
Jahrbuch Medienpädagogik 20: Inklusive Medienbildung in einer mediatisierten Welt: Medienpädagogische Perspektiven auf ein interprofessionelles Forschungsfeld. Herausgegeben von Anna-Maria Kamin, Jens Holze, Melanie Wilde, Klaus Rummeler, Valentin Dander, Nina Grünberger, Mandy Schiefner-Rohs

«Ich sehe was, was du nicht siehst...»

Zu den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung

Marie-Ann Kückmann¹ 

¹Universität Paderborn

Zusammenfassung

Wiederholt wird im Inklusionszusammenhang auf die Bedeutung von Medien verwiesen. Inklusion und Mediatisierung werden dabei als relevante, grundlegende gesellschaftliche Transformationen zunehmend zusammen gedacht. So wird im Kontext des Diskurses um inklusive Medienbildung immer wieder darauf hingewiesen, dass Medien eben Möglichkeiten zur Teilhabe und Interaktion bedingen und darüber entsprechend Kultur d. h. zugrundeliegende Inhalte, Werte usw. (mit) herstellen. Ausgehend von diesen Grundgedanken soll vorliegend neben Inklusion und Mediatisierung auch eine zunehmende Visualisierung als untrennbar miteinander verbundene Prozesse vor dem Hintergrund transformatorischer Bildung in den Blick genommen werden. So ist nicht zuletzt im Zuge digitaler Transformation festzustellen, dass visuelle Ausdrucksformen resp. neuere Kommunikationsmedien wie bspw. «Sketchnotes» vermehrt Eingang in unterschiedliche Lebensbereiche finden. So erfreuen sich etwa Ansätze wie «Graphic Recording» sowie «Visual Facilitation» sowohl im betrieblichen Kontext als auch im (Weiter-)Bildungsbereich zunehmender Beliebtheit. Dabei sind im Besonderen Fragen danach, was das Prinzip Sketchnoting als spezifische mediale Artikulation überhaupt ausmacht und inwiefern dieses hierauf aufbauend einen Beitrag zur inklusiven Medienbildung leisten kann, jedoch weitgehend ungeklärt. Der



vorliegende Artikel widmet sich diesen und ähnlichen Fragestellungen aus theoretischer Perspektive, kennzeichnet Sketchnoting als grundlegenden dynamisch-dialektischen Prozess (also bspw. als Wechselspiel von Simultaneität und Sukzession, von Emotionsförderung und Versachlichung sowie von Abstrahierung und Konkretisierung), leitet aufbauend neuartige mediale Ausdrucks-, Interaktions- resp. Verständigungsmöglichkeiten ab und soll so auch einen Ausgangspunkt für weitere Diskussionen sowie für die empirische Forschung eröffnen.

⟨I spy with my little eye ...⟩. The Potential of Sketchnoting within the Context of Inclusive Media Education

Abstract

This paper argues that the social transformation processes inherent in both inclusion and mediatization are intertwined. Accordingly, in the context of the discussion on inclusive media education, it is stated that media enable new ways of participating as well as interacting in society and thus contribute to social culture. However, according to this paper, this idea is also closely linked with another transformation process: the increasing significance of visualisation in the light of ongoing digitisation. The popularity of new visual communication forms such as sketchnotes and associated approaches towards graphic recording and visual facilitation is steadily rising, in the context of business as well as education. On the basis of a transformational view of education, the aim of this paper is to analyse what constitutes sketchnoting and how it might contribute to the underlying objectives of inclusive media education. Based on an extensive examination of its theoretical underpinnings, it lays the foundation for ongoing productive discussion and possible empirical research in this area.

1. Visuelle Zusammenfassung

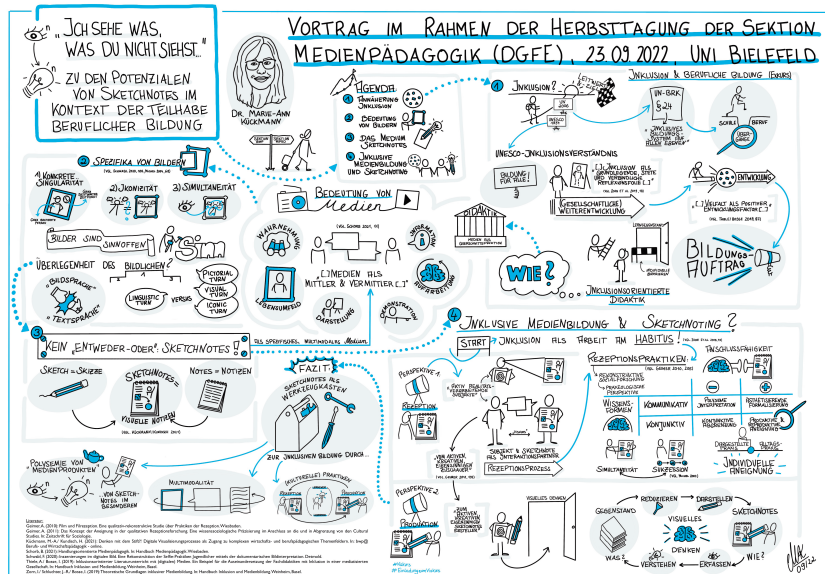


Abb. 1: Beispielhafte Sketchnote des Vortrags der Verfasserin auf der Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik (DGfE), 2022.

2. Hinführung und grundlegende Verortung im Rahmen des Konzepts «Inklusive Medienbildung»

Im Zusammenhang der Auseinandersetzung mit Inklusion und der Annäherung an zugrundeliegende Verständnisse werden regelmässig zwei wesentliche Meilensteine hervorgehoben (vgl. Kückmann 2020, 17–20). So wird etwa auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) aus dem Jahr 2006 Bezug genommen, in deren Rahmen sich die Vertragsstaaten dazu verpflichten, inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen als grundlegendes Menschenrecht zu verankern (vgl. VN 2018, 8). Im Artikel 24 findet sich bspw. der folgende Wortlaut:

«Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]» (ebd.).

Die Konvention ist jedoch nicht auf den Bildungsbereich beschränkt, sondern erfasst auch sämtliche weiteren relevanten Gesellschaftsbereiche (vgl. Kückmann 2020, 17). So wird in Artikel 27 bspw. explizit der Arbeits- und Berufsbereich adressiert und gesellschaftliche Teilhabe völkerrechtlich festgeschrieben (vgl. VN 2018, 24). Es ist nachvollziehbar, dass sich die ausgewiesenen gesellschaftlichen Teilbereiche mit Blick auf den grundlegenden Inklusionsanspruch dabei nicht klar voneinander abgrenzen lassen, sondern sich vielmehr gegenseitig bedingen resp. ineinander aufgehen, was die Komplexität des Diskurses und die gesamtgesellschaftliche Dimension insgesamt andeutet. So stellen sich im Lichte der oben adressierten Artikel bspw. speziell Fragen zum Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf¹ (vgl. Arndt et al. 2018; Kremer et al. 2015). Dabei muss festgestellt werden, dass die UN-BRK ausgehend von einem klaren Fokus auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen ein eher «enges Inklusionsverständnis» (Kückmann 2020, 20) begründet (vgl. Kremer et al. 2015, 21-4).

Dagegen proklamiert die sog. Salamanca-Erklärung der UNESCO bereits 1994 die Leitdimension einer «Bildung für alle» (UNESCO 1994, 4), welche das Recht zur Teilhabe an Bildung für *alle* Menschen – unabhängig von ihren jeweiligen individuellen Dispositionen – einfordert. Die Erklärung gilt entsprechend als weiterer wichtiger Meilenstein der Diskussion um Inklusion und wird häufig zur Begründung eines eher «weiten Inklusionsverständnisses» (Kückmann 2020, 18) herangezogen. An dieser Stelle lassen sich durchaus paradigmatische Differenzen bspw. mit Blick auf mögliche Defizitorientierungen ausmachen. So werden aufbauend auf

1 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der vorliegende Artikel auf Arbeiten aufbaut, welche explizit im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entstanden sind.

dem UNESCO-Verständnis Defizite systemisch begründet bzw. dem System zugeschrieben, sofern es nicht gelingt, Heterogenität und Diversität angemessen aufzunehmen:

«Seeing education through the inclusion lens implies a shift from seeing the child as a problem to seeing the education system as the problem that can be solved through inclusive approaches.» (UNESCO 2005, 27)

Mögliche Exklusionen von Lernenden sind im Lichte dieses Verständnisses nicht infolge individueller Defizite entstanden, sondern auf Basis unpassender Lernumgebungen zu begründen (vgl. ebd.). Lehrende sind im Sinne einer inklusionsorientierten Didaktik aufgefordert, angemessene Lernumgebungen zu gestalten und systemisch bedingte individuelle Lernbarrieren aus Schüler:innensicht abzubauen (vgl. ebd.).

Hierauf basierend kommt Medien eine besondere Rolle zu. So kennzeichnen Zorn et al. Medien als konstitutive Elemente resp. als Grundlage für alle denkbaren Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Zorn et al. 2019, 23). Hier schliesst das Konzept einer *Inklusiven Medienbildung* an. So werden im Rahmen des betreffenden Diskurses grundlegend Verbindungen zwischen medienpädagogischen und inklusiven Ansätzen ausgelotet (vgl. Bosse et al. 2019; Zorn et al. 2019, 16). Zorn et al. kennzeichnen die Begrifflichkeit folgendermassen:

«Inklusive Medienbildung verknüpft Ansprüche und Ideen einer Medienbildung in einer mediatisierten Welt, in welcher Mediatisierungsprozesse in der Sozialisation, Kommunikation und Teilhabe thematisiert werden.» (ebd., 26)

Entsprechend lohnt eine kurze Vertiefung zum Begriff der *Medienbildung*. So verweist dieser, Bettinger und Jörissen folgend, auf unterschiedliche disziplinäre Verankerungen und damit verbunden auf eine grosse Bandbreite an zugrundeliegenden Definitionen und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen (vgl. Bettinger und Jörissen 2022, 82). Demgemäss reichen die Verständnisse von «individuelle[n] Bildungsprozesse[n] als auch Ergebnisse[n] von Lernprozessen bis hin zu institutionellen und bildungspolitischen Massnahmen und Konzepten» (ebd.). Jörissen führt

dies auf unterschiedliche Bildungsverständnisse zurück und differenziert zwischen bildungspolitisch-administrativen, lernzielorientierten sowie bildungstheoretisch-prozesssensiblen Perspektiven (vgl. Jörissen 2011, 212–28).² Insbesondere im Lichte des zweiten Verständnisses wird der Begriff auch konkurrierend oder synonym zum Begriff der *Medienkompetenz*³ geführt und wäre entsprechend von diesem abzugrenzen (vgl. ebd.; Schorb 2019, 69f.; Hugger 2022, 75–77). Während bei Letzterem die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Individuums im Handeln bzw. im Umgang mit Medien fokussiert werden und damit – einem eher praktizistischen resp. funktionalistischen Verständnis folgend – unmittelbar an ebene gebunden sind (vgl. Schorb 2019, 69–70), fokussiert der Begriff *Medienbildung* im Lichte bildungstheoretisch-prozesssensibler Perspektiven die kontinuierliche Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen von Menschen auf Basis einer grundlegenden Medialität (vgl. Bettinger und Jörissen 2022, 82; Brauckmann 2015, 191–96.; Jörissen 2011, 218–28). Ohne hier auf alle diesbezüglichen Ansätze vollumfänglich eingehen zu können⁴, sollte dennoch die gemeinsame prozessensible Ausgangsbasis ersichtlich und zugleich deutlich werden, dass es sich keineswegs um einen homogenen Zugang

-
- 2 Dies liesse sich auch für den Inklusionsbegriff konstatieren (vgl. Kückmann 2020, 20–29). So ist auch Inklusion als evaluierbarer Output im Bildungswesen, als Outcome individueller Lernprozesse oder aber als transformatorisches Prozessgeschehen zu begreifen (vgl. ebd.).
 - 3 Im Bereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird der Begriff *Medienbildung* derzeit weniger geführt und dieser – wenn überhaupt – eben synonym zur *Medienkompetenz* im Kontext des Leitziels (beruflicher) Handlungskompetenz verstanden (vgl. Burda-Zoyke 2019, 310). Diese Ausarbeitung soll auch dazu beitragen, den Diskurs dahingehend komplementär zu ergänzen, wobei dem Beitrag explizit eine bildungstheoretisch-prozessensible Perspektive zugrunde gelegt wird.
 - 4 Hervorzuheben ist etwa die *Strukturelle Medienbildung*, in deren Rahmen klassische bildungstheoretische mit medientheoretischen Diskursen zusammengeführt werden und Bildung als Ausdruck komplexer, selbstreflexiver Entwicklungs- und Orientierungsprozesse verstanden wird (vgl. Jörissen und Marotzki 2009). Ferner finden sich zuletzt auch Arbeiten, welche explizit relationale Prozessontologien zugrunde legen und so nicht mehr (alleinig) die Transformation der individuellen habituellen Strukturen aus der Perspektive der Subjekte, sondern darüber hinaus die «Transformation subjektivierender Relationierungen» (Jörissen 2015, 228) von menschlichen und nichtmenschlichen Entitäten fokussieren (vgl. Bettinger 2020, 52–53; Bettinger und Jörissen 2022, 83).

handelt (vgl. Jörissen 2011, 231). Im Rahmen der Diskussion um inklusive Medienbildung lassen sich auch Einflüsse transformatorischer Bildungsverständnisse ausmachen:

«Bildung ist dabei zu verstehen als ein fortwährender Prozess (nicht Zustand) des Lernens, Reflektierens und Veränderns in einer sich kontinuierlich wandelnden Welt.» (Zorn et al. 2019, 23)

Folgerichtig und in Abgrenzung zu bildungspolitisch-administrativen resp. rein lernzielorientierten Verständnissen wird im Rahmen des Diskurses insbesondere die Bedeutung habituellder Strukturbildung hervorgehoben und «Inklusion [grundlegend] auch als eine Arbeit am Habitus [gekennzeichnet]» (ebd., 19). Die *Inklusive Medienbildung* ist damit zugleich vor dem Hintergrund eines eher weiten (vgl. Kückmann 2020, 18), holistischen Inklusionsverständnisses zu verorten (vgl. Zorn et al. 2019, 28). Aufbauend werden dann auch Medien als konstituierende Elemente transformatorischer Bildung und damit deren Bedeutung zur Entwicklung inklusions-sensiblen Orientierungswissens hervorgehoben (vgl. ebd., 19).

Genau an dieser Stelle sind auf Basis aktueller gesellschaftlicher Entwicklungslinien und der Interaktion der Akteur:innen konsequenterweise auch neuere Medien resp. mediale Ausdrucksformen in den Blick zu nehmen und hinsichtlich der Ansprüche einer Inklusiven Medienbildung zu analysieren und auf mögliche Potenziale zu untersuchen. Dabei ist bspw. festzustellen, dass derzeit im Kontext einer vielfach ausgerufenen digitalen Transformation und des (damit verbundenen) Trends zur Visualisierung (vgl. Lobinger 2012, 21–32) (spezielle) visuelle Ausdrucksformen wie bspw. *Sketchnotes* zunehmend Eingang in unterschiedliche Lebensbereiche finden. Unter *Sketchnotes* werden visuelle Notizen verstanden, in denen Inhalte in möglichst reduzierten bildlichen Darstellungen mit Textelementen dargestellt werden (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 2). Während Begriffe wie eben *Sketchnoting* oder aber auch *Graphic Recording*, *Visual Facilitation* und *Visual Thinking* sich im betrieblichen Kontext bereits grosser Beliebtheit erfreuen, finden sie zunehmend auch Anklang im (Weiter) Bildungsbereich (vgl. ebd.; Gansemer-Topf et al. 2021). Dabei wird gefragt, wie einfache visuelle Elemente und Ausdrucksformen zur Anregung von Denk-, Lern- und Entwicklungsprozessen genutzt werden (können)

(vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 2). Die dem Sketchnoting zugrundeliegende und konstituierende sprachliche «Sinnoffenheit» (ebd.) kommt besonders zum Tragen und kann ggf. auch im Rahmen von inklusiver Bildung einen Beitrag leisten. Dabei sind bereits auf den ersten Blick vielfältige Einsatzperspektiven wie etwa die Rezeption der Sketchnotes auf der einen Seite, aber auch deren Produktion auf der anderen Seite – jeweils durch Lehrende einerseits, aber auch Lernende andererseits in unterschiedlichen Phasen (bspw. vor/während/nach der Unterrichtseinheit) – initial denkbar und hinsichtlich des funktional-didaktischen Einsatzes zur Klärung der Praxisrelevanz weiter auszuloten (vgl. Kückmann und Kundisch 2021b, 7).

An dieser Stelle deuten sich mögliche Potenziale von Sketchnotes erst an und sollen im Rahmen dieses Beitrags auf Basis eines weiten Inklusionsverständnisses und prozesssensiblen Bildungsverständnisses weiter ausgeführt und vertieft werden. Dabei steht die bislang ungeklärte Frage im Fokus, inwiefern Sketchnotes als spezifische Medien resp. mediale Artikulationen einen Beitrag zur Inklusiven Medienbildung leisten können. Die Verfasserin widmet sich dieser Fragestellung aus theoretischer Perspektive und arbeitet hierzu nachfolgend grundlegende Strukturprinzipien auf. Darauf aufbauend werden jeweils erste Überlegungen resp. (immanente) Reflexionen zu möglichen Potenzialen im Kontext Inklusiver Medienbildung vorgestellt, wodurch insgesamt auch ein Ausgangspunkt für weitere Diskussionen und die empirische Forschung eröffnet wird.

3. Annäherung an das Prinzip «Sketchnoting» im Kontext Inklusiver Medienbildung

3.1 Erste funktionalistische Annäherung

Wie bereits einleitend ausgewiesen, handelt es sich bei Sketchnotes um reduzierte Visualisierungen mit einfachen Textelementen in klarer Linieneinführung, wobei sich Bild- und Textelemente jeweils wechselseitig ergänzen⁵ (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 2). Der Begriff setzt sich dabei

⁵ Zur Veranschaulichung findet sich in Abb. 1 (S. 2) eine Darstellung des Vortrags der Verfasserin in Sketchnote-Form.

aus den Begriffen *sketch* (= engl. Skizze) und *notes* (= engl. Notizen [latein. *notitia* = Kenntnis, Nachricht]) zusammen und kann auf dieser Grundlage als *visuelle Notizen* übersetzt werden (vgl. Roßa 2019, 1). Der Ursprung des Begriffs wird häufig auf den Illustrator Mike Rohde zurückgeführt, welcher bereits Anfang der 2010er-Jahre entsprechende Handbücher zur Erstellung und Nutzung bereitstellte (vgl. Rohde 2017; Roßa 2019, 5). Sketchnoting wird seit jeher stark durch den zugrundeliegenden funktionalen Einsatz weiter ausdifferenziert. So haben sich – ausgehend von ihrer originalen, begriffsgebenden visuellen Notizfunktion – weitere Funktionen herauskristallisiert, in deren Rahmen reduzierte Visualisierungen und simple Textelemente in ähnlicher Weise genutzt werden, was Hinweise auf weitere Charakteristika geben kann (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 5). So sind auch die bereits adressierten Ansätze eines *Visual/Graphic Recording*, *Visual/Graphic Facilitation* und *Visual/Graphic Thinking* einzuordnen, in deren Rahmen sich jeweils unterschiedliche *Dokumentations-* und *Reflexionspotenziale* entfalten, welche auch vorliegend von Relevanz wären⁶ (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 5).

Auch im Rahmen des vorliegenden Beitrags wird der Begriff der *Sketchnotes* nicht als auf die visuelle Notizfunktion begrenzt verstanden; vielmehr wird auf Basis konstituierender Prinzipien ein holistisches Begriffsverständnis⁷ zugrunde gelegt. Dieses umfasst insbesondere spezifische multimodale und kommunikative Prinzipien, welche es vorliegend herauszuarbeiten gilt. An diesem Punkt ist auch hervorzuheben, dass erst allmählich eine wissenschaftliche Aufarbeitung und damit theoretische Fundierung stattfindet (vgl. bspw. Kückmann und Kundisch 2021a, 5–9), wozu der vorliegende Artikel auch einen Beitrag leisten soll. Entsprechend werden – aufbauend auf den bisherigen, eher funktionalistisch geprägten Eingrenzungen – folgend vertiefende theoretische Differenzierungen vorgenommen.

6 Eine erste Übersicht zu möglichen Potenzialen und Einsatzmöglichkeiten von Sketchnoting in der Schule findet sich bspw. bei Kückmann und Kundisch (2021b, 7).

7 Auf Basis des ausgewiesenen transformatorischen Bildungsverständnisses wird im Weiteren der Begriff *Sketchnoting* präferiert.

3.2 **Initiale bildtheoretische Annäherung**

So ist Sketchnoting dadurch geprägt, dass sowohl bildliche als auch textliche Bestandteile, welche in einem symbiotischen Verhältnis zueinander stehen, konstituierend einfließen (vgl. Lobinger 2012, 69). Im Gegensatz zu bspw. Erklärvideos (vgl. Wedler 2020, 230) dienen nicht die Bilder, sondern in erster Linie die Textelemente der zusätzlichen Vereinfachung bzw. Konkretisierung resp. lediglich als verbale Anker für die Bilder (vgl. Lobinger 2012, 74; Kapitel 3.4). Mit anderen Worten ist das Sketchnoting massgeblich durch die kommunikativen und kognitiven Potenziale von Bildern geprägt, weshalb sich eine vertiefende Annäherung an den Bildbegriff und die immanente spezifische Bildlogik im vorliegenden Kontext empfiehlt.⁸ An dieser Stelle ist anzumerken, dass, während Lobinger bspw. durchaus verbreitete ikonophobische Verständnisse kritisch hervorhebt (vgl. Lobinger 2012, 14; 26), gerade im Kontext inklusiver (Medien-)Bildung wiederholt auf die Bedeutung von Bildern verwiesen wird (vgl. Niesyto 2019, 43). Aufbauend werden ausgewählte bildtheoretische Annäherungen vorgenommen, wobei sowohl allgemeine als auch spezielle bildwissenschaftliche Bezüge – wie bspw. aus der visuellen Kommunikationsforschung – adressiert werden (vgl. Lobinger 2012, 33–45).

Um eine erste Annäherung an die spezifische Logik von Bildern vorzunehmen, wird häufig eine Abgrenzung zur (Text- resp. Verbal-)Sprache bemüht:

«Bilder werden dabei im Unterschied zur sprachlichen Darstellung nicht als Beschreibung, sondern als visuelle Veranschaulichung eines (fiktiven oder realen) Sachverhalts aufgefasst. Sie sind wahrnehmbar, artifiziell und relativ dauerhaft.» (Lobinger 2012, 47, in Anlehnung an Sachs-Hombach 2005)

Während im Englischen zwischen äusseren, d. h. materiellen und inneren, d. h. immateriellen Bildern bereits sprachlich unterschieden wird (*pictures* vs. *images*), liegt eine solche Unterscheidung im deutschen Sprachgebrauch nicht vor. Nichtsdestotrotz stellt diese Abgrenzung beständig auch einen Ausgangspunkt in den allgemeinen Bildwissenschaften dar. In

8 «Visualisierung und Mediatisierung werden [vorliegend] als untrennbar miteinander verbundene Prozesse vorgestellt» (Lobinger 2012, 14; 20).

diesem Kontext wird häufig auf Mitchell und/oder Boehm Bezug genommen (vgl. Jörissen 2014, 124). Während Mitchells Ansatz im Kontext der Cultural Studies zu verorten ist und entsprechend «Bilder als Gegenstände kultureller Praxen» (ebd., Herv. i. O.) fokussiert, zielt Boehm in erster Linie darauf, «den reflexiven Eigenwert von Bildern in Erinnerung zu rufen, der sich letztlich [...] [dem] innerbildlichen Doppelcharakter von Bildern verdankt» (ebd.).

In einem ersten Schritt wird nachfolgend zunächst Mitchell gefolgt. Dieser unterscheidet zwischen verschiedenen grafischen, optischen, perceptuellen, geistigen und sprachlichen Bildtypen (vgl. Lobinger 2012, 48f.). Dabei wird jedoch ein eher enges Verständnis proklamiert, welches zwar materielle Bilder aufnimmt, jedoch mentale und sprachliche Bilder ausklammert (vgl. ebd., 50f.). Hier stellt sich die Frage, inwiefern dies mit Blick auf die bildlichen Elemente beim Sketchnoting zielführend ist und ob geistige und sprachliche Bilder hier – gerade im Kontext Inklusiver Medienbildung – nicht gleichwohl Bedeutung entfalten. An dieser Stelle soll auch ein Rückbezug auf Doelker erfolgen, welcher aufbauend auf dem Modell von Mitchell zwischen Wahrnehmungsinhalt (i. e. S. Perzept), Original bzw. Unikat und Kommunikat differenziert und so die generelle Übertragbarkeit resp. *Kommunizierbarkeit* sowie *Begrenztheit* und *Transferierbarkeit* als relevante Kerncharakteristika von Bildern hervorhebt (vgl. ebd., 51). Einem solchen Verständnis folgend wird ein Perzept erst dann zum Bild, wenn es fixiert und dadurch entsprechend übertragbar ist (vgl. ebd.). Damit wird das zugrundeliegende Perzept zwar nicht bereits als Bild gekennzeichnet, diesem aber in kommunikations- und medienwissenschaftlichen Zusammenhängen dennoch eine gewichtige Bedeutung zugesprochen. Es ist davon auszugehen, dass dies auch vorliegend bedeutsam ist. Dabei ist mit Blick auf das Sketchnoting herauszustellen, dass die bildlichen Darstellungen hier kein Abbild der Wirklichkeit sind, sondern stattdessen durch einen hohen Anteil an Eigengestaltung geprägt sind und dabei sowohl als Original als auch als Kommunikat auftreten dürften. Auch bei den im Rahmen des Sketchnotings auftretenden Bildern resp. des jeweiligen visuellen Gesamtergebnisses handelt es sich um «zum Zweck der Betrachtung oder Verständigung hergestellte visuelle Konfiguration[en]» (Doelker 2002, 187).

Przyborski weist diesbezüglich jedoch darauf hin, dass Verstehen und Verständigung per se (bisher) eher weniger im kommunikationswissenschaftlichen Fokus waren, wenngleich Bilder auch als relevante Ressource der Bedeutungskonstitution zu betrachten sind (vgl. Przyborski 2018, 62). In einem weiteren Schritt wird explizit die besondere Logik von Bildern im Kontext der Bedeutungs(re)konstitution fokussiert.

3.3 Bildtheoretische Vertiefung im Lichte der Bedeutungs(re-)konstitution

Dabei lassen sich drei wesentliche Charakteristika kennzeichnen: (1) *Simultaneität*, (2) *konkrete Singularität* sowie (3) *Ikonizität* (vgl. Schwabl 2020, 108–13).

Das erste äusserst wichtige Charakteristikum – die *Simultaneität* – hebt die «ganzheitliche Anschauung [hervor], im Rahmen derer einzelne Elemente des Bildes zueinander in Bezug gesetzt werden und über sich hinaus verweisen» (ebd., 112). Während Texte eher sequenziell zu erfassen sind, können Bilder als (Sinn-)Ganzes erfasst werden (vgl. ebd., 112f.). Auch Lobinger kennzeichnet Bilder dahingehend «als schnelle Schüsse ins Gehirn» (Lobinger 2012, 76). Da beim Sketchnoting primär bildliche Bestandteile und eher verteilte textliche Bezüge einfließen, ist dieses in besonderer Weise durch das Merkmal der Simultaneität geprägt. So können die jeweiligen visuellen Sketchnoting-Ergebnisse zunächst als (Sinn-)Ganzes und darauf aufbauend schrittweise bzw. anhand eines spezifischen, individuellen Pfades erfasst werden, da diesen bspw. keine verbindliche Syntax oder Grammatik zugrunde liegt (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 8). Im Gegensatz zu Texten bieten sich so individuelle Erschliessungsmöglichkeiten an, welche auch vorliegend relevant sein mögen.

Insgesamt deuten sich an dieser Stelle weitere Unterschiede zwischen Bild- und Textrezeption an (vgl. Lobinger 2012, 76). So tragen Bilder, Lobinger folgend, zu einer *erhöhten Aufmerksamkeit, Verständlichkeit, Erinnerungbarkeit* sowie *kognitiven Verarbeitung* aufseiten der Rezipierenden bei und wirken damit direkt auf deren Einstellungen und Haltungen (vgl. ebd.). Diese und ähnliche Vorteile werden häufig unter dem *Picture-Superiority-Effekt* zusammengefasst (vgl. ebd., 75). Hier wird dann auch beständig das

Emotionalisierungs- und damit verbunden *Identifikationspotenzial* von Bildern hervorgehoben (vgl. Döveling 2019, 63–78), was sich bspw. auch in der weiten Verbreitung und Nutzung von Emoticons widerspiegelt und mit dem angedeuteten Kernmerkmal einer *assoziativen Logik* von Bildern einhergeht (vgl. Lobinger 2012, 85). In Anlehnung an Lobinger tragen dabei generell bunte Farben, Kontraste sowie eine dynamische Gestaltung resp. entsprechende Motive, wie sie auch beim Sketchnoting zu finden sind, zur Darstellung, aber auch Hervorrufung von Emotionen bei (vgl. ebd., 84f.) und dürften dahingehend auch Anschlussstellen im Kontext inklusiver Bildung bieten, wobei jedoch die generelle Barrierefreiheit noch kritisch zu hinterfragen wäre.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich die wissenschaftliche Beschäftigung mit Bildern jedoch häufig auf Fotografien bezieht bzw. hiervon ausgeht (vgl. ebd., 53). So hebt das zweite betrachtete Merkmal *konkreter Singularität* deren konkrete Verweisfunktion hervor, wogegen verbale Kommunikation auf Basis der zugrundeliegenden Indexikalität eher durch Abstraktionen geprägt ist (vgl. Schwabl 2020, 108; Kruse 2015, 75–92). In Bezug auf Sketchnoting muss aber sogleich erneut hervorgehoben werden, dass hier entsprechende Visualisierungen charakteristischerweise durchaus auch Abstraktionsgrade aufweisen (können) (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 7).

Eine weitere Annäherung erfolgt aus Sicht der visuellen Kommunikationsforschung eben häufig auf Basis semiotischer Ansätze, in deren Rahmen zwischen Ikon, Index und Symbol unterschieden wird.⁹ Ohne eine vertiefte semiotische resp. zeichentheoretische Einordnung anzustreben, sollen erste Bezüge hervorgehoben werden. So können Zeichen gemeinhin durch den Aspekt des Verweisens charakterisiert werden (vgl. Pfurtscheller 2019, 25). Dabei ist durchaus positiv hervorzuheben, dass die bildlichen Elemente beim Sketchnoting einen deutlichen Zeichencharakter aufweisen und so den Rezipierenden – im Gegensatz eben zu Fotografien – bewusst sein dürfte, dass diese auf etwas (anderes) verweisen und wie bereits adressiert (auch) kein «perfektes Analogon» (Lobinger 2012, 55–59) der Wirklichkeit darstellen. Abstraktheit und Konkretheit stehen

9 Die Frage, ob Bilder den Zeichen zuzuordnen sind, begründet in der Bildtheorie durchaus kritische Diskussionen (vgl. Pfurtscheller 2019, 24; Lobinger 2012, 35).

so gewissermassen in einem dialektischen Wechselverhältnis. Mit anderen Worten ist das Sketchnoting an dieser Stelle durch eine *bestimmte Unbestimmtheit* geprägt (vgl. ebd., 55).

Während bei *indexikalischen Zeichen* ein direkter kausaler, d. h. physikalischer, raumzeitlicher Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem besteht, ist die entsprechende Verweisrelation bei *symbolischen Zeichen* hingegen stark konventional geprägt, wogegen *ikonische Zeichen* eher assoziative Prägungen aufweisen und entsprechend auf eine wahrnehmbare Ähnlichkeit zwischen Signifikant und Signifikat verweisen (vgl. ebd.). Bilder werden basierend auf ihrer Ähnlichkeit zum jeweils abgebildeten Objekt gemeinhin als *ikonische Zeichen* hervorgehoben, wobei der Grad der Ähnlichkeit als *Ikonizität* bezeichnet wird und das dritte adressierte Kernmerkmal bildet. Dabei stellen sogenannte *Icons* bspw. «Ersatzreize [...] dar, die sich für Rezipierende unmittelbar durch Wiedererkennen erschliessen» (Schwabl 2020, 109).

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die beim Sketchnoting verwendeten bildlichen Darstellungen prinzipiell insbesondere die letzten beiden Zeichentypen in sich aufnehmen (können), wobei die Übergänge jeweils auch fließend sind bzw. sich individuell durchaus unterscheiden können. Inhalt (und auch Ausdruck) der verwendeten Visualisierungen werden beim Sketchnoting stark durch die Einbettung in den jeweiligen Kontext, die vorliegenden wechselseitigen Beziehungen der Bildelemente untereinander, mögliche evozierende konventionale Bedeutungen und eben textuelle Bezüge und Stichworte bedingt (vgl. Lobinger 2012, 66–94). Generell sind an dieser Stelle (mono-)semantische Zeichenbeziehungen und (poly-)pragmatische Zeichenbedeutungen resp. Bedeutungszuweisungen voneinander abzugrenzen (vgl. ebd., 59 und 63). Pfuertscheller plädiert dafür, Bilder generell im konkreten kommunikativen Handeln zu betrachten und fordert auf, entsprechende Zeichentheorien handlungstheoretisch zu wenden (vgl. Pfuertscheller 2019, 26–27). Vorliegend ist erneut hervorzuheben, dass sich die bildlichen Darstellungen beim Sketchnoting durch einen erhöhten Bedeutungsüberschuss auszeichnen sowie keinen zwingend gegenständlichen Verweischarakter aufweisen (vgl. Lobinger 2012, 58). Diese sind in deutlicher Abgrenzung zu bspw. Fotografien entsprechend teils auch nur begrenzt ikonisch und weisen eben explizit eher

keine indexikalischen Eigenschaften auf (vgl. ebd., 58). So sind die Figuren beim Sketchnoting per se zumeist geschlechts- und altersneutral und insofern dann auch im konkreten kommunikativen Handeln durch *Sinnoffenheit* geprägt (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a, 19). In Rückbezug auf die Anforderungen Inklusiver Medienbildung kann damit bspw. auch einer «eindimensionale[n] Darstellung von sozialen Gruppen [entgegengewirkt werden]» (vgl. Zorn et al. 2019, 20).

Lobinger weist visueller Kommunikation generell ein hohes Mass an *Kontextabhängigkeit* zu, wobei im Falle des Sketchnotings eben insbesondere die intramediale – multimodale – Kontextualisierung in den Blick gerät (vgl. Lobinger 2012, 66–94). Nachdem bisher in erster Linie die bildlichen Potenziale im Zusammenhang mit Sketchnoting nachvollzogen wurden, wird im Folgenden dessen *Multimodalität* als weiteres zentrales Strukturprinzip fokussiert.

3.4 Weitere Vertiefung zur grundlegenden Multimodalität

Vorliegend wird zunächst explizit einem weiten Verständnis von *Multimodalität* gefolgt.¹⁰ Sketchnoting ist so bereits von der Konstitution her durch ein hohes Mass an *Multimodalität* geprägt, wobei die jeweiligen Text- und Bildbestandteile explizit in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und in diesem Sinne der Ausdruck der *Multimodalität* auf mehr als die «Summe der Einzelteile» (ebd., 72) verweist. So sind diese zeichentheoretisch zwar durchaus voneinander abgrenzbar (vgl. Tabelle 1), gehen aber im multimodalen Zusammenspiel wechselseitig d. h. symbiotisch ineinander auf und tragen so komplementär zur Bedeutungskonstruktion bei (vgl. ebd., 75).

¹⁰ So sind multimodale von multicodalen Botschaften zu unterscheiden. Während Erstere mehrere Sinnesmodalitäten adressieren, umfassen Letztere mehrere Symbolsysteme. Sketchnoting ist daher streng genommen durch multicodale Botschaften geprägt. Vorliegend wird jedoch einer verbreiteten Begriffsverwendung gefolgt, wobei Multimodalität «auch zur Bezeichnung jener Botschaften verwendet [wird], die mehrere semiotische Modi kombinieren, nach engerer Begriffsauffassung jedoch [...] als «monomodal», dafür aber als «multicodal» eingestuft würden» (ebd., 71).

	Bild	(Text-)Sprache
Semiotik (Zeichensystem)	Kontinuierlicher Zeichenfluss	Diskrete, distinkte Einzelzeichen
	Gestalten integrierende Grammatik (schwach)	Kombinationsgrammatik (stark)
	Räumliche Konfigurationen	Lineare Einheiten (syntagmatisch)
	Ikonisch (wahrnehmungsnah)	Arbiträr (wahrnehmungsforn)
Perzeption/ Kognition (Verstehen)	Simultane, ganzheitliche Wahrnehmung	Sukzessive, lineare Wahrnehmung
	Schnell	Langsam (vergleichsweise)
	Gedächtnis- und wirkungsstark	Gedächtnis- und wirkungsschwach
	Direkt emotionsverbunden	Nicht direkt emotionsverbunden
Semantik (Bedeutungspotenzial)	Bedeutungsüberschuss (semantisch dicht)	Bedeutung fest verankert (semantisch dünn)
	Vage und unterdeterminiert	Präzise und bestimmt (tendenziell)
	Beschränkter semantischer Spielraum, wie z. B. bei Verneinung oder der logischen Verbindung von Aussagen	Unbeschränkter semantischer Spielraum (tendenziell)
Pragmatik (kommunikative Funktionalität)	Zeigen merkmalsreicher Objekte	Handlungen/Ereignisse in der Zeit darstellen
	Anzeigen der Lage von Objekten zueinander im Raum	Logische Bezüge zwischen Elementen erklären

Tab. 1: Gegenüberstellung der Zeichenmodalitäten (gekürzt und modifiziert auf Basis von: Stöckl 2011, 48f.).

Im Falle des Sketchnotings dienen die Textbestandteile – wie bereits angedeutet – als *verbale Verankerungen*. Mit anderen Worten werden die semantisch dichteren Bildzeichen durch die semantisch dünneren Textzeichen (vgl. Stöckl 2011, 48f.) gewissermassen im Bedeutungsraum *verankert* resp. *geerdet* und dieser entsprechend eingegrenzt (i. S. *fokussierter Sinnoffenheit*).



Abb. 2: Ausschnitt aus der Vortrags-Sketchnote der Verfasserin.

Dies soll an einem Beispiel aus der Vortrags-Sketchnote verdeutlicht werden (vgl. Abbildung 2). Erst durch die textlichen Bestandteile «Lerngegenstand», «Individuelle Barrieren» und «Inklusionsorientierte Didaktik» wird dieser Ausschnitt von der zugrundeliegenden Bedeutung her eindeutig im Inklusionsdiskurs verankert. In diesem fixierten Rahmen bleibt dann jedoch das sonstige offene Bedeutungspotenzial erhalten. So liessen sich auf dieser Grundlage bzw. in dem gesetzten Rahmen die bildlichen Bestandteile durchaus unterschiedlich ausdeuten bzw. würde der *Leiter* oder der *Hürde* – je nach individuellem bzw. individueller Rezipient:in – unterschiedlicher (Bedeutungs-)Sinn zugewiesen.¹¹ Mit anderen Worten initiieren die verschiedenen Zeichenmodi jeweils unterschiedliche Wahrnehmungsprozesse und tragen auf Basis unterschiedlicher kommunikativer Möglichkeiten, aber auch Begrenzungen im interaktiven Zusammenspiel zur Kommunikation und Bedeutungskonstruktion der Akteur:innen bei (vgl. Abbildung 2). Das Gesamtkapitel zusammenfassend lässt sich das

¹¹ Hier lässt sich ein Rückbezug zum Beitragstitel herstellen.

Sketchnoting grundlegend als dynamisch-dialektischer Prozess resp. Vermittlungsverhältnis verstehen. So konstituiert sich dieses bspw. durch ein Wechselspiel von Simultaneität und Sukzession, von Emotionsförderung und Versachlichung sowie von Abstrahierung und Konkretisierung. Damit wird einseitigen Text- und Bildfixierungen begegnet, in deren Rahmen häufig die Frage behandelt wird, ob sich das Denken von Texten her bzw. in Texten oder aber vom Bildlichen her bzw. in Bildern vollzieht¹² (vgl. Hessler 2012, 88). Vielmehr wird hier auf die Multimodalität verwiesen, wodurch zu fragen ist, inwiefern Sketchnoting *gerade* durch die multimodalen Strukturprinzipien dazu geeignet ist, entsprechend wechselseitige Potenziale zu entfalten resp. diese integrativ nutzbar zu machen. Die bisher adressierten Potenziale werden im nächsten Kapitel dahingehend verdichtet und vertieft.

4. Übergreifende und verdichtende Reflexion zu den Potenzialen von Sketchnoting im Kontext Inklusiver Medienbildung

Hierfür wird der im vorliegenden Kontext zugrundeliegende Medienbegriff fokussiert und werden die bisherigen Ausführungen dahingehend verdichtet. Dabei weisen Zorn et al. auf die vorzufindende Verständnismultifalt hin. Diese sei auf Unterschiede in den zugrundeliegenden theoretischen Fundierungen zurückzuführen, wodurch der jeweiligen kontextuellen Einbettung eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Zorn et al. 2019, 21f.). Die Verfasser:innen analysieren in Bezug auf Inklusionsaspekte anschliessend einzelne Verständnisse (vgl. ebd.). In einem ersten Schritt wird in Anlehnung an Kübler (2003) zwischen einem universalen, elementaren, technischen, kommunikations- und organisationssoziologischen, kommunikativ-funktionalen und systemischen Medienbegriff unterschieden (vgl. ebd., 22). Mit Blick auf die bisherigen Ausführungen erscheint der kommunikativ-funktionale Medienbegriff besonders bedeutsam (vgl. ebd.). Schorb kommt bspw. zu folgender Eingrenzung: «Medien sind hier Mittel und Mittler menschlicher Kommunikation» (Schorb 2020, 11). Hier spiegelt

¹² Abwechselnd wird dann auf den sog. *linguistic turn* oder *pictorial* resp. *iconic turn* Bezug genommen (vgl. Bohnsack 2003, 239; Jörissen 2014, 124).

sich durchaus ein teils gegenständliches Verständnis wider, wobei dies in Anlehnung an Krotz weiter ausdifferenziert wird. So ist von Medien zu sprechen,

«wenn es sich um menschlich hergestellte technische, zugleich aber auch um sozial institutionalisierte Einrichtungen handelt, die die Komplexität menschlicher Kommunikation zum Ausdruck bringen können, die Kommunikate von Menschen und von Institutionen der Interpretation anderer Menschen zugänglich machen und die Teil des etablierten gesellschaftlichen Kommunikationssystems sind.» (Krotz 2008, 48)

Aufbauend auf Krotz wäre mit Blick auf das Sketchnoting schliesslich festzustellen, dass sich hierbei sowohl Produkte sowie auch Ausgangspunkte für Kommunikation ausmachen lassen, wobei das Sketchnoting auch in Kultur und Gesellschaft eingebettet ist und zugleich stets institutionalisiert sein dürfte. Mit anderen Worten bedarf das Sketchnoting einerseits der Kommunikation, ermöglicht und erzeugt andererseits auch eben diese (vgl. ebd.).

Mit Blick auf die Zielsetzungen Inklusiver Medienbildung und die anvisierte Arbeit am Habitus resp. des Aufbaus von inklusionssensiblen Orientierungswissen ist hier ggf. eine Arbeit von Geimer von Interesse, in deren Rahmen dieser die Rezeption von Spielfilmen rekonstruiert und dabei – je nach Anschlussfähigkeit des Wissens – bspw. zwischen reproduktiver oder produktiver Aneignung unterscheidet. Interessant wäre zu untersuchen, inwieweit die Rezeption von Sketchnotes dazu beitragen kann, elementare Orientierungen von Rezipierenden bspw. im Zusammenhang von Inklusion im Sinne einer produktiven Aneignung zu verändern (vgl. Geimer 2010, 205). Auf Basis der herausgearbeiteten Strukturprinzipien liegt diese Vermutung vielleicht nahe, muss an dieser Stelle jedoch explizit als Forschungsdesiderat – insbesondere auch mit Blick auf die konkreten Rezipierenden – ausgewiesen werden.

Insgesamt liesse sich im Inklusionskontext mit Blick auf zielgruppenspezifische Rezeptionspraktiken in einem ersten Schritt auch prinzipiell kritisch die Frage nach der Zugänglichkeit stellen, wobei entsprechend häufig der Aspekt der Barrierefreiheit und universellen Nutzbarkeit

fokussiert wird (vgl. Zorn et al. 2019, 20). Dahingehend muss kritisch angemerkt werden, dass Sketchnoting – nicht zuletzt auf Basis der visuellen Komponenten – keinesfalls per se barrierefrei ist. So können bspw. Menschen mit Seheinschränkungen Nachteile erfahren, wobei diesen im Zusammenhang der Rezeption mit angemessenen Beschreibungen durchaus entgegengewirkt werden kann. Generell liesse sich vor dem Hintergrund transformatorischer Bildung vielmehr auch die Frage stellen, inwiefern ein gezielter Austausch über (mentale) Bilder(-welten) nicht sogar den wechselseitigen Diskurs (zwischen Lernenden untereinander, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden) fördern kann, da nicht auf gängige alltagssprachliche Kommunikationsformen zurückgegriffen wird. An dieser Stelle ist Zugänglichkeit resp. barrierefreie Kommunikation nicht verengt zu betrachten: «Barrierefreiheit ist sicherlich ein sehr wichtiges Ziel [...], sollte jedoch [...] mit grundlegenden Intentionen und Potenzialen einer inklusiven und partizipativen Medienbildung verknüpft werden» (Niesyto 2019, 44). Sketchnoting bietet dahingehend Möglichkeiten zur Partizipation. So ist aus einer Rezeptionsperspektive auf Basis der ausgewiesenen Strukturprinzipien davon auszugehen, dass differente Seins- und Sichtweisen eher auf Basis von Bildern als von Texten akzeptiert und diese auch eher geäußert werden (können), wodurch dann erst die Chance besteht, an vorhandene Erfahrungs- und Lebensweltorientierungen anzuschliessen resp. diese ggf. auch zu erweitern (vgl. ebd., 43). Im Inklusionskontext wäre es aus Lehrer:innensicht bspw. interessant, ganz gezielt Sketchnoting-Darstellungen zum Themenkomplex als Grundlage eines offenen Austausches in Lehr-Lern-Situationen einzubinden. So könnte etwa die Visualisierung, wie sie in Abbildung 3 dargestellt wurde, als Narrationsimpuls dazu dienen, sich über mögliche (individuelle) Lernbarrieren und -hilfen auszutauschen. Der jeweiligen Lehrperson steht es dabei durch Einbindung von mehr oder weniger Textelementen frei, die Diskussion zu öffnen oder zu fokussieren. Auf Basis der bildlichen Strukturelemente des Sketchnotings bleibt das sonstige narrative Potenzial per se erhalten. Entsprechende Visukurse – vorliegend verstanden als spezielle Interaktions- resp. Kommunikationsformen im Zusammenhang mit der Rezeption resp. Interpretation von Sketchnoting-Produkten – tragen damit zu (ergebnis-)offeneren Dialogen in Lehr-Lern-Kontexten bei (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a). Der

Erfolg ist dabei nicht an den Inklusionsgegenstand gebunden. Vielmehr kann der Inklusionsanspruch in anderen konkreten fachlichen Kontexten bspw. auch über die (Aus-)Deutung der Personendarstellungen im Sketchnoting kontinuierlich Reflexionsanlässe in diesem Sinne anbieten. Zudem können diese im gemeinsamen Unterrichtsgespräch prozessbegleitend integriert werden und so im Sinne inklusiver pädagogischer Settings gemeinsame Erfahrungsräume unterstützen (vgl. Schluchter 2019, 199).

Neben der Rezeptionsperspektive ist vorliegend jedoch auch die Produktionsperspektive bedeutsam. So kann im Sinne aktiver Medienarbeit (vgl. ebd., 201; Schluchter 2015) darauf hingewiesen werden, dass Sketchnoting-Techniken grundlegend darauf ausgelegt sind, leicht erlernbar zu sein und der Zugang dabei weniger explizit kognitiv-planerisch, sondern vielmehr experimentell-spielerisch erfolgt, sodass sich mit etwas Übung schnell Erfolge zeigen (vgl. Kückmann und Kundisch 2021a; Schluchter 2019, 205). Vor diesem Hintergrund ist denkbar, Sketchnoting zur Förderung ästhetischer Reflexivität einzusetzen, wozu keine besonderen technischen Voraussetzungen erforderlich sind und sich digitale und analoge Umsetzungsformen anbieten (vgl. Niesyto 2019, 41; Holzwarth 2019, 376–81). Als Beispiel könnten die Lernenden – aufbauend auf einer Sketchnoting-Einführung – aufgefordert werden, ausgewählte Unterrichtsinhalte selbst entsprechend aufzubereiten. Wie in Abbildung 3 dargestellt, kann hierdurch das visuelle Denken angeregt werden. So erfordert das Visualisieren eine aktive Auseinandersetzung mit den fokussierten Inhalten, was sich in einem hermeneutischen Sinne im Vierklang von (1) Erfassen, (2) Verstehen, (3) Reduzieren bzw. Kondensieren sowie (4) Darstellen niederschlägt.

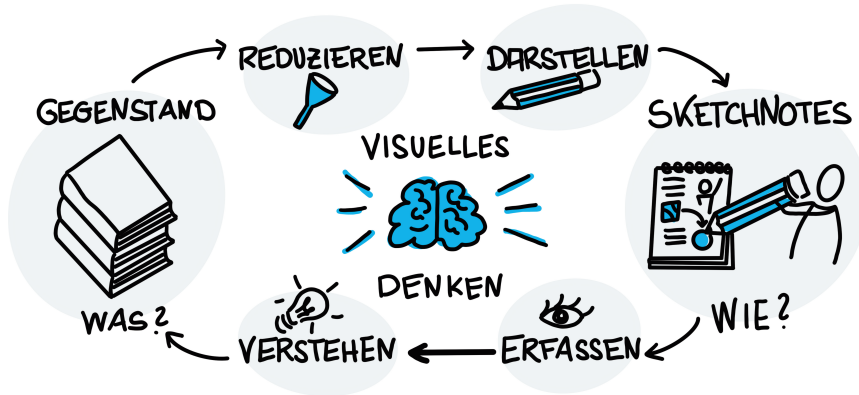


Abb. 3: Potenziale visuellen Denkens (Ausschnitt aus der Vortrags-Sketchnote der Verfasserin).

Dies kann im Kontext inklusiver Medienbildung bspw. dazu beitragen, dass die Lernenden eine aktive Rolle einnehmen und hierdurch Selbstwirksamkeit erfahren (vgl. Schluchter 2019, 204f.). In Verbindung mit viskursiven Elementen liegt darauf aufbauend insgesamt die Chance, den Lernenden neue Rezeptions- und Ausdrucksformen zu eröffnen (vgl. ebd.).

Sketchnoting bietet damit aus Sicht der Verfasserin bereits auf Basis der zugrundeliegenden Strukturprinzipien sowohl aus der Rezeptions- als auch aus der Produktionsperspektive durchaus Möglichkeiten zur Wahrnehmung und Förderung der Individualität der Lernenden und schafft zugleich gemeinsame Erfahrungsräume, indem es bspw. individuelle Deutungen zum Ausgangspunkt von Viskursen macht (vgl. Zorn et al. 2019, 23; Schluchter 2019, 199).

Auch im Rahmen transformatorischer Medienbildungsverständnisse werden Medien aber eben keineswegs als «flache Inhaltscontainer» (Jörissen 2014, 86) gefasst, sondern vielmehr die «tiefgreifende[.] Verwobenheit von Subjektivität und Medialität [betont]» (ebd., 86; vgl. Jörissen 2011, 223; vgl. Bettinger 2020, 45). Dabei kann auf Basis einer bildungstheoretisch-prozesssensiblen Perspektive der Medienbegriff jedoch über die individualtheoretischen Aspekte hinausgehend betrachtet werden, wobei dann entsprechende strukturelle Bedingungen nicht mehr nur als Bedingung, sondern vielmehr als Moment und Teil von Bildungsprozessen hervorgehoben werden (vgl. Jörissen 2011, 222–31). Folgerichtig werden

Medien letztlich nicht als abgrenzbare Entitäten verstanden, sondern es geraten automatisch die zugrundeliegenden medialen Artikulationspraktiken in den Fokus (vgl. Jörissen 2014, 86). Artikulation kann dahingehend als reflexiver Prozess verstanden werden, in dessen Rahmen die spezifischen qualitativen Erfahrungen zur Deutung gelangen (vgl. Jung 2005, 126). Jörissen weist auf zwei verschiedene Perspektiven hin:

«Einerseits geht der individuelle Prozess der Artikulation [...] mit einer Formgebung einher, die ein reflexives Potential enthält, insofern die Äusserung von Erfahrungen zugleich eine Entäusserung impliziert, und damit ein Moment der Distanzierung beinhaltet. Artikulationsprozesse beinhalten somit ein hohes Bildungspotential. Zum anderen weisen die Artikulationen selbst – als mediale Inszenierungen – einen mehr oder weniger ausgeprägten reflexiven Gehalt auf. Ihre Aufführung in sozialen Räumen und Arenen provoziert eine Reaktion des sozialen Umfelds. In der Begegnung mit artikulativen Äusserungen liegt [...] selbst ein Bildungspotential.» (Jörissen 2011, 225)

Der Aufbau von Orientierungswissen, wie es auch im Kontext des Diskurses um Inklusive Medienbildung u. a. lanciert wird, erfolgt nach Jörissen im Wesentlichen über mediale Artikulationen (vgl. ebd.). Auch in diesem Zuge können die herausgearbeitete konstituierende *fokussierte Sinnoffenheit* sowie – damit eng verbunden – *multimodalen Charakteristika* und der *dynamisch-dialektische Prozesscharakter* des Sketchnotings als anschlussfähig für inklusive Settings hervorgehoben werden. Hier wird der Einordnung von visuellen Kommunikationsformen nach Jörissen gefolgt und damit werden die bisherigen theoretischen Ausführungen abermals vertieft bzw. mögliche theoretische Anschlussperspektiven ausgewiesen. So kommt dieser vor dem Hintergrund strukturaler Medienbildung bspw. zu folgender Feststellung:

«Der Bildträger selbst wird dabei [...] jedoch nicht als Zeichen verwendet: das eigentliche Zeichengeschehen liegt beim Bildinhalt als bildlichem Geschehen oder zeichenhaft-visuellem Verweisungszusammenhang. Dieser legt fest, was ein Bild in wechselnden Verwendungskontexten [...] jeweils bedeuten kann. [...] Daraus resultiert

methodologisch, wenn es um Bildungspotenziale [sic!] von Bildern geht, ein primärer Fokus auf ihre innerbildliche Bedeutungsebene.» (Jörissen 2014, 20)

Ausgehend von der grundlegenden Frage der Repräsentationalität visueller Artikulationsformen, weist Jörissen weiter darauf hin, dass diese einem «Modus der Bestimmtheit» oder einem «Modus der Unbestimmtheit» zuzuordnen sind und entsprechend unterschiedliche Potenziale zum Aufbau von neuem Orientierungswissen aufweisen (vgl. ebd., 20–88). Während Erstgenannte eigene Orientierungsrahmen offenbaren, mit denen das visuelle Geschehen entsprechend erschlossen werden kann, wodurch sie auch automatisch Potenziale entfalten, Neu-Rahmungen alter Wahrnehmungsmuster resp. neues Orientierungswissen hervorzurufen, liefern Letztgenannte hingegen entsprechende Rahmungsangebote eher nicht: «Sie provozieren damit eine Verunsicherung, die eigene, tentative Rahmungsversuche erfordert, die aber ebenfalls nicht in einen klaren Sinnzusammenhang [...] auflösbar ist» (ebd., 20). Bereits im vorherigen Kapitel wurde Sketchnoting ein *Modus bestimmter Unbestimmtheit* zugewiesen, wobei Jörissen speziell auf die innerbildliche Bedeutungsebene rekurriert. Es ist aber in Anlehnung an Jörissen davon auszugehen, dass auch diese visuellen medialen Artikulationen Potenziale bieten, neues Orientierungswissen aufzubauen. Dies wäre vor dem Hintergrund der Anforderungen und Zielsetzungen Inklusiver Medienbildung im Rahmen konkreter empirischer Ansätze weitergehend zu untersuchen, würde aber den Rahmen dieses Beitrags übersteigen und soll entsprechend initial nur angedeutet werden.

5. Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde der übergreifende Versuch unternommen, einen Zusammenhang zwischen den Diskursen zur inklusiven Medienbildung und zur zunehmenden Visualisierung resp. Multimodalisierung anhand der relativ neuen medialen Artikulationsform des Sketchnotings theoretisch aufzuarbeiten und anhand dessen auch die

Bedeutsamkeit der Verknüpfung der Diskurse hervorzuheben. Hierzu wurden die immanenten Bildungspotenziale des Sketchnotings im Kontext Inklusiver Medienbildung fokussiert:

«Während Lernen auf die Herstellung von Wissen, also auf die Herstellung von Bestimmtheit in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentralisierung, Pluralisierung von Wissens- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet.» (Marotzki und Jörissen 2008, 100)

Demgemäss wurden dezidiert zugrundeliegende resp. innewohnende mediale Strukturprinzipien theoretisch herausgearbeitet. So konnte auf Basis unterschiedlicher theoretischer Reflexionsfolien nachvollzogen werden, dass Sketchnoting ausgehend von den medialen Strukturprinzipien (wie bspw. eine *bestimmte Unbestimmtheit* auf Basis *konstituierender Multimodalität* und einer damit verbundenen *fokussierten Sinnoffenheit*) und entsprechenden *dynamisch-dialektischen Prozessen* im Kontext der Bedeutungs(re)konstruktion durchaus neuartige mediale Ausdrucks-, Interaktions- resp. Verständigungsmöglichkeiten eröffnet und so möglicherweise auch zur Öffnung von Unbestimmtheitsräumen geeignet ist (Inklusion verstanden als «Arbeit am Habitus» [Zorn et al. 2019, 19]). Aufgrund der Heterogenität inklusiver Bildungsakteur:innen ist an dieser Stelle die Zielgruppegebundenheit als notwendige weitere Reflexionsfolie und teils als Limitation herauszustellen. So ist das Sketchnoting u. U. nicht universell einsetzbar, was aber die herausgearbeiteten Potenziale aus Sicht der Verfasserin – insbesondere im Zusammenhang der offeneren Bedeutungs(re)konstruktion als Austausch- und Verständigungsgrundlage – nicht schmälert.

In einem weiteren Schritt wäre es bspw. relevant, die zugrundeliegenden Lern-, aber eben auch generellen Bildungschancen anhand der Analyse von konkreten Sketchnoting-Produkten und -Prozessen und Zielgruppen zu rekonstruieren.

Literatur

- Arndt, Ingrid, Frank Neises, und Klaus Weber, Hrsg. 2018. *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf: Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Leverkusen: Barbara Budrich. <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9556>.
- Bettinger, Patrick. 2020. «Sozio-mediale Habituskonfigurationen als analytischer Fluchtpunkt einer relationalen Medienbildungstheorie». In *Medienbildung zwischen Subjektivität und Kollektivität: Reflexionen im Kontext des digitalen Zeitalters*, herausgegeben von Jens Holze, Dan Verständig, und Ralf Biermann, 37–57. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31248-0_3.
- Bettinger, Patrick, und Benjamin Jörissen. 2022. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 81–93. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_10.
- Bohnsack, Ralf. 2003. «Qualitative Methoden der Bildinterpretation». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (2): 239–56. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0025-2>.
- Bosse, Ingo, Anna-Maria Kamin, und Jan-René Schluchter. 2019. «Medienbildung für alle: Inklusive Medienbildung - Zugehörigkeit und Teilhabe in gegenwärtigen Gesellschaften». In *Medienbildung für alle: Digitalisierung, Teilhabe, Vielfalt*, herausgegeben von Marion Brüggemann, Sabine Eder, und Angela Tillmann, 35–52. Schriften zur Medienpädagogik 55. München: kopaed.
- Brauckmann, Bianca. 2015. «Lernen und Bildung in relationaler Perspektive». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Torsten Meyer, 191–213. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_10.
- Burda-Zoyke, Andrea. 2019. «Professionalisierung in der Arbeit/im Beruf». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 310–16. Weinheim: Beltz Juventa.
- Doelker, Christian. 2002. *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Döveling, Katrin. 2019. «Bilder von Emotionen – Emotionen durch Bilder Eine interdisziplinäre Perspektive». In *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*, herausgegeben von Katharina Lobinger, 63–82. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06508-9_5.
- Gansemmer-Topf, Ann M., Verena Paepcke-Hjeltness, Ann E. Russell, und James Schiltz. 2021. «“Drawing” your Own Conclusions: Sketchnoting as a Pedagogical Tool for Teaching Ecology». *Innov High Educ* 46 (3): 303–19. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09542-6>.
- Geimer, Alexander. 2010. *Filmrezeption und Filmaneignung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92124-2>.

- Hessler, Martina. 2012. «Visuelles Denken und ästhetisches Handeln: Überlegungen zur Logik der Bilder». In *Visualisierung und Erkenntnis: Bildverstehen und Bildverwenden in Natur- und Geisteswissenschaften*, herausgegeben von Dimitri Liebsch, und Nicola Mössner, 81–95. Köln: von Halem.
- Holzwarth, Peter. 2019. «Visuelle Methoden». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 376–82. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hugger, Kai-Uwe. 2022. «Medienkompetenz». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 67–80. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_9.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Medienbildung» – Begriffsverständnisse und -reichweiten». *MedienPädagogik* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz): 211–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Jörissen, Benjamin. 2014. «Medialität und Subjektivierung: Strukturelle Medienbildung unter besonderer Berücksichtigung einer Historischen Anthropologie des Subjekts». <https://d-nb.info/1054639035/34>.
- Jörissen, Benjamin. 2015. «Bildung der Dinge: Design und Subjektivierung». In *Subjekt Medium Bildung*, herausgegeben von Benjamin Jörissen, und Torsten Meyer, 215–33. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_11.
- Jung, Matthias. 2005. «Making us explicit: Artikulation als Organisationsprinzip von Erfahrung». In *Anthropologie der Artikulation: Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Magnus Schlette, und Matthias Jung, 103–42. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kremer, H.-Hugo, Marie-Ann Kückmann, Peter F. E. Sloane, und Andrea Zoyke. 2015. «Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen: Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen». https://www.schulministerium.nrw/sites/default/files/documents/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf.
- Krotz, Friedrich. 2008. «Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation». In *Medienkultur und soziales Handeln*, herausgegeben von Tanja Thomas, 43–62. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90898-4_2.
- Kruse, Jan. 2015. *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel, München: Beltz Juventa.
- Kückmann, Marie-Ann. 2020. *Multiprofessionelle Teamarbeit (mpT) im Kontext einer Dualität des Sozialen: Eine rekonstruktive Mehrebenenanalyse am Berufskolleg vor dem Hintergrund inklusiver Bildung*. Detmold: Eusl.

- Kückmann, Marie-Ann, und Heike Kundisch. 2021a. «Denken mit dem Stift?! Digitale Visualisierungsprozesse als Zugang zu komplexen wirtschafts- und berufspädagogischen Themenfeldern». *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (40): 1–28. https://www.bwpat.de/ausgabe40/kueckmann_kundisch_bwpat40.pdf.
- Kückmann, Marie-Ann, und Heike Kundisch. 2021b. «Digital Graphic Design: Eine Handreichung zum Einsatz von Sketchnotes und digitalen Visualisierungen in den Bildungsgängen am Berufskolleg». https://www.uni-paderborn.de/fileadmin/cevet/Projekte/Digital_Graphic_Design__DGD_/Kueckmann_Kundisch_Handreichung_zum_Einsatz_von_Sketchnotes_und_digitalen_Visualisierungen_am_BK_2021.pdf.
- Lobinger, Katharina. 2012. *Visuelle Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93480-8>.
- Marotzki, Winfried, und Benjamin Jörissen. 2008. «Medienbildung». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 100–109. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_11.
- Niesyto, Horst. 2019. «Mediensozialisation». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 34–48. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfurtscheller, Daniel. 2019. «Bilder zwischen Zeichen, Handlungen und Praktiken». In *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*, herausgegeben von Katharina Lobinger, 23–43. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06508-9_2.
- Przyborski, Aglaja. 2018. *Bildkommunikation: Qualitative Bild- und Medienforschung*. De Gruyter Studium. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110501704>.
- Rohde, Mike. 2017. *Das Sketchnote Handbuch: Der illustrierte Leitfaden zum Erstellen visueller Notizen*. Frechen: MITP.
- Roßa, Nadine. 2019. *Sketchnotes in der Schule: Unterrichtsinhalte leicht darstellen und merken. Mit Schritt-für-Schritt-Anleitung zum Visualisieren*. Berlin: Cornelsen.
- Sachs-Hombach, Klaus. 2005. «Konzeptionelle Rahmenüberlegungen zur interdisziplinären Bildwissenschaft». In *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*, herausgegeben von Klaus Sachs-Hombach, 11–20. Berlin, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schluchter, Jan-René, Hrsg. 2015. *Medienbildung als Perspektive für Inklusion: Modelle und Reflexionen für die pädagogische Praxis*. München: kopaed.
- Schluchter, Jan-René. 2019. «Methoden Inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 198–206. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schorb, Bernd. 2019. «Medienkompetenz und Inklusion». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 65–76. Weinheim: Beltz Juventa.

- Schorb, Bernd. 2020. «Handlungsorientierte Medienpädagogik». In *Handbuch Medienpädagogik*, herausgegeben von Uwe Sander, Friederike von Gross, und Kai-Uwe Hugger, 1–15. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_6-1.
- Schwabl, Franziska. 2020. *Inszenierungen im digitalen Bild: Eine Rekonstruktion der Selfie-Praktiken Jugendlicher mittels der dokumentarischen Bildinterpretation*. Detmold: Eusl.
- Stöckl, Hartmut. 2011. «Sprache-Bild-Texte lesen: Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz». In *Bildlinguistik: Theorie - Methoden - Fallbeispiele*, herausgegeben von Hans-Joachim Diekmannshenke, Michael Klemm, und Hartmut Stöckl, 43–70. Berlin, Ann Arbor, Michigan: Erich Schmidt; ProQuest.
- UNESCO. 1994. *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse: angenommen von der Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität»*. Salamanca. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf.
- UNESCO. 2005. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf.
- Vereinte Nationen. 2018. «Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen». In *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Demokratie braucht Inklusion*, herausgegeben von Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 5–41. Berlin. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf;jsessionid=D9C86E071E32769427549CD8BF835B83.intranet241?__blob=publicationFile&v=8.
- Wedler, Katharina. 2020. «Selbstreferentialität und Historisierung als Werkzeuge medialen Handelns im bildungswissenschaftlichen Kontext: Zum Potenzial populärer Kultur im Erarbeitungsprozess erklärender Kurzfilme». Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann, Patrick Bettinger, und Karsten D. Wolf. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Jahrbuch Medienpädagogik, 17: 217–43. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.05.02.X>.
- Zorn, Isabel, Jan-René Schluchter, und Ingo Bosse. 2019. «Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung». In *Handbuch Inklusion und Medienbildung*, herausgegeben von Ingo Bosse, Jan-René Schluchter, und Isabel Zorn, 16–33. Weinheim: Beltz Juventa.