seiten des Sets hängen leicht überzuwerfende Kostüme, die sich die Besucher vor dem Betreten des Sets anziehen können – links finden sich elegante Blazer, Anzugjacken und Goldketten, rechts zerrissene, beschmutzte Jacken und Rucksäcke. Verschiedene Lichtquellen leuchten die

beiden Seiten unterschiedlich aus, sodass die linke Seite in warmes Licht getaucht, während die rechte Seite von hellen Neonstrahlern ausgeleuchtet ist.

Abb. 9: Interaktive Experimentierstation Film



Quelle: Eigene Darstellung

Um den gewünschten Effekt zu erzielen, müssen mindestens zwei Personen beteiligt sein. Besucher können sich links und rechts der Grenze in den jeweiligen Kostümen positionieren, sich am Grenzzaun hin und her bewegen und miteinander interagieren. Die drei Kameras zeichnen das Geschehen nach Bestätigung eines Aufnahmebuttons auf und übertragen die Aufzeichnungen auf die drei Monitore des Tisches, wo sie in Dauerschleife abgespielt werden bis eine neue Aufnahme getätigt wird – durch die unterschiedlichen Einstellungen, Kameraperspektiven, Kostüme und Lichtverhältnisse entstehen von dem Szenario drei höchst unterschiedliche Kurzfilme, in denen die Ausstellungsbesucher zu „*Wohlhabenden*“ und „*Geflüchteten*“ werden und in diesen Rollen filmisch unterschiedlich dargestellt werden.

Abb. 10: Interaktive Experimentierstation Film, Kamera 1



Quelle: Eigene Darstellung

Die erste Kamera befindet sich auf der Seite der *Wohlhabenden* (links) in circa 2,5 Metern Höhe und ist auf die Besucher auf der rechten Seite gerichtet (auf die *Geflüchteten*). Aufgrund der Vogelperspektive (Einstellung: Totale), dem grellen, kalten Licht und der beschädigten Kostüme wird ein unvoreilhaftes Bild der Menschen dort gezeichnet – durch diesen Film blickt der Betrachter von oben auf sie herab und kann Makel und beschmutzte Kleidung gut erkennen (siehe Abb. 10).

Die zweite Kamera filmt aus Froschperspektive die *Wohlhabenden* (Einstellung: Halb-totale), die im warmen Licht und den qualitativ hochwertigen Jacketts bzw. Blazern vermögend und souverän erscheinen (siehe Abb. 11).

Die dritte Kamera befindet sich auf circa 160cm Höhe am Tisch mit den Monitoren und erfasst aus der Normalperspektive sowohl Teile der linken als auch der rechten Seite des Grenzzauns (siehe Abb. 12). Die beiden inszenierten Welten sind sich, ähnlich wie bei einer Bildaufteilung (dem *Splitscreen*), gegenübergestellt, was den Kontrast zwischen ihnen betont.

Die Aufzeichnungen der Kameras werden auf die drei Monitore des Tisches übertragen. Während der linke Monitor durchgehend das Material von Kamera 2 (die *Wohl-*



*habenden*) abspielt und der rechte Monitor das Material von Kamera 1 (die *Geflüchteten*), wird auf dem Monitor in der Mitte zwischen den Kameras 1, 2 und 3 in regelmäßigen Abständen gewechselt – dieser Prozess ermöglicht die Generierung eines Films mit Schnitten sowie Einstellungs- und Perspektivenwechseln.

Abb. 11: Interaktive Experimentierstation Film, Kamera 2



Quelle: Eigene Darstellung

Die Filme werden mit drei unterschiedlichen Tonspuren unterlegt, welche durch Kopfhörer am Tisch angehört werden können – der Originalton wird nicht aufgezeichnet. Die *Geflüchteten* werden mit trauriger Filmmusik in Moll bespielt, die *Wohlhabenden* mit einem fröhlichen Stück in Dur, der Film in der Mitte wird mit dramatischer Musik unterlegt. Die Filme werden so lange abgespielt, bis durch den oben genannten Aufnahmebutton eine neue Aufnahme gestartet wird. Die interaktive Station erschafft mit dem Arrangement der Mise-en-Scène (Kulisse, Kostüme, Licht etc.), der Kinematographie (Perspektive, Einstellungen) und unterschiedlicher musikalischer Untermalung drei verschiedene Kurzfilme, die besonders durch den direkten Vergleich miteinander die filmsprachlichen Mittel sowie deren direkte Wirkung auf den Betrachter in den Vordergrund treten lassen. Das eigene Erleben, Teil der filmischen Artikulation

zu sein, ist von besonderer Bedeutung für die Reflexion der Verfremdung durch das Medium.

Abb. 12: Interaktive Experimentierstation Film, Kamera 3



Quelle: Eigene Darstellung.

### 5.3 Bild-Raum

Abb. 13: Raum zum Medium Bild



Quelle: Eigene Darstellung.

Der dritte Raum widmet sich dem Medium Bild. Er stellt sich als eine längliche Bildergalerie dar, die in die vier Reflexionsfelder Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biographie unterteilt ist (siehe Abb. 13). Zu jeder Dimension sind vier Fotografien ausgestellt, deren Bildsprache besonderes Bildungspotenzial aufweist und im Kontrast zu den anderen Bildern hervorsticht. Zur Abgrenzung der vier Bereiche voneinander ist die Wandfarbe in unterschiedlichen Farben gestrichen. Um die Besucher zu inspirieren sind kurze Bildunterschriften sinnvoll, die den Zusammenhang zwischen Reflexionsfeld und Bildsprache thematisieren, ggf. auch als Fragen formuliert, um den Reflexionsprozess anzuregen. Im Folgenden werden vier Beispielbilder vorgestellt – bei einer Umsetzung der Ausstellung mit 16 Bildern müssten ggf. Bildrechte für die kommerzielle Verwendung erworben werden bzw. können in einer Projektarbeit teilweise eigenständig Fotografien zu den verschiedenen Reflexionsfeldern angefertigt werden.

### *5.3.1 Reflexionsfeld Wissen*

Abb. 14: Fotografie Wissensbezug: Flucht aus der DDR nach dem Mauerbau



Quelle: Bundesarchiv (1961)

### 5.3.2 Reflexionsfeld Handlungsoptionen

Abb. 15: Fotografie Handlungsbezug: Flüchtlinge aus Syrien an der Grenze zur Türkei



Quelle: Kilic o.J.

Bilder, welche Not und Verzweiflung von Menschen auf der Flucht dokumentieren, haben generell einen starken Bezug zu ethischen Fragen und Handlungsmöglichkeiten bzw. -notwendigkeiten. Besonders deutlich wird dies in Bildern, in denen Fotografierte in die Kamera blicken und somit den Betrachter direkt anzusehen scheinen und ihn damit in das Geschehen involvieren (siehe Abb. 15). Auch das Wissen über den Fotografen beinhaltet an der Stelle großes Reflexionspotenzial in der Orientierungsdimension Handlungsbezug, da sich die Frage stellt, inwieweit das Fotografieren einer solchen Situation zu vertreten ist und welche Handlungsoptionen ihm als Person vor Ort offenstehen.



### 5.3.3 Reflexionsfeld Grenzen

Wenn es um die Reflexion über Grenzen geht, kann z. B. eine Fotografie von Geflüchteten an den Ländergrenzen ausgewählt werden – dabei ist die Frage zentral, wer für wen wo eine Grenze zieht und welche Konsequenzen dies nach sich zieht.

Abb. 16: Fotografie Grenzbezug: Flüchtlinge in einer Sporthalle



Quelle: Picture-Alliance/DPA (2015)

Um die Bildungsdimension Grenzbezug jedoch nicht auf die reine Darstellung von Ländergrenzen zu beschränken, sollen die Bilder inhaltlich variieren. So eignet sich z. B. das Bild einer umfunktionierten Turnhalle voller provisorischer Betten für Geflüchtete (siehe Abb. 16). Wie ein Teppich aus Bettdecken füllen die Betten das Bild aus und aufgrund von Perspektive und Einstellungsunschärfen sind sie nicht mehr klar voneinander abzugrenzen. Neben einem Mann, der in gekrümmter Haltung auf einem der Betten sitzt, ist ein Smartphone in den Händen einer weiteren Person zu sehen, die auf einem Bett zu liegen scheint – bis auf ihre Hände und einem Knie wird sie von dem Meer aus Decken verschluckt. Die Bildsprache eröffnet hier Reflexionsoptionen zu den Möglichkeiten für Geflüchtete, sich von anderen abzugrenzen, räumlich als auch in ihrer medial vermittelten Identität. Das Bild veranschaulicht damit das

Auflösen der Grenzen zwischen einzelnen Individuen zugunsten einer homogenen Gruppe.

#### 5.3.4 Reflexionsfeld Biographie

Abb. 17: Fotografie Biographiebezug: Eine syrische Familie in Düsseldorf



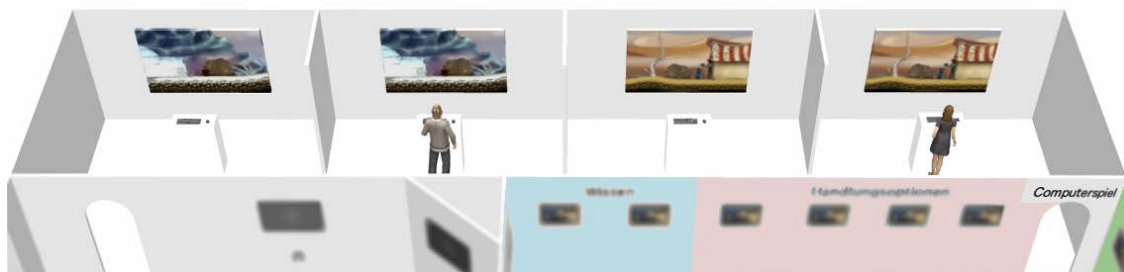
Quelle: Endermann (2015)

Bilder von Geflüchteten bergen bereits durch das Motiv ein hohes Reflexionspotenzial der Dimension Biographiebezug, denn eine Flucht – vor allem in ein fernes Land – stellt ein einschneidendes biographisches Ereignis dar. Der Aufbruch in ein neues Leben kann z.B. durch die Abbildung einer geflüchteten Familie in ihrer frisch bezogenen Wohnung festgehalten werden (siehe Abb. 17). In einem spartanisch eingerichteten Zimmer posiert eine Familie gemeinsam auf einem Hocker für das Foto – Einzelteile von Möbeln und ein Akkubohrer verweisen darauf, dass die Wohnung neu eingerichtet wird und scheinbar als neues Zuhause für die Familie dient. Unter dem Aspekt der Flucht wird hier bildhaft artikuliert, wie der Einzug in diese Wohnung das Ende des Fliehens und den Beginn eines neuen Lebensabschnitts darstellen kann.

Der Raum zum Medium Bild verbleibt ohne interaktive Elemente und orientiert sich an einer klassischen Fotografie-Ausstellung – durch die Gegenüberstellung der unterschiedlichen bildsprachlichen Mittel im Kontext mit den Bildungsdimensionen und Bildunterschriften werden Reflexionsanreize hinsichtlich dieser Verbindung gegeben. Die Bildergalerie mit ihren vier Bereichen lässt also die Verbindung zwischen Bildsprache und Bildungsdimensionen in den Vordergrund treten.

#### 5.4 Computerspiel-Raum

Abb. 18: Raum zum Medium Computerspiel, Interaktive Stationen



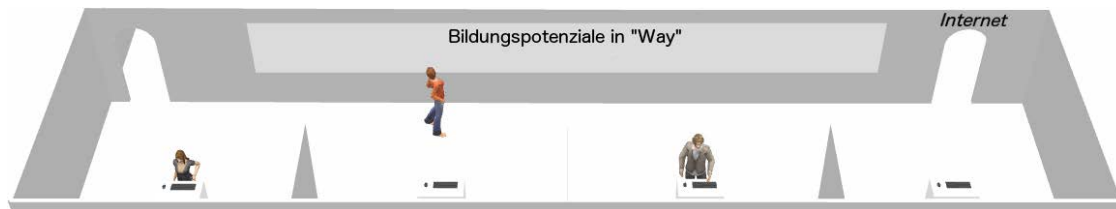
Quelle: Eigene Darstellung

Im vierten Raum wird die interaktiv-audiovisuelle Artikulationsform Computerspiel thematisiert. Hier sollen Besucher selbst aktiv spielen und für Bildungspotenziale in Computerspielen sensibilisiert werden. An vier Stationen mit Tastatur, Maus und Leinwand kann jeweils das Two-Player-Spiel „Way“ gespielt werden, es spielen also zwei Besucher an zwei Stationen miteinander. Die Spielstationen sind durch Trennwände voneinander abgegrenzt, sodass kein Spieler den Bildschirm des anderen sehen kann. Der Besucher an Station 1 spielt zusammen mit Besucher an Station 3, Besucher an Station 2 spielt mit jenem an Station 4 – so soll verhindert werden, dass die Spieler außerhalb des Spiels miteinander kommunizieren (siehe Abb. 18).

Ziel ist es, dass Ausstellungsbesucher zum einen die Erfahrung des Computerspielens machen, zum anderen über eine Informationstafel (siehe Abb. 19) in die Analyse des Gespielten einsteigen und auf strukturelle Merkmale und Bildungspotenziale darin aufmerksam gemacht werden. Im Folgenden wird anhand der neoformalistischen Computerspielanalyse das Spiel „Way“ vorgestellt. Die erarbeiteten Aspekte werden (in überarbeiteter Form) auf der Informationstafel präsentiert und dienen dem tieferen

Verständnis der Strukturalen Medienbildung und heben die im Spiel enthaltenen Bildungspotenziale im Zusammenhang mit dem Thema *Geflüchtete* hervor.

Abb. 19: Raum zum Medium Computerspiel, Informationstafel



Quelle: Eigene Darstellung

#### 5.4.1 Computerspiel „Way“

Das Jump 'n' Run Onlinespiel „Way“ erschien im Jahr 2011 und wurde von Coco & Co (Constructive Communication & Collaboration) entwickelt. Es ist unter anderem auf der Website der „Games for Change“-Organisation als Educational Game<sup>16</sup> unter der Rubrik „Art & Empathy“ (Games for Change 2011) gelistet und die Software kann auf dem Mac und dem PC installiert werden. Im Spiel können zwei Ausstellungsbesucher in die Rolle von Spielfiguren schlüpfen, die ihre Heimat verlassen und sich auf eine Reise zueinander begeben. Dabei sind sie aufeinander angewiesen und müssen lernen, miteinander zu kommunizieren und sich gegenseitig bei ihren Aufgaben zu unterstützen.

---

<sup>16</sup> Educational Games wird zugeschrieben, Lern- und/oder Bildungsprozesse anzuregen. Eine besondere Form stellen *Serious Games* dar, die den Anspruch haben, ernsthafte Themen aufzugreifen. In Abgrenzung zum *E-Learning*, bei dem es primär um die digitale Aufbereitung von Wissen geht (Breuer 2010, S. 17), oder dem *Edutainment*, bei dem Spielelemente als Belohnung für bearbeitete Lernabschnitte eingesetzt werden, also Spielen und Lernen eher voneinander abgegrenzt ist (ebd., S. 18), wird im Serious Game der Spielprozess an sich zum Lern- und/oder Bildungsprozess.



### 5.4.2 Basale Figuren, Objekte und Ereignisse

Abb. 20: „Way“ – Startpositionen Station 3 und Station 1



Quelle: Way (2011)

Zunächst sieht jeder Spieler seine eigene Spielfigur in seiner Welt auf seinem Bildschirm in Singleplayer-Optik (siehe Abb. 20) – von der jeweils anderen Spielwelt und -figur wird nichts preisgegeben, die Spieler wissen also zu Beginn nichts von ihrem Spielpartner. Die Spielfiguren stellen Menschen dar, haben aber durch ihre weißen Kulleraugen und beweglichen Glieder einen puppenhaften Charakter. Eine Spielfigur gleicht einem Inuit und startet in einer Eislandschaft. Links von ihr befindet sich ein Iglu als Basisstation, sodass sie nur nach rechts laufen kann. Die Besucher an Station 3 und 4 werden dieser Figur zugewiesen. Die zweite Spielfigur trägt einen blauen Turban und startet in einer (Sand-)Wüstenlandschaft. Rechts von ihr befindet sich ein Zelt, sodass sie nur nach links laufen kann. Besucher an Station 1 und 2 starten in dieser Spielwelt. Beide Spielfiguren bewegen sich demnach aufeinander zu.

Über anklickbare Buttons ist es möglich an die eigene Spielfigur heranzuzoomen und drei verschiedene Gefühlsregungen auszudrücken – über einen lachenden, einen fragenden und einen traurigen Smiley können dementsprechend Gesten und Mimik bei der Spielfigur ausgelöst werden (siehe Abb. 21). Die Symbole sind extradiegetisch dargestellt. Auf Steinen am Wegesrand ist die Steuerung der Spielfiguren durch die Pfeiltasten abgebildet und die Spieler haben die Möglichkeit die Steuerung kennenzulernen und sich in ihrer zweidimensionalen Welt zu bewegen.

Abb. 21: „Way“ – Spielfiguren und Artikulationsmöglichkeiten



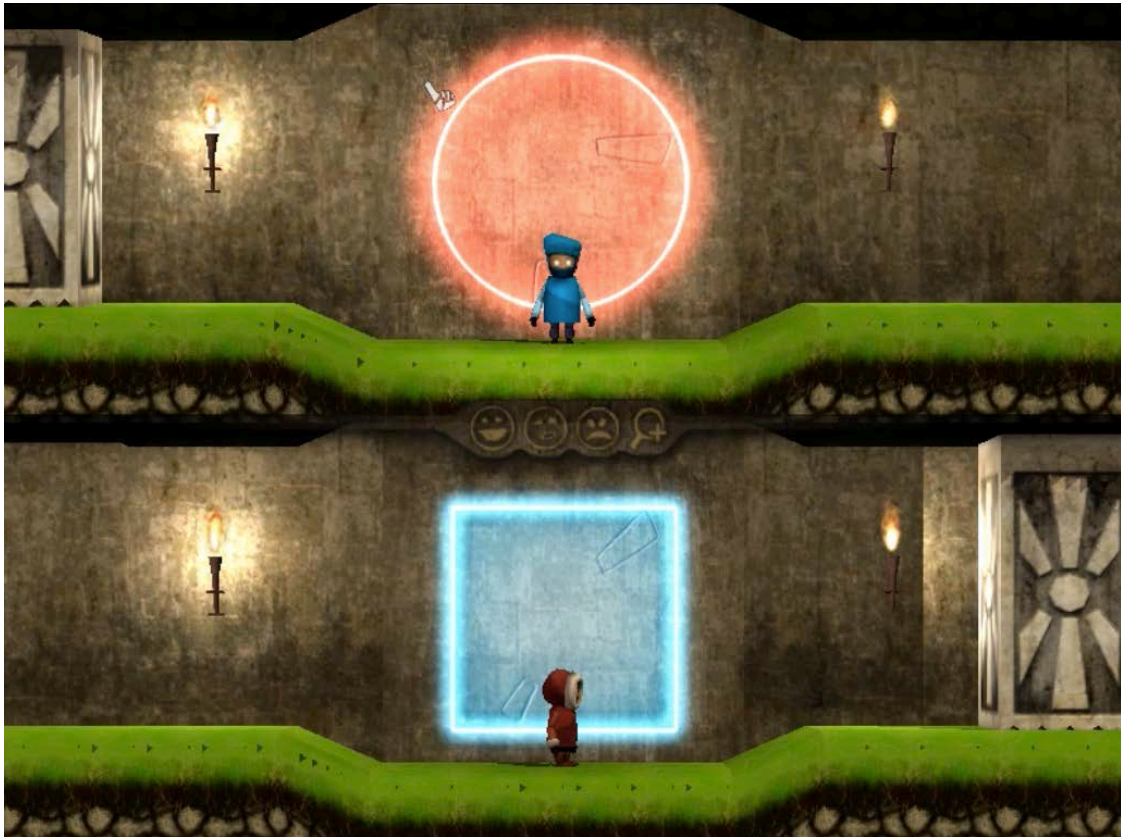
Quelle: Bell o.J.

Die Wüsten- und die Eislandschaft sind teilweise bergig und die Spielfigur muss springen und Hindernisse überwinden. Beide Spielfiguren gelangen nach gewisser Zeit in eine mysteriös anmutende Höhle, in der eine große Leinwand zwischen zwei lodernen Fackeln die *Spielwelt des anderen Spielers* zeigt. Von diesem Punkt aus teilt sich der Bildschirm horizontal in zwei Teile und das Spiel verläuft im Splitscreen weiter, auf dem beide Spielwelten gleichzeitig zu sehen sind. Die Spieler können nun mit ihren Spielfiguren über die Bewegungen von Armen und Kopf, sowie über die verschiedenen Gefühlsregungen miteinander kommunizieren.

Wenn beide Spielfiguren an einer bestimmten Position stehen, beginnen Symbole an der Wand zu leuchten. In der Welt der roten Spielfigur leuchtet ein blaues Quadrat, in der Welt der blauen Spielfigur leuchtet ein roter Kreis. Aus diesen farbigen Symbolen löst sich jeweils ein Teil, schwebt von einer Welt in die andere und wird zu einem Teil der Wand der anderen Welt, wodurch sich eine Schranke öffnet und es für die Spielfiguren weitergehen kann. Dieses Motiv kehrt im Laufe des Spiels mehrmals wieder und die Teile an der Wand stellen, als Puzzlestücke zu verstehen, letztendlich zwei Figuren

mit Armen und Beinen in den geometrischen Formen dar, eine im Kreis und eine im Quadrat (siehe Abb. 22).

Abb. 22: „Way“ – Leuchtende Symbole



Quelle: Way (2011)

Im weiteren Verlauf müssen die Spieler nun mit Hilfe des anderen Spielers Hindernisse überwinden und ihren Weg durch die Welt meistern. Hierfür müssen sie unter anderem gleichzeitig eine bestimmte Aktion ausführen (z. B. gleichzeitig auf einem Gegenstand stehen, die linke Maustaste drücken und den linken Arm nach oben heben, damit sich ein Tor öffnet). Hinweise für solche Aktionen erhalten die Spieler durch Symbole an Wänden, niemals durch Text.

Eine weitere Form des gemeinsamen Spiels ist gefordert, wenn einem Spieler Plattformen zum Darauf-Springen angezeigt werden, derjenige, der diesen Weg gehen muss, sie aber nicht sieht. In solchen Situationen stellt sich z. B. die blaue Spielfigur in ein rot leuchtendes Portal, dabei sieht er in der Spielwelt der roten Spielfigur rot leuchtende Plattformen, die der Spieler der roten Spielfigur aber selbst nicht sieht.



Die blaue Spielfigur muss nun dem anderen Spieler durch Gestikulieren und die drei Gefühlsregungen artikulieren, wo sich die roten Plattformen befinden und wo er sich demnach hinbewegen soll (siehe Abb. 23). Beide Spieler kommen in gleichem Maße in die Situation, dem anderen den Weg zu leiten, als auch vom anderen Spieler geführt zu werden.

Abb. 23: „Way“ – Kommunikation



Quelle: Way (2011)

Im Laufe des Spiels lernen die Spieler vermehrt die Gesten der anderen Spielfigur zu deuten und miteinander über die diegetischen Ausdrucksmöglichkeiten zu kommunizieren. Immer wieder stehen die einzelnen Spielfiguren vor Rätseln und Hindernissen, die sie nur mit Hilfe des anderen Spielers bewältigen können. Das Prinzip ist hierbei immer das gleiche: ein Spieler begibt sich in das Portal, das in der Farbe des anderen Spielers leuchtet und sieht dabei die Dinge, die für den anderen Spieler nützlich sind. Der Spieler im Portal muss nun durch Bewegung der Arme, des Kopfes und

über die emotionalen Ausdrucksmöglichkeiten kommunizieren, was der andere Spieler zu tun hat. Während die rote Spielfigur nach links und die blaue nach rechts läuft, passen sich die Spielwelten allmählich aneinander an, die Eis- und die Wüstenlandschaft werden immer grüner, bis sich beide Spielfiguren treffen, sich der Splitscreen auflöst und sich die Figuren gemeinsam in einer Spielwelt befinden.

Abb. 24: „Way“- Endszenario



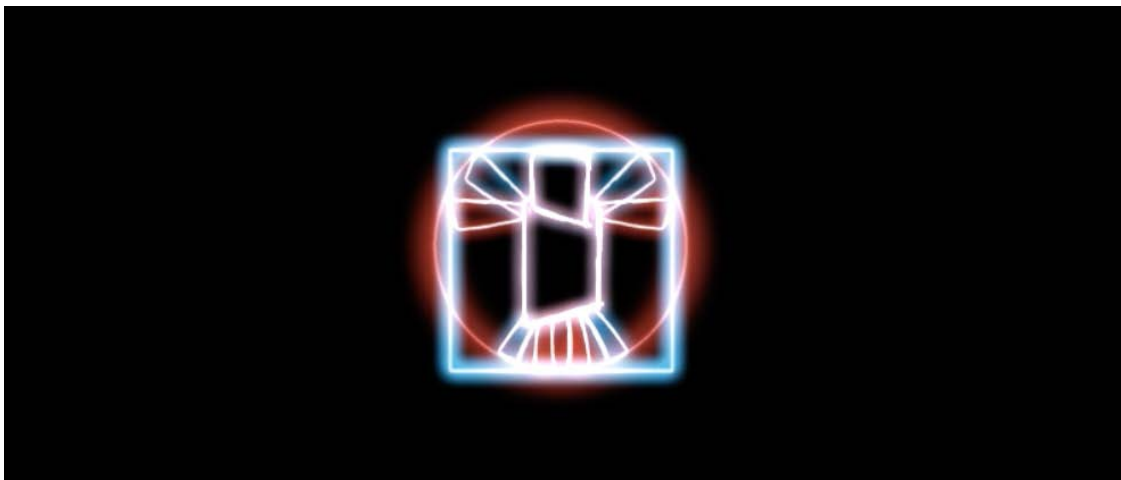
Quelle: Way (2011)

Nach einer letzten gemeinsamen Aktion findet das Spiel ein offenes Ende mit einer Wand, die eine Landkarte zeigt und die beide Spieler mit einem blauen und roten Pinsel gestalten können – sie können darauf malen und schreiben und somit erstmals über die Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Spielfiguren hinaus miteinander kommunizieren (siehe Abb. 24). Das Spiel endet, wenn einer der Spieler es verlässt.

### 5.4.3 Ordnung der Spielelemente

Zunächst sei hervorgehoben, dass die beiden Spielfiguren Menschen verschiedener, fast konträrer, Kulturen darstellen – die rote Spielfigur mit Winterjacke in ihrer kalten Eislandschaft gleicht einem Inuit, während die blaue Spielfigur mit ihrem Turban in der heißen Wüstenlandschaft orientalischen Ursprungs zu sein scheint. Die unterschiedlichen kulturellen Identitäten der Spielfiguren verweisen bereits auf Kommunikationsschwierigkeiten, die es zu überwinden gilt, um das Spielziel zu erreichen. Die Gestaltung der Spielfiguren und der Spielwelt(en), die zum einen unterschiedlicher nicht sein können, sich aber zum anderen strukturell gleichen, schafft eine Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Kulturen. Auch, dass sich die konträren Spielwelten (Schneelandschaft und Sandwüste) im Laufe des Spiels angleichen und zu einer einzigen grünen Spielwelt werden, unterstreicht die Verbundenheit verschiedener Länder in ihrer Zugehörigkeit zu einer Welt – einer Erde.

Abb. 25: „Way“ – Nachbildung von Da Vincis vitruvianischen Menschen



Quelle: Way (2011)

Unterstützt wird diese Bedeutungshypothese durch die geometrischen Formen und Symbole: roter Kreis und blaues Quadrat sind einerseits Gegensätze, dennoch werden sie am Ende des Spiels symbolhaft zur bekannten Darstellung des vitruvianischen Menschen von Leonardo da Vinci vereint und ergeben nun gemeinsam eine Einheit (siehe Abb. 25).

Auch in der ludischen Dimension geht es vor allem um Kommunikation – zwei Besucher, die sich unter Umständen nicht kennen, können nur über Gesten und Mimik der Spielfiguren miteinander kommunizieren, entwickeln im Laufe des Spiels aber ein Gespür für die Artikulation des anderen, sie *lernen einander zu verstehen*. Das Verstehen der Artikulation des anderen ist der Schlüssel zur Lösung der gestellten Aufgaben. Für die Verständigung bleiben ihnen lediglich die beschriebenen diegetischen Ausdrucksmöglichkeiten – wie sie ihre Kommunikation damit gestalten, bleibt den Spielern selbst überlassen, sie können ihre eigene Form von Kommunikation erschaffen. Nach dem Motto „*Der Weg ist das Ziel*“ ist der Prozess des Einander-Verstehen-Lernens zentral und wird vor allem durch das Regelsystem unterstützt. Im Laufe des Spiels entsteht idealerweise durch das gemeinsame Lösen von Aufgaben eine positiv behaftete Beziehung zwischen den Spielern.

#### 5.4.4 Inszenierung der Spielelemente

Abb. 26: „Way“ – Perspektiven



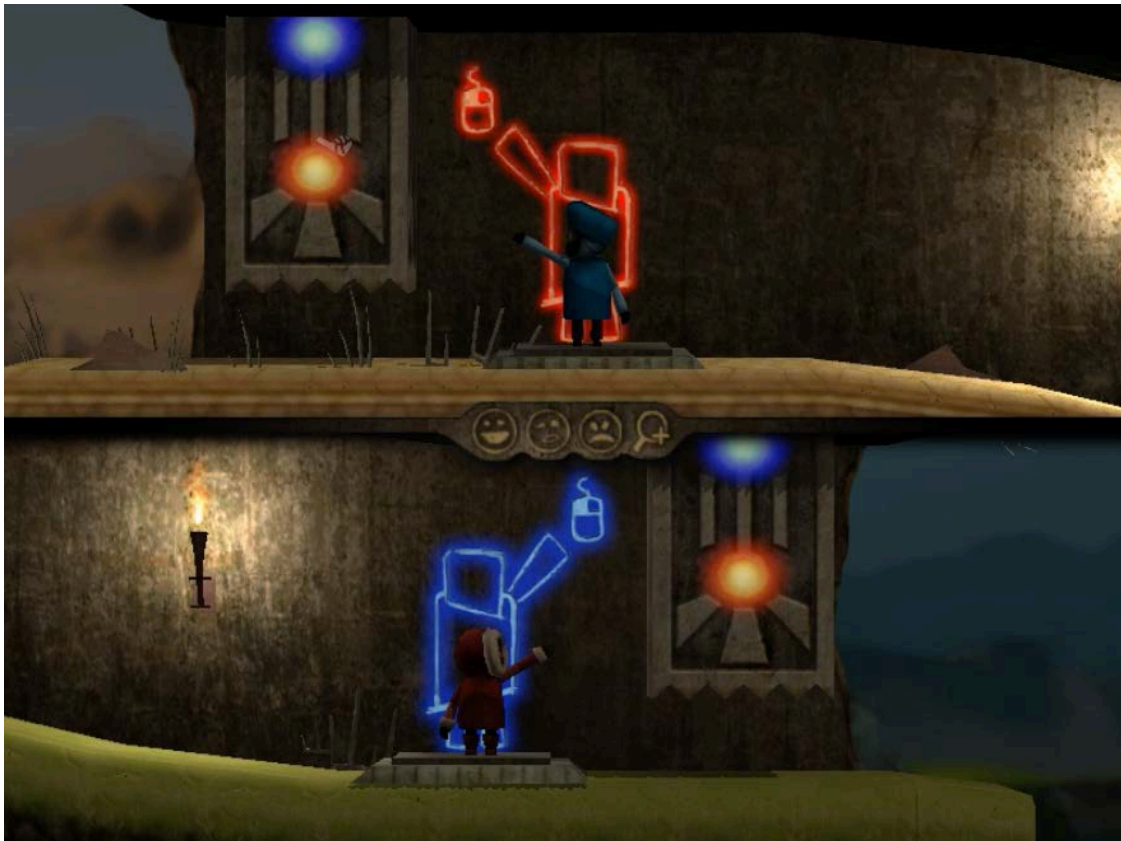
Quelle: Way (2011)

Die Perspektive bei „Way“ ist Jump 'n' Run-typisch 2D, sodass die Spielfigur in ihrer Welt von der Seite betrachtet wird. Die Spielwelt ist eine einzige, wird jedoch zunächst als zwei verschiedene wahrgenommen. Entscheidend hierfür ist der Wechsel von Single- und Two-Player-Ansicht: Zunächst spielt der Spieler alleine in seiner Welt (Vollbild), dann teilt sich der Bildschirm zu einem Splitscreen und beide Welten sind für beide Spieler sichtbar, zuletzt befinden sich beide Spielfiguren in einer Welt vereint (Vollbild) (siehe Abb. 26). Diese Zusammenführung der Spielfiguren und Welten in der medialen Umsetzung bewirkt eine Zusammenführung der sich unter Umständen unbekanntem Spieler.



Ähnliches ist bei der Betrachtung der Mise-en-Scène zu beobachten: Eis- und Wüstenlandschaft werden allmählich zu einer einzigen grünen Landschaft und auch die Körpersprache der Spielfiguren passt sich immer mehr aneinander an, da die Spieler sich mit der Zeit auf bestimmte Kommunikationsformen einigen.

Abb. 27: „Way“ – Farben und Handlungsabschnitte



Quelle: Way (2011)

Die beiden Primärfarben Blau und Rot sind von besonderer Relevanz und kommen häufig vor, um auf die rote oder auf die blaue Spielfigur zu verweisen. Die eindeutige Zuschreibung einer Farbe zu einem Spieler erleichtert die Orientierung und macht deutlich, wer welche Handlungsoptionen hat (siehe Abb. 27). Das Vorkommen der Farbe des anderen Spielers in der eigenen Spielwelt verdeutlicht die Verbundenheit der beiden Spielfiguren. Die Handlungsabschnitte werden meist durch das gemeinsame Erreichen eines geschlossenen Tores voneinander abgegrenzt. Diese Tore können nur geöffnet werden, wenn beide Spielfiguren eine gemeinsame Aktion durchführen, danach geht das Spiel wie gewohnt weiter. Im Spiel sind kurze Filmsequenzen



eingebaut, die eine mysteriöse Verbindung des rot leuchtenden Kreises und des blau leuchtenden Quadrates zeigen und in der die einzelnen Puzzleteile zum vitruvianischen Menschen von da Vinci von der einen Spielwelt in die andere schweben. Der Spielfortschritt ist anhand der zurückgelegten Strecke (beginnend bei der Basisstation) zu bestimmen.

Nun soll die mediale Umsetzung der ludischen Dimension näher betrachtet werden. Als Jump 'n' Run-Spiel stellt „das präzise Springen einen wesentlichen Teil der spielerischen Handlung“ (Jäger 2013, S. 27) dar. Die Bewegung der Spielfigur erfolgt über die Pfeiltasten der Tastatur, mit der Leertaste (wie auch mit der oberen Pfeiltaste) kann gesprungen werden. Die puppenhaften Spielfiguren können zudem mit der Maus an Armen und Kopf wie eine Marionette bewegt werden. Die Bewegungen durch die Maus sind von zentraler Bedeutung für die Kommunikation der beiden Spieler miteinander – möchte ein Spieler dem anderen signalisieren, dass er nach links springen soll, so kann der linke Arm ruckartig nach oben bewegt werden. Die Spielfiguren können durch die Mausbetätigung somit eine eigene Körpersprache entwickeln.

Das wichtigste Feedback stellen die Spieler selbst für einander dar – je besser der andere die eigenen Zeichen deuten kann, desto erfolgreicher sind beide im Spiel. Richtig ausgeführte Aktionen werden zudem durch das Öffnen von Wegabsperungen signalisiert. Alle Feedbackfunktionen sind intradiegetisch. Interaktionsindikatoren sind in „Way“ hauptsächlich über die Primärfarben Rot und Blau dargestellt. Die Farben signalisieren dem jeweiligen Spieler, dass eine Aktion von ihm gefragt ist. So befinden sich z.B. an Toren eine rote und eine blaue Lampe, die jeweils erst leuchten, wenn derjenige Spieler eine bestimmte Handlung ausführt.

#### *5.4.5 Bildungstheoretische Interpretation und Kontextualisierung*

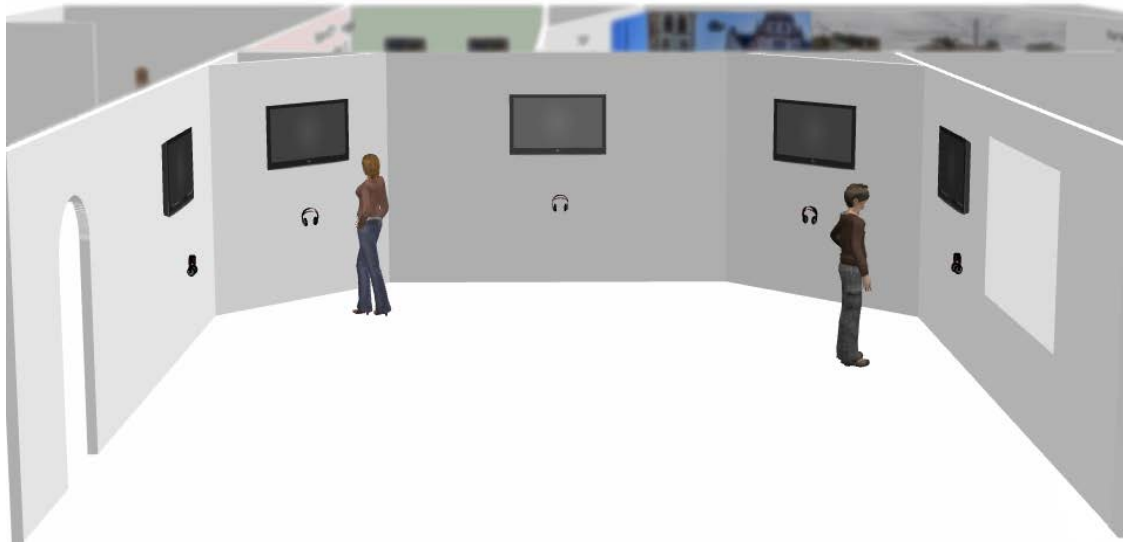
Das Spiel „Way“ ist geprägt vom *Wissen* über kulturelle Unterschiede und gleichzeitige Gemeinsamkeiten der Menschen. Besonders die Verständnisschwierigkeiten zwischen sich fremden Kulturen werden zum zentralen Thema und durch ludische Elemente erfahrbar gemacht. Im Spielprozess sollen diese Barrieren, gleich den Hindernissen im Spiel, überwunden werden – das Spiel könnte auch als moralischer Appell betrachtet werden, Verständigungsprobleme zu überwinden und sich dem Unbekannten gegenüber aufgeschlossen zu zeigen. Die Verwendung des vitruvianischen Menschen

als Symbol, welches von den Spielern gemeinsam sukzessive erspielt wird, verweist auf den intellektuellen Gehalt des Spiels. Die Situation im Spiel eröffnet Handlungsoptionen, auf andere Sprachmittel zurückzugreifen als verbalsprachliche oder die Schriftform. Das Überwinden von Kommunikationsbarrieren im Spiel ermöglicht die Reflexion über Kommunikation im realen Leben und das eigene Handeln in Situationen, in denen es schwer fällt sich mit dem Gegenüber auszutauschen. Besonders prägnant in „Way“ ist auch das Spiel mit Grenzen. Durch die Veränderung der Ansicht und der Positionierung der Spielfiguren in der Spielwelt (Vollbild → eine Spielfigur; Splitscreen → zwei Spielfiguren; Vollbild → zwei Spielfiguren) werden die Grenzen zum anderen Spieler und der anderen Spielwelt wiederholt aufgelöst und neu konstruiert. Das allmähliche Auflösen der Grenzen zwischen den beiden Spielfiguren und ihren Spielwelten forciert eine formale Veränderung der Selbst-Welt-Sicht der Spieler im Spiel – im Idealfall können diese Transformationen auf das reale Leben übertragen werden. In „Way“ ist zudem Bildungspotenzial der Dimension *Biographiebezug* aufzufinden. Die Spieler werden in die Situation versetzt, sich eine eigene Kommunikationsform zu erarbeiten. Das gemeinsame Erspielen einer Beziehung und einer Vertrautheit zueinander birgt großes Reflexionspotential für den Einzelnen, der auf seine eigene kulturelle Identität und den Umgang mit dem Fremden verwiesen wird.

Die mediale Form des Computerspiels ermöglicht den Besuchern der Ausstellung ein spielerisch geführtes Kennenlernen – ein unterhaltsames Kommunizieren-Lernen – und liefert damit wichtige Impulse zu einem toleranten Umgang mit Menschen anderer Sprachen oder Herkunft im Alltag. Es kann festgehalten werden, dass das Two-Player-Game „Way“ Bildungspotenziale im Bereich der interkulturellen Kommunikation ausweist, welche im Kontext der Ausstellung besonders hervortreten können. Das positiv-behaftete *Spiel* stellt eine gute Möglichkeit dar, Selbst- und Weltreferenzen zu erweitern, besonders in Bezug auf ernstere Themen wie Fremdenfeindlichkeit – die Interaktivität, das eigene Erarbeiten der Beziehung zueinander und die allmähliche Erkenntnis über die Verbindung zwischen den beiden Spielfiguren und -welten unterstützen im Idealfall dabei, Vorurteile abzubauen und interkulturellen Austausch zu fördern. Durch den Hinweis auf die enthaltenen Bildungspotentiale über die Informationstafel kann der Fokus der Besucher auf diese Aspekte im Spiel gelenkt werden.

## 5.5 Internet-Raum

Abb. 28: Raum zum Medium Internet



Quelle: Eigene Darstellung

Der letzte Raum der Ausstellung widmet sich dem Internet. Hierbei geht es vor allem darum, den Blick des Besuchers für das Internet als Kultur- und Sozialisationsraum aufgrund seiner strukturalen Eigenschaften zu schärfen. An den interaktiven Stationen kann der Besucher die Internetnutzung verschiedener fiktiver Personen nachempfinden und den Online-Diskurs über Flucht und Geflüchtete sowie die eigene Rolle darin beobachten und reflektieren. An den Wänden befinden sich fünf Touchscreen-Monitore mit Kopfhörern, hierbei handelt es sich um individualisierte PCs von fünf fiktiven Personen. An jedem PC finden die Besucher einen Desktop mit verschiedenen Verknüpfungen darauf, sowie den Zugang zu einem Sozialen Netzwerk vor. Die Stationen basieren auf dem Habitus-Konzept von Pierre Bourdieu (1976; 1982):

„Der Habitus legt fest, was möglich ist – wie ein Akteur die Welt wahrnimmt, wie er andere bewertet, welchen Geschmack er hat, wie er denkt und handelt, wie er seinen Körper präsentiert und sich bewegt (Bourdieu, 1976: 165–167; 1998a: 21, 41f.). Das Habitus-Konzept ist damit auch ein Schlüssel zu den Internetgewohnheiten eines Menschen“ (Meyen/Pfaff-Rüdiger 2009a, S. 19).

In medienpädagogischen Kontexten ist auch vermehrt vom *medialen Habitus* die Rede um mit der Tatsache umzugehen, „dass Medien nicht die großen Gleichmacher sind,

sondern sehr unterschiedlich genutzt werden“ (Niesyto 2007, S. 153). In einer qualitativen Studie von 2009 zur Bedeutung des Internets im Alltag (basierend auf 102 Tiefeninterviews) wurden anhand von Auswahlkriterien<sup>17</sup> erste Typisierungen der Internetnutzer und ihrer Habitusmuster vorgenommen (vgl. Pfaff-Rüdiger et al. 2009, S. 65ff.) – auf dieser Grundlage entstanden für die Stationen der Ausstellung fünf Typen, welche nachfolgend in Tabelle 1 vorgestellt werden.

Tab. 1: Typen des Sozialen Netzwerks FaceSpaceVZ

TYP 1: DER VIRTUOSE	
Bedeutung des Internets im Alltag	Der Virtuose ist rund um die Uhr online, hat eine hohe Medienkompetenz und kann sich ein Leben ohne Internet nicht vorstellen. Er beobachtet permanent die Nachrichten, den Finanzmarkt, spielt zwischendurch, ruft mehrmals täglich seine Mails ab, hat Angst etwas zu verpassen und möchte auf dem aktuellen Stand sein. Im Mittelpunkt seiner Aktivitäten stehen Beruf und Karriere. Er strebt nach kulturellem und sozialem Kapital.
Geschlecht	Männlich
Alter	27 Jahre
Lebensphase	Feste Partnerschaft; keine Kinder; kaum familiäre Verpflichtungen; hat seinen Platz in der Gesellschaft gefunden
Formalbildung	Studium (Politik)
Beruf	Doktorand; Beruf und Karriere haben höchste Priorität; karriereorientiert
Wohnortgröße	Stadt

---

<sup>17</sup> Auswahlkriterien für die Teilnahme an den Tiefeninterviews der qualitativen Studie zum Internet im Alltag waren „leicht ermittelbare[...] Merkmale[...] von Habitus und sozialer Position [...] (Lebensphase/Alter, Geschlecht, Bildung, Beruf, Größe des Wohnorts)“ (Pfaff-Rüdiger et al. 2009, S. 43).

## TYP 2: DER ABHÄNGIGE

Bedeutung des Internets im Alltag	Der Abhängige ist rund um die Uhr online, scheinbar süchtig nach dem Internet und oft erschrocken darüber, wie viel Zeit er damit verbringt. Mit dem Internet kompensiert er fehlende soziale Kontakte und Unzufriedenheit im realen Leben. Er nutzt vor allem Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten und strebt nach sozialem Kapital.
Geschlecht	Männlich
Alter	30 Jahre
Lebensphase	Kaum familiäre Verpflichtungen; keine feste Partnerschaft; unzufrieden mit dem Leben
Formalbildung	Studium (BWL) Bachelor
Beruf	Marketingassistent; sein Beruf lässt ihm wenig Freizeit
Wohnortgröße	Land

## TYP 3: DER LIEBHABER

Bedeutung des Internets im Alltag	Internet spielt keine Hauptrolle in seinem Leben, verzichten möchte er darauf jedoch auch nicht. Seine Internetnutzung bezieht sich auf eine bestimmte Leidenschaft – dem Angeln. Ihm geht es hauptsächlich um Expertenwissen, Kompetenzerleben und Identitätsmanagement. Auf seinen Lieblingsseiten ist er häufig und versiert im Umgang, das sonstige Angebot nutzt er kaum. Er strebt nach kulturellem Kapital.
Geschlecht	Männlich
Alter	50
Lebensphase	Verheiratet; hat kein Interesse mehr an sozialem Aufstieg
Formalbildung	Realschule
Beruf	Stadtverwaltung
Wohnortgröße	Stadt

#### TYP 4: DIE GESELLIGE

Bedeutung des Internets im Alltag	Der Geselligen geht es vor allem um das Knüpfen von Kontakten und soziale Komponenten im Internet. Sie will über ihr Umfeld <i>up to date</i> sein und sich mit anderen vergleichen. Nutzungsmotive sind Selbstdarstellung und Identitätsfindung.
Geschlecht	Weiblich
Alter	18 Jahre
Lebensphase	Keine feste Partnerschaft; keine Kinder; lebt noch bei den Eltern; ist auf der Suche nach der eigenen Identität
Formalbildung	Abitur
Beruf	Schülerin
Wohnortgröße	Stadt

#### TYP 5: DIE ANHÄNGLICHE

Bedeutung des Internets im Alltag	Die Anhängliche ist hauptsächlich aufgrund ihrer Freunde und Familie im Internet. Ihre Medienkompetenz ist nicht sehr hoch und es bestehen Technikängste und Bedenken gegenüber dem Internet. Für sie ist das Internet lediglich ein Ersatz für analoge Medien wie Telefon und Brief und nicht unverzichtbar. Höchste Priorität in ihrem Leben haben Familie und Heimat, was sich auch in ihren Onlinetätigkeiten widerspiegelt. Ab und zu nutzt sie einfache Anwendungen für das Alltagsmanagement.
Geschlecht	Weiblich
Alter	60 Jahre
Lebensphase	Mutter von zwei Kindern; verheiratet; kann ihr Umfeld auch auf herkömmlichen Weg erreichen
Formalbildung	Hauptschule
Beruf	Hausfrau
Wohnortgröße	Land

Aufgrund der Schnelllebigkeit des Internets und der wechselnden Popularität von Websites und Anwendungen ist es an dieser Stelle nicht sinnvoll, konkrete Webseiten und Internetdienste final festzulegen – bei einer Umsetzung der Ausstellung sollten *aktuelle* Web-Trends berücksichtigt und den Typen zugeordnet werden. Wichtig hier–

bei ist es, die fünf Typen in ihrer Internetnutzung voneinander abzugrenzen. Als Orientierungshilfe dient Tabelle 2, welche *mögliche* Internetangebote auflistet, die von den verschiedenen Typen genutzt werden. Die Kategorien entstammen der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015 (vgl. Frees/Koch 2015, S. 372).

Tab. 1: Internetnutzung Typen 1 bis 5

TYP 1: DER VIRTUOSE	
Informationssuche	Handelsblatt, NTV, Tagesschau, Süddeutsche Zeitung, Wikipedia, Googlemaps
Kommunikation	Facebook, Twitter, LinkedIn, Xing, Lokalisten
Mediennutzung	B5 aktuell, Dr. House, Youtube
Spielen	Stargames
Transaktion	Amazon, Postbank, Deutsche Bahn
TYP 2: DER ABHÄNGIGE	
Informationssuche	Bild, GQ, FHM, Tagesschau, Kicker
Kommunikation	StudiVZ, Gmail, Lokalisten, Skype, ICQ, Parship, Friendscout24
Mediennutzung	Schlag den Raab, Premiere, Youtube, Netflix, TwitchTV
Spielen	Tipico, Communio, World of Warcraft
Transaktion	Ebay
TYP 3: DER LIEBHABER	
Informationssuche	Wikipedia
Kommunikation	Angelforum
Mediennutzung	Youtube (Angelvideos)
Spielen	/
Transaktion	Ebay, Amazon, Angelshop
TYP 4: DIE GESELLIGE	
Informationssuche	Wikipedia, Hausarbeiten, Referate, Gutefrage
Kommunikation	Facebook, Google+, Instagram, Twitter, Tumblr, Pinterest, StudiVZ, AskFM
Mediennutzung	Youtube
Spielen	King, Flashgames
Transaktion	/

## TYP 5: DIE ANHÄNGLICHE

Informationssuche	Google, Wikipedia, Brigitte
Kommunikation	Skype, Lokalisten, Stayfriends
Mediennutzung	/
Spielen	/
Transaktion	Amazon

Die fünf Monitore im Raum sind den fünf Typen zugeordnet. Jeder individualisierte PC hat ein anderes Hintergrundbild und verschiedene Verknüpfungen auf dem Desktop, sodass jeder PC einen anderen habituellen Typen repräsentiert – allein durch die Informationen, die der Desktop preisgibt. Der Ausstellungsbesucher kann nun die Verknüpfungen zu Websites anklicken und die Internetnutzung der verschiedenen Typen nacherleben. So wird z.B. zu Artikeln, Videos oder Foren zu Flucht und Geflüchteten verlinkt, die das Thema von verschiedenen Positionen heraus bearbeiten (z.B. Statements zum Thema „Flüchtlinge“ von Linken, Rechten, Geflüchteten, Helfern, Politikern etc.).

### 5.5.1 Das Soziale Netzwerk

Neben den verschiedenen Verknüpfungen zu Websites und –angeboten befindet sich auf jedem Desktop der Zugang zu einem Sozialen Netzwerk namens *FaceSpaceVZ*<sup>18</sup>, dabei handelt es sich um ein eigens für die Ausstellung gestaltetes Programm, welches lediglich ein Soziales Netzwerk simuliert. Die Handhabung gleicht den gängigen bekannten Portalen, sodass der Nutzer diese nicht erst herausfinden muss, sondern eine intuitive Bedienung möglich ist. Über die Verknüpfung können sich Besucher in den Account des jeweiligen Typen einloggen. Hierbei finden sie sein Profil, seinen Freundeskreis, seine „gefällt mir“-Angaben und seine Timeline mit geteilten Inhalten seiner Freunde vor. Wie schon die Verknüpfungen auf dem Desktop beinhalten auch die Profile und Timelines diverse Inhalte und spiegeln unterschiedliche Interessen, Werte und Einstellungen zu Themen wider. Besucher können nun zunächst die Profile

---

<sup>18</sup> Der Name FaceSpaceVZ ist ein Verweis auf die erfolgreichen großen Sozialen Netzwerke Facebook, MySpace und StudiVZ bzw. SchülerVZ.



der Typen erkunden, sich ein Bild von der Diversität der Netzwerke machen und ggf. das eigene Online-Verhalten mit denen der fünf Typen vergleichen. Des Weiteren haben Besucher in jedem Account die Möglichkeit, einen Beitrag im Sozialen Netzwerk zu posten – hierbei können sie zwischen drei bereits vorgegebenen Posts wählen (siehe Abb. 29, Abb. 30 und Abb. 31).

Abb. 29: Post 1: "Flüchtlinge..."



Quelle: Facebook-Post (2016)

Abb. 30: Post 2: Fotografie von Boot mit Flüchtenden



Quelle: geralt (2015)

Abb. 31: Post 3: Fotografie von Demonstrationsschild



Quelle: Haeferl (2016)

Nachdem einer der drei Beiträge geteilt wurde, kann der Besucher die Reaktionen des Netzwerks darauf beobachten. Je nachdem, welcher Inhalt von welchem Typen geteilt wird, erhält der Post eine unterschiedliche Anzahl an Likes, werden unterschiedliche Kommentare formuliert, bekommt der Nutzer unterschiedliche persönliche Nachrichten gesandt – ein und derselbe Post wird so in einem Sozialen Netzwerk ganz anders verarbeitet, als in einem anderen. Die orientierenden Potenziale der Sozialen Netzwerke für den einzelnen werden hierdurch gut sichtbar – ebenso ihre Grenzen.

Die Stationen im Raum Internet veranschaulichen einerseits die „Vielfalt an (Erfahrungs-)Perspektiven“ (Meyen/Pfaff-Rüdiger 2009b, S. 373), die das Medium Internet bietet, andererseits werden die Strukturen sichtbar, die dafür sorgen, dass eigene Selbst- und Weltsichten immer wieder bestätigt werden (Filterblase). Die Gegenüberstellung von nur fünf verschiedenen Möglichkeiten, am Beispiel eines Themas Erfahrungen im Internet zu sammeln, verweist auf die Vielschichtigkeit und Komplexität dieses Mediums hinsichtlich seiner Bildungspotenziale für den Nutzer. Im Idealfall

verhelfen die Stationen zur Reflexion über das eigene Handeln im Netz und schärfen den kritischen Blick für das Netzgeschehen.

### *5.5.2 Informationstafeln*

Auf einer Informationstafel sind die strukturalen Merkmale von Online-Communities nach der in Kapitel 4.4 vorgestellten Online-Ethnographie beschrieben, sodass Besucher bei der Nutzung des Sozialen Netzwerks ihren Fokus auf diese legen können und sich als eigenständige Forscher auf die Suche nach den Strukturmerkmalen von *FaceSpaceVZ* begeben können.

Ebenfalls im Raum zum Medium Internet hängt eine weitere Informationstafel, die noch einmal zusammenfassend die vier Medien behandelt und für den Besucher einen guten Abschluss der Ausstellung darstellt. Hier wird erneut das Motiv des Ausstellungsplakats aufgegriffen und anhand der Symbole ein Überblick über die Besonderheiten der vier medialen Artikulationsformen gegeben (siehe Abb. 2). Der Besucher erhält damit noch einmal die Möglichkeit, das in den verschiedenen Räumen Erlebte zu reflektieren, miteinander in Verbindung zu setzen und zu verinnerlichen.

## **6 Resümee**

In der Arbeit wurde der Ansatz der Strukturalen Medienbildung vorgestellt und von anderen Begriffen und Konzepten im medienpädagogischen Kontext abgegrenzt. Es wurde verdeutlicht, was mediale Artikulationen sind und anhand von Forschungsmethoden der Strukturalen Medienbildung aufgezeigt, wie Bildungspotenziale in die Formstrukturen der Medien Film, Bild, Computerspiel und Internet eingeschrieben sein können. Anhand der Geschichte und der Leitsätze von Museen sowie der Möglichkeiten, die interaktive Ausstellungen bieten, wurde begründet, weshalb sich besonders das Medium Ausstellung eignet, um Inhalte zum Thema Medienbildung zu vermitteln. Im Ausstellungskonzept konnten daraufhin vier mögliche Räume entwickelt werden, in denen durch interaktive Exponate der Fokus der Besucher auf strukturale Aspekte und Bildungspotenziale in Medien gelenkt wird – es wurde sich damit der eingangs zitierten Aufgabe gestellt, „komplexe[...] Strukturen [der Medien; d.

Verf.] sichtbar zu machen und ihre Bildungspotenziale aufzuzeigen“ (Jörissen 2013). Das Ausstellungskonzept ist hierbei als erste Grundstruktur einer Ausstellung zu betrachten und lässt Raum für weitere Ausarbeitungen, Details und Exponate. Es ist als *erster Schritt der Medienbildung in Richtung Museum* zu verstehen und soll den Weg für zukünftige Praxisprojekte ebnen, die sich mit der Vermittlung der Strukturalen Medienbildungstheorie befassen. Verknüpft mit dem Diskurs um Geflüchtete werden dabei aktuelle Bildungsthemen aufgegriffen, welche für die heutige Gesellschaft und ihre Entwicklung von zentraler Bedeutung sind. Eine tiefgehende Beschäftigung mit dem Phänomen *Flucht* ist zwar der Vermittlung des Medienbildungsgedankens untergeordnet, dennoch ein besonderes Anliegen der Ausstellung.

## Literaturverzeichnis

Abel, Günter (2005). Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder. In Stefan Majetschak (Hrsg.), *Bild-Zeichen: Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild*. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 13–30.

Baacke, Dieter (1973). *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.

Baacke, Dieter (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Antje von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124. Online <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/medienkompetenz%20als%20schluesselbegriff.pdf>, zugegriffen: 08.01.2016.

BAMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016a). *Asylgeschäftsstatistik für den Monat Dezember 2015*. Nürnberg. Online [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201512-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201512-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.pdf?__blob=publicationFile), zugegriffen: 13.04.2016.

BAMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016b). *Asylgeschäftsstatistik für den Monat April 2016*. Nürnberg. Online <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/201604-statistik-anlage-asyl-geschaeftsbericht.html>, zugegriffen: 10.05.2016.

BAMF, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016c). *Glossar EASY*. Nürnberg. Online

[https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/\\_function/glossar.html?lv3=1504436&lv2=1364170](https://www.bamf.de/DE/Service/Left/Glossary/_function/glossar.html?lv3=1504436&lv2=1364170), zugegriffen: 13.04.2016.

Beil, Benjamin (2013). *Game Studies – eine Einführung*. Berlin/Münster: LIT Verlag.

Bordwell, David/Thompson, Kristin (2008). *Film Art: An Introduction*. (Eighth Edition). New York: MacGraw-Hill.

Bourdieu, Pierre (1982). *Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Breuer, Johannes/Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010). *Spielend lernen? Eine Bestandsaufnahme zum (Digital) Game-Based Learning*. LfM-Dokumentation, Bd. 41. Düsseldorf. Online [http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product\\_detail&product\\_id=190](http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=190), zugegriffen: 26.08.2015.

Bundesagentur für Arbeit, Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung (Hrsg.) (2016). *Arbeitsmarkt in Kürze: Fluchtmigration April 2016*. Nürnberg. Online <http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Fluchtmigration.pdf>, zugegriffen: 16.05.2016.

Busse, Klaus-Peter/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2008). *(Un)vorhersehbares Lernen: Kunst-Kultur-Bild*. Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 6. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Deutscher Museumsbund (2016a). *Geschichte und Definition. Vielfalt der Museen*. Berlin. Online [http://www.museumsbund.de/de/das\\_museum/geschichte\\_definition/museum\\_im\\_wandel\\_der\\_zeit/vielfalt\\_der\\_museen](http://www.museumsbund.de/de/das_museum/geschichte_definition/museum_im_wandel_der_zeit/vielfalt_der_museen), zugegriffen: 12.04.2016.

Deutscher Museumsbund (2016b). *Geschichte und Definition. Ausstellungen heute*. Berlin. Online [http://www.museumsbund.de/de/das\\_museum/geschichte\\_definition/museum\\_im\\_wandel\\_der\\_zeit/ausstellungen\\_heute](http://www.museumsbund.de/de/das_museum/geschichte_definition/museum_im_wandel_der_zeit/ausstellungen_heute), zugegriffen: 12.04.2016.

Dudenredaktion (2016a). „*Enkulturation*“ auf Duden online. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag. Online <http://www.duden.de/node/750761/revisions/1215843/view>, zugegriffen: 14.04.2016.

Dudenredaktion (2016b). „Flashmob“ auf Duden online. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag. Online <http://www.duden.de/node/802174/revisions/1343369/view>, zugegriffen: 14.04.2016.

Dudenredaktion (2016c). „Shitstorm“ auf Duden online. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH, Dudenverlag. Online <http://www.duden.de/node/847742/revisions/1349723/view>, zugegriffen: 14.04.2016.

Facebook (2016): Online <http://www.facebook.com>, zugegriffen: 01.06.2026

Frees, Beate/Koch, Wolfgang (2015). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. Internetnutzung: Frequenz und Vielfalt nehmen in allen Altersgruppen zu. *Media Perspektiven 09/2015*. Online [http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie\\_2015/0915\\_Frees\\_Koch.pdf](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2015/0915_Frees_Koch.pdf), zugegriffen: 16.05.2016.

Fromme, Johannes (2015) Game Studies und Medienpädagogik (Preprint-Version). Erschienen in Klaus Sachs-Hombach/Jan Noël Thon (Hrsg.), *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung*. Köln: Halem, S. 275–311. Online [https://www.meb.ovgu.de/wp-content/uploads/2012/10/Fromme\\_Game-Studies-Medienpädagogik-Preprint.pdf](https://www.meb.ovgu.de/wp-content/uploads/2012/10/Fromme_Game-Studies-Medienpädagogik-Preprint.pdf), zugegriffen: 16.05.2016.

Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2014). Medienkompetenz und Medienbildung: Medienpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheit (Preprint-Version). In Angela Tillmann/Sandra Fleischer, Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–73. doi: 10.1007/978-3-531-18997-0\_4

Fromme, Johannes/Könitz, Christopher (2014). Bildungspotenziale von Computerspielen. Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 235–286.

Fromme, Johannes/Kiefer, Florian/Holze, Jens (Hrsg.) (2016). *Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer VS.

Gabler Wirtschaftslexikon (2016). *Internet. Definition*. Gabler Wirtschaftslexikon. Wiesbaden: Springer Gabler, Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. Online <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/internet.html>, zugegriffen: 13.04.2016.

Games for Change (2011). *Play → Way*. New York. Online <http://www.gamesfor-change.org/play/way>, zugegriffen: 26.05.2015.

Gapski, Harald (2001). *Medienkompetenz: eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Gesellschaft für deutsche Sprache e.V. (2015). *Wörter des Jahres 2015*. Wiesbaden. Online <http://gfds.de/aktionen/wort-des-jahres>, zugegriffen: 13.04.2016.

GMK – Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (2015). *Medienkompetenz für Kinder und Jugendliche – eine Bestandsaufnahme*. Bielefeld. Online <http://www.medienkompetenzbericht.de/index.php>, zugegriffen: 06.01.2016.

Hamm, Annett (2015). *Wissensvermittlung im Science Center: Kontextualisierte interaktive Ausstellungen als Wissensquelle für Erwachsene*. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen. Online [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11908/pdf/HammAnnett\\_2015\\_07\\_08.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11908/pdf/HammAnnett_2015_07_08.pdf), zugegriffen: 13.04.2016.

ICOM Deutschland e.V. (2015). *Museumsdefinition*. Berlin. Online <http://www.icom-deutschland.de/schwerpunkte-museumsdefinition.php>, zugegriffen: 10.01.2016.

ICOM Schweiz (2010). *Ethische Richtlinien für Museen von ICOM. ICOM – Internationaler Museumsrat*. Zürich. Online <http://www.icom-deutschland.de/client/media/364>

[/icom\\_ethische\\_richtlinien\\_d\\_2010.pdf](#), zugegriffen: 08.02.2015.

Jäger, Solveigh (2013). *Erfolgreiches Charakterdesign für Computer- und Videospiele: Ein medienpsychologischer Ansatz*. Wiesbaden: Springer VS.

Jörissen, Benjamin (2011). „Medienbildung“ – Begriffsverständnisse und –reichweiten. In Heinz Moser/Petra Grell/Horst Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 211–235.

Jörissen, Benjamin (2013). „Medienbildung“ in 5 Sätzen. Online <https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/#more-1091>, zugegriffen: 27.12.2015.

- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009). *Medienbildung – Eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krotz, Friedrich (2012). Mediatisierung als Metaprozess. In Jörg Hagenah/Heiner Meulemann (Hrsg.), *Mediatisierung der Gesellschaft?* Berlin/Münster: LIT Verlag, S. 19–41.
- Kunstmuseum Celle mit Sammlung Robert Simon (2010). *Lichtkunstlabor (2010/2011)*. Celle. Online <http://kunst.celle.de/Rueckblick/Projekte-Aktionen/index.php?La=1&NavID=2738.43 &object=tx|2738.112.1&kat=&sub=0>, zugegriffen: 12.04.2016.
- Luft, Stefan (2016). *Die Flüchtlingskrise: Ursachen, Konflikte, Folgen*. München: Verlag C. H. Beck.
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2015). Medienbildung und Gesellschaft. Medienkompetenz und Medienbildung. *LMZ Mediaculture online*, Karlsruhe. Online <https://www.lmz-bw.de/medienbildung-gesellschaft.html#c32452>, zugegriffen: 29.12.2015.
- Looß, Maike (2001). Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. *Die Deutsche Schule*, 93 (2. Aufl.). Braunschweig: Waxmann Verlag, S. 186–198. Online [http://www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/mitarbeiter/looss/looss\\_Lerntypen.pdf](http://www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/mitarbeiter/looss/looss_Lerntypen.pdf), zugegriffen: 11.04.2016.
- Marotzki, Winfried (2003). Medienbildung und digitale Kultur. *Magdeburger Wissenschaftsjournal*, 1–2/2003, Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften. Magdeburg. Online <http://www.uni-magdeburg.de/MWJ/MWJ2003/marotzki.pdf>, zugegriffen: 10.03.2016.
- Marotzki, Winfried (2004). Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. In Rainer Brödel/Julia Kreimeyer (Hrsg.), *Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder*. Bielefeld: wbw Bertelsmann, S. 63–74.
- Marotzki, Winfried/Stoetzer, Katja (2006). Die Geschichte hinter den Bildern. Annäherungen an eine Methode und Methodologie der Bildinterpretation in biographie- und bildungstheoretischer Absicht. In Winfried Marotzki/Horst Niesyto (Hrsg.), *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher,*



*kunsthistorischer und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, S. 15–44.

meko e.V. (Hrsg.) (2015). *Strukturelle Medienbildung – Podcast mit Prof. Winfried Marotzki*. Magdeburg: Soundcloud.com. Online <https://soundcloud.com/meko-e-v/strukturelle-medienbildung-podcast-mit-prof-winfried-marotzki>, zugegriffen: 03.12.2015.

Meyen, Michael/Pfaff-Rüdiger, Senta (2009a). Internet, Kapital und Identität. In Michael Meyen/Senta Pfaff-Rüdiger, *Internet im Alltag: qualitative Studien zum praktischen Sinn von Onlineangeboten*. Berlin/Münster: LIT Verlag, S. 11–40.

Meyen, Michael/Pfaff-Rüdiger, Senta (2009b). Internet und sozialer Wandel: Anstelle einer Zusammenfassung. In Michael Meyen/Senta Pfaff-Rüdiger, *Internet im Alltag: qualitative Studien zum praktischen Sinn von Onlineangeboten*. Berlin/Münster: LIT Verlag, S. 363–373.

Niesyto, Horst (2007). Medienpädagogik, Mediensozialisation und soziale Benachteiligung. In Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.), *Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–174.

Pfaff-Rüdiger, Senta/Dudenhöffer, Kathrin/Huss, Julia/Meyen, Michael (2009). „Dort bekomme ich alles.“ Internetnutzung im Alltag. In Michael Meyen/Senta Pfaff-Rüdiger, *Internet im Alltag: qualitative Studien zum praktischen Sinn von Onlineangeboten*. Berlin/Münster: LIT Verlag, S. 41–86.

Ruge, Wolfgang B. (2014). Pädagogik \* Medien – Eine Suchanfrage. In Winfried Marotzki/Norbert Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung* (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 27). Wiesbaden: Springer VS, S. 187–207.

Schlette, Magnus (2013). *Die Idee der Selbstverwirklichung: Zur Grammatik des modernen Individualismus*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.

Schlette, Magnus/Jung, Matthias (Hrsg.) (2005). *Anthropologie der Artikulation: begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

Schorb, Bernd (2009). Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? *merz. Medien + Erziehung*, 53(5), S. 50–56. Online <https://www.support->

netz.de/fileadmin/user\_upload/Medienbildung\_MCO/fileadmin/  
bibliothek/schorb\_gebildet/schorb\_gebildet.pdf, zugegriffen 12.03.2016.

Schweibenz, Werner (2008). *Vom traditionellen zum virtuellen Museum: Die Erweiterung des Museums in den digitalen Raum des Internets*. Frankfurt am Main: Deutsche Gesellschaft für Informationswissenschaft und Informationspraxis e.V.

Siepmann, Eckhard (2001). Raum Museum Wissen. In Claudia Gemmeke/Hartmut John/Harald Krämer (2001), *Euphorie digital? Aspekte der Wissensvermittlung in Kunst, Kultur und Technologie*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 243–252.

Sontag, Susan (1989). In Platons Höhle. In Susan Sontag, *Über Fotografie. Aus dem Amerikanischen von Mark W. Rien und Gertrud Baruch*. München/Wien: Carl Hanser Verlag, S. 9–28.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2015). *UNHCR: 60 Millionen Menschen auf der Flucht*. Online <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/ImFokus/Internationales/Fluechtlinge2014Deutschland.html>, zugegriffen: 16.05.2016.

Stefanowitsch, Anatol (2015). *Flüchtlinge zu Geflüchteten?* Berlin: Sprachlog.de. Online <http://www.sprachlog.de/2015/12/12/fluechtlinge-zu-gefluechteten>, zugegriffen: 16.05.2016.

Tulodziecki, Gerhard (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. In Heinz Moser/Petra Grell/Horst Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 11–40.

Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo (2004). *Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen*. Handbuch Medienpädagogik, Bd. 2. Stuttgart: Klett-Cotta.

Vester, Frederic (1978). *Denken, Lernen, Vergessen* (36. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.

Wohlfrohm, Anja (2002). *Museum als Medium – Neue Medien in Museen: Überlegungen zu Strategien kultureller Repräsentation und ihre Beeinflussung durch digitale Medien*. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Zorn, Isabel (2011). Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In Heinz Moser/Petra Grell/Horst Niesyto (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 175–209.

## Medienverzeichnis

### *Bild*

Bell, Chris (o.J.). *Way*. Chrisbelldesign. Los Angeles. Online <http://chrisbelldesign.com/Way>,  
zugegriffen: 29.05.2016.

Bundesarchiv (1961). *Tour 09. Flucht aus der DDR nach dem Mauerbau (1961–1989)*. Online <http://www.chronik-der-mauer.de/node/180120>, zugegriffen: 26.05.2016.

Endermann, Andreas (2015). *Flüchtlinge in Düsseldorf: Die Familie Gwlag und ihr neues Zuhause*. Düsseldorf. Online <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/duesseldorf/die-familie-gwlag-und-ihr-neues-zuhause-aid-1.5362882>, zugegriffen: 21.05.2016.

geralt (2015). *Boot Wasser Flüchtling Flucht Asyl Politisch*. pixabay.com. Online <https://pixabay.com/de/boot-wasser-fluechtling-flucht-asyl-998966/>, zugegriffen: 15.05.2016.

Haeflerl (2016). *File: Wien - Demo Flüchtlinge willkommen - Leben ist ein Menschenrecht*. Wien. Online [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wien\\_-\\_Demo\\_Fluechtlinge\\_willkommen\\_-\\_Leben\\_ist\\_ein\\_Menschenrecht.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Wien_-_Demo_Fluechtlinge_willkommen_-_Leben_ist_ein_Menschenrecht.jpg), zugegriffen: 26.05.2016.

Kilic, Bulent/AFP (o.J.). *Bis zur totalen Erschöpfung – der leidvolle Weg der Flüchtlinge in Bildern*. Online <http://www.stern.de/panorama/gesellschaft/fluechtlinge-in-deutschland-bis-zur-totalen-erschoepfung--der-leidvolle-weg-der-fluechtlinge-in-bildern-6438580.html>, zugegriffen: 16.05.2016.

Picture-Alliance/DPA (2015). *Flüchtlinge in einer Sporthalle*. Online <http://hessen-schau.de/gesellschaft/landrat-fordert-nordafrikanische-fluechtlinge-nicht-auf-kommunen-verteilen,landrat-fluechtlinge-100.html>, zugegriffen: 16.05.2016.

### *Video*

Kanal 21 (2013). *Kanal 21 Dr. Benjamin Joerissen im Interview beim GMK-Forum*. Youtube. Online [https://www.youtube.com/watch?v=T4XWZV4\\_kgM](https://www.youtube.com/watch?v=T4XWZV4_kgM), zugegriffen: 25.05.2016.

Kurzgesagt – In a Nutshell (2015). *The European Refugee Crisis and Syria Explained*. Youtube. Online <https://www.youtube.com/watch?v=RvOnXh3NN9w>, zugegriffen: 25.05.2016.

Leon Machère (2015). *Nazi vs. Flüchtling! (SOZIALES EXPERIMENT)*. Youtube. Online  
[https://www.youtube.com/watch?v=Tx82TxflU\\_g](https://www.youtube.com/watch?v=Tx82TxflU_g), zugegriffen: 25.05.2015.

SaveTheChildren (2014). *Most Shocking Second a Day Video*. Youtube. Online  
<https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-l0HfimQ>, zugegriffen: 25.05.2016.

SaveTheChildren (2016). *Still The Most Shocking Second A Day*. Youtube. Online  
<https://www.youtube.com/watch?v=nKDgFCojiT8>, zugegriffen: 25.05.2016.

## *Computerspiel*

Way (2011). CoCo & Co. USK: Keine Kennzeichnung. PC Windows, Mac OS X. Online  
<http://www.makeourway.com>, zugegriffen: 29.10.2015.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Ausstellung „MEDIENBILDUNG – Weißt du, was dich FORMt?“ .....	46
Abb. 2: Ausstellungsplakat „MEDIENBILDUNG – Weißt du, was dich FORMt?“ .....	47
Abb. 3: Raum „Einführung in die Medienbildung“ .....	48
Abb. 4: Raum zum Medium Film.....	50
Abb. 5: Video Wissensbezug „The European Refugee Crisis and Syria Explained“ .....	51
Abb. 6: Video Handlungsbezug „Nazi vs. Flüchtling! (SOZIALES EXPERIMENT)“ .....	51
Abb. 7: Video Grenzbezug „Most Shocking Second a Day Video“ .....	52
Abb. 8: Video Biographiebezug „Still The Most Shocking Second a Day Video“ .....	54
Abb. 9: Interaktive Experimentierstation Film .....	55
Abb. 10: Interaktive Experimentierstation Film, Kamera 1 .....	56
Abb. 11: Interaktive Experimentierstation Film, Kamera 2 .....	57
Abb. 12: Interaktive Experimentierstation Film, Kamera 3 .....	58
Abb. 13: Raum zum Medium Bild.....	58
Abb. 14: Fotografie Wissensbezug: Flucht aus der DDR nach dem Mauerbau.....	59
Abb. 15: Fotografie Handlungsbezug: Flüchtlinge aus Syrien an der Grenze zur Türkei 60	
Abb. 16: Fotografie Grenzbezug: Flüchtlinge in einer Sporthalle .....	61
Abb. 17: Fotografie Biographiebezug: Eine syrische Familie in Düsseldorf.....	62
Abb. 18: Raum zum Medium Computerspiel, Interaktive Stationen.....	63
Abb. 19: Raum zum Medium Computerspiel, Informationstafel.....	64
Abb. 20: „Way“ – Startpositionen Station 3 und Station 1 .....	65
Abb. 21: „Way“ – Spielfiguren und Artikulationsmöglichkeiten.....	66
Abb. 22: „Way“ – Leuchtende Symbole .....	67

Abb. 23: „Way“ – Kommunikation .....	68
Abb. 24: „Way“ – Endszenario .....	69
Abb. 25: „Way“ – Nachbildung von Da Vincis vitruvianischen Menschen .....	70
Abb. 26: „Way“ – Perspektiven .....	71
Abb. 27: „Way“ – Farben und Handlungsabschnitte .....	72
Abb. 28: Raum zum Medium Internet .....	75
Abb. 29: Post 1: "Flüchtlinge..." .....	81
Abb. 30: Post 2: Fotografie von Boot mit Flüchtenden .....	81
Abb. 31: Post 3: Fotografie von Demonstrationsschild .....	82

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Typen des Sozialen Netzwerks FaceSpaceVZ .....	76
Tab. 2: Internetnutzung Typen 1 bis 5.....	80

## Anhang

### *Anhang I: Auszug aus dem Erstgutachten*

Prof. Dr. Winfried Marotzki

„Dass neue Informationstechnologien auf alle Lebensbereiche und Institutionen Auswirkungen haben und diese in ihrer Struktur und ihren Abläufen verändern, gilt heute als Allgemeinplatz. Diese Tendenzen ergreifen auch klassische Institutionen wie das Museum. Mit diesem Bereich beschäftigt sich die vorgelegte Arbeit und legt einen ambitionierten Entwurf vor, wie mit neuen Informationstechnologien aktuelle Themen, hier das Thema Flüchtlinge, auf pfiffige Art behandelt werden kann. Als theoretischer Rahmen für das vorgelegte Konzept wird die strukturelle Medienbildung gewählt.“

„Frau Möller entnimmt der Theorie der Medienbildung die vier exemplarischen medialen Artikulationsformen Film, Bild, Computerspiel sowie Internet und verwendet sie als thematische Artikulationsfelder in ihrem Konzept einer interaktiven Ausstellung in einem Museum. Sie wählt das aktuelle Thema Flüchtlinge und verfolgt damit zwei Absichten: Zum einen soll etwas über Flüchtlinge gelernt werden, und zwar über vier verschiedene mediale Artikulationen. Zum anderen soll dadurch eine Reflexion über Grenzen und Potentiale der gewählten Medien ermöglicht werden. Das gewählte Motto ‚Weißt Du, was Dich FORMt?‘ ist dafür sehr aussagekräftig.“

„Insgesamt liegt eine solide Abschlussarbeit vor, die im Sinne Wolfgang Klafkis ein Schlüsselproblem unserer Gesellschaft aufgreift und es – über Klafki hinausgehend – medial artikuliert. Die Theoriewahl der strukturalen Medienbildung liegt auf der Hand, die konzeptionelle Umsetzung ist in beeindruckender Weise innovativ und vollständig überzeugend gelungen. Auch formal und sprachlich ist die Arbeit einwandfrei. Sie erfüllt die Kriterien, die an eine akademische Abschlussarbeit gestellt werden, in jeder Hinsicht vollständig.“

## *Anhang II: Auszug aus dem Zweitgutachten*

Prof. Dr. Johannes Fromme

„Mit ihrer Masterarbeit verfolgt Birgit–Andrea Möller eine recht ungewöhnliche, aber interessante Zielstellung, nämlich eine Ausstellung zu konzipieren, die den Magdeburger Ansatz der Medienbildung interaktiv erlebbar macht, also ‚die Grundlagen der Strukturalen Medienbildung einem breiten Publikum vermittelt‘ (S. 3). Die leitende Fragestellung ist somit, welche Ausstellungsinhalte in welcher Form umgesetzt werden können, um eine Reflexion über Medienbildung und mediale Artikulationen anzuregen (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund der breiten öffentlichen Debatten der letzten Zeit hat sich Frau Möller entschieden, die Ausstellung inhaltlich dem Thema Flucht und Geflüchtete zu widmen, so dass sowohl zu diesem Thema als auch zu den Bildungspotenzialen medialer Artikulationen Reflexionen angestoßen werden sollen.“

„Die von Frau Möller vorgelegte Masterarbeit arbeitet die theoretischen Grundlagen der Medienbildung in sehr souveräner und nachvollziehbarer Weise auf und verortet diesen Ansatz auch klug im Diskurs der Medienpädagogik. Die Idee, die an unterschiedlichen medialen Artikulationen interessierte Medienbildung selbst in die Form einer interaktivmedial gestalteten Ausstellung zu bringen, ist originell und wird im Hauptteil sehr kreativ umgesetzt. Auch die Verbindung zum Flüchtlingsthema gelingt über die Auswahl entsprechender ‚Exponate‘ weitgehend mühelos und wirkt an keiner Stelle gezwungen. Die einzelnen Stationen bzw. Räume werden durch z.T. aufwändige grafische Darstellungen veranschaulicht, so dass man auch einen guten visuellen Eindruck von der möglichen Umsetzung des Konzeptes erhält. Da die Übersetzung der Medienbildung (und des Themas Flüchtlinge) in eine auf ‚Bildung‘ bzw. ‚Vermittlung‘ angelegte Ausstellung ein (museums–)didaktisches Vorhaben ist, hätte ich mir im Konzept etwas mehr Einblick in die didaktischen Überlegungen gewünscht, die für die einzelnen Stationen leitend waren. Wünschenswert wäre in dem Zusammenhang u.a. eine Beschäftigung mit möglichen Zielgruppen gewesen, die einleitend nur vage benannt werden (‚breites Publikum‘). Auch die Einordnung in die Museumspädagogik hätte vielleicht ein wenig ausführlicher ausfallen können. Zusammenfassend zeigt Frau Möller, dass sie in der Lage ist, auf der Grundlage des im Studium erworbenen Wissens und Könnens eine interessante und originelle Fragestellung der Medienbildung in sehr eigenständiger und kreativer Weise zu bearbeiten und sehr anschaulich darzustellen. Auch sprachlich und formal ist die Arbeit auf einem sehr guten Niveau.“