



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 62, Nr. 2, 2024  
doi: 10.21243/mi-02-24-17  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

# Kunstunterricht = ästhetische handlungsorientierte Medienbildung

Anna-Maria Neuschäfer

*Visuelle Kommunikation und visuelle Sozialisation findet vor allem über digitale Medien statt. In diesem Beitrag wird das Unterrichtsfach Kunst und Gestaltung als Synonym für ästhetische Medienbildung verwendet. Dazu wird der neue Lehrplan für das Fach Kunst und Gestaltung unter dem Gesichtspunkt der Bildkompetenz analysiert und Parallelen zwischen Berufs- und Lebensorientierung, Medienbildung und Kunstunterricht durch das Theorem des Citizenship beschrieben. Digital Citizenship bietet auch Parallelen zwischen Digitaler Grundbildung und dem Kunst- und Gestaltungsunterricht. Das verbindende Element ist gesellschaftliche Teilhabe durch praktisches Tun. Kunst und Gestaltung ist per se handlungsorientiert und bietet damit einen pädagogischen Mehrwert, welcher in puncto Medienbildung nicht zu überschätzen ist. Ein Unterrichtsbeispiel zum The-*

*ma Warenästhetik und Mixed Reality-Erfahrung demonstriert Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Medienbildung.*

*Visual communication and visual socialization primarily takes place via digital media. In this article, the subject art and design is used as a synonym for aesthetic media education. To this end, the new curriculum for the subject of art and design is analyzed from the perspective of image competence and parallels between career and life orientation, media education and art lessons are described using the theorem of citizenship. Digital Citizenship also offers parallels between digital basic education and art and design lessons. The connecting element is social participation through practical action. Art and design is inherently action-oriented and therefore offers educational added value, which cannot be overestimated when it comes to media education. A lesson example on the topic of commodity aesthetics and mixed reality experiences demonstrates the possibilities and limits of aesthetic media education.*

## 1. Einleitung

Unter ästhetischer Bildung versteht Kunstdidaktik eine Position, bei der es primär um sinnliche Erfahrungen geht. Diese Erfahrungen resultieren aus dem Prozess der Wahrnehmung und des Lernens mittels Analyse und „Machen“ von Bildern (Otto 1987: 16 und 27). Aus kunstdidaktischer Sicht der Bildkompetenz sind massenmediale Bilder ebenso Untersuchungs- wie Gestaltungsgegenstand. Um der quantitativen und inhaltlichen Bedeutung der Bilder gerecht zu werden, schlägt Freiberg (2009) eine Doppelstrategie vor. Nämlich in den traditionell handwerklich konnotierten Kunstunterricht die Gestaltung digitaler Medien miteinzubezie-

hen. Hinter dieser Doppelstrategie steht die Erkenntnis, dass auf das Bild bezogene Medienkompetenzen im Kunstunterricht ausgeprägt werden können (Franke 2007).

Henning Freiberg (2009) formuliert als einer der ersten die Bedeutung des produktiv-bewussten Umgangs mit elektronischen Medien. Im Bewusstsein über die Bedeutung populärkultureller Bildwelten baut Freiberg (2007) Medienkompetenz auf Bildkompetenz auf. Mit seinen Überlegungen greift er fächerübergreifenden, medienpädagogischen Inhalten des Lehrplans *Kunst und Gestaltung* (BMBWF 2023) vor.

## 2. Kunst und Gestaltung als Synonym für ästhetische Medienbildung

Folgender Auszug aus dem Lehrplan für *Kunst und Gestaltung* veranschaulicht die Berührungspunkte von Medienkompetenz und Kunstunterricht:

Die Schülerinnen und Schüler erfahren und erproben, wie Techniken, Materialien, bildnerische Mittel, Medien, Genres und Absichten visuelle Produkte in Form, Aussehen und Wirkung beeinflussen. Sie können diese als Kommunikationsmittel einsetzen und sie auch selbst gestalten. (BMBWF 2023: 350)

Das verbindende Element ist vor allem die bildliche Kommunikation, die in diesem Kontext auch als visuelle Kommunikation im Lehrplan als zentrales fachliches Konzept beschrieben wird (BMBWF 2023: 350f). Das Ziel visueller Kommunikation ist Orientierung

und reflektierte Handlungsfähigkeit. Visuelle Kommunikation erhebt darüber hinaus den Anspruch der Partizipation:

Der Unterrichtsgegenstand schafft Orientierung, um in visuellen Kulturen reflektiert zu handeln und diese eigeninitiativ mitzugestalten. (BMBWF 2023: 350)

Kunst und Unterricht setzt sich aus den drei Kompetenzbereichen *Bildnerische Praxis – Wahrnehmen und Reflektieren* – sowie *Bildsprachen und Kommunizieren* zusammen.



In diesen Bereichen

wird das Zusammenwirken von Vorstellung, bildnerischer Darstellung, Mitteilung, Deutung und Bedeutung als komplexer Kompetenzentwicklungsprozess dargestellt. (BMBWF 2023: 135)

Anwendungsbereiche für die Entwicklung der drei Kompetenzfelder reichen von kulturellen Artefakten bis hin zu digitalen Inszenierungen. Pirstinger et al. (2023: 3) fassen Bild, Schrift, Zeichen, visual storytelling, Zeit, Raum, Kontext, Orte, Plätze, Körper, Rückbezug als Innovation und Präsentation, Repräsentation und Inszenierung als Anwendungsbereiche der Bildkompetenz zusammen (BMBWF 2023).

Kommunikation in Sozialen Netzwerken ist ebenfalls Teil der Alltagsästhetik und kann als Prozess der individuellen Orientierung betrachtet werden. Niehoff (2015: 145) schreibt über Bilder des Alltags, dass sie insgesamt erhebliche Bedeutung gewinnen und „die Sprache als leitendes Verständigungsmittel“ im Alltag weitgehend ersetzen. Im Lehrplan für *Kunst und Gestaltung* (BMBWF 2023: 348) wird die Hinwendung zur Alltagsästhetik folgendermaßen angedeutet:

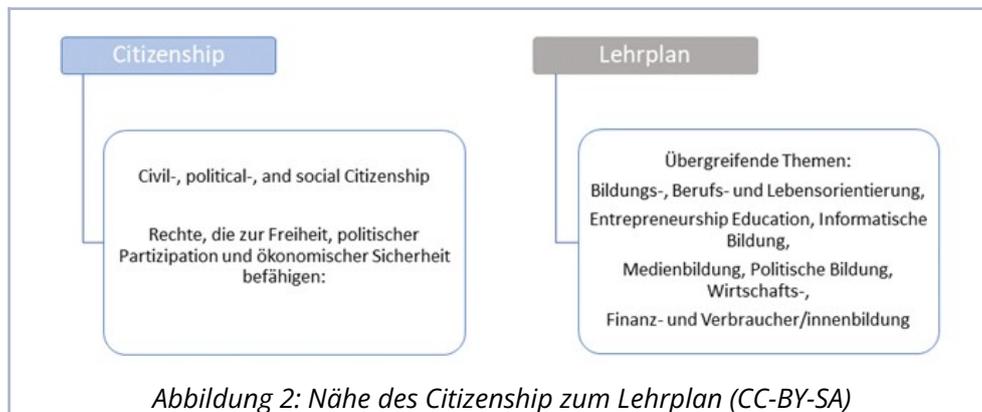
Kunst und Gestaltung ermöglicht sinnlich-ästhetische Zugänge zur Welt und fördert ganzheitliche Persönlichkeitsbildung. Die Schülerinnen und Schüler erwerben grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen bildnerische Praxis, bildende Kunst, gestaltete Umwelt und visuelle Kommunikation. Der Unterrichtsgegenstand schafft Orientierung, um in visuellen Kulturen reflektiert zu handeln.

Der Lehrplanauszug fasst die drei Kompetenzbereiche erneut zusammen, indem der Bereich Bildsprache und Kommunizieren mit visueller Kommunikation umschrieben wird.

Visuelle Kommunikationsforschung beschreibt Bildhandeln aus kommunikationswissenschaftlicher Sicht (Lobinger 2014). Visuelle Kommunikationsforschung ist ein interdisziplinäres Feld der Kunstgeschichte, Philosophie und Anthropologie. Theoretische Vordenker sind Barthes und Hall, weshalb eine Nähe zur Medienbildung und den Cultural Studies virulent ist (Grittmann 2019). Es wird davon ausgegangen, dass mediale Kommunikation zunehmend bildlich und multimodal stattfindet. Franke (2007: 160) spricht von einer Informationsverdichtung durch digitale Visualisierungen. Billmayer (2016: 163) beschreibt die Bildproduktion als „einfach und für jeden möglich“. Die eigene Bildproduktion kann auch als gesellschaftspolitisches Handeln dargestellt werden (Neuschäfer 2021). Die Teilhabe an Gesellschaft bezeichnet Marshall (1992) als Citizenship.

## 2.1 Digital Citizenship

Citizenship ist eine schwer übersetzbare Form von „Staatsbürgerschaft“ (Kaun 2015; Klaus/Lünenborg 2004). Anhand der Theorie des Digital Citizenship sollen die Interdependenzen von Berufs- und Lebensorientierung, Medienbildung und Kunstunterricht umrissen werden. Folgende Grafik stellt Schnittstellen von Citizenship und den fächerübergreifenden Themen des Lehrplans in Zusammenhang. Es wird argumentiert, dass das Citizenship-Modell geeignet ist, Kompetenzen in größerem Kontext zu betrachten.



Im Zentrum stehen Partizipation auf gesellschaftlicher, sozialer und politischer Ebene. Die übergreifenden Themen der Lehrpläne der Sekundarstufe I spiegeln den Anspruch wider, bürgerschaftliches Engagement durch schulische Bildung zu erreichen. In diesem Zusammenhang sind vor allem Berufs- und Lebensorientierung sowie Entrepreneurship Education und Wirtschafts-, Finanz- und Verbraucher\*innenbildung Teil des Unterrichts.

Die Theorie des Citizenship geht weiters davon aus, dass sich Mediennutzung nicht auf unreflektierten Konsum beschränkt. Mediennutzende sind gleichzeitig Kulturschaffende und Rezipierende (Wimmer 2015). Dies ermöglicht ein Mehr an politischen, sozialen und kulturellen Informationen anhand derer man gesellschaftliche Teilhabe praktizieren kann (Wagner et al. 2012).

Medien durchdringen alle Lebensbereiche und generieren dadurch auch Machtprozesse (Winkler 2008). Aus diesem Grund erscheint der Begriff des Digital Citizenship geeignet, um das Bedeutungsspektrum von digitalen Medien auf die Gesellschaft zu unterstreichen (Hepp/Krotz 2012; Othmer/Weich 2016). Digital Ci-

tizenship umfasst die aktive Auseinandersetzung und Gestaltung von und mit Medieninhalten und geht dementsprechend mit politischem Engagement des Bürgers/der Bürgerin einher.

Gleason und Gillern (2018) beschreiben Digital Citizenship als bewussten, legalen und ethischen Umgang mit digitalen Technologien. Lankau (2014: 42) verwendet den philosophischen Begriff Praxis für „Entscheidungen aufgrund von Reflexionen über den Zweck des guten, sittlichen, auf das Gemeinwohl bezogenen, politischen Handelns“. Eine Auffassung die bei Kittelmann und Billmayer (2016) im europäischen Kompetenzrahmen für Visual Literacy (CEFR-VL) als Verantwortung beschrieben wird. Im Detail geht es um bildmündige Bürger\*innen, deren Meinung sich über multimodale Kommunikation bildet (Kittelmann/Billmayer 2016). Bei den Autor\*Innen wird dieser Kompetenzpool als Bildkritik bezeichnet, kann jedoch auch als bildmedienkritische Überlegung verstanden werden. Die Komplexität des praktischen Tuns wird von Lankau (2014: 44) als Kreislauf von „Wahrnehmung, Handlung, Reflexion und erneuter Aktion“ umschrieben. Pfennig (1974) nennt diesen Dialog auch bildnerisches Denken. Aus der Korrelation von Erkenntnisprozess und Ergebnis ergibt sich eine kognitive Einheit, welche Lankau (2014) als Wechselwirkung von Poiesis-Prozess und dessen Reflexionspotenzial herausarbeitet.

Die Gestaltung eigener Medienbeiträge findet sich wiederum als Kompetenzziel am Ende der Sekundarstufe I wieder:

Die Schülerinnen und Schüler können eigene Medienbeiträge planen, Kreativität in der Umsetzung und Gestaltung zeigen und sich als selbstwirksam erleben. (BMBWF 2023: 21)

Entsprechende Parallelen finden sich im *Lehrplan für die Sekundarstufe I für Kunst und Gestaltung (K&G)* sowie für *Digitale Grundbildung (DGB)*.

## 2.2 Bildnerische Praxis (K&G) und Gestaltungskompetenz (DGB) als Ausprägung des Digital Citizenship

Die Reflexion und eigene Kreation von Wort- und Bildmarken sowie Logos bergen politische Überlegungen zur visuellen Kommunikation und bieten darüber hinaus Anlass Verbraucher\*innenbildung zu thematisieren (BMBWF 2023). Bild, Schrift und Zeichen sollen „gegebenenfalls unter Einsatz digitaler Medien“ zur pointierten Kommunikation verhelfen. Unter anderem soll damit ein Bewusstsein über Werbung und ihre Verkaufsstrategien geschaffen werden (BMBWF 2023: 110).

Für Digitale Grundbildung im Kompetenzbereich Produktion wird formuliert: „Inhalte digital erstellen und veröffentlichen, entwerfen und Programmieren“ (BMBWF 2023: 103). Unter Gestaltungskompetenz findet sich der übergeordnete Anspruch der Politischen Bildung: „verschiedene Darstellungsformen von Inhalten und die Wirkung auf sich und andere beschreiben“ (BMBWF 2023: 103). Ziel ist es „Überzeugungen von politisch Andersdenkenden kritisch reflektieren und sich mit kontroversen Ansichten auseinandersetzen“ (BMBWF allgemeiner Teil 2023: 17).

Ein Zitat aus dem Lehrplan zur Digitalen Grundbildung BMBWF (2023: 97) hebt die Verschränkung von Citizenship, Medienbildung und dem Lehrplan für Kunst und Gestaltung hervor:

Die Folgen der Digitalisierung prägen wesentlich Selbstbilder, Lebenswelt, Kommunikation, Kultur, Weltverständnis und Gesellschaft, Arbeitswelt, Wirtschaft, Produktion und Technik. Ziele der Digitalen Grundbildung sind die Förderung von Medienkompetenz, Anwendungskompetenzen und informatischen Kompetenzen, um Orientierung und mündiges Handeln im 21. Jahrhundert zu ermöglichen.

Choi, Cristol und Gimbert (2018: 144) ) subsumieren unter Digital Citizenship: „Digital Ethics, Media and Information Literacy, Participation/Engagement and Critical Resistance“. Unter digitaler Ethik verstehen die Autor\*innen verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Technologien sowie den sozialen und politischen Problemen, die mit der Internetnutzung einhergehen.

Laut Ribble (2011) gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten im Netz und dem Verhalten von Bürger\*innen in der Gesellschaft. Der Autor leitet deshalb neun zu lehrende Elemente des Digital Citizenship ab. Die meisten dieser Punkte finden sich im Lehrplan unter anderer Formulierung als didaktische Grundsätze (BMBWF 2022: 57), oder überwiegend im Fach Digitale Grundbildung wieder (BMBWF 2022: 91-94). Stichwortartig zusammengefasst sind diese:

<i>Ribble</i>	<i>Theoretische Verortung</i>	<i>Lehrplan</i>
„Digital Access“	Ribble (2011: 16) als Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation. Hintz et al. (2017: 732) formulieren „‘haves’ and ‘have nots’ als neues Instrument der gesellschaftlichen Einflussnahme.	Als Kompetenzbereich Orientierung wird die Analyse von Medienproduktion und Medienkonsum sowie die „Zugänglichkeit und Nutzbarkeit von Technologieprodukten“ genannt. (BMBWF 2023: 100)
„Digital Commerce“	beschreibt laut Ribble (2017: 20) eine Art „Konsumt*innenbildung“. Dahinter steht die Frage, wie man Jugendliche die Konsequenzen ihres Online-Kaufverhaltens verdeutlichen kann.	Das oben genannte Zitat über Medienkonsum schlägt sich vor allem im Anwendungsbereich über verändertes Einkaufsverhalten und den Umgang mit Onlinespielen nieder. (pay-to-win) (BMBWF 2023: 100)
„Digital Communication“	meint den Umgang mit digitalen Endgeräten.	Im Lehrplan für Digitale Grundbildung werden diese Belange als zentrale fachliche Konzepte deklariert. Diese sind Gesellschaftliche Wechselwirkung sowie Interaktion in Form von Nutzung, Handlung und Subjektivierung. (BMBWF 2023: 98)
„Digital Literacy“	wird bei Ribble (2011: 26) als Lernen über Technologie anhand ihrer Nutzung beschrieben. Moser (2016: 219) führt weiter aus: „Es geht also nicht allein um Handlungskom-	Im Lehrplan für Digitale Grundbildung ist „Handeln“ ein eigener Kompetenzbereich. Der an späterer Stelle mit Handlungsorientierung gleichgesetzt wird.

	petenzen, sondern auch um das Wissen über die Funktionsweise von Technologien.“	
„Digital Etiquette“	betrifft die Auswirkungen von digitalen Medien auf unser Miteinander und umschreibt die Problematik des Cybermobbing. Bei diesem Punkt geht es um „Verhaltensstandards und alltägliche Routineabläufe“ (Moser 2016: 219). Jedes Individuum sollte sich überlegen, wie ihr oder sein Umgang mit digitalen Endgeräten das Miteinander beeinflusst.	Kompetenzbereich Kommunikation (BMBWF 2023: 102)
„Digital Law“	umfasst das Recht auf freie Meinungsäußerung, wie es bereits Marshall im Civil Citizenship (vgl. Klaus/Lünenborg 2004: 194) durchdacht hat. Es enthält aber auch Fragen des eigenen Datenschutzes und den Begriff der Datafizierung.	Der Kompetenzbereich Produktion umfasst im Lehrplan DGB (BMBWF 2023: 101) „die Rechte am geistigen Eigentum beachten und bei der Erstellung oder beim Remixen von Programmen die entsprechenden Urheberrechte angeben“.
„Digital Rights and Responsibilities“	sollen laut Ribble (2011: 35) für Urheber- und Persönlichkeitsrecht sensibilisieren.	Datenschutz und reale Probleme der Cybersicherheit werden im Lehrplan für DGB genannt. Aufgelistet werden Cybermobbing, Cybergroom-

		ming oder Identitätsdiebstahl, aber auch ökologische Problemkonstellationen im Zusammenhang mit Digitalisierung. (BMBWF 2023: 102-103)
„Digital Health and Wellness“	Die physischen und psychologischen Auswirkungen der Digitalisierung schlagen sich in diesem Punkt bei Ribble (2011: 37) nieder. Neben Haltungsschäden wird hier auch Suchtverhalten thematisiert.	DGB übergreifendes Thema der Gesundheitsförderung (BMBWF 2023: 97)
„Digital Security“	Stichwörter sind Datensicherheit und Phishing. (Ribble 2011: 41)	Im Kompetenzbereich Kommunikation werden Geschäftsmodelle von Social Media-Diensten, Nutzung von persönlichen und personenbezogenen Informationen, Fake News, Darstellung und Realität (Manipulation) und dahinterliegende Interessen sowie der Schutz von personenbezogenen Daten und der Betrug im Internet, Phishing zur Anwendung empfohlen. (BMBWF 2023: 100)

Tabelle 1: Gegenüberstellung Ribbles' Definition des Digital Citizenship mit dem Lehrplan

Es wurde bereits argumentiert, dass *Kunst und Gestaltung* sowie *Digitale Grundbildung* das praktische Tun gemeinsam haben. Di-

gitale Grundbildung erhebt Handlungsmöglichkeiten zum eigenen Kompetenzbereich „Handeln“, dieser ist auch im Digital Citizenship von Bedeutung. Ein Zitat aus dem Lehrplan zur Digitalen Grundbildung BMBWF (2023: 87) hebt die Verschränkung von Citizenship, Medienbildung und dem Lehrplan für Kunst und Gestaltung hervor:

Die Folgen der Digitalisierung prägen wesentlich Selbstbilder, Lebenswelt, Kommunikation, Kultur, Weltverständnis und Gesellschaft, Arbeitswelt, Wirtschaft, Produktion und Technik. Ziele der Digitalen Grundbildung sind die Förderung von Medienkompetenz, Anwendungskompetenzen und informatischen Kompetenzen, um Orientierung und mündiges Handeln im 21. Jahrhundert zu ermöglichen.

*Mitgestaltung* kann wörtlich als Kennzeichen bildmündiger Bürger\*innen verwendet werden. Die Zusammenhänge von Partizipation und Digital Citizenship leiten auf den Begriff Handlungsorientierung über.

### 2.3 Politische Teilhabe als Element des Digital Citizenship

Handlungsfähigkeit ist für Digital Citizenship entscheidend. Gerade der partizipative Charakter, beziehungsweise „doing Citizenship“ wie es Dahlgren (2006: 282) nennt, verdeutlicht die Bedeutung des Rezipierens und Produzierens. Durch digitale Medien werden die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung erweitert. Über Digitalmedien können Menschen selbst aktiv werden, die digitalen Möglichkeiten haben in der visuellen Kommunikation zu einer Deprofessionalisierung geführt (Billmayer 2016). Deutlich

wird die neue Rolle des Internetusers durch die Wortkreuzung „produsage“ von Axel Bruns (2008).

Produsage, zusammengesetzt aus den englischen Wörtern *produce* und *usage* deutet auf die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Onlineinhalten hin. Beispielhaft können hier Websites, Blogs und Wikis genannt werden, welche zusätzlich die Informationsbeschaffung der Internetnutzenden transformieren. In ähnlicher Logik etablierte sich der Begriff *prosumer* für gestaltende Produzentinnen und Produzenten.

Shirky (2010: 118) stellt die „Social Production“ als Äquivalent zur Sharing Economy (Rifkin 2014) dar. Der Autor beschreibt damit Bildprodukte, die ohne Interesse an finanziellem Erfolg zur Diskussion gestellt werden. Krebber (2020) stellt Sharing als kollaborative Gegenposition zum Optimierungsgedanken ökonomischer Prägung dar. Die Autorin schlägt Prosuming und Sharing vor, um kollaborativen Kunstunterricht methodisch zu gestalten (Krebber 2020).

### 3. Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung ist seit den 1980er-Jahren in der Bildungswissenschaft ein geläufiger Begriff. Es ging damals um ein Bewusstsein über die Rolle der Rezipierenden. Baacke (1992: 50) beschreibt etwa die Aushandlung von Medien als reflektiven Prozess: „Bei Jugendlichen war es übrigens seit jeher so, daß Rezeption und Produktion für sie eng zusammenhingen.“ Handeln unterscheidet sich vom Verhalten durch seinen reflektiven Charakter

(Baacke 1992). Handlungsorientierung orientiert sich an Kommunikation. Nach Spanhel (2011: 99) entsteht „Kommunikation als soziales Handeln, in dem eine gemeinsame Wirklichkeit, eine Kultur als kollektives Wissen konstruiert wird.“ Derartige Symbole finden sich auch in der visuellen Kommunikation wieder.

Döbeli-Honegger (2017) beschreibt in Hinblick auf Digitalisierung sowohl einfacheren Konsum, als auch einfachere Produktion von Multimedia als Mittel zur Medienbildung. Der Informatik-Didaktiker schlägt indirekt Handlungsorientierung als Unterrichtsdesign vor: „Im Sinne der Erhöhung der Methodenvielfalt können Schülerinnen zu Lernzwecken selbst multimediale Produkte herstellen.“ Für das reflektierte Handeln in einer visuellen Kultur kann der Begriff der Handlungsorientierung (Baacke 1992, 2007; Kerres 2013) herangezogen werden. Durch selbstbestimmtes Handeln wird die „wechselseitige[r] Abhängigkeit von Medienproduktion und -konsumtion“ durchbrochen, weshalb argumentiert wird, dass Handlungsorientierung Teil des Digital Citizenship ist (Baacke 1992: 108).

Kolm (2024: 16) spricht sinngemäß von einem „spielerisch erlernten Umgang mit Medien“ der „nebenbei“ passiert. Ihre Auswertung von Projekten der kulturellen Bildung zeigt, dass vor allem im Bereich Mediengestaltung und Medienkritik Lernzuwächse sichtbar werden (Kolm 2024).

### 3.1 Kunstdidaktische Positionen und Handlungsorientierung

Das Zusammenspiel von (Medien-) Wahrnehmung und eigenem tätig werden beschreibt die kunstdidaktische Position der *Ästhetischen Erziehung* als „Handlungswissen“ (Franke 2007: 116). Aus Sicht der Ästhetischen Erziehung, welche nach Gunter Otto eher rezeptionsorientiert gedacht wurde, entwickelte sich die Ästhetische Bildung. Die Ästhetische Bildung vernachlässigt die Funktion der Lehrperson. An deren Stelle tritt die eigene künstlerische Erfahrung. Diese forciert biografische, kognitive, emotionale Metaebenen, aber weniger Lernziele. Nach Burkhardt (2016: 135) sind Werke der Bildenden Kunst mit ihren „jeweils spezifischen Medialitäten“ Gegenstand des Kunstunterrichts:

Die Auseinandersetzung mit Bildern und kulturellen Codierungen beinhaltet, dass Lernende selbst Inhalte in Form transformieren, also Ausdrucksmöglichkeiten für ihre jeweils individuellen Erfahrung finden. (Burkhardt 2016: 135)

Methodisch fordert die Autorin die Übersetzung in andere Materialien, um so Reflexionsprozesse anzustoßen (Burkhardt 2016). Die Betrachtung der ästhetischen Bildung zeigt, dass Medien selbstverständlich Teil dieser kunstdidaktischen Position sein können, da sich ästhetische Bildung auf Handeln und Selbstverstehen bezieht (Franke 2007). Diese ästhetischen Erfahrungen sind nicht überprüfbar, während Bildkompetenzen greifbarer beschrieben werden können. Vertreter der Bildkompetenz sind etwa Freiberg (2009 s. o.), Peez und Kirschenmann (2004) sowie Billmayer (2016). Die Kunstdidaktiker stellen eine Notwendigkeit dar, digita-

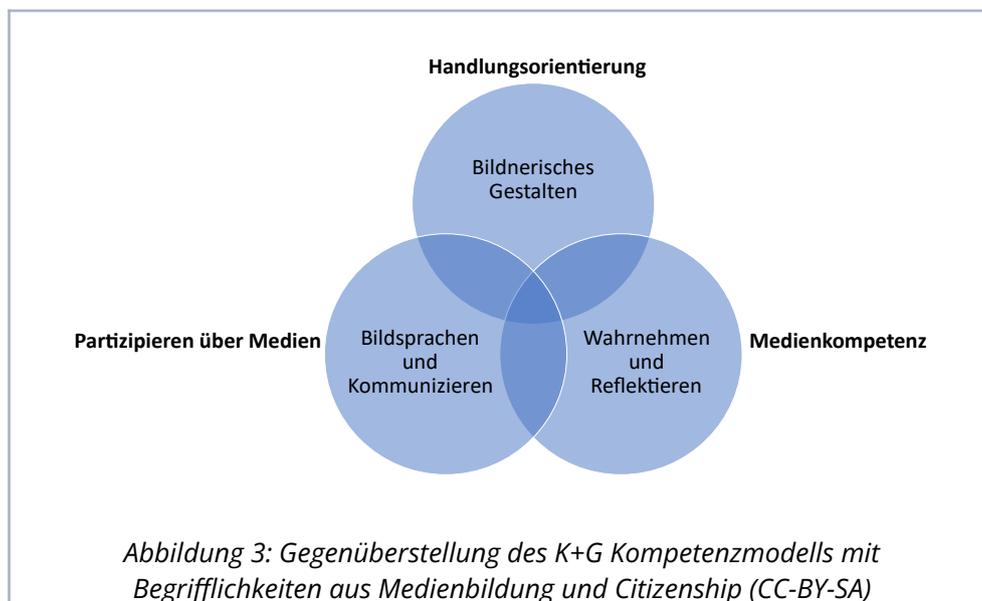
le Bilder im Unterricht zu berücksichtigen und auch herzustellen. Der Bildkompetenz wohnt gemäß dieser Leitlinie der Geist der Cultural Studies inne.

Im Kapitel Lehrplan für *Kunst und Gestaltung* findet sich zudem der Begriff der *Visuellen Kommunikation*. Visuelle Kommunikationsforschung passt in diesem Kontext zum bildorientierten Kunstunterricht, da sie sich aus den Disziplinen Kommunikationswissenschaft und Medienwissenschaft zusammensetzt. Visuelle Kommunikation nimmt Bezug auf Massenmedien und übt im Unterricht Medienkritik (Franke 2007). Die in visuelle Kommunikation eingeschriebene Gesellschaftskritik beinhaltet die Abkehr von Bildender Kunst (Berner 2022). Dabei geht es eher darum, Wirkungsmechanismen und Manipulationsmöglichkeiten massenmedialer Erzeugnisse zu kennen (Franke 2007). Die Autorin beschreibt Kunst und die „konkret umgebende Umwelt“ der Schüler\*innen als Antipoden (Franke 2007: 110).

Handlungsorientierung umfasst im Grunde unterschiedliche Kompetenzen, die durch Erfahrungsprozesse und Ausprobieren zu einem Endprodukt führen (Dewey 1988). Handlungsorientierung kann Erfahrungs- und Lernprozesse anstoßen, „die aus einem Miteinander von Wahrnehmen, Denken und Handeln entstehen“ (Berner et al. 2022: 61). Ähnlich beschreibt es Spanhel (2011) mit der Definition des Medienhandelns. Medienhandeln meint die aktive Medienproduktion, welche Reflexionsprozesse anstößt und neue Erfahrungen ermöglicht. Handeln und praktisches Tun wirkt

aus konstruktivistischer Sicht auf uns selbst zurück (Berner et al. 2022).

Dieser Selbstbezug findet sich ebenfalls als mediendidaktische Zielsetzung bei Kerres (2013) wieder. Kerres (2013: 61) listet 1. *Sachbezug*: an Wissen und kulturellen Leistungen teilhaben, 2. *Selbstbezug*: die Persönlichkeit und eigene Identität entwickeln, und 3. *Sozialbezug*: an gesellschaftlicher Kommunikation partizipieren; als Dimensionen des Medienhandelns (Kerres 2013: 58).



Das Erzeugen von Medien (Handlungsorientierung) und Partizipieren über Medien (Citizenship) wohnt dem Modell inne. Indem das dreiteilige Kompetenzmodell aus *Kunst und Gestaltung* den Überlegungen Kerres' Modell der Handlungsorientierung gegenübergestellt wird, ergeben sich Schnittstellen zwischen den Disziplinen.

Zuvor wurden die Verflechtungen zwischen *Kunst und Gestaltung*, *Teilhabe* und *Medienbildung* als Digital Citizenship subsumiert. An dieser Stelle wird Medienhandeln detaillierter betrachtet. Baacke (1992: 3) beschreibt Medien als Sozialisationsformen. Medien gehen über ihre Funktion als Vermittlungswerkzeug für Bildungszwecke hinaus (Preußler et al. 2014: 258). Kerres und de Witt (2012: 259) vertreten die Meinung, dass Technik zum Akteur werden kann:

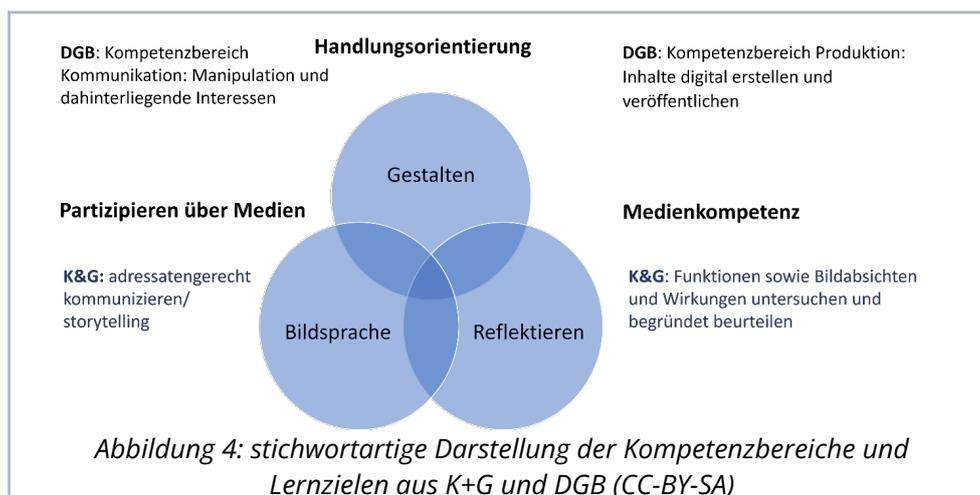
Den Lernenden soll beispielsweise ermöglicht werden, selbst aktiv Medien zu produzieren. Damit wird die Asymmetrie reduziert, die durch das einseitige Sender- Empfänger-Verhältnis der Massenmedien gegeben ist. Durch den Rollenwechsel können sie nachvollziehen, wie mediale Inhalte entstehen. Gleichzeitig geht es darum, durch Ausprobieren und Anwenden von Medien neue Erfahrungen zu machen.

Folgende Unterrichtsbeispiele aus dem Kunst und Gestaltungsunterricht veranschaulichen die Anwendung der Bereiche *Partizipieren über Medien*, *Handlungsorientierung* und *Medienkompetenz*. Diese entsprechen den Kompetenzbereichen des Fachs *Kunst und Gestaltung*.

#### 4. Conclusio: Digital Citizenship und visual storytelling

Die bildnerische Praxis prägt verschiedenste Kompetenzen aus. Zu nennen sind die Produktion und Gestaltung von Medien, sowie ihre kritische Reflexion. Diese beinhaltet Medienkompetenz, sowie das Bewusstsein über die Verwendung von Medienbildern als

Kommunikationsmittel. Die praxisbezogene Auseinandersetzung lässt Schülerinnen und Schüler Medieneinflüsse und Wertvorstellungen erkennen und benennen. Handlungsfähigkeit ist für Digital Citizenship entscheidend. Gerade der partizipative Charakter, beziehungsweise *doing citizenship* wie es Dahlgren (2006: 282) nennt, verdeutlicht die Bedeutung des Rezipierens und Produzierens. Die folgende Grafik stellt erneut die Lerninhalte und Begrifflichkeiten aus DGB und K+G gegenüber. Die Lehrplanauszüge leiten anschließend zu konkreten Kunstunterrichtsinhalten wie beispielsweise Digital Storytelling über.



Die Abbildung 4 zeigt die Parallelen im Lehrplan, die sich durch die Nutzung von digitalen Medien ergeben und zur Ausprägung des Digital Citizenship beitragen. Über Digitalmedien können Menschen selbst aktiv werden und sich mittels Eigenproduktion artikulieren (Niesyto 2019). Baacke (1992: 102) beschreibt diese Kommunikation als Alltagshandeln.

Jemand handelt, wenn er die Bedingungen für sein Tätigsein so mitbestimmt, dass sich seine eigenen Bedürfnisse und Interessen darin niederschlagen. Ziel des Unterrichts muss es demnach sein, die Schüler handlungsfähig zu machen. (Baacke 1992: 103)

Diese Produkte des Alltagshandelns können sich im Kunstunterricht beispielsweise in Memes (Schmidt/Kolb 2021), Mixed Reality Umgebungen (Peez 2021; Tietjen 2021; Neuschäfer 2022), Blogs, Vlogs oder Videoclips niederschlagen (u .a. Meyer 2016).

Derartige visuelle Artefakte eint die Kommunikationsabsicht. In der Kommunikations- und Medienwissenschaft wird dafür der Begriff des „Storytelling“ verwendet. Storytelling kann synonym zum Anwendungsbereich „mit Bildern erzählen“ verwendet werden und wird inhaltlich von Pirstinger et al. (2023) dem Kunstunterricht nahegelegt. Bozdag und Kannengießer (2019) heben die Gemeinsamkeiten des Visual Storytelling und des Digital Storytelling hervor. Das Bild, egal ob analog oder digital, steht dabei im Mittelpunkt:

Das Visuelle ist aufgrund der Bildebenen der Kurzfilme zentral für die klassische Form des digitalen Geschichtenerzählens. (Bozdag/Kannengießer 2019: 366)

Laut Alexander (2017: 5) lässt sich das Erzählen von Geschichten sehr gut ins Digitale übersetzen. Der Autor beschreibt Digital Storytelling pragmatisch: „it is telling stories with digital technologies“ (Alexander 2017: 3). Ein Kennzeichen des digitalen Geschichtenerzählens ist die Bezugnahme auf die „Lebenserfahrungen der Produzierenden“ sowie ihre workshop-basierten Settings (Bozdag/

Kannengießer 2019: 367–368). Ein solcher Handlungsraum wird lehrplanmäßig im Fach *Kunst und Gestaltung* ermöglicht. Die praxisbezogene Auseinandersetzung lässt Schülerinnen und Schüler Medieneinflüsse und Wertvorstellungen erkennen und benennen. Darüber hinaus beschreibt Krautz (2015) ästhetische Bildung als Möglichkeit der Welterschließung. Komplexe Themen wie Globalisierung, soziale Fragen oder die Auswirkungen der Digitalisierung (vgl. Ribble 2011) können in der praktischen Auseinandersetzung Erkenntnis- und Reflexionsprozesse anstoßen.

Handlungsfähigkeit ist für Digital Citizenship entscheidend. Gerade der partizipative Charakter, beziehungsweise *doing citizenship* wie es Dahlgren (2006: 282) nennt, verdeutlicht die Bedeutung des Rezipierens und Produzierens. Dieser Artikel argumentiert, dass der Kunst- und Gestaltungsunterricht Reflexionsprozesse durch Handlungsorientierung ermöglicht und dadurch Kompetenzen des Digital Citizenship ausprägen kann. Die entsprechende Unterrichtsgestaltung und Themenstellung obliegen den Lehrpersonen. *Kunst und Gestaltung* kann Synergien durch fächerübergreifendes Arbeiten bilden. Die Schnittstellen zur Digitalen- und zur Medienbildung wurden dargestellt, aus diesem Selbstverständnis heraus leitet sich die Plattform DIDAE ab (*DIDAE 2024*).

Die Website bietet Umsetzungshilfen für die didaktische Nutzung digitaler Medien im Kunstunterricht. Der Suchbegriff „Digital Citizenship“ listet 62 Ergebnisse zu Unterrichtsideen. Das OER-Forschungsprojekt ist Ergebnis fünf europäischer Kunstakademien. Auf der DIDAE-Website finden sich neben digitalen Unterrichts-

szenarien für den Kunstunterricht erprobte, digitale Werkzeuge, die aufgrund ihres interdisziplinären Charakters in vielen Fächern Anwendung finden können.

---

## Literatur

Baacke, Dieter (1992): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.): Medienpädagogisches Handeln in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection), 33–58.

Bachor, Martina/Hug, Theo/Pallaver, Günther (Hg.) (2021): Data-Politics. Zum Umgang mit Daten im digitalen Zeitalter, Universität Innsbruck, 1. Auflage, Innsbruck: innsbruck university press (Edited volume series), online unter: [https://www.uibk.ac.at/iup/buch\\_pdfs/datapolitics/10.15203-99106-046-8.pdf](https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/datapolitics/10.15203-99106-046-8.pdf) (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Bering, Kunibert (Hg.) (2014): Bildbegriff und Kunstverständnis im kunstpädagogischen Kontext, 1. Aufl., Oberhausen: Athena (Artificium 51).

Berner, Nicole Elisabeth/Bader, Nadia/Glaser-Henzer, Edith/Götsch, Michaela/Rhiner, Annette/Rieder, Christine (2022): Kernfragen der Kunstdidaktik, 1. Auflage, Bern: Haupt Verlag (UTB Fachdidaktik 5874).

Billmayer, Franz (2016): So oder So: Bild sticht Kunst. Eine Prognose, in: Die, Martina/Korte-Beuckers, Christine/Rückert, Friederike (Hg.): Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. Kunstpädagogik, medialer Wandel, Bild, Designdidaktik, Geschichte der Didaktik, Kunstunterricht: Beiträge zu einem Studientag am 12. Juni 2015, München: kopaed, 161–171.

BMBWF (2022): Digitale Grundbildung. RIS – BGBLA\_2022\_II\_267 – Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2022/267/20220706> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

BMBWF (2023): Lehrplan Kunst und Gestaltung, tagesaktuelle Fassung, online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Bruns, Axel (2008): Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond. From production to produsage (digital formations), New York: Peter Lang.

Burkhardt, Sara (2016): Kunstpädagogik und digitaler Wandel, in: Die, Martina/Korte-Beuckers, Christine/Rückert, Friederike (Hg.): (Hg.): Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. Kunstpädagogik, medialer Wandel, Bild, Designdidaktik, Geschichte der Didaktik, Kunstunterricht: Beiträge zu einem Studientag am 12. Juni 2015, München: kopaed, 129–142.

Choi, Moonsun/Cristol, Dean/Gimbert, Belinda (2018): Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship, in: Computers & Education 121, 143–161, online unter: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.005> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Dahlgren, Peter (2006): "Doing Citizenship", in: European Journal of Cultural Studies 9.3, 267–286.

Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung, 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

DIDAE (2024): Digital Didactics in Art Education, online unter: <https://didae.eu> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Döbeli Honegger, Beat (2017): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt, 2. durchgesehene Auflage, Bern: hep der Bildungsverlag.

Freiberg, Henning (2007): Medien-Kunst-Pädagogik. Anstöße zum Umgang mit Neuen Medien im Fach Kunst, online unter: <https://kunstunterricht.de/material/fachd1.htm>, zuletzt aktualisiert am 30.03.2009 (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Franke, Annette (2007): Aktuelle Konzeptionen der ästhetischen Erziehung, München: M press, zugl. (2006): Freiburg, Pädagogische Hochschule, Dissertation.

Freiberg, Henning (2009): Medien-Kunst-Pädagogik. Anstöße zum Umgang mit Neuen Medien im Fach Kunst, online unter: <https://kunstunterricht.de/material/fachd1.html> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Gleason, Benjamin/Gillern, Sam von (2018): Digital Citizenship with Social Media. Participatory Practices of Teaching and Learning in Secondary Education, in: Educational technology & society, 21(1), 200–212.

Grittmann, Elke (2019): Methoden der Medienbildanalyse in der Visuellen Kommunikationsforschung, in: Lobinger Katharina (Hg.): Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung, Wiesbaden: Springer VS (Springer eBook Collection), 527–546.

Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell Petra (Hg.) (2014): Jahrbuch Medienpädagogik 10, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich (2012): Forschungsfelder und Beschreibungsansätze – Zur Einleitung, in: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze, Wiesbaden: Springer VS (Verl. für Sozialwissenschaften) (Medien – Kultur – Kommunikation), 7–26.

Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Lingenberg, Swantje/Wimmer, Jeffrey (Hg.) (2015): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse, Wiesbaden: Springer VS (Handbuch).

Ide, Martina/Korte-Beuckers, Christine/Rückert, Friederike (Hg.) (2016): Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. Kunstpädagogik, medialer Wandel, Bild, Designdidaktik, Geschichte der Didaktik, Kunstunterricht: Beiträge zu einem Studientag am 12. Juni 2015, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, München: kopaed.

Kaun, Anne (2015): Citizenship und Partizipation, in: Hepp, Friedrich/Krotz, Swantje Lingenberg/Wimmer, Jeffrey (Hg.): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse, Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), 181–189.

Kerres, Michael (2013): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote, 4. überarb. und aktualisierte Aufl, München: Oldenbourg.

Kerres, Michael/Witt, Claudia de (2011): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe | Media Education in the Tension Between Media Pedagogical Concepts, in: Medienpädagogik 20 (Medienbildung - Medienkompetenz), 259–270, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.23.X> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Kirschenmann, Johannes/Peez, Georg (Hg.) (2004): Computer im Kunstunterricht. Werkzeuge und Medien; Sekundarstufe, 1. Aufl., Donauwörth: Auer.

Kittelman, Julia/Billmayer, Franz (2016): Warum europäisch? Gibt es eine europäische Identität und ein europäisches Interesse?, in: Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hg.): Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy. Prototype = Common European Framework of Reference for Visual Literacy. Prototype, 1. Auflage, Münster/New York: Waxmann.

Klaus, Elisabeth/Lünenborg, Margreth (2004): Cultural Citizenship. Ein kommunikationswissenschaftliches Konzept zur Bestimmung kultureller Teilhabe in der Mediengesellschaft, in: M&K 52 (2), 193–213.

Kolm, Eva (2024): Den (post) digitalen Raum mitgestalten. Kulturelle Bildung und Medienkompetenz, in: BOEKWE (1), 15–18.

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik, München: kopaed, zugl. Dissertation an der Universität zu Köln.

Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hg.) (2012): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze, Wiesbaden: Springer VS (Verl. für Sozialwissenschaften) (Medien – Kultur – Kommunikation), online unter: <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy1406/2012468270-d.html> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Lankau, Ralf (2014): Gestalten als Form des Erkennens. Kreativität und (Digital-)Technik in Kunstpädagogik und Mediengestaltung, München: kopaed.

Lobinger, Katharina (2014): Visuelle Kommunikation, in: Karmasin, Matthias/Rath, Matthias/Thomaß, Barbara (Hg.): Kommunikationswissenschaft als Integrationsdisziplin, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 299–316.

Lobinger, Katharina (Hg.) (2019): Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung, Wiesbaden: Springer VS (Springer eBook Collection).

Moser, Heinz (2016): Digital Citizenship als Leitlinie der Medienbildung, in: Hug, Theo/Kohn, Tanja/Missomelius Petra (Hg.): Medienbildung wozu? Medien – Wissen – Bildung, 1. Auflage (Edited volume series), 211–230.

Neuschäfer, Anna-Maria (2021): Datenaktivismus und Digital Citizenship, in: Bachor, Martina/Hug, Theo/Pallaver, Günther (Hg.): DataPolitics. Zum Umgang mit Daten im digitalen Zeitalter, 1.

Auflage, Innsbruck: innsbruck university press (Edited volume series), 111–120.

Neuschäfer, Anna-Maria (2022): Digitale Grundbildung – bildnerisch betrachtet. Digitale Grundbildung als Pflichtfach – Kontexte und Konkretisierungen, in: Medienimpulse (Bd. 60 Nr. 3), online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-03-22-23> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Niehoff, Rolf (2014): Was qualifiziert den schulischen Kunstpädagogen? Entwicklung eines kunstpädagogischen Qualifikationsprofils, in: Bering, Kunibert (Hg.): Bildbegriff und Kunstverständnis im kunstpädagogischen Kontext, 1. Aufl., Oberhausen: Athena (Artificium, 51), 137–161.

Niesyto, Horst/Moser, Heinz (Hg.) (2019): Medienkritik im digitalen Zeitalter. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, München: kopaed (Medienpädagogik interdisziplinär, 11).

Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Velber: Friedrich.

Peez, Georg (Hg.) (2021): Mixed Reality und Augmented Reality im Kunstunterricht. Beispiele, Forschung und Reflexionen zur Verknüpfung von physischen und virtuellen Wirklichkeitsanteilen in der Kunstpädagogik, München: kopaed.

Pirstinger, Franziska/Schweiger, Christina/Winkler, Andrea (2023): Kommentar zum Fachlehrplan Kunst und Gestaltung. Hg. v. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Preußler, Annabell/Kerres, Michael/Schiefner-Rohs, Mandy (2014): Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven, in: Hartung, Anja/Schorb, Bernd/Niesyto, Horst/Moser, Heinz/Grell, Petra (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 10, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 253–274.

Ribble, Mike/Shaaban, Ahmed (2011): Digital Citizenship in Schools. Second Edition.

Rifkin, Jeremy (2014): Die Null-Grenzkosten-Gesellschaft. Das Internet der Dinge, kollaboratives Gemeingut und der Rückzug des Kapitalismus, Frankfurt am Main: Campus.

Schill, Wolfgang/Tulodziecki, Gerhard/Wagner, Wolf-Rüdiger (Hg.) (1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Springer eBook Collection).

Schmidt, Helena/Kolb, Gila (2021): Art-Memes. eine aktuelle Form digitaler Collage, in: Kunst und Unterricht (451/452), 44–45.

Shirky, Clay (2010): Cognitive surplus. Creativity and generosity in a connected age, 1 publ, London: Allen Lane.

Spanhel, Dieter (2011): Medienbildung im Spannungsfeld medienpädagogischer Leitbegriffe, in: MedienPädagogik 20 (Medienbildung – Medienkompetenz), 95–120, online unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.15.X> (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Tietjen, Sabrina (2021): Sich-Bewegen und Bewegt-Werden. Körper und Identität im Virtual-Reality-Filmerlebnis, in: Peez, Georg (Hg.): Mixed Reality und Augmented Reality im Kunstunterricht. Beispiele, Forschung und Reflexionen zur Verknüpfung von physischen und virtuellen Wirklichkeitsanteilen in der Kunstpädagogik, München: kopaed, 301–311.

Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hg.) (2016): Cadre Européen Commun de Référence pour la Visual Literacy. Prototype = Com-

mon European Framework of Reference for Visual Literacy ; Prototype, 1. Auflage, Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH, online unter: [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/2201553](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/2201553) (letzter Zugriff: 06.06.2024).

Wagner, Ulrike/Theunert, Helga/Gebel, Christa/Schorb, Bernd (2012): Jugend und Information im Kontext gesellschaftlicher Mediatisierung, in: Krotz, Friedrich/Hepp, Andreas (Hg.): Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze, Wiesbaden: Springer VS (Verl. für Sozialwissenschaften) (Medien – Kultur – Kommunikation), 307–329.

Wimmer, Jeffrey (2015): Überblicksartikel: Politik und Partizipation, in: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Lingenberg, Swantje/Wimmer, Jeffrey (Hg.): Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse, Wiesbaden: Springer VS (Handbuch), 159–168.

Winkler, Hartmut (2008): Basiswissen Medien, Orig.-Ausg., Frankfurt am Main: Fischer (Fischer Taschenbuch 17811).