

---

Jahrbuch Medienpädagogik 17:  
Lernen mit und über Medien in einer digitalen Welt  
Herausgegeben von Klaus Rummler, Ilka Koppel, Sandra Aßmann,  
Patrick Bettinger und Karsten D. Wolf

## **Selbstreferentialität und Historisierung als Werkzeuge medialen Handelns im bildungswissenschaftlichen Kontext**

### **Zum Potenzial populärer Kultur im Erarbeitungsprozess erklärender Kurzfilme**

Katharina Wedler

#### **Zusammenfassung**

*Bedingt durch die Potentiale digitaler Lehr- und Lernformate verändert sich die didaktische Gestaltung von Seminaren beispielsweise dahingehend, dass sich das Aneignung von Wissen zunehmend der Lebenswelt Studierender anpasst. In dem folgenden Beitrag soll anhand studentischer Arbeiten aufgezeigt werden, welchen Einfluss ein individueller Prozess der Wissensaneignung auf das Produkt nimmt. Die durch die Studierenden erstellten Erklärvideos demonstrieren anhand ihrer transformierten Texte in Kombination mit Pop Art Clips eine aktuelle Darstellungsform Populärer Kultur und setzen somit visuell als auch textuell den state of the Art fest. Die Herausforderung in der Erarbeitung eines eigenen Erklärvideos zu einem wissenschaftlichen Diskurs bestand in der Kombination komplexer Theorie gekoppelt an ein praktisches, den Sachverhalt untermauendes Beispiel. In ihren Videos stützen sich die Studierenden zumeist auf eigene Erfahrungen, aus denen zudem ihr Weltverständnis hervorgeht. Das Storytelling zeugt davon, wie die Performativität um die individuelle Lebenswelt und der Prozess der Subjektivierung als Form der Bildung in der populären Kultur zur Wissensaneignung beiträgt.*

## **The understanding of self referenciality and historical processes as tools for creating media product for University**

### **Abstract**

*Due to the potential of digital teaching and learning formats, the didactic design of seminars, for example, is changing in such a way that the acquisition of knowledge increasingly adapts to the life environment of students. In the following article, the influence of an individual process of knowledge acquisition on the product will be shown by means of student works. The explanatory videos created by the students demonstrate with their transformed texts in combination with Pop Art Clips a current form of representation of Popular Culture and thus establish the state of the art, both visually and textually. The challenge in developing an explanatory video for a scientific discourse was to combine complex theory with a practical example to support the facts. In their videos, the students mostly rely on their own experiences, from which their understanding of the world also emerges. The storytelling shows how the performativity around the individual world and the process of subjectivation as a form of education contributes to the acquisition of knowledge in popular culture.*

### **1. Populärkultur**

Im Zuge der Herleitung eines theoretischen Bezugsrahmens soll sich auf den Sammelband von Hecker und Kleiner (2017) bezogen werden. *Popkultur* bietet dem Rezipienten folglich Identitätsangebote und dient überdies als Welterklärungs- beziehungsweise Weltbewältigungsmodell, welches sich in seiner Narratologie repräsentativer Formen wie beispielweise Musik, Mode oder auch Film bedient (ebd.). Trotzdem zahlreiche Definitionen zum Begriff vorliegen, wird das sich von der hohen Kultur abgrenzende Konzept zumeist undifferenziert betrachtet (Hecken 2016, 261).<sup>1</sup> Gründe dafür lassen sich im Fehlen einer klaren Markierung zugehöriger Gegenstände und/ oder Aktivitäten finden (Hügel 2003, 1).

---

1 In ihrem Sammelband ergründen Hecken und Kleiner (2017) die diversen Diskurse zur *populären Kultur* innerhalb unterschiedlicher Disziplinieren.

In dem Versuch einer Definition des Konzeptes *Populärkultur* sollen zunächst folgende Konstrukte voneinander abgegrenzt werden: *Pop*, *Popkultur* und *Populäre Kultur*. Gemäss Kleiner (2013) sind *Pop* und *Popkultur* Elemente des Konzeptes *Populären Kultur*. Betrachtet man die aus Attribut und Nomen bestehende Wortgruppe (*Populäre Kultur*) einmal separiert, so ist Storey<sup>2</sup> (2015) zufolge für *Populär* per Definition eine quantitative Dimension mitzudenken. Die Tatsache, etwas wäre *populär*, was damit gleichzusetzen sei, dass etwas beliebt ist oder von vielen Menschen gemocht wird, sei aufgrund des Adjektivs *populär* in *Populärkultur* schlicht einzufordern. Die Bedeutung des quantitativen Ansatzes hebt Hecken (2016, 264) bezogen auf den Prozess der Wahlen hervor, da diese beispielsweise medial durch Meinungsumfragen begleitet werden und somit Popularitäten offenlegen. Eine weitere Definition, den Kulturbegriff betonend, lässt sich auf die permanente Gegenwärtigkeit expliziter Antonyme zurückführen. Storey (2015) verweist auf Antonyme, die dem Konzept *Populärkultur* entgegengesetzt werden. Dazu zählen die Begriffe *folk culture*, *Massenkultur*, *Hochkultur*, *dominante Kultur*, *Kultur der Arbeiterklasse*. Alles, was aufgrund unzureichender Qualität dem Standard der *Hochkultur* nicht entspricht, sei der *Restkultur*, der *Populärkultur* zuzuordnen. Diese stark an Werturteilen orientierte Splittung, auf die Storey verweist, lässt Rückschlüsse von einer komplexen *Hochkultur* auf ein exklusives Publikum zu. In Anlehnung an Bourdieus (1983) *kulturelles Kapital*<sup>3</sup> lässt sich dieses exklusive Publikum als eines beschreiben, das auf materielle Gegenstände (Bücher, Gemälde und Kunstwerke) zurückgreifen kann (*objektiviertes Kulturkapital*), soziale, kulturelle und technische Fertigkeiten in primären und sekundären Bildungserfahrungen erworben hat, die einen Teil seiner Identität ausmachen (Schwingel 2009, 89) (*inkorporiertes Kulturkapital*) und

---

2 Storey steht in der Tradition der British Cultural Studies. In seinem Aufsatz «Was ist Populärkultur?» unterscheidet er sechs Ansätze zum Verständnis von Populärkultur, von denen allerdings nicht alle in diesem Artikel vorgestellt werden.

3 Am Beispiel des Kulturbetriebes lässt sich verbunden mit dem quantitativen Ansatz von *Populärer Kultur* folgende Problematik aufzeigen. Der Kulturbetrieb ist als spezifisches soziales Feld zu betrachten, welches in Abhängigkeit zu der Dichotomie von Ökonomie und Politik steht. Die Komplexität besteht dabei in der sozialen und ökonomischen Abhängigkeit hegemonialer Strukturen gegenüber einem individuellen künstlerischen Felde (Schnell 2010).

über vermittelte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen verfügt, zumeist belegt durch Legitimitätsnachweise (*institutionalisierte Kulturkapital*). Bourdieu (1987, 27) nutzt die Etablierung der Kapitalsorten, zu denen er ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zählt, als Massstab zur Begründung von Klassenunterscheidungen, was allerdings auf Kritik stiess.<sup>4</sup>

Die Auflehnung gegen die ambivalente Wahrnehmung der Begriffe der Populärkultur in Abgrenzung zur Hochkultur geht in Deutschland auf den Protest gegenüber der Feudalherrschaft zurück (Bollenbeck 1994). Das Volk, welches zu jener Zeit durch die Autoren als *Pöbel* oder auch *niedereres Volk* konnotiert wurde, forderte Mitbestimmungsrecht, bezogen auf Bildung, Berufswahl und Politik. Die gravierenden Veränderungen fanden durch die Etablierung neuer Stattformen und die Demokratisierung statt, durch Alphabetisierung und Schulpflicht, die Verringerung der Arbeitszeit in der Landwirtschaft und Industrie (Maas 1997). Trotz oder gerade wegen dieser Umschwünge sind die Konzepte zur Hochkultur und populären Kultur zu diskutieren. Wenn sich Kultur in seiner gesamten Breite verändert und damit einhergehend Gesellschaft und gesellschaftliche Bedingungen, so sind auch die Bezugswissenschaften einer Transformation unterworfen. Kleiner (2013) zufolge ist die bürgerliche Freiheit und damit einhergehend die Freiheit im Mitbestimmungsprozess zur Bedeutung kultureller Objekte, als Qualitätsmerkmal von Demokratien zu verstehen. Erhielte man nun das Konstrukt der Hochkultur als herrschend empor, gäbe es keine Populäre Kultur. Noch im späten neunzehnten Jahrhundert gab es eine Spaltung kulturellen Verständnisses. Inzwischen beanspruchte auch die Arbeiterklasse Produkte der Hochkultur, was zu einer zunehmenden Gründung von Schulen, Bibliotheken und Museen durch die Regierung führte (During 2005, 195), mit dem Ziel, hegemoniale Zivilisationsformen zu verbreiten. Dies führte zu einer Festigung der vorhandenen kulturellen Spaltung. Die Mittelklasse wurde nur solange respektiert, wie sie sich der Hochkultur annäherte (Storey 1985). Einen Umbruch verzeichnet During mit dem zunehmenden Einfluss audiovisueller Medien, durch den *Populäre Kultur* in breiten Teilen der Bevölkerung über vermeintliche Klassenunterschiede hinweg Zuspruch gewann. Seine Annahme begründet During

---

4 In den USA rezipierten entgegen Bourdieus Beschreibung bezogen auf das kulturelle Kapital auch die Eliten Populär- und Massenkultur (Erickson 1996). Beide Sachverhalte schliessen sich nach Bourdieus Definition allerdings aus.

mit den vielfältigen Möglichkeiten zur Selbstreflexion durch *Populäre Kultur* (During 2005, 195). Dies sind auch Voraussetzungen für einen wissenschaftlichen Diskurs, dessen Ursprünge auf die Gründung des Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies Mitte der sechziger Jahre zurückgeht. «Why study popular culture?», fragt Simon During (2005, 193) und beantwortet dies wie folgt: «Basically because it is by definition the main cultural expression of our time» (ebd.). Er begründet dies mit der Allgegenwärtigkeit des Fernsehens, des Sportes und der Popmusik, woran er auch den Umbruch gegenüber dem Konstrukt *Populärkultur* in den 1970er Jahren festmacht. Gesellschaftliche Präsenz erfahren die Begriffe *Pop* und *Popkultur* seit Ende der 1960er Jahre, bedingt durch kulturelle Veränderungen aus den Bereichen Musik (Pop-Musik), Kunst (Pop-Art) und Mode (Pop-Mode) (Kleiner 2017, 247). Doch sind jene Produkte, die sich innerhalb der *Populärkultur* verorten, durch Aneignungsprozesse hervorgebracht worden, folglich weniger ein Phänomen der *Populärkultur*. Abgrenzung- und Aushandlungsmechanismen seien dem Begründer der *Cultural Studies*, Stuart Hall, zufolge Motoren jener Prozesse, aus denen Beschreibungen zu *Pop* und *Populärkultur* hervorgehen. Trotz der Auseinandersetzung und Allgegenwärtigkeit bestehen hochkulturelle Machtgefüge auch weiterhin und setzen sich über die Ansprüche der *populären Kultur* auf Anerkennung hinweg. In einer Zeit, in der ein Historiker die Auszeichnung Bob Dylons mit dem Literaturnobelpreis einer Benennung Donald Trumps als Präsidenten gleichsetzt (Stanley 2016), besteht offenbar noch immer kein Selbstverständnis gegenüber der *Populärkultur*.

## 2. Populärkultur als Gegenstand wissenschaftlicher Analysen

*Populärkultur* ist als ein Verhandlungsort von Werten und Bedeutungen zu verstehen, postulieren die Cultural Studies britischer Prägung. Somit birgt die wissenschaftliche Analyse von *Populärkultur* ein Verständnis moderner Gesellschaften in sich. Wer Gesellschaft und gesellschaftliche Veränderungen verstehen möchte, muss sich auch mit *Populärkultur* auseinandersetzen (Kühn und Troschitz 2017). Erstmals fand der Begriff *populärwissenschaftlich* in Reclam 1857 Verwendung und stand «für die literarische

Selbstbezeichnung als auch zur Markierung bestimmter Schriften, thematischer Genres und Darstellungsformen, welche dem Anspruch folgen, naturkundliche und technische Wissensbestände an ein breites Publikum zu vermitteln» (Müller 2018, 10). In Ihrem Beitrag «Wissenschaftspopularisierung und populäre Wissensmedien» zeichnet Müller die Präsenz populärer Wissensmedien historisch nach. Als Vorläufer der Aufführungs- und Ausstellungsmedien im 19. Jahrhundert bezeichnet Müller die populären Vorträge und das Experimentieren im öffentlichen Raum um 1850. Eine Symbiose zwischen Wissenschaft, Medien und Populärem kulminiert in den zahlreichen wissenschaftlichen Dokumentarsendungen.<sup>5</sup> Dennoch herrscht Skepsis gegenüber der Wissenschaftspopularisierung. Nur selten korrelieren Bildung und populäre Kultur miteinander, was vor allem auf die Assoziation von Bildung mit Hochkultur zurückzuführen sei (Sanders 2017, 156). Dies schlägt sich auch Ende des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die Polemik in den Printmedien wieder.<sup>6</sup> Begründet wird die Abwertung der Populärwissenschaft mit dem Vorwurf des Trivialen. Eine ausführliche Untersuchung populärer Kultur lohne sich aufgrund der einfachen Schemata und des geringen Grades der Individualisierung nicht, heisst es damals (Hecken 2016, 261). Die Auseinandersetzung mit Pop und cultural studies zum Zwecke einer Historisierung kultureller Phänomene, der Verankerung des Geschehenen im kulturellen, populären Gedächtnis im Sinne der *popular memory group*, sollte Jacke und Zierold (2008, 87) zufolge nicht durch normative Beobachtungen bestimmt sein, sondern vielmehr in einem selbstreflexiven Prozess erfolgen. Sie beziehen ihre Forderung auf die *popular memory group*, die bereits Anfang der 80er Jahre mit Blick auf die Historisierung des Populären äusserte, welche Massnahmen dies unterstützte:

- 
- 5 Deutschlands erster Fernseh-Professor war in den 1960er und 1970er Jahren der Physiker und Schriftsteller Heinz Haber. Im Jahr 2005 liefen diverse Formate wissenschaftlicher Dokumentarsendungen und nahmen rund zehneinhalb Stunden des täglichen Fernsehprogramms ein (Opitz 2007).
- 6 Zeitschriften wie «Der Naturhistoriker» separierten und betitelten die Bereiche unterschiedlich, sodass es die Rubriken «Populär-Wissenschaftliches» und «Fachwissenschaftliches» gab (Daum 1998, 38).

«(T)o help popular memory to a consciousness of itself, requires an understanding of specifically cultural processes and particularly of the making of memory, on both an individual and a social level.» (Popular Memory Group 1982, 226).

Trotz dieser Prozesse vollzieht sich die adäquate Anerkennung von *populärer Kultur* auch im wissenschaftlichen Sektor nur sehr langsam. Noch immer wird *Populärem* eine soziale, kulturelle und ästhetische Abwertung zuteil (Hecken und Kleiner 2017, 248).

### 3. Populäre Kultur im bildungswissenschaftlichen Milieu

In dem vorliegenden Artikel werden Produkte beschrieben, die im erziehungswissenschaftlichen Masterseminar «Schule in der Migrationsgesellschaft» im WS 2016/17 entstanden sind. Ausgehend vom sprachlich und kulturell heterogenen Klassenzimmer sollten sich Lehramtsstudierende aller Fächer<sup>7</sup> mit den Themen migrationsbedingter Veränderungen im Schulalltag befassen.<sup>8</sup> Betrachtet aus der Perspektive der Cultural Studies sowie dem Verständnis von Bildung als individuellen, lebenslangen Prozess<sup>9</sup>, ist die Thematisierung *populärer Kultur*, durch das Schaffen eigener Produkte, in bildungswissenschaftlichen Zusammenhängen nachvollziehbar. Bildung aber auch *Populäre Kultur* sind jeweils gekennzeichnet durch Performativität, da beide Konzepte im Wandel der Zeit permanent angepasst, verändert, neudefiniert und geformt werden. Im Zuge der Annäherung von Bildung und *populärer Kultur* setzt sich Sanders (2017) für ein Aufbrechen des traditionellen Verständnisses von Bildung zugunsten einer Orientierung an popkulturelle Strömungen ein. Das Spannungsfeld

---

7 Das Seminar muss nach der PO von allen Lehrpersonen auf Grund-, Haupt- und Realschule (GHR) besucht werden.

8 Themenblöcke des Seminars: Deutschland als Migrationsgesellschaft, Bildungsbenachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachsensibler Fachunterricht.

9 Trotz der Bedeutung institutionalisierten Lernens, beschreibt Ermert (2009) einen Wandel bei allen Bildungsprozessen, der sich daran auszeichnet, dass Individuen mehr in informellen als in formellen Prozessen lernen, also auch zunehmend ausserhalb der Bildungseinrichtungen.

zwischen Anpassung und Beharrlichkeit auf die natürlichen kulturellen Güter lässt sich durchaus mit einem Selbstverständnis populärer Kulturen einen, indem jene als Bildungsmöglichkeit anerkannt werden, was nur durch das Aufheben der zuvor beschriebenen Disparitäten provoziert werden kann. Immerhin unterscheide im Kontext von Bildung die populäre von der hohen Kultur nur ein einziges Kriterium: «ob und inwiefern sich kulturelle Artefakte und Praxen zur Bildung anbieten, indem sie die Entwicklung neuer Deutungsmuster und Praxen ermöglichen» (Sander 2017, 330). Durch einen Einsatz popkultureller Güter im Bildungssektor, kann sogar Lernzuwachs erreicht werden, wie im Folgenden gezeigt werden soll. Die Einbettung *populärer Kultur* in ein methodisch didaktisches Konzept dient einerseits als Grundlage, andererseits als Legitimation jener Aneignungspraxen. In den Zeiten der Digitalisierung, der Suche nach innovativen, den aktuellen Lebensumständen angepassten, Lehr-Lernkonzepten sowie der Auseinandersetzung mit Nutzen und Wirkung eben solcher, bedienen sich auch (hoch)schuldidaktische Konzepte popkultureller Strukturen (Bsp. game-based-learning anhand von Apps, Animieren von Materialien mittels Augmented Reality). Allerdings konnten diverse Studien aufzeigen, dass auch für die *digital natives* (Prensky 2001) das Lernen mit digitalen Medien aufgrund von mangelnder Medienkompetenz schwierig sein kann (Krämer und Goertz 2017, 239), womit der Begriff der *digital natives* per se zu diskutieren sei (Schulmeister 2009).

Begleitet wurde die Entwicklung und Integration medialer Produkte durch das Projekt Mehr-Sprache<sup>10</sup>. Bedingt durch das Produkt, das zum Ende des gemeinsamen Seminars entstanden und durch die Peer besprochen werden sollte, wurden in Anlehnung an das TPACK-Modell (Mishra und Köhler 2006) neben fachlichen Inhalten auch medienpraktische und

---

<sup>10</sup> Das Projekt Mehr-Sprache ist ein Teilprojekt des an der TU Braunschweig angesiedelten BMBF-Projektes TU4teachers. Das Projekt TU4Teachers wird gefördert im Rahmen der gemeinsamen «Qualitätsoffensive Lehrerbildung» von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Link: <http://www.tu4teachers.de/mehr-sprache.php>



mediendidaktische Inhalte vermittelt (Wedler und Karrie 2018),<sup>11</sup> Das Erstellen eines eigenen Erklärvideos beinhaltet mehrere Arbeitsschritte, wodurch es in der Durchführung zu Synergieeffekten kommen kann.<sup>12</sup>

Des Weiteren waren die Abläufe des Seminars durch eine medienpädagogische Herangehensweise geprägt (Süss et al. 2018). Das Ziel lag in der impliziten Vermittlung der Medienkompetenzen nach Baacke (1997), wodurch Medienkritik, Reflexion, Mediennutzung und -gestaltung praktiziert wurden. Der Einstieg erfolgte über die Annäherung an das Erklärvideo als Gegenstand hochschuldidaktischer Lehre. Da die Studierenden mit unterschiedlichen Vorkenntnissen starteten, wurde im weiteren Verlauf die Heterogenität als Chance genutzt, indem die Produkte vom Erfolg der Peer-Interaktion abhingen. Als Produkt schufen die Studierenden mit dem Ziel des Lernens durch Lehren ein Video, welche sie in einer Gruppe, bestehend aus 2-3 Personen, erarbeiteten und anschliessend der Peer digital zur Verfügung stellten (Wedler und Karrie 2017). Die Studierenden rezipierten anschliessend auch die Videos der anderen Gruppen, die zu jeweils unterschiedlichen Themen ausgearbeitet worden sind. In der Nachbesprechung der Videos waren die Studierenden auch dazu aufgefordert zu reflektieren, wie sie als Zielgruppe auf das Produkt reagieren, sodass mitunter das eigene Lernverhalten und die persönliche Rezeptionsfähigkeit kritisch beobachtet werden sollten. Ausgehend von einem unbestimmten, stetig wachsenden Angebot wissensvermittelnder Videos, die über digitale Plattformen bei Erfüllen infrastruktureller Bedingungen jederzeit zugänglich sind, kommt dem Individuum als Teil seiner zu etablierenden Medienkompetenz eine höhere Verantwortung zu. War zuvor ein Team professioneller Charakter in die Entwicklung solcher Bildungsfilme involviert und bestimmten überdies Programmleitenden Sendungsort und Sendezeit, so übernehmen dies nun die Produzenten und Rezipienten.

---

11 Die Ergebnisse einer Studie zum naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Guzey und Roehrig 2009) offenbaren, dass der angemessene und effektive Einsatz digitaler Medien vom TPACK der Lehrkräfte abhängt, weshalb die mediendidaktische Vermittlung sowie die Schulung im technischen Umgang Teil des Seminars waren.

12 Beispielsweise besteht bereits beim Verfassen der Textgrundlage das Bewusstsein darüber, dass das Geschriebene visualisiert werden muss, was natürlich einen Einfluss auf den verfassten Text nimmt, der sich überdies im medialen Kontext eingebettet wiederfindet. Die technische Umsetzung bedingt demnach die Fachlichkeit.

Mit dem Blick auf das Konzept Baackes, das als Grundlage der zu vermittelnden Kompetenzen herangezogen worden ist, soll auf die Weiterführung Bachmairs (2010, 19) verwiesen werden. Dieser vernetzt das Konzept Baackes mit Bildungsprozessen dahingehend, dass er das Verhandeln der Aneignungswege Jugendlicher und Kinder von Medien als Kulturprodukt versteht. Dies begründet er mit einem Rückbezug auf Humboldts Verständnis der Manifestation des Geistes. Indem eine Aneignung der «Sprache» erfolgt, kann auch ein Zugang zum Inhalt geschaffen werden (Bachmair 2010, 23). Neben der Etablierung mannigfaltiger neuer analoger und digitaler Lernorte, die einen signifikanten Einfluss auf die Definition von Lernen haben, entstehen im Zuge der aktuellen kulturellen Neudeutung didaktische Aufgaben und Chancen, die gemäss Piaget (1950, 52 ff.) mit den durch Lernende generierte Lernkontexte assimiliert werden sollten.

#### **4. Strukturelle Medienbildung als Querschnittsaufgabe der Bildungseinrichtungen**

Die Studierenden des Seminars «Schule in der Migrationsgesellschaft» sind angehende Lehrkräfte, weshalb auch die KMK Vorgaben mitunter für die Hochschullehre relevant sind. Laut KMK Strategiepapier (2016) sollen bereits während der universitären Ausbildung im Lehramtsstudium, Kompetenzen in den Bereichen Mediendidaktik, Medienethik, Medienerziehung sowie im technischen Umgang mit Medien vermittelt werden (ebd. 25). Ebenso trage zur Förderung der Medienkompetenz die Etablierung neuer Arbeits- und Prüfungsformate bei, die an den Hochschulen entwickelt werden sollen (KMK 2016, 28). Mit dem Einbinden des Erklärvideos als Prüfungsform wird einerseits der letztbenannten Forderung nachgekommen, als auch dem Auftrag zur Medienbildung. Das Erklärvideo als Prüfungsleistung eines universitären Seminars versteht sich als Bildungsmedium, welches besonders im Prozess der Digitalisierung als universelles Produkt zu deuten ist, das abhängig von Einbettung und didaktischer Aufbereitung diversen Kompetenzanforderungen (bspw. beschrieben durch das TPACK-Modell) entspricht. So steht das Video für das miteinzureichende Storyboard, welches die Visualisierung sowie den Verfassten Text inklusive der Grundlagentexte beinhaltet, den sich dahinter verbergenden Prozess der

Produktion (Legetechnik oder animierte Präsentation) sowie eine (unbetonte) Reflexion zum Arbeitsprozess. Mit der Entwicklung eines eigenen Erklärvideos ging das Einarbeiten in audiovisueller Lesarten einher. Anhand der Arbeitsweise lässt sich Medienbildung als ein performativer Prozess definieren, aus dem heraus Innovation entsteht. Artikulationsformen verändern sich. Es entstehen neue kulturelle und individuelle Sichtweisen und nicht zuletzt neue mediale Strukturen. Dabei kommt auch das dreifache Verhältnis zur Bildung zum Tragen:

«das Verhältnis des Einzelnen zur dinglichen Welt [...], das Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft [...], das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst [...]» (Jörissen und Marotzki 2009, Fromme und Meder 2001, 25).

Die Sicht auf die Welt, auf kultureller und individueller Ebene, wird durch Medien und Medienkonsum<sup>13</sup> bestimmt. Bildung als transformatives Prozessgeschehen ist ein stetiger nicht abgeschlossener Prozess im Diskurs mit dem Selbst und der Welt (Jörissen 2011, 218); mit McLuhan gesprochen: «The medium is the message». In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung medialer Bildung als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit, beschreiben Jörissen und Marotzki (2009, 26f.) zunächst Bildung in der Wissensgesellschaft. Dabei beziehen sie sich auf diverse Definitionen der Wissensgesellschaft und grenzen diese von der Informationsgesellschaft ab. Wird Wissensgesellschaft als Lerngesellschaft verstanden, die sich dem lebenslangen Lernen verschreibt, bedeutet dies auch Teilhabe durch stetige Wissensaneignung, welcher das Decodieren neuer Zeichensysteme innerhalb der neuen Informationstechnologien zuteil wird. Das Individuum nimmt Informationen auf, ordnet diese ein und entscheidet im Weiteren problemlösungsorientiert über die Relevanz der Informationen (ebd. 28). Dies setzt Handlungsfähigkeit, aufbauend auf Medienbildung voraus (1994, 208), im Zuge der Debatte um die Wissensgesellschaft, dem Wissen gleichsetzt. In Hinblick auf die komplexen Lebenswelten innerhalb einer Gesellschaft, die der Digitalisierung

---

13 Jörissen unterscheidet orale Kulturen, Schrift- und Buchkulturen, visuelle Kulturen und digital vernetzte Kulturen. Jede dieser benannten Kulturen hat eigene Kommunikations- und Ausdrucksformen inne. (<https://joerissen.name/medienbildung/medienbildung-in-5-satzen/>)

unterliegt, wodurch tiefgreifende Veränderungen alltäglicher Handlungen und alltäglichen Lebens vollzogen werden, müssen sich Menschen Wissen aneignen, um in dieser Welt interagieren zu können. Umso wichtiger ist es, Orientierung zu schaffen, und somit Handlungs- und Entscheidungsproblemen entgegenzuwirken, vor denen der Einzelne in einer Welt, die sich im Wandel befindet, steht (Jörissen und Marotzki 2009). Wichtig für den Aufbau dieses Orientierungswissens sind wiederum Medien. Mediale Räume sind für Kommunikationsprozesse und soziale Begegnungen anschlussfähig, weshalb sich Jörissen (2011, 225) für den Bildungswert medialer Räume ausspricht. Ein weiterer Vorteil des Filmens und Produzierens besteht unter Anwendung der von Anderson und Krathwohl (2001) überarbeiteten Bloom'schen Taxonomie, in dem Erreichen der höchsten Lernzielstufe, was auch die Reflexionen der Studierenden aus dem Seminar verdeutlichen (Wedler und Karrie 2017). Das Erstellen eines Videos war für den Grossteil der Studierenden neu, sie hatten keine Vorerfahrungen in der AV-Produktion, was begründet mit dem bildungswissenschaftlichen Verständnis Kokemohrs (2007, 21) als Vorteil angesehen werden kann. Aus dem Unwissen heraus wird der Prozess der Wissensgenerierung in besonderer Form gefördert. Zunächst treffen die Studierenden auf etwas Fremdes, das sich fernab ihrer eigenen Ordnung bewegt. Bis dato konsumierten die Studierenden audiovisuelle Produkte, wechseln im Prozess jedoch die Position über den Prosumenten (Bruns 2008) hin zum Produzenten. Dem handlungsorientierten, medienpädagogischen Ansatz zufolge, fördert das eigenständige Gestalten medialer Botschaften die kreative Auseinandersetzung mit Medien (Süss et al. 2018, 100), sodass der Konsument aus der passiven Mediennutzung heraustritt und sich mit Besonderheiten der Bildsprache beispielsweise auseinandersetzt. Bezogen auf das Format hinterfragt Wolf (2015) im Titel seines gleichnamigen Aufsatzes: Produzieren Jugendliche und junge Erwachsene ihr eigenes Bildungsfernsehen? In der Beantwortung der Frage stellt er verschiedene Formate gegenüber und verweist dabei auf Werner (2004), der alle Programme mit bildendem Charakter den Lernprogrammen zuordnet.

## 5. Das Prinzip Erklärvideo

Längst haben sich audiovisuelle und digitale Medien auch in der Forschungsgemeinschaft etabliert, spielen im Marketing Bereich zur Selbstvermarktung<sup>14</sup> eine Rolle oder auch im Lehr- und Lernkontext zur Ausgestaltung der eigenen Lehrveranstaltung<sup>15</sup>. Die Möglichkeiten der Videoproduktionen sind zahlreich, ebenso der Einsatz der Videos. Während die audiovisuellen Produkte, die in der Lehre eingesetzt werden vorrangig über die Courseware der Universität geteilt werden, sind Imagefilme zu Studiengängen oder Forschungsprojekten beispielsweise auf den Webseiten der universitären Institution oder auf Youtube zu finden. Immerhin existieren auf Youtube 4.000 Wissenschaftskanäle und 100.000 Wissenschaftsvideos (vgl. Muñoz Morcillo, Czurda, und Robertson-von Trotha 2015). Eine Kategorisierung der Videos nimmt Wolf (2015) vor, der didaktisch und medial aufbereitete Lehrfilme und Performance Videos als eine Form der Selbstdarstellung im Prozess des Erklärens von den Erklärvideos separiert. Zu Popularität kamen die Erklärvideos durch ihre Präsenz auf der Online Plattform Youtube<sup>16</sup>. Seither haben wirtschaftliche Unternehmen (bspw. Erklärvideo Start-Ups wie *simpleshow*), Bildungseinrichtungen sowie politische Fernsehformate das Medium für sich entdeckt. Rummler (2017) spricht sogar von einem Leitmedium, aus dem ein neuer Kulturraum hervorgehe (Marotzki, Meister, und Sander 2000). Erklärvideos sind zumeist selbstproduzierte Filme, die Aufschluss zu einem bestimmten (komplexen) Sachverhalt, einem Produkt oder einem (abstrakten) Vorgang geben. Gezeichnet sind Erklärvideos durch eine thematische sowie gestalterische Vielfalt, einen informellen Kommunikationsstil sowie zahlreiche heterogene Autoren und Autorinnen (Wolf 2015). Auf der inhaltlichen Ebene kann ausgehend von der Bandbreite der Autoren, die von Inhaltslaien bis zu Inhaltsexperten reichen, eine ähnliche Diskussion initiiert werden, wie zu Beginn der digitalen Enzyklopädie «Wikipedia». Wer kontrolliert die

---

14 Gemeint sind sogenannte Imagefilme.

15 Webinar, Erklärvideo, Aufzeichnung eines wissenschaftlichen Vortrags oder einer wissenschaftlichen Diskussion

16 Rummler (2014, 1f.) erklärt den Erfolg von YouTube anhand der *soziokulturellen Ökologie*, die aus den drei Polen gesellschaftliche, soziale und technologische Strukturen (social and technological structures), kulturelle Praktiken (cultural practices) und Handlungs- bzw. Wirksamkeitskompetenzen (agency) besteht.

hier getroffenen Aussagen? Am Beispiel des Erklärvideos als Unterstützung der Inhaltsvermittlung sowie zur Vor- und Nachbereitung im individuellen Lernprozesse, übernimmt das Lehrpersonal die Kontrollfunktion, sodass am Beispiel der Videos, die in dem Seminar entstanden sind eine Kontrolle nachvollzogen werden kann. Durch die Produktion der eigenen Videos trugen die Studierenden mit zum Kanon der Bildungsmedien bei. Via OER könnten die Videos geteilt und somit der community zugänglich gemacht werden.

In den Erklärvideos ergänzen sich Text und Bild, wobei Bilder<sup>17</sup> zusätzlicher Vereinfachungen dienen. In der visuellen Kommunikationsforschung werden Ikon, Index und Symbol voneinander unterschieden. Fokussiert wird das kommunikative und kognitive Potential des Bildes. Entscheidend für das Erklärvideo sind Ausdruck und Inhalt der Bilder. Beides wird jeweils durch den Kontext sowie der Beziehung der Bilder zueinander aber auch der Bedeutung der Bilder im kollektiven Gedächtnis hervorgerufen. Ein weiteres Markenzeichen vieler Erklärvideos ist die Emotionalisierung, die beispielsweise durch *Storytelling* evoziert wird. Indem der darzustellende Gegenstand mit einer Geschichte verknüpft wird, die dem Zuschauer einen Transfer zur individuellen Lebenswirklichkeit vollziehen lässt, wird dieser in das Geschehen involviert. Hilfreich können dabei die sieben Elemente des Storytellings nach Paul Smith (2012) sein, die er in seinem Werk *lead with a story* beschreibt.

---

17 Die Relevanz der Bilder spiegelt sich in dem Diskurs zu den Bildwissenschaften wieder. Bereits seit den 1990er Jahren vollzog sich analog, wenngleich zeitlich verschoben, zum einflussreichen *linguistic turn* auch im Bildbereich eine Wende, die unterschiedlich bezeichnet und inhaltlich angereichert wurde. Unterschieden werden folgende Begriffe: *imagic turn* (Fellmann), *pictorial turn* (Mitchell), *iconic turn* (Boehm) *visualistic turn* (Sachs-Hombach), die jedoch allesamt die Etablierung der Bildwissenschaft in Abgrenzung zur Kunstwissenschaft manifestieren.

## 6. Animierte Narrationsformen in Nachrichtenmagazinen

Der Analyse des Erklärvideos der Studierenden sollen vorweggegriffen werden, indem aufgrund der Visualisierung ein Format aus dem öffentlichen Fernsehen referiert wird sowie auf eines der einschlägigsten Poster des aktuellen Zeitgeschehens.

Der Bericht des Auslandsjournals setzte es sich zum Ziel innerhalb von sechs Minuten *Die Methode Trump* zu erklären und nähert sich in der Narration, Länge des Videos und engfasster Thematik stark an die Formalien der Erklärvideos an.



**Abb. 1.:** (links) und Abbildung 2 (rechts): ZDF. 2018. «Die Methode Trump». *Auslandsjournal*. 6. Juni, 22:35.

In dem Bericht zur *Methode Trump* werden realhistorische Bilder mit animierten Bildern kombiniert. Für den Beitrag wurden, bezogen auf die digitalen Bilder, lediglich komplette Einstellungen, keine Einzelbilder generiert. Für die Dynamik innerhalb der Bilder wird in ein erstelltes Einzelbild hinein- und wieder herausgezoomt. Der Trump Avatar wird zur visuellen Stereotypisierung genutzt. Es ist der Avatar einer politischen, in der Öffentlichkeit stehenden Person, die sich allerdings durch die sichtbare Nutzung digitaler Medien und der Adaption populärkultureller, kommunikativer Kanäle zwischen den anfangs beschriebenen Kulturen bewegt – würde

man diese Schere öffnen wollen – sodass die digitale Darstellungs- und Kommunikationsform nicht karikativ wirkt, sondern vielmehr als Verstärker einer ambivalenten Person wahrgenommen wird. Die Visualisierung untermauert nicht nur den gesprochenen Text (voice-over), der digitalen Trump-Avatar personifiziert diesen sogar (Abbildung links, TC: 00:00:07 – 00:00:11). Die im Text angesprochene geballte Faust als Symbolbild für die Politik Trumps. Diese Metapher wird vom Text ins Visuelle übertragen, sodass tatsächlich eine Bild-Text-Korrelation hergestellt worden ist, die allerdings auf der inhaltlichen Ebene verankert durch eine bedingte Decodierung der Metapher durchbrochen wird. Somit ist nicht die Visualisierung des Gegenstandes interpretativ, sondern vielmehr die Metapher der Politik als geballte Faust, die für ein komplexes Konstrukt politischen Handelns steht. In der zweiten Abbildung werden diverse stereotype Darstellungen herangezogen<sup>18</sup>, die allerdings durch die Spiegelung der Szene mit dem platonischen Höhlengleichnis interpretiert werden könnten und somit Rückschlüsse auf den Text (das voice-over) zuliessen, der von den Träumen der weissen Mittelschicht berichtet, die in ihrem Präsidenten den personalisierten amerikanischen Traum sehen wollen. In seiner Analyse zur «populären Kultur und dem Alter(n) im Kontext der Marginalisierung der Kultur des Alter(n)s» (Kleiner 2012, 17), setzt sich Kleiner mit der *populären Kultur* als Motor gesellschaftlichen und kulturellen Wandels auseinander. Seine Untersuchung lässt sich auf andere Domäne gesellschaftlichen Lebens ableiten und konkret auf den durch Maron Young (2002) benannten Faktor des Gesellschaftlichen Kulturimperialismus, der ebenfalls durch das *Otheiring*, zur Marginalisierung beiträgt. Dabei stehen Selbstinszenierung und Fremdsinszenierung in einer permanenten Wechselwirkung zueinander.

Neben der Fremd-Inszenierung Trumps, sei noch auf die Kampagne Barak Obamas (2008) verwiesen, ebenfalls eine Fremd-Inszenierung, da das Design nicht in Auftrag gegeben worden ist, sondern, wie am Beispiel des ZDF-Auslandsjournals (6. Juni 2018), geschaffen wurde, um eine konkrete Botschaft zu vermitteln. Das Poster im Pop-Art Stil gestaltet von Shepard Fairey ist als eines der Markantesten des Wahlkampfes im

---

<sup>18</sup> Der strotzende Kraftprotz symbolisiert stereotypisch eine Person, die sich durch Muskeln auszeichnet, nicht durch Intelligenz. Anhand dieser antonymen Darstellung wird auf der visuellen Ebene explizit und auf der inhaltlichen metaphorisch und somit implizit die bestehende Disparität aufgezeigt.



kulturellen Gedächtnis verblieben. Stil und Idee des Posters wurden in zahlreiche Kontexte transformiert.

Die positive Reputation offenbart einen hohen Identitätsgrad mit der Kombination von Bild (Obama, Blick, Haltung) und Wort (*Hope in Majuskeln*) und dem stilistischen Rückgriff auf die Popkultur.



**Abb. 2.:** Hope – the Image that is Already an American Classic by Laura Barton, *The Guardian*, November 10, 2008. Das Poster erstellte der Künstler auf der Grundlage eines Fotos, das Mannie Garcia aufnahm.

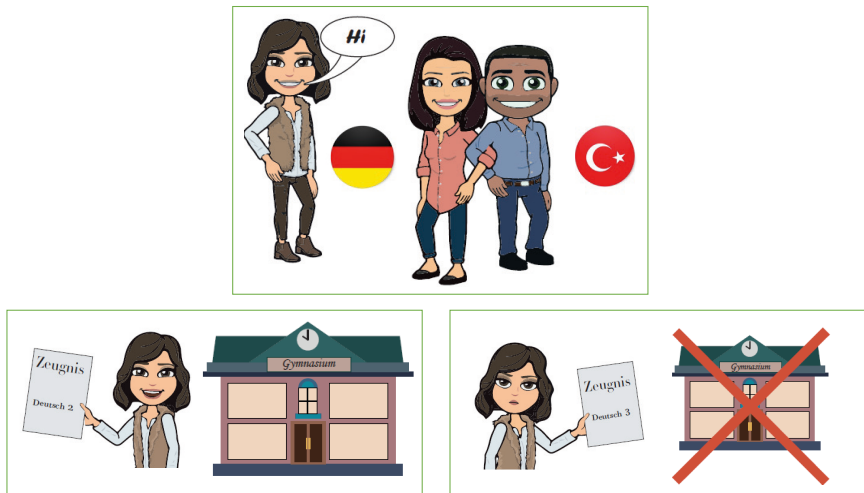
Fairey trifft den Zeitgeist, ohne dabei den Präsidentschaftskandidaten zu brüskieren. Das Arrangement der nationalen Farben der USA (blau, weiss und rot) mit Gestik und Mimik des Portraitierten sowie der Bildunterschrift stehen für einen Moment des Umbruchs. Hier sind ganz klar durch Visualisierungen gesellschaftliche Phänomene, sozialkritische Impulse und bildgestalterische Elemente aufgegriffen und kombiniert worden. Dies geschieht im Puls der Zeit und ist Zeugnis seinesgleichen, weshalb ein Phänomen dieser Tragkraft als Inbegriff *Populärer Kultur* postuliert

werden sollte. Neben den Hochglanzaufnahmen schaffte es genau diese Grafik den Geist der Nation, ihre Hoffnung – HOPE – zusammenzufassen. Auf der Grundlage eines Fotos fand eine Neucodierung statt, ebenso bei der Darstellung des Trump Avatars. Typisch für Pop ist jene permanente Transformation von bestehendem Material, von der eine hohe Dynamik, ein durchgehender Wandel ausgeht (Diederichsen 1996, 38f.). Indem ein kreativ schaffender Mensch mit dem Material (dem Bild Obamas oder auch dem Abbild Trumps) in einen Diskurs tritt und dabei sowohl Zeitgeist verflochten als auch individuelle, persönliche Erfahrungen referiert werden, entstehen interpretierbare und zugleich authentische Zeugnisse. Greif et al. (2015) vergleichen die Funktion des Pop mit Rückbezug auf Pethes (2012, 108) mit der eines gesellschaftlichen Seismographen, durch den Bewegungen jeglicher Art aufgezeichnet, abgespeichert und verwertet werden. Pop bedeutet also auch, die Kombination und Verknüpfung des Materials mit Kontexten, die Positionierung zum Material, durch Affirmation, Subversion, Emphase oder Enthaltung.

## **7. Studentische Erklärvideos – Bildungswissenschaften vs. Populärkultur**

Um ein Erklärvideo zu erstellen, bedarf es verschiedener Schritte, wobei sich der Arbeitsprozess in folgende Abschnitte teilen lässt: Texten, Visualisieren, Erstellen eines Storyboards, AV-Aufnahme, Postproduktion. Als Grundlage für die Entwicklung eines Erklärvideos dienen wissenschaftliche Texte, die von den Studierenden analysiert werden mussten. Der Arbeitsprozess ähnelt im ersten Schritt auch dem Erstellen der Hausarbeit. Allerdings eignen sich die Studierenden die Texte im Verständnis der popkulturellen Selbstermächtigung (Kleiner 2017, 248) dahingehend an, dass sie mit Blick auf das *storytelling* diese unter bestimmten Aspekten modifizieren und mit persönlichen Erfahrungen verflechten. Die Studierenden treten mit dem wissenschaftlichen Text in einen Diskurs und vermögen diesen mit dem eigenen Erleben oder auch der Lebenswirklichkeit, in der sie sich bewegen, zu kontextualisieren. Während sich die Studierenden in Seminararbeiten der Fragestellung durch das Argumentieren anhand bestehender Konstrukte annähern, beziehen sie im Rahmen der Entwicklung

eines Erklärvideos die eigene Erfahrungswelt mit ein. Konkret soll dieses Vorgehen an einem Ausschnitt aus dem Storyboard «Institutionelle Diskriminierung» von Rana Huy, Sevilay Karsli, Awaz Rascho exemplifiziert werden.



**Abb. 3.:** Auszug aus dem Storyboard «Institutionelle Diskriminierung» von Rana Huy, Sevilay Karsli, Awaz Rascho.

Tatsächlich lehnt sich die Darstellung des Gegenstandes an die Erfahrungen einer Studierenden mit Migrationshintergrund an, die ebenfalls in der Übergangsphase aufgrund der Note im Fach Deutsch keine Empfehlung für das Gymnasium bekam.

Für die Visualisierung ihrer Avatare nutzten die Studierenden die App *Bitmoji*, nahmen allerdings aufgrund des Copyright mit einem Bildbearbeitungsprogramm noch zusätzliche Veränderungen vor. Stilistisch scheint die Darstellung der Avatare eine konsequente Weiterentwicklung der Wi-Avatare zu sein. Beide Darstellungsformen weisen Parallelen zum Stil der Popkultur auf und reihen sich somit auch in einen zeitgemässen Visualisierungsstil ein, wie er zuvor beschrieben worden ist.

Die Filmmacherinnen arbeiteten autobiografisch, verknüpfen bildungsnahe Themen mit der eigenen Lebenserfahrung. Auch die Auswahl der Bilder ist ein persönlicher Prozess. Die Selektion sowie die weitere Bearbeitung der Bilder sind individuelle Prozesse, durch die das jeweilige Bild

zusätzliche Bedeutung erhält (Lobinger 2012, 59). Typisch für die *populäre Kultur* sei die Orientierung an Bewegungs- und Tonbild (Sanders 2017), wobei gerade Bildmedien wie Animationsfilme und Comics Bilder fokussiert werden und somit der Ton eine untergeordnete Rolle spielt (Balzer 2016, 67f.). Trotzdem die Videos der Studierenden selbstgestellte Bilder beinhalten, die gezeichnet oder, wie in diesem Beispiel, digital erstellt worden sind und damit natürlich Assoziationen zu *Pixar* oder *Disney* hervorrufen, besteht ein gleiches Verhältnis zwischen Bild und Ton. Entgegen der Behauptung *Populärkultur* sei massenproduziert und kommerziell, Hochkultur hingegen das Produkt eines individuellen Schöpfungsprozesses, sei das Erklärvideo der Studierenden als Symbiose einzuordnen. Jedes einzelne Video, das in dem Seminar entstanden ist, unterliegt jenem Schöpfungsprozess, der sich allerdings kommerzieller Darstellungsformen bedient, somit bildsprachliche Elemente aus dem Zeitgeschehen heraus etabliert. Diese Symbiose offenbart erneut die Relevanz einer verbindenden Kulturform, wie der *populären Kultur*, für die Bildungswissenschaften.

Im Gegensatz zu Piagets konstruktivistischer Annahme, Wissen entstehe durch individuelle kognitive Leistungen, geschieht die Wissensgenerierung in dem aufgezeigten Beispiel auf Basis der *Community of Practice* nach Lave und Wenger (1991). Bildung impliziert immer auch einen Aspekt des Transfers. Insofern Inhalte durch einen bildungswissenschaftlichen Kanal transferiert werden, ausgehend vom Produzenten – dem Wissenschaftler bzw. der Wissenschaftlerin– hin zum Rezipienten – dem Studierenden –, muss abhängig von der Komplexität der zu vermittelnden Inhalte ein Prozess der Adaption stattfinden, um eine Wissensgenerierung zu gewährleisten. Diese sogenannte Decodierung lässt sich am Beispiel der Erklärvideos auf verschiedenen Ebenen verdeutlichen. Zunächst ist das Verfassen eines Textes auf der Basis wissenschaftlicher Texte in Kombination mit einer Fallanalyse bereits eine Transferleistung, die individuell geschieht. Gemeinsam wird dieser Prozess in der Gruppe ausgehandelt, sodass ein Text aufbauend auf den Abgleich und durch die Einigung auf einen Minimalkonsens generiert werden kann. Die Fachtexte, die als Grundlage dienen, werden überdies zielführend rezipiert, sodass bereits bei der Textanalyse eine Anpassung statt. Die Texte, die schriftlich konzeptionell sind, bildungs- und fachsprachliche Codes enthalten, werden im weiteren Verlauf in mündlichkeitsnaher Sprache verfasst, die sich zwar fach- und

bildungssprachlicher Codes bedient, dennoch wesentlich informeller ist. Zurückzuführen ist dies auf das Medium selbst, die Flüchtigkeit des Videos aber auch dem Ziel, etwas verständlich erklären zu wollen, sowie der Tatsache, dass der Text mündlich vorgetragen wird, obgleich es auf der bildlichen Ebene schriftliche Ergänzungen geben kann.

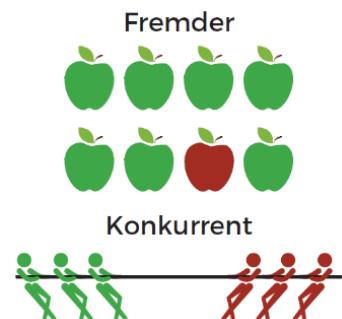
Ein weiterer Schritt im Verständlichkeitsmanagements, ist das Erarbeiten einfacher, eindeutiger und zugleich unmissverständlicher Grafiken. Das Bild darf weder überladen sein noch ein zu breites Interpretationsspektrum zulassen. In dem Erklärvideo «Institutionelle Diskriminierung» werden Flaggen genutzt, eindeutige Symbole, die auf eine Nationalität hinweisen. In diesem Zusammenhang verweist Kleiner (ebd.) auf die Notwendigkeit eines Archives, in dem Materialien als Zeugen ihrer Zeit zugänglich und repräsentativ sind. Ist dies nicht vorhanden, kann es aufgrund fehlender Informationen zu falschen Schlussfolgerungen kommen.

So erkannte ein Studierender den Hinweis auf den Politiker mit Turnschuhen im Bundestag nicht, hatte offensichtlich auch nicht recherchiert. Gemeint war Joschka Fischer, der bei den 20jährigen Studierenden jedoch nicht als revolutionärer Jungpolitiker einer sich damals etablierenden Partei bekannt war.

Wie sehr sich der Zugang der Studierenden zu Theorien unterscheidet und somit auch die eigene visuelle Interpretation, konnte bereits im Seminar nachvollzogen werden.

Nieke differenziert die Deutungsmuster und beschreibt den «Ausländer als *Zuwanderer*». Dieser Erklärungsansatz enthält zwei Komponenten, die im Einzelfall allein oder in Verbindung miteinander auftreten können:

- Der zugewanderte Ausländer ist ein Fremder
- Der zugewanderte ist ein Konkurrent



Bereits während der Präsenzphase wurde das Visualisieren geübt. Dazu sollten die Seminarteilnehmenden zunächst angelehnt an die Textanalyse

sitzungsvorbereitend Schaubilder zur *Ausländerpädagogik* oder *interkultureller Pädagogik* entwerfen. Zu der darauffolgenden Sitzung sollten die Studierenden in einer ihnen zugeteilten Gruppe diverse Textabschnitte aus Wolfgang Niekes «Interkulturelle Erziehung und Bildung» (Seite 121 – 165) visualisieren. Im Seminar wurden die einzelnen Textabschnitte sowie die dazugehörigen Visualisierungen besprochen. Trotzdem die Studierenden aufeinander aufbauende Textabschnitte visualisierten, wiesen die Resultate sehr differenzierte Ansätze auf. Dies verdeutlicht eine individuelle Aneignung kollektiven Wissens. Wie stellen wir uns das Konzept Ausländer als Fremder vor? Wie weit oder wie eng wird der Abstraktionsgrad gehalten (Beispiel dazu in der Abbildung rechts)? Die Diskussion um die vielfältigen Darstellungsmöglichkeiten liess die Studierenden die Bedeutungshoheit erkennen, die mitunter von Medienschaffenden ausgeht. Wer erzählt auf welche Art und Weise wem die Geschichte? Während Fremder mit einem Rückgriff auf Farben anhand diverse Obstsorten visualisiert werden kann, wobei sich ein Apfel farblich von den anderen unterscheidet, nutzten Studierende auch Symbole und Tiere, um Differenzen zu verdeutlichen. Auch für das Motiv des Konkurrenten bedienten sich Studierende am Tierreich und stellten dies stereotyp an der Gegenüberstellung von Katze und Hund dar. Trotzdem die Textgrundlage aller Personen gleich war, unterschieden sich die daraus entwickelten Texte und Grafiken deutlich voneinander. Wie wir etwas sagen, und welcher Referenzobjekte wir uns dabei bedienen, nimmt einen entschiedenen Einfluss auf die Rezeption. Auch die Darstellung Trumpfs durch das *Auslandsjournal* (2018) folgt einer expliziten zielgerichteten Narration.

## **Fazit**

Neben der Sensibilisierung für mediale Darstellungsformen hoben die Studierenden in den eigenen Reflexionen den Mehrwert des Erklärvideos als Lernmethode hervor, da sie sich über das mediale und digitale Arbeiten und Erarbeiten der neuen Arbeitsformen, intensiver mit dem Material auseinandersetzten. Dies spricht für eine dauerhafte Einbindung des Mediums Erklärvideo als Teil einer Prüfungsleistung, wobei es sich um ein neues Prüfungsformat, wie durch die KMK (2016) gefordert, handelt, das

noch zu etablieren sei. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Zuge der Erstellung eines eigenen Videos erworben werden, decken sich überdies mit aktuellen Anforderungsprofilen, wie sie bspw. durch die KMK (2016) formuliert worden sind. So ist es wichtig, Wissen zur technischen Realisierung zu erlangen, um dieses anwenden zu können, worüber im Lehr-/Lernkontext auch Kenntnisse im Bereich der Mediendidaktik einhergehen. Immerhin sei ein Video zum Vermitteln von Wissen zu entwickeln, wozu gerade auch die mediendidaktische Aufbereitung durch die Studierenden fokussiert wird. Im Zuge des Reflektierens der eigenen Arbeit sowie etwaiger Transfermöglichkeiten in den schulischen Unterricht, werden unter medienethischen und medienerzieherischen Perspektiven Argumente entwickelt.

Das Erklärvideo erfüllt somit einerseits die Funktion eines mittelnden Mediums, anhand dessen die Generierung von Wissen erfolgt, sowie durch die besondere mediendidaktische Aufbereitung eine Verflechtung der eigenen Lebenswelt mit bildungswissenschaftlichen Inhalten.

Die Erklärvideos der Studierenden als Seminarleistung haben offenbart, dass Visualisierungen Zeugen der Zeit sind. Politisches, soziales und kulturelles Wissen einer Gesellschaft sind gerade im bildungswissenschaftlichen Kontext bedeutend und lassen sich, abgeleitet vom Einfluss des *Pop* in medialen Umgebungen, auf die *Populäre Kultur* übertragen. Kleiner (2017, 248) beschreibt Selbstreferentialität und Historisierung als «konstitutive [...] Motoren der Popkultur». Anhand des Erklärvideoes lässt sich Kleiners Behauptung untermauern, Popkultur sei ein Imaginationsarsenal und eine Möglichkeitswelt von Identitätsangeboten, die als Resultat des permanenten Dialoges mit sich und historischen Ereignissen hervorgehen. Doch, um den Zeitgeist einzufangen, sich zu reflektieren und dahingehend mit komplexen Sachverhalten in Bezug zu setzen, dass auch ein breites Publikum die Botschaft versteht, muss das Individuum ein ausgeprägtes Analyse- und Gestaltungsvermögen innehaben. Somit bietet sich gerade das Format des im bildungswissenschaftlichen Zusammenhang produzierten Erklärvideoes dazu an, noch immer bestehende Disparitäten zwischen Hochkultur und Popkultur aufzulösen. Sei eine grundlegende Funktion *populäre Kultur* eine Kultur ohne hochkulturelle Elemente zu sein (Storey 1997, 6), so deuten die entstandenen Videos auf das Gegenteil, was

eine Erweiterung des Begriffes *populäre Kultur* nach sich zieht. Die entwickelten Erklärvideos sind Zeugnisse einer Symbiose unterschiedlicher Zugänge, die, im Sinne der benannten Disparitäten, sowohl Elemente der Hochkultur als auch Elemente der Popkultur vereinen. Die theoretischen Ansätze zum Video «Insitutionellen Diskriminierung» bieten eine Erklärung für das, was der in dem Beitrag beschriebene Person während der eigenen Schullaufbahn passiert ist. Die Produzentin verknüpft persönliche Erfahrungen mit wissenschaftlichen Theorien und findet in der Form des Erklärvideos einen Kanal zur Exploration. Somit fordert die beschriebene Arbeitsform Studierende zur Wissenstransformation auf, indem sie beispielsweise als «Sozialisationsagentur und Welterklärungs- beziehungsweise -bewältigungsmodell» (Kleiner 2017, 248) dient. Theoretisches Wissen soll nicht nur generiert werden, sondern vielmehr dahingehend aufbereiten werden, dass es unter Einhalten medial bedingter Normen einer Peer zur Wissensgenerierung zugänglich gemacht werden kann.

Dabei entsprechen die bildhaften Verweise und die Form der visuellen Expression dem gegenwärtigen ästhetischen Verständnis und zeugen somit von der Auseinandersetzung des Subjektes mit seiner ihn umgebenden Welt. Wenn Bildung ein Prozess der Subjektivierung ist, so bietet vor allem das Erklärvideo eine Anknüpfungsmöglichkeit erworbenes, teilweise grundständiges Wissen mit der eigenen Lebenswelt zu assoziieren. Motor des Prozesses ist jedoch die Bereitschaft zur Aneignung medialer Arbeitsweisen, die für das Erstellen eines eigenen Erklärvideos notwendig sind.

## Literatur

- Bachmair, Ben. 2010. «Einleitung: Medien und Bildung im dramatischen kulturellen Wandel». In *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, herausgegeben von Ben Bachmair, 9–30. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_1).
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bollenbeck, Georg. 1994. *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt: Insel Verlag.
- Daum, Andreas. 2018. *Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert. Bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914*. 2. erg. Auflage. Berlin, Boston: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783486832501>.



- During, Simon. 2010. *Cultural studies. A critical introduction*. Repr. London: Routledge.
- Ermert, Karl. 2009. *Was ist kulturelle Bildung?* Bundeszentrale für politische Bildung. [http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was\\_ist\\_kulturelle\\_Bildung.html](http://www.bpb.de/themen/JUB24B,0,0,Was_ist_kulturelle_Bildung.html).
- Fromme, Johannes und Norbert Meder. 2001. *Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-92223-6>.
- Hecken, Thomas, und Marcus S. Kleiner. 2017. *Handbuch Popkultur*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Huy, Rana, Sevilya Karsli, und Awaz Rascho. 2017. «Institutionelle Diskriminierung». Erklärvideo.
- Hügel, Hans-Otto. 2003. *Handbuch Populäre Kultur*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Jacke, Christoph, und Martin Zierold. 2015. «Gedächtnis und Erinnerung». In *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*, hrsg. v. Andreas Hepp, Friedrich Krotz, Swantje Lingenberg, und Jeffrey Wimmer, 79-89. Wiesbaden: Springer VS.
- Jockenhövel, Jesko. 2014. *Der digitale 3D-Film. Narration, Stereoskopie, Filmstil*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jörissen, Benjamin. 2011. «Medienbildung» – Begriffsverständnisse und Reichweiten». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 20 (Medienbildung - Medienkompetenz): 211–35. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.20.X>.
- Kleiner, Marcus S. 2013. «Populäre Kulturen, Popkulturen, Populäre Medienkulturen als missing link im Diskurs zur Performativität von Kulturen und Kulturen des Performativen». In *Performativität und Medialität Populärer Kulturen*, herausgegeben von Marcus S. Kleiner und Thomas Wilke, 13–48. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19023-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19023-5_1).
- Kleiner, Marcus S. 2014. «Popkultur und Mainstream. Ist Massentaugliches eigentlich oftmals von geringer Qualität?». In *Medienkulturanalyse*. <https://medienkulturanalyse.de/wp/?p=1738>.
- Kleiner, Marcus S. 2017. «Populär und Pop». In *Handbuch Popkultur*, hrsg. v. Marcus S. Kleiner, und Thomas Hecken, 246-252. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kleiner, Marcus S. 2017. «Pop-Theorie». In *Handbuch Popkultur*, hrsg. v. Marcus S. Kleiner und Thomas Hecken, 252-256. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kleiner, Marcus S. 2017. «Medienwissenschaft». In *Handbuch Popkultur*, hrsg. v. Marcus S. Kleiner, und Thomas Hecken, 330-335. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kokemohr, Rainer. 2007. «Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie». In *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, hrsg. v. Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried und Sanders, 13–69. Bielefeld: transcript.

- Krämer, Heike, und Lutz Goertz. 2017. «Medienkompetenz als Grundlage. Perspektiven für die betriebliche Ausbildung» In *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens. Reihe Lernwelten*, hrsg. v. Frank Thissen, 239 – 257. Berlin/ Boston: de Gruyter.
- Kühn, Thomas, und Robert Troschitz. 2017. *Populärkultur*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lobinger, Katharina. 2012. *Visuelle Kommunikationsforschung: Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Maase, Kaspar. 1997. *Grenzenloses Vergnügen: der Aufstieg der Massenkultur, 1850-1970*. Bd. 60143. Fischer-Bücherei. Europäische Geschichte. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Marotzki, Winfried, Dorothee M. Meister, und Uwe Sander, Hrsg. 2000. *Zum Bildungswert des Internet*. (Bd. 1). Opladen: Leske + Budrich.
- Mishra, Punya. und Matthew J. Koehler. 2006. «Technological pedagogical content knowledge. A framework for teacher knowledge.» [http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA\\_PUNYA.pdf](http://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf).
- Müller, Dorit. 2016. «Wissenschaftspopularisierung und populäre Wissensmedien» In *Populäre Wissenschaftskulissen. Wissen(schafts)formate in Populären Medienkulturen*, hrsg. v. Marcus S. Kleiner und Thomas Wilke, 9-30. Bielefeld: transcript.
- Muñoz Morcillo, Jesús, Klemens Czurda, Caroline Y. Robertson-von Trotha. 2015. *Typologies of the Popular Science Web Video*. Zugriff: <http://arxiv.org/abs/1506.06149>.
- Opitz, Eva. 2007. *Wenn Forschung zum Abenteuer wird: Wissensvermittlung im Fernsehen*. w.e.b.Square, 03/2007.
- Prensky, Marc. 2001. «Digital Natives, Digital Immigrants Part 1». In *On the Horizon* 9 (5), 1-6.
- Rummler, Klaus. 2017. «Lernen mit YouTube-Videos. Dimensionen einer vielfältigen Lernumgebung». In *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens*, herausgegeben von Frank Thissen, 2:170–89. *Lernwelten*. Rotterdam: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110501131-012>.
- Rummler, Klaus, und Karsten D. Wolf. 2012. «Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online-Videos durch Jugendliche». In *MEDIA, KNOWLEDGE AND EDUCATION: Cultures and Ethics of Sharing. MEDIEN – WISSEN – BILDUNG: Kulturen und Ethiken des Teilens*, herausgegeben von Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Meier, und Theo Hug, 253–66. Edited Volume Series. Universität Innsbruck: Innsbruck University Press. [http://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/9783902811745.pdf](http://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf).
- Sanders, Olaf. 2017. «Bildung und populäre Kultur» In *Populärkultur. Perspektiven und Analysen*, hrsg. v. Kühn, Thomas und Robert Troschitz, 75–94. Bielefeld: Transcript.
- Schnell, Christiane. 2010. «Der Kulturbetrieb bei Pierre Bourdieu». In *Jahrbuch Kulturmanagement* (1), 43-53. Bielefeld: transcript Verlag.

- Stanley, Tim. 2016. *A World that Gives Bob Dylan a Nobel Prize Is a World that Nominates Trump for President*. The Telegraph. <https://www.telegraph.co.uk/news/2016/10/13/a-world-that-gives-bob-dylan-a-nobel-prize-is-a-world-that-nomin/>.
- Storey, John. 2011. *Cultural theory and popular culture. An introduction*. Harlow, England: Pearson Longman.
- Winter, Rainer. 2011. «Stuart Hall: Die Erfindung der *Cultural Studies*» In *Kultur. Theorien der Gegenwart*, hrsg. v. Moebius, Stephan und Dirk Quadflieg, 469-481. Wiesbaden: Springer
- Wolf, Karsten D. 2015. «Videotutorials und Erklärvideos als Gegenstand, Methode und Ziel der Medien- und Filmbildung». In *Filmbildung im Wandel*, hrsg.v. Trültzsch-Wijnen, Christine und Anja Hartung, Wien: New Academic Press.
- ZDF. 2018. «Die Methode Trump. Wie Deals die Welt verändern». *Auslandsjournal*, Folge 51. (06.06.2018). <https://www.zdf.de/politik/auslandsjournal/die-methode-trump-100.html>.
- Zillien, Nicole. 2009. *Digitale Ungleichheit. Neue Technologien und alte Ungleichheiten in der Informations- und Wissensgesellschaft*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.